

Vol. 8, n. **1**

RICERCAZIONE

Six-monthly Journal on Learning
Research and Innovation in Education

June 2016

EDITOR

Francesco Pisanu, IPRASE

SPECIAL ISSUE ON THE INTEGRATION OF SCHOOL,
TRAINING AND WORLD OF WORK



Provincia autonoma
di Trento



RICERCAZIONE

Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Editor

Francesco Pisanu, IPRASE

Editorial staff

Sonia Brusco, Francesca Rapanà, IPRASE

International scientific board

Christopher Bezzina - University of Malta
Renate Motschnig - University of Vienna
Anne-Nelly Perret-Clermont - University of Neuchâtel
Lauren Resnick - University of Pittsburgh
Roger Säljö - University of Gothenburg
Michael Schratz - University of Innsbruck

National scientific board

Annamaria Ajello - La Sapienza University, Rome
Paolo Calidoni - University of Sassari
Daniele Checchi - University of Milan
Piergiuseppe Ellerani - Università del Salento, Lecce
Italo Fiorin - LUMSA University, Rome
Franco Fraccaroli - University of Trento
Andrea Gavosto - Giovanni Agnelli Foundation, Turin
Giancarlo Gola - University of Trieste
Dario Ianes - Free University of Bozen
Lucia Mason - University of Padua
Luigina Mortari - University of Verona
Angelo Paletta - University of Bologna
Alberto Parola - University of Turin
Giuseppe Tacconi - University of Verona
Paola Venuti - University of Trento
Arduino Salatin - IUSVE

Six-monthly Journal published twice a year.
© 2016 Provincia Autonoma di Trento Editore

Ricercazione has been accredited by National Agency of Evaluation of the University System and Research as a scientific Journal of Class A in two scientific-disciplinary categories: Pedagogy and History of Pedagogy and Teaching methods, Special Education, Educational Research.

Registered at Court of Trento - N. 6, April 28, 2015. Translation in German has been done by Lorenzo Bonosi, and proof-reading of the English parts by Claudia Marsilli and Leah Dabrowski.

ISSN: 2036-5330

Director manager: Giampaolo Pedrotti (Ufficio stampa PAT)

Principal Contact

Francesco Pisanu, IPRASE
Phone: +39 0461 494360
francesco.pisanu@iprase.tn.it

Support Contact

Sonia Brusco
Phone: +39 0461 494379
sonia.brusco@iprase.tn.it

IPRASE

ISTITUTO PROVINCIALE PER LA RICERCA, L'AGGIORNAMENTO E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVA
PROVINCIAL INSTITUTE FOR INSERVICE TRAINING AND EDUCATIONAL RESEARCH AND EXPERIMENTATION

IPRASE – Ente strumentale della Provincia Autonoma di Trento, così come disposto dall'art. 33 della L.P. 16 giugno 2006, n. 3, sostiene l'attività del sistema educativo provinciale e, secondo quanto stabilito dall'art. 42 della L.P. 7 agosto 2006, n. 5 e s.m., ha il compito di promuovere e realizzare azioni finalizzate alla ricerca, alla sperimentazione, alla documentazione, allo studio e all'approfondimento di tematiche educative e formative, anche relative alla condizione giovanile, e di favorire iniziative a sostegno dell'innovazione didattica e dell'autonomia scolastica.

L'Istituto, con D.P.P. 3 aprile 2008 n.10-117/Leg. e s.m. si è dotato di Regolamento che ne declina l'ordinamento e le funzioni.

Riguardo alla formazione e all'aggiornamento progetta, attua, verifica e monitora percorsi rivolti al personale della scuola nell'ottica dello sviluppo professionale continuo, anche in relazione ai fabbisogni formativi connessi al reclutamento di nuovo personale.

Riguardo alla valutazione, realizza azioni di ricerca e formazione, effettua rilevazioni a livello locale, nazionale e internazionale sulla qualità degli apprendimenti degli studenti e svolge attività di monitoraggio sulle azioni di innovazione didattica.

Per favorire la conoscenza, la condivisione e la diffusione delle buone pratiche, raccoglie e mette a disposizione la documentazione relativa ai processi didattici e di apprendimento.

Le prospettive dell'Istituto in merito alle azioni evidenziate sono oggetto del Piano Strategico e, per il triennio 2015-2017, mirano a costruire l'educazione per il futuro e a preparare oggi le generazioni del domani, assicurando la condivisione della proposta tra le Istituzioni scolastiche, le comunità locali, le imprese e le Istituzioni sociali e politiche.

L'attenzione al mondo dei discenti si realizza anche attraverso l'azione dell'Osservatorio Giovani, parte integrante di IPRASE, che effettua studi e ricerche su aspetti educativi, culturali e sociali della realtà giovanile. Al fine di assicurare il pieno raggiungimento delle proprie finalità, IPRASE agisce d'intesa con il Dipartimento provinciale della Conoscenza e attiva accordi, in Italia e all'estero, con Istituzioni pubbliche o private operanti nell'ambito dell'educazione, della formazione, della documentazione e della ricerca, collabora con l'Università degli Studi di Trento, con altre Università, con Istituti di ricerca e documentazione facenti capo al Ministero della Pubblica Istruzione e con Istituti di ricerca operanti in Italia e all'estero.

IPRASE – an autonomous body funded by the Autonomous Province of Trento, as provided for by article 33 of the Provincial Law of June 16, 2006, no. 3, supports the activities of the provincial educational system and, according to the provisions of article 42 of the Provincial Law of August 7, 2006, no. 5 and subsequent amendments, has the task of promoting and implementing actions aimed at research, experimentation, documentation, studies and in-depth examination of education and training issues, also in relation to the youth situation, and encouraging initiatives supporting educational innovation and school autonomy.

With D.P.P. of 3 April 3 2008 no. 10-117 / Leg. and subsequent amendments, the institute has adopted regulations determining its organisation and roles.

As regards training and refresher courses, IPRASE designs, implements and monitors programmes directed at school personnel, based on continuing professional development, also in relation to training needs linked to the recruitment of new staff.

As regards assessment, IPRASE carries out research and training and surveys at local, national and international level on the quality of learning for pupils, and carries out monitoring activities regarding educational innovation.

To promote knowledge, exchange of experience and the dissemination of good practice, IPRASE collects and makes available documentation related to educational processes and learning.

All these activities are the subject of the IPRASE Strategic Plan and in the 2015-2017 period are aimed at building meaningful education for the future, to prepare today the generations of tomorrow, ensuring agreement as regards the proposals by educational institutions, local communities, businesses and political and social institutions.

Attention for the world of learners is also achieved through the actions of the youth monitoring unit, an integral part of IPRASE, which carries out studies and research on educational, cultural and social aspects of the situation for young people.

In order to ensure full achievement of its goals, IPRASE acts in agreement with the provincial education department and stipulates agreements at national and international level with public or private sector organisations operating in the field of education, training, documentation and research. IPRASE collaborates with the University of Trento and with other universities, with research and documentation institutes supervised by the Italian Ministry of Education and Research (MIUR) and with research institutes operating in Italy and abroad.

IPRASE

Director **Luciano Covi**
luciano.covi@iprase.tn.it

www.iprase.tn.it | iprase@iprase.tn.it
Via Tartarotti, 7 - Palazzo Todeschi - 38068 Rovereto
Phone: +39 0461 494360 Fax: +39 0461 494399

- 7 **Editoriale - Francesco Pisanu**
Integrare scuola, formazione e mondo del lavoro: il processo di alternanza dal punto di vista delle caratteristiche individuali degli studenti
- 17 **Rocco Barbaro & Domenico Barricelli**
Ambiti di apprendimento emergenti
- 25 **Luca Dorit**
La formazione in alternanza nei principali paesi europei
- 31 **Arduino Salatin**
La natura curriculare dell'alternanza scuola-lavoro in Italia: nuove sfide e prospettive per l'offerta formativa del secondo ciclo di istruzione
- 49 **Georg Spöttli, Giuseppe Tacconi & Vidmantas Tütlys**
Relazioni di reciprocità in contesti di work-based training: implicazioni di policy e didattiche per la formazione professionale
- 71 **Manuel Beozzo**
Essere o non essere (come la Germania)? Il dilemma italiano sul modello duale
- 91 **Gabriella Vitale**
È l'alternanza scuola-lavoro uno strumento contro la dispersione? Una riflessione a partire dalla formazione professionale di base
- 105 **Concetta Tino & Giorgia Ruzzante**
Alternanza scuola-lavoro: un processo per l'inclusione
- 117 **Marta Consolini**
Educazione all'imprenditorialità e sviluppo di "career management skills" nell'alternanza scuola-lavoro
- 133 **Giovanni Campagnoli**
Scuola Aperta, Fab Lab, Imprese Studentesche, Alternanza Scuola lavoro: innovazione verso una scuola più contemporanea e motivante
- 145 **Speranzina Ferraro, Gabriella Burba & Barbara Olper**
I bisogni di orientamento nel servizio MIUR "chiedi all'esperto"
- 163 **Lisa Freise**
Recensione del libro "The Triple Focus" di David Goleman e Daniel Senge

- 7 **Editorial** - Francesco Pisanu
Integrating school, training and world of work: the role of students' individual characteristics
- 17 **Rocco Barbaro & Domenico Barricelli**
New Emerging Learning Areas
- 25 **Luca Dorit**
School-work alternance in European countries: some examples
- 31 **Arduino Salatin**
The curricular nature of school-work alternance in Italy: new challenges and prospects for the supply of training in the second cycle of education
- 49 **Georg Spöttl, Giuseppe Tacconi & Vidmantas Tūtlys**
Reciprocity relationships in work-based training: implications for VET policy and didactics
- 71 **Manuel Beozzo**
To be or not to be (like Germany)? Italy's dilemma over the dual model
- 91 **Gabriella Vitale**
Is school-work alternance a tool for overcoming student dropping out? A reflection on the Vocational Educational Training system
- 105 **Concetta Tino & Giorgia Ruzzante**
School-work alternance: a new tool for student inclusion
- 117 **Marta Consolini**
Entrepreneurship education and "career management skills" development within school-work alternance
- 133 **Giovanni Campagnoli**
Open school, Fab Lab, Student Enterprise, School-Work Alternance: innovation paths towards a more modern and engaging school
- 145 **Speranzina Ferraro, Gabriella Burba & Barbara Olper**
The career guidance needs emerging from the "Ask to the expert" MIUR service
- 163 **Lisa Freise**
Review of the book The Triple Focus, by David Goleman and Daniel Senge

- 7 **Leitartikel - Francesco Pisanu**
Integration von Schule, Ausbildung und Arbeitswelt: die Rolle der individuellen Merkmale der Studenten
- 17 **Rocco Barbaro & Domenico Barricelli**
Neue Lernbereiche
- 25 **Luca Dorit**
Die Wechsellausbildung in verschiedenen europäischen Ländern
- 31 **Arduino Salatin**
Die Bedeutung des Curriculums für die Wechsellausbildung in Italien: Neuere Herausforderungen und Ausblick für das Ausbildungsangebot im sekundären Bildungsbereich
- 49 **Georg Spöttli, Giuseppe Tacconi & Vidmantas Tütlys**
Reziprozitätsbeziehungen in der Berufsausbildung und daraus resultierende Berufsbildungspolitik und -didaktik
- 71 **Manuel Bozzo**
Sein oder Nichtsein (wie Deutschland)? Italiens Dilemma beim dualen Modell
- 91 **Gabriella Vitale**
Zur Wechsellausbildung zwischen Schule und Beruf als Instrument gegen den Schulabbruch. Überlegungen zur Berufsausbildung
- 105 **Concetta Tino & Giorgia Ruzzante**
Die Wechsellausbildung: Ein neues Instrument zur Einbeziehung der Schüler
- 117 **Marta Consolini**
Förderung des Unternehmergeistes und Entwicklung der "career management skills" in der Wechsellausbildung
- 133 **Giovanni Campagnoli**
Offene Schule, Fab Lab, Studentenunternehmen, Wechsellausbildung: Eine gegenwärtige und motivierende Schulde durch Innovation
- 145 **Speranzina Ferraro, Gabriella Burba & Barbara Olper**
Die Bedürfnisse zum Thema Orientierungshilfe, die aus der MIUR-Hilfestellung "Fragen an den Experten" hervorgehen
- 163 **Lisa Freise**
Buchrezension "The Triple Focus" von David Goleman und Daniel Senge

Integrare scuola, formazione e mondo del lavoro: il processo di alternanza dal punto di vista delle caratteristiche individuali degli studenti

Il 2015 è stato, per l'Italia, l'anno della definitiva esplosione dell'interesse per l'integrazione tra scuola, formazione e mondo del lavoro, anche grazie al contributo della "Buona Scuola". Tale tema è noto ormai al grande pubblico con l'espressione "Alternanza Scuola Lavoro". Non è la prima volta che questo tema si affaccia all'attenzione del sistema scolastico italiano. L'alternanza era già prevista, con connotazioni diverse dalle attuali, per legge per le scuole superiori già dalla metà degli anni 2000 (D.Lgs. 77/2005 e dai D.P.R. 87, 88, 89/2010). L'INDIRE, per almeno sei anni, dal 2007 in poi, ha rilasciato dei report annuali sulla sua diffusione in Italia. L'attuale normativa però ha cambiato completamente gli assetti, introducendo un ruolo curricolare che l'alternanza non riusciva ad avere in passato.

Il dibattito su questo tema non solo non è nuovo, ma non è, ovviamente, neanche una peculiarità italiana. Tralasciando il dibattito sul sistema duale, ormai da anni si discute a livello mondiale sul problema del *mismatch* tra domanda e offerta di competenze. Il World Economic Forum fa notare come tale *mismatch* sia uno dei problemi principali da affrontare nella creazione di posti di lavoro chiamando in causa il mondo dell'istruzione che, prima di altri sistemi, contribuisce allo sviluppo delle competenze di base di ciascun individuo. Un recente rapporto del CEDEFOP (2015) indica come, a livello europeo, la percentuale dei lavoratori le cui competenze sono a livelli più bassi del necessario per raggiungere la piena produttività è del 44%, mentre è del 21% la percentuale di lavoratori che hanno meno dei livelli minimi di competenza richiesti per iniziare la loro prima esperienza lavorativa. Nel contesto italiano, da un sondaggio di Eurobarometro del 2010 (The Gallup Organization, 2010) risulta che il 33% delle aziende intervistate fatica a trovare candidati con le giuste competenze. Nel 2013 uno studio condotto da Manpower dava tale percentuale prossima al 35%. Alcuni datori di lavoro sostengono di non riuscire a trovare candidati adatti ai profili ricercati, poiché chi è altamente qualificato non è in possesso di competenze tecnico/operative adeguate. Oltre a ciò molte aziende sono preoccupate da una quasi totale assenza di competenze trasversali come: saper mantenere una relazione interpersonale, saper comunicare in modo efficace, saper risolvere problemi, imparare ad apprendere, ...). Anche se la scuola non ha una mission esplicita (a differenza della Istruzione e Formazione Professionale) nel preparare, in senso stretto, giovani lavoratori, è inevitabile che il *mismatch* tra competenze in uscita dal sistema educativo e in entrata nel mondo del lavoro venga ricondotto ad essa. E oggi diventa inevitabile considerare l'alternanza come l'unico antidoto per curare tale *mismatch*.

Sappiamo che il processo di alternanza scuola lavoro si realizza su più livelli, tra cui: pedagogico-didattico, psico-sociale, organizzativo, normativo-procedurale. Tutti questi livelli appaiono considerati nella *new-wave* dell'alternanza italiana. Ad oggi non disponiamo di dati empirici per riflessioni più approfondite sugli esiti del nuovo processo di alternanza nella scuola italiana, però possiamo spiegare il perché alcuni livelli sono più critici degli altri in questo processo. Ad esempio, tra i quattro precedentemente indicati, il livello psico-sociale e quello organizzativo possono rivestire, intercettando lo sviluppo individuale dei nostri studenti, un'importanza decisiva nel successo dell'alternanza. Affronterò brevemente il livello psico-sociale in questo editoriale, mentre il livello organizzativo lo affronterò nell'editoriale del prossimo numero.

Parlare di alternanza in termini psico-sociali significa focalizzare l'attenzione sullo sviluppo di una serie di caratteristiche individuali, che in parte possiamo definire come competenze trasversali, necessarie per affrontare al meglio l'uscita dalla scuola e l'ingresso nel mondo del lavoro (e per ridurre il più possibile il già citato *mismatch* di competenze). Focalizzerò l'attenzione su temi attualmente assenti nel dibattito nazionale sull'alternanza: lo sviluppo di prototipi professionali mentali e l'adattabilità professionale.

Il primo tema è legato alla costruzione dell'identità e del sé, processo tipico dell'età dello sviluppo. Secondo Guichard (2006), già dall'età prescolare iniziamo a sviluppare una serie di rappresentazioni mentali delle diverse professioni (i cosiddetti "prototipi professionali"), in base alle informazioni che abbiamo a disposizione, ma soprattutto in base al nostro sviluppo cognitivo. Tali prototipi all'inizio sono più elementari e comportamentali, mentre con il passare del tempo diventano più complessi e astratti. Queste auto-rappresentazioni diventano parte della nostra identità attraverso un processo di interiorizzazione, che lascia sullo sfondo le caratteristiche più semplici di tali prototipi (percezioni, comportamenti), per valorizzare maggiormente caratteristiche di

personalità, e poi successivamente aspetti ideologici, sociali, morali e politici. In sintesi, secondo questo approccio, per noi una professione non è semplicemente "il cosa si fa", ma tutto ciò che caratterizza le persone che fanno questo lavoro, la loro collocazione sociale, i loro orientamenti ideologici, le regole e i valori. Tali aspetti non sono una protesi esterna al nostro mondo di rappresentazioni, ma diventano parte di noi, tant'è che sarebbero poi alla base delle nostre effettive scelte professionali. Risulta evidente il potenziale ruolo che le esperienze di alternanza scuola lavoro, se ben organizzate da questo punto di vista, possono avere nello sviluppo di prototipi professionali mentali funzionali poi a positive scelte professionali successive.

L'adattabilità professionale è un costrutto che negli ultimi anni è diventato centrale negli studi sulla psicologia dell'orientamento, soprattutto grazie alle riflessioni di Savickas (1997). Si tratta della propensione che ciascuno di noi ha ad affrontare in modo adeguato i compiti evolutivi per prepararsi e partecipare al ruolo lavorativo e ad adattarsi alle richieste impreviste dovute ai cambiamenti del mondo del lavoro e delle condizioni lavorative. Si sviluppa su quattro dimensioni principali: 1) la preoccupazione professionale; 2) il controllo professionale; 3) la curiosità professionale; 4) la fiducia in sé stessi. In sostanza si tratta della caratteristica psico-sociale per eccellenza che ci consentirebbe di utilizzare al meglio le nostre risorse personali per affrontare e superare i momenti di transizione. Anche in questo caso pensiamo a quanto ne potrebbero giovare i percorsi di alternanza scuola lavoro se fossero basati esplicitamente sullo sviluppo dell'adattabilità professionale degli studenti.

Ricercazione ha deciso di dedicare entrambi i numeri del 2016 al tema dell'integrazione tra scuola, formazione e mondo del lavoro, anche per affrontarne, e in parte svelarne, gli elementi problematici. Il primo numero è dedicato in prevalenza alle riflessioni teoriche sul tema e alla descrizione di pratiche. Il secondo numero è invece dedicato a

lavori empirici che cercano, con prospettive e approcci diversi, di rispondere alla stessa domanda: a cosa servono l'alternanza scuola-lavoro e l'apprendimento basato sul lavoro?

Il presente numero ospita dieci articoli di riflessione teorica e di descrizione di pratiche. I contributi, rispettivamente di Dordit, Salatin, Beozzo, Tütlys e colleghi, di Campagnoli, di Barbaro e Barricelli danno un'efficace panoramica, a livello europeo e italiano, del processo di integrazione tra scuola, formazione e mondo del lavoro, cercando anche di dare (soprattutto nel lavoro di Tütlys e colleghi), uno sfondo teorico più ampio, che attualmente il dibattito sull'alternanza a livello italiano non sembra avere. I lavori di Tino & Ruzzante e di Vitale focalizzano l'attenzione sull'integrazione tra alternanza e inclusione: per quanto

riguarda i bisogni educativi speciali nel primo caso, e per la prevenzione della dispersione nel secondo. Il contributo di Consolini punta l'attenzione, con una rassegna della letteratura e una descrizione di pratiche sui temi importanti per lo sviluppo di caratteristiche individuali nel processo di alternanza: creatività e mind-set imprenditoriale. Il lavoro di Ferraro e colleghe è una descrizione della pratica di ascolto possa in essere dal MIUR nella gestione dei processi di orientamento, anche in un'ottica di scelte post diploma e qualifica, coinvolgendo gli studenti e le famiglie. Chiude il numero una recensione di Lisa Freise del volume di Daniel Goleman e Peter Senge dal titolo "Triple focus" ("A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione" nell'edizione italiana).

Integrating school, training and world of work: the role of students' individual characteristics

2015 was, in Italy, the year in which the integration of school, training and the world of employment received the most media coverage. This was mostly due to the 'Buona Scuola' state law approval. This topic is now known to the general public with the expression 'School-work alternance.' It is not the first time that this theme captures the attention of the Italian educational system. Alternance had already been planned, with different intentions from the current version, by law for secondary schools since the mid-2000s (Legislative Decree no. 77/2005 and Presidential Decrees 87, 88, 89/2010). INDIRE, for at least six years from 2007 onwards, has released the annual report on its use in Italy. The current legislation, however, has completely changed the scenario, introducing a curricular role that alternance could not achieve in the past.

The debate on this topic is not new, nor is it an Italian peculiarity, of course. Leaving aside the discussion on the dual system, there has been global discussion for years on the problem of the mismatch between demand and supply of skills. The World Economic Forum notes that this mismatch is one of the main problems to be faced in the creation of jobs by calling into question the world of education, ahead of other systems, due to its contribution to the development of basic skills in each student. A recent report by CEDEFOP (2015) points out that the percentage of workers, at European level, whose skills are at lower levels than necessary to achieve full productivity, is 44%, while the proportion of workers who have less than the minimum standard of competencies required to begin their first work experience is 21%. In the Italian context, a Eurobarometer survey of 2010 (The Gallup Organization, 2010) shows that 33% of surveyed companies struggle to find candidates with the right skills. In 2013 a study by Manpower gave this percentage close to 35%. Some employers say they cannot find suitable candidates for the profiles sought because those who are highly qualified usually lack technical/appropriate operational skills. Beyond that, many companies are worried by the almost total absence of soft skills in the workforce, such as: being able to maintain interpersonal relationships, knowing how to communicate effectively, how to solve problems, learning to learn, etc. Although the school system does not have an explicit mission (like that of the Vocational Education and Training system) in preparing young workers, it is inevitable that this mismatch between the education system and the world of employment can be attributed to it. And it has now become inevitable to consider alternance as the only solution to this mismatch.

We know that the process of school-work alternance is carried out on several levels, including the pedagogical-didactic, psycho-social, organizational, legislative and procedural levels. All these seem to be included in Italy's newwave of alternance. To date, we have no empirical

data to foster reflection on the outcomes of the new process of alternance in the Italian school system, but we can explain why some levels are more critical than others in this process. For example, of the four previously mentioned, the psycho-social and the organizational levels can play an important role in the final success of the alternance process by intercepting the individual development of our students. I will briefly address the psycho-social level in this editorial, while the organizational level will be addressed in the editorial of the next issue.

To speak of alternance in psycho-social terms means to focus on the development of a set of individual characteristics that in part can be defined as transversal skills required to better assist in school-leaving and in the entry to the world of employment (and to reduce the already mentioned mismatch of skills to a minimum). I will focus on the issues presently absent in the national debate on alternance: the development of professional mental prototypes and professional adaptability.

The first issue is related to the construction of identity and of the self, typical of the age of development. According to Guichard (2006), pupils even at the pre-school age begin to develop a series of mental representations of different professions (the so-called 'professional prototypes'), based on the information we have, but above all according to our cognitive development. These prototypes are first elementary and behavioural, and become more complex and abstract as we grow. These self-representations become part of our identity through a process of internalization, which leaves in the background the simplest characteristics of these prototypes (perceptions, behaviours), to further enhance personality characteristics, and then subsequently ideological, social, moral and political ones. In short, according to this approach, for us a profession is not simply 'what you do,' but everything that characterizes people who do this job, their social position, their ideological orientations, rules and values. These aspects are not an external prosthesis to our world of

representations but become part of us, so much so that they seem to be at the base of our actual career choices. It is evident that the alternating of educational and work experiences, if well organized from this point of view, may play a potential role in the development of mental professional prototypes functional, later on, to positive professional choices.

Professional adaptability is a construct that in recent years has become central to the studies on vocational and guidance psychology, mainly due to the work by Savickas (1997). Professional adaptability is the propensity that each one of us has in adequately addressing the developmental tasks to prepare for and participate in a job role, and to adapt to unexpected demands due to changes in working conditions. It has four main dimensions: 1) professional concern; 2) professional control; 3) professional curiosity; 4) self-confidence. This is a really important psycho-social dimension that allows us to use our personal resources in the best way in dealing with and overcoming moments of transition. Again, this could be beneficial to the school-work alternance process, should it be based explicitly on the development of students' professional adaptability.

RicercaAzione has decided to devote both 2016 issues on the integration between school, training and the world of employment, also with a view to tackle, and partly unravel, the problematic elements hidden within this process. The first issue is devoted mainly to theoretical reflections on the topic and the description of practices. The second issue is devoted to empirical studies that try, with different perspectives and approaches, to answer the same question: what are the payoffs of school-work alternance and work-based learning?

This issue contains ten articles on theoretical reflection and practice description. The contributions, from Dordit, Salatin, Beozzo and Tütlys and colleagues, and from Barbaro and Barricelli, and Campagnoli respectively, give an effective overview, at European and Italian level, of the process of integration

between school, training and the world of employment while still trying to give (especially in the work by Tütlys and colleagues), a wider theoretical background that the current debate on alternance in Italy does not seem to have. The works by Tino & Ruzante and by Vitale are focused on the integration between alternance and student inclusion: about the special educational needs in the first case, and about the prevention of early school leaving in the second. The contribution from Consolini focuses the attention, with an

effective review of the literature and with a description of practices, on important issues for the development of individual characteristics in the process of alternance: creativity and entrepreneurial mind set. The work of Ferraro and colleagues is a description of the practice of online tutoring from the Ministry of Education in the management of guidance processes, involving students and families. The issue closes with a review by Lisa Freise of the book 'Triple focus' by Daniel Goleman and Peter Senge.

Integration von Schule, Ausbildung und Arbeitswelt: die Rolle der individuellen Merkmale der Studenten

Im Jahr 2015 hat sich in Italien das Interesse für die Zusammenführung von Schule, Ausbildung und Arbeitswelt endgültig entfaltet, was auch dem neuen italienischen Schulgesetz der 'Guten Schule' (it. *Buona Scuola*) zu verdanken ist. Dem breiten Publikum ist das Thema unter dem Begriff der 'Wechselausbildung' bekannt, und es ist nicht das erste Mal, dass ihm die Aufmerksamkeit des italienischen Schulsystems gilt. So war die Wechselausbildung für die Sekundarschule etwa schon um die Mitte der 2000er Jahre vorgesehen, wenn sie damals auch anders umrissen war (Rechtsverordnung Nr. 77/2005, Dekret des Präsidenten der Republik Nr. 87, 88, 89/2010). Das INDIRE (Italienisches Programm zur Innovation und Forschung in der Schule) hat seit 2007, über mindestens sechs Jahre, jährliche Berichte zu seiner Verbreitung in Italien herausgebracht. Durch die aktuelle Gesetzgebung wurde das entsprechende Programm jedoch völlig abgeändert, wobei der Wechselausbildung eine Bedeutung im italienischen Schulcurriculum zugekommen ist, die sie nie zuvor errungen hatte.

Die Debatte zu diesem Thema ist zwar nicht neu, aber sicher kein speziell italienisches Thema. Abgesehen von der Debatte zum dualen System wird heute weltweit, seit Jahren schon, über das Problem der Diskrepanz zwischen der Nachfrage und dem Angebot an Kompetenzen diskutiert. Dem *World Economic Forum* zufolge ist diese Diskrepanz eines der wichtigsten Probleme bei der Beschaffung von Arbeitsplätzen im Bildungsbereich, der ja stärker als andere Systeme zur Entwicklung der individuellen Grundkompetenzen beiträgt. Einem Bericht des CEDEFOP aus dem Jahr 2015 zufolge verfügen 44% der Arbeitskräfte über Kompetenzen, die niedriger sind, als es erforderlich wäre, um die volle Produktivität zu erreichen, während bei 21% die Kompetenzen niedriger als erforderlich sind, um den ersten Job anzutreten. Im italienischen Kontext haben 33% der Unternehmen Schwierigkeiten, so eine europäischen Umfrage aus dem Jahr 2010 (The Gallup Organization, 2010), Kandidaten mit den passenden Kompetenzen zu finden. Laut einer Studie von Manpower aus dem Jahr 2013 liegt dieser Wert bei 35%. Für manche Arbeitgeber sei es dabei schwer gewesen, die jeweils auf bestimmte Profile passenden Fachkräfte zu finden, etwa weil hochqualifizierte Bewerber nicht über die erforderlichen technischen und *operationellen Kompetenzen* verfügten. Darüber hinaus seien viele Unternehmen über das Fehlen von fachübergreifenden Kompetenzen wie z. B. die Steuerung von zwischenmenschlichen Beziehungen, effektive Kommunikation, Problemlösung, ausreichende Lernfähigkeiten... Wenn die Schule auch keine exakt formulierte Aufgabenstellung (anders als es bei der beruflichen Bildung und Weiterbildung der Fall ist) hinsichtlich der Ausbildung im engeren Sinne der jüngeren Arbeitskräfte hat, so ist es jedoch unvermeidlich, dass das die Kluft zwischen den Kompetenzen,

die das Bildungssystem erzeugt, und jenen, die in die Arbeitswelt eintreten, auf die Schule zurückgeführt wird. Die Wechselausbildung ist daher unumgänglich, um dieser Diskrepanz entgegenzuwirken.

Bekanntlich erfolgt die Wechselausbildung auf mehreren Niveaus, etwa im pädagogisch-didaktischen Bereich, dem psychosozialen, dem Organisationsbereich, sowie dem normativen und verfahrenstechnischen. All diese Niveaus scheint die neue Welle der italienischen Wechselausbildung mit einzubeziehen. Bis heute verfügen wir über keinerlei empirische Daten, die detailliertere Überlegungen zu den Errungenschaften der in der italienischen Schule neu eingeführten Wechselausbildung zuließen. Wir können jedoch ergründen, warum manche dieser Bereiche dabei kritischer sind als andere. Unter den vier oben genannten Bereichen können dabei der psychosoziale und der organisatorische Bereich einen entscheidenden Beitrag zum Erfolg der Wechselausbildung leisten, indem sie der individuellen Entwicklung der Studenten entgegenkommen. Ich werde in diesem Heft kurz auf den psychosozialen Bereich eingehen, der organisatorische soll im Editorial des nächsten Hefts behandelt werden.

Im psychosozialen Bereich bedeutet der Wechsel, dass man die Entwicklung jener individueller Eigenschaften in den Fokus nimmt, die wir z.T. als übergreifende Kompetenzen bezeichnen können, die zum Schulabschluss und zum Einstieg in die Arbeitswelt (und zur höchstmöglichen Verringerung der *genannten Diskrepanz* zwischen den Kompetenzen) notwendig sind. Ich werde mich hier auf jene Themen konzentrieren, die derzeit in der italienischen Debatte um die Wechselausbildung keinen Platz finden: Die Entwicklung mentaler professioneller Prototypen und die professionelle Anpassungsfähigkeit.

Das erste dieser beiden Themen hängt mit dem Aufbau von Identität und Persönlichkeit zusammen, der typischerweise im Entwicklungsalter stattfindet. Nach Guichard (2006) beginnen wir schon Vorschulalter, uns die verschiedenen Berufe mental darzustellen

(d.h. "professionelle Prototypen" zu bilden), und zwar aufgrund der Informationen, die uns zur Verfügung stehen, und, besonders, aufgrund unseres kognitiven Entwicklungsstadiums. Diese Prototypen sind anfangs eher elementar und verhaltensbedingt, später werden sie dann komplexer und abstrakter. Diese Selbstdarstellungen werden durch einen Verinnerlichungsprozess zu einem Teil unserer Identität, der die einfachsten Merkmale der Prototypen (Empfindungen, Verhalten) in den Hintergrund stellt, um den Persönlichkeitszügen, und später dann unseren ideologischen, moralischen und politischen Eigenschaften den Vorrang zu geben. Kurz, diesem Ansatz zufolge ist eine Profession für uns nicht nur einfach 'was man tut', sondern all das, was diejenigen, die diese Tätigkeit ausüben, kennzeichnet, ihre soziale Stellung, ihre ideologische Positionierung, die Regeln, die sie befolgen, ihre Werte. Diese Aspekte sind keineswegs ein externer Zusatz unserer Darstellungswelt, sie werden vielmehr ein Teil unserer selbst, so dass sie, wie es scheint, unsere tatsächliche professionelle Orientierung weitgehend bestimmen. Dabei ist klar, welche Rolle der Wechselausbildung potentiell, d.h. wenn sie unter diesem Blickwinkel gut geplant ist, bei der Entwicklung professioneller Prototypen, aufgrund derer später die Arbeitswahl getroffen wird, zukommen kann.

Bei der professionellen Anpassungsfähigkeit geht es um ein Gebilde, das in den letzten Jahren insbesondere dank der Untersuchungen von Savickas (1997) eine zentrale Stellung in den Studien zur Orientierungspsychologie eingenommen hat. Es handelt sich dabei um die Veranlagung eines jeden von uns, die evolutionsbedingten Aufgaben, die sich uns stellen, auf sich zu nehmen, um sich so auf eine bestimmte Arbeitsrolle vorzubereiten, an ihr teilzunehmen und sich den unvorhersehbaren Anforderungen, die die Veränderung der Arbeitswelt und der Arbeitsbedingungen mit sich führt, anzupassen. Diese Veranlagung entwickelt sich über vier Hauptrichtungen: 1) die professionelle Sorge, 2) die professionelle Kontrolle, 3) die professionelle Neugier, 4) das

Selbstvertrauen; sie stellt also die psychosoziale Eigenschaft *par excellence* dar, die es uns ermöglicht, unsere persönlichen Fähigkeiten zur Behandlung und Überwindung der Übergangsphasen zu nutzen. Auch hier gilt m.E., dass die Wechselausbildungsprogramme einen Nutzen davon ziehen könnten, wenn sie explizit auf der Ausarbeitung der professionellen Anpassungsfähigkeit aufbauen würden.

Ricercazione hat sich dafür entschlossen, beide Hefte des Jahres 2016 dem Thema der Zusammenführung von Schule, Arbeit und Arbeitswelt zu widmen, nicht zuletzt, um deren Probleme anzugehen und aufzuzeigen. Das erste Heft beschäftigt sich hauptsächlich mit theoretischen Überlegungen zum Thema sowie mit der Beschreibung von Fallbeispielen. Das zweite widmet sich dagegen empirischen Untersuchungen, die versuchen, unter Anwendung verschiedener Ansätze und Perspektiven, dieselbe Frage zu beantworten: Wozu dienen Wechsel- und Berufsausbildung?

Das vorliegende Heft beinhaltet zehn Beiträge, mit teils theoretisch, teils praktischem Ansatz. Die Beiträge von Dordit, Salatin, Beozzo sowie von Tütlys *et al.*, von Barbaro und Barricelli, und Campagnoli liefern einen aufschlussreichen Überblick der Integration von Schule, Ausbildung und Arbeitswelt in

Italien und Europa, insbesondere Tütlys und Mitarbeiter, die den theoretischen Hintergrund über die italienische Debatte zur Wechselausbildung hinaus führen. Die Untersuchungen von Tino & Ruzzante und jene von Vitale behandeln die Integration von Wechselausbildung und Inklusion, hinsichtlich spezieller Bildungsbedürfnisse im ersten Fall, im Hinblick auf die Bekämpfung des Schulabbruchs in letzterem. Die Beiträge von Consolini richten ihr Augenmerk auf Themen, die hinsichtlich der Entwicklung der individuellen Fähigkeiten in der Wechselausbildung wichtig sind, d.h. Kreativität und Unternehmergeist; ersterer durch einen Überblick der entsprechenden Fachliteratur, letzterer anhand der Beschreibung relevanter Praktiken. Der Beitrag von Ferraro und Mitarbeiterinnen liefert eine Beschreibung der Praktik des Zuhörens, wie sie durch das MIUR bei der Handhabung der Orientierungsprozesse angewandt wurde, auch im Hinblick auf Entscheidungen nach dem Studium oder der Ausbildung, unter Einbeziehung von Studierenden und Familien. Abschliessend im Heft kommt Lisa Freises Rezension des Buches von Daniel Goleman und Peter Senge "Triple focus" (italienischer Titel: "A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione").

Bibliografía / References / Literatur

- CEDEFOP (2015). *Skill shortages and gaps in European enterprises. Cedefop reference series 102*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Guichard, J. (2006). Theoretical frames for the new tasks in career guidance and counselling. *Orientación y Sociedad*, vol. 6, pp. 35-47.
- Savickas, M.L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), pp. 247-259.
- The Gallup Organization (2010). *Employers' perception of graduate employability Analytical report. Flash EB Series #304*. European Commission.

New Emerging Learning Areas

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Isfol - Corso d'Italia 33 - 00198 Roma - tel. +39.06.854471 - E.mail: d.barricelli@isfol.it.

Estratto

L'articolo descrive gli esiti di una ricerca ambientata nei contesti che stanno supportando lo sviluppo di nuove forme di apprendimento nel mondo della formazione e dell'educazione: esperienze di apprendimento emergenti che hanno inglobato gli attuali trend e trasformazioni socio-culturali e stimolato l'evoluzione delle organizzazioni educative e di lavoro. La diffusione dei network economici e sociali, lo sviluppo delle tecnologie digitali, nuove forme di comunicazione legata alle differenti forme di mobilità, richiedono alle persone di essere in grado di integrare nuovi punti di vista per leggere e interiorizzare il processo di cambiamento. Competenze diverse sono richieste per supportare percorsi imprenditoriali e di occupabilità, in cui abilità di problem solving, autonomia, iniziativa e collaborazione diventano centrali, e in cui la responsabilità dei singoli diventa cruciale per lo sviluppo dell'apprendimento. I casi studio esaminati, offrono al lettore dei punti di vista importanti sugli scenari futuri di integrazione dei sistemi educativi e di lavoro.

Parole chiave: esperienza di apprendimento, imprenditorialità, co-working, fablab, formazione terziaria, sostenibilità, cambiamenti economici.

Abstract

The article illustrates the results of research done on the recent contexts which have helped develop new learning processes within the training and professional world: emerging learning experiences that have interpreted the current socio-cultural transformations and triggered the evolution of educational and professional organizations. The spread of economic and social exchange networks, the advancement of digital technologies, new forms of communication and networking linked to different social mobilities, require people that are capable of integrating new points of view to read and interiorize the processes of change. Different skills are required to support entrepreneurial paths and employability, in which problem-solving skills, autonomy, initiative, collaborative skills are increasingly important, and in which the subject's responsibility is crucial in designing its learning path. The case studies examined (in university contexts and innovative social and professional environments) offer the reader insights on important features regarding the new processes in educational and work systems.

Key words: learning experience, entrepreneurship, co-working, FabLab, university education, sustainability and economic transformations.

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel beschreibt die Schlussfolgerungen einer Untersuchung zu den neueren Formen des Lernens in Ausbildung und Schule. Es geht dabei um neue Lernerfahrungen, die auf die neusten Trends und auf die sozioökonomischen Veränderungen abgerichtet sind und damit die Weiterentwicklung der Ausbildungs- und Arbeitseinrichtungen fördern. Die Verbreitung ökonomischer und sozialer Netzwerke, die Entwicklung digitaler Technologien, sowie neue Formen der Kommunikation im Zusammenhang mit verschiedenen Arten der Mobilität nötigen die Menschen dazu, neue Sichtweisen zu akzeptieren, um so den Veränderungsprozess zu verstehen und zu verinnerlichen. Unterschiedliche Kompetenzen sind erforderlich, um Unternehmertum und Arbeitsfähigkeit zu unterstützen, wobei die Fähigkeiten in den Bereichen Problemlösung, Selbständigkeit, Initiative und Zusammenarbeit von zentraler Bedeutung und die Verantwortung der Einzelnen zur Weiterentwicklung des Lernprozesses wesentlich sind. Die untersuchten Studienfälle geben Einsicht in die zukünftigen Szenarien der Ausbildungs- und Arbeitsstelle.

Schlüsselwörter: lernerfahrungen, unternehmergeist, co-working, FabLab, hochschulausbildung, nachhaltigkeit, ökonomischer umbruch.

1. Objectives and methodologies

This article provides an interpretive framework of the changes taking place within the area of learning, with particular reference to the Italian context. The current socio-economic scenario reveals that knowledge is increasingly interdependent and interconnected, where incessant technological innovation and the continuous resort to digital devices pave the way for new possibilities. These are transformations that are outlining a new learning ecology that concurs in redefining an educational system mostly focused on empathy and cooperation. A contribution that pertains to those social policies which are dominated by employment and education topics, especially for a society that wishes to prosper and invest in the future, starting with the younger generations. In the light of this debate, the present feature highlights some challenges still present in the Italian educational system and in the implementation of a series of numerous reforms that have taken place in the field of education, which have only attended to marginal aspects of the issue, without taking into account a “Copernican revolution” concerning teaching methodologies and environments that facilitate learning.

These observations are the result of a qualitative survey conducted in Italy, where twelve case studies, related to innovative contexts which have contributed to reinventing the learning processes in training and the workplace, have been analysed: environments of Coworking, FabLab, and Universities. This is a contribution to the subject of support policies towards the development of the entrepreneurial spirit of young people, to facilitate the gradual entry into the professional life and reduce the existing gap between education, training, learning and the labour market. The case studies have been analysed with the aid of in-depth interviews with privileged witnesses and through the observation of work and learning processes on the field, using visual investigation techniques. This report, in this sense, finds in the visual language its creative and realistic partner that stimulates and communicates nimbly. Conversely, the audiovisual requires the elaboration of writing, with its aptitude for a more pondered and reflective study and evaluation. The current need to update the learning methods and processes urges us to examine also the reasons for this change in the economic and social scenes.

2. The mutation of the socio-economic scenario

Market globalization, massive employment of mobile technologies, international dynamics of consumption, and climate change are deeply affecting our daily lifestyles, including the ever-increasing mobility of individuals, goods, services, capital, and information (Elliott & Urry, 2013). Throughout the territories, protean organizations emerge, boosted by intensive flows of information originated from numerous and increasing networking activities that redefine their borders to activate research systems and constant innovation. What has characterized the past scenario, specifically the rhythms imposed by industrialization which has conditioned living and working time management, is now behind us and no longer offers valid interpretative elements about the major transformations that took place following the space-time redefinition of many territorial and organizational contexts.

The development of microelectronics and miniaturization of technologies, which have come to represent our “technological prostheses” of daily use, have crumbled our frail certitudes, opening up new perspectives related to an interconnected and global dynamic space which is restructuring consumption patterns, entertainment activities, working environments, social and family relationships. New opportunities emerge from this scenario, which arises however around increasing vulnerabilities and shared risks. It is a social and economic context in which the events seem to benefit more from “shocks” than from elements of imperturbability; advantages which can thrive the more we are exposed to volatility, chance, disorder and stress factors, a phenomenon known as “antifragile” (N. Taleb, 2013) as opposed to what prefers tranquillity instead. The antifragile goes beyond resilience and strength: that which is resilient withstands shocks and remains identical to itself, whereas the antifragile improves. This element – which favours chance, uncertainty and error – can, therefore, enable us to deal

with the unpredictability, the unknown, the imponderable (Taleb, 2009), all inevitable elements connatural to the human existence.

Now the global economy is based on risk, in which survival and the boosting of development evoke aspects more related to creating systems of trust, reciprocity, and cooperation rather than predominantly confrontational individualistic behaviours. The profile of a new generation that grows around a different global social space, determined by simultaneity, thanks to the use of the Internet and new communication technologies, emerges, defining a generation that, unlike in the past, endorses sharing creativity and experience in a collective situation, with the main objective of promoting the common welfare. This new generation, by way of the “Lateral Power” (Rifkin, 2011) – which claims the right to universal access over the right to exclusive ownership – is putting a strain on autocratic and centralized governments opposed to the emerging of living in an open, transparent world, which resorts to new communication methods for new aspirations.

This rapidly changing “landscape” requires reviewing new skills, knowledge, expertise to quickly assemble the resources necessary to develop, strengthen and update them constantly. Therefore, new network socialization structures emerge, characterized by “Weak Ties” (Granovetter, 1973) which help develop relationships with the outside world (beyond the confined friendly, familial and self-referential relations), necessary to increase a “social capital network”. A valuable resource generating new social experiences that are spent in different places, animated by frequent long-distance relations and facilitated by the continuous resort to the new means of communication. A capital that answers the question “who do you know?” (regarding circles of relationships, friendships, contacts, networks), distinguishing itself from the economic capital – which answers the question “what do you have?” (regarding capital, goods, equipment, patents; Hui, *et al.*, 2014), mainly because

accumulated by individuals keen on acquiring information, producing, transmitting and putting them into circulation through sharing processes.

3. The changing learning process

The common denominator among the latest teaching methods is focused on the idea of dynamic and personalized learning, not only more suited to a population that faces the world of employment but more fitting to the cognitive nourishment, to the care and integration of multiple aspects of knowledge: cognitive, emotional, creative and intellectual. In Italy, apart from isolated cases left to the individual teachers' initiative, there has not been a resolute stance in this direction, by now undeniably considered by many experts as beneficial for social growth and the community. Economic and civil growth are closely related to education and upbringing. The several reforms that have alternated in the world of education covered only the outlines and did not take into serious consideration the teaching methods and environments apt to facilitate more effective learning. In a teacher, human qualities and personal maturity are probably more instrumental than didactic preparation: getting to know one's students and promoting them through listening and empathy; stimulating their curiosity and desire for knowledge; evoking creativity, experimentation and spontaneity; encouraging responsibility and critical sense, by making them aware of the plurality of points of view.

Teachers need to know how to design experiential contexts where students solve problems and implement substance and sense of reality. Training, and Supervision of learning professionals, is as important as passing the competitive exam for being launched into the profession. A young man, a student, should be happy to go to school, because learning is a joy. Who would be unhappy to learn something? On this point we are in good company: Maria Montessori asserted

this with conviction and Novalis added that it the pinnacle of fun is in doing. One wonders why the majority of Italian students do not enjoy studying and going to school. It is not the failure of a slacker generation, but of the school system, of poorly prepared teachers and unsuccessful teaching methods. Identity is another facet of good teaching; if educating means "leading out" what we potentially are and can do, it is necessary for the learning process to assist us in knowing/identifying ourselves and to guide us towards achieving identity. A good training setting does not alienate but rather encourages spontaneity and better personal knowledge. It is in such an environment that one can increase the sense of responsibility and pursue authenticity: to giving answers and act with authority and proficiency. A key consideration is to examine the manipulation coefficient perpetrated by those who manage and devise the learning process. I believe this contemplative space is the watershed between an institution that wishes for free thinkers, responsible citizens with a capable and constructive critical sense and another that prefers to interact with an easily influenced mass.

An evolved institution sees culture, emancipation, autonomy and citizen responsibility as primary qualities and does not perceive as a threat the process of change. For these reasons, it is required to overcome the paternalistic approach still present in the Italian cultural model, a remnant of a feudal culture that believes to be the sole custodian of truth. Often one learns more by dissent than by always agreeing. The genius Albert Einstein said: «I have never taught anything to my students; I have always just tried to put them in the best possible conditions for learning».

4. Deliberations

We are facing a new way of learning that introduces important changes in the individual. A type of learning constantly open to experience, with strong personal involvement, both

cognitive and emotional, the result of a conscious choice, a pervasive, self-assessable process, inclined to the fulfilment of specific needs, which gives sense, value and meaning to the learner's experience (Rogers, 1986).

It is a self-realization path that essentially places the person at the centre, immersed in its context of relations, confronting no longer delegable responsibilities, becoming a person aware of his/her path of growth and development and who interprets and reads the change, to actuate those decision-making processes helpful in connecting what is with what does, necessary to strengthen his/her identity. It is, therefore, a preventive, holistic, contextual "life-design", that gives increasingly more importance to "life-wide-learning": a continuous learning process that occurs in many places and at various life stages, defined by interpretive activities crucial to forming, adjusting, maintaining and strengthening attitudes, beliefs, competences, created within less formal and conventional circumstances. Hence a path of evolutionary and continued growth, where the responsibility of the learner who assimilates the use of social media and collective intelligence is central (real "distinctive social capital" of groups, organizations, and territories), by way of new shared and participated forms, exchanged in ever expansive networks, focusing on trust in the application of new technologies, useful for generating innovation, flexibility processes, retention and support of employability, and new social, professional, and business opportunities and adaptabilities.

The conventional one-way ex-cathedra learning form, which operates in the absence of relationships – still exercised in most of our national school and university systems – is opposed by an "ecological learning" form defined by lateral, shared and partaken relations. The emerging forms of learning tell us that intellectual and abstract knowledge, which mainly includes cognitive aspects, is juxtaposed by knowledge that, through experience, engages the whole body and soul of the learner, i.e. knowledge that involves indi-

viduals through intensive participation in social and professional life. This learning process, depicted by a complete emotional experience and involvement, implies a significant change in the person, precisely because it undermines the conventional learning certainties (of the notional type). Thus, a different type of learning, which develops a research attitude that is "confronted with the uncertainty and the unknown" (Blandino & Granieri, 1995), the basic condition on which to work, that is challenging for the learners, but also for the facilitators that are required to manage the complexity of the learning processes.

The effort must be directed well beyond the technological determinism that is too often presented as a panacea for all the damages of the educational system. As reported by a recent study conducted by the OECD (OECD, 2015), technologies, although they facilitate didactics, are not in themselves sufficient to improve learning. Instead, we need to reignite a greater impetus and a stronger motivation to teaching, overcoming the well-known set of problems inherent in the secondary and upper Italian education system. All this based on the strengthening of those competences/abilities needed for the resolution of problems, risk taking (therefore liability), proactivity, creativity and critical thinking. This is an investment that cannot disregard educational reinforcement programs especially for the teaching staff who must, first and foremost, acquire new relational skills and competences (active listening, empathy, unconditional acceptance of the learner), more useful in guiding learners to the rediscovery of their resources, thus obtaining greater awareness and cognitive autonomy. Furthermore, it is important to lead the change also through tools and methodologies oriented in transforming education spaces into "active learning laboratories", thus overcoming the traditional ergonomic approach that no longer seems to promote the growth and development of the "human capital". The OECD incisively defines the "human capital" as "the knowledge, skills, competences and other attributes of individuals that facilitate

the creation of personal, social and economic well-being". The human capital does not exclusively coincide with the individual's innate abilities, but it can be increased and improved during the span of a lifetime.

The social/human capital increases via formal, informal and non-formal education and vocational training (Cedefop, 2015). Learning and the human capital accumulation are concentrated in the juvenile phases, and then extend throughout a person's life and it has not only economic costs, which are supported at an individual and social level. A "lifelong learning" is emerging not only as element of individual empowerment, but also as a social demand for support for a new welfare system (Simenc & Kodelja, 2016). These are investments that a community sustains to plan and improve the collective welfare of its future. From this point of view, it is important to correctly identify learning and education objectives. It concerns improving one's personal well-being as much as the social and economic one; therefore improve one's knowledge, reinforce identity according to an increased quality of life and also ameliorate the social and economic aspects of the community. A vast scientific literature has claimed for the past decades that proactive, responsible and personalized learning greatly enhances the learning coefficient, which has repercussions not only on the individual but also on society in general and on the socio-economic aspects, as precisely asserted by the OECD. Failure to steer towards this direction means not to take into account the world of employment and avoid seeing the close relationship between human capital and labour. A society that perceives the education context – certainly necessary for personal growth – separated from the world of employment is more interested in self-preservation than in development and change.

5. Conclusions

In Italy, the current educational institutions, such as schools and universities, are largely the products of a "social infrastructure" of the past. This has fuelled abandonment, school dropouts and youth unemployment. The scenario has changed, and these institutions should find new ways of responding in the face of profoundly different and continuously evolving environments. The emerging models of learning are inclined at improving the integration and literacy of the new media. The exercise of critical thinking, individual responsibility and cognitive independence will have to be part of the educational project in the making. It is necessary to incentivize experiential learning to emphasize the ability of cooperation, group work, read the new signals coming from the social transformations and respond adaptively to the continuous changes. This change in the world of employment that has not been sufficiently supported by the institutions is taking place from the bottom, with the emergence of Coworking, FabLab, and through the personal initiative of enlightened teachers. A modern and responsible society must necessarily be founded on labour, so as to not fuel conflicts and social problems. There is no awareness of how work is a realization, motivation and identity. It is necessary to reconsider a social system where it is simple to acquire new skills and it is easy to reposition oneself in the professional world. Spaces are required to encourage dialogue and the initiative among individuals, where institutions, more than applying control, support and enhance the human capital in its design commitment and innovative ideas. To go beyond the exercise of patronage and the "logic of belonging" is a change in cultural perspective, focusing more on professional skills, maturity and the human qualities of the individual, which are essential to improving the workforce of the future. In this sense we must not settle on a preconceived idea of the world, ("Where all think alike, no one thinks

very much", Walter Lippmann). We need the ability to embrace different ones, even more so in a world where interdisciplinary culture is

so important and that is appearing increasingly multiracial and globalized.

References

- Blandino G. & Granieri B. (1995). *La disponibilità ad apprendere*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- CEDEFOP (2015). European guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg: publications office. *Cedefopreference Series*, n. 104.
- Elliot A. & Urry J. (2013). *Vite Mobili*. Bologna: Il Mulino.
- Granovetter M.S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), pp. 1360-1380.
- Hui Q., Cao X., Lou L. & Hua H. (2014). Empirical Research on the Influence of Organizational Support on Psychological Capital. *American Journal of Industrial and Business Management*, 4, pp. 182-189.
- OECD (2015). *Students computer and learning: making the connection*.
- Rifkin J. (2011). *La terza rivoluzione industriale. Come il potere laterale sta trasformando l'energia, l'economia e il mondo*. Milano: Mondadori.
- Rogers C. (1986). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Paperback.
- Simenc M. & Kodelja Z. (2016). Lifelong Learning - From Freedom to Necessity. *Creative education*, 7, pp. 1714-1721.
- Taleb N.N. (2013). *Il cigno nero. Come l'improbabile governa la nostra vita*. Milano: Il Saggiatore.
- Taleb N.N. (2013). *Antifragile. Prosperare nel disordine*. Milano: Il Saggiatore.

La formazione in alternanza nei principali paesi europei

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Via F.lli Negrioli, 5/6 - 38070 Vallegghi (TN) - Tel: +39.461.262096 - e-mail: lucadordit@gmail.com.

Estratto

Il contributo si propone di esaminare sinteticamente alcuni dei principali scenari presenti in ambito europeo nel campo dell'alternanza formativa destinata ad un'utenza giovanile, individuando alcuni tratti comuni significativi tra contesti nazionali.

Parole chiave: alternanza formativa, dual system, progetto formativo, accreditamento formativo.

Abstract

The article attempts to briefly examine some of the key scenarios present in Europe in the field of school-work alternance, designed for young trainees, while identifying some significant common features between national contexts.

Key words: school-work alternance, dual system, educational project, educational accreditation.

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel untersucht europaweit repräsentative Fallbeispiele im Bereich der Wechsellausbildung für Jugendliche. Dabei sollen die Gemeinsamkeiten zwischen den Staaten hervorgehoben werden.

Schlüsselwörter: wechsellausbildung, duales System, ausbildungsprojekt, asusbildungsabschlussssystem.

1. Introduzione

Per alternanza formativa a lungo si è inteso comunemente un genere di sistema educativo basato sull'alternarsi di periodi di formazione teorica effettuati presso un'agenzia formativa a periodi di formazione pratica realizzati presso una o più imprese. Tale scansione caratterizza ancora oggi una parte dei sistemi educativi europei. Tuttavia, a partire dai primi anni Duemila, l'adozione da parte dell'Unione Europea di politiche dell'*education* basate sul concetto di *Lifelong Learning* e di apprendimento svolto entro una pluralità di contesti di tipo formale, non formale e informale, ha modificato in profondità il campo di applicazione dell'alternanza formativa. Se in precedenza infatti era diffusa una divisione piuttosto marcata tra gli ambiti della formazione di tipo teorico e di carattere pratico, oggi si va sempre più diffondendo il principio della centralità del soggetto che apprende rispetto a molteplici contesti di apprendimento, cui viene attribuita un'equivalenza formativa. Tale processo, cui si è soliti associare una parallela enfasi attribuita ai risultati di apprendimento (*learning outcomes*) rispetto ai fattori di input dei sistemi formativi (durata e caratteristiche dei percorsi), ha di fatto contribuito a potenziare la permeabilità tra ambiti di apprendimento. In tal senso, la formazione di tipo teorico è stata via via riconosciuta non di esclusivo appannaggio delle istituzioni scolastiche e formative, ma sempre più trova collocazione anche all'interno dell'impresa, mentre, parallelamente, la componente pratica trova articolazione entro un insieme di luoghi di apprendimento differenziati, non più di stretta competenza della scuola o delle agenzie formative.

Nel recente passato l'Unione Europea ha dato impulso ad un insieme di policy rivolte alle due principali forme in cui si suole generalmente distinguere l'alternanza formativa (European Commission, 2013), considerando da un lato l'apprendistato (*apprenticeships*) e dall'altro le molteplici forme di tirocinio formativo (*traineeships*). Tra i principali dispositivi

emanati a livello comunitario si possono evidenziare in primo luogo la Raccomandazione per la qualità dei tirocini in Europa (Consiglio dell'Unione Europea, 2014), che promuove una maggiore trasparenza circa i contenuti di apprendimento e le condizioni di lavoro previste. In particolare, la Raccomandazione invita gli stati membri a legiferare al fine di garantire che i contratti di tirocinio precisino gli obiettivi formativi, le condizioni di lavoro, la corresponsione o meno di una retribuzione o di un'indennità al tirocinante da parte del soggetto promotore del tirocinio, i diritti e gli obblighi delle parti in virtù del diritto nazionale e dell'UE e infine la durata del tirocinio. Sul fronte delle politiche per l'innalzamento della qualità della formazione rivolta agli apprendisti, va menzionata la Dichiarazione del Consiglio Europeo per un'Alleanza europea dell'apprendistato (Consiglio dell'Unione Europea, 2013). La dichiarazione sottolinea come programmi di apprendistato di alta qualità possono dare un contributo positivo alla lotta contro la disoccupazione giovanile, promuovendo l'acquisizione di competenze e garantendo una transizione armoniosa e sostenibile dal sistema di istruzione e formazione al mercato del lavoro. Si specifica altresì che tali programmi sono particolarmente efficaci qualora siano integrati in un approccio globale a livello nazionale che associ misure per l'istruzione, la formazione e l'occupazione.

Di seguito verranno presi in esame alcuni dei principali dispositivi di alternanza formativa presenti nel panorama europeo, adottati nel mondo della scuola secondaria superiore o della formazione professionale destinata ad un'utenza giovanile. Nella parte conclusiva del contributo si rimarcheranno i principali tratti comuni rilevabili tra contesti nazionali.

2. Scenari nazionali in ambito europeo

2.1. Francia

Nel contesto transalpino i percorsi formativi in alternanza sono raggruppabili sotto due principali categorie, a seconda che risultino

rivolti a soggetti cui si attribuisca lo status di studente o di lavoratore. Nel primo gruppo rientrano le diverse tipologie di *stage*, concepito come un periodo di esperienza pratica da effettuarsi in azienda, ad integrazione di un percorso formativo. Lo stage risponde alla finalità di consentire ai giovani di consolidare o aggiornare, attraverso un'esperienza di lavoro in impresa, le competenze professionali acquisite parallelamente in esito a percorsi di formazione di carattere formale. Le attività rientranti nell'esperienza di stage vengono definite concordemente tra lo stagista, l'impresa di accoglienza e l'agenzia formativa, per mezzo di un'apposita convenzione, il cui schema è definito dal quadro regolamentare nazionale. La durata dello stage varia all'incirca tra un mese e un semestre.

Diversamente, a quanti siano già usciti dal percorso scolastico e rientrino nella fascia di età tra i 16 e i 25 anni sono rivolte invece due specifiche misure, che vanno sotto il titolo di *contrat en alternance*. L'istituto contempla due distinti generi di contratto: il *contrat d'apprentissage* e il *contrat de professionnalisation*. Il primo dispositivo prevede una formazione all'interno dell'impresa alternata a periodi svolti presso i centri di formazione, combinando in forma strutturata l'approccio teorico scolastico con la pratica dell'attività professionale. In tal modo, consente di sostenere la preparazione ad un diploma scolastico in una condizione di attività professionale remunerata, beneficiando dei vantaggi sociali dello status di occupato. Il Ministero dell'Educazione Nazionale ha consentito di recente alle scuole di utilizzare la formazione mediante il *contrat d'apprentissage* promuovendo percorsi in cui la quota maggiore del periodo di apprendimento si svolga all'interno dell'impresa. In particolare, la normativa vigente consente ai licei di attivare sezioni o unità di formazione per l'apprendistato, in stretta collaborazione con gli attori economici e con la partecipazione attiva da parte delle Regioni. Il *contrat de professionnalisation*, da parte sua, è invece finalizzato a favorire l'ingresso o il reinserimento dei giovani di

meno di 26 anni e consente di acquisire una qualifica professionale.

A partire dal 2004 sostituisce il precedente contratto di qualifica, di adattamento e di orientamento. Il contratto di professionalizzazione è inserito nel quadro di un contratto di durata dai 6 ai 12 mesi e consente di acquisire una qualifica rientrante nel repertorio nazionale delle certificazioni professionali, riconosciuta nei contratti collettivi di settore. In questo caso specifico, le ore dedicate alla formazione vengono fatte rientrare nell'orario di lavoro. Il contratto di professionalizzazione si sviluppa in una serie di azioni che vanno dalla valutazione preliminare, all'accompagnamento, passando per un complesso di insegnamenti di carattere sia generale che professionalizzante. La durata della formazione teorica è compresa tra 15% e il 25% della durata totale del contratto.

2.2. Germania

Circa il 60% dei giovani tedeschi, dopo la fase di istruzione obbligatoria, a partire dai 16 anni frequenta la formazione professionale all'interno del sistema duale (*Duales Ausbildungssystem*) che presenta un'estensione temporale variabile, commisurata al tipo di occupazione prescelta, in media strutturata su tre anni. Il sistema duale si basa sulla presenza di due distinti luoghi di apprendimento, rispettivamente il luogo di lavoro e la scuola professionale (*Berufsschule*). Il sistema risponde allo scopo di fornire una formazione professionale di base ad ampio spettro per poter agire in un mercato del lavoro in rapido cambiamento. Coloro che completano con successo la formazione sono titolati a svolgere occupazioni qualificate in una delle circa 350 occupazioni riconosciute (*Ausbildungsberufen*), il cui esercizio richiede il possesso di una qualificazione basata su una formazione di tipo formale. Non sono contemplati particolari requisiti per l'ammissione al sistema duale. La maggior parte degli allievi possiede comunque il *Mittlerer Schulabschluss* o una più elevata qualifica d'ingresso. La formazio-

ne si basa su un contratto di diritto privato, siglato tra impresa e allievo. Gli apprendisti trascorrono tre o quattro giorni alla settimana presso l'azienda e sino a due giorni presso la *Berufsschule*. Le imprese si assumono i costi della formazione *work-based* e corrispondono all'apprendista un compenso secondo la legislazione propria del settore produttivo. Le conoscenze, capacità e competenze da acquisire nel corso della formazione in azienda sono definite nel regolamento della formazione, i cui particolari vengono specificati dall'azienda nel piano di formazione individuale. La componente formativa d'aula, differenziata per i diversi tipi di occupazione riconosciuta, è definita nel curriculum della *Berufsschulen*. In tal senso, la formazione teorica e pratica sono classificabili entrambe nell'alveo della formazione formale, contrapposta al *non formal* e *informal learning*.

Distinto dal sistema duale si colloca il tirocinio (*praktikum*), che assume due modalità distinte, a seconda che risulti di tipo obbligatorio o volontario. Nel primo caso, il *praktikum* è destinato agli studenti delle scuole secondarie e alle agenzie di formazione professionale e copre generalmente la fascia di età dai 14 ai 18 anni. Il tirocinio volontario si rivolge invece agli studenti e ai neodiplomati della scuola che intendano integrare il percorso di studi con un'esperienza pratica effettuata in azienda. Mentre il tirocinio obbligatorio viene regolato sulla base dei programmi adottati dalle istituzioni formative, al *praktikum* volontario si applica in prevalenza la normativa che disciplina i contratti di lavoro.

2.3. Regno Unito

Nel Regno Unito l'apprendimento esperienziale in un concreto ambiente di lavoro è definita *work experience* e rientra nell'offerta formativa promossa da tutte le scuole, come parte del curriculum nazionale. In tal senso l'alternanza formativa nella scuola secondaria britannica assume il carattere della curricolarità. In particolare la *work experience* è prevista per gli studenti frequentanti il *grade* 10 e 11,

corrispondenti alle età comprese tra i 14 e i 16 anni, rientranti nel biennio che culmina con l'assolvimento dell'obbligo scolastico.

Successivamente ai 16 anni, l'alternanza formativa rientra prevalentemente nel curriculum dei *further education colleges*. In questo caso si tratta di istituti autonomi che presentano uno *status* legale simile a quello delle *public companies* e sono rivolti a studenti che abbiano assolto all'obbligo di istruzione. Forniscono un'istruzione e formazione *part time* o *full time* nelle forme di corsi di istruzione di base, qualifiche generali, oppure di accesso alla formazione terziaria. Alcuni *college* forniscono corsi di formazione professionale collegati con un'esperienza di lavoro, alternando la formazione in aula con il lavoro in azienda. In linea di principio i corsi con una struttura *full time* sono orientati al completamento dell'istruzione a tempo pieno e non prevedono quindi esperienze di lavoro presso le aziende. Al contrario, i corsi *part time* risultano in parte articolati in modo da consentire una forma di apprendimento che alterni componenti di tipo formale con le acquisizioni di carattere non formale sviluppate in azienda. A partire dai 16 anni di età, il sistema formativo che maggiormente utilizza l'alternanza è rappresentato dall'apprendistato. I programmi di apprendistato prevedono l'acquisizione di elementi quali: una certificazione professionale, uno o più certificati di conoscenza tecnica, certificazioni relative a competenze funzionali, conoscenze sui diritti e responsabilità dei lavoratori, competenze personali, di apprendimento e di ragionamento. La durata del rapporto di apprendistato può variare da uno a quattro anni, a seconda del livello e della tipologia di qualificazione prevista dal programma, oltre che dalle capacità dimostrate dall'apprendista.

2.4. Paesi Bassi

In Olanda con il termine *stage* si intende una forma di tirocinio svolto in ambito aziendale, parte integrante del curriculum scolastico di tutti gli ordini della scuola secondaria, arti-

colata in licei, istituti tecnici e professionali. Diversamente, i termini *beroepspraktijkvorming* e *leerwerktraject* contrassegnano esperienze di formazione professionale effettuate *on the job*, piuttosto simili al modello dell'apprendistato, rivolte a soggetti che hanno interrotto precocemente il percorso di studi. Relativamente allo stage, la normativa di settore prevede la stipula di un contratto tra l'agenzia formativa, lo stagista e l'impresa ospitante, che deve disporre di personale specializzato e accreditato per svolgere le funzioni di tutor aziendale. In tal senso, le imprese formative devono rispondere ad una serie di specifici requisiti precisati nel quadro normativo, suddivisi per tipologie corsuali presenti nel sistema formativo olandese.

Il sistema di accreditamento fa capo ad una rete di centri di valutazione, deputati al rilascio dell'autorizzazione iniziale e al periodico *assessment* del mantenimento dei requisiti. Il progetto formativo, incluso nel contratto di stage e sottoscritto dalle parti, fissa gli obiettivi del percorso di formazione in ambito aziendale e al contempo definisce tempi e modalità di attuazione dello stage. L'impresa formativa corrisponde allo stagista un contributo per le spese o una remunerazione periodica, soggetta a tassazione. Il tirocinio viene alternato a periodi di formazione in aula, di durata variabile in relazione al tipo di percorso formativo prescelto, entro un intervallo tra il 20% e il 60%.

3. Elementi comuni tra contesti nazionali

Malgrado le differenze determinate dalle peculiarità nazionali, nel contesto europeo sono distinguibili alcuni elementi comuni tra i principali sistemi basati sull'alternanza formativa. Preliminarmente, va segnalato che in tutti

i contesti esaminati lo stage si differenzia tra due distinti gruppi di tipologie, contrassegnati da un lato dallo stage incardinato nei percorsi scolastici, ossia di carattere curricolare, che come tale costituisce un'esperienza abituale per la massima parte degli studenti europei. Dall'altro lato si collocano gli istituti che attribuiscono allo stagista lo status di lavoratore, pur mantenendo l'intervento una finalità precipua di natura formativa.

Tra i principali elementi che presentano un carattere generalmente trasversale rispetto ai contesti nazionali si segnala in primo luogo la funzione attribuita al progetto formativo, non di rado parte integrante del contratto di stage e in quanto tale sottoscritto dallo stesso stagista. Ulteriore elemento qualificante è dato dalla presenza di figure tutoriali dedicate e qualificate, con esperienza e *know how* attinente sia agli aspetti tecnici che alla dimensione pedagogica. Più in generale i sistemi maggiormente evoluti hanno predisposto dispositivi di accreditamento delle aziende ospitanti, che si configurano come autentiche imprese formative. Sotto il profilo della progettazione didattica, agenzia formativa e azienda concordano generalmente un piano di intervento strutturato per competenze – dettagliato per risultati di apprendimento – punto di partenza per definire le molteplici attività di cui si sostanzia l'esperienza di stage. In alcuni contesti nazionali il piano formativo contiene il piano dettagliato dello stage, strutturato su attività logicamente sequenziali, organizzate secondo il principio dell'*internship rotation*, ossia della rotazione su più mansioni e/o fasi del processo produttivo. In tema di adattamento e personalizzazione dell'offerta formativa alle peculiari esigenze del tirocinante, si segnala l'ampia gamma di soluzioni proposte dalle agenzie formative, con una calibrazione variabile della quota di esperienza pratica da effettuare in azienda.

Riferimenti biografici

European Commission (2013). *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors*. Report prepared by IES, IRS and BIBB for DG EMPL.

Consiglio dell'Unione Europea (2013). *Alleanza europea per l'apprendistato*. Bruxelles, 18 ottobre 2013. EDUC 393.

Consiglio dell'Unione Europea (2014). *Raccomandazione del Consiglio del 10 marzo 2014 su un quadro di qualità per i tirocini* (2014/C 88/01).

La natura curriculare dell'alternanza scuola-lavoro in Italia: nuove sfide e prospettive per l'offerta formativa del secondo ciclo di istruzione

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: IUSVE - Via dei Salesiani 15 - 30174 Venezia - Phone: +39 340 2195397 - e-mail: presidenza@iusve.it.

Estratto

In Italia, le pratiche di alternanza scuola-lavoro (di seguito ASL), pur diffuse in moltissime scuole del secondo ciclo di istruzione, hanno inciso finora piuttosto poco nella quotidianità dell'offerta formativa e dell'organizzazione scolastica, non avendo avuto un carattere pienamente curriculare. Nonostante ciò, nell'ultimo decennio l'assunzione dell'ASL in una chiave pur prevalentemente orientativa e didattica ha contribuito a costruire delle condizioni utili per un suo utilizzo finalizzato allo sviluppo di un approccio per competenze e verso un nuovo rapporto tra autonomia scolastica e territorio, con potenziali ricadute anche di tipo occupazionale.

In questo contributo, dopo un richiamo all'evoluzione del modello italiano di ASL, vengono sintetizzati alcuni dati quantitativi e qualitativi volti a fornire un quadro d'insieme delle pratiche fin qui realizzate nelle scuole italiane, al fine di contestualizzare da un lato il cambiamento introdotto con l'ultima legge di riforma della scuola (n.107 del 2015) che ha reso l'alternanza obbligatoria per tutti gli studenti del secondo ciclo, dall'altro per valutarne le condizioni di efficacia e i possibili effetti a livello culturale, didattico e sociale.

Parole chiave: alternanza scuola-lavoro, apprendistato, educazione al lavoro, orientamento, tirocinio, work based learning, situated learning.

Abstract

In Italy, school-work alternance (SWA) practices, although widespread in many schools of the second cycle of education, so far have only slightly affected the offer of day to day training and school organization, since it lacks a fully curricular nature. Nevertheless, in the last decade, the adoption of SWA in a more guidance-oriented context has helped to create the right conditions for its use aimed at developing a competence-based approach founded on competencies and towards a new relationship between school autonomy and the territory, with potential repercussions of the students' employment careers". This paper, after a short discussion on the evolution of the Italian model of SWA, summarizes several quantitative and qualitative data aimed at providing, first of all, an overview of the practices commonly used in Italian schools, in order to contextualize the change introduced with Italy's latest school reform law (107 of

2015) that made school-work alternance mandatory for all students in the second cycle, and secondly, to evaluate its efficacy and its possible effects from the cultural, educational and social point of view.

Key words: school-work alternance, apprenticeship, work education, guidance, internship, work based learning, situated learning.

Zusammenfassung

Obwohl die italienische Wechselausbildung (fortan ASL) in sehr vielen Schulen des sekundären Bildungsbereichs in Italien angewandt wird, hat sie, zumal sie kein komplettes Curriculum anbietet, bisher eher wenig zum Alltag des Ausbildungsangebots und der Schulordnung beigetragen. Nichtsdestotrotz hat die rein orientierungsbezogene und didaktische Anwendung der ASL im letzten Jahrzehnt nicht wenig dazu beigetragen, die Bedingungen für die Ausarbeitung eines „kompetenzorientierten Ansatzes“ und eines „neuen Verhältnisses zwischen dem Autonomiestatus der Schule und entsprechendem Einzugsgebiet“ zu schaffen, mit potenziell positiven Auswirkungen für den Arbeitsmarkt.

Nach einem Rückblick auf die Entwicklung des italienischen Modells der ASL werden hier quantitative und qualitative Daten geliefert, um einen Überblick der bisherigen italienischen Praktiken in diesem Bereich zu gewinnen, so dass einerseits die durch das neuste Gesetz zur Schulreformation (Nr. 107, 2015) eingeführten Änderungen, die den Wechsel obligatorisch machen, andererseits dessen Wirksamkeit und die möglichen Nebenwirkungen im Bereich des Kulturwesens, der Didaktik und des Sozialwesens eingeordnet werden.

Schlüsselwörter: wechselausbildung, lehre, erziehung zur arbeit, orientierung, praktikum, work-based learning, situated learning.

1. Introduzione: il modello italiano di Alternanza tra “traineeship” e “apprenticeship”¹

Per “alternanza scuola-lavoro” si intende comunemente in Italia una metodologia educativa basata sull’alternarsi di periodi di formazione “teorica” – effettuati presso una istituzione scolastica o formativa – a periodi di formazione “pratica” realizzati presso una o più imprese o organizzazioni. Per la verità tale scansione caratterizza ancora oggi una

parte dei sistemi educativi europei. Tuttavia, a partire dai primi anni Duemila, l’adozione da parte dell’Unione Europea di politiche basate sul concetto di *Lifelong Learning* e il richiamo alla pluralità dei contesti di tipo formale, non formale e informale per l’apprendimento hanno cominciato a modificare in profondità il campo di applicazione dell’alternanza. Sul piano più strettamente pedagogico infatti, l’ASL si basa – come vedremo meglio più oltre – su un paradigma centrato sull’apprendimento situato (Lave & Wenger, 1990)² e sul

¹ Cfr. Ecorys, IES and IRS (2013). *Apprenticeship and Traineeship. Schemes in EU27: Key Success Factors. A Guidebook for Policy Planners and Practitioners*. Bruxelles, European Commission, DG Employment. Il “manuale” redatto dall’ETF nel 2014 (p.63) distingue a sua volta tra *Alternance training* (A term that is commonly used in French-speaking countries to refer to education or vocational training in which periods in the workplace alternate with periods in an education and training institution) e *Apprenticeship* (A long-established form of VET that includes alternating periods at the workplace and in a school or vocational training centre, in which a contract of training exists between the apprentice and the employer, and in which the apprentice is legally an employee, rather than a student, and receives a wage or allowance from the employer).

² Questi Autori propongono una radicale reinterpretazione del concetto di *apprendimento* considerato non come indotto dall’insegnamento né solo legato alla sfera individuale, ma come una pratica sociale, cioè un processo attivo che avviene all’interno di una cornice partecipativa.

coinvolgimento attivo del soggetto in formazione. Se in precedenza pertanto era invalsa una divisione piuttosto marcata tra luoghi e tipologie di formazione, oggi si va sempre più diffondendo il principio della centralità del soggetto in apprendimento e della sua continuità rispetto ai molteplici contesti, di cui peraltro viene riconosciuta l'equivalenza formativa e la reciproca permeabilità. In questa prospettiva, la formazione di tipo teorico viene vista non di esclusivo appannaggio delle istituzioni scolastiche e formative, ma trova collocazione (sempre più) anche all'interno dell'impresa, mentre, parallelamente, la componente "pratica" viene interpretata come generabile attraverso un insieme di luoghi e metodi di apprendimento, non solo di tipo *work based* (a partire da quelli laboratoriali).

1.1. Modelli di apprendimento sul lavoro in Europa

L'"apprendimento basato sul lavoro" (*Work-based learning*, WBL)³ o "situato" (*situated learning*; Lave & Wenger, 1990) rappresenta un aspetto essenziale comune soprattutto alla tradizione dei sistemi europei di formazione professionale iniziale a carattere "duale"⁴. Esso tuttavia sta assumendo sempre maggiore rilevanza anche per i sistemi di istruzione di tipo "generalista" o misto, nella misura

in cui si intende aiutare gli studenti ad acquisire conoscenze, abilità e competenze che sono essenziali nella vita sociale e lavorativa.

In tutti i paesi dell'Unione Europea, i termini "alternanza" e "apprendistato" sono spesso usati in modo intercambiabile, anche se ciò non appare del tutto corretto. Questi modelli infatti sono sì caratterizzati da una più o meno elevata intensità di integrazione della formazione (scolastica) al lavoro o a situazioni di lavoro reali, ma differiscono anche profondamente sul piano didattico e organizzativo. Un tentativo di sintesi comparata di tali differenze, riscontrabili nei vari paesi europei, può essere desunto da un recente studio patrocinato dall'Unione Europea (Fig. 1).

Il Cedefop definisce come "formazione in alternanza", l'istruzione o la formazione che unisce e/o alterna i periodi trascorsi in un istituto di istruzione o in un centro di formazione professionale e quelli trascorsi nei luoghi di lavoro. Lo schema di alternanza può avvenire attraverso tirocini su base settimanale, mensile o base annua. A seconda degli ordinamenti del paese e della situazione locale, i partecipanti possono essere inoltre contrattualmente legati al datore di lavoro e/o ricevere un compenso; in questo caso si entra nella tipologia giuridica dell'"apprendistato" (*apprenticeship*)⁵.

Un secondo modello è più basato sulla scuola e prevede la formazione on-the-job,

³ Secondo il manuale ETF, 2014 (p. 65), il WBL può essere definito come «Learning that takes place within the workplace using tasks or jobs for instruction and practical purposes. It may be formal and structured using instructional plans, or informal, occurring incidentally, in the process of normal daily work, for example, through experience, practice, mentoring or demonstration».

⁴ Gli schemi di alternanza in forma di apprendistato, noti come "sistema duale", sono tipici ad esempio dell'Austria e della Germania. Essi sono fondamentalmente basati sul coinvolgimento diretto delle aziende come fornitori di formazione, insieme con le scuole o altre istituzioni di formazione professionale. Inoltre, il datore di lavoro deve offrire una formazione specifica funzionale ad una determinata professione; la qualità della formazione aziendale è controllata anche dalle parti sociali che se ne assumono la responsabilità in termini di standard condivisi. In questi programmi, gli studenti trascorrono un tempo significativamente lungo in formazione aziendale e sono remunerati tramite un salario o un assegno. In parallelo, o in periodi "alternati" nelle scuole di formazione professionale o in altri istituti di istruzione/formazione, i giovani acquistano conoscenze generali legate (e complementari) alle competenze tecnico-professionali tipiche dei vari mestieri e alle competenze chiave (*soft skills*). In Germania e in Austria quasi un giovane su due è un apprendista, ma queste percentuali risultano di gran lunga inferiori nel resto degli paesi europei.

⁵ I paesi con forti sistemi di apprendistato riportano ottimi risultati in termini di transizione dei giovani al mondo del lavoro. Gli studenti acquisiscono le competenze necessarie per un primo passo nel mercato del lavoro, mentre i datori di lavoro si allenano la loro forza lavoro, al fine di fornendo le conoscenze, le abilità e le competenze di cui hanno bisogno per rimanere competitivi.

	Apprenticeship	Traineeship
Scope	Full qualifying professional or vocational education and training profile	Complementing educational programme or individual CV
Goal	Professional profile/qualification	Documented practical experience
Educational level	Usually EQF level 3-5	Traineeships can be found as part of programmes on all EQF levels – common forms in (pre) vocational education, in higher education and after graduation (sometimes compulsory)
Content	Acquisition of the full set of knowledge, skills and competences of an occupation	Vocational &/or work/career orientation, acquisition of parts of knowledge, skills and competences of an occupation or a profession
On-the-job learning	Equally important to coursework	Usually complementing coursework or optional extra
Length	Determined, middle- to long-term	Varying, short- to middle-term
	Usually up to four years	Usually less than one year
Employment status	Typically employee status	Student/trainee often based on an agreement with employer or school; sometimes volunteer status or not clearly defined status
	Often contracted/employed apprentice	Student/trainee often based on an agreement with employer or school
Compensation	Typically remunerated – amount collectively negotiated or set by law	Varying remuneration, often unpaid
	Apprenticeship allowance which takes into account net costs and benefits for the individual and the employer	Unregulated financial compensation
Governance	Strongly regulated, often on a tripartite basis	Unregulated or partly regulated
Actors	Often social partners, training providers	Individuals, companies, state, educational institutions

Fig. 1 - Differenze tra *Traineeship* e *Apprenticeship* (Fonte: Ecorys, IES and IRS, 2013, p. 8).

attraverso stage o tirocini che sono incorporati come un elemento obbligatorio o facoltativo dei programmi che portano a titoli e/o qualifiche formali. Essi possono essere di durata variabile, ma tipicamente ben inferiori al 50% della durata del programma di formazione (spesso circa il 25-30% o meno). Questo modello (*traineeship*) è inteso come meccanismo di transizione che consente ai giovani di familiarizzare col mondo del lavoro e, quindi, facilitare il loro passaggio dalla scuola al lavoro. In alcuni paesi o programmi, tale tipo di alternanza è un prerequisito per poter completare un programma di formazione tecnica o professionale.

Un terzo modello è di tipo “simulato”, basato su laboratori, lavori su progetto/commessa e/o vere e proprie simulazioni (come ad esempio nei percorsi formativi per diventare cuochi, ristoratori, agricoltori, contabili, ...). Il lavoro degli studenti nelle “imprese simulate”, “imprese didattiche”, “imprese di pratica” o “imprese junior” può far parte obbligatoria del curriculum. L’obiettivo è quello di ricreare un contesto di lavoro che imiti il più possibile quello “reale” per facilitare la formazione di competenze progettuali, operative e relazionali in grado di allenare gli studenti a gestire contatti con aziende o clienti reali e sviluppare così anche competenze di tipo imprenditoriale. In questo modello, scuole o centri di formazione hanno la responsabilità formativa principale e sono dotate di laboratori scolastici, cucine e ristoranti, o utilizzano spazi e attrezzature di imprese. Gli insegnanti devono progettare attività di apprendimento in collaborazione con le aziende (reali o simulate) e hanno bisogno di sviluppare la capacità di lavorare in team multidisciplinari e concentrarsi su orientamento, innovazione e creazione di processi. In molti paesi questi

tre modelli si possono combinare ed integrare tra di loro, oppure convivono in parallelo con programmi di apprendistato e/o con quelli dei servizi per l’impiego.

L’apprendimento basato sul lavoro (che coinvolge i giovani in quanto *tirocinanti* o *apprendisti*) è in generale un buon esempio di situazione *win-win* per gli studenti e per le aziende. Per gli studenti, va considerata anzitutto l’opportunità di consentire loro di sviluppare le competenze che permettono di crescere come persone, plasmare e sviluppare la propria identità⁶, sperimentare direttamente i processi di produzione e/o erogazione dei servizi. In un mercato del lavoro altamente competitivo come quello di oggi, l’esperienza acquisita attraverso l’alternanza apre infatti le porte a posti di lavoro e può offrire ai giovani la possibilità di rimanere in azienda al termine del tirocinio, o di ridurre il tempo necessario per trovare il primo lavoro (soprattutto nel settore della piccola impresa e dell’artigianato). Gli esiti occupazionali sono quindi il primo beneficio per gli studenti. Inoltre, i buoni collegamenti e le reti istituite tra i fornitori di istruzione e formazione professionale e i datori di lavoro facilitano l’accesso diretto per gli studenti e gli insegnanti alle più recenti tecnologie e attrezzature. Anche per gli insegnanti delle scuole e della formazione professionale nascono infatti nuove opportunità in quanto essi sono tenuti a collaborare con le aziende che ospitano gli studenti e quindi devono seguire gli sviluppi nelle pratiche sul posto di lavoro, i processi, le attrezzature e tecnologia.

I costi e benefici dell’impresa variano invece notevolmente da paese a paese, a causa delle diverse normative, dei diversi regolamenti salariali e previdenziali, ma anche a causa delle specificità settoriali o aziendali. Ospitare un principiante come apprendista

⁶ Gli studenti impegnati nei percorsi di alternanza hanno a disposizione potenti opportunità per aumentare le proprie aspirazioni, la fiducia e la motivazione. Gli studenti che beneficiano di un’alta qualità di apprendimento sul posto di lavoro possono essere più facilmente messi in situazioni che aiutano a sviluppare capacità di *problem solving* e di adattamento al cambiamento, in quanto incontrano nuove e diverse pratiche di lavoro, tecnologie e ambienti. L’apprendimento basato sul lavoro è particolarmente efficace per rimotivare i giovani e trattenere gli studenti che sono altrimenti a rischio di abbandono; esso supporta in tal modo l’inclusione sociale.

o come tirocinante, ha comunque un costo per il datore di lavoro, sia in termini diretti che indiretti, come ad esempio il tempo del personale dedicato all'attività di tutoring⁷. Tuttavia i benefici vanno anche al di là del puro ritorno economico immediato; in particolare per le piccole e medie imprese con limitate risorse finanziarie, l'alternanza può rappresentare uno strumento importante per reagire in modo flessibile, efficiente e concreto alle esigenze dell'azienda in quanto offre la possibilità di formare i giovani "su misura", soprattutto in quei settori dove ci sono carenze di competenze professionali. Infine, i formatori tutor sono portati a sviluppare le proprie competenze come formatori, anche attraverso lo sviluppo di nuove conoscenze, dal momento che gli studenti portano spesso nuove prospettive e sfide mentre imparano. Le persone che interagiscono con apprendisti poi non sono solo i tutor designati, ma molte di più, in quanto i compiti di formazione e *mentoring* sono piuttosto estesi e trasversali. Questo ampio impegno di personale migliora quindi anche l'apprendimento organizzativo aziendale⁸.

1.2. L'evoluzione dell'apprendimento e della formazione nei contesti lavorativi

L'alternanza si può collegare ad una esperienza che in Europa ha radici plurisecolari basate sul modello dell'apprendistato di mestiere, basato sostanzialmente sull'affiancamento tra un «maestro» e un «allievo». Questa tradizione è stata ripresa con l'avvento della società industriale, attraverso i vari modelli di «addestramento» (training) off e on the job, imperniati soprattutto su attività di *modeling* e di *coaching*. Nella società contemporanea

queste strategie tuttavia non sono più sufficienti: per questo si parla oggi sempre più di «*apprendistato cognitivo*». I nuovi modelli formativi danno infatti una maggiore attenzione alla dimensione «meta-cognitiva», cioè agli aspetti «riflessivi» del controllo e della variazione nei contesti di applicazione.

In tale prospettiva, la conoscenza viene intesa come qualcosa da costruire e non solo da trasferire, in quanto finalizzata a far acquisire competenze relative a potenziare:

- padronanza personale (*sapere e aver voglia di imparare*);
- modelli mentali (*avere consapevolezza di dove si va*);
- visione condivisa (*sapersi proiettare nel futuro*);
- apprendimento di gruppo (*imparare insieme*);
- pensiero sistemico (*saper guardare oltre il proprio lavoro particolare e integrarlo nell'insieme*).

Ciò porta a superare sia la concezione dell'ASL come semplice *socializzazione* organizzativa, sia come pura *simulazione* tecnica, a favore invece di un percorso *dello* studente e non solo *per* lo studente. Proprio per questo sul piano metodologico non può essere più sufficiente esercitare un accompagnamento generico, ma è necessario assumere un approccio strutturato che deve comprendere una buona competenza tecnica specifica (il «bagaglio da trasmettere»), ma anche una ottima capacità di riflessione, di ascolto, di coinvolgimento degli studenti, di condivisione e di verifica puntuale dei processi di lavoro e dei risultati ottenuti a livello individuale e di gruppo (Gentili, 2016).

⁷ Alcune ricerche condotte dal Cedefop (2009, 2012a) e da altri istituti europei di ricerca (BIBB, 2009; BIS, 2012) mostrano che a seconda del settore, i costi netti dell'apprendistato per i datori di lavoro sono spesso recuperati entro il primo anno successivo al completamento della formazione, specialmente in settori come l'informatica, l'amministrazione aziendale o la vendita al dettaglio.

⁸ Oggi nelle aziende si dà molta importanza all'*"apprendimento organizzativo"* cioè alle modalità collettive e condivise di imparare dentro l'organizzazione. Cfr. i cinque principi dell'apprendimento organizzativo proposti da Peter Senge (in *La quinta disciplina*, trad.it, 2006).

Per sviluppare modelli di apprendimento sul lavoro di alta qualità, è probabilmente necessario un cambiamento culturale strutturale che preveda uno sforzo a lungo termine da parte dei datori di lavoro e dei decisori politici. Secondo lo studio condotto da Ecorys, IES e IRS (2013), analizzando l'esperienza degli ultimi venti anni in Europa, ciò richiede l'impegno attivo dei vari *stakeholders*, soprattutto a livello di:

- *Governance*. Qui è necessaria una collaborazione efficace e forte da parte di una grande diversità di soggetti interessati, insieme con una chiara definizione dei loro ruoli e responsabilità.
- *Qualità*. Un processo di apprendimento sul lavoro deve essere di alta qualità per sfruttare appieno le proprie potenzialità e assicurare un riconoscimento come percorso di apprendimento trasferibile.
- *Partnership*. Questo tipo di collaborazione riguarda anzitutto l'istruzione, la formazione professionale e le aziende il cui ruolo diventa determinante per il successo dei percorsi in alternanza.

2. L'ASL e la scuola italiana: verso un cambio di paradigma culturale ed educativo

Rispetto agli scenari sopra richiamati, la citata legge di riforma della scuola (n.107/2015) non fa altro che rilanciare le opportunità date dall'apprendere nei luoghi di lavoro (work based e situated learning). Essa da un lato si colloca nel solco della precedente legislazione italiana in materia di alternanza (soprattutto per quanto riguarda il carattere metodologico e orientativo dell'ASL), ma dall'altro lato introduce alcune evoluzioni e innovazioni del paradigma formativo di riferimento, a partire da:

- il carattere curriculare e non più opzionale dell'ASL;
- l'incentivazione ad un'immersione dello studente nella realtà viva del lavoro di

cui egli è invitato a ritrovare un significato autentico per orientare il proprio progetto di crescita culturale, professionale e personale;

- la valorizzazione dell'ambiente di apprendimento del lavoro rappresentato dall'azienda, complementare a quello dell'aula, del laboratorio, ma con un valore formativo equivalente.

2.1. Le nuove indicazioni nazionali per l'ASL

Nella *Guida operativa* predisposta dal Ministero dell'istruzione (MIUR) per contribuire ad orientare l'applicazione della Legge 107/2015 si punta anzitutto a "fare uscire i ragazzi dalle aule" per metterli a contatto con le imprese. Un'opportunità preziosa, ma anche un rischio.

Per questo si precisa che la progettazione dell'ASL deve essere resa coerente col «piano triennale dell'offerta formativa» (PTOF), scegliendo le forme organizzative più adeguate secondo la logica dei piani formativi individualizzati e progressivi. Ciò richiede numerosi passi, tra cui quelli principali sono:

- a) scegliere le tipologie di attività più congrue per i percorsi degli studenti.
L'ASL infatti si può realizzare attraverso molteplici attività tra cui, a titolo d'esempio:
 - visite aziendali guidate;
 - testimonianze da parte dei diversi soggetti dell'impresa;
 - preparazione e accompagnamento al tirocinio;
 - tirocini curricolari;
 - Project work;
 - elaborazione delle esperienze maturate (*debriefing*);
 - progetti realizzati su commessa di imprese pubbliche o private (realizzati presso centri tecnologici, laboratori aziendali o territoriali);
 - partecipazioni a competizioni nazionali o internazionali (rispondendo a bisogni concreti delle imprese e delle amministrazioni locali);

- partecipazione all'impresa formativa simulata (IFS);
 - partecipazione degli studenti in impresa didattica (o di transizione);
- b) reperire le imprese; qui occorre tra l'altro che le scuole siano in grado di:
- accertare il rispetto delle norme in materia di sicurezza e tutela delle salute
 - verificare la preparazione dei referenti e dei tutor aziendali (soprattutto nei contesti delle piccole imprese) sapendo che mancano ancora il Registro nazionale delle imprese e le forme di incentivazione economica per favorire l'accoglienza degli studenti (soprattutto i minori);
- c) impostare il piano generale operativo dell'ASL; qui le principali variabili da considerare:
- la distribuzione temporale attività (giornata, settimana, mesi, ...) interna o esterna al calendario scolastico;
 - il luogo di attività (interno o esterno alla scuola);
 - l'assetto formativo (lavorativo, simulato, ...);
- d) Abbinare gli studenti alle imprese e strutturare i piani individuali dell'ASL; sapendo che occorre garantire:
- il protagonismo e il coinvolgimento degli studenti, per evitare che facciano da spettatori passivi e non vedano rispettate le loro aspettative;
 - l'inclusione di tutti (molte imprese preferiscono ospitare solo i ragazzi maggiorenni) e rifiutano gli studenti diversamente abili;
 - il superamento della rigidità dei calendari scolastici, trovando forme alternative di organizzazione;
- e) monitorare l'andamento dei percorsi e delle progressioni degli studenti; qui si tratta di presidiare il processo fino alla valutazione finale e alla certificazione delle competenze, condividendone la responsabilità con gli studenti stessi e le imprese ospitanti.

2.2. Alcune sfide culturali sottese

Il modello di scuola intesa come soggetto culturale per l'arricchimento della vita personale e sociale si fonda su una concezione vitale della cultura, sul protagonismo degli allievi, sulla dinamica di comunità (classe, scuola, territorio), su un "curricolo per la vita" dei giovani, sulla flessibilità organizzativa, logistica e delle risorse umane, sul concorso del territorio al compito educativo e formativo. È un modello misto e dinamico, che integra l'aula tradizionale con spazi per laboratori e studio individuale, per eventi pubblici ed esposizioni delle opere degli allievi.

In tutto questo, la sfida principale della nuova ASL resta soprattutto sul terreno culturale e riguarda i tre principali soggetti in gioco:

- gli studenti e le famiglie per cui si può verificare una svalorizzazione di tale esperienza rispetto ai modelli scolastici più consolidati;
- i docenti che talora non sono preparati e che spesso percepiscono in queste attività un carico aggiuntivo di lavoro non riconosciuto;
- le organizzazioni ospitanti che in molti casi (soprattutto quelle più piccole) non vedono vantaggi particolari e chiedono semmai incentivi.

Sul piano educativo, l'ASL favorisce pertanto una fisionomia di scuola nuova, centrata su tre componenti:

- il *curricolo* (le esperienze che consentono ai ragazzi di perseguire le mete indicate nel profilo finale) definito per tappe di crescita, scandite da opere significative ed utili. Serve qui un metodo composito che inserisca e valorizzi nel curricolo la grande mole di attività che le scuole svolgono quotidianamente, ma che vivono come iniziative "extrascolastiche";
- l'*alleanza* con le forze positive della comunità territoriale, con le quali condividere il curricolo ed arricchirlo di ogni esperienza rilevante, approssimandolo a "luogo unita-

rio e continuo di pensiero e azione, di fatto e valore”;

- la *progettazione poliennale condivisa*, da intendere come lo strumento di riflessione e guida della scuola, che si alimenta e si rivede in corso d’azione.

Una didattica efficace richiede la mobilitazione delle risorse intrinseche degli studenti. Essa avviene adottando un curriculum fondato sul protagonismo dei giovani in quanto capaci di scoprire il sapere tramite il loro coinvolgimento in opere “reali”, fondamentali per far sì che gli studenti acquisiscano una maturazione della propria capacità riflessiva, nel quadro del proprio progetto di vita, di studio e di lavoro futuro.

3. L’alternanza scuola-lavoro in Italia: qualche dato di sintesi

Una rassegna, per quanto sintetica, dei dati disponibili⁹ in materia di ASL deve riguardare gli istituti scolastici coinvolti, i percorsi attivati, gli studenti e le strutture ospitanti (imprese e altre organizzazioni). L’analisi delle fonti fa emergere anzitutto che l’ASL praticata nel sistema formativo italiano del secondo ciclo è stata oggetto di una crescita costante sia per quanto concerne il numero delle scuole coinvolte, sia per i percorsi formativi erogati e per il numero degli studenti partecipanti.

Già a partire dalla riforma del 2003-2005 e poi ancora in quella nel 2010 era stata ribadita questa funzione essenziale dell’alternanza: i dati raccolti dall’Indire per il periodo 2010-2015 mostrano degli avanzamenti molto positivi in tale direzione. Nel complesso, gli aspetti principali risultati sono due: in primo luogo, la forte espansione del bacino di utenza registrata nel quinquennio, secondariamente, l’aumento del numero di scuole che hanno

attivato percorsi. Ciò naturalmente non è privo di grosse differenze, in termini geografici, di tipologia di istituti e di modelli formativi e organizzativi. Vediamo ora qualche elemento di dettaglio.

3.1. Gli istituti scolastici coinvolti e i percorsi formativi realizzati

A livello nazionale, dall’anno scolastico 2010/2011 (*nel seguito, a.s.*) al 2014/2015, gli istituti scolastici che hanno scelto di attivare percorsi di alternanza sono passati da un totale di 1.150 a un totale di 1.894 unità, registrando un incremento globale pari al 64,7%. La variazione percentuale annua risulta essere accentuata soprattutto nel periodo immediatamente successivo al riordino dell’istruzione liceale, tecnica e professionale (nell’a.s. 2010/2011 ciò corrisponde a +27,5%).

Per quanto concerne le tipologie di istituti, sono gli istituti professionali ad avere il primato, seguiti dagli istituti tecnici, mentre la partecipazione dei licei risulta essere più limitata in tutte le annualità, pur registrando nel tempo una crescita positiva. Ciò vale anche per i relativi percorsi (cfr. grafico in Fig. 2).

Per quanto concerne la distribuzione a livello regionale, nelle cinque annualità osservate, in rapporto al totale delle scuole secondarie di secondo grado attive e funzionanti nel Paese, le percentuali più alte di scuole coinvolte nell’alternanza si rilevano in Toscana (per il 2010/2011 e 2011/2012) e nelle Marche (per il 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015); le percentuali più basse si rilevano invece in Campania.

Per quanto riguarda i percorsi è invece la Lombardia ad avere la percentuale maggiore, seguita dalla Toscana, con valori percentuali intorno al 10%. In regioni quali il Molise e la Basilicata si registrano invece valori più con-

⁹ Si tratta di dati e ricerche di fonte prevalentemente del Ministero dell’istruzione (MIUR) e dell’Indire, l’istituto nazionale di ricerca che ha curato finora i principali rapporti periodici sulle pratiche dell’ASL nelle scuole italiane. Essi risultano relativi alla serie storica quinquennale compresa tra l’anno scolastico 2010/2011 e il 2014/2015.

tenuti, con percentuali che oscillano intorno all'1%¹⁰.

Nel quinquennio considerato, i percorsi di alternanza sono cresciuti complessivamente del 182%: tale incremento risulta accentuato soprattutto nell'annualità 2011/2012, quando il loro numero è più che raddoppiato rispetto a quello dell'annualità precedente (+145,3%).

Annualità	N. Percorsi
2010/2011	3.991
2011/2012	9.791
2012/2013	11.600
2013/2014	10.293
2014/2015	11.255

Tab. 1 - Distribuzione dei percorsi in alternanza scuola lavoro su base annua (Fonte: Indire, 2015).

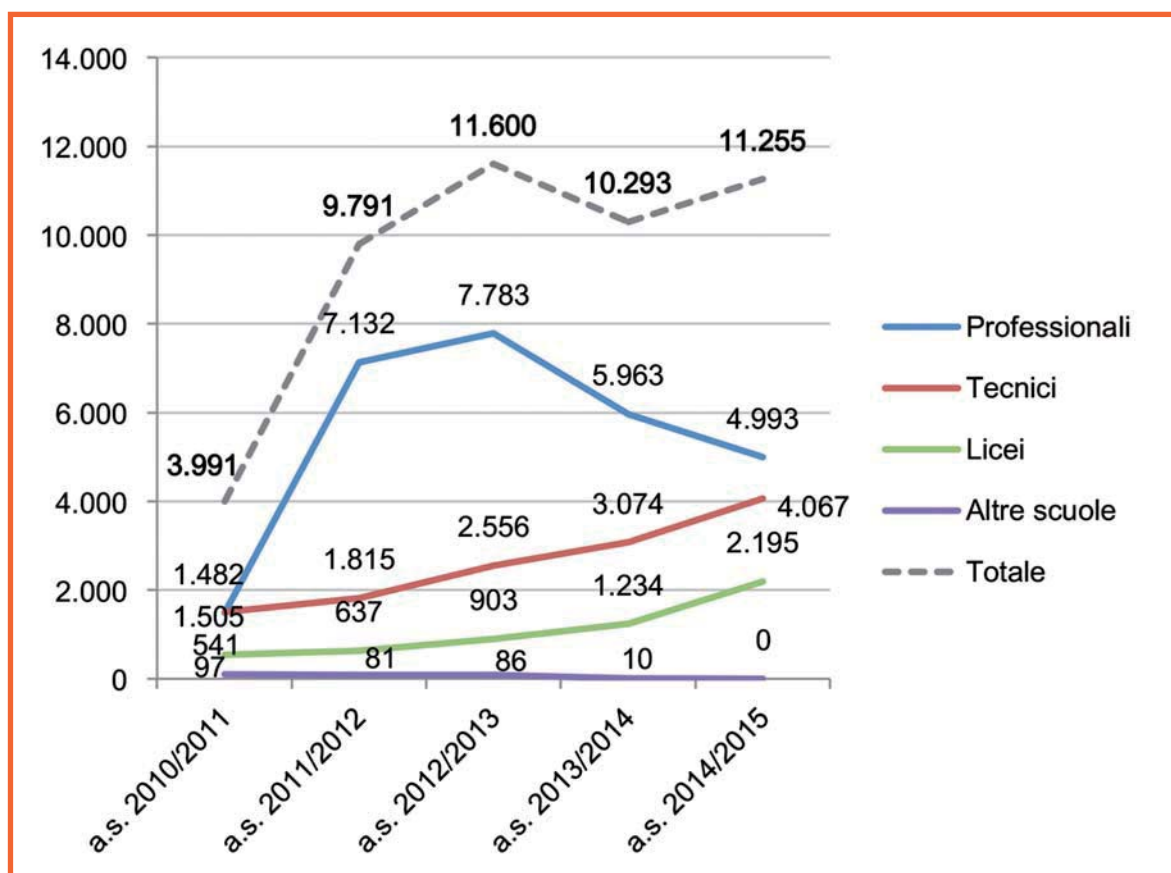


Fig. 2 - Andamento dei percorsi di alternanza per tipologia di istituti (Fonte: Indire, 2015).

¹⁰ Per una corretta descrizione del fenomeno, occorre tuttavia precisare che su questi dati incidono anche fattori che esulano dallo specifico ambito dell'alternanza scuola lavoro, essendo essa influenzata da variabili di contesto, quali: la densità demografica della popolazione giovanile residente nei diversi territori, la consistenza del numero complessivo di scuole secondarie di secondo grado presenti a livello regionale, le specifiche vocazioni economiche e produttive di ciascun territorio in termini di sviluppo locale.

3.2. Gli studenti

Il numero complessivo degli studenti che hanno partecipato ai percorsi di alternanza nel corso del tempo è andato incontro ad una crescita che risulta essere significativa in particolare nell'a.s. 2011/2012, quando il totale dei frequentanti è più che raddoppiato rispetto all'annualità precedente (+109,8%); mentre, nell'arco dell'intero quinquennio, il quantitativo degli studenti in alternanza è più che triplicato (+225,3%).

Relativamente al genere degli utenti, i dati mostrano una diversa tendenza a seconda dell'ordine di studio osservato (Tab. 3): nel corso delle cinque annualità, il numero dei maschi supera quello delle femmine sia nei

Annualità	N. Studenti
2010/2011	90.298
2011/2012	189.457
2012/2013	227.886
2013/2014	211.121
2014/2015	293.794

Tab. 2 - Distribuzione generale degli studenti in alternanza scuola lavoro su base annua (Fonte: Indire, 2015).

percorsi degli istituti tecnici, sia in quelli degli istituti professionali; invece, nei licei la tendenza risulta di segno opposto: è maggiore il numero delle femmine (Tab. 3).

Istituti scolastici	Annualità 2014/2015				
	Maschi		Femmine		Totale
	v.a. ¹¹	%	v.a.	%	v.a.
Professionali	73.683	52,6	66.383	47,4	140.066
Tecnici	65887	60,6	42.905	39,4	108.792
Licei	13.456	29,9	31.480	70,1	44.936
Totale	153.026	52,1	140.768	47,9	293.794

Tab. 3 - Distribuzione degli studenti in alternanza scuola lavoro ripartiti per genere e ordine di studio (Fonte: Indire, 2015).

3.3. Le strutture ospitanti

Anche il numero di strutture ospitanti (imprese e altre organizzazioni) registra un incremento progressivo di ben sei volte. Durante il quinquennio in esame (cfr. Tab. 4) si rileva infatti una tendenza all'incremento generalizzato delle strutture ospitanti coinvolte nell'alternanza (arrivate a ben 147.036 nel 2014/2015).

Come si può notare, il tipo di struttura ospitante più rappresentato è costituito dall'impresa, il cui numero risulta essere

Annualità	Strutture ospitanti
2010/2011	25.347
2011/2012	65.447
2012/2013	77.991
2013/2014	87.413
2014/2015	147.036

Tab. 4 - Distribuzione delle strutture ospitanti in alternanza scuola lavoro su base annua (Fonte: Indire, 2015).

¹¹ v.a. = valori assoluti.

particolarmente accentuato soprattutto nel 2014/2015 pari a 103.211 unità, rispetto a 14.222 del 2010/2011). Per quanto riguarda le dimensioni delle imprese in alternanza, la percentuale di strutture coinvolte che in proporzione risulta più rilevante è costituita dalle piccole imprese. Naturalmente, oltre alle imprese, la pubblica amministrazione e il terzo settore hanno aperto molto le loro porte ai giovani: come ad esempio i Comuni (saliti a quota 6.657 nel 2014/2015), le Associazioni di promozione sociale (divenute quasi 1.800 nel 2014/2015), le Associazioni di volontariato, diventate quasi 1.000 nel 2014/2015.

Sul piano geografico invece, le regioni che in proporzione registrano il maggior numero di strutture ospitanti risultano essere la Lombardia, il Veneto, la Toscana e l'Emilia Romagna.

Sul piano più qualitativo, l'elemento più importante emergente è proprio il legame con il territorio e l'approccio partenariale con le imprese, le associazioni, le istituzioni nei termini di una vera e propria alleanza con la scuola e di una condivisione della cultura tecnica e professionale presente. In questo modo, si riesce ad instaurare un triangolo del sapere che realizza attraverso l'ASL un vero e proprio "bene culturale", fruibile e gestito da insegnanti, studenti e altri *stakeholders*.

È proprio qui che l'ASL – al di là dei numeri che abbiamo precedentemente richiamato – può assumere un ruolo decisivo di cambiamento delle culture e non solo delle pratiche didattiche e organizzative. Essa si trova tuttavia di fronte un compito molto arduo: cambiare il paradigma pedagogico tradizionale sostituendo la "ripetizione" con l'azione compiuta e l'esperienza del reale come forma di conoscenza. Ciò richiede un'alleanza con le forze positive del territorio così da disegnare un nuovo "spazio sociale dell'apprendimento".

4. Il ruolo dell'alternanza nell'orientamento e nell'educazione al lavoro dei giovani

Nell'attuale epoca la scuola deve cercare di superare anzitutto una frattura crescente tra giovani e cultura della tradizione, frattura determinata da cause di vario tipo:

- la prima è di natura culturale e spiega la "paralisi generativa" della nostra società, dovuta alla convinzione di aver raggiunto la tappa conclusiva del cammino della civiltà, ragione che spinge a concentrarsi sul presente piuttosto che sul futuro, e dall'emergere della "cura di sé", piuttosto che della "cura dell'altro" come atteggiamento decisivo dell'esistenza;
- la seconda causa, di natura sociale, vede un prolungamento della condizione giovanile in attività "sospese" (studio inerte, divertimento, consumo, virtualità) ed una sostanziale gerontocrazia nelle attività connesse alla produzione di beni ed all'esercizio del potere;
- la terza causa, di natura economica, registra un allargamento del fossato tra settori e territori che hanno agganciato le dinamiche positive dello sviluppo globale ed altri che invece mostrano processi di involuzione e di improduttività: la crisi non indica un processo uniforme ma una tensione sempre più evidente tra dinamiche di sviluppo e processi di regressione e di deindustrializzazione.
- Partendo da tali sfide, l'ASL può rappresentare allora lo strumento tramite cui la scuola rilancia la sua missione e fa fronte alla frattura con i giovani, impegnandosi nell'opera di riformare se stessa (Nicoli, 2011).

4.1. Dalla "collaborazione" con le imprese all'"alleanza" scuola-lavoro-territorio

Nel rilevare le opportunità di lavoro oggi offerte dal mercato, occorre saper considerare anzitutto il contributo assoluto dei vari settori,

cogliere il circuito della “creazione di valore” e distinguere tra settori che producono valore aggiunto e settori che usufruiscono della ricchezza prodotta dai primi. In ogni territorio è necessario che ambedue siano presenti.

Mentre infatti i media si concentrano essenzialmente sull’enogastronomia, sul turismo, sul *made in Italy* e sulla “industria culturale”, settori che pure segnalano le eccellenze italiane, le statistiche dell’economia indicano che il maggiore contributo al valore aggiunto è fornito dai beni durevoli (soprattutto nel settore meccanico e automobilistico), dai semilavorati, dalle macchine utensili, dall’energia e dalle alte tecnologie.

In un periodo in cui prestiti, materie prime e logistica sono più favorevoli che nel passato, il ruolo decisivo dello sviluppo è assegnato alle risorse umane ed alla capacità dei vari attori di “fare sistema”. Ciò pone in luce l’importanza dei fattori sensibili (*soft skill*) che riguardano direttamente l’educazione e quindi la scuola; essi sono riassumibili in tre valori: partecipazione, etica professionale e consapevolezza di sé. Proprio per questo una parte rilevante del successo dell’alternanza si gioca sempre più come “alleanza” scuola-impresa-territorio¹².

Sul piano operativo, in mancanza di partnership ed esperienze in imprese reali, si può anche ricorrere ad altre attività (progetti su commessa, simulazioni, ...) che possono offrire agli studenti la possibilità di sviluppare alcune delle competenze significative richieste; ma per fare vera alternanza è necessario costruire prima o poi (nel tempo) un rapporto continuativo con le imprese e le altre organizzazioni di lavoro.

La collaborazione con le imprese si gioca in particolare sull’accompagnamento personalizzato dello studente che si esprime in varie forme:

- a) affiancamento o supervisione costante;
- b) autonomia operativa in un contesto controllato e “protetto”;
- c) autonomia operativa in condizioni non rigidamente predeterminate con l’assunzione progressiva di responsabilità di risultato.

4.2. Verso una nuova metodologia dell’ASL basata sulle competenze

Nel recente passato la prima fase dello sviluppo dell’ASL nelle scuole italiane ha riguardato soprattutto gli aspetti metodologici (come definire un piano formativo unitario, come individuare le competenze mirate, come definire le attività in azienda ed a scuola, come valutare le acquisizioni degli studenti, ...) ed organizzativi (come individuare il tutor scolastico-formativo, le aziende disponibili, come coinvolgere tutto il consiglio di classe, come definire una procedura di cooperazione formativa tra scuola e impresa, ...).

Dopo questa fase iniziale, oggi si va facendo strada una metodologia di alternanza più condivisa ed “autentica”. L’alternanza è autentica quando le diverse modalità formative vengono a comporre un percorso globale e continuo avente al centro la persona in formazione, in riferimento al contesto in cui opera l’ambito e/o la figura professionale di riferimento. Tale percorso è basato su un apporto reciproco di attenzioni, sensibilità, contenuti e metodologie; esso trae inizio da un progetto formativo definito congiuntamente dai due principali attori responsabili del gioco (la scuola e l’impresa) e si sviluppa attraverso una cura continua che prevede coinvolgimento, monitoraggio, verifica e miglioramento¹³.

Occorre considerare infatti:

¹² Naturalmente, mentre gli istituti tecnici e professionali, individuano le aziende partner in base alla consonanza con gli indirizzi dei percorsi di studi, i licei possono spaziare entro un arco molto ampio di opportunità, sulla base delle tematiche culturali scelte, su cui mettere in moto le capacità degli studenti, anche in chiave orientativa in vista delle scelte future.

¹³ Ciò significa che per una “buona alternanza” occorrono idonei strumenti per la progettazione e la didattica, per la gestione dei percorsi individuali degli studenti (a cura dei consigli di classe), per la valutazione (basata su descrittori e prodotti concreti) e per la certificazione delle competenze acquisite.

- a) la fattibilità e l'efficacia dell'esperienza in tirocinio rispetto all'acquisizione delle conoscenze e abilità essenziali, per poter cominciare a fare il lavoro previsto (può essere opportuno concordare con le aziende l'anticipazione di alcuni contenuti disciplinari o esercitazioni di laboratorio rispetto alle normali consuetudini scolastiche).
- b) l'opportunità di graduare l'esperienza di alternanza negli anni in rapporto al livello di competenza che gli studenti hanno all'ingresso nel percorso formativo dell'ASL. L'attività di alternanza scuola-lavoro si sviluppa infatti generalmente nell'arco di un triennio¹⁴. In tale prospettiva, molte scuole tengono sempre più conto delle definizioni dei "livelli di competenza" indicate dall'EQF¹⁵, secondo cui lo studente:
- al terzo anno: *lavora o studia sotto supervisione, con un certo grado di autonomia;*
 - al quarto anno: *assume la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del lavoro o dello studio; adegua il proprio comportamento alle circostanze nella soluzione dei problemi;*
 - al quinto anno: *sa gestirsi autonomamente, nel quadro di istruzioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti;* *sorveglia il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio;*
- c) le modalità più adeguate di inserimento in azienda di studenti minori che devono essere gestite in modo chiaro e formale sotto il profilo delle responsabilità. Le aziende infatti fanno talora molta difficoltà a ricevere studenti minori e preferiscono ricevere studenti già maggiorenni (in genere del quinto anno) con cui sia possibile sviluppare successivamente un percorso di inserimento lavorativo e occupazionale;
- d) le forme più efficaci per assicurare la compatibilità tra le competenze previste dalle Indicazioni nazionali del MIUR e quelle richieste dal mondo del lavoro. In tale prospettiva le stesse "Linee guida" nazionali per l'ASL (MIUR, 2010; 2013) segnalano la centralità delle competenze organizzative e relazionali comuni a tutti gli indirizzi.

Un esempio interessante per avvicinare tale compatibilità può essere rintracciato nel progetto IMO¹⁶, come riportato in Tab. 5. Esso è la risultante di uno sforzo di co-progettazione attuato tra le scuole, le imprese coinvolte e vari esperti di settore.

¹⁴ Eventuali "anticipazioni" nel primo biennio dovrebbero quindi essere trattate come una prima presa di contatto con la realtà del lavoro, a scopo prevalentemente orientativo.

¹⁵ Relativamente a tale progressione, è sempre bene ricordare che – secondo la definizione che ne dà l'Unione Europea nel *European Qualifications Framework (EQF)* – la "competenza" è la capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità e le capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale". La definizione contiene tre elementi importanti: 1) le conoscenze, le abilità e le capacità personali "valgono" in quanto le si *utilizza*; 2) il loro utilizzo deve avvenire in *situazioni* diverse e produrre una crescita della persona che le usa (cioè deve aumentare la padronanza che la persona ne ha); 3) il loro utilizzo deve essere *dimostrato*. In questa impostazione si può comprendere abbastanza agevolmente come le attività di alternanza scuola-lavoro siano particolarmente idonee a formare le competenze proprio perché mettono lo studente in condizioni di *dimostrare* di saper *utilizzare* conoscenze, abilità e capacità in *situazioni* diverse.

¹⁶ Cfr. Federmeccanica-Fondirigenti, *Progetto IMO*, paper, Milano, 2013. Il progetto IMO ("L'Industria meccanica a sostegno dell'occupabilità"), è stato promosso da Federmeccanica con la collaborazione di Federmanager e Fondirigenti, con lo scopo di promuovere la collaborazione tra scuole e aziende per la progettazione di percorsi formativi per lo sviluppo delle competenze essenziali ad accrescere le possibilità di occupazione degli studenti al termine degli studi. Avviato nell'aprile 2014 con le prime fasi della progettazione, si è realizzato in 10 città caratterizzate da una tradizione industriale manifatturiera: Bergamo, Biella, Brescia, Firenze, Frosinone, Lecco, Milano, Monza, Roma e Torino, con la partecipazione di 34 scuole e 71 aziende.

ORGANIZZARE
IL PROPRIO LAVORO

mantiene costantemente l'attenzione sull'obiettivo e rispetta gli orari e i tempi assegnati garantendo il livello di qualità richiesto; individua le cause che determinano eventuali scostamenti dal risultato atteso;
organizza lo spazio di lavoro e le attività pianificando il proprio lavoro (priorità, tempi) in base alle disposizioni ricevute;
accetta e prende in carico compiti nuovi o aggiuntivi, riorganizzando le proprie attività in base alle nuove esigenze;
applica le procedure e gli standard previsti dal manuale qualità, la normativa e le procedure di sicurezza ed impatto ambientale, le procedure in caso d'emergenza;

GESTIRE INFORMAZIONI

utilizza la documentazione aziendale e la manualistica per reperire le informazioni e le istruzioni necessarie per il proprio lavoro;
reperisce (anche sul web) e verifica informazioni relative ai requisiti di prodotto, alle caratteristiche di materiali e strumenti da impiegare, alla normativa pertinente il processo o attinente la sicurezza;
documenta le attività svolte secondo le procedure previste, gli standard aziendali e i requisiti del cliente, in modo da fornirne la tracciabilità, segnalando i problemi riscontrati e le soluzioni individuate;
raccoglie, elabora e analizza i dati sull'avanzamento delle lavorazioni, sul consumo di materiali o sui consumi energetici dell'impianto o quelli relativi al contesto di applicazione/utilizzo del prodotto o della soluzione da realizzare, derivandone informazioni utili per la produzione;
verifica la correttezza e il corretto avanzamento dell'emissione della documentazione, controllando la consistenza/correttezza/congruenza dei dati contenuti nei documenti prodotti; attua metodi di archiviazione efficaci, tali da permettere la facile rintracciabilità dei documenti;
predispone la documentazione (il manuale) delle caratteristiche tecniche del prodotto, le istruzioni per l'uso e la manutenzione; predispone la documentazione per la qualità e gestisce gli adempimenti richiesti per la certificazione del prodotto; predispone la documentazione obbligatoria ai sensi di legge, sia civilistica che fiscale;

GESTIRE RISORSE

utilizza in modo appropriato le risorse aziendali (materiali, attrezzature e strumenti, documenti, spazi, strutture), controllandone la disponibilità, mantenendole in ordine e in efficienza ed evitando gli sprechi;

GESTIRE RELAZIONI E
COMPORTEMENTI
GESTIRE PROBLEMI

accetta la ripartizione del lavoro e le attività assegnate dal team leader, collaborando con gli altri addetti per il raggiungimento dei risultati previsti, condividendo le informazioni sul lavoro svolto e sui risultati ottenuti;
lavora in gruppo esprimendo il proprio contributo e rispettando idee e contributi degli altri membri del team; aiuta gli altri membri del team a svolgere/completare le attività assegnate; chiede o offre collaborazione in funzione del conseguimento degli obiettivi aziendali;
riporta con continuità e precisione al responsabile dei lavori, anche con l'uso della modulistica interna;
rispetta lo stile e le regole aziendali e gestisce i rapporti con i diversi ruoli o le diverse aree aziendali adottando i comportamenti e le modalità di relazione richieste;

utilizza una terminologia appropriata e funzionale nello scambio di informazioni, sia verbale che scritto (reportistica, mail, ...);
analizza e valuta criticamente il proprio lavoro e i risultati ottenuti, ricercando le ragioni degli eventuali errori o insuccessi;
aggiorna le proprie conoscenze e competenze, ricercando autonomamente soluzioni ai problemi di lavoro; ricerca occasioni di confronto con i colleghi più esperti o di altre aree aziendali;

GESTIRE PROBLEMI

affronta i problemi e le situazioni di emergenza tenendo conto delle proprie responsabilità, delle norme di sicurezza e dei requisiti minimi di esercizio; rimane calmo, concentrato e determinato anche nelle situazioni più problematiche, chiedendo aiuto e supporto quando è necessario;
riporta i problemi di lavorazione, ne ricerca le possibili cause e contribuisce a definire le successive azioni correttive, anche proponendo soluzioni non standard.

Tab. 5 - Esempi di descrittori relativi ai Soft Skills target per un percorso di ASL negli istituti tecnici (*Fonte: Federmeccanica-Fondirigenti, 2013*).

4.3. Alcune condizioni pedagogiche per il rilancio del rapporto educazione-scuola-lavoro

Se l'alternanza è vista come un'alleanza tra soggetti culturali, sociali ed economici al fine di arricchire il curriculum offerto ai giovani, essa consente agli studenti di scoprire e valorizzare i propri talenti, assumere una vera decisione per la vita, arricchire il proprio bagaglio di conoscenze e di competenze, agire entro una prospettiva progettuale sia per sé che per il contesto in cui si trovano a vivere e ad operare.

Secondo Nicoli (2015), è necessario – proprio per questo – individuare alcune condizioni che possono consentire alla scuola secondaria superiore di svolgere pienamente il proprio compito educativo e insieme diventare un fattore decisivo di sviluppo del Paese, tra cui:

- a) Far assumere alla scuola un profilo culturale non più di ripetizione, bensì di ricerca-azione. Ciò richiede una svolta realista ed attiva della scuola che deve diventare un soggetto di promozione della cultura nei territori e nei contesti più ampi.
- b) Adottare una metodologia centrata sulla mobilitazione delle risorse positive degli

studenti e del contesto in cui vivono. Questa svolta esige di ridurre il peso dell'inerzia (lezioni, interrogazioni, esercitazioni, ...) e di ampliare gli spazi della vitalità culturale tramite incontri, scambi, laboratori, ricerche, progetti, eventi, tutte modalità che consentono di perseguire un sapere vivo, personale, di prima mano, acquisito in contesti di apprendimento in cui il giovane possa assumere l'iniziativa, mettersi in gioco, imparare a condursi da sé, giungere a risultati significativi e reali apprezzabili dai destinatari della loro opera.

- c) Perseguire una forte collaborazione con le forze positive (generative) del territorio, intorno ad un progetto educativo condiviso, che consenta di fare dei talenti e delle energie dei giovani la linfa vitale del risveglio della nostra società nei suoi vari ambiti. Ogni territorio presenta una sua cultura peculiare che definisce l'orizzonte dei valori di riferimento dei vari soggetti che lo abitano, e da cui si trae anche il "mandato educativo" nei confronti della scuola. Il contesto territoriale diventa sempre più un ambito ricco di opportunità per l'apprendimento. La scuola da un lato perde il carattere esclusivo della cultura,

ma guadagna in riconoscimento sociale che ne enfatizza la funzione maieutica in relazione non solo alle persone, ma anche al territorio ed alla realtà globale. In ogni territorio occorre allora suscitare nei vari attori presenti la disponibilità di occasioni di apprendimento compiuto a favore della crescita dei giovani. Il legame con il territorio e l'attraversamento delle organizzazioni (produttive e professionali) rappresentano così una chiave decisiva per una scuola orientata ad inserire positivamente giovani nel reale. Vanno pertanto gestiti con cura gli ambiti di apprendimento, nei contesti formali (scuola) e non formali (imprese), luoghi in cui avviene un cammino nella cultura finalizzato alla crescita della persona nella comunità, i passi mediante i quali i nuovi membri della comunità "prendendo casa", in uno specifico contesto impegnandosi in esso per scopi significativi per loro stessi e per la società.

- d) Promuovere forme e luoghi plurali e complementari di imparare. Sul piano più strettamente pedagogico, la cifra dell'alternanza deriva, in particolare, dal riconoscimento della pluralità e della complementarità dei diversi approcci all'apprendimento e dei diversi stili cognitivi degli studenti; non solo, quindi, da elementi contingenti, quali la trasformazione nei modi della produzione e le nuove richieste del mercato del lavoro. Nei percorsi di alternanza si diversificano i comportamenti dell'allievo, con un passaggio da modi di essere in prevalenza di tipo passivo ad altri soprattutto di tipo attivo: da ascoltare a provare,

da ripetere a verificare. L'apprendimento nei percorsi in alternanza viene così favorito in via privilegiata dal ricorso al canale concreto dell'interazione con l'operato di altri soggetti e di altri gruppi, rispetto a quello astratto di una comunicazione tra l'individuo ed il sapere codificato (di cui si avvalgono per lo più le modalità di insegnamento tradizionale): l'azione del singolo diventa causa ed effetto di apprendimento di altri. Partire dalla visione della reciprocità e dalla complementarità dei processi del pensare e del fare risulta così funzionale al superamento della contrapposizione – da lungo tempo presente nel sistema scolastico italiano – tra cultura e qualificazione professionale, tra scuola e impresa, tra educazione e lavoro.

Tutto questo comporta infine una disposizione nuova degli insegnanti, realizzabile acquisendo uno stile di incontro e confronto, potenziando il primato dei saperi sintetici su quelli analitici (interdisciplinarietà) e incentivando la pratica del lavoro di gruppo.

Una parte consistente di tale disposizione viene oggi giocata per lo più attraverso l'adozione di un approccio laboratoriale e *cross-curricular* (come il *learning-by-doing* e il *project-based learning*), elementi fondamentali per far sì che gli studenti imparino a padroneggiare personalmente i "saperi in azione" ed acquisiscano una maturazione della propria capacità riflessiva, in vista della costruzione consapevole del proprio progetto futuro di vita, di studio e di lavoro.

Bibliografia

- BIBB (2009). *In-company vocational training. A worthwhile investment for enterprises*. Findings from the 2007 BIBB Cost-Benefit Survey, Berlin
- BIS (2012). *Employer Investment in Apprenticeships and Workplace Learning: The Fifth Net Benefits of Training to Employers Study*. BIS research paper No 67, London: University of Warwick Institute for Employment Research.
- Cedefop (2009). *Sharing the costs of vocational education and training. An analysis of schemes in the newer EU Member States*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Cedefop (2012^a). *From education to working life. The labour market outcomes of vocational education and training*. Cedefop Panorama series; 182. Luxembourg: Publications Office of the European Union. www.cedefop.europa.eu/en/publications/20448.aspx [accessed 30.06.2016]
- Cedefop (2012^b). *Curriculum reform in Europe The impact of learning outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, Cedefop Research paper; No 29.
- Cedefop (2015). *Vocational pedagogies and benefits for learners: practices and challenges in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop research paper; No 47.
- Ecorys, IES & IRS (2013). *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors*. European Union.
- ETF (European Training Foundation), (2013). *Work-based Learning: Benefits and Obstacles. A Literature Review for Policy Makers and Social Partners in ETF Partner Countries*. Turin: ETF
- ETF (European Training Foundation), (2014). *A Handbook for Policy Makers and Social Partners in ETF Partner Countries*, Turin: ETF
- European Commission (2013). *Work-Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers*, available from http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf [accessed 30.06.2016]
- Federmeccanica-Fondirigenti (2013). *Progetto IMO, L'Industria meccanica a sostegno dell'occupabilità*. Working paper. Milano: Federmeccanica-Fondirigenti.
- Indire (2015). *Aternanza scuola lavoro*. Firenze: Indire.
- Gentili C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova secondaria*, 10, pp.1-38.
- ISFOL (2013), *Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*. Roma: Isfol
- Lave J. & Wenger E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press (trad. it. 2006, Trento: Erickson).
- Mastrocola P. (2011). *Togliamo il disturbo*. Modena: Guanda.
- MIUR (2015). *Attività di alternanza scuola lavoro guida operativa per la scuola*. MIUR.
- Nicoli D. (2011). *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*. Roma: LAS.
- Nicoli D. (2015). *Il lavoro buono. Cultura ed etica del lavoro in Italia e nel mondo. Una proposta educativa per la generazione post-crisi*. Roma: Cnos-Fap e Tuttoscuola.
- Nicoli D. (2016). *La scuola viva*. Trento: Erickson.
- Senge P.M. (2006). *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Milano: Sperling & Kupfer Editori.

Reciprocity relationships in work-based training: implications for VET policy and didactics

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Institute Technology and Education bei University of Bremen, Am Fallturm 1 - 28359 - Bremen (Germany) - Phone: +49 421 218-66 270 - e.mail: spoettl@uni-bremen.de

Estratto

Il documento sottolinea la mancanza di ricerca concettuale e empirica sulla reciprocità nel campo della formazione basata sul lavoro, esplorando gli aspetti teorici e concettuali della reciprocità nelle relazioni istituzionali ed educativo-didattiche di apprendimento basato sul lavoro e analizzando le caratteristiche di reciprocità in questi rapporti nelle diverse tipologie istituzionali di formazione professionale. L'articolo individua delle specificità della reciprocità nei rapporti tra istituzioni, parti interessate e le persone coinvolte nella progettazione e implementazione di formazione basata sul lavoro. Le caratteristiche di questa reciprocità nella tradizionale formazione sul posto di lavoro (On the Job Training), nel sistema "duale" di formazione basata sul lavoro e forme emergenti di formazione basata sul lavoro vengono analizzate. Questa analisi rivela che l'intensità e il volume di impostazioni esistenti di cooperazione interistituzionale e il dialogo sociale nel campo della formazione professionale basato sul lavoro modellano i rapporti di reciprocità tra le istituzioni e le parti interessate e creano il contesto istituzionale e socio-economico per lo sviluppo della reciprocità nelle relazioni educative tra i formatori e gli apprendisti.

Parole chiave: work-based Vocational Education and Training (VET), apprendistato, reciprocità, mutual fiducia, tipologia istituzionali di work-based education and training.

Abstract

The paper targets the lack of conceptual and empiric research of reciprocity in the field of work-based training by exploring theoretical and conceptual aspects of reciprocity in the institutional and educational-didactic relationships of work-based learning and by analysing the features of reciprocity in these relationships in the different institutional types of work-based vocational education and training. There are distinguished specificities of the reciprocity in the relationships between institutions, stakeholders and persons involved in the design and provision of work-based training. The features of this reciprocity in the traditional on-the-job training (OJT), "dual" work-based training and emerging work-based training are analysed. This analysis reveals that the intensity and volume of existing settings of inter-institutional

cooperation and social dialogue in the field of work-based VET shape the mutual reciprocity relations between the institutions and stakeholders and create the institutional and socio-economic environment for the development of reciprocity in the educational relationships between trainers and apprentices.

Key words: work-based Vocational Education and Training (VET); apprenticeship; reciprocity; mutual trust; institutional types of work-based education and training.

Zusammenfassung

Gegenstand dieses Artikels ist das Fehlen theoretischer und empirischer Reziprozitäts-Forschungsansätze im Bereich der Berufsausbildung. Dabei sollen theoretische und konzeptuelle Aspekte der Reziprozität im Bereich der institutionellen Berufsausbildung bzw. -didaktik sowie Reziprozitätsmerkmale derselben Beziehungen in den verschiedenen Typen der institutionellen Berufsausbildung und -didaktik (VET) untersucht werden. Die Reziprozität der Beziehungen zwischen den Institutionen, Interessenvertreter und Personen, die am Konzept und an der Bereitstellung der Berufsausbildung beteiligt sind, weist kennzeichnende Merkmale auf. Es werden die Reziprozitätseigenschaften in der traditionellen Open-job-Ausbildung (OJT), in der dualen und in der Berufsausbildung neuer Art untersucht. Die Untersuchung zeigte, dass die Intensität und die Grösse der bestehenden inter-institutionellen Kooperation sowie der soziale Austausch auf dem Gebiet der berufsbezogenen VET die Reziprozitätsbeziehungen zwischen Institutionen und beteiligten Akteuren massgeblich bestimmt und die für die Reziprozität zwischen Lehrkräften und Schülern nötigen institutionellen und sozioökonomischen Bedingungen schaffen.

Schlüsselwörter: berufsausbildung und -didaktik (VET), lehre, reziprozität, gegenseitiges Vertrauen, institutionelle Typen der Berufsausbildung und -didaktik.

1. Introduction

Policy makers increasingly regard and treat work-based vocational education and training (VET) as an effective measure to cope with the youth unemployment and skills mismatches in school-based initial VET systems. This explains the significant increase in the interest in work-based VET as a measure to cope with the structural unemployment of young people in the years of the recent global economic crisis and its aftermath. The literature and policy documents do not often refer to the term *work-based vocational education and training*. Here the dominant term is *work-based learning* in the VET system defined as, for example, “acquisition of knowledge and skills through carrying out, and reflecting on, tasks in a vocational context, either in the workplace (such as alterance training) or in a VET institution” (Cedefop, 2011). This term

reflects the perspective of learner and learning. Analysis of the reciprocity relationships in educational processes requires consideration of the perspectives of both acquisition and provision of knowledge and skills. For this reason we suggest applying the broader term *work-based vocational education and training* that takes into account both these perspectives. The term *vocational education and training* refers to a wider process of education and training targeted at equipping people with knowledge, skills and competencies needed in a particular occupation and labour market (Cedefop, 2014). This term, as opposed to *work-based learning*, more forcefully and explicitly refers to the institutionalised provision of education and training, a very important object of analysis in researching the issues related to policies (in this case-VET policy).

The work-based VET emerges in the political agendas and reform plans as an

outcome of the analysis of the existing institutional and methodological factors, and of the inquiry into the existence of the preconditions for the implementation and development of apprenticeships (Brockman, Clarke & Winch, 2010; Busemeyer & Trampusch, 2012; Fuller & Unwin, 2011; Saniter & Tütlys, 2012; Spöttl, 2016; Tacconi, 2015; Thelen & Busemeyer, 2012). A superficial analysis of the “good examples” from the experience of the development of apprenticeship in different countries (especially those with the dual apprenticeship model) does not lead to any deeper conceptual debate on the philosophical and politico-economic foundations needed for the successful implementation and development of work-based VET (Brockman, Clarke & Winch, 2010; Spöttl, 2016; Thelen & Busemeyer, 2012; Saniter & Tütlys, 2012). One of the key issues of the implementation and development of work-based VET which remains under-researched, is the reciprocity relationships between the involved parties: learners, VET providers, social partners and other stakeholders. Social partners are defined as the main sides of social dialogue related to employment and work relationships – employers’ organizations and trade unions, sometimes associating public authorities and representatives of civil society (Cedefop, 2008). However, this article refers to the wider definition of social partners defined as “people, groups and entities that have a role and interest in the objectives and implementation of a VET policy or programme (UNDP, 2002). By stakeholders it is meant all interested parties involved in the work-based training, including training providers, learners, teachers and trainers, employees and their organizations.

This paper aims to discuss the factors and features of reciprocity relations in the processes of implementation and development of the different work-based training patterns. The triangulation of several approaches, such as politico-economic theories on the institutional skill formation systems, theoretical insights on the reciprocity and gratuitousness in the

civil economy and theories of didactics of work-based learning provides the basis for this research.

The paper first analyses three of the most widespread institutional models of work-based VET - traditional workplace or company-based on-the-job training (OJT), dual work-based training and emerging work-based training. Then it explores the conceptual issues of reciprocity relations in training and provides an analysis of the roles and features of reciprocity relations in the three different institutional models of training.

2. Institutional models of work-based VET

The analysis of the reciprocity relationships in the work-based VET in this paper covers three institutional models of work-based VET: traditional workplace or company-based on the job training (OJT), dual vocational training and emerging work-based training.

2.1. Traditional workplace or company-based on the job training (OJT)

In the case of traditional workplace or company-based on-the-job training (OJT), vocational learning and training take place mainly in the workplaces of enterprises and target the mastering of concrete work tasks.

Traditional workplace-based training presents by itself the most ancient form of vocational training. The relationships between apprentice, master and enterprise provide the background of this training form. These relationships took different forms in the historical development pathway of this form of training. Crafts corporatism in the Middle Ages involved the possession, protection and sharing of know-how in craft and trades (Sennet, 2008; Le Goff, 2014; Santoni Rugiu, 2008). The object of workplace-based training was the initiation of a young person into the craft or occupation including not only the provision of craft skills and know-how, but also the

basics of moral behavior and professional ethos (Sennet, 2008; Vickerstaff, 2007). The corporate apprenticeship in the Middle Age involved the sharing of costs, responsibilities and benefits between the parties of apprenticeship contracts. Educational and social relationships between the masters, apprentices and craft communities in the Medieval guilds followed certain key principles (Sennet, 2008; Le Goff, 2014; Vickerstaff, 2007):

- 1) solidity of apprenticeship by stressing the importance for apprentices to work and live together with masters for the defined period of time, closely related to the important role of discipline in the process of training;
- 2) strong role of the individual bilateral work and learning relationships between master and apprentice;
- 3) possibility and obligation for the apprentice to observe the work performed by the master for learning purposes;
- 4) working together with the master and possibility to get remuneration after the acquisition of skills and attainment of certain productivity level;
- 5) strict separation between the status of apprentice and master, or qualified craftsmen, together with the gradual introduction into crafts or trades depending on the results of training and possibilities of the guild or community of craftsmen.

With industrialisation these principles of traditional workplace-based training significantly changed. First of all, the focus from the individual acquisition of skills and the introduction into the crafts and trades shifted to the skills needed in industry and the readiness of labour market entrants to satisfy these needs (Vickerstaff, 2007). It implied the shift from the solidity of apprenticeship towards flexibility and orientation to the provision of know-how and skills needed for the concrete work tasks (impact of taylorism). Individual bilateral relationships between master and apprentice also lost their importance and feasibility due

to the massiveness of the volume of training, which led to the domination of relationships between apprentices, supervisors and other responsible staff of enterprises. Standardised practices and norms of work became the key examples and information sources for training and learning. Supervised performance of standardised work tasks facilitated comparatively fast and low-cost attainment of skills needed in the workplaces, whereas taylorist work organisation enhanced increasing work precarity (Lallement, 2007). The focus of learning in the “modern” traditional apprenticeships shifted from the individual to work situation and the mastery resided in the organisation of learning resources of the community of practice (Nielsen & Tangaard Pedersen, 2011).

However, nowadays enterprise-based apprenticeships, which are widespread in English speaking countries, very often tend to focus on the provision of narrowly specialised skills through informal on-the-job learning with very minimal and fragmented theoretical elements of learning (Brockmann, Clarke & Winch, 2010). It leads to low status of apprenticeship schemes and rather poor standards of attainment.

Looking back to the history of traditional workplace-based training we can also find examples to the contrary, where such training involves more significant elements of general and moral education of apprentices. The Italian Catholic priest Giovanni Bosco initiated very specific and interesting apprenticeship schemes in Turin in the middle of the XIXth century. The contracts of apprenticeship initiated by Don Bosco and signed by the apprentices, employers and Don Bosco himself (Lemoyne, 1904) included the obligations of employers to provide the apprentices with the necessary instruction and supervision of learning in the field of craft or occupation and to delegate to the apprentices the work tasks that are related to the learned craft or occupation. These contracts also obliged employers to give paternal advice to apprentices concerning their behavior and morals, and to

ensure sufficient free time for personal and spiritual growth (Prellezo & Zanni, 2012; Stella & Drury, 1996). Through the contract Don Bosco regains some essential and structural features of apprenticeship, namely the formative pact and the reciprocal bond of moral character that gives dignity to the work-based relationship between the employer/trainer and the apprentice.

One of the distinguished and historically developed features of traditional work-based training is the existence of stronger or weaker mechanisms of quality assurance of training combined with the support and guidance to apprentices, especially in the stages of their transition from the training to “normal” work. Before industrialisation the guilds and other craft communities provided such support. However, modern company-based training in this regard is different. It is usually concentrated in countries with liberal and voluntarist government policies towards VET and skill development. Patchy regulation of VET, a lack of a legislative framework and minimal standards for a work-based training, unstable employment relations as well as increasing precarity of employment and work encourage a low commitment of enterprises to training and lead to low training quality standards (Brockmann et al., 2010). Analysing the meaning of learning and work in Asia and Europe, Evans and Kersh (2012) stress the importance of social interactions in the workplace in supporting and enriching the access to learning.

2.2. “Dual” vocational training

In dual vocational training the VET school provides the theoretical knowledge and basic practical skills, while working and learning in workplaces of enterprises provide and develop practical knowledge and skills. The focus of this work-based training is on mastering work processes. The implementation and development of a dual VET system was not a kind of logical and systematic process. It was the outcome of a certain subjugation of the VET policy and didactical instruments to

the economic requirements supported by the widespread understanding and agreement of big industrial enterprises of the necessity of the public provision of VET (Spöttl, 2016).

The main feature of the dual VET is the duality of training curricula regarding school-based and work-based training. The reciprocity relationships serve as a basis for the collective organisation of vocational training. This collective organisation means strong involvement of enterprises in organising, funding and providing practical training, as well as the important role of social partners and intermediary associations in the administration and the reforms of the VET system (Busemeyer & Trampush, 2013). In the system of dual training the government is responsible for providing the regulatory framework and it contributes the mostly theoretically oriented part of public training by operating the vocational schools. Companies provide the practical part of vocational education. They determine together with the employees in top social organizations the content of instruction. In this way the dual system integrates the benefits for the three participating agents: the government, the companies and the individual trainees (Spöttl, 2016). This guarantees the provision in the public domain of education and training and secures the bringing up of responsible and politically mature citizens. Besides this it covers the demand for technical specialists for maintaining and further developing a good market position, offers social status and personal development as well as an income for livelihood.

Such involvement of companies in the administration of a collective training system and the cooperation with other social partners and VET schools in processes of skill formation provide a highly skilled and cooperative workforce and contribute to social peace (Spöttl, 2016; Busemeyer & Trampush, 2013).

2.3. Emerging work-based training

The emerging work-based training is typical in the cases of experimentation of

work-based training and apprenticeship as the new alternative form of initial VET provision in the school-based VET systems (Isfol, 2016). By the emerging forms of work-based VET we mean the introduction of the different forms of work-based VET in the school-based VET systems, mostly as a part of the different initial VET reforms aimed at improving the match of provided skills and qualifications with the changing needs of the labour market. In such cases the introduction of work-based VET is quite often a part of the complex measures of reforms aimed at implementing a competence-based approach in the practices of VET provision starting from curriculum design and ending with the assessment of learning and the awarding of qualifications (Saniter & Tütlys, 2014; Isfol, 2016). Furthermore, the introduction and implementation of work-based training in the school-based VET systems may have different socio-economic, political and institutional contexts, such as VET reforms in the post-communist new EU member states (the case of Lithuania) or reforming of VET systems in the countries suffering from the post-crisis high youth unemployment (the case of Italy).

The development of an overarching institutional and legal framework for the introduction of work-based VET in the school-based VET systems suffers from a rather episodic involvement of social partners (Tütlys, Kaminskienė & Winterton, 2016). Even if there are established formal arrangements of social partnership and bilateral cooperation between employers and VET providers in the fields of curriculum design, the organization of practical training of VET students and the assessment of their competences, they are not sufficiently systematic to ensure smooth and rapid progress of work-based VET. One of the biggest challenges is the lack of systemic social partnership mechanisms in the initial VET at the sector level.

3. Conceptual backgrounds of reciprocity relations in work-based VET

The phenomenon of work-based VET as a form of education and training involves diverse elements of reciprocity relationships.

Guile and Young (1998) define *apprenticeship* as a social and collective form of learning, where the social construction of knowledge makes apprentices a part of a work-based community of practice. One of the challenges of this learning form is relating scientific and everyday concepts so that they make sense of workplace practices or problems. Guile and Young (1998) stress the importance of sharing relationships in the apprenticeship training and learning processes, stating that intelligence and expertise are acquired through collaborative accomplishment, rather than being a matter of self-possession. Collaborative activity here is necessary to reconfigure workplace activity and knowledge. At the same time work-based-learning is a context-dependent learning with the dominant role played by work experience that alone cannot provide apprentices with the theoretical concepts that take them beyond that experience in order to envisage alternatives (Young & Muller, 2010). Therefore holistic learning in apprenticeship oriented to the provision of “powerful knowledge” (Young & Muller, 2013) besides the practical skills and experience based knowledge would require significant changes of curriculum with the contributions of education providers, state and social partners.

Guile (2011) claims that apprenticeship can also be a social model of learning for holistic vocational formation and reformation. Referring to the case of a foundation degree in the field of the aviation industry, he claims that apprenticeship can be applied for vocational formation and reformation via the recontextualization of the content, pedagogy and workplace (Guile, 2011). This recontextualization includes the formulation of criteria for the inclusion of disciplinary, professional, work-

based knowledge in the teaching curriculum, deciding how to teach the content in order to assist learners to develop their theoretical and practical reasoning, and also decision-taking on how to sequence workplace experiences to assist learners to develop their practical reasoning and skill and appreciate the relation between workplace practice and theoretical study (Guile, 2011). Looking at the increasingly challenging access to employment in the post-crisis labour markets, the merger between work-based learning and academic (school-based) learning becomes a necessary precondition for the successful integration of youth in the turbulent labour market.

De Nanteuil (2016) notices different implications of the impoverishment and decline of the collective features and factors of work with the increasing influence of individualistic factors in work. For example, in the management and development of human resources there is a noticeable shift from qualification-based approach to competence-approach. The qualification-based approach provides collective guarantees through the existence of hierarchy of knowledge and skills that define the regulations of compensation and rewarding of employees (De Nanteuil, 2016). For this reason the qualification-based approach creates favourable preconditions for the development of reciprocity relationships in the processes of work-based training and learning. The competence-based approach is strongly individualistic and resistant to the attempts of modification to more collective approaches (De Nanteuil, 2016). The application of approaches and practices of human resource management and development based on collective and organisational competence is not yet widespread (Retour, Picq & Defélix, 2009). For these reasons implementation and development of *individualistic* competence-based approaches in the practices of the initial VET and human resource management and development favours individualistic approaches of acquisition and application of knowledge and skills in work situations,

thus reducing space for the development of reciprocity relationships in this field.

Despite this, work-based VET has a lot of features of the *relational and reciprocity good* described by L. Bruni (2014).

First of all, it is made up of relations that can only be enjoyed within reciprocity. These relationships include both the institutional-economic relationships between the involved partners and stakeholders and the educational relationships between apprentices and trainers. Work-based VET can contribute to the positive economic effect to enterprises and society in general. It can have a positive effect on overall human and social development through the enrichment of knowledge, skills and competences of youth only in the case of mutual contribution of all involved parties – employers, social partners, learners and state – and fair sharing of the benefits of work-based VET between them.

Secondly, the principle of gratuitousness is extremely important for the development and sustainability of work-based VET. This principle states that the main characteristic of a relational good arises from intrinsic motivation to sustain relationship and to enjoy this good (Bruni, 2006). However, bringing this principle into life is highly problematic. In the current discourses on work-based VET there is a clear domination of the economic interests and focus is on the economic costs and benefits of training for the different involved stakeholders. The issues of solidarity and “strategic altruism” mostly appear in the education and social policy discourses on work-based VET that deal with applying it as a measure of education and labour market policies targetted at the prevention of structural unemployment and educational exclusion. The example here uses apprenticeship to facilitate integration of NEETs in the initial VET system and labour market (European Commission, 2010; European Commission, 2012; OECD, 2010).

We can analyse the reciprocity relationships in the implementation and development of work-based VET from different theoretical

perspectives and approaches. From the perspective of the *political economy of skill formation*, the introduction and implementation of work-based VET depends on the institutional model of capitalism and related competition strategies of businesses (Brockman, Clarke & Winch, 2010; Busemeyer & Trampusch, 2012). For example, shareholder capitalism and focus on the zero-sum game in the competition between businesses tend to produce comparatively low numbers and poor quality of offered workplaces for apprentices due to the lack of mutual trust between the involved stakeholders and the focus of enterprises to the solution of current or short-term skills deficits (Brockman, Clarke & Winch, 2010; Winterton, 2007). On the other hand, the stakeholder capitalism model provides the institutional arrangements, such as developed social dialogue in the sectors of economy and collective agreements in the fields of wage setting and qualifications, that enable, enhance and support long-term human resource development strategies of enterprises, thus facilitating development of strongly institutionalised work-based VET (Winterton, 2007). Political economy of skill formation stresses the importance of the institutional model of capitalism and related strategies of enterprises and social partners as key factors of development of the reciprocity relationships in work-based VET (Busemeyer & Trampusch, 2012).

Analysing the *social and politico-economic aspects* of reciprocity in the implementation and development of work-based VET we face a dilemma in defining whether this form of training should be treated as a public good (especially when it is a part of the public initial VET system), or as an educational service subjected to the business interests of economic players.

In the first case implementation and development of work-based VET in the initial VET system becomes an important issue of public policy including and involving public-private partnership. The commonly agreed long-term and macro-level interests, including

sustainable economic development, social cohesion and peace create the basis for the relationships of reciprocity between the interest groups involved in the work-based VET (Brockman, Clarke & Winch, 2010; Guile & Young, 1998). In the second case implementation and development of work-based VET serve mainly as a measure of corporate human resource management and development strategies implemented in cooperation with public VET providers (Fuller & Unwin, 2011). Shorter-term and mezzo-level interests mainly related to economic performance and gains drive the relationships of reciprocity of involved participants and interest groups. Current economic, managerial and political discourse on work-based VET refers to the approaches that use work and work processes for purposes that are external to the work itself, revenues and profit (Bruni, 2014). For this reason the potential monetary “return” to business and labour market defines the value of the work-based training largely ignoring the intrinsic value of training created by the involved learning experience and enrichment of the work processes.

Analysis of the reciprocity relations in the work-based VET allows us to identify the features of forms of reciprocity described by L. Bruni (2006): *contractual reciprocity*, *friendship-based reciprocity* and *unconditional reciprocity*.

The features of *contractual reciprocity* are typical for the institutional and economic relationships of work-based VET. Contracts regulate a wide range of economic and institutional interests of the parties involved in work-based VET by ensuring equivalent and agreement-based exchange of obligation and benefits of apprentices, enterprises, VET providers and the state (Brockman, Clarke & Winch, 2010; Busemeyer & Trampusch, 2012; Saniter & Tütlys, 2012; Spöttl, 2016). Apprenticeship contracts also define conditions of relationships of involved parties, as well as establishing the rules with sanctions for their violation or breach. The institutions and forces of the existing institutional skill

formation systems shape and develop such contractual reciprocity of work-based VET in an incremental way (Busemeyer & Trampusch, 2012).

Mutual trust between involved parties (apprentices, enterprises, VET providers, social partners, governmental bodies) develops incrementally and depends heavily on the economic effects and returns of investment in work-based training and related relationships. For example, the interest of enterprises in contributing to apprenticeship and cooperating in apprenticeship measures usually depends on the positive outcomes of apprenticeship in terms of satisfying the needs of a skilled workforce, reducing transaction costs in human resource management and development, improving productivity, and facilitating implementation and exploitation of technological innovations (Busemeyer & Trampusch, 2012; Saniter & Tütlys, 2012; Spöttl, 2016). When work-based VET helps companies to attain these targets, they foster the trust of companies and their motivation to cooperate. Similarly, the positive implications of training to high quality employment and career enhances and supports the trust of apprentices in work-based learning and apprenticeship.

Another important feature of the contractual reciprocity of work-based VET is its strong dependence on the economic and labour market situation, which increases volatility and instability of the offer of workplaces for training (Brockman, Clarke & Winch, 2010; Busemeyer & Trampusch, 2012). For example, the spread of the precarity of work significantly weakens the potential of enterprises to offer high quality workplaces for training and fosters provision of the low quality work-based learning needed for the induction in low skilled jobs (Nielsen & Tanggaard Pedersen, 2011). The dependence of contractual relationships of work-based VET on its economic impact and satisfaction of the needs and expectations of involved stakeholders and learners creates additional challenges when work-based VET is introduced as a new alternative pathway of

the VET provision. A high probability of failure to prove the economic effect of implemented measures of work-based VET during their experimentation and testing creates serious obstacles for further attempts and corrections (Saniter & Tütlys, 2012).

Maintaining contractual reciprocity in the apprenticeship relations requires different economic, legal and fiscal incentives for the involved stakeholders (especially for the involved enterprises) from the state. However, provision of such incentives in the longer term can weaken the quality and sustainability of work-based VET measures by reducing the motivation of stakeholders to take responsibility for their sustaining and development. Therefore contractual reciprocity of work-based VET is an object of national policy making and corporate strategies of involved stakeholders (Saniter & Tütlys, 2012). However, looking from the perspective of the development of civil economy and society, the economic motives alone are not sufficient for sustainable relationships in the field of training. Here, equally important is the civil responsibility of the involved stakeholders to ensure the possibilities of learning and competence development in young generations, as well as the potential to apply the gained human capital for the attainment of economic and social well-being. In seeking these goals, contractual regulations should include a dimension of social responsibility, thus ensuring that work-based VET measures primarily target holistic human development (flowering) of apprentices in the context of work and facilitate education of the mature responsibility of young generations and their smooth transition into the adulthood (Bruni, 2014).

Contractual reciprocity often overshadows the *friendship-based and unconditional reciprocity* in the discourses of work-based VET. Despite the fact that this kind of reciprocity is more difficult to grasp in the relationships of work-based VET, it is of crucial importance for their sustainability. Looking at the reciprocity relationships between enterprises and ap-

prentices, the gratuitousness of enterprises towards apprentices plays a highly important role. This gratuitousness may take different forms, such as credit of trust to young people applying for apprenticeship, patience of enterprises in developing the skills of apprentices and waiting for the returns of investment in it, hospitality and openness of enterprises towards apprentices and respecting of personal liberty of apprentices (Bruni, 2014).

A credit of trust of enterprises to young people applying for work-based training increases the access of work-based VET to youth and facilitates the quality of provided training. It also contributes to the attractiveness of this form of training. Such credit of trust can take different forms, like efforts of enterprises in offering high-quality workplaces for training, investing in provision of support to apprentices, removing unnecessary precautions in the selection and recruitment of apprentices that limit access to training, providing the possibilities for apprentices to learn in a wide range of work processes and their environments (Spöttl, 2016; Tacconi, 2015).

Work-based VET and especially apprenticeship also tend to enhance and develop the loyalty of future employees to their enterprises and professional communities (Nielsen, Tanggaard & Pedersen, 2011). However, it is difficult to achieve this effect of work-based VET without the above described initial credit of trust of enterprises to candidates and apprentices. Credit of trust provided by enterprise and master to the apprentice also creates the freedom to risk and to fail, which enhances the initiative of apprentices for independent action and learning (Spöttl, 2016). It is not easy to nurture and maintain such trust without social dialogue and active participation of the representatives of employees and trade unions in the organisation and provision of work-based VET (Winterton, 2007). The *patience of enterprises in developing the skills of apprentices and waiting for the returns of investment in work-based VET* is a crucial precondition to ensuring high quality training and its relevance to the requirements

of dynamically changing work processes. It is equally important for the successful introduction and implementation of the new measures of the work-based VET in the school-based VET systems, and also for the maintenance of the existing measures. The long-term oriented human resource development strategies of enterprises as well as the efforts of the social partners in the field of training and competence development nurture and help to sustain this patience (Thelen & Busemeyer, 2012).

Hospitality and openness of enterprises towards apprentices are a demonstration of the attitude to help apprentices in the case of need, to provide them with the guidance in the work processes and work organisation, to support their initiatives and foster their creativity (Bruni, 2014).

Respecting of personal liberty of apprentices foremost means ensuring the autonomous right of apprentices to decide on their future career after training without imposing any legal or administrative bindings that limit or eliminate their free choice. It does not eliminate or exclude the possibilities of enterprises to influence the career-choices of apprentices on the basis of mutual and open discussions, negotiations and agreements.

The features of the *friendship-based and unconditional reciprocity* are very typical for the educational relationships of work-based VET between the apprentices, their trainers, teachers and other members of the communities of practice. Unlike contractual reciprocity, the friendship-based and unconditional reciprocity relations directly concern the attainment of educational-didactic goals (provision-acquisition of knowledge, skills and competence) and involve the participants of educational process (apprentices, trainers and teachers). The reciprocity relations between trainer and apprentice include many dimensions of sharing and donation. Trainers or masters share and donate their vocational knowledge and skills and help to introduce apprentices into the professional and enterprise culture (Guile & Young, 1998; Spöttl, 2016). In this way, trainers and masters con-

tribute to the formation of professional identity, which becomes increasingly important for youth in the conditions of the weakening sources of identity formation, such as family, ethnic and cultural groups (Bruni, 2014). Feeling competent in the chosen occupation is a very important factor for the happiness and well-being of young persons (Bruni, 2014). In turn, apprentices make an effort to learn and express their recognition and gratitude to trainers, which strengthens the intrinsic motivation of the latter to train.

The *contractual reciprocity* typical for the institutional and economic relationships of work-based VET influences the reciprocity in the didactic relationships between the apprentices, teachers and trainers. For example, strictly hierarchical relations and separation between employers and employees typical for the contractual reciprocity imply a lack of common interest in employers and employees related to work and the development of work processes (Bruni, 2014). This situation impoverishes the potential of enterprises and organisations to develop active communities of practice (Lave & Wenger, 1991) that are necessary for the effective exchange of work-process related know-how and skills in the didactics of work-based training and learning.

The lack of common incentives related to work processes and isolation of the new entrants in organisations, such as apprentices, from the development of such incentives, combined with strongly expressed accountability and responsibility of employees for the performance and results ensured by strict control measures, significantly limit the choice of the didactical approaches and methods of work-based training to mainly “tayloristic” approaches of apprenticeship oriented to the provision of the essential basic skills needed for workplaces, such as “sitting with Nellie” (Brockman, Clarke & Winch, 2010). When the implicit pacts and agreements between employers, employees and apprentices on the level of enterprise create the basis for work-based training and the mutual trust agree-

ments between the social partners, stakeholders and state structure such training, it increases access of training to all learners, and helps to develop the loyalty and attachment of apprentices to organisations.

Horizontal relationships in the work-based training facilitate development of common work and learning experiences between apprentices and trainers and open up the possibilities for the application of a wide range of vocational didactic approaches and methods directed to the education of the intrinsic ethics of work and the capacity to discover a person’s own calling (vocation) in the world of work (Bruni, 2014). Besides, relationships between the apprentice and master in the workplace create a unique space for the development of mutual recognition and reward for the accomplished work and cooperation. Work-based learning in enterprise encourages the immersion of the apprentice in the community of practice with many circuits of mutual recognition for the accomplished tasks of work, training and learning.

4. The role and features of reciprocity in the different institutional types of work-based VET

This paragraph focuses on the role and typical features of reciprocity in the relationships between the main participants and stakeholders of work-based VET by referring to the above described three types of training: *traditional workplace or company-based on the job training (OJT)*, *dual training* and *emerging work-based VET*.

The analysis of reciprocity in these types of work-based VET concerns two dimensions of relationships: 1) socio-economic relations that structure the organisation and provision of work-based training; 2) pedagogic-didactic relationships between the apprentices and other participants that are directly involved in the work-based training process.

4.1. *Reciprocity in the workplace or company-based on the job training*

The institutional setting of the workplace or company-based on-the-job training in the liberal and employer-led skills formation systems does not create sufficient possibilities for long-term reciprocity relationships between the parties involved in the process of work-based training. The real representation of interest groups is replaced by bureaucratic intermediation that leads to the desengagement of parties (including employers) and provision of competences and qualifications that meet mainly short-term needs and requirements of workplaces (Vickerstaff, 2007). Liquidity of employment relationships and flexibilisation of the status of employee and employer also significantly contribute to the impoverishment of apprenticeship agreements and weaken the influence of these agreements for the development of mutual trust between involved stakeholders and persons (Saniter & Tutlys, 2012; Winterton, 2007).

Such measures of work-based training with a reduced educational component are usually attractive for the enterprises with short-term human resource management and development approaches and share the features of a restrictive model of apprenticeship proposed by Fuller and Unwin (2011):

- domination of the status of employee;
- ambivalent institutional recognition and support for apprentice's status as learner;
- restricted participation in multiple communities of practice, little or no "participative memory" of the primary community of practice (no or little tradition of apprenticeship);
- narrow access to learning restricted in terms of tasks, knowledge and location, access only to competence-based qualification;
- limited opportunities for reflection because virtually all learning takes place on the job with very quick transition from learning to work practice;
- aiming of apprenticeship to prepare partial expert but full participant and static com-

petence development after the apprenticeship;

- using of apprenticeship to tailor individual capability to organisational need;
- limited opportunities to extend professional identity of apprentices due to little boundary crossing experienced, as well as limited and restricted access of apprentices to the range of skills and knowledge of their workplace.

Domination of the status of employee in apprenticeship significantly reduces the reciprocity typical for the educational relationship between student and teacher, master and trainee, which is based on the mutual trust, observation of work, cooperation (common work) and sharing of know-how, including the experiential know-how.

Reciprocity relations between employee and employer in such cases of work-based VET usually lack the educational dimension and focus on the employment and industrial relations. Ambivalent institutional recognition and weak support for apprentice's status as learner reduce the trust of apprentices in the enterprise as provider of education, as well as in the work process as a source for knowledge, learning and skill development. These factors also reduce motivation to learn and to exploit the acquired skills in the work processes.

Restricted participation in communities of practice as well as little "participative memory" of the primary community of practice reduce the possibilities for development of reciprocity relationships in sharing the acquired know-how and developing it together with other employees and apprentices (Guile & Young, 1998; Lave & Wenger, 1991). Narrow access to learning restricted in terms of tasks, knowledge and location reduces provision and acquisition of know-how and skills, and also their application and further development. In such conditions it is unlikely that investments of enterprise in work-based training will turn into development of the "corporate competence" – pool of skills and competences

needed for the attainment of strategic goals and creating significant competitive advantage (Defelix, Klarsfeld & Oiry, 2006). Access only to competence-based qualification limits access of apprentices and employees to the other educational pathways (e.g., higher education, formal adult education). Together with the existing cul-de-sacs in the learning possibilities, it reduces the motivation of learners to engage more actively in learning and competence development (Brockman, Clarke & Winch, 2010).

Reflection of learners is a key precondition for the development of reciprocal exchanges of knowledge and reciprocity in skill development (Guile & Young, 1998; Guile, 2011). Therefore limiting the possibilities for reflection directly reduces the possibilities and space for such reciprocal exchanges between apprentice, master and other employees. In a longer-term perspective, the lack of an ability to reflect on their own action (Schön, 1983) significantly reduces the potential of the apprentice to engage and participate in the reciprocal exchanges of knowledge and skills with others.

Aiming to prepare partial expertise but full participant and static competence development after the apprenticeship can enhance development of the state of self-sufficiency of the future employee, which negatively influences the potential of future employees to engage in the reciprocal exchange of knowledge and skills with colleagues and other apprentices (Brockman, Clarke & Winch, 2010). Domination of the organisational needs in the learning process reduces or excludes the benefits of apprenticeship for the individual and social development of apprentice. Attempts to own and mobilise the individual capabilities of apprentices to the organisational needs violate their freedom of action significantly deteriorating motivation for learning and work. Limited opportunities to extend the professional identity of apprentices due to little boundary crossing experienced, as well as restricted access of apprentices to the range of skills and knowledge in their work-

places reduce the potential of apprentices and future employees to become the sources of sharing skills and knowledge with colleagues and other apprentices. Restricted access of apprentices to the “powerful knowledge” provided by the school curricula (Young, 2008) reduces the possibilities of apprentices and future employees to understand the importance of this knowledge and its sharing for the work performance and development of the work processes.

4.2. Reciprocity in the “dual” training

The historical pathway of participation and involvement of stakeholders in the institutional arrangements of *dual training* strongly influences their obligations and contributions to the collective skill formation (Busemeyer & Trampush, 2013). The coordination among employers in the field of skill development – assisted by associations (e.g. chambers) – reduces the risk of poaching. The social dialogue also enforces public and social obligations of companies to participate in collective skill development schemes, such as dual VET. Collective involvement in ensuring the quality of training through national occupational standards and qualifications related to a sector (ensuring skill transferability and employability) plays a significant role for the development of mutual trust between stakeholders and learners.

The trust and consensus of the enterprises, the social partners and the government, their strong involvement in organisation and provision of work-based training in cooperation with vocational schools create discernable long-term benefits for apprentices, enterprises and society and drive the economic functioning and sustainability of dual VET system. These trust and consensus do not entirely emerge from the empiric calculation of the costs and benefits of dual training for the involved parties, because, unlike costs, the benefits are not immediately and directly identifiable and analyzable (Spöttl, 2016). High complexity of the institutional settings involved

in the provision of learning also reduces the possibility to identify precise quantified benefits of dual training for all involved parties (Spöttl, 2016). These trust and consensus are not sustained per se and require active contributions and effort from all involved parties, especially from the government. The government, in cooperation with the social partners, sustains collective standards for professional activity that define polyvalent high skills requirements and certification of the training providers and standards for the qualifications awarding bodies. This includes collective bargaining and social dialogue in the design and development of qualifications, as well as in linking qualifications to wage categories (Busemeyer & Trampush, 2013; Spöttl, 2016).

The cooperation between social partners and public VET schools in the model of dual VET is enforced by the rich variety of institutional models and practices and approved by law. Enterprises cooperate with each other in the provision of work-based VET in very different ways, from the subcontracting of training services to the establishment of training alliances or partnerships in seeking to share and alleviate the financial and organisational costs of training (Spöttl, 2016). Technological, organisational and socioeconomic changes enhance establishment of training networks that include enterprises, VET schools and training centres for taking over very specific parts of training. These networks significantly improve the capacities and the potential of the involved partners to provide high quality work-based learning opportunities through the creation of the additional training workplaces, the adjustment to the different needs of apprentices and a lowering of the organisational burden in the provision of work-based training.

The cooperation between the learning environments in the dual training system involves systemic organisational learning in the enterprises and VET schools, as well as close technical-organisational partnership between VET teachers and trainers in the companies which is usually based on personal initiative

and supported by the established legal and curricular framework (Spöttl, 2016).

One of the characteristics of the learning process in the case of dual training is self-organisation and the development of autonomy of learners (apprentices) in the learning and work process as soon as they are integrated in the work-process. The development of self-organised learning processes by learners usually requires support in the form of vocational-pedagogical guidance and consultation. It underpins the importance of the role played by the VET teachers and trainers Sonntag & Stegmaier, 2007). Again, the learning process in dual training is closely and strongly linked to the organisational human resource development practices and processes in the enterprises, which are needed to make the work-based training and competence development taking place in the enterprise (and with other involved providers) open and accessible to apprentices. At the same time, work and learning places of apprentices are not self-sufficient and do not focus only on the needs and goals of enterprises. These workplaces to some extent depend on market development and regulations based on structures which are executed by the social partners and the government.

Reciprocity provides an important background for the core principles of the dual training: principle of the duality of learning, professional principle and consensus principle (Spöttl, 2016).

Principle of the duality of learning means that VET schools and workplaces in the enterprises require a sufficient supply of training workplaces in the enterprises. This sufficiency depends on the readiness of enterprises to offer training workplaces for apprentices that address not only current and future skills needs, but also the long-term and strategic goals of the development of human resources of the company and the sector of the economy. It also depends on the support of trade unions for an optimised framework of the offer of training workplaces to apprentices, and on the motivation of apprentices to use the

opportunities provided by the training workplaces for the acquisition and development of skills and competencies and their further application in at work performance.

Professional principle requires inter-company qualification standards (e.g. on the level of the sector) used as orientation to the provision of vocational competences that enable the mastering of work processes (Spöttl, 2016). The design, implementation and quality orientation of the inter-company qualification standards require active involvement of the social partners and the government. Such standards are developed on the basis of negotiations and consensus of social partners in the sectors of the economy and their content is oriented towards the vocational competencies and skills needed for the mastering of the work processes in the sectors of the economy.

Consensus principle means, that the decisions concerning provision of the dual training and related qualifications are made and implemented via tripartite negotiation and consensus between the government and social partners - employers' organisations and trade unions (Spöttl, 2016; Busemeyer & Trampusch, 2013; Thelen & Busemeyer, 2013). Implementation of this principle requires active and effective participation of the social partners, stakeholders and policy makers in the decision making process by assuming not only personal, but also social responsibility. It also requires constructive striving to involve all interested parties in the negotiations to achieve their consensus, as well as the maintenance and development of the consensus culture in the governance and management of dual training.

One of the most important current changes of the dual VET system in Germany is the implementation of competence-based curriculum design and training approaches that enable a "mastering" of the work-process, as well as a personal and social self-realization of trainees in the work process (Becker, 2014; Spöttl, 2014). This relies on a systemic approach to the acquisition and development

of knowledge and skills by referring to the comprehensive needs and requirements of work-processes in the context of the economy and the civil society. The work-process oriented concept of competence relies on the core work-processes and the requirements of work-process organisation, technological specifications, as well as requirements of enterprises, users and society (Spöttl, 2016). This approach seeks to attain the balance between traditional vocational knowledge, practical skills and attitudes by focusing on the functional relationships between technical, organisational and personal development skills. It also stresses the importance and requirement for trainees to understand and reflect on the whole work-process, including its ethical and moral aspects.

Reference to the "occupational principle" (*Berufsprinzips*) leads to the application of a holistic approach of occupations and qualifications in seeking to respond to the changing requirements of the labour market. The internal differentiation of the occupational fields, the sectors and required qualifications help to attain higher flexibility of the choice of learners and their access to qualifications. The development of cross-sectoral qualifications and the improvements in the horizontal and vertical permeability of learning and training pathways also enhance this process. In this way the occupational principle and the vocationalism (*Beruflichkeit*) in Germany also help to sustain and protect the social orientation of the dual VET system.

The work-process approach in the design of qualifications and curricula provides more autonomy and a voice for companies and training providers in defining the contents of training. Due to this feature the work-process approach provides a sound alternative to the flexibilisation of VET with modularisation based on a taylorist approach to competence. However, design and implementation of the work-process based occupational standards and curricula require strong mutual trust between companies, stakeholders and social partners and their readiness to share the nec-

essary information about the work-processes with the researchers and experts collecting and analysing necessary information regarding the contents of professional activities and competencies (Spöttl, 2014). Furthermore, there is also a need for consensus of the social partners and providers of VET on how to ensure the potential of core work tasks for learning and skills development. Experts in education, teachers or trainers have to contribute to the identification of the learning potential of the core work-processes and to the subsequent definition of the competencies.

This sharing of the responsibilities for the provision of skills and competencies between the enterprises and VET schools also involves certain reciprocal compensation for the lack of potential of enterprises and VET schools to provide the holistic professional knowledge, skills and competencies. Making the work-process the basis for vocational learning requires from the involved training providers (enterprises and VET schools) the application of didactical-methodological approaches, which lead to the development of professional and key skills for the work-process by involving self-organisation, self-regulation and reflection of apprentices (Spöttl, 2016).

4.3. Reciprocity in the emerging work-based training

Development of reciprocity relationships in the emerging work-based training contains multiple contradictions and iterations caused by the specificities of the “emerging” or “introduced” forms of work-based VET in the school-based VET systems.

School-based VET systems entail the leading role of state or regions in the governance and provision of VET. The public vocational training is a public good and is accessible to all citizens. It also presumes the domination of responsibilities of the state institutions and public VET providers in the processes of VET provision starting from curriculum design and ending with the funding and quality assurance. Social partners

and stakeholders in the world of work often play only secondary roles and have rather restricted responsibilities in these processes (Tütlys & Spūdytė, 2011; Saniter & Tütlys, 2012). This can explain both the reluctance of social partners to engage more actively in the VET provision and the lack of experience and know-how in this field. The policy making process then tackles the problems of resulting mismatches between the provided competencies and qualifications and the needs of the world of work. Social partners and stakeholders signal the policy makers on these issues and urge them to take measures for their solution (Saniter & Tütlys, 2012). In such conditions involvement of social partners in the field of VET (including work-based VET) strongly depends on the external incentives (principally financial and fiscal) provided mainly by the governments. It makes such social partnership unstable and difficult to sustain. The introduction and development of work-based VET forms in such VET systems require employers and social partners to take initiatives and responsibility for the setting-up and implementation of work-based training practices, such as apprenticeship. It contradicts the dominant attitudes and experience of enterprises and presents significant challenges. Fragmented and weak cooperation between VET providers and social partners implies the lack of mutual trust. Governments in turn try to protect the rights and interests of involved stakeholders and institutions with detailed and comprehensive legal regulation and bureaucratization (Saniter & Tütlys, 2012).

The introduction of the work-based VET in the school-based VET systems very often plays an important part in the VET policies and strategies aimed at dealing with the biggest weakness of the school-based VET: skills mismatches caused by the fragmented cooperation and partnership between public VET schools and employers. This was the case when work-based VET was introduced into Italy and Lithuania.

The work-based VET in *Italy* has been recently reformed by the Jobs Act of 2015.

This piece of legislation introduces three types of apprenticeship and one of these (called “the Italian path to the dual system”) has the main features of the dual VET and permits the acquisition of not only vocational qualifications but also general secondary education degrees and certificates of special technical education (Tacconi, 2015; Isfol, 2016). At the moment there is only one experimental project. It involves 300 VET centres run by the regions and many enterprises and it aims to provide a vocational qualification (Isfol, 2016).

The main goal of the introduction of apprenticeship is to cope with the problems of drop-out from the education system (also from school-based VET institutions) and the high percentage of youth unemployment. The main obstacles and challenges in the introduction of the dual VET system in Italy concern the undeveloped social dialogue in the field of VET and the lack of social responsibility of mostly small and medium-sized enterprises in the field of investment in training and competence development. These obstacles are seated in an ancient and deeply-rooted cultural prejudice that systematically underestimates the educational value of work and overestimates the often abstract learning that takes place in general education paths (Tacconi, 2015).

The possibility to learn in the circumstances of work (Billet, 2011) needs welcoming workplaces - ones not compatible with the lack of work and the many forms of bad and precarious work that have been introduced in Italy in the last years - and also social contexts, where “brain” and “hands” are not hierarchically ordained and the richness of work as a learning place is recognized.

The introduction of apprenticeship in the school-based VET system of *Lithuania* officially started by declaring apprenticeship as an alternative training pathway (to the school-based VET) in the Law on Vocational Education and Training in 2007. The main problems and challenges of this process concern the absent or undeveloped reciprocity between students, employers, social partners and public VET providers.

The attitude of employers towards apprenticeships is positive, supportive, but at the same time rather cautious when it concerns their involvement and responsibilities. Employers tend to declare the need for comprehensive legal regulation of this new form of training. This position originates from the lack of mutual trust between employers, apprentices and VET providers. There is an important cognitive disproportion between the attitudes of employers and VET providers towards the introduction of apprenticeship. On the one hand enterprises declare the need for the wide and holistic competences that would enable employees to master the work processes and claim that initial VET providers fail to provide such competences by focusing on narrowly specialized qualifications. On the other, VET providers express their concern about the focus of enterprises on the development of narrow functional competences needed for the performance in the workplaces (Cedefop, 2015). Employers’ organizations consider the need to introduce apprenticeships only from the business perspective. They lack the capacity and willingness to understand and consider the societal needs related to the introduction of apprenticeship.

Trade unions also claim that implementation of high quality work-based VET requires the establishment of strong legal protection of employees’ rights in order to prevent the exploitation of apprentices in the enterprises. There is a very strong reliance of all interested stakeholders (especially enterprises and the VET providers) on the legal basis as guarantor of the rights of institutions and bodies involved in the running and development of the apprenticeship schemes and protection against the losses caused by the misbehaviors and mistakes of other stakeholders. The actions and initiatives of the initial VET providers (public bodies) and, to a lesser extent, social partners therefore strongly depend on the legislation and its permission to launch the new initiatives or approaches in the VET provision. It predefines domination of the top-down pathway of the legal introduction

of apprenticeship as the alternative pathway of initial VET provision.

Most of the Lithuanian companies since the beginning of transition to market economy have regarded vocational training and competence development mainly as a source of costs and not as an investment. Probably one of the legacies of the planned economy system is the attitude of employers, that the main and even sole responsibility for the preparation of the completely skilled (plug in and play) workforce lies on the initial vocational training institutions (Tütlys & Winterton, 2006).

Reforms of the VET system in the conditions of post-communist transformations, despite their declared targets of decentralization, reduction of state regulation and delegation of more autonomous decision making power to the VET providers and social partners, strengthened the trends of standardisation and sustained quite a strong state regulation of the initial VET curricula and provision. It resulted in the increase of bureaucratisation of management of the public VET schools and reduced the incentives and potential of VET schools to innovate in the field of training and learning forms and methods (Daukilas, 2008). This circumstance can partially explain the comparatively passive attitude of the majority of VET schools regarding the initiatives of introduction and experimentation of the work-based VET. Social dialogue on the issues of skills formation in the sectors is still in its infancy. There are established tripartite structures in the sectors of economy for the involvement of social partners in the decision making in the fields of design of qualifications and VET policy (sectoral professional committees), but the representation of social partners in these structures is not even guaranteed.

The most important factors that define the roles and influence of reciprocity in the analysed institutional types of work-based VET are the level and extent of participation of state, stakeholders, training providers and apprentices in the organisation and provision of training, as well as the existing institutional settings for support and maintenance of

work-based training, such as social dialogue arrangements. Balanced and inclusive participation of the social partners and learners in the provision and development of work-based VET has a positive influence on the development of friendship-based and unconditional reciprocity in the educational relationships between the trainers and apprentices.

5. Discussion and conclusions

VET institutional settings, development traditions, organizational systems and socio-economic contexts are different. Nevertheless, the problem to connect work-based initial VET systems with a cultural vision that underlines the importance of reciprocity relationships between all the involved partners is quite common. This problem has its theoretical and practical dimensions.

From the theoretical perspective the key questions and issues of research concern implications of the reciprocity relations typical for the inter-institutional links between the main stakeholders and VET providers for the reciprocity relations between trainers and apprentices typical for the educational processes of work-based VET. Here an analysis of existing literature and research sources suggests that the intensiveness and volume of existing settings of inter-institutional cooperation and social dialogue in the field of work-based VET shape the mutual reciprocity relations between the institutions and stakeholders and create the institutional and socio-economic environment for the development of reciprocity in the educational relationships between the trainers and apprentices. For example, in the case of the workplace or enterprise-based learning and training with the fragmented involvement of social partners and liberal state policy in the field of VET, the bilateral contracts between enterprises and apprentices facilitate the provision of the knowledge and skills required by the workplaces and oriented to the short-term skills needs of enterprises. It reduces the interest

and engagement of apprentices in long-term skills development. The labour market situation, restrictive and reductionist approaches of enterprises to the provision of knowledge and skills, as well as competition in the field of employment, human resource development and career have an important influence on the reciprocity relationships between trainer and apprentice in the educational process. In the case of the dual VET the established mechanisms of social partnership on the level of sectors and intensive mutual involvement of labour market stakeholders and VET providers in the provision of training create favourable conditions for the vocational education oriented to the provision and acquisition of knowledge and skills needed for the mastering of work processes fostering at the same time friendship-based reciprocity between trainers, apprentices and enterprises. In the case of emerging work-based VET in the school-based VET systems the introduction of contractual relationships of work-based vocational education very often takes place in a context of leading role of state institutions, weak social dialogue and low involvement of

social partners. It leads to the fragmentation and instability of contractual reciprocity, what in turn challenges the success of introduction of work-based VET.

From the practice point of view the key issue is *to identify and develop the institutional, economic, political, legal and didactic measures that would help to create, sustain and balance the contractual, friendship-based and unconditional reciprocity in the different forms and settings of the work-based VET*. Here it is important to understand that the creation of reciprocity in the work-based VET means long-term cultural development, that something cannot be replaced by momentary, fragmented interventionist policy measures. Reciprocity relations between the parties involved in work-based VET can help all social partners (VET providers, enterprises and trade unions) to develop a formative culture of work (and an operational learning concept). They can also help all learners not only to develop professional competences but to get them – through the work-based VET – at work and in everyday life with all its uncertainties.

References

- Becker M. (2014). Mit Arbeitsprozessanalysen zu Kompetenzmatrizen für die Berufsbildung. In G. Spöttl, M. Becker & M. Fischer (Eds.), *Arbeitsforschung und berufliches Lernen* (pp. 181-200). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Billet S. (2011). Learning in the circumstances of work: the didactics of practice. *Education et didactique*, 5(2), pp. 125-146.
- Brockman M., Clarke, L. & Winch C. (2010). The Apprenticeship Framework in England: a new beginning or a continuing sham?. *Journal of Education and Work*, 23 (2), pp. 111-127.
- Bruni L. (2006). *Reciprocità. Dinamiche di cooperazione, economia e società civile*. Milano: Mondadori.
- Bruni L. (2014). *Fondati sul lavoro*. Milano: Vita e Pensiero.
- Busemeyer M.R. & Trampusch C. (2012). The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In M.R. Busemeyer & C. Trampusch, *The Political Economy of Collective Skill Formation* (pp. 3-38). Oxford: Oxford University Press.
- Cedefop (2011). *Glossary - Quality in Education and Training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2014). *Terminology of vocational education and training*. Luxembourg: Publications office of the European Union.
- Cedefop (2016). *Apprenticeship review: Lithuania. Signposting the apprenticeship path in Lithuania*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Daukilas S. (2008). Metodologinès paradigmos ir pedagoginès technologijos: individualumo ir socialumo ugdymas. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 16, pp. 40-51.
- De Nanteuil M. (2016). *Rendre justice au travail*. Paris: PUF.
- Defelix C., Klarsfeld A. & Oiry E. (2006). *Nouveaux regards sur la gestion des Compétences*. Paris: Vuibert.
- European Commission Expert Group on New Skills for New Jobs (2010). *New skills for new jobs: Action now*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions COM(2012) 669*. Strasbourg: European Commission.
- Evans K. & Kersh N. (2012). Exploring spaces for learning at work. In L. Chisholm, K. Lunardon, A. Ostendorf & P.P. Pasqualoni (Eds.), *Decoding the meanings of learning at work in Asia and Europe* (pp. 23-36). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Fuller A. & Unwin L. (2011). Vocational education and training in the spotlight: back to the future for the UK's Coalition Government?. *London Review of Education*, 9 (2), pp. 191-204.
- Guile D. & Young M. (1998). Apprenticeship as a conceptual basis for a social theory of learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 50(2), pp. 173-193.
- Guile D. (2011). Apprenticeship as a model of vocational 'formation' and 'reformation': the use of Foundation Degrees in the aircraft engineering industry. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), pp. 451-464.
- Isof (2016). *Verso il Sistema duale. XVI monitoraggio sull'apprendistato*. Roma: Isof.
- Lallement M. (2007). *Le travail. Une sociologie contemporaine*. Paris: Éditions Gallimard.
- Lave J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Goff J. (2014). Travail. In J. Le Goff, J.-C. Schmitt, *Dictionnaire raisonné de l'Occident médiéval* (pp. 1137-1149). Paris: Pluriel.

- Lemoyne G.B. (1904). *Memorie biografiche di D. Giovanni Bosco*. Vol. IV. San Benigno Canavese: Tipografia Salesiana.
- Nielsen K. & Tanggaard Pedersen L. (2011). Apprenticeship rehabilitated in a postmodern world? *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4), pp. 563-573.
- Organisation for Economic and Social Development - OECD (2010). *Overcoming school failure: policies that work*. Paris: OECD Publishing.
- Prellezo J.M. & Zanni N. (2012). Salesian Experience in Technical Education and Vocational Training Past and Present. In X. Xu, G. Malizia, C. Nanni & C. Socol (Eds.), *From Training to Education. New Pedagogical Models in Dialogue* (pp. 124-135). Hangzhou: Zhejiang University Press.
- Retour D., Picq T. & Defélix C. (2009). *Gestion des competences. Nouvelles dimensions, nouvelles relations*. Paris: Vuibert.
- Saniter A. & Tütlys V. (Eds.) (2012). *Implementation and development of apprenticeship in the vocational education and training system of Lithuania. What can be learnt from the experiences of Germany, France, the Netherlands and the United Kingdom?*. Kaunas: Vytautas Magnus University.
- Santoni Rugiu A. (2008). *Breve storia dell'educazione artigiana*. Roma: Carocci.
- Schön D.A. (1983), *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books.
- Sennett R. (2008). *The Craftsman*. New Haven & London: Yale University Press.
- Sonntag K. & Stegmaier R. (2007). *Arbeitsorientiertes Lernen. Zur Psychologie der Integration von Lernen und Arbeit*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Spöttl G. (2014). "Intelligente Standards" als Kern einer Curriculumentwicklung. In G. Spöttl, M. Becker & M. Fischer (Eds.), *Arbeitsforschung und berufliches Lernen* (pp. 278-293). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Spöttl G. (2016). *Das Duale System der Berufsausbildung als Leitmodell. Struktur, Organisation und Perspektiven der Entwicklung und europäische Einflüsse*. Bern: Lang-Verlag.
- Stella P. & Drury J. (1996). *Don Bosco: Religious Outlook and Spirituality*. New Rochelle, New York: Salesiana Publishers.
- Tacconi G. (2015). *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del Sistema educativo di istruzione e formazione*. Roma: LAS.
- Thelen K. & Busemeyer M.R. (2012). Institutional Change in German Vocational Training: From Collectivism toward Segmentalism. In M.R. Busemeyer & C. Trampusch, *The Political Economy of Collective Skill Formation* (pp. 68-100). Oxford: Oxford University Press.
- Tütlys V. & Spūdytė I. (2011). Implementing a national qualifications framework in Lithuania. *Journal of Education and Work*, 24(3-4), pp. 429-448.
- Tütlys V., Kaminskienė L. & Winterton J. (2016). Policy borrowing and policy learning in the initial VET reforms of Lithuania after 1990. In S. Bohlinger, T.K. Anh Dang & M. Klatt, *Education policy: mapping the landscape and scope* (pp. 376-397). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Young M. (2008). *Bringing Knowledge Back In. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.
- Young M. & Muller J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45 (1), pp. 11-27.
- Young M. & Muller J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), pp. 229-250.
- Vickerstaff S. (2007). 'I was just the boy around the place': what made apprenticeships successful? *Journal of Vocational Education & Training*, 59(3), pp. 331-347.
- Winterton J. (2007). Building Social Dialogue over Training and Learning: European and National Developments. *European Journal of Industrial Relations*, 13 (3), pp. 281-300.

Essere o non essere (come la Germania)? Il dilemma italiano sul modello duale

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Postanschrift: c/o Elisabeth Hanisch, Auf der Schanz 49, D-85049 Ingolstadt (Deutschland); Associazione Italo-Tedesca di Sociologia, Via Verdi 26, 38122 Trento, Phone: +39 0461 281344 - E-mail: manuel.beozzo@ku.de

Estratto

L'articolo prende in considerazione alcune esperienze italiane (Bolzano, Trento e Progetto DESI, Bologna) di percorsi formativi nel secondo ciclo del sistema educativo, nati sulla base del modello duale tedesco, dove la formazione avviene sia in aula che in azienda. Nonostante l'implementazione del sistema duale in Italia sia, da molti anni, argomento di dibattito, sino ad oggi non sembra riuscire a decollare. La bassa considerazione sociale verso la formazione professionale, la mancata richiesta dal basso e una governance poco attenta al coinvolgimento dei principali attori possono essere considerate tra le principali cause del mancato successo di questo modello formativo.

Parole chiave: formazione professionale, sistema duale tedesco, apprendistato, governance.

Abstract

The article illustrates several cases of Italian experience (Bolzano, Trento and DESI Project, Bologna) in training courses in the second cycle of the education system based on the German dual model, where training takes place both in the classroom and in the workplace. Despite the fact that the implementation of the dual system in Italy has been under debate for many years now, so far it has failed to gain momentum. The low social consideration for vocational training, the lack of bottom-up demand and the lack of attention of the governance in involving key actors, should be considered among the main causes of the lack of success of this training model.

Key words: vocational educational training, german dual system, apprenticeship, governance.

Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung betrachtet drei signifikante Beispiele (Bozen, Trient und Progetto DESI, Bologna) aus dem Sekundärschulsystem in Italien, die sich am deutschen dualen Modell, welches eine doppelte Berufsausbildung (zwischen Schule und Unternehmen) vorsieht, inspiriert haben. Obwohl die Umsetzung des dualen Systems in Italien seit Jahren schon zur Debatte steht, scheint dieses sich bis heute nicht durchgesetzt zu haben. Möglicherweise spielen das geringe soziale Ansehen der Berufsausbildung,

die fehlende Nachfrage seitens der potentiellen Nutzer sowie eine Governance, die sich unzureichend um die Einbeziehung aller relevanten Akteure kümmert, eine wichtige Rolle beim ausbleibenden Erfolg dieses Ausbildungsmodells eine wichtige Rolle.

Schlüsselwörter: berufsausbildung, duales system in deutschland, lehre, governance.

1. Introduzione (*)

Il presente articolo analizza l'avvio di percorsi, nel secondo ciclo del sistema educativo italiano, basati sulla dualità formativa, che trovano espressione nell'apprendistato di I livello, ossia in quello strumento contrattuale che garantisce il raggiungimento di un titolo di studio (per la qualifica e diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore) attraverso un percorso caratterizzato da alternanza di apprendimento in aula e in azienda.

L'analisi dell'alternanza di apprendimento mantiene un costante interesse nelle agenzie nazionali e internazionali vicine alla formazione professionale (BIBB, CEDEFOP, ISFOL, OCSE¹) e nelle sedi istituzionali europee (Commissione europea) contro un'attenzione altalenante nella politica nazionale italiana. Già nel Trattato di Maastricht (1992, art. 127) fu dichiarata la volontà di perseguire la collaborazione nel settore della formazione professionale tra i Paesi membri e con il Processo di Copenaghen (2002) la Comunità Europea ha ridato avvio a uno specifico percorso strategico di rivalutazione della formazione professionale (FP). Con cadenza biennale i ministri europei per la FP, le parti sociali europee e la Commissione europea hanno prodotto dei Comunicati (Maastricht, 2004; Helsinki, 2006; Bordeaux, 2008; Bruges, 2010), che hanno ribadito e rafforzato le priorità stabilite

nella Dichiarazione di Copenaghen, basate principalmente sul potenziamento della mobilità europea e del livello formativo della FP, auspicando una rivalutazione qualitativa, collaborativa e d'immagine della stessa, sia nei singoli Stati europei che a livello comunitario. Nonostante anche in Italia sia riconosciuta la valenza di questo percorso formativo, quale valido canale per un efficace inserimento lavorativo di forza-lavoro qualificata, l'interesse verso una sua implementazione da parte della classe dirigente sembra limitarsi alle fasi di forte crisi economica e di alta disoccupazione giovanile, quale possibile antidoto a effetto immediato, quasi non considerando che “[...] la formazione professionale non è uno strumento in grado di generare di per sé nuova occupazione [...]” (Tiraboschi, 2011).

L'apprendista, figura storica e ampiamente presente nelle botteghe artigiane già in epoca medioevale in molte zone dell'attuale Europa (Ebner, 2013; D'Amico, 2015; Sennett, 2012), ha tutt'oggi un buon riconoscimento professionale e sociale in molti Paesi comunitari e non. La Germania detiene, a livello europeo, il primato numerico di apprendisti (BMBF, 2016) e il monopolio sulla definizione di questo percorso formativo. Oggi la FP, regolata da un contratto e svolta in alternanza tra scuola e azienda è largamente conosciuta come “modello duale tedesco”, riferendosi per l'appunto ai due luoghi dove avviene la formazione. La patria potestà sul nome è da attribuire non tanto al primato numerico,

* Ringrazio i due referees anonimi per il loro lavoro di revisione e i consigli espressi, risultati utili non solo per questo articolo ma anche per il più ampio lavoro di ricerca che l'Autore sta svolgendo.

¹ BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung - Istituto federale per la formazione professionale); CEDEFOP (Centro europeo per lo sviluppo della formazione); ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori); OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico).

quanto alla lunga storia che l'apprendistato (*Lehre*), come percorso formativo strutturato, ha avuto nei territori di lingua tedesca. Le botteghe artigiane rappresentarono per lungo tempo l'unico luogo di formazione degli apprendisti; fu verso la fine del XVIII secolo che venne aggiunta l'obbligatorietà della formazione in aula, creando non poco malumore tra gli artigiani, che considerarono questa scelta un affronto alle loro capacità formative (Stratmann & Schlösser, 1992). Il riconoscimento dell'importanza della dualità formativa e, in seguito, l'attivo coinvolgimento di vari attori (Stato, *Länder*, Camere di commercio, enti di formazione imprese e sindacati) nella costruzione, implementazione e supervisione dei percorsi formativi, aiutarono il modello duale a raggiungere forza strutturale e alto riconoscimento sociale (Rauner & Wittig, 2009; Ebner, 2012; Ballarino, 2013).

L'articolo si basa sulle informazioni raccolte attraverso interviste (v. cap. 2) condotte dall'autore nell'ambito di una ricerca per il dottorato in sociologia che sta svolgendo presso l'Università di Eichstätt-Ingolstadt (Germania), sotto la supervisione del Prof. Dr. Rainer Greca. Lo scopo di questo lavoro è capire, sulla base delle testimonianze degli attori direttamente o indirettamente coinvolti nella FP se, in Italia, il mondo del lavoro e quello della scuola possono trarre vantaggio dall'implementazione del sistema duale. Dopo una breve riflessione sul quadro normativo italiano in materia di leFP e apprendistato (2), si utilizzeranno gli esempi di tre realtà territoriali che hanno dato avvio a percorsi duali: la Provincia autonoma di Bolzano (2.1), la Provincia autonoma di Trento (2.2) e, per la Regione Emilia-Romagna, il progetto "DESI-Dual Education System Italy", avviato dalla casa automobilistica Lamborghini e da quella motociclistica Ducati, che, a differenza degli altri casi esposti, ha coinvolto istituti di istruzione superiore (2.3). I tre modelli, anche se concettualmente possono essere considerati simili, ossia basati sull'alternanza aula-azienda, con lo scopo dell'ottenimento di un titolo di studio, sono profondamente

diversi sia per le modalità d'avvio del modello, sia per la gestione operativa del percorso, sia per il livello di coinvolgimento degli stakeholder. Seguirà l'esposizione di alcuni aspetti che caratterizzano il sistema duale in Germania (3) e del ruolo della governance nell'impostazione e gestione di questi percorsi formativi, con particolare riferimento alle esperienze italiane precedentemente analizzate (4), concludendo con alcune riflessioni riassuntive riguardanti l'implementazione del sistema duale in Italia (5).

2. Il campione dell'indagine

Le interviste sono state condotte, di persona (in 52 casi) e telefonicamente (in 4 casi), dall'Autore tra il maggio 2015 e luglio 2016, utilizzando lo strumento dell'intervista semi-strutturata, che di volta in volta veniva impostata in base al ruolo rivestito dall'intervistato, alle informazioni acquisite dalle precedenti interviste e alle nuove/ulteriori informazioni che l'Autore intendeva raccogliere. Le interviste sono state impostate nella forma di dialogo tra l'intervistato e l'intervistatore, secondo l'approccio "ero-epico (*ero-episch*)" utilizzato da Girtler (1995) in numerosi suoi studi. Le interviste hanno avuto una durata variabile tra 10 minuti e 2 ore.

Gli intervistati sono stati individuati per il ruolo che ricoprivano all'interno dell'ente e contattati direttamente, ossia avvalendosi della procedura del campionamento teorico, riconducibile alla metodologia della "Grounded theory" (MGT) (Glaser & Strauss, 2009). Parallelamente, a seguito delle informazioni raccolte, l'Autore si è inoltre avvalso, per allargare il campione, della procedura "effetto palla di neve", ossia individuando eventuali ulteriori esperti nelle reti di contatti professionali o personali messe a disposizione dagli intervistati (Häder, 2015, p. 175ss).

Il contenuto di ogni intervista è stato elaborato con l'utilizzo di un software libero per la gestione dei dati qualitativi (FreeQDA, scaricabile dal sito: <https://github.com/produnis/FreeQDA>), seguendo il principio

	Zona extra circondariale di Ingolstadt	Provincia di Bolzano	Provincia di Trento	Regione Emilia-Romagna
Aziende	<ul style="list-style-type: none"> – Imprenditore. Ditta con oltre 400 dipendenti che ospita regolarmente apprendisti. 	<ul style="list-style-type: none"> – Imprenditore. Ditta con 10 dipendenti che ospita regolarmente apprendisti. – responsabile risorse umane di azienda con oltre 600 dipendenti che ospita regolarmente apprendisti. 	<ul style="list-style-type: none"> – Imprenditore. Ditta con 5 dipendenti che ospita regolarmente tirocinanti. Coinvolto in un CFP in qualità di docente. – 3 soci azienda con 10 dipendenti; dal 2015 accolgono tirocinanti e sono da diversi anni coinvolti in un CFP in qualità di docenti. – responsabili reparto contabilità di associazione di categoria che regolarmente occupa tirocinanti. 	<ul style="list-style-type: none"> – Responsabile progetto DESI per Lamborghini. – Responsabile progetto DESI per Ducati.
Organizzazioni sindacali		<ul style="list-style-type: none"> – Esperto settore leFP (UIL). 	<ul style="list-style-type: none"> – Esperto settore leFP (CGIL). – Segretario provinciale CIGL Trentino. – Esperto settore leFP (CISL). – Esperto settore leFP (CISL Scuola). – 2 rappresentanti Comitato docenti lfp. 	<ul style="list-style-type: none"> – 2 rappresentanti RSU Lamborghini. – Rappresentante RSU Ducati. – Esperto settore leFP (CGIL Emilia Romagna). – Ricercatore presso centro di ricerca IRES della CGIL Emilia Romagna.
Associazioni di categoria	<ul style="list-style-type: none"> – Collaboratrice reparto consulenza apprendisti e imprese. 	<ul style="list-style-type: none"> – Esperto area formazione. 	<ul style="list-style-type: none"> – Esperta area formazione. 	<ul style="list-style-type: none"> – Coordinatore DESI presso IIS. – Direttore CFP.
Enti del secondo ciclo sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> – Direttore CFP. 	<ul style="list-style-type: none"> – Docente CFP e coordinatore area FP italiana. – Docente CFP e coordinatore area FP tedesca. 	<ul style="list-style-type: none"> – 3 direttori provinciali di CFP. – Responsabile attività tirocinio presso CFP. 	
Enti pubblici o privati competenti in tema di FP		<ul style="list-style-type: none"> – Responsabile ufficio apprendistato (area FP tedesca). – 2 responsabili 	<ul style="list-style-type: none"> – Responsabile area FP presso Dipartimento della Conoscenza. 	

	Zona extra circondariale di Ingolstadt	Provincia di Bolzano	Provincia di Trento	Regione Emilia-Romagna
		(area tedesca e area italiana) presso ufficio Orientamento scolastico, universitario e professionale. – ricercatore presso centro di ricerca sociale.	– Ex funzionario Agenzia del Lavoro, co- iniziatore di esperienza di alternanza in Trentino.	
Formatori/ Apprendisti/Operai	– ex apprendista ora iscritto ad una università di scienze applicate. – apprendista.		– tirocinante.	– operaio in Ducati che affianca i partecipanti al progetto DESI. – 3 formatori del progetto DESI (2 in Lamborghini e 1 in Ducati). – 9 partecipanti DESI.

Tab. 1 - Schema riassuntivo del campione utilizzato.

della MGT, ossia la costruzione, saturazione e collegamento di categorie sulla base delle informazioni raccolte (Glaser & Strauss, 2009).

La Tab. 1, dove sono riportate le informazioni sugli intervistati, non risulta completa in quanto le interviste sono tuttora in corso e si prevede saranno concluse entro dicembre 2016.

3. leFP e apprendistato in Italia: rebus e cantieri

Con il Capo V del D.Lgs. 81/2015 è stata messa nuovamente mano allo strumento contrattuale dell'apprendistato. Le tre tipologie di apprendistato² che sono state definite, prendono spunto da quelle già concretizzate

nella legge Biagi (2003) e mantenute in seguito, sia pur con importanti modifiche, dall'ora abrogato Testo unico sull'apprendistato (2011). Lo strumento dell'apprendistato è stato, negli anni, oggetto di ripetute riforme e presentato sistematicamente come la strada da percorrere per combattere la disoccupazione giovanile e trovare soluzioni contro l'ennesima crisi economica. L'esito è stato un "cantiere" caratterizzato da "rebus normativi" e false percezioni, che hanno portato a sminuire l'obiettivo primario dell'apprendistato, ossia quello formativo, ottenendo uno strumento che richiama vantaggi contrattuali per le imprese o estrema complessità burocratica e scetticismo verso il suo utilizzo (Tiraboschi, 2011; Anastasia, 2013; Leonardi & Pallini, 2013).

² Accanto all'apprendistato di I livello per l'ottenimento di un titolo di studio (di particolare interesse comparativo nel presente saggio, vista la similarità con il sistema duale tedesco), le altre forme contrattuali caratterizzate dalla componente formativa sono l'apprendistato professionalizzante (II livello) e l'apprendistato di alta formazione e ricerca (III livello).

Dal secondo dopoguerra in poi anche il settore dell'istruzione e formazione professionale è stato interessato da una sorte simile, ossia in balia dei molti cambi di governo, che hanno ostacolato una visione di lungo periodo in questo settore. Nonostante nel 2011 si sia chiusa la fase sperimentale iniziata nel 2003, dando ai percorsi leFP a titolarità regionale la stessa valenza dei percorsi scolastici per l'assolvimento dell'obbligo scolastico e dell'obbligo formativo, l'leFP continua a pagare il rebus normativo che l'ha rilegata ad essere considerata, e talvolta a considerarsi, "non-scuola". Ci si riferisce qui in particolare al dualismo quasi concorrenziale, creato e mai risolto, tra istruzione professionale (di competenza statale) e formazione professionale (di competenza regionale) (Tacconi, 2015; Treille, Fondazione per la scuola, 2016). Se è vero quindi che è possibile identificare un'omogenea considerazione da parte dei vari Governi verso la valenza strategica dell'leFP e dell'apprendistato, è vero anche che non si è voluto decidere se considerarli canali qualificanti per un rapido ed efficace inserimento lavorativo di forza lavoro oppure contenitori per assorbire l'abbandono scolastico, «visti come [...] percorsi di serie B o C» (Tacconi, 2015).

Vista la competenza in materia di FP data a Regioni e Province autonome, dovrebbe risultare improprio parlare di formazione professionale italiana, poiché ognuna di queste realtà territoriali ne dovrebbe dare attuazione, sulla base delle linee d'indirizzo definite nelle Conferenze tra Stato, Regioni e Province autonome, in maniera indipendente (ISFOL, 2015). Va evidenziato però come, a seguito la legge 107/2015 varata dal Governo Renzi, le linee di indirizzo riguardanti l'apprendistato abbiano mutato forma, divenendo maggiormente vincolanti (si considerino ad esempio il contenuto e la durata della formazione, i criteri generali per la definizione del percorso di apprendistato, i requisiti delle aziende che

intendono accogliere un apprendista, il monte ora da svolgere in azienda). Ciò porta, a fronte di una riduzione dell'autonomia decisionale e legislativa di Regioni e Province autonome, una tendenza all'accentramento in materia di leFP (CEDEFOP, 2016; Tacconi, 2015) visto da alcuni come un tentativo di armonizzazione a livello nazionale del sistema dopo anni di forte disomogeneità (ISFOL, 2015) e da altri come un limite «sui modi di raggiungere le finalità» (Tacconi, 2015).

3.1. Provincia di Bolzano: l'apprendistato parla tedesco

Nell'ambito dell'addestramento professionale, inteso come apprendimento svolto in parte in ambiente scolastico e in parte sul luogo di lavoro, la Provincia di Bolzano è stata pioniera a livello nazionale, emanando, nel 1981, la prima legge (n. 30 del 17 novembre) in materia di apprendistato (Tschöll, 2011). Oggi gli apprendisti altoatesini iscritti a percorsi formativi che permettono il raggiungimento di una qualifica, diploma o maturità, rappresentano oltre il 90% del totale nazionale (ISFOL, 2015). A livello provinciale un ragazzo³ su tre sceglie il canale della leFP e di questi un terzo opta per l'apprendistato di I livello (ASTAT, 2015).

L'Alto Adige presenta peculiarità e differenze (lavorative, formative, abitative) riconducibili ai tre gruppi linguistico-culturali presenti sul territorio provinciale, l'italiano, il tedesco e il ladino. La popolazione altoatesina è composta per oltre un quinto dal gruppo linguistico italiano e per più di tre quinti da quello tedesco. Il gruppo ladino rappresenta poco più del 4% della popolazione e, nelle analisi statistiche relative alla leFP, viene aggregato al gruppo linguistico tedesco. Il rapporto tra gli studenti dei due principali gruppi linguistici iscritti ad una scuola secondaria di il grado si mantiene all'incirca il medesimo: il

³ Per migliorare la lettura dell'articolo si userà la forma del maschile riferendosi però ad ambedue i sessi.

gruppo tedesco rappresenta il 68,6% della popolazione scolastica e quello italiano il 28,8%. Restringendo ulteriormente il campo di analisi, ossia prendendo in considerazione solamente la leFP, la percentuale di presenza dei due gruppi linguistici cambia notevolmente. Nei percorsi a tempo pieno, ossia che avvengono per la maggior parte all'interno dell'ambito scolastico con momenti di tirocinio in azienda non regolati da contratti, il gruppo tedesco rappresenta circa l'80%. Ancor più importante è la presenza del gruppo tedesco nei percorsi di apprendistato, dove raggiunge quasi il 90% sul totale degli apprendisti altoatesini (ASTAT, 2015).

I dati rivelano quindi che il successo dello strumento dell'apprendistato in Alto Adige è da attribuire alle scelte formative fatte dai giovani appartenenti al gruppo linguistico tedesco, ma anche che la presenza più consistente di popolazione di lingua tedesca sul territorio provinciale motiva solo in parte l'alto numero di apprendisti del gruppo tedesco rispetto a quello degli apprendisti italiani. Dalle interviste svolte dall'Autore in Alto Adige, sono emersi altri aspetti che aiutano a spiegare da un lato il successo dell'apprendistato in questa realtà territoriale e, dall'altro, la forte presenza del gruppo tedesco rispetto a quello italiano. Riguardo a quest'ultimo punto, la componente "culturale", ossia la maggiore vicinanza alla cultura germanofona, espressione oggi del sistema duale, sembra avere un peso piuttosto rilevante. Appare quindi plausibile che, in ragione del lungo periodo di dominazione austriaca di questa zona di confine e dell'auto-percezione germanica del gruppo linguistico tedesco, siano presenti, nella popolazione di lingua tedesca, vicinanza alla cultura germanofona per ciò che riguarda ad esempio l'alta considerazione sociale della figura del *Meister* (il maestro artigiano) nelle

botteghe artigiane, il riconoscimento della dualità formativa (scuola e luogo di lavoro) e l'alta accettazione sociale della cultura del lavoro manuale e della figura dell'apprendista⁴ (Tschöll, 2011).

Per essere inserito in un percorso di apprendistato di I livello, è necessario che il giovane si autocandidi presso una ditta e che questa decida di assumerlo in qualità di apprendista. Solo in seguito il neoassunto potrà iscriversi a un centro di formazione professionale (CFP) di settore. Dalle interviste emerge come la concentrazione abitativa in zone rurali possa essere considerata un fattore rilevante per tentare di spiegare la maggior presenza tedesca nel canale dell'apprendistato. Il gruppo linguistico italiano tende a concentrarsi abitativamente nelle zone urbane contrariamente al gruppo tedesco, maggiormente presente nelle zone rurali, dove è situata la quota principale delle piccole imprese artigiane, gestite per la maggior parte da imprenditori appartenenti al gruppo linguistico tedesco (ASTAT, 2015). Questo tipo di aziende rappresenta il maggiore bacino di accoglienza degli apprendisti: un terzo è infatti impiegato in aziende con un massimo di 4 dipendenti e quasi due terzi sono assunti in aziende con meno di 15 dipendenti. Tra il 2004 e il 2013, a fronte di un calo, a livello provinciale, del numero di apprendisti attestato attorno al 27%, le sole aree rurali⁵, caratterizzate per l'appunto da una concentrazione abitativa del gruppo tedesco, hanno visto invece un aumento degli apprendisti, che sono passati dal 75,7% al 78,4% (Osservatorio mercato del lavoro, 2014), espressione di un forte interesse da parte delle aziende "tedesche" verso l'apprendistato.

Pare plausibile che questa situazione possa aiutare a sviluppare nei giovani altoatesini tedeschi un interesse ed una vicinanza,

⁴ Ci si riferisce ad una valutazione generale dell'apprendistato; esistono infatti differenze, anche molto marcate, tra i vari settori lavorativi per ciò che concerne ad esempio l'accettazione sociale, l'interesse da parte dei giovani e la qualità della formazione in azienda.

⁵ Per zone rurali si intendono qui le località provinciali con meno di 10.000 abitanti, quindi le realtà territoriali che non siano Bolzano, Merano, Bressanone, Laives, Brunico, Appiano e Lana.

anche per vie parentali, al lavoro artigiano e, di riflesso, creare una maggiore considerazione sociale (Baumgartner, 2010; ItaliaLavoro, 2013). Tenuto presente il meccanismo di iscrizione al percorso lavorativo-formativo, risulta certamente più agevole per un giovane proveniente da zone rurali ottenere un contratto da apprendista nelle aziende artigiane situate nelle sue vicinanze, sia per pregressi contatti (svolgimento di tirocinio o di lavoro saltuario), conoscenze personali dirette o indirette (secondo l'accezione di "forza dei legami deboli" di cui parla Granovetter, 1998) o attraverso una rete amicale o parentale (Grieco, 1987). Va sottolineato che l'inserimento in azienda attraverso conoscenze personali può avere una sua efficacia quasi esclusivamente nelle piccole o piccolissime aziende, dove può esercitare un certo peso la garanzia, sulle qualità del giovane, offerta da parte della persona che ha veicolato il contatto (amico, parente, insegnante, ecc.). Dalle interviste si evince che nelle aziende di maggiori dimensioni è la presenza di un contatto pregresso con il futuro apprendista, ad esempio a seguito di un tirocinio o di periodo di lavoro estivo, a facilitarne il reclutamento. Il gruppo tedesco si presenta inoltre tendenzialmente in una posizione di vantaggio, in quanto, stando alle affermazioni degli intervistati, ha maggiori competenze linguistiche rispetto al gruppo italiano, ragione per cui, a parità di abilità, le aziende tendono a favorire i giovani del gruppo tedesco.

Nonostante la presenza di questi meccanismi che agevolano l'incontro domanda-offerta tra apprendisti e imprese, da alcuni anni si sta verificando un calo delle aziende disposte ad avviare contratti di apprendistato di I livello. Questo spiega tra l'altro il crescente numero di iscritti ai corsi di leFP a tempo pieno (ASTAT, 2015), quale "parcheggio" per i giovani, in obbligo scolastico, in attesa di ricevere un contratto di apprendistato. I motivi sono molteplici e variano in base al settore commerciale e alle dimensioni dell'azienda. La difficile situazione economica e conseguentemente la difficoltà di dedicare personale e tempo alla formazione

di un giovane sono considerati i principali freni all'assunzione di apprendisti nelle botteghe artigiane. Prendendo invece in considerazione i settori lavorativi, la motivazione che accomuna grandi e piccoli imprenditori è identificata dagli stessi nella presenza di leggi sempre più rigide in materia di sicurezza sul lavoro e di lavoro minorile. Particolarmente sensibili a questo tema risultano le ditte che svolgono lavori "pericolosi" (nei cantieri edili, nel settore della carpenteria, ecc.) oppure che prevedono principalmente orari lavorativi serali e/o notturni (nella ristorazione, nel settore degli eventi dello spettacolo o fieristici, ecc.). Previsti per tutelare i giovani lavoratori-apprendisti, i vincoli in materia previsti dalla legge vengono invece considerati dagli imprenditori un ostacolo, che optano quindi per mano d'opera in maggiore età e, nella migliore delle ipotesi, già qualificata, contribuendo così in parte alla crisi dell'apprendistato, svincolandosi così da obblighi formativi (Treille, Fondazione per la Scuola, 2016).

Accanto alla difficoltà di reperire aziende disposte ad assumere apprendisti, uno studio svolto per conto dell'Area formazione professionale tedesca della Provincia Autonoma (Atz *et al.*, 2015) ha messo in evidenza un altro aspetto preoccupante: una quota considerevole di giovani non conclude il percorso formativo, ossia non si presenta all'esame finale per ottenere la qualifica. Tradotto in cifre il fenomeno riguarda oltre un terzo del totale degli apprendisti iscritti a percorsi di leFP, quota composta per oltre il 70% da alunni iscritti a scuole italiane e residenti in zone urbane. Ciò riflette indirettamente l'approccio del gruppo italiano allo strumento dell'apprendistato e la relazione positiva tra apprendistato e zone rurali. Gli effetti negativi di questo fenomeno sono molteplici e svantaggiosi per l'apprendista non qualificato; basti pensare al caso di un giovane che volesse cambiare datore di lavoro, ma che, senza un titolo di qualifica, a fatica troverà un'azienda pronta ad assumerlo, creando una sorta di vincolo con il datore di lavoro dove si è avviato, ma non concluso, l'apprendistato. I motivi alla base di

questo preoccupante fenomeno, che risulta in crescita, mostrano una disaffezione e una perdita di fiducia da parte degli apprendisti e dei datori di lavoro verso la formazione e la collaborazione con i CFP. La ricerca di Atz *et al.* (2015) mette altresì in evidenza come circa un terzo degli giovani intervistati non ritenga l'esame finale rilevante ai fini della carriera lavorativa, mentre secondo il corpo docenti dei CFP, la causa principale sarebbe da imputare all'assenza di sostegno da parte di alcuni datori di lavoro nella preparazione dell'esame finale e nel non dare la giusta importanza alla conclusione formale del percorso formativo.

La strategia dell'amministrazione, per rispondere al momento di difficoltà che oggi sta interessando l'apprendistato, è stata un maggiore coinvolgimento dei principali stakeholder (CFP, associazioni per le imprese, associazioni di categoria, sindacati). L'allargamento della governance ai principali attori che ruotano attorno all'apprendistato si è concretizzata nella strategia denominata "Pacchetto sull'apprendistato (2015-2018)". L'obiettivo delle azioni definite dal progetto è di rendere più attrattivo il percorso dell'apprendistato e di rilanciare questo strumento aumentando il numero degli apprendisti, migliorando la qualità della formazione duale, rendendo le aziende più sensibili e allo stesso tempo fiere del contributo, anche sociale, che possono dare al territorio accogliendo apprendisti.

3.2. Provincia di Trento: una governance in fase di assestamento

Dalla fine degli anni Novanta gli studenti trentini iscritti a percorsi di leFP sono in continua crescita, con un rapporto oggi di circa 1 a 3 sul totale della popolazione presente nel secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione (ISPAT, 2015); un segnale decisamente positivo per un canale formativo che, nonostante lo sforzo delle istituzioni e degli

stessi CFP, continua ad essere socialmente considerato di classe inferiore rispetto a licei ed istituti tecnici. La forza e la debolezza della leFP sono probabilmente la sua vicinanza al mondo del lavoro che fortemente ne caratterizza l'impianto formativo, rendendola il canale privilegiato per un rapido inserimento lavorativo e, al tempo stesso, il percorso meno orientato all'educazione classica, causa, verosimilmente, del basso riconoscimento sociale che la leFP ha in Italia.

Accanto al costante miglioramento dell'offerta formativa, le istituzioni provinciali valutano da tempo vie alternative per il raggiungimento di una qualifica professionale. Già ad inizio degli anni Ottanta, l'Agenzia del Lavoro, organo pubblico che si occupa dell'attuazione di interventi di politica del lavoro nella Provincia autonoma di Trento (PAT), dette avvio a strumenti formativi caratterizzati dalla dualità, che possono essere definiti i precursori dell'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, ossia del sistema duale italiano. Più di recente, nelle ultime tre legislature, la Giunta provinciale ha più volte deliberato in materia di apprendistato⁶ con l'obiettivo di sperimentare e mettere a sistema percorsi di FP improntati sulla dualità formativa. L'approccio trentino al modello duale ha previsto quindi di poter ottenere un titolo di studio sia attraverso il canale dell'leFP (quindi con momenti di aula e laboratorio intervallati da tirocini curriculari non retribuiti) sia attraverso un percorso, regolato da un contratto di lavoro, caratterizzato dall'apprendimento sia sul luogo di lavoro che nelle sedi dei CFP competenti in materia. Il percorso è stato progettato per i giovani di età compresa tra i 15 e i 25 anni non occupati e non frequentanti corsi di istruzione, formazione o tirocinio (i cosiddetti *NEET - Not in Education, Employment or Training*) e ha una durata di 460 ore annue: 200 ore di aula per lo sviluppo delle competenze di base e 260 ore per lo sviluppo

⁶ Di seguito le deliberazioni più rilevanti: n. 1620 del 29 luglio 2011, n.174 del 1 febbraio 2013, n. 858 del 30 maggio 2014, n. 1485 del 25 agosto 2014, n. 1504 del 4 settembre 2014, n. 1808 del 27 ottobre 2014, n. 98 del 2 febbraio 2015, n. 868 del 26 maggio 2015.

delle competenze tecnico professionali, di cui 160 in aula e 100 in azienda per una durata di 3 (qualifica) o 4 (diploma) anni. La copertura finanziaria è garantita, per il primo biennio, dal Piano Europeo Garanzia Giovani istituito per affrontare, attraverso attività di orientamento, istruzione e formazione e inserimento, la disoccupazione nei Paesi membri con tassi di disoccupazione giovanile superiori al 25% (PAT, 2014), come, per citare alcuni esempi, nel caso per l'appunto di Italia (42,0%), Croazia (46,3%), Grecia (51,1%) e Spagna (51,7%) (EUROSTAT, 2016).

Proporre lo strumento del percorso duale quale via maestra per abbassare il tasso di disoccupazione giovanile, auspicando di migliorare la situazione economica di un Paese, è una via che molti amministratori, locali e nazionali, hanno identificato come praticabile. La modifica del sistema d'istruzione e formazione di un Paese necessita, al di là di tempo, di una forte collaborazione tra gli attori coinvolti, in maniera più o meno diretta, nel sistema stesso. Ciò vale a maggior ragione se, come nel caso della leFP e dell'apprendistato, si tratta di percorsi formativi che da molti anni, socialmente, hanno una scarsa considerazione, e avrebbero quindi bisogno di una valida strategia di rilancio, da attuare con l'aiuto di più attori. Pianificare quindi un percorso, che non è nato a seguito di una richiesta dal basso (aziende, scuole) ma è iniziato seguendo un approccio *top-down*, ossia a partire da visioni politiche, ed è stato "imposto" dall'alto a chi opera nel sistema formativo, avrebbe dovuto prevedere un maggiore dialogo e una più ampia collaborazione con i principali attori (CFP, aziende, associazioni di categoria, sindacati).

In merito al programma Garanzia Giovani va fatta invece una riflessione sulle modalità per l'accesso e l'utilizzo delle attività finanziate. Limitando la valutazione ai percorsi di apprendistato per la qualifica e il diploma (percorso C), Garanzia Giovani, e di conseguenza le amministrazioni locali che vi hanno aderito, hanno previsto un complesso sistema organizzativo che paradossalmente penalizza l'utilizzatore ultimo dell'attività, ossia l'aspi-

rante apprendista. Per accedere alle attività finanziate dal programma, il giovane deve infatti rientrare nella categoria NEET; ciò vuol dire che per un alunno iscritto a un percorso di leFP l'unica via per accedere al programma formativo duale è di non iscriversi all'anno scolastico successivo, registrarsi sul portale dedicato alle attività di Garanzia Giovani e in seguito attendere che il CFP di riferimento trovi un'azienda disposta ad assumerlo per dare avvio al percorso di apprendistato. Questo complesso sistema, anziché dare una nuova opportunità ai NEET, sembra crearne di nuovi, mettendo i giovani, che hanno visto nell'apprendistato una via alternativa alla formazione professionale a tempo pieno, in un limbo d'attesa; inoltre il programma delega ai CFP compiti di inserimento lavorativo che non competono loro, mutandoli in una sorta di agenzia interinale per chi fatica ad inserirsi professionalmente attraverso altri canali. I CFP infatti sono chiamati a sensibilizzare le aziende per l'assunzione di giovani che, per indicazione di Garanzia Giovani, non possono essere inseriti né in contesti lavorativi né educativi.

La situazione degli enti formativi si complica ulteriormente se si considera che il programma prevede l'erogazione del finanziamento previsto per ogni apprendista (ca. 7.000 Euro), solo in caso di ottenimento del titolo di studio: una sorta di rischio d'impresa che i CFP, svolgendo una funzione pubblica, non dovrebbero essere chiamati ad accollarsi. Il paradosso del sistema duale, così come previsto da Garanzia Giovani, si traduce anche nell'organizzazione del percorso formativo che è strutturato in 460 ore annue, contro le 1066 previste per la formazione professionale a tempo pieno. L'apprendistato, lanciato come strumento formativo fortemente improntato sull'acquisizione di competenze in azienda, prevede solamente 100 ore annue *on the job* contro un minimo di 400 ore di tirocinio presenti nella leFP a tempo pieno. Un percorso ben lontano dal duale di matrice tedesca, che prevede una permanenza in azienda che supera le 1000 ore annue. Nonostante il fenomeno dell'abbandono

scolastico provinciale sia contenuto e più basso delle medie nazionali (anche se i valori variano dal 9,6% (Bazzanella & Buzzi, 2014) al 19,4% (IRVAPP, 2014)), i NEET sono stati individuati quali principali potenziali fruitori del modello duale. Sarebbe invece necessario un promozione del sistema duale come percorso qualificante da proporre a tutta la popolazione scolastica, non rilegandolo quindi alla funzione di politica attiva del lavoro, potenzialmente una delle cause che potrebbero spiegare la bassa considerazione sociale che lo strumento contrattuale dell'apprendistato ha in Italia.

Per quanto riguarda l'implementazione del sistema duale nei percorsi di leFP, la situazione trentina rispecchia il contesto italiano. Nonostante sia presente un'ampia produzione legislativa, spesso però forviante per gli addetti ai lavori (Tiraboschi, 2011; Anastasia, 2013) e sia disponibile una consistente copertura finanziaria, fino ad oggi i molti tentativi di avvio di percorsi duali hanno dato risultati decisamente deludenti sia a livello nazionale (ISFOL, INPS, 2016) che a livello provinciale (IRVAPP, 2016), portando ad un disinteressamento da parte delle aziende e ad una serie di difficoltà organizzative per i CFP.

3.3. Regione Emilia-Romagna: il progetto DESI

L'azienda automobilistica tedesca Volkswagen (VW) considera l'apprendistato un valido canale per assicurarsi regolarmente nuova forza lavoro qualificata e già addestrate per le mansioni specifiche dell'azienda. Nei suoi stabilimenti tedeschi, VW assume annualmente circa 1.500 apprendisti (600 solamente nella sede centrale di Wolfsburg). La politica aziendale punta ad un allargamento di questa visione anche nelle sue sedi all'estero (Handelsblatt, 2013), finanziando o co-finanziando progetti, in collaborazione con i governi e gli enti professionali locali, per l'avvio di percorsi formativi riconosciuti, organizzati sulla base del sistema duale tedesco. In linea con questa filosofia aziendale e con le scelte politiche di collaborazione italo-tedesca nell'ambito della formazione professionale (cfr. Memorandum

di intesa), fu concretizzata, da parte del *Beetriebsrat* (il consiglio di fabbrica) di AUDI, una proposta di progetto per gli stabilimenti di Lamborghini e Ducati, acquistati rispettivamente nel 1998 e nel 2012 dalla tedesca AUDI (a sua volta di proprietà di VW).

Il progetto, denominato *DESI-Dual Education System Italy*, fu approvato e finanziato per due terzi dalla Volkswagen *Belegschaftsstiftung* (la fondazione dei dipendenti del gruppo VW) e per un terzo da Ducati e Lamborghini. La *VW Belegschaftsstiftung* si pone l'obiettivo di migliorare la condizione sociale di bambini, giovani e giovani adulti, attraverso attività formative, nei Paesi in situazione di difficoltà (sociale, economica, formativa etc.), dove sono presenti sedi dell'azienda. La fondazione è sostenuta economicamente dal gruppo VW ed è composta da due organi, il consiglio di amministrazione e il Kuratorium; di quest'ultimo fanno parte, in prevalenza, i rappresentanti dei dipendenti del gruppo VW. Le motivazioni che hanno spinto al finanziamento del progetto, fortemente voluto dal Kuratorium, sono nate in parte a seguito del terremoto che ha colpito l'Emilia-Romagna nel 2012 e in parte a seguito del costante aumento di giovani disoccupati su tutto il territorio nazionale. Attraverso questa iniziativa VW e AUDI avrebbero inoltre aumentato il dialogo con il territorio, mantenendo un'alta immagine d'impresa socialmente attenta, iniziando un reclutamento di personale altamente qualificato che rispondesse alle esigenze dell'azienda.

Nel 2013 iniziò l'organizzazione di DESI. Lamborghini e Ducati si appoggiarono agli istituti di istruzione superiore "Belluzzi Fioravanti" e "Aldini Valeriani Sirani" per la programmazione e gestione della didattica da svolgersi in aula. Al processo organizzativo presero parte i rappresentanti delle tre principali sigle sindacali (FIM-CISL, FIOM-CIGL, UILM-UIL) così come delle rappresentanze sindacali unitarie (RSU). Le due aziende collaborano con le rispettive RSU per la definizione degli aspetti contrattuali e per l'inserimento dei partecipanti nel contesto aziendale, e con i due istituti tecnici e l'ufficio scolastico regio-

nale per la definizione del piano formativo, che deve essere in linea con le direttive del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR). AUDI, nel centro di formazione di Ingolstadt, si sarebbe occupata della preparazione dei formatori, selezionati da Lamborghini e Ducati, che avrebbero seguito la formazione in azienda dei futuri partecipanti al progetto. Attraverso questo processo, VW e AUDI avrebbero garantito la propria impronta sul percorso formativo, rispecchiando così la loro visione e organizzazione della formazione *on the job*, presente negli stabilimenti tedeschi e in fase di trasferimento nelle sedi estere. Per partecipare al progetto fu prevista una candidatura, a seguito della quale sarebbero stati selezionati 48 ragazzi (24 per Lamborghini e 24 per Ducati), per i quali sarebbe stata prevista una formazione duale, svolta quindi alternativamente in azienda (4-6 mesi) e a scuola (4-6 mesi). I prerequisiti per la candidatura furono l'età (tra 16 e 27 anni) e l'essere in possesso, da non più di tre anni, di una qualifica professionale nel settore della meccatronica. Il progetto, della durata di 24 mesi, si poneva l'obiettivo di fare ottenere il diploma di istruzione secondaria a tutti i partecipanti e di far acquisire loro competenze professionali spendibili sul territorio regionale o nazionale così da aumentare e migliorare le loro possibilità occupazionali (nel progetto l'assunzione presso la casa automobilistica e quella motociclistica è stata limitata a solo il 25% dei partecipanti). A differenza del modello tedesco, i ragazzi sarebbero risultati formalmente dei tirocinanti, quindi non assunti dalle aziende, ma sostenuti per la durata di DESI da una borsa di studio pari a 600 Euro al mese. Durante il tirocinio in azienda, su precisa richiesta di VW e AUDI, i ragazzi non avrebbero potuto lavorare nei reparti di produzione, ma avrebbero dovuto fare la loro esperienza in aree protette, costruite ad hoc per il progetto. Al termine di una lunga fase di collaborazione tra i vari attori, il progetto DESI, sottoposto al MIUR e all'Assessorato della Pubblica Istruzione e Formazione della Regione Emilia-Romagna, fu formalmente riconosciuto

come percorso formativo per l'ottenimento di un titolo di studio. Il successo del progetto DESI, secondo i promotori, sarà verificabile in base alla quota dei partecipanti che (I) avrà superato l'esame di maturità di Stato (obiettivo primario del progetto) e (II) sarà inserita in un contesto lavorativo, possibilmente in linea con le aspettative del partecipante stesso. Accanto alla positiva collaborazione fra attori evidenziata dal progetto, è indubbio che DESI vede la sua sostenibilità principalmente nella sicurezza data dal finanziamento privato da parte dei promotori del progetto. Se da un lato DESI potrebbe essere un importante mezzo di sensibilizzazione delle altre aziende presenti sul territorio regionale ma anche nazionale, dall'altra si pone l'importante questione dei margini d'intervento che le aziende possono avere nel settore dell'educazione e della formazione.

Nonostante la prima edizione di DESI non sia ancora conclusa nel maggio 2016 è stata decisa la prosecuzione del progetto DESI, denominata DESI II. Questa decisione si trova in linea con le recenti scelte programmatiche in materia di formazione e lavoro fatte dalla Regione Emilia-Romagna. Nel gennaio 2016 è stato infatti firmato un protocollo d'intesa tra il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e la Regione Emilia-Romagna mirato a creare "[...] maggiore interazione tra i soggetti formativi e le imprese [...]" e avviare così "azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale". La rapidità delle decisioni prese dall'amministrazione regionale ha creato non poco sconcerto tra gli enti formativi, che si sono trovati a dover implementare in breve tempo un nuovo modello formativo, sovrapponendolo a uno, quello a tempo pieno, comunque valido e funzionante. Se DESI rappresenta un esempio di approccio dal basso, le scelte della Regione, viceversa, partono, secondo l'opinione degli intervistati, seguendo una logica di *top-down*, che, senza l'appoggio di imprese e scuole, rischiano di finire in un amaro insuccesso.

4. Germania: luci e ombre del sistema duale

Il sistema duale è il fiore all'occhiello della formazione professionale tedesca, ma non è possibile parlare di un suo successo a livello nazionale. La diversa situazione economica che caratterizza i singoli *Länder* crea forti differenze, non solo tra di essi ma anche al loro interno, presentando diversità, ad esempio, rispetto al numero di aziende disponibili, ai posti di apprendista vacanti e ai tempi di assunzione al termine dell'apprendistato (Destatis, 2013; BMBF, 2016). A livello nazionale il canale dell'apprendistato rappresenta per oltre la metà degli studenti iscritti alla formazione professionale la scelta per l'ottenimento di un titolo di studio.

L'aumento delle competenze dei lavoratori, sia *soft* che *hard*, richieste dal mondo del lavoro trovano risposta nel continuo aggiornamento e nella costruzione di percorsi formativi: dal 2003 ad oggi sono state sottoposte ad aggiornamento 197 qualifiche e ne sono state create 37 di nuove (BIBB, 2015). Non solo le qualifiche cambiano, bensì anche le biografie degli apprendisti: l'ultimo decennio ha infatti visto una crescita sia della quota di giovani che inizia un percorso di apprendistato, avendo già un titolo di maturità (nel 2014, pari ad oltre il 26% del totale degli apprendisti), sia degli studenti iscritti a corsi universitari triennali o quinquennali organizzati in modalità duale. La continua ricerca di personale altamente qualificato da parte del mondo produttivo ha portato ad un esponenziale aumento delle aziende coinvolte in questo tipo di percorsi, passate da circa 19mila nel 2005 ad oltre 40mila nel 2011. Inoltre dopo un primo interessamento quasi esclusivo da parte di aziende di medie e grandi dimensioni (Audi, BMW, Bosch, Daimler, VW, ecc.), si sta allargando la cerchia delle imprese, includendo anche quelle artigiane di più piccole dimensioni. Il binomio conoscenze teoriche e competenze pratiche è fortemente apprezzato non solo in contesti lavorativi "tecnici" (ingegneri) ma anche nel settore socio-sanitario (educatori, operatori

per servizi alla persona, assistenti sociali) (Krone & Mill, 2014). Per contro, il modello duale non sembra orientarsi a trovare risposte formative e lavorative a giovani in situazioni svantaggiate che si affidano, o vorrebbero affidarsi, a questo canale formativo (Beicht, Walden, 2016; Cavalli, 2013): basti pensare che da anni è in costante calo il numero di giovani che avviano una *Lehre* privi di un titolo di studio, pari oggi a poco meno del 3% del totale degli apprendisti (BMBF, 2016); oppure alle poche reali possibilità che un apprendista ha di proseguire, nella sua formazione, in ambito universitario (Baethge, 2010; Baethge *et al.*, 2007; Treille, Fondazione Rocca, 2015).

Le aziende vedono nel sistema duale una valida via per il reclutamento di forza lavoro, contenendo i costi per la ricerca di personale e per la formazione interna (Janes *et al.*, 2015). Un'economia forte rappresenta la linfa vitale per il funzionamento del sistema duale, capace quindi di assorbire il maggior numero possibile di apprendisti. Ciononostante la quota delle imprese che assume apprendisti è, da oltre dieci anni, in calo. Il saldo negativo viene imputato alla costante diminuzione di giovani nelle aziende che contano fino a 9 dipendenti (BMBF, 2016), che con maggior fatica riescono ad inserire nel loro programma di lavoro la presenza, non costante, di un apprendista, a fronte del rischio di passaggio del soggetto formato ad un'altra ditta. Il costo non rappresenta però l'elemento principale che le aziende nominano per motivare la non assunzione di apprendisti. Secondo un'indagine svolta dall'Istituto federale per la formazione professionale (BIBB-Bundesinstitut für Berufsbildung) (Jansen *et al.*, 2015), il costo netto annuo per un apprendista si aggira attorno ai 5.300 Euro, considerando la prestazione lavorativa pari a circa 12.500 Euro. La motivazione principale che le aziende adducono per la non assunzione di apprendisti è invece il fatto di non aver bisogno di forza lavoro (Mohr *et al.*, 2015). A fronte di un calo delle aziende coinvolte nei percorsi di apprendistato, permane però, a livello generale, una maggiore sensibilità da parte delle imprese verso la formazione, anche

continua, calcolata al pari di un investimento (Mohr *et al.*, 2015; BMBF, 2016).

Considerazione sociale, interesse da parte delle imprese ed economia fiorente sono tre fondamentali aspetti per la presenza di un funzionante sistema duale. A ciò si aggiunge un altro fattore rilevante per la sostenibilità e robustezza del modello: la collaborazione tra i vari attori. In Germania la formazione professionale è gestita a livello federale, ma si avvale di processi partecipativi a livello locale molto strutturati, che prevedono la collaborazione, in diversi momenti, di vari stakeholder. Camere e associazioni sindacali svolgono un ruolo importante prima, durante e dopo la creazione del “Regolamento di formazione”. Le associazioni sindacali di categoria si occupano, accanto agli aspetti contrattuali, di monitorare la qualità della formazione nelle imprese e dei centri di formazione. Le Camere gestiscono, a livello dei singoli *Länder*, la consulenza di aziende e futuri apprendisti, verificano la conformità dei contratti e delle aziende formatrici ed organizzano gli esami finali (ISFOL, 2011). Sulla base dei dati raccolti dalla Camera di Industria e Commercio tedesca (DIHK- Deutscher Industrie- und Handelskammertag) e di un documento prodotto per il BIBB (Kuppe *et al.*, 2015), l’elaborazione del “Regolamento di formazione”, del “Piano-quadro di formazione aziendale” e del “Piano-quadro di formazione scolastica”, previsti per ognuna delle oltre 320 qualifiche professionali, dura in media più di 3 anni. Di seguito, in estrema sintesi, si presenta la nascita di un percorso formativo. Aziende, camere e sindacati raccolgono i fabbisogni espressi dal mondo del lavoro. Il Ministero per l’economia e i singoli *Länder* danno il nulla osta per l’istituzione del profilo professionale. Il BIBB è incaricato di preparare una bozza che racchiuda la cornice formati-

va del percorso e gli elementi curriculari del percorso formativo in azienda. Sulla base di questi documenti la Conferenza Unificata dei Ministri dell’Educazione dei *Länder* dà struttura al piano formativo da attuare nelle scuole professionali. Rientrano quindi in gioco aziende, scuole professionali e parti sociali per verificare la fattibilità del percorso delineato, in particolare le parti sociali sono chiamate a appurare l’effettiva vicinanza del percorso con le richieste del sistema produttivo. Il sindacato, attraverso le competenze e conoscenze dei suoi tesserati attivi nei vari settori produttivi, è stato in grado, negli anni, di garantire fondate valutazioni, fondamentali, ad esempio, per l’aggiornamento dei percorsi formativi (Baethge, 2010). I molti tavoli di discussione previsti sono il momento in cui i vari attori si confrontano in merito agli obiettivi formativi in aula e in azienda, agli aspetti contrattuali e di fattibilità del percorso formativo (ISFOL, 2011). Nonostante il livello di governance nel settore della formazione professionale tedesca appaia, per la realtà italiana un obiettivo da raggiungere, non sono assenti posizioni critiche in merito, che ritengono il grado di collaborazione tra gli attori tedeschi di scarso livello, se paragonato al modello svizzero o a quello danese (Rauner, Wittig, 2009).

5. La governance e l’apprendistato

Il significato della presenza di un buon livello di governance, da intendersi come l’attivo coinvolgimento e la collaborazione tra vari attori sia nella fase organizzativa che operativa, per un efficace ed efficiente funzionamento dell’apprendistato, è ampiamente riconosciuto e annoverato da tempo tra i punti di forza del sistema duale⁷ (BMBF, 2016;

⁷ Considerato l’interesse del Governo tedesco per l’esportazione del sistema duale, il Ministero federale tedesco per la formazione e la ricerca (BMBF) si è fatto promotore di due iniziative che saranno portate avanti dalla DIHK e dalla DGB (Deutsche Gewerkschaftsbund, l’ente che accorpa le principali sigle sindacali), basate proprio sull’importanza strategica della governance nel settore della FP. I due progetti si pongono l’obiettivo di informare i relativi “colleghi” europei sul fondamentale ruolo che camere e sindacato svolgono durante il processo organizzativo, decisionale, operativo e di controllo del percorso formativo duale.

CEDEFOP, 2016; Ebner, 2012; Euler, 2013; ISFOL, 2011; Tacconi, 2015; Tiraboschi, 2011; SWORD, 2016; Treille, Fondazione Rocca, 2015; Treille, Fondazione per la Scuola, 2016). Busemeyer e Vossiek (2016) considerano l'attiva presenza di sindacati e associazioni datoriali di categoria, in stretta collaborazione con apparati statali, uno degli elementi che, nell'avvio in Irlanda di un modello di FP basato sul sistema duale, ha garantito la buona riuscita del suo trasferimento.

La posizione dell'Italia, in merito al livello di coinvolgimento attivo di parti sociali e datoriali nel settore della leFP, viene valutata positivamente in alcuni casi (Böckler Stiftung *et al.*, 2015; CEDEFOP, 2016) e meno in altri (Treille, Fondazione per la Scuola, 2016). Dalle interviste svolte dall'Autore emerge un livello di partecipazione alquanto limitato. Il modus operandi tedesco, caratterizzato da un approccio di *co-governance* (Kooiman, 2005), sembra quindi non trovare spazio nell'organizzazione dell'apprendistato italiano o, per lo meno, nelle aree territoriali qui considerate (ad esclusione, in parte, delle Provincia di Bolzano). Camere, aziende, CFP e sindacati (solo confederali, mentre vi è una totale assenza dei sindacati di categoria) presenti ai i tavoli di lavoro garantiscono l'aspetto formale del processo, ma vengono coinvolti solo marginalmente e non in un'ottica di collaborazione. Gli incontri tra gli attori tendono spesso a ridursi alla presentazione di un prodotto finito e alla sottoscrizione di protocolli caratterizzati da genericità, che facilmente trova collettiva approvazione. La partecipazione scarsamente attiva di parti sociali, mondo della scuola e sistema produttivo, lasciando ampio margine interpretativo, aumenta lo scetticismo e la difficoltà nella reale applicazione delle attività programmate.

Kooiman (2005) definisce come *governance* quell'insieme di aspetti teorici che considerano l'interazione tra attori della sfera pubblica e della sfera privata con lo scopo di risolvere questioni o creare opportunità a carattere sociale. L'autore individua tre gradi di *governance* e tre modi di interazione tra istitu-

zioni private, pubbliche ed economiche: *self-, co- e hierarchical governance*. Le tre tipologie descritte dall'autore trovano un certo grado di rispondenza nel processo di impostazione dei percorsi duali nelle tre realtà italiane prese in esame in questo scritto.

La Provincia di Bolzano, per ristabilire il valore dello strumento dell'apprendistato, ha puntato su un ampio coinvolgimento dei vari attori. Attraverso questa strategia, il modello altoatesino si avvicina molto a quello tedesco, dove sono previste una forte collaborazione e coordinazione orizzontale, senza una figura centrale dominante, dove gli attori coinvolti puntano al medesimo obiettivo (*co-governance*). Il Pacchetto sull'apprendistato, come già accennato, consiste in attività messe in atto dai vari attori coinvolti nella leFP: sindacato, associazioni di categoria, CFP e amministrazione locale tentano unitamente di ridare luce al percorso formativo dell'apprendistato. Diversa è invece la situazione ordinaria, ossia quella legata alla regolare impostazione e collaborazione nell'ambito dei percorsi di leFP. Dalle interviste svolte dall'Autore, emerge infatti un altro livello di partecipazione. Gli enti istituzionali definiscono la collaborazione di buon livello, mentre le aziende si dicono solo marginalmente coinvolte. Allo stesso modo il ruolo del sindacato nel settore della formazione professionale e dell'apprendistato si limita ai soli aspetti contrattualistici non disponendo, a detta del sindacato stesso, di adeguate competenze tecniche per potere essere attivamente coinvolto nella discussione circa l'impianto formativo del percorso.

La PAT ha avviato un'importante modifica del piano formativo provinciale, introducendo a regime l'apprendistato di I livello. Il territorio provinciale si avvantaggia e contemporaneamente soffre di una forte presenza dell'ente pubblico, dove, a fronte di una comunicazione unilaterale, è presente un'asimmetria tra distributore (PAT) e ricevente (in questo caso scuole e aziende) e regole e obblighi vengono calati dall'alto (*hierarchical governance*). In merito all'implementazione del modello duale si evince dalle interviste che il coinvolgimento

degli stakeholder è stato marginale e legato principalmente alla sottoscrizione di protocolli ed attuazione di scelte già prese: la consultazione delle aziende per la definizione dei loro fabbisogni per la creazione dei piani formativi è molto limitata se non nulla (debolezza riscontrabile su tutto il territorio italiano; Treelle, Fondazione per la Scuola, 2016), mentre i CFP hanno dovuto cercare di dare attuazione alle scelte politiche prese dall'amministrazione provinciale in materia di apprendistato, senza un reale coinvolgimento a monte per valutare l'impostazione del percorso. Gli scarsi risultati del percorso C di Garanzia Giovani (IRVAPP, 2016) risultano essere l'espressione di questo basso livello di coinvolgimento, aggravato dai tempi troppo ridotti che l'amministrazione si è data per l'implementazione del modello duale.

DESI rappresenta una tipologia particolare di avvio del sistema duale. Il progetto non è unico nel suo genere (per ricordare alcuni esempi basti pensare, a livello nazionale, all'esperienza di Enel o, per la Provincia di Bolzano, all'azienda Würth), individua un buon livello di collaborazione tra varie realtà, addirittura a livello internazionale. DESI presenta un alto grado di sviluppo autonomo e di reti che consentono di mantenere la propria identità (aziendale) e controllare il rapporto con gli altri attori (Stato, istituzioni scolastiche) all'interno di una solida struttura a rete (*self-governance*). Ciò è reso possibile dal totale finanziamento da parte del mondo imprenditoriale, che dà al progetto un alto grado di fattibilità, al sicuro dall'instabilità politica, e dai conseguenti re-indirizzamenti di finanziamento, che caratterizza l'Italia. Di importante valore, anche simbolico, è stata la volontà dell'azienda di valorizzare il dialogo tra aziende promotrici (VW e Audi), aziende attuatrici (Lamborghini e Ducati), istituti scolastici, amministrazioni regionali e provinciali, sindacato. Accanto alla ricerca di una più forte collaborazione tra scuola e azienda, è indicativo l'attivo coinvolgimento della RSU nell'organizzazione e supervisione del progetto, nonché, nella fase iniziale, della considerazione da parte dell'azienda

di una proposta nata proprio dal consiglio di fabbrica. Il progetto si colloca, secondo il Presidente e Amministratore delegato di Automobili Lamborghini Stephan Winkelmann, nelle strategie per aumentare la responsabilità sociale d'impresa (RSI) che, inserita dalla Commissione europea nella strategia Europa 2020, grandi e piccole aziende sono chiamate ad implementare. Uno degli elementi centrali per aumentare la RSI è identificato proprio nella collaborazione tra attori nelle decisioni strategiche dell'azienda, ossia nella presenza di una governance allargata (Nicoletti, 2014).

6. Conclusioni

In Italia l'avvio del sistema duale nella leFP rappresenta da anni un traguardo inarrivabile; sarebbe quindi il caso di chiedersi se realmente l'Italia ha bisogno di questo modello formativo. La rincorsa al duale nasce dall'erronea analisi che relaziona in maniera positiva e causale la presenza della formazione duale ad una bassa quota di disoccupazione giovanile, considerando questo modello una sorta di kit di pronto soccorso, utilizzabile, come una medicina miracolosa, nei momenti economicamente dolorosi per poi essere scordata fino al successivo sintomo di crisi. Questa sembra essere la strategia italiana per l'interessamento a singhiozzo da parte dei governi nazionali e locali e la poca chiarezza nel mondo delle imprese e in quello scolastico e formativo. Trasferire un modello e impostare un "nuovo" canale formativo come l'apprendistato sono azioni che necessitano di tempo e di un'ampia collaborazione tra vari attori, soprattutto se "culturalmente" risente di una bassa considerazione sociale (diversamente da ciò che accade in Germania, Austria, Svizzera, Danimarca e, come abbiamo visto in Alto Adige, almeno limitatamente al gruppo linguistico tedesco). Il mondo produttivo italiano si caratterizza per la massiccia presenza di piccolissime, piccole e medie imprese, che raffigurano

il principale bacino di raccolta dei giovani in uscita dai percorsi di istruzione tecnica, di istruzione professionale e di formazione professionale. Questi settori rappresentano quindi la primaria risorsa per garantire linfa vitale al sistema produttivo italiano. Avviare modelli alternativi alla formazione professionale iniziale a tempo pieno, come l'apprendistato per il conseguimento di una qualifica professionale o di un diploma di istruzione, può essere stimolante per i ragazzi e dare concrete risposte ai fabbisogni delle imprese ma, come si è visto, per farlo è indispensabile la presenza di condizioni strutturali favorevoli e attrattive (situazione economica positiva, disponibilità di posti di lavoro) e di fattori di spinta (interesse dal basso, coinvolgimento attivo degli attori).

L'Alto Adige può considerarsi avvantaggiato per la considerazione di cui l'apprendistato gode nella società civile e nei contesti lavorativi, portando questa realtà territoriale a distinguersi positivamente dal resto d'Italia. Nonostante le difficoltà, le imprese altoatesine sono l'espressione del buon funzionamento di questo strumento formativo, considerato un valido canale per assicurarsi mano d'opera qualificata (anche se circoscritta al gruppo linguistico tedesco). La Provincia di Trento e la Regione Emilia-Romagna possono vantare una struttura di leFP a tempo pieno funzionante, con un buon livello di dialogo tra istituzioni scolastiche e formative e mondo del lavoro, che si dice soddisfatto della preparazione che gli enti danno alla futura forza lavoro. L'approccio trentino al sistema duale avrebbe potuto potenziare questo legame e aprire le porte a un nuovo canale dalle ampie possibilità. Il modus operandi degli amministratori locali e il livello di governance scelto hanno però frenato sul nascere questo strumento che, non avendo visto una richiesta dal basso (aziende e scuole), avrebbe per lo meno dovuto prevedere un maggior coinvolgimento degli attori. Il progetto DESI si colloca in una posizione di nicchia, difficilmente replicabile, a causa degli alti costi messi in gioco per la sua realizzazione, difficilmente sostenibili dalle

piccole e medie imprese che caratterizzano il tessuto industriale italiano. L'esperienza di DESI rimane comunque un esempio di buona collaborazione, a livello nazionale e internazionale, tra vari attori, che è però tenuta in piedi da una visione neo-liberale del mercato, dove il settore privato interviene ampiamente, nello specifico, nell'ambito della formazione. Si tratta di un aspetto di non scarso rilievo, che necessita di un'attenta valutazione e puntuale regolamentazione da parte degli amministratori pubblici.

A livello italiano, le scelte finora adottate dal Governo e dalle amministrazioni locali individuano come target per l'utilizzo del modello duale i giovani con difficoltà di inserimento lavorativo: basti pensare al programma Garanzia Giovani, all'impostazione data all'apprendistato di primo livello nella Provincia Autonoma di Trento e nella Regione Emilia-Romagna, al progetto DESI e alla più recente iniziativa "FlxO", affidata a ItaliaLavoro, per sostenere azioni di orientamento, promozione e avvio del sistema duale nei CFP italiani (Isfol, 2016). Anche il sistema duale in Germania attira la categoria dei *drop-out*, ma si tratta di giovani che, abbandonata l'istruzione universitaria, decidono di puntare sull'apprendistato. Visto il fenomeno in crescita, le aziende tedesche stanno considerando questo target, inizialmente non primario, con sempre maggiore interesse, in quanto più maturo e spinto da una maggiore motivazione personale e professionale (Ebbinghaus, 2016).

Coinvolgere attivamente più attori, sensibilizzare le imprese (soprattutto quelle medie e piccole) verso l'investimento in formazione e indentificare chiaramente il target del modello duale sono azioni che porterebbero ad una maggiore efficacia dell'approccio italiano al sistema duale, con positive ricadute sulla considerazione sociale verso il lavoro manuale e verso la formazione che lo precede e lo accompagna, valorizzando così la dualità formativa, quale percorso per la creazione di responsabilità professionale e la formazione di cittadini consapevoli (Sennett, 2008; Tacconi, 2015).

Bibliografia

- Anastasia B. (2013). Limiti e opportunità (reali) dell'apprendistato. *Il Mulino*, 62(5), pp. 816-823.
- ASTAT-Istituto provinciale di Statistica (2015). *Annuario Statistico 2015*. Disponibile su: www.provinz.bz.it/astat/it/annuario-statistico.asp [Accesso 18.04.16].
- Atz H., Beggiato M. & Vanzo E. (2015). *Ausmaß und Ursache von Schwierigkeiten in der dualen Lehr- ausbildung-Studie zum Lehrabbruch in Südtirol*. Bozen.
- Baethge M. (2010). Transformation des Bildungssystems - Herausforderungen auch für Gewerkschaften. In B. Huber (Hrsg.), *Kurswechsel für Deutschland* (pp. 90-113). Frankfurt am Main: Campus.
- Baethge M., Solga H. & Wieck M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Auf- bruchs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Ballarino G. (2013). *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata*. Disponibile su: www.irpet.it/storage/pubblicazioneallegato/476_Ballarino%20SA.pdf [Accesso 20.04.16].
- Bazzanella A. & Buzzi C. (2014). *Giovani in Trentino 2013*. Trento: Iprase.
- Beicht U. & Walden G. (2016). *Deutschland hat viele ungelöste Probleme auf dem Ausbildungsmarkt*. Disponibile su: <http://denk-doch-mal.de/wp/ursula-beichtguenter-walden-deutschland-hat-viele-un- geloeste-probleme-auf-dem-ausbildungsmarkt/> [Accesso 18.04.16].
- Baumgartner C. (2010). *Forza e debolezza dell'apprendistato. Un'analisi dell'esperienza nella Provincia di Bolzano*. Disponibile su: www.bollettinoadapt.it/old/files/document/6553BAUMGARTNER_13_0.pdf [Accesso 10.04.16].
- BIBB-Bundesinstitut für Berufsbildung (2015). *Start ins neue Ausbildungsjahr mit 17 modernisierten Ausbildungsberufen*. Pressemitteilung. Disponibile su: www.bibb.de/de/pressemitteilung_31545.php [Accesso 13.09.16].
- BMBF-Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016). *Berufsbildungsbericht 2016*. Disponibile su: www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2016.pdf [Accesso 18.04.16].
- Böckler Stiftung, Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Konrad Adenauer Stiftung, Vodafone Stiftung Deutschland (2015). *Berufsausbildung für Europas Jugend*. Disponibile su: www.boeckler.de/pdf/f/p_mbf_berufsausbildung_europa.pdf [Accesso 08.09.16].
- Busemeyer M.R. & Vossiek J. (2016). "Mission impossible"? Aufbau dualer Berufsausbildung in England und Irland. *WSI Mitteilungen*, 2016 (4), pp. 254-263.
- Cavalli A. (2013). Il sistema «duale». Un modello da imitare?. *il Mulino*, 62(5), pp. 834-840.
- CEDEFOP (2016). *Governance and financing of apprenticeships*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponibile su: www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5553 [Accesso 30.04.16].
- D'Amico N. (2015). *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*. Milano: Franco Angeli.
- Destatis (2013). *Berufsbildung auf einen Blick*, Wiesbaden. Disponibile su: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/BerufsbildungBlick0110019129004.pdf?__blob=publicationFile [Accesso 5.05.16].
- Ebbinghaus M. (2016). *Studienabbrecher/-innen: Als Auszubildende im Betrieben willkommen - aber möglichst ohne Extrabehandlung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Disponibile su: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7977 [Accesso 17.05.16].
- Ebner C. (2013). *Erfolgreich in den Arbeitsmarkt?: Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

- Euler D. (2013). *Das duale System in Deutschland - Vorbild für einen Transfer ins Ausland. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Disponibile su: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Das_duale_System_in_Deutschland.pdf [Accesso 18.04.16].
- EUROSTAT (2016). *Unemployment statistics*. Disponibile su: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics#Youth_unemployment_trends [Accesso 22.08.16].
- Girtler R. (1995). *Randkultur-Theorie der Unanständigkeit*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Glaser B. & Strauss A., (2009). *La scoperta della Grounded Theory*. Roma: Armando.
- Granovetter M. (1998). *La forza dei legami deboli*. Napoli: Liguori.
- Grieco M. (1987). *Keeping it in the family*. London: Tavistock.
- Handelsblatt (2013). *Volkswagen will Duale Ausbildung weltweit in Konzern exportieren*. Disponibile su: www.handelsblatt.com/wirtschaft-und-finanzen-roundup-volkswagen-will-duale-ausbildung-weltweit-in-konzern-exportieren/9051154.html [Accesso 18.04.16].
- Häder M. (2015). *Empirische Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- IRVAPP (2014). *Rapporto sulla situazione economica e sociale del Trentino*. Disponibile su: www.giunta.provincia.tn.it/documenti_di_governo/XV_legislatura/ [Accesso 25.04.16].
- IRVAPP (2016). *Garanzia Giovani in Trentino, Rapporto di monitoraggio 2016/2*. Disponibile su: <https://irvapp.fbk.eu/it/publications/monitoring-report> [Accesso 18.04.16].
- ISFOL (2011). *Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*. Disponibile su: www.isfol.it/news/notizie-2013/paese-che-vai-apprendistato-che-trovi [Accesso 18.04.16].
- ISFOL (2015). *Istruzione e formazione professionale: una chance vocazionale. XIII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*. Disponibile su: <http://sbnlo2.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?web=isfl&opac=default&ids=20252> [Accesso 10.05.16].
- ISFOL, INPS (2016). *Verso il sistema duale. XVI Rapporto sull'apprendistato in Italia*. Disponibile su: <http://sbnlo2.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=20867> [Accesso 08.09.16].
- ISPAT-Istituto di Statistica della Provincia di Trento (2015). *Annuario on line*. Disponibile su: www.statweb.provincia.tn.it/annuario [Accesso 18.04.16].
- ItaliaLavoro (2013). *Il sistema duale di apprendistato per fronteggiare la disoccupazione giovanile: il modello della Provincia autonoma di Bolzano*. Disponibile su: <http://bancadati.italialavoro.it/bdds/download?fileName=e4e96885-5e00-460b-8e4b-5e2e690cf269.pdf&uid=e4e96885-5e00-460b-8e4b-5e2e690cf269> [Accesso 20.04.16].
- Jansen A., Pfeifer H. Schönfeld G. & Wenzelmann F. (2015). *Ausbildung in Deutschland weiterhin investitionsorientiert – Ergebnisse der BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2012/13*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Disponibile su: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7558 [Accesso 17.05.16].
- Kooiman J. (2005). *Governing as Governance*, London: Sage.
- Krone S. & Mill U. (2014). *Das ausbildungsintegrierende duale Studium*. *WSI-Mitteilungen*, 2014 (01), pp. 52-59. Disponibile su: www.boeckler.de/wsimit_2014_01_krone.pdf [Accesso 7.06.16].
- Kuppe A.M., Lorig B., Schwarz H. & Stöhr A. (Eds). (2015). *Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Disponibile su: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2061 [Accesso 17.05.16].
- Leonardi M. & Pallini M. (2013). *Riformare l'apprendistato in Italia*. *il Mulino*, 62(5), pp. 824-833.
- Mohr S., Troltsch K. & Gerhards C. (2015). *Rückzug von Betrieben aus der beruflichen Ausbildung: Gründe und Muster*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Disponibile su: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7878 [Accesso 17.05.16].

- Nicoletti P. (2014). *Responsabilità sociale d'impresa. Policy e pratiche*. Disponibile su: <http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=19780> [Accesso 20.05.16].
- Osservatorio del mercato del lavoro (2014). *Il declino dell'apprendistato tradizionale*. Disponibile su: www.provincia.bz.it/lavoro/mercato-del-lavoro/930.asp?932_year=2014 [Accesso 17.06.16].
- PAT-Provincia autonoma di Trento (2014). *Piano di attuazione per l'occupazione giovanile della Provincia autonoma di Trento*. Disponibile su: www.agenzia lavoro.tn.it/lavoratori/giovani/garanziagiovani/pia-provinciale_GG.pdf/view [Accesso 20.04.16].
- Rauner F. & Wittig W.A. (2009). *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Sennett R. (2012). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Stratmann K. & Schlösser M. (1992). *Das duale System der Berufsbildung*. Frankfurt am Main: GAFB.
- SWORD-School and Work -Related Dual learning, (2016). *Analisi comparative dei contesti regionali*. Disponibile su: www.swordproject.provincia.tn.it/binary/pat_sword_project/Output/Intellectual_Output_1_report_di_analisi_comparata_dei_contesti_regionali.1458553475.pdf [Accesso 18.04.16].
- Tacconi G. (2015). *Tra scuola e lavoro*. Roma: Las.
- Tiraboschi M. (2011). Ragioni e impatto di una riforma. In M. Tiraboschi (a cura di), *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini* (pp. 3-20). Milano: Giuffrè Editore.
- Treelle, Fondazione Rocca (2015). *Educare alla cittadinanza, al lavoro ed all'innovazione. Il modello tedesco e proposte per l'Italia*. Disponibile su: www.inumeridacambiare.it/download/ [Accesso 7.09.16].
- Treelle, Fondazione per la Scuola (2016). *Accendere i fari sull'Istruzione e Formazione professionale (IFP-VET)*. *Quaderno*, 12.
- Tschöll J. (2011). Competenze delle regioni a Statuto speciale e delle province autonome di Trento e Bolzano. In M. Tiraboschi (a cura di), *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini* (pp. 538-553). Milano: Giuffrè Editore.

È l'alternanza scuola-lavoro uno strumento contro la dispersione? Una riflessione a partire dalla formazione professionale di base

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali, Palazzo Malcanton Marcorà, Dorsoduro 3484/D - 30123 Venezia - e-mail: gabriella.vitale@unive.it.

Estratto

All'interno del recente dibattito sull'alternanza scuola-lavoro, è opinione condivisa, ed espressa dai rappresentanti delle politiche educative nazionali, che l'alternanza scuola-lavoro sia uno strumento utile a combattere la dispersione scolastica dei giovani. Scopo di questo lavoro è analizzare le implicazioni di questa idea alla luce di quanto in questi ultimi anni è emerso tanto nello studio del fenomeno della dispersione, quanto nelle riflessioni sulla formazione professionale, soprattutto quella di base (leFP). Quest'ultima infatti, ancora oggi, è la via principale di recupero del drop out scolastico ed ha visto da più lungo tempo l'utilizzo di dispositivi di alternanza, in virtù della sua natura di formazione orientata al lavoro. Dalla prospettiva con cui si guarda al problema della dispersione e ai modi per fronteggiarla, quella dello Sviluppo Umano promossa da Amartya Sen, si tratta di ricomprendere l'idea di lotta alla dispersione all'interno dell'obiettivo più ampio di sviluppo integrale dei ragazzi, che si prenda carico dei ragazzi nella loro totalità di persona e nel loro diritto ad essere riconosciuti come portatori di bisogni e di plurime domande di riconoscimento. Prevenire e contrastare la dispersione si configura, in tal modo, come quell'insieme di policy e di interventi educativi volti a garantire equità e giustizia sociale per una fetta di ragazzi che a vario titolo si configura come debole.

Parole chiave: Dispersione scolastica, formazione professionale, alternanza-scuola lavoro.

Abstract

Within the recent debate on school-work alternance, there is a consensus, also expressed by the representatives of national educational policies, that this process is a useful tool to fight school dropping out of young students. The aim of this work is to analyze the implications of this idea in the light of what has emerged in recent years in the study of the dropout phenomenon as well as, especially, in the reflection on the VET (Vocational Educational Training) system. The latter, in fact, is still the main way of 'recovering' early school leavers and is the method that for the longest time has applied the school-work alternance process, due to it being based on work-oriented training. The Human Development perspective promoted by Amartya Sen comes to encompass the idea of fighting dropping out within the broader objective of the integral development of children, by taking charge of the students as human beings first, with their right to be recognized as beneficiaries of needs and of recognition. The prevention of and fight against

early school leaving is seen, in this article, as the set of policies and educational measures capable of ensuring social equity and justice for those students who, for various reasons, are configured as weak.

Keywords: early school leavers, vocational educational training, school-work alternance.

Zusammenfassung

Laut der vorherrschenden, durch die Repräsentanten der nationalen Bildungspolitik geäußerten Meinung in der jüngsten Debatte um die Schule-Beruf Wechselausbildung ist Letztere ein Instrument, das den Schulabbruch gut bekämpfen kann. Ziel dieser Untersuchung ist es, die Implikationen dieser Auffassung unter Berücksichtigung der neusten Ergebnisse sowohl aus der Schulabbruch-Forschung als auch aus den Überlegungen zur Berufsausbildung, insbesondere zur Beruflichen Grundbildung (in Italien mit leFP gekennzeichnet), zu analysieren. Die Berufliche Grundbildung stellt heute noch das wichtigste Instrument zur Bekämpfung des Schulabbruchs dar, zumal sie, aufgrund ihres arbeitsorientierten Aufbaus, seit je her das System der Wechselausbildung angewandt hat. Amartya Sens Theorie des Human Development liefert dabei einen Zugang, aufgrund dessen die Bekämpfung des Schulabbruchs die individuelle Entfaltung der Schüler mit sich führen soll, unter Berücksichtigung ihrer Rechte und Ansprüche. Den Schulabbruch zu bekämpfen heißt somit, jene Bildungspolitik aufzugreifen, die soziale Gleichheit und Gerechtigkeit auch für Jugendliche vorsieht, die, in welcher Hinsicht auch immer, benachteiligt sind.

Schlüsselwörter: schulabbruch, berufsausbildung, wechselausbildung.

1. Le policy educative europee e l'emergenza del fenomeno Early School Leavers

La dispersione scolastica e formativa ha ricevuto un'attenzione speciale all'interno delle policy europee a partire dal Consiglio di Lisbona, per la posizione significativa che l'educazione occupa nel quadro dello sviluppo economico e della competitività del mercato del lavoro in Europa (Consiglio Europeo di Lisbona, 2000).

Le comunicazioni della Commissione Europea, nei tre lustri successivi, hanno rinforzato l'enfasi sul ruolo dell'educazione non solo per l'economia ma anche per obiettivi come la cittadinanza attiva, lo sviluppo personale e il benessere (Commissione Europea, 2010) (Commissione Europea, 2013).

La dispersione formativa riduce le opportunità di entrare nel mercato del lavoro, accresce

la probabilità di disoccupazione, povertà, problemi di salute e diminuisce la partecipazione ad attività politiche, sociali e culturali con il risultato di marginalizzare una parte attiva della popolazione (Commissione Europea, EACEA, Eurydice & CEDEFOP, 2014).

Fronteggiare la dispersione è così divenuto un obiettivo prioritario dell'Agenda 2020 e gli Stati Europei sono stati invitati a ridurre la proporzione degli Early School Leavers (ESL) al di sotto del 10% per il 2020 (Commissione Europea, 2013).

Diversi Stati Europei hanno messo in opera la Raccomandazione del Consiglio Europeo (2011) di adottare una strategia globale per affrontare l'Early School Leaving, una strategia che coinvolga tutte le aree e le policy di intervento e gli stakeholders, che copra tutti i livelli dell'educazione e che utilizzi un approccio bilanciato tra attività di prevenzione, intervento e compensazione¹.

¹ Le politiche di prevenzione sono indirizzate a ridurre il rischio di dispersione prima che il problema abbia inizio. Le politiche di intervento si pongono l'obiettivo di evitare la dispersione migliorando la qualità dell'istruzione e formazione a livello delle istituzioni educative, reagendo ai segnali di allarme precoce e fornendo sostegno mirato

Alcune policy e strategie sono comuni in molti paesi: promuovere l'accesso e qualificare il sistema prescolastico; accrescere la flessibilità e la permeabilità dei percorsi educativi (una strategia pensata per intervenire sui fattori strutturali dei sistemi educativi che contribuiscono alla dispersione); introdurre il counseling orientativo e il supporto linguistico per studenti con diversa madre lingua; rafforzare le reti con le famiglie e con i soggetti del territorio (strategie pensate per supportare gli individui e i gruppi a rischio); la creazione di Second Chance School o percorsi alternativi, che utilizzano differenti approcci pedagogici, ed offrono agli studenti la possibilità di accedere ad altri percorsi formativi o qualifiche per l'ingresso nel modo del lavoro, e, molto spesso, il reinserimento nel Vocational Education and Training² (VET) di coloro che hanno fallito i percorsi di istruzione secondaria.

Tutto ciò è avvenuto in linea con e sotto la spinta di politiche europee che hanno ridisegnato le istituzioni educative come luogo che offre ai giovani gli strumenti per "navigare" adeguatamente in una società complessa e in un mercato del lavoro in continua evoluzione, una formazione capace di rinnovarsi costantemente per poter rimanere competitiva e d'altro canto capace di offrire ai ragazzi un pensiero critico per promuoverne e rafforzare

la partecipazione e cittadinanza democratica (Consiglio Europeo, 2009).

Il rapporto tra formazione, competitività e mercato del lavoro è però assai complesso e tutt'altro che lineare, come mostra il fenomeno della sovra-istruzione³ ad esempio, e frutto di un difficile equilibrio tra domanda proveniente dal mercato del lavoro e offerta di formazione (ISFOL, 2014; Reyneri & Pintaldi, 2013)

In tutte le realtà europee lo scollamento tra i modelli di istruzione e la realtà umana e lavorativa mostra più sfaccettature.

Ross e Leathwood (2013), nell'editoriale al numero speciale *Problematizing Early School Leaving* dell'*European Journal Education* chiaramente identificavano gli elementi comuni di questo scollamento negli Stati Europei: le traiettorie educative degli individui sono irregolari e discontinue, così come l'evoluzione degli interessi e delle motivazioni all'apprendimento nel tempo; c'è un disallineamento continuo tra i profili di competenze in uscita e il set di competenze richieste dal mondo del lavoro, perché i requisiti si spostano di continuo; quasi sempre l'organizzazione scolastica procede per cicli progressivi scarsamente articolati e orientati a quelli successivi, che spingono la stragrande maggioranza dei giovani a proseguire nei livelli ulteriori di istruzione anche quando sono scarsamente interessati,

agli alunni o gruppi di studenti a rischio di dispersione scolastica. Le politiche compensative rispondono allo scopo di aiutare coloro che hanno lasciato la scuola prematuramente per reinserirli nel sistema di istruzione, offrendo percorsi alternativi o complementari che permettano loro di acquisire le qualifiche non raggiunte (Consiglio d'Europa, 2011) in <http://eur-lex.europa.eu/legal-content>.

- ² Per non incorrere in confusione, poiché queste prime considerazioni riguardano più ampiamente il quadro europeo del VET è necessario sottolineare che in prospettiva europea il VET comprende tutti i tipi e livelli di educazione vocazionale: al di là dell'organismo competente ad erogare il VET o al tipo di governance specifico, il VET può riferirsi al livello della scuola secondaria, post-secondaria o terziaria, in setting formali o non formali, incluse misure attive del mercato del lavoro; può essere indirizzato ai giovani e agli adulti e può avere come focus principale di apprendimento la scuola, l'azienda o una forma mista di entrambe (l'apprendistato); inoltre il termine riguarda anche le scuole tecniche e professionali. In Italia, invece, il Vocational and Education Training è associato alla Formazione Professionale di base, la cui competenza è riservata alle regioni e alle province autonome (gli IeFP), a cui ci si riferisce in Europa con il termine IVET (Initial Vocational and Education Training) (CEDEFOP, 2014).
- ³ Il fenomeno della sovra-istruzione è diffuso in tutti i paesi europei. In Italia appare in forte crescita ed è legato a un innalzamento dell'offerta di forza lavoro qualificata in presenza di un rallentamento delle dinamiche del lavoro e una riduzione dei posti destinati a persone in possesso di qualifiche elevate. Questa situazione porta i datori di lavoro ad assumere soggetti più istruiti per posizioni più basse, le quali a loro volta diventano indisponibili per coloro che hanno il profilo corrispondente, costretti a loro volta a rivolgere la loro attenzione verso qualifiche meno elevate, in un circolo vizioso che allarga il fenomeno della sovra-istruzione anche ai profili formativi meno elevati. Questa dinamica ha come effetto un impoverimento del contenuto professionale dell'occupazione e una depressione della competitività del sistema produttivo nazionale (ISFOL, 2014).

laddove le condizioni di partenza lo consentano; si dà per scontato che tutti vogliano studiare per lavorare e che la scuola si fondi su un modello meritocratico inesistente. Tutto ciò ha portato in parte a ridimensionare l'idea che livelli più alti di istruzione comportino una relativa maggiore occupabilità, perché la mancanza di quest'ultima è legata al fallimento del mercato del lavoro nel generare una domanda ampia e soddisfacente.

I sistemi di istruzione e formazione sono ben lontani dalla possibilità di risolvere una crisi che sembra non avere fine e di fronteggiare, laddove riesca a raggiungere gli obiettivi di innalzamento dei livelli di istruzione e delle qualifiche nella formazione professionale, l'alta disoccupazione dei giovani (Lettmayr, 2011).

Una prima conseguenza di questa riflessione è che il fenomeno della dispersione scolastica e formativa è importante non perché dalla dispersione consegue uno scarso sviluppo economico o perché è responsabile degli alti livelli di disoccupazione giovanile, ma perché attraverso questo fenomeno si perpetuano e si riproducono le ineguaglianze sociali e i processi di marginalizzazione di una fetta importante della popolazione⁴.

Una seconda riflessione che ne consegue è che la formazione da sola non può garantire la tenuta e la continuità sociale di un sistema e dei suoi cittadini, come sostituto di un welfare che viene progressivamente meno. In un contesto di scolarizzazione crescente, com'è quello che si delinea all'interno dei paesi della UE, occorre insistere sulle condizioni di accesso alla formazione e occorre ripensare

la funzione formativa in generale perché la formazione possa realmente rappresentare un fattore di sviluppo e non un fattore ulteriore di stratificazione sociale e disuguaglianza (Margiotta, 2012).

Se il peso accordato alla formazione è così grande, come chiave per il riconoscimento di un diritto di cittadinanza, non si deve allora dimenticare che la formazione tende a "cadere verso l'alto", cioè a concentrarsi dove c'è già, per cui da formazione si genera nuova formazione, ma dove la formazione viene meno, come nei drop out, la mancanza di formazione produce effetti depauperativi nel tempo, che sfociano nella marginalità, nella devianza, nel lavoro precario e non qualificato. Il passaggio sancito dal welfare al *learnfare*⁵ deve tutelare un'adeguata formazione per tutti a monte, una formazione che incontri bisogni, caratteristiche, progetti dei giovani e permetta di metterli in campo in un effettiva dimensione di cittadinanza (Margiotta, 2012).

Il valore dell'educazione dunque non è, o meglio non è soltanto, strumentale al perseguimento di uno sviluppo economico (che peraltro non può da solo automaticamente garantire) ma risiede nella possibilità che questo offre a ogni individuo di avere gli strumenti per il proprio sviluppo personale e sociale, secondo una visione di sviluppo umano che riconosce a ciascuno la dignità e la libertà di perseguire un proprio progetto di vita e di avere piena cittadinanza nella società di cui fa parte (Sen, 1999).

⁴ In uno studio longitudinale, Black e colleghi (Black, Polidano, Tabasso & Tseng, 2011) hanno riscontrato che quando un percorso formativo di un giovane subisce un arresto, un'interruzione temporanea e una fuoriuscita dal sistema formativo, più è lungo il tempo che passa prima di un rientro in un percorso di formazione, all'interno di qualsiasi canale formativo, più aumenta la possibilità di rimanere fuori per sempre, e dalla formazione e dal mondo del lavoro.

⁵ Il termine *learnfare* è mutuato dai contesti anglosassoni, dove fa riferimento ai programmi di reinserimento scolastico per quei giovani che ricevono una forma di contribuzione se frequentano la scuola e completano gli studi. Margiotta, nella sua rivisitazione del concetto, suggerisce che il *learnfare* in chiave europea può essere ampliato da questa sua accezione ed essere sviluppato come welfare attivo e abilitante, fondato sull'idea di formazione come diritto individuale, che consenta a tutti di raggiungere il possesso di quelle capacità di accesso alla partecipazione attiva alla società, attraverso dispositivi che garantiscano tanto i diritti di accesso che di successo, nonché la libertà sostanziale di scelta nei percorsi formativi (Margiotta, 2012, p. 136).

2. Vocational Education and Training e recupero della dispersione scolastica, un rapporto complesso

La potenzialità del VET di attrarre, integrare e reintegrare i giovani nella formazione è sottolineata da numerosi *white papers*: questi ultimi enfatizzano il ruolo di prevenzione e compensazione del drop-out (Parlamento Europeo, 2011) (Commissione Europea, 2013).

Vengono sottolineati gli approcci del *learning by doing* e del *work-based learning* come più vicini al vissuto e al sentire dei giovani drop-out da un lato, e la presenza di equipe multiprofessionali che aiutano i ragazzi a superare le difficoltà e le barriere che i ragazzi incontrano più ampiamente nella propria vita (CEDEFOP, 2012).

In questa prospettiva, le esperienze di maggior successo nel VET hanno fatto propri modelli di governance complessi, che vedono coinvolte le scuole e diversi altri soggetti (autorità locali, nazionali, terzo settore, centri per l'impiego, centri per la salute, ecc.), così come l'intervento di professionalità multiple (psicologi, educatori, insegnanti, assistenti sociali, ecc.); i curricula flessibili e l'apprendimento personalizzato; la pedagogia attiva; gli ambienti di apprendimento stimolanti; il supporto olistico, attraverso forme di counseling che abbracciano la salute fisica e mentale del ragazzo, in considerazione del background familiare, della vulnerabilità, delle barriere verso il lavoro, in funzione della creazione da parte dei ragazzi di una propria mappa per raggiungere il successo, che è per ognuno un percorso unico non ripetibile.

Si tratta, a ben vedere, di un ventaglio molto ampio di strategie e di risorse messe in campo, che coinvolgono in maniera articolata e complessa contenuti, metodologie, ambienti e professionalità diversi, secondo architetture di rete di volta in volta nuove e non prevedibili.

Sottolineare la funzione del VET ai fini della prevenzione e del recupero del drop out finisce però col mettere in secondo piano ciò che si è appreso in questi anni e sposta

l'attenzione da alcune questioni chiave ancora non risolte in questo settore.

In primo luogo, i limiti di una formazione professionale non ancora adeguatamente sviluppata. Un sistema educativo ben articolato, con un'ampia scelta tra percorsi di istruzione e di formazione professionale con uguale status, potrebbe aiutare i giovani a trovare il percorso più adatto alla propria vocazione. Ma quest'obiettivo è molto lontano dall'essere raggiunto, anche per quei paesi che hanno consolidato un modello duale della formazione da lungo tempo.

Inoltre lo stesso VET, se da un lato è un elemento chiave nella prevenzione, d'altro canto produce esso stesso dispersione e, benché manchino dati comparabili tra i diversi Stati Europei per la differenza dei dataset nazionali, sono diversi i casi nazionali in cui la dispersione all'interno del VET supera quella compresa nel sistema di istruzione. Alla base di ciò ci sono numerose cause, che possono di volta in volta determinare la fuoriuscita da un percorso VET (Commissione Europea *et al.*, 2014)

Su di alcune in particolare vale la pena soffermarsi.

Una causa è l'errata percezione da parte dei ragazzi, che spesso sottovalutano le competenze scientifiche e tecniche richieste da certe professioni o non hanno adeguatamente chiaro per quale figura professionale si formano. Emerge in questi casi il mancato funzionamento di una corretta attività di orientamento, che consenta ai ragazzi di comprendere il ventaglio delle numerose qualifiche alle quali si può accedere e della loro attitudine verso queste qualifiche, frutto anche di un frettoloso invio verso corsi definiti solo grossolanamente in virtù della loro "praticità". I ragazzi così si ritrovano a fare scelte che non gli confanno e che non sono accompagnate da una riflessione sul percorso futuro e sulle proprie aspirazioni. Un atteggiamento passivo e disimpegnato è ciò che caratterizza quei ragazzi indirizzati verso percorsi VET, senza che ciò avvenga nei termini di una scelta attiva, consapevole e voluta.

Inoltre, in molti programmi, la pratica è preceduta da una mole notevole di conoscenza teorica e le competenze basate sull'esperienza pratica non sono sufficienti a compensare le difficoltà incontrate durante il percorso e quelle che in molti casi le hanno precedute, se i ragazzi provengono da percorsi vulnerabili.

Si perpetua poi un'immagine negativa del VET nelle famiglie e negli insegnanti che vedono la formazione professionale come la scuola per chi non è abbastanza bravo, stereotipo che rinforza le disparità di stima tra il sistema istruzione e la formazione professionale, inclusi Paesi (quali Francia e Germania ad esempio) dove il VET è considerato avere una qualità e un'attrattiva alte. Questo conduce i ragazzi a interiorizzare l'idea di non essere capaci, e questa è una delle cause del loro progressivo disimpegno dall'istruzione (Commissione Europea *et al.*, 2014)

Winch, nel suo contributo al volume *Revisiting Global Trends on TVET*, spiega i fattori che fanno ancora oggi della formazione vocazionale una opzione non attraente, affermando "today the challenge is, therefore, to provide an appropriate kind of education for a large section of population, which suits their needs but does not seem degrading at the same time" (Winch, 2013, p. 95).

Un'ulteriore causa di abbandono del VET è legata in maniera specifica al dispositivo dell'apprendimento in azienda e sul posto di lavoro. Spesso lo stage o il tirocinio coglie i ragazzi impreparati di fronte alle competenze richieste nel mondo del lavoro. Questi ultimi si trovano, a 15 o 16 anni, a dover dimostrare capacità e abilità alle quali non sono adeguatamente preparati: puntualità, disciplina, rispetto delle regole, affidabilità e ottemperanza riguardo ai compiti da svolgere, capacità relazionali e comunicative con il titolare dell'azienda o con i clienti. Tutto ciò può mettere in crisi ragazzi che non sono ancora in grado di mettere in campo strategie di autocontrollo e regolazione.

In altri casi è il rapporto con il tutor d'azienda o con il formatore che può essere critico ed accentuare le difficoltà di un inserimento

e di un accompagnamento verso nuovi apprendimenti.

Già nel 2012 quasi due terzi dei paesi europei aveva sviluppato la formazione professionale, insieme a misure di *life long learning* per supportare coloro che lasciano prematuramente gli studi o che sono a rischio di abbandono e nove paesi si apprestavano a farlo (CEDEFOP, 2012).

Questi elementi sono un limite per il VET in generale, ma sono un rischio ulteriore considerato che il VET è una misura acclarata di contrasto contro il drop-out: il rischio è quello di un circolo vizioso che rinforza le inegualianze con gli studenti vulnerabili, soprattutto se provengono da situazioni marginalizzate.

Incrementare il settore della formazione professionale offre sicuramente maggiori opportunità per coloro che sono maggiormente attratti dalle prospettive del mondo del lavoro e da una formazione non accademica. In quest'ottica, la diversificazione del sistema educativo è un utile contrasto al fenomeno del drop out nei termini di una prevenzione a partire dallo sviluppo e un'articolazione del sistema educativo.

Tuttavia nelle situazioni di maggiore marginalità ciò può rinforzare gli effetti negativi di un background familiare socialmente e culturalmente povero e rinforza un modello di stratificazione sociale che mal si concilia con i propositi di equità sociale illustrati inizialmente. Senza nulla togliere al ruolo che gli aggiustamenti di design di un sistema educativo può produrre, è necessario comunque non dimenticare che questi hanno l'effetto di equalizzare le opportunità laddove le policy di welfare hanno come obiettivo contemporaneo e parallelo quello di ridurre la povertà e le disegualianze (Lavrijsen & Nicaise, 2013).

La dispersione scolastica mostra invece il fallimento di un sistema formativo incapace di intervenire tanto in specifiche situazioni di svantaggio e marginalità che colpiscono certi gruppi quanto più in generale verso i bisogni di quei ragazzi che non riconoscono nella scuola un luogo che coltiva i propri interessi e i propri bisogni (Colombo, 2010).

Rimane invece una tendenza generalizzata di descrivere i dispersi come giovani a rischio piuttosto che come giovani marginalizzati, che concentra l'attenzione e insiste sulla responsabilità individuale, inadeguatezza del singolo, nella situazione di fallimento scolastico (NESSE, 2012).

Questa attenzione impedisce di vedere l'interdipendenza tra il fenomeno della dispersione e le istituzioni educative, così come il peso della responsabilità istituzionale e comunitaria di questo fenomeno sociale (ETUC/ETUI, 2011).

3. Il contesto italiano e le novità recenti

In Italia la dispersione scolastica è una questione prioritaria: secondo Eurostat, nel 2013 la percentuale dei dispersi era stimata intorno al 17%, anche se più recenti ricerche hanno mostrato che molto più probabilmente questa si aggira intorno al 30%, una percentuale molto lontana dall'obiettivo di Agenda 2020 di riportarla a un valore del 10% (TuttoScuola, 2014; Checchi, 2014).

Il MIUR è intervenuto in diverse azioni susseguitesi soprattutto al Sud a partire dal 2000: con il Programma Operativo Nazionale (PON) "La scuola dello sviluppo" (2000-2006) teso a promuovere infrastrutture per la formazione che incidessero sulla scuola di primo e secondo ciclo, e in seguito con le azioni "Competenze per lo sviluppo" e "Ambienti per l'Apprendimento", previsti nei Piani Integrati di Intervento (2007-2013), tesi a migliorare l'efficacia formativa con l'obiettivo di innalzare i livelli di competenza degli studenti e ridurre il tasso di dispersione.

Nel 2012, all'interno del "Piano di Azione Coesione per il miglioramento dei servizi pubblici collettivi al sud - Priorità Istruzione", il MIUR ha inoltre promosso lo sviluppo di reti territoriali e la creazione di prototipi innovativi coordinati dalle scuole in rete con i soggetti territoriali che operano a livello locale e nel 2014 ha allargato a tutte le scuole italiane

un bando per avviare in via sperimentale un programma di didattica integrativa e innovativa, finalizzato alla riduzione dell'abbandono scolastico.

Questi sforzi, tuttavia, hanno portato a risultati contenuti rispetto agli obiettivi prefissati, ma nel tempo si è sempre più accentuata la consapevolezza che sono necessarie azioni integrate di sistema che coinvolgono tutti i soggetti, non solo la scuola, nella ricerca di soluzioni al problema dispersione e che è necessaria un'azione sistematica di verifica dell'efficacia delle azioni rispetto ai destinatari e di monitoraggio dell'applicazione effettiva di una metodologia fondata sulla cooperazione e il lavoro di rete nelle azioni di contrasto, tra scuole, organizzazioni del terzo settore e associazioni di genitori.

Nel panorama complessivo italiano è comunque la Formazione Professionale iniziale (leFP) a rimanere la via privilegiata di reinserimento per coloro che hanno avuto un precedente drop out, un fallimento nel proprio percorso formativo o più semplicemente ragazzi con percorsi fragili e a rischio, benché sempre più spesso è anche la prima scelta per molti (ISFOL, 2013).

La centratura sulla formazione al lavoro come mezzo di contrasto alla dispersione, che ha trovato nella leFP il suo alveo naturale di espressione, è alla base dell'attenzione e degli sviluppi recenti della legge sulla Buona Scuola, che ha allargato a tutto il Sistema di Istruzione e Formazione la metodologia dell'alternanza scuola-lavoro, sottolineando proprio il suo valore di strumento anti-dispersione.

Affermare tout court che un percorso formativo, come la formazione professionale, o a un dispositivo metodologico, come l'alternanza scuola-lavoro, contrastano la dispersione scolastica, è riduttivo e rischioso.

È riduttivo in quanto appiattisce un fenomeno multiproblematico e multicausale al solo caso di quei ragazzi che per una disposizione personale trovano maggiore interesse in una "scuola pratica e orientata al fare", e che solo per un errore nella scelta si sono trovati

a sperimentare che la scuola non fa per loro, lasciando sullo sfondo e trattando allo stesso modo ogni altra situazione (povertà socioeconomica e culturali, disturbi relazionali e dello sviluppo, ecc...).

È rischioso in quanto a questa multiproblematicità e multicausalità si tende a dare una risposta univoca e, paradossalmente, la formazione professionale, di cui vengono elogiate le virtù di personalizzazione dei percorsi e di centralità dell'alunno, può finire col rimanere cieca all'unicità del ragazzo e della sua esperienza di drop out.

E d'altro canto è rischiosa in quanto continua a sostenere, anche in chi si occupa degli indirizzi di policy, una scissione tra una Formazione Professionale iniziale che prende in carico la dispersione e un Sistema Istruzione che non lo fa, tra una scuola che progetta l'alternanza scuola-lavoro e quella che non lo fa, in una situazione che anche da un punto di vista strutturale, organizzativo e territoriale non è in grado di garantire l'accesso e l'utilizzo di queste risorse per tutti.

La leFP in Italia continua oggi ad attraversare grandi difficoltà e la crisi di questi anni non ha fatto altro che mettere in evidenza ed esacerbarne ulteriormente i limiti: ancora oggi i percorsi non sono disponibili allo stesso modo per tutte le regioni, c'è un'ineguaglianza di accesso ai percorsi professionali per i giovani; continua ad esserci un *mismatch* tra i bisogni delle aziende e l'offerta formativa dei corsi professionali, e i giovani hanno difficoltà a spendere le qualifiche raggiunte nel mercato del lavoro, solo per citare i più rilevanti (ISFOL, 2015).

Allo stesso modo che negli altri paesi europei, ed ancor di più per la storia del nostro sistema d'istruzione dove è fortemente radicata la distinzione tra l'umanesimo della parola e l'umanesimo del fare (D'Amico, 2015), inoltre, persiste uno stereotipo che vede la formazione professionale come una scuola di seconda occasione, una buona scuola per coloro che hanno difficoltà scolastiche (d'Aniello, 2014).

Anche solo prendendo in considerazione

questi elementi, divengono evidenti i rischi di cui si va parlando: in assenza di un'adeguata presenza territoriale e con la diversità di soluzioni messe a punto dalle diverse regioni nel realizzare i percorsi leFP di qualifica triennale e/o quadriennale, per non parlare del difficile raccordo tra il sistema istruzione e quello di formazione professionale e la mancanza di dati di sistema sui percorsi dei ragazzi, per un efficace monitoraggio, qualunque valutazione di bontà si fonda più su situazioni aneddotiche elevate a dato che alla reale attuazione e verifica di un sistema di controllo del drop out.

Non si tratta di negare la validità di percorsi che in più occasioni hanno mostrato il valore di certe buone prassi, quanto semmai di chiarire che il legame ribadito tra formazione professionale iniziale e recupero della dispersione, e la sua versione più recente alternanza scuola-lavoro/contrasto alla dispersione, spostano il problema della dispersione scolastica senza dargli una soluzione adeguata, ne appiattiscono la complessità e snaturano lo spessore della Formazione Professionale nel suo complesso e della Pedagogia del Lavoro agli occhi dell'opinione pubblica, ma anche di molti operatori scolastici, che ne hanno una conoscenza superficiale.

Come abbiamo già detto, si rimanda all'idea del "non essere adatti a" di quei ragazzi che rimangono fuori dai percorsi di istruzione, in un appiattimento della multicausalità e multiproblematicità del fenomeno della dispersione: i dispersi non sono tutti e necessariamente coloro che non sono adatti a un percorso di istruzione, anche se non vi è dubbio che fallimenti ripetuti accrescono la vulnerabilità dei ragazzi sul piano della propria autostima, sul piano del proprio vissuto di autoefficacia negli apprendimenti e della capacità di stare in una relazione educativa.

Il che porta a sottolineare che se la natura "pratica" della Formazione Professionale non è la soluzione per tutti i ragazzi che vanno incontro a un fallimento formativo, d'altra parte non si può ignorare che a questo si accompagna o consegue una fragilità non solo sul piano degli apprendimenti scolastici ma

anche di quelle altre competenze trasversali che accompagnano le situazioni formative in senso più allargato⁶.

Riguardo al valore della Formazione Professionale e al valore della pedagogia del lavoro nella formazione degli individui, il rischio è quello invece di limitare la portata innovativa della formazione al lavoro come formazione per la crescita umana complessiva e di lasciarla ai margini a cui l'idea di dualità tra pensiero e azione l'aveva relegata.

4. La Formazione Professionale e l'alternanza scuola-lavoro

La formazione professionale trova invece fondamento sul riconoscimento del carattere etico e culturale del lavoro, esperienza in grado di far emergere le capacità buone delle persone e di consentire "di immergersi in maniera pienamente consapevole nel discorso culturale della nostra civiltà, infine di dotarsi delle competenze e dei saperi che consentano loro di esercitare un ruolo attivo di cittadino e quindi di lavoratore" (Nicoli, 2011, p. 137).

Una collocazione nuova, che la allontana dal taglio addestrativo in cui fino ad anni recenti era stata relegata, tanto sul piano teorico che attuativo e trova fondamento proprio su una rinnovata attenzione alla funzione pedagogica del lavoro.

Il lavoro non è più la sola riproduzione meccanica o l'esecuzione di un sapere definito altrove ma esso stesso si qualifica come espressione di intenzionalità e progettualità in cui una persona esprime sé stesso e le sue potenzialità.

Il lavoro è relazione sociale, si esprime come ricerca di senso, emerge come legame che connette "soggetti agenti in un sistema

di aspettative, regole e patterns comuni" che fondano la coesione sociale e, in quanto effetto di scambio fra lavoratore e fruitore del prodotto del lavoro, si qualifica come rigeneratore dei legami sociali fra i membri della rete di produzione-consumo (Donati, 2005).

Ed è nel passaggio da mera categoria del fare strumentale a quella di un agire generativo, "sintesi e circolarità progressiva tra il concepire e l'eseguire, senza gerarchie e stratificazioni di senso e di valore", un bisogno e un'istanza radicale di ricomposizione dell'uomo dalla divisione del lavoro cognitivo, che si sancisce una nuova funzione (Costa, 2011).

Il lavoro ha dunque un carattere di formatività che sta proprio nel fatto di essere relazione con gli altri e partecipazione verso il raggiungimento di un obiettivo, ed ha un carattere umanizzante per il fatto di essere opera di generazione e oggetto di riconoscimento sociale (*Ibidem*).

La Formazione Professionale e l'alternanza tra scuola e lavoro, che ne è al cuore, sottolineano il riconoscimento del valore formativo della prassi e sono leva per l'inclusione e la responsabilizzazione sociale di tutti i giovani, con gradi diversi di complessità: rimettono al centro i giovani e la loro capacità di agire (marginalizzati come sono dal rinvio della partecipazione attiva nella società) e poi anche, ma non unicamente, si offrono come strumento per il recupero della dispersione scolastica e il superamento di situazioni di esclusione sociale (Nicoli, 2013).

Questa attenzione al valore etico del lavoro e al fatto che investa la globalità dell'individuo è alla base del ripensamento di tutto il VET, non solo dell'IVET, nel suo complesso anche oltre i confini europei: si insiste a più voci sul fatto che non si può semplicemente garantire l'acquisizione di competenze tecniche, orientate

⁶ In una nostra ricerca ancora in corso, che ha riguardato oltre 700 ragazzi frequentanti il primo e il terzo anno delle leFP in Veneto e Friuli, le prime evidenze dei dati fanno riflettere sulla fragilità dei percorsi della maggioranza dei ragazzi: una provenienza socioculturale molto bassa, bocciature plurime anche durante la scuola di base, un senso di auto-efficacia scolastica e lavorativa molto limitato e una incapacità di proiettarsi verso il futuro, ci richiamano alla cautela. Il fallimento comporta una vulnerabilità corrosiva che accompagna i ragazzi nelle esperienze successive, anche in quelle potenzialmente virtuose, come quelle lavorative, dove proprio la dimensione di realtà può accrescere il manifestarsi di inadeguatezza.

al mercato del lavoro, ma che è necessario favorire la capacità di ciascuno di decidere del proprio futuro, consapevolmente, per sé e per la comunità in cui si vive (Tikly, 2013).

Questa prospettiva trova una affinità con i bisogni che molto spesso le stesse aziende rilevano: se le competenze tecnico-professionali sono tenute sempre in considerazione, vi è però un interesse prioritario crescente verso la capacità potenziale dei giovani di apprendere e il possesso di quelle competenze sociali e relazionali che consentano a un ragazzo di inserirsi in una dimensione organizzativa, in un contesto regolato secondo tempi, obiettivi e riconoscimento di ruoli (Ballarino, 2013).

Sia che la si guardi dalla prospettiva delle aziende che da quella della formazione il lavoro occupa uno spazio importante per la crescita complessiva dei giovani e per la sperimentazione della propria capacità di fare ed essere in relazione con un contesto reale.

Fatta questa premessa è necessario però chiedersi come si traduca un dispositivo di alternanza scuola-lavoro in un momento di crescita e sviluppo per i ragazzi, in un rapporto che è doppiamente asimmetrico: si svolge in un contesto regolato da un'azienda o da un ente, a cui i ragazzi devono adattarsi, in relazione ad adulti (il datore di lavoro o il tutor aziendale) che devono possedere quelle competenze non solo specifiche della propria professione, ma anche metodologiche, per accompagnare i ragazzi tanto all'apprendimento di conoscenze e prassi consolidate quanto all'acquisizione di quell'autonomia necessaria a sostenere nel presente e in prospettiva futura la capacità di costruire nuova conoscenza, di apportare il proprio contributo al miglioramento di una prassi lavorativa, o ancora di incarnare una via personale di esprimere e realizzare un lavoro.

Come devono essere calibrati gli interventi formativi a fronte di ciò non è cosa semplice e al momento neanche ben delineata. Non si può pensare di trasferire ciò che si è appreso

nel mondo della formazione al lavoro degli adulti nella formazione al lavoro iniziale senza interrogarsi sul fatto che azioni come il tutoring, il mentoring o il coaching, per riprendere alcune delle modalità di formazione al lavoro in età adulta, vanno ripensate in funzione di questa differenza.

È importante che su questi aspetti si accresca un dibattito e un confronto teorico e metodologico.

Un'offerta qualificante (che punti ad un innalzamento progressivo delle competenze e della qualità dell'offerta formativa) e una piena partecipazione dei ragazzi ai percorsi formativi (che consenta loro di accrescere la capacità di pianificare e realizzare un proprio progetto di vita attraverso il lavoro) sono gli obiettivi di una FP e delle esperienze di alternanza scuola-lavoro adesso anche nel canale dell'Istruzione, rivolte a tutti i giovani, non solo a quelli con percorsi a rischio.

Questo aspetto non è affatto secondario, tanto se considerato alla luce delle esigenze di mercato (una formazione professionale scarsamente qualificata non genera valore), quanto se considerato nei termini di giustizia sociale e culturale a svantaggio di chi è già escluso che merita la giusta occasione.

La formazione di base deve attivare la capacità di essere e fare delle persone, cioè la capacità di perseguire i propri progetti di vita, che è alla base del benessere e della libertà degli individui e che si traduce in sviluppo sociale. Saper comunicare, argomentare una posizione, partecipare attivamente alla vita comunitaria, interagire con gli altri nel rispetto reciproco, fare scelte adeguate nel campo della salute, sono tutte capacità che devono essere prese in considerazione insieme alla dimensione produttiva.

Il senso di autoefficacia, la partecipazione, l'autonomia sono abilità che vanno oltre le competenze tecniche e riguardano la capacità agentiva (*agency*)⁷ dei ragazzi di raggiungere gli obiettivi formativi desiderati.

⁷ Con i termini *agency*, o agentività nel suo corrispettivo italiano, facciamo riferimento, nella cornice del *Capability Approach*, alla capacità di un soggetto di perseguire obiettivi a cui si attribuisce un valore o si ha ragione di

Affinché l'alternanza scuola-lavoro possa essere una metodologia effettivamente valida ai fini della formazione dei giovani, i nodi, già emersi come possibili punti di criticità nella FP in questi anni, vanno sciolti. E questo vale ancor di più in presenza di fasce vulnerabili e marginalizzate, qualunque ne sia la causa.

Solo in questo modo si può orientare la preparazione dei docenti, dei tutor che devono garantire l'effettiva validità di un percorso di alternanza, e dall'altro lato i referenti aziendali e i tutor esterni nel rapporto di costruzione condivisa degli obiettivi formativi, si può favorire l'utilizzo di un approccio per competenze, non sempre presente nelle aziende ma in molti casi anche nella FP, e l'esplorazione di nuove modalità per favorire il protagonismo e il coinvolgimento dei ragazzi, l'oggetto e la modalità di valutazione.

E non in ultimo un'adeguata preparazione sulle difficoltà connesse al drop out e ai percorsi a rischio, che trovano totalmente impreparate le aziende e gli stessi formatori ed espongono maggiormente i ragazzi con percorsi a rischio, laddove vengono impegnati in situazioni di realtà, non protette, per una percentuale consistente del proprio tempo formativo.

5. Per concludere: il successo formativo

Sebbene l'acquisizione e lo sviluppo di competenze lavorative possano essere ritenute elementi chiave per ridurre il drop out, è sbagliato pensare che il rapporto tra questi sia lineare e sufficiente a promuovere inclusione e successo. Questi ultimi non sono solo il conseguimento e l'esercizio di alcune compe-

tenze, ma il frutto di condizioni ed opportunità che consentono il fiorire complessivo di una persona (Tikly, 2013).

Intervenire con politiche efficaci di lotta alla prevenzione implica la capacità di leggere come la dimensione individuale del successo formativo, che si esplicita nella capacità dei ragazzi (di fare scelte tra i percorsi, di chiedere aiuto e/o sostegno, di prendere parte attiva ai processi scolastici, di acquisire competenze adeguate e spendibili, ecc.), sia connessa alla dimensione collettiva e sociale della formazione (la scuola, la famiglia, la comunità, le istituzioni coinvolte a diverso titolo e livello), cioè alle opportunità e ai mezzi effettivamente disponibili per il raggiungimento del successo⁸.

Ciò implica un'attenta analisi di quali sono le cause interrelate del drop out, di come e quando si manifestano i primi segnali di ciò che sfocerà in un drop-out e di quali sono le strategie più efficaci a certe condizioni e in certi contesti.

Questo si ottiene attraverso l'utilizzo di strumenti di analisi e interpretativi che consentano di leggere il fenomeno della dispersione in funzione degli ostacoli che impediscono lo sviluppo e/o la messa in opera di una capacità di agire e decisionale dei ragazzi sul proprio sviluppo formativo e personale a vari livelli; parallelamente la raccolta di questi elementi va connessa in un sistema integrato di strategie di lotta alla dispersione scolastica, pensata di concerto con i soggetti e le istituzioni locali per mitigare/rimuovere quegli ostacoli di contesto la cui presenza rallenta o inficia gli sforzi che le sole istituzioni educative possono mettere in campo (Biggeri & Arciprete, 2015).

La formazione professionale non può essere considerata la soluzione ombrello per

attribuirvene, la libertà di essere e fare (Sen, 1992, 1999) nella quale si possono riconoscere le caratteristiche di intenzionalità, controllo del proprio agire, la capacità di autodeterminarsi (Alkire, 2005, 2008) e partecipare attivamente nel contesto in cui si vive (Saronjini Hart, Biggeri & Babic, 2014).

⁸ Interessante, verso un approccio preventivo e integrato di questo tipo, è ad esempio, il progetto realizzato da Save The Children in cinque città italiane per una durata triennale, che ha visto coinvolti numerosi attori in un percorso di accompagnamento dei ragazzi nella scuola media e secondaria, in una serie articolata di azioni di intervento e una valutazione d'impatto del progetto realizzato (Ambrosini & De Simone, 2015).

la dispersione scolastica e tantomeno può esserla l'alternanza scuola-lavoro. Entrambe rappresentano una sfida a un modello educativo obsoleto e disfunzionale. Non è sottolineando la loro funzione nei confronti del drop out che ne esce rafforzata la validità concettuale e l'utilità per la formazione.

Piuttosto è necessario tenere a mente che a queste categorie deve accompagnarsi un cambiamento della prassi educativa e una adeguata formazione tanto del corpo docente quanto delle aziende, che sappiano rendere effettivi e concreti i dispositivi per lo sviluppo delle capacità dei ragazzi.

E soprattutto è necessario continuare a tenere a mente che ciò che consente a un ragazzo di raggiungere il successo formativo e di non incorrere nella trappola della dispersione si situa lungo un continuum in cui l'intervento di fattori istituzionali, sociali e individuali promuove o limita l'utilizzo di risorse formali e del diritto all'educazione e la loro trasformazione in risorse individuali, ovvero nella capacità di rendere significativa la formazione acquisita all'interno di un personale disegno di vita.

Bibliografia

- Alkire S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicator Research*, 74, pp. 217-260.
- Alkire S. (2008). Concepts and measures of agency. In *Arguments for a Better World: Amartya Sen*. (Oxford University Press, Vol. 1: Ethics, Welfare and Measurement, pp. 355-474). Oxford: Basu K. & Kanbur R.
- Ambrosini T. & De Simone G. (2015). *FUORICLASSE. Un modello di successo per contrasto per la dispersione scolastica*. Save The Children; Fondazione Agnelli.
- Ballarino G. (2013). Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata. *Rapporto Di Ricerca IRPET*.
- Biggeri M. & Arciprete C. (2015). Educazione di qualità per tutti per uno sviluppo sostenibile. In L. Luatti (Ed.), *Diritto all'educazione, Pari Opportunità per costruire Consapevolezza, Conoscenza e Futuro*. Oxfam Italia.
- Black D., Polidano C., Tabasso D. & Tseng Y.-P. (2011). Second chance education: Re-engagement in education of early school leavers.
- CEDEFOP (2012). *Trends in VET policy in Europe 2010-12. Progress towards the Bruges communiqué*. (Working Paper No. 16). Luxemburg; Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2014). *VET in Europe: Country Reports*.
- Cecchi D. (2014). Qual è la misura corretta dell'abbandono scolastico in Italia? In *LOST DISPERSIONE SCOLASTICA: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*. Roma. Retrieved from www.weworld.it
- Colombo M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Edizioni Erickson.
- Commissione Europea (2010). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. COM (2010), 2020*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu>.
- Commissione Europea (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. (Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving). Bruxelles.

- Commissione Europea, EACEA, Eurydice & CEDEFOP (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. (Eurydice and Cedefop Report). Luxembourg: Eurydice e Cedefop. Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- Consiglio Europeo di Lisbona (2000). *Conclusioni della Presidenza. Sessione Straordinaria*, 23. Retrieved from www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.
- Consiglio Europeo (2009). Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su ET 2020. Un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*.
- Costa M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: F. Angeli.
- d'Aniello F. (2014). *Il lavoro (che) educa. I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*. Milano: Franco Angeli.
- Consiglio d'Europa (2011). Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*.
- D'Amico N. (2015). *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*. Milano: Franco Angeli.
- Donati P. (2005). Il lavoro e la persona umana. *La Società*, 15(4-5), pp. 575-595.
- ETUC/ETUI (2011). *Benchmarking working Europe*. Bruxelles: European Trade Union Institute.
- ISFOL (2013). *Percorsi di qualificazione: l'Istruzione e la Formazione Professionale oltre la seconda opportunità*. (Research Paper No. 8). ISFOL, Roma. Retrieved from www.isfol.it.
- ISFOL (2014). *Rapporto di monitoraggio del mercato del lavoro*. ISFOL, Roma. Retrieved from www.isfol.it.
- ISFOL (2015). *L'offerta di Formazione Professionale nelle regioni italiane*. (Research Paper No. 2). ISFOL, Roma. Retrieved from www.isfol.it.
- Lavrijsen J. & Nicaise I. (2013). *Parental background and early school leaving* (Research Paper SSL/2013.06/1.1.1). Leaven: Steunpunt Studie-en Schoolloopbanen.
- Lettmayr C. (2011). Disoccupazione giovanile: istruzione e formazione professionale possono rappresentare la sola soluzione? *Scuola Democratica*, 3(3), pp. 168-171.
- Margiotta U. (2012). Educazione e formazione dopo la crisi del welfare. In M. Baldacci, F. Frabboni, & U. Margiotta, *Longlife Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- NESSE (2012). *Mind the gap/ education inequality across EU regions*. Retrieved from www.nesse.fr/nesse/activities/reports.
- Nicoli D. (2011). L'istruzione e la formazione professionale è un sistema. Valore culturale del lavoro e responsabilità delle regioni. *Rassegna CNOS*, (1), pp. 137-150.
- Nicoli, D. (2013). Il sistema di istruzione e formazione professionale in Italia. Una risorsa non ancora valorizzata. *Scuola Democratica*, (1), pp. 195-203.
- Parlamento Europeo (Ed.). (2011). Study on reducing Early School Leaving in the EU. Retrieved from www.europarl.europa.eu.
- Reyneri E. & Pintaldi F. (2013). Proseguire gli studi conviene ancora? *Scuola Democratica*, 4(2), pp. 305-324.
- Ross A. & Leathwood C. (2013). Problematizing early school leaving. *European Journal of Education*, 48(3), pp. 405-418.
- Saronjini Hart C., Biggeri M. & Babic B. (2014). *Agency and Participation in Childhood and Youth*. London: Bloomsbury.

- Sen A. (1992). *Inequality Re-examined*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen A. (1999). *Development as freedom*. New York: Oxford University Press.
- Tikly L. (2013). Reconceptualising TVET and development: a human capability and social justice approach. In *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (pp. 1-39). UNESCO-UNEVOC. Retrieved from www.unevoc.unesco.org.
- TuttoScuola (2014). Dossier Dispersione nella scuola secondaria superiore statale. Retrieved from www.tuttoscuola.com.
- Winch C. (2013). The attractiveness of TVET. In UNESCO_UNEVOC (Ed.), *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (pp. 86-122). Retrieved from www.unevoc.unesco.org.

Alternanza scuola-lavoro: un processo per l'inclusione

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Department FISPPA - (Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata) - University of Padua - Via Beato Pellegrino, 28 - 35137 Padova (Italy) - e-mail: concetta.tino@phd.unipd.it.

Estratto

Alternanza Scuola-Lavoro e inclusione: quale prospettiva pedagogica in un'ottica di Progetto di vita? A partire da tale riflessione, nel presente articolo si presenta la questione della rilevanza che può assumere l'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) quale attività formativa da realizzare nella scuola secondaria di secondo grado e come possa essere valorizzata come parte integrante del progetto di vita per gli studenti con disabilità. I temi della personalizzazione e dei percorsi mirati di ASL, le forme di Work-Based Learning realizzabili per i giovani con disabilità, l'importanza di sviluppare l'ASL come processo di transizione costruito sin dalle prime esperienze nei contesti scolastici, la valorizzazione dell'ASL come parte integrante del progetto di vita e lo sviluppo delle capabilities, oltre che dell'autodeterminazione, sono i temi emersi nella letteratura di riferimento. Il contributo indica anche le prospettive di ricerca futura.

Parole chiave: alternanza scuola-lavoro, processo mirato, inclusione, progetto di vita, identità.

Abstract

School-work alternance and inclusion: can it be a pedagogical prospect within the 'Life Project'? Based on this reflection, in this article we present the issue of the relevance that school-work alternance (SWA) can have as an educational activity to be implemented in secondary school contexts, and how it can be appreciated as an integral part of the life project for students with disabilities. The personalization and tailoring of SWA programs, the forms of Work-Based Learning suitable for young people with disabilities, the importance of developing SWA programs as a transition process built up from the early experiences in school contexts, the enhancement of SWA as an integral part of the life project and the development of capabilities, as well as self-determination, are the themes that have emerged in literature. The contribution also presents future research prospects.

Key words: school-work alternance, tailored process, inclusion, life project, identity.

¹ I paragrafi 1-2-3 e parte delle conclusioni sono attribuiti a Concetta Tino.

² Il paragrafo 4 e parte delle conclusioni sono attribuiti a Giorgia Ruzzante.

Zusammenfassung

Die pädagogische Bedeutung der Wechselausbildung als Instrument zur Einbeziehung der Schüler und zum Aufbau eines Lebensprojektes. Von dieser Frage ausgehend soll hier untersucht werden, inwieweit die Wechselausbildung (ital. Kürzel: ASL) während der Sekundarschule als Ausbildung behinderter Studenten gefördert werden kann. Die entsprechende Literatur hat dabei hauptsächlich folgende Themen untersucht: individuumsorientierte Ausbildung und personalisierte Wechselausbildung, Formen des Work-Based-Learning für Behinderte, die Wechselausbildung als Übergangsprozess ab Schulanfang, die Förderung der Wechselausbildung als Lebensprojekt-Grundlage und die Ausbildung der Fähigkeiten und der Selbstbestimmung. Die Untersuchung zeigt ausserdem auch einen Forschungsausblick auf.

Schlüsselwörter: wechselausbildung, personalisierte prozesse, einbeziehung, lebensprojekt, selbstbegriff.

1. Introduzione

L'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) è un paradigma di sintesi di tutti quegli assetti innovativi che, ormai da tempo, interessano la scuola secondaria di secondo grado. Infatti, il rapporto con il mondo del lavoro, la promozione nei soggetti della disponibilità ad apprendere lungo l'arco della vita, l'apprendimento per competenze e la pratica esperienziale, lo spostamento dalla centralità del docente alla centralità dello studente all'interno del processo di insegnamento/apprendimento, sono tutti aspetti che caratterizzano una buona pratica di ASL e sui quali la scuola è chiamata oggi a riflettere e a cimentarsi. Si tratta di elementi innovativi che vogliono segnare il superamento dell'autoreferenzialità della scuola, tramite un'apertura e un tentativo di dare risposte alle esigenze esterne, che indicano la consapevolezza che l'acquisizione delle conoscenze non si conclude all'interno dei contesti formali di istruzione, ma continua lungo l'arco della vita e si realizza in tutti i contesti di vita; che mostrano l'urgenza del superamento della loro stessa parcellizzazione mediante una didattica per competenze, oltre che dell'idea di superiorità della cultura umanistica e letteraria su quella tecnica e pratica, restituendo pari dignità ai saperi e promuovendo così il rinnovamento di un sistema finora altamente elitario e discriminante.

Proprio quest'ultimo aspetto trova connessioni con il ruolo centrale della scuola di oggi evidenziato dalla L.107/2015 nell'assicurare lo sviluppo di «competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le diseguaglianze socio-culturali e territoriali, per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione, per realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini» (art. 1, comma 1). Sono compiti che richiamano la forte responsabilità di una scuola capace di volgere l'attenzione e di orientare l'azione educativa e didattica allo sviluppo di tutte le persone che la abitano, senza distinzioni; infatti, il contrasto alle disuguaglianze, l'attenzione agli stili di apprendimento, l'assicurare la partecipazione di tutte le persone come cittadini attivi e le pari opportunità di successo formativo, dovrebbero essere i tratti costitutivi della bussola che orienta l'azione di un docente e di un'istituzione scolastica nella sua globalità, senza lasciare indietro nessuno. In tale prospettiva allora l'ASL, intesa come metodologia innovativa, capace non solo di

innovare la didattica ma anche di creare ponti con la società civile, di proiettare studenti e studentesse all'interno dei contesti reali di vita, si colloca, insieme ad altre strategie formative e ad altre forme di alleanze, anche come strumento che facilita il processo di inclusione delle persone con disabilità all'interno degli ambienti di lavoro e nei contesti sociali ai quali di diritto appartengono. In tal senso allora, riflettendo proprio sulla cura di un concreto progetto di vita, riferito nello specifico agli studenti e alle studentesse con disabilità, che va pensato come un continuum, oltre le aule scolastiche. L'ASL non si colloca forse con molta chiarezza come modalità strategica che possa guidare, sin dai primi anni di scuola, la progettazione dei percorsi di insegnamento/apprendimento focalizzati sui punti di forza già emersi, sugli interessi e sulle potenzialità di sviluppo delle persone con disabilità, secondo la logica della personalizzazione del processo di insegnamento/apprendimento, della valorizzazione dei singoli, nonché del futuro inserimento delle persone nei contesti reali di vita?

2. Breve inquadramento normativo

Lo scenario normativo, a sostegno della relazione istruzione-lavoro, ha sempre evidenziato l'importanza di assicurare le esperienze scuola-lavoro alle studentesse e agli studenti con disabilità, con specifici riferimenti legislativi. Infatti, già la cosiddetta "Legge Treu" del 24 giugno 1997, n. 196, "Norme in materia di promozione dell'occupazione" ne faceva specifico riferimento in due articoli: prima nell'articolo 16 dove facendo riferimento alla stipulazione di un contratto di lavoro nella forma di apprendistato ne evidenzia la possibilità di dilatare la durata di due anni per le persone con disabilità oltre la durata massima prevista dei quattro anni; poi nell'articolo 18 che, disciplinando i tirocini formativi e di orientamento, specifica: i) la «previsione della durata dei rapporti, non costituenti rapporti di lavoro, in misura non superiore a dodici mesi, ovvero a

ventiquattro mesi in caso di soggetti portatori di 'handicap', da modulare in funzione della specificità dei diversi tipi di utenti» (comma d); ii) la «computabilità dei soggetti portatori di handicap impiegati nei tirocini ai fini della legge 2 aprile 1968, n. 482, purché gli stessi tirocini siano oggetto di convenzione [...], e siano finalizzati all'occupazione» (comma i). Successivamente, il Decreto Legislativo del 15 aprile 2005 n. 77, riferito alla «Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, ai sensi dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003 n. 53», all'art. 4, comma 2, *sull'organizzazione dei percorsi di alternanza*, specifica che «i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro fanno parte integrante dei percorsi formativi personalizzati, volti alla realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi e degli obiettivi generali e specifici di apprendimento stabiliti a livello nazionale e regionale». Pertanto, un processo innovativo di questo tipo è rivolto a tutti gli studenti senza escludere nessuno, richiedendo inevitabilmente una co-progettazione specifica, volta ad orientare lo studente e a tenere conto delle sue potenzialità e dei suoi interessi. Tale intento è ancora più rimarcato dal comma 5 dello stesso articolo, che sottolinea come «i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro debbano essere dimensionati, per i soggetti disabili, allo scopo di promuoverne l'autonomia anche ai fini dell'inserimento nel mondo del lavoro». Tutto questo viene confermato dalla specificità della Legge 68/99, dove l'articolo 1 recita: «La presente legge ha come finalità la promozione dell'inserimento e dell'integrazione lavorativa delle persone disabili nel mondo del lavoro attraverso servizi di sostegno e di collocamento mirato».

Le stesse Linee guida emanate per gli istituti tecnici, e gli istituti professionali, nonché le Indicazioni Nazionali per i licei, determinanti per il passaggio al nuovo ordinamento, definito dai D.P.R. n. 87, 88, 89 del 2010, evidenziano l'importanza delle esperienze di ASL in una logica di «rivendicazione dell'unitarietà della conoscenza, senza alcuna separazione

tra nozione e sua traduzione in abilità”, ma anche di alleanze, poiché costruire reti significa “fare sistema” favorendo l’inclusione, riducendo gli insuccessi e le uscite precoci dai percorsi scolastici e formativi, facilitano eventuali passaggi tra i percorsi educativi. L’ASL come opportunità formativa rivolta a tutti e non come risposta individuale alla richiesta formativa del singolo, con la Legge 107 del 2015, relativa alla «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti», diventa elemento strutturale e parte integrante dei percorsi formativi, coinvolgendo tutti gli ordini di scuola secondaria superiore a partire dalla classe terza, ma soprattutto interessando implicitamente tutti gli studenti e le studentesse. Un rinnovamento strutturale di questo tipo oltre a ripensare alla modalità di fare didattica, all’organizzazione dei tempi e dei luoghi per l’apprendimento, richiede però sensibilizzazione alla cura e lo sviluppo di tutte le persone in crescita che vivono la scuola; si tratta di una forma di sensibilità che non va confusa con la disponibilità ad assistere l’altro, perché questo anziché generare autonomia, creerebbe dipendenza dall’altro, ma come capacità di attivare risorse per l’autodeterminazione delle persone con disabilità. In questa prospettiva allora occorre l’assunzione di responsabilità da parte di tutti gli attori coinvolti, per riuscire a co-costruire un percorso di ASL che possa davvero integrarsi nel progetto di vita di studenti e studentesse con disabilità, traducendosi così in un processo per l’equità, l’esercizio della cittadinanza attiva e l’inclusione sociale.

3. Riferimenti teorici

La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, adottata il 13 dicembre 2006, ratificata dall’Italia e resa

esecutiva con la L. n.18 del 3 marzo 2009, stabilisce che tutte le persone con disabilità hanno il diritto di essere supportate in un processo di completa inclusione al fine di consentire loro di vivere in maniera indipendente e di partecipare pienamente a tutti i contesti di vita. La Convenzione fa esplicito riferimento ai diritti delle persone con disabilità: alla loro autonomia, alla loro piena partecipazione alla vita sociale e comunitaria, alla vita culturale e ricreativa, all’accesso alle informazioni, all’istruzione e alla vita lavorativa³. Proprio il lavoro costituisce una parte fondamentale della vita di un adulto, poiché le persone spesso si identificano con ciò che fanno e il lavoro stesso può divenire fonte di grandi soddisfazioni o frustrazioni (Levinson & Palmer, 2005). Pertanto, se può essere difficile trovare il giusto lavoro per le persone molto abili e qualificate, questo diventa ancora più difficile per le persone con disabilità. Partire da queste riflessioni può aiutare a comprendere quanto sia importante il ruolo della scuola nel preparare e supportare tutti gli studenti e in particolar modo quelli con disabilità a far parte attivamente dei contesti sociali e lavorativi. Nella consapevolezza che il lavoro sia una forma di integrazione sociale che in diverse misure genera benessere (Stephen, Collins & Dodder, 2005) le scuole secondarie superiori dovrebbero sfruttare al meglio le potenzialità sia della citata norma internazionale sia di quella nazionale (L.107/2015), per supportare i giovani con disabilità nel passaggio da studente a membro attivo della comunità degli adulti (Rogers & Lavine, 2008). Diversi sono gli autori che evidenziano come esista una forte relazione tra le esperienze di lavoro vissute durante la scuola secondaria superiore e le possibilità di impiego nel periodo post-scolastico per le persone con disabilità (Bennet & Gallagher, 2013; Colley & Jamison, 1998; Gold, Fabian & Luecking, 2014; Shandra & Hogan, 2008; Hasazi, Gordan & Roe, 1985;

³ <http://nodiscriminazione.regionce.puglia.it/download/NormativaInternazionale/Convenzione-ONU-sui-diritti-delle-persone-con-disabilit.pdf>

Lee & Carter, 2012). Esperienze di Work-Based Learning (WBL) come l'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL), infatti, rientrano a pieno titolo nel progetto di vita degli studenti con disabilità, perché contribuiscono non solo a migliorare l'autostima, a rinforzare le abilità tecniche di base, a promuovere la conoscenza e la comprensione della cultura e delle aspettative del mondo del lavoro, a far conoscere la varietà dei percorsi lavorativi ai quali spesso i soggetti con disabilità non vengono esposti, ma offrono anche l'opportunità di sviluppare quelle reti necessarie per il futuro inserimento lavorativo (Wehman, 2002) che segnerebbe il passaggio da uno stile di vita dipendente a un modello indipendente, facilitato da un lavoro retribuito (Shandra & Hogan, 2008). Accanto a queste potenzialità, Lueching e Gramlich (2003) riconoscono altri vantaggi legati a questo tipo di esperienze: i) la possibilità di identificare il supporto necessario in ambito lavorativo; ii) il riscontro del legame tra la scuola e il lavoro; tra lo studio e il guadagno; iii) il fare esperienza su specifiche funzioni lavorative. Si tratta di un insieme di potenzialità che possono generare il massimo beneficio per gli studenti con disabilità, solo però se vengono assicurate esperienze di qualità. Per riuscire in questo occorre pensare a percorsi di impiegabilità su misura che portino a non escludere nessuno e a ritenere che ogni soggetto, indipendentemente dalla sua disabilità, sia occupabile (Condon & Callahan, 2008). Se si riuscisse a partire da questo presupposto, allora la scuola, sarebbe portata a realizzare esperienze di ASL dando concretezza al concetto di educazione per tutti, attribuendo ad essa maggiore rilevanza nel momento in cui fosse capace di promuovere l'inserimento lavorativo dei giovani con disabilità e il loro ruolo di *lifelong learners* (Unger & Luecking, 1998). Per promuovere un'educazione per tutti e di conseguenza l'impiegabilità per tutti anche attraverso percorsi su misura, non occorre pensare agli studenti con disabilità riferendosi a ciò che non sanno fare e che non si può rilevare, a ciò che dovrebbero recuperare, rispetto ai loro pari per poter svolgere un'attività lavorativa. Sarebbe

invece necessario partire dalla rilevazione dei loro punti di forza, dei loro bisogni, dei loro interessi, costruendo così una serie di informazioni e strumenti di rilevazione necessari ad indicare in che modo potrebbero partecipare al meglio all'interno di un contesto lavorativo (Condon & Callahan, 2008). In tale prospettiva, creare un percorso di ASL di qualità e un processo di impiegabilità su misura richiede una valutazione transdisciplinare che possa coinvolgere diverse agenzie: la scuola, ma anche l'equipe socio-sanitaria che segue lo studente con disabilità, le famiglie e gli stessi studenti, i rappresentanti del mondo del lavoro, al fine di identificare insieme non solo i bisogni, ma soprattutto per effettuare una rilevazione delle abilità dello studente per poi così progettare un piano di transizione di qualità.

Levinson e Palmer (2005) indicano una serie di elementi da considerare in un piano di valutazione interdisciplinare di tipo professionale: i) abilità accademiche (lettura, scrittura, conoscenze matematiche, linguistiche e tecnologiche, abilità di comunicazione e comprensione); ii) abilità legate alla vita quotidiana; iii) abilità personali e sociali; iv) abilità professionali, legate alla capacità di svolgere determinati compiti; v) conoscenza del mondo del lavoro; vi) interessi professionali; vii) attitudini professionali; viii) punti di forza e di debolezza, utili a identificare in che misura questi possano influenzare il processo di transizione scuola-lavoro. Sono tutti elementi, in parte previsti anche dall'ICF (*International Classification of Functioning, Disability, and Health*) negli aspetti riferiti alle attività e alla partecipazione, che possono essere rilevati sia tramite test e interviste sia mediante osservazioni dello studente. Un percorso di rilevazione così dettagliato, accompagnato da esperienze di ASL di qualità, aiuterebbe a creare reali opportunità lavorative e a garantire un grado di autonomia e indipendenza costruita nel tempo, che è uno degli obiettivi prioritari per tutti ma ancora di più per gli studenti con disabilità.

Creare percorsi di impiego su misura per i giovani con disabilità, non esclude il fatto che qualsiasi organizzazione lavorativa non investa

su un soggetto, senza che questo possa offrire un contributo agli interessi dell'organizzazione stessa. Tuttavia ciò che cambia in una prospettiva di questo genere è che un processo di inserimento lavorativo per un giovane con disabilità, non può seguire un iter tradizionale secondo cui il giovane deve possedere qualità e abilità rispondenti alla descrizione di una data posizione lavorativa; si tratta di invertire il percorso, di comprendere e definire il tipo di contributo, le abilità e i compiti che lo studente con disabilità può svolgere, per poi creare una posizione lavorativa che viene proposta e negoziata con il datore di lavoro e che possa soddisfare le necessità di entrambi (Condon e Callahan, 2008). Questo spiega che se un giovane con seria disabilità non può accedere a un posto di lavoro in maniera tradizionale, non significa che non possa lavorare, ma che ha bisogno di essere accompagnato mediante una strategia diversa, per avere un ruolo attivo nella società. Proprio questa possibilità indica l'importanza delle esperienze di ASL per gli studenti con disabilità, perché si presentano come opportunità per acquisire in maniera approfondita conoscenze sulle abilità dello studente, sui suoi interessi, sui compiti che può svolgere. Si tratta di creare quindi quello che Condon e Callahan (2008) chiamano "*Individualized Educational Plan (IEP)*" e che si identifica come progettualità mirata a facilitare la transizione dal mondo della scuola alla comunità lavorativa. Si tratta di un modello che presuppone diversi elementi: i) la costruzione di un curriculum professionale dettagliato dello studente sviluppato nel tempo a carattere flessibile, che possa quindi anche essere modificato in base agli interessi e all'evoluzione delle abilità dello studente; ii) la possibilità di impiego su misura; iii) l'esposizione degli studenti a diverse attività o carriere; iv) il coinvolgimento di tutte le agenzie esterne che possano supportare il percorso; v) il collegamento tra tutte le agenzie esterne, la scuola, la famiglia, lo studente.

Facendo riferimento alla costruzione di un curriculum professionale dello studente costruito nel tempo, capace di offrire una buona

conoscenza delle abilità, degli interessi e punti di forza del giovane, questo dovrebbe essere comprensivo anche di quel piano di transizione che accompagna lo studente in tutto il suo percorso scolastico, la cui fase iniziale sarà caratterizzata da attività che tengono conto delle sue abilità, interessi e opportunità di partecipazione alla comunità da un punto di vista ricreativo. Questa forma di transizione tra scuola e attività esterne lo aiuterebbe a sviluppare abilità sociali, a stabilire interessi e mantenere quella data attività anche in futuro (deFur, 2000). Si fa dunque riferimento a un processo di promozione dell'indipendenza e dell'autonomia dello studente con disabilità a cui la scuola ha l'obbligo di partecipare con azioni mirate. In tale prospettiva, in una visione di un processo di transizione continua adeguatamente pensato, in ogni fase dello sviluppo dello studente, la costruzione di esperienze di ASL su misura andrebbe ad integrarsi come parte rilevante e imprescindibile al progetto di vita del giovane con disabilità. Sono proprio le attività mirate a favorire le transizioni, che possono realmente aiutare a pensare lo studente con disabilità fuori dalle aule scolastiche e come parte integrante della comunità sociale, collegandolo al mondo del lavoro prima che lasci la scuola secondaria (Rusch, Hughes, Agran, Martin & Johnson, 2009).

Per favorire la transizione scuola-lavoro dei giovani con disabilità alcuni studi dimostrano che i programmi implementati possono riguardare due tipologie di iniziative: i) *school-based programs* (Shandra & Hogan, 2008; Unger & Luecking, 1998) che includono percorsi con obiettivi di carriera (corsi con finalità occupazionali), "*cooperative education*" (integrazione del percorso scolastico e professionale, come lo può essere l'ASL nel nostro contesto), "*school sponsored enterprise*" (implica la produzione di prodotti o servizi realizzati dagli studenti), la preparazione tecnica (include un programma di studi orientato alla carriera che collega la scuola secondaria a quella post-secondaria); ii) *Work-based programs* (Luecking & Gramlich, 2003; Muthumbi, 2008; Shandra & Hogan, 2008; Unger & Luecking, 1998)

che principalmente svolgendosi nel luogo di lavoro, comprendono: work experiences, job shadowing, mentoring, tirocinio o apprendistato che offrono allo studente l'opportunità di lavorare e di sviluppare competenze e abilità specifiche di una data professione. Proprio perché per i giovani con disabilità, come per quelli senza disabilità, la transizione dai contesti scolastici a quelli reali di vita è segnata non solo dalla crescita e dal cambiamento, ma anche da incertezze e sfide, appare necessario accompagnarli in questo processo, mediante lo sviluppo di buone pratiche. Soggetti con gravi disabilità necessitano di supporto per tutta la vita e rischiano di non aver riconosciuto il diritto di partecipazione ai contesti sociali di appartenenza (Schalock, 2004). Oviare a questo richiede costruzione di pratiche che siano fondate su elementi fondamentali quali, una forte partnership scuola-lavoro (Tino & Fedeli, 2015), una buona progettazione e il supporto per la transizione alla vita adulta. Secondo la ricerca condotta da Papay e Bambara (2014), i predittori per una buona partecipazione alla vita sociale e lavorativa da parte dei giovani con disabilità, sono diversi e possono comprendere le aspettative lavorative che hanno i genitori, le condizioni economiche familiari, il coinvolgimento delle famiglie e delle diverse agenzie di supporto e assistenza, le caratteristiche della scuola frequentata, la promozione delle capacità personali, ma anche l'aver avuto la possibilità di vivere esperienze di lavoro. Tutto questo dunque conferma l'importanza di pensare ai percorsi di ASL per gli studenti con disabilità, come piani di transizione su misura con un forte coinvolgimento di tutte le figure e le agenzie di accompagnamento.

4. L'Alternanza Scuola-Lavoro come parte integrante del progetto di vita e strumento dello sviluppo di *capabilities*

Interessante per la lettura dell'alternanza scuola-lavoro come strumento per l'inclusione è la prospettiva offerta dal *Capability Approach*

ach, la cui declinazione in ambito scolastico può consentire la costruzione della scuola di tutti, in grado di garantire l'equità e lo sviluppo delle proprie *capabilities*.

Il *Capability Approach* (CA) nasce dalla declinazione in chiave sociale delle teorie elaborate in campo economico da Amartya Sen ("Sviluppo è libertà"), il cui pensiero è stato ripreso poi da vari studiosi tra cui la filosofa Martha Nussbaum (2014a; 2014b). L'applicazione del modello del CA, nato nell'ambito dello sviluppo umano e della qualità della vita, consente un ripensamento della disabilità, andando oltre il modello medico e racchiudendo in sé il modello sociale, nel quale la disabilità è un aspetto della diversità umana. Centrale è il concetto di libertà di scelta e di ampliamento delle proprie *capabilities*, cioè delle opportunità che le persone hanno a loro disposizione. Per Sen la diversità è una dimensione costitutiva dell'essere umano; pertanto, la valutazione delle capacità è ciò che va tenuto in considerazione. Lo sviluppo ha a che vedere con l'ampliamento delle possibilità di scelta date ai soggetti, ossia le loro libertà, rimettendo così al centro la persona piuttosto che soltanto le risorse economiche. Le opportunità date alle persone sono influenzate dai contesti; infatti, «l'idea che sta alla base dell'approccio delle *capabilities* è che gli assetti sociali dovrebbero tendere ad espandere le *capabilities* delle persone, ossia la loro libertà di promuovere o raggiungere i *beings* e *doings* a cui essi stessi danno valore» (Biggeri, 2011, p. 5). I contesti quindi avrebbero la funzione di espandere le *capabilities* sia delle persone singole che come gruppi sociali, e ciò dovrebbe essere anche l'obiettivo delle politiche. Il *Capability Approach* pone al centro il concetto di diversità come caratteristica che contraddistingue l'umanità, e la disabilità rientra tra le possibili diversità. La disabilità è dovuta a una limitazione delle *capabilities*, che devono essere sostenute dal contesto sociale affinché a tutti siano garantite giustizia ed equità. Secondo tale prospettiva, a tutti gli studenti deve essere garantita l'equità delle opportunità formative; in tal senso si deve

prestare particolare attenzione a quelli che sono in situazione di maggiore fragilità come gli studenti con disabilità o che presentano qualsiasi tipo di difficoltà, inclusa l'appartenenza a contesti socio-culturali ed economici svantaggiati. Gli studenti con disabilità, come tutti gli altri, hanno diritto al percorso di ASL come parte integrante del percorso formativo della scuola secondaria di secondo grado, in quanto risulta inserito a pieno titolo all'interno del percorso scolastico, al fine di poter espandere le loro *capabilities* e possibilità di scelta, anche in prospettiva della futura vita da adulti. Il contesto di apprendimento lavorativo diventa veicolo di istruzione e di un'esperienza nuova per gli studenti, richiede l'adattamento alle regole proprie di quel contesto.

La costruzione di un'identità adulta, il *pensami adulto* di Mario Tortello (Tortello, 2001), consente sia allo studente con disabilità che ai suoi genitori ed insegnanti la possibilità di fare esperienza di un'occasione di crescita importante, prefigurando un futuro possibile, ossia cercando di porre già nel presente le basi per la costruzione del futuro. Ciò significa aiutare lo studente a scoprire i propri talenti, i propri punti di forza e di debolezza, per costruire un futuro possibile, secondo la logica della personalizzazione delle opportunità educative, e in tutto questo diventa centrale l'elemento dell'alternanza in prospettiva futura e come esperienza di passaggio tra la scuola superiore e il mondo del lavoro. L'anello debole del percorso di inclusione scolastica e sociale dello studente con disabilità è, infatti, proprio da collocarsi tra la fine della frequenza scolastica e la transizione alla vita adulta: pochi sono ancora gli inserimenti lavorativi o i percorsi di tirocinio, molti ragazzi vengono confinati all'interno dei Centro Educativo-Occupazionali Diurni, contesti segreganti lontani dalle attività comuni e dalla società, lontani anche dall'idea di inclusione. Infatti, il modello inclusivo italiano funziona, tra alti e bassi, per quanto riguarda la scuola, mentre il periodo successivo, destinato alla transizione nel mondo del lavoro, rimane il momento maggiormente deficitario. Anche il grande

educatore Sergio Neri ricordava sempre che oltre la scuola c'è un'altra parte della giornata e della vita, secondo il quale è necessario fin dall'infanzia predisporre il percorso, orientandolo verso un'adulthood possibile ed autonoma.

Occorre dunque pensare a percorsi di inclusione sociale insegnando anche le abilità necessarie per lavorare; in tal senso proprio i percorsi di ASL consentono la generalizzazione dell'apprendimento in un nuovo ambiente, differente dal contesto scolastico. In ottica ICF, è importante saper creare un contesto lavorativo specifico, nel quale siano presenti facilitatori e vengono rimosse ed eliminate il più possibile le barriere. I facilitatori possono essere sia ambientali sia umani, come la presenza all'interno dell'azienda di un tutor che conosca la specificità del ragazzo che verrà inserito e le strategie necessarie per consentire il successo dell'esperienza. Inoltre, la dimensione pratica, legata al *learning by doing* che avviene all'interno dei contesti lavorativi permette anche ai giovani con disabilità l'apprendimento attraverso esperienze concrete, modalità per loro più idonea di apprendimento e maggiormente motivante.

Centrale risulta anche il coinvolgimento della famiglia nel progetto educativo del figlio, così come dell'équipe socio-sanitaria che lo segue, dando risalto al lavoro di rete, fondamentale per l'accompagnamento alla vita adulta. Il coinvolgimento delle famiglie è fondamentale perché sappiano accompagnare il figlio con un progetto di vita realistico, creato per quanto possibile *insieme* alla persona con disabilità; facendo in modo che essa divenga consapevole in prima persona dei propri punti di forza e di debolezza per la costruzione di un progetto di vita reale, attraverso lo sviluppo dell'autoconsapevolezza. È importante inoltre consentire allo studente, durante e alla conclusione dell'esperienza, la possibilità di espressione dei suoi vissuti, per rielaborare l'esperienza e farla diventare così parte integrante della propria identità.

La possibilità di sperimentare un ruolo lavorativo consente un'occasione di maturazione personale importante, così come la

possibilità di coinvolgimento in un contesto sociale meno “protetto”, nel quale non sono presenti insegnanti o genitori. Nel già richiamato “Pensami adulto” rimangono delle parole di riferimento per chi si prende cura educativa dei ragazzi con disabilità: per loro l’incontro con il mondo del lavoro richiede una mediazione e un’attenzione ancora maggiori, soprattutto perché i fallimenti negli inserimenti lavorativi non sono da ascrivere alla mancanza delle abilità strumentali, specifiche del lavoro che si andrà a svolgere, ma piuttosto di quei prerequisiti come la capacità di sapersi relazionare con le persone e di sapersi adattare alle regole e norme proprie del contesto lavorativo.

L’accesso ad un’identità adulta, il possesso di una possibile autonomia di vita, la piena partecipazione alla società sono possibili soltanto, in tutte le persone e non soltanto con quelle con disabilità, quando si ha un ruolo attivo nella società; questo si realizza anche tramite lo svolgimento di un’attività lavorativa.

Tutti abbiamo bisogno di costruire un’identità, comprese le persone con disabilità. La costruzione del progetto di vita è una tappa fondamentale dell’esistenza, tanto per le persone cosiddette “normali” che per quelle con disabilità. Per i secondi, però, tale processo non avviene come gli altri in maniera automatica, ma vi è bisogno di un accompagnamento continuo nel percorso verso la vita adulta, e ciò si costruisce già a partire dalla scuola dell’infanzia, divenendo poi cruciale nei momenti di transizione tra ordini di scuola, soprattutto con la fine della scuola e l’ingresso nel mondo del lavoro. Il fatto di poter inserire il percorso di ASL già all’interno della scolarità, prevedendo questo passaggio che è comune a tutti gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, consente di avere un’opportunità in più di crescita all’interno di un contesto di vita normale. Il ruolo sociale che fornisce il lavoro consente di evitare le derive della considerazione della persona adulta con disabilità come eterno bambino e, come tale, bisognoso per tutta la vita di cura e assistenza, in una posizione

passiva e vittimistica. Lepri (2011) individua sei immagini della persona con disabilità: l’errore della natura, il figlio del peccato, il selvaggio, il malato, l’eterno bambino e la persona; oggi permangono all’interno della nostra società soprattutto quella dell’eterno bambino e del malato.

Il progetto di vita, parte integrante del P.E.I., riguarda la crescita personale e sociale dell’alunno con disabilità e ha quale fine principale la realizzazione in prospettiva dell’innalzamento della qualità della vita dell’alunno con disabilità, anche attraverso la predisposizione di percorsi volti sia a sviluppare il senso di autoefficacia e sentimenti di autostima, sia a predisporre il conseguimento delle competenze necessarie a vivere in contesti di esperienza comuni. Come afferma lanes, «Progetto di vita è innanzitutto un “pensare” in prospettiva futura, o meglio un pensare doppio, nel senso dell’“immaginare, fantasticare, desiderare, aspirare, volere” e contemporaneamente del preparare le azioni necessarie, prevedere le varie fasi, gestire i tempi, valutare i pro e i contro, comprendere la fattibilità» (lanes, 2009, p. 44). La costruzione del progetto di vita comincia, infatti, da queste componenti fondamentali e la sua realizzazione può passare anche attraverso l’esperienza dell’ASL. lanes ricorda come il lungo viaggio per diventare adulti «comincia da qui, da questa prima percezione di “possibilità” Ma per iniziare questo viaggio, è necessario che qualcuno ci creda, che qualcuno immagini questa possibilità, che qualcuno cominci a “dare il permesso” di crescere e di cambiare. A sé, come genitore, e al proprio figlio» (lanes, 2009, p. 45).

Il PEI-Piano Educativo Individualizzato diventa progetto di vita nel momento in cui prefigura un futuro possibile, un’autonomia basata proprio sull’assunzione di un ruolo lavorativo attivo all’interno della società. È questa una sfida importante ma necessaria per i docenti: uscire da una prospettiva progettuale incentrata esclusivamente sulle materie scolastiche, per elaborare progettazioni di più ampio respiro, con indicazioni per lo sviluppo di autonome vite adulte. Nella pro-

spettiva che il progetto di vita di tutti gli alunni è responsabilità dell'intera comunità scolastica quale contesto educativo e formativo, e non soltanto degli insegnanti specializzati per le attività di sostegno, la formulazione del PEI-Piano Educativo Individualizzato diventa progetto di vita. Gli insegnanti possono beneficiare, infatti, rispetto ai familiari di un maggiore distacco emotivo.

Il percorso dell'ASL consente di realizzare delle esperienze concrete di sperimentazione di capacità relazionali, di regolazione emotivo-affettiva, di ruoli lavorativi di vita adulta; in un contesto di apprendimento comunque protetto, permette di mettersi alla prova, prefigurando percorsi di aduttività possibile. Le persone che circondano l'alunno con disabilità faticano ad immaginarlo oltre la fine dell'anno scolastico e del percorso di studio. Infatti, "immaginare i propri alunni da grandi non è facile. Immaginare adulti i propri figli ancora meno. Se poi sono disabili, questo pensiero si blocca, si accartocchia nella paura" (lanes, 2009, p.45).

Nel PEI-progetto di vita degli alunni con disabilità si deve prevedere uno spazio apposito nel quale si prevede dettagliatamente la programmazione dell'ASL per gli alunni con disabilità, prevedendo percorsi personalizzati di accompagnamento prima, durante e dopo l'esperienza stessa: «Le capacità e le competenze del "job integrator" si misurano su piani assai differenti, anche se complementari, che vanno dalla lettura socio tecnica dell'impresa all'analisi ergonomica di una mansione; dalla valutazione dello studente con disabilità alla predisposizione di un progetto personalizzato (compreso l'affiancamento concreto durante l'inserimento). Altri elementi importanti della professionalità sono un'adeguata conoscenza del quadro normativo e, più in generale, il possesso di qualità gestionali per realizzare buone collaborazioni con la rete degli interlocutori chiamati in gioco in un progetto-percorso

dalla scuola al lavoro» (Montobbio & Navone, p. 27). Montobbio, che si è occupato di inserimento lavorativo di adolescenti con disabilità intellettiva, ritiene che «non c'è speranza di una identità reale senza l'assegnazione di un ruolo sociale attivo nel mondo degli adulti. L'unica vera riabilitazione, in senso psico-sociale, per adolescenti ed adulti, consiste nell'assegnazione [...] di un ruolo lavorativo» (Montobbio, 1992, p. 68).

5. Conclusioni e prospettive future

Per conoscere e scoprire le potenzialità dell'ASL, occorre che i professionisti dell'educazione e della formazione guardino ad essa attraverso nuovi occhi. Questo, infatti, può guidare allo sviluppo di percorsi di ASL di qualità per tutti e sicuramente su misura per gli studenti con disabilità. Proprio la consapevolezza dell'importanza di garantire ai giovani con disabilità il diritto di partecipazione ai contesti di vita adulta, spinge a evidenziare l'importanza della cura nello sviluppo di un processo di ASL, basato sulla sinergia di rete, che li possa supportare nella transizione da studente a soggetto attivo e adulto. Nel riconoscimento di questa forte potenzialità dell'ASL, sarà quindi necessario garantire a tali studenti l'esperienza, monitorando che per tali alunni non venga utilizzato lo strumento dell'esonero o della simulazione (Nocera, 2016).

Come afferma Canevaro (2016)⁴, l'ASL costituisce per l'Italia una grande occasione ed opportunità per gli studenti con disabilità, recuperando la possibilità dell'apprendistato. La scuola può uscire dalla sua dimensione di autoreferenzialità per mettersi in rete con le realtà produttive del territorio. Sul piano personale, consente lo sviluppo dell'identità e di capacità sia lavorative specifiche di una determinata professione, sia su un piano

⁴ Relazione presentata alla I Summer School SIPES (Società Italiana di Pedagogia Speciale), Bressanone, 31 agosto/2 settembre 2016.

più generale relativo all'imparare a lavorare, secondo la nota distinzione di Montobbio tra "imparare un lavoro" ed "imparare a lavorare".

L'ASL, soprattutto per gli studenti con disabilità, non è un'esperienza ma un processo che necessita di essere costruito nel tempo, perché richiede due componenti fondamentali: i) la cura nello sviluppo di percorsi mirati e personalizzati di qualità, che solo un sinergico lavoro di rete e la conoscenza approfondita dell'alunno, dei suoi interessi, delle sue potenzialità e delle sue evoluzioni nel tempo possono garantire; ii) l'assunzione di

responsabilità di tutte le figure coinvolte, nella consapevolezza che un percorso di ASL negato agli studenti con disabilità coincide non solo con la perdita di un'opportunità capace di promuovere lo sviluppo di competenze relazionali indispensabili a vivere nei diversi contesti di vita, ma impedisce anche a dare un valido contributo allo sviluppo della loro autodeterminazione, necessaria se si intende realmente costruire un progetto di vita, e non un progetto scolastico, per lo studente con disabilità (Berry & Hardman, 1998; Lee & Carter, 2012).

Bibliografia

- Bennett S.M. & Gallagher T.L. (2013). High school students with intellectual disabilities in the school and workplace: Multiple perspectives on inclusion. *Canadian journal of education*, 36(1), pp. 96-124.
- Berry J.O. & Hardman M.L.(1998). *Lifespan perspectives on the family and disability*. Needham Heights. MA: Allyn&Bacon.
- Biggeri M. & Bellanca N. (a cura di, 2011). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Canevaro A. (2016). *40 anni di integrazione e inclusione scolastica in Italia. Prospettive. Come andare avanti dopo questi anni?*, Relazione presentata alla I Summer School SIPES (Società Italiana di Pedagogia Speciale), Bressanone, 31 agosto-2 settembre 2016.
- Colley D. & Jamison D. (1998). Postschool results for youth with disabilities: Key indicators and policy implications. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21(2), pp. 145-160.
- Condon E. & Callahan M. (2008). Individualized career planning for students with significant support needs utilizing the discovery and vocational profile process, cross-agency collaborative funding and social security work incentives. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 28, (2), pp. 85-96.
- Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77. *Definizione delle norme generali relative all'Alternanza Scuola Lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53*.
- deFur S. (2000). 'Designing individualized education program (IEP) transition plans'. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449599.pdf> [Accesso, 5.9.2016].
- D.P.R. 15-3-2010, n. 87. *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*.
- D.P.R. 15-3-2010, n. 88. *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*.
- D.P.R. 15-3-2010, n. 89. *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*.
- Gold P.B., Fabian E.S. & Luecking R.G. (2014). Job acquisition by urban youth with disabilities transitioning from school to work, *Rehabilitation Counseling Bulletin* 57(1), pp. 31-45.

- Hasazi S., Gordan L. & Roe C. (1985). Factors associated with the employment status of handicapped youth exiting high school from 1979 to 1983. *Exceptional Children*, 51, pp. 455-469.
- Ianes D. & Cramerotti S. (2009), *Il Piano educativo individualizzato Progetto di vita*. Trento: Erickson
- Lee G.K. & Carter E.W. (2012). Preparing Transition-Age Students with High-Functioning Autism Spectrum Disorders for Meaningful Work. *Psychology in the Schools*, 49(10), pp. 988-1000.
- Legge 24 giugno 1997, n. 196. *Norme in materia di promozione dell'occupazione*.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.
- Legge 3 marzo 2009, n.18. *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi*. Milano: Franco Angeli.
- Levinson E.M. & Palmer E.J. (2005). Preparing students with disabilities for school-to-work transition and postschool life. *Principal Leadership*, 5(8), pp. 11-15.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Luecking R. & Gramlich M. (2003). Quality work-based learning and postschool employment success. *Issue Brief: Examining Current Challenges in Secondary Education and Transition*, 2(2), 1-5.
- MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- Montobbio E. & Navone A.M. (2003). *Prova in altro modo. L'inserimento lavorativo socio assistenziale di persone con disabilità marcata*. Tirrenia (PI): Edizioni Del Cerro.
- Muthumbi J.W. (2008). Enhancing transition outcomes for youth with disabilities: The partnerships for youth initiative. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 29(2), pp. 93-103.
- Nocera S. (2016). L'alternanza scuola-lavoro nella nuova legge 107/15. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15, 2, pp. 239-242.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2013). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Papay C.K. & Bambara L.M. (2014). Best Practices in Transition to Adult Life for Youth With Intellectual Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 37(3), pp. 136-148.
- Shandra C.L. & Hogan D.P. (2008). School-to-work program participation and the post-high school employment of young adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 29(2), pp. 117-130.
- Stephens D.L. Collins, M.D. & Dodder R.A. (2005). A longitudinal study of employment and skill acquisition among individuals with developmental disabilities. *Research in developmental disabilities*, 26(5), pp. 469-486.
- Rogers C., Lavin D., Tran T., Gantenbein T. & Sharpe M. (2008). Customized employment: Changing what it means to be qualified in the workforce for transition-aged youth and young adults. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 28, pp. 191-207.
- Rusch F.R., Hughes C., Agron M., Martin J.E. & Johnson J.R. (2009). Toward self-directed learning, post-high school placement, and coordinated support: Constructing new bridges to adult life. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32, pp. 53-59.
- Unger D.D. & Luecking R. (1998). Work in progress: Including students with disabilities in school-to-work initiatives. *Focus on Autism and other developmental Disabilities*, 13(2), pp. 94-100.
- Wehman P. (2002). A new era: Revitalizing special education for children and their families. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, pp. 194-197.

Educazione all'imprenditorialità e sviluppo di "career management skills" nell'alternanza scuola-lavoro

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Phone: +39 348-8700765 - e-mail: martaconsolini@gmail.com.

Estratto

Spirito imprenditoriale, competenze trasversali, capacità di orientamento (career management skills) promuovono l'occupabilità e facilitano la costruzione di un buon "progetto" di vita e di lavoro. Tuttavia nel sistema educativo questi obiettivi e metodologie di lavoro sono spesso mondi paralleli, scarsamente integrati. L'articolo si propone di evidenziare i principali collegamenti fra educazione all'imprenditorialità e orientamento e le opportunità di sviluppo di queste competenze nell'ambito dell'alternanza scuola lavoro. Propone infine alcune piste di lavoro per una concreta integrazione, come un progetto di ricerca-azione, formazione e sviluppo professionale, alleanze fra scuole, imprese e attori sociali.

Parole chiave: Alternanza scuola lavoro, orientamento, competenze trasversali, educazione all'imprenditorialità, career management skills, transizione scuola-lavoro.

Abstract

Entrepreneurial spirit, soft skills, self-guidance skills (career management skills) promote employability and facilitate the construction of a good "blueprint" for life and work. However, in the education system these objectives and working methods are often poorly integrated, parallel worlds. The article aims to highlight the main links between entrepreneurship education and guidance and opportunities for developing these skills as part of school-work alternance. It also recommends some working guidelines for real integration, as a research-action, training and professional development, partnerships between schools, enterprises and social actors.

Key words: school-work alternance, guidance, soft skills, entrepreneurship education, career management skills, school to work transition.

Zusammenfassung

Unternehmensgeist, soziale Kompetenzen, Kompetenzen zur Karrieresteuerung (career management skills) sind Fähigkeiten, die die Beschäftigungsfähigkeit fördern und den Aufbau eines 'guten' Lebensprojektes unterstützen. Trotzdem bleiben solche Zielsetzungen und Arbeitsmethoden oft unbeachtet, d.h. unzureichend umgesetzt. Ziel dieser Untersuchung ist es, die wichtigsten Zusammenhänge zwischen der

Entwicklung des Unternehmergeistes und der Orientierungsfähigkeit und dem Erlernen dieser Fähigkeiten in der Wechselausbildung zu beleuchten. Es werden ausserdem Vorschläge zur vollständigen Integration gemacht, z.B. ein Projekt zu Forschung-und-Arbeit, Berufsbildung und -werdegang, Zusammenarbeit zwischen Schule, Unternehmen und sozialen Akteuren

Schlüsselwörter: wechselausbildung, orientierung, soziale kompetenzen, schulung des unternehmergeistes, career management skills, schule-arbeit übergang.

1. Una riflessione e una proposta metodologica

Alternanza scuola lavoro, orientamento, educazione all'imprenditorialità sono temi che ricorrono frequentemente negli ultimi anni nel mondo educativo. Le ragioni sono evidenti: c'è un'emergenza educativa e una motivata preoccupazione di non saper offrire ai giovani una formazione adeguata per garantire non solo la loro employability, ma nemmeno le basi necessarie per poter realizzare un buon "progetto" di vita e di lavoro. Studi sociologici e servizi giornalistici ci rappresentano diversi scenari sui giovani, dall'immagine di "bamboccioni" a quella di giovani disincantati e senza speranza; statistiche e report di ricerca integrano il quadro sociologico con dati preoccupanti sulla disoccupazione e sul mismatch occupazionale. Tutto ciò porta gli educatori più sensibili e motivati ad impegnarsi nella ricerca di nuove modalità didattiche come il learning by doing, il lavoro per progetti, la promozione di idee imprenditoriali, aprendo il mondo della scuola all'educazione formale e informale, al rapporto con le imprese e con il territorio.

Contemporaneamente gli orientatori più attenti si interrogano su quali competenze trasversali possano fare la differenza in un mondo globalizzato e fortemente dinamico, per aiutare i giovani non solo a scegliere, ma a gestire nel modo migliore il proprio percorso formativo e la carriera professionale, da ciò l'aumento dell'attenzione verso le cosiddette "career management skills", che le istituzioni comunitarie invitano a sviluppare.

Il rapporto Almalaurea 2016, che presenta i dati della X Indagine sugli esiti a distanza di oltre centomila diplomati a 1, 3 e 5 anni dal diploma, documenta quanto siano rilevanti le azioni di orientamento nel proseguimento degli studi (migliori performance vs abbandono) e come lo svolgere esperienze lavorative e internazionali durante gli studi accresca le chance occupazionali rispettivamente del 66% e del 31%. Questo conferma l'importanza di politiche per l'orientamento per migliorare il collegamento fra i percorsi di formazione, istruzione e il mondo del lavoro e sostiene la funzione dell'alternanza scuola che ha visto concludersi il primo anno di attuazione secondo le nuove disposizioni della Legge 107/2015, "La Buona Scuola".

Questo fermento positivo nel mondo educativo però è spesso frutto di progettualità parallele e di mondi professionali, quello dell'orientamento, dell'alternanza e dell'educazione imprenditoriale, che non sempre lavorano insieme. Molti docenti e operatori considerano tuttavia una priorità lavorare nella direzione di un approccio educativo globale e integrato, per superare la scuola dei "mille progetti". Risultato che può essere conseguito con una maggiore integrazione e interdisciplinarietà, evitando la frammentazione delle esperienze e collaborando con i diversi partner sociali, ma senza delegare all'esterno in toto il ruolo educativo. L'articolo, sviluppato in tre parti principali, vuole offrire un contributo in tal senso evidenziando l'utilità di percorsi congiunti e l'importanza di mettere in relazione le diverse azioni educative sulla base di riflessioni teorico metodologiche e di risultati di ricerca.

- a) Project work imprenditoriali e sviluppo di “career management skills”. La prima parte, riportando alcuni dati da ricerche europee e nazionali sull’impatto di programmi didattici di educazione all’imprenditorialità, prende in esame l’influenza positiva di questi programmi in relazione all’aumento della mentalità imprenditoriale e del livello di “proattività” degli studenti, con un approfondimento sul rapporto fra “career management skills” e competenze imprenditoriali.
- b) Come si possono sviluppare competenze imprenditoriali e CMS nell’alternanza. I project work imprenditoriali sono stati accreditati nell’ambito dell’alternanza secondo la legge 107/15¹. A conclusione del primo anno di applicazione, l’articolo propone una prima riflessione sulla base di alcune esperienze significative.
- c) Come passare da esperienze di nicchia a sistema. Nell’ultima parte il contributo, sulla base della possibile integrazione tra le esperienze di alternanza, di orientamento e di educazione all’imprenditorialità, propone alcune piste di lavoro come:
- progetti di ricerca-azione;
 - formazione e sviluppo professionale di docenti, orientatori ed esperti aziendali;
 - partenariati ed alleanze fra scuole, imprese e attori sociali.

2. Orientamenti europei e quadro normativo nazionale

Le diverse teorie pedagogiche e psicologiche che, riaffermando la centralità dell’individuo e l’importanza di processi di lifelong learning and guidance, hanno dato nuovo valore all’educazione informale, non formale e al ruolo educativo dell’impresa e dell’ambiente sottolineano la rilevanza delle cosiddette competenze trasversali per ga-

rantire una migliore occupabilità e un’effettiva cittadinanza. Non solo per il lavoro, ma anche per la vita personale e sociale, secondo la prospettiva di “career designing” e di “life designing” richiamata da Savickas (2014) e Guichard (2010), che sostengono l’urgenza di un modello educativo nuovo che aiuti i giovani nel processo di costruzione della propria vita in situazioni di incertezza e di transizioni continue. Questi nuovi modelli teorici della psicologia positiva, delle scienze pedagogiche e dell’orientamento sono stati recepiti da diversi documenti comunitari, sia di carattere generale che settoriale, a partire dal documento strategico “Europa 2020” [COM (2010) 2020]), dove i temi in oggetto – educazione all’imprenditorialità, alternanza scuola lavoro, orientamento – sono tutti punti chiave.

L’imprenditorialità e alcune competenze ad essa associate sono da anni al centro del dibattito educativo, politico ed economico europeo, considerate fattori chiave di sostenibilità necessari per risolvere elementi strutturali della crisi economica, quali la disoccupazione giovanile e lo skill gap, per diffondere l’innovazione e facilitare lo sviluppo di una nuova società che, ponendo i giovani al centro, possa dare spazio al loro protagonismo e alle loro capacità di visione e creatività. Lo “spirito di iniziativa e di imprenditorialità” è stato riconosciuto come una delle otto competenze chiave per l’apprendimento permanente fin dal 2006 secondo la “Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio” relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/CE).

Questi obiettivi occupano un posto chiave anche nei documenti settoriali, come nel Piano d’azione “Imprenditorialità 2020” e nella comunicazione “Ripensare l’istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici” (COM/2012/669), nei quali la Commissione Europea sottolinea l’esigenza di inserire l’educazione all’imprenditorialità in tutti

¹ Legge 13 luglio 2015, n. 107, «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti».

i settori dell'istruzione, compreso l'apprendimento non formale. Nella comunicazione si sollecita inoltre la promozione dell'apprendimento basato sul lavoro, anche con tirocini, periodi di apprendistato di qualità e modelli di apprendimento duale, per agevolare il passaggio dallo studio al lavoro.

In relazione al terzo tema, l'orientamento, è da citare la Risoluzione del Consiglio del 2008 su «better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies», che invitando gli Stati membri a integrare azioni di orientamento secondo un approccio lifelong nelle strategie di apprendimento permanente, definisce come prima area prioritaria lo sviluppo di “career management skills” in quanto:

[...] play a decisive role in empowering people to become involved in shaping their learning, training and integration pathways and their careers. Such skills, which should be maintained throughout life, are based on key competences, in particular ‘learning to learn’, social and civic competences including intercultural competences and a sense of initiative and entrepreneurship.

A livello nazionale, la legge prima citata 107/2015 di riforma del sistema di istruzione e formazione rende obbligatoria l'alternanza scuola lavoro e dispone condizioni favorevoli per l'educazione all'imprenditorialità nella scuola, all'interno dell'alternanza stessa. Già nel documento di consultazione denominato “La Buona Scuola” si invitava a sperimentare creatività e imprenditività (“scuola fondata sul lavoro”) attraverso diversi modi: un ampliamento dell'esperienza di alternanza scuola-lavoro, l'utilizzo dei laboratori per l'innovazione, progetti innovativi d'integrazione tra i percorsi formativi e il mercato del lavoro anche secondo la metodologia “bottega a scuola” e “scuola impresa” in collaborazione con associazioni di categoria e soggetti rap-

presentativi del mondo del lavoro, facendo leva sul principio di responsabilità sociale.

Nell'Accordo di Partenariato 2014-2020² tali obiettivi hanno trovato riconoscimento focalizzandosi, in via prioritaria, sul tema “Investire nelle competenze, nell'istruzione e nell'apprendimento permanente” (Obiettivo Tematico 10) per favorire la qualità, l'efficacia e l'efficienza del sistema scolastico nazionale.

Anche le ultime “Linee guida per l'orientamento permanente” pubblicate dal MIUR nel febbraio 2014 rinnovano l'invito all'integrazione delle diverse azioni affinché l'intervento orientativo assuma un ruolo strategico per tutta la società, con raccomandazioni e indicazioni operative per la collaborazione con il mondo del lavoro, dell'associazionismo, del terzo settore, per sviluppare esperienze imprenditoriali e creare laboratori di “career management skills”, definite come specifiche abilità di gestione della propria carriera professionale.

3. Project work imprenditoriali e sviluppo di “career management skills”

Stimolare uno spirito imprenditoriale significa, secondo i documenti comunitari dall'Agenda di Oslo al Piano d'azione “Imprenditorialità 2020”, creare le condizioni per sviluppare una mentalità e un comportamento proattivo, un “mindset” indispensabile per tutti noi cittadini che viviamo in un mercato globalizzato, sia per i lavoratori autonomi sia per i lavoratori dipendenti. Secondo questo approccio, lo spirito di iniziativa ed imprenditorialità non riguarda solo specifici contesti professionali e produttivi, ma un insieme di attitudini e competenze chiave dei cittadini nel loro complesso, che comprende la creatività, l'innovazione e l'assunzione del rischio, così come la capacità di pianificare, di lavorare in

² Accordo di Partenariato Italia 2014-2020, http://ec.europa.eu/contracts_grants/pa/partnership-agreement-italy-summary_it.pdf.

gruppo e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. L'educazione all'imprenditorialità³ quindi è da intendersi come sviluppo di abilità personali utili in ambienti professionali diversi, in una prospettiva di apprendimento permanente.

Le "career management skills", d'ora in poi CMS, richiamate nel paragrafo precedente (Risoluzione 2008), possono essere definite in sintesi come un insieme di conoscenze, capacità e attitudini per potere gestire con efficacia i propri percorsi formativi e professionali nelle diverse fasi della vita⁴. Ogni cittadino per realizzare al meglio il proprio progetto di vita e professionale ha bisogno di "imparare a scegliere", così come di "imparare ad imparare", che costituiscono competenze chiave basilari.

Questa sezione propone quindi una prima risposta, avvalorata da risultati di ricerche, alle domande:

- Che cosa significa spirito imprenditoriale e perché è importante l'educazione all'imprenditorialità?
- Quali collegamenti fra competenze imprenditoriali e "career management skills"?

Non è difficile cogliere le relazioni e il framework comune, pur nella specificità delle due aree di lavoro e dei loro obiettivi. Sono competenze trasversali, considerate anche come competenze di cittadinanza: ogni cittadino infatti deve imparare a riconoscere le proprie capacità ed interessi, a saper valutare i propri punti di forza e di debolezza, a prendere decisioni dopo essersi adeguatamente informato su pro e contro, a comunicare e a lavorare con gli altri, a sapersi adattare rispetto ai diversi cambiamenti della vita professionale. Certamente promuovere lo spirito di iniziativa come "mindset" è anche un sostegno all'orientamento, all'empowerment, a sviluppare quei comportamenti proattivi che possono

aiutare un'efficace gestione delle scelte e del percorso professionale nelle sue diverse transizioni.

I legami fra queste competenze sono documentati dall'evidenza di diverse ricerche. A livello europeo nel 2013 la DG Imprese e industria ha commissionato a ICF International⁵ una mappatura delle ricerche sull'impatto dell'educazione imprenditoriale. Il report «*Entrepreneurship Education: A road to success. A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures*» presenta i risultati di questa mappatura, che è una delle rassegne internazionali recenti più significative: 91 studi in 23 paesi.

La ricerca riporta l'analisi dell'impatto delle attività educative in relazione a quattro dimensioni chiave: studenti, istituzioni, economia e società. Per quanto concerne l'impatto sugli studenti sintetizza i principali risultati attraverso i seguenti punti:

1. miglioramento degli outcomes, cambiamento del patrimonio di conoscenze, skills, attitudini;
2. cambiamento del livello di interesse verso l'imprenditorialità;
3. cambiamento delle intenzioni professionali;
4. crescita della motivazione allo studio e alla collaborazione.

Partecipare a programmi di promozione imprenditoriale contribuisce quindi non solo ad aumentare le conoscenze e le skills imprenditoriali, ma ad aumentare il livello di ambizione di carriera in generale, cambiando l'atteggiamento verso il lavoro e verso il proseguimento della formazione. Sono più alte le probabilità di intraprendere nuove iniziative e di svolgere ruoli di leadership. La partecipazione al programma ha cambiato aspirazioni e carriera, motivando gli studenti verso una formazione continua.

³ Il termine traduce "Entrepreneurship Education" nell'accezione comunitaria, anche se nella lingua italiana il termine imprenditorialità interpreta forse meglio il significato. In letteratura sono presenti distinzioni e definizioni diverse di Entrepreneurship Education e Enterprise Education (Morselli & Costa, 2015).

⁴ Vedi in bibliografia ELGPN (A cura di R. Vuorinen & A.G. Watts, 2014). European Lifelong Guidance Policies.

Questi risultati sono confermati anche da ricerche realizzate a livello nazionale. L'ultima indagine è stata realizzata nel 2015 da Junior Achievement⁶ utilizzando il modello di ricerca del progetto ASTEE⁷ per valutare l'impatto del programma "Impresa in azione"⁸ su studenti della scuola media superiore negli ultimi tre anni. In totale 910 ragazzi, di cui il 66% ancora frequentanti la scuola superiore, distribuiti equamente per genere, con il 33% con un genitore laureato. Sia gli studenti che hanno partecipato al programma sia quelli del gruppo di controllo provenivano da istituti tecnici di diverso ordine, solo il 10% proveniva dal liceo scientifico. Il questionario ASTEE, scelto per condividere a livello europeo le dimensioni di studio sulle competenze imprenditoriali in un'ottica di comparabilità dei dati e di scambio di esperienze utili, prende in esame cinque dimensioni⁹: Entrepreneurial skills, Entrepreneurial mindset (il comportamento imprenditoriale è misurato attraverso la misura convalidata "Core Self Evaluation" che in tre costrutti: autoefficacia, locus of control, autostima coglie la sensazione base di un individuo di essere in grado di svolgere compiti impegnativi), Entrepreneurial knowledge (l'insieme di conoscenze legate al mondo imprenditoriale), Connectedness to education (il rapporto studente-insegnante), Connectedness to future career (idee e intenzioni sulla futura professione).

Esso è stato ulteriormente integrato grazie al contributo dell'Università di Pavia e nel quadro teorico di quanto l'ELGPN (European Life-long Guidance Policy Network)¹⁰ sta portando avanti a livello europeo, con un modulo sulle CMS, in relazione alle competenze orientative e alla capacità di saper gestire le scelte e il percorso professionale.

I risultati confermano che i giovani che hanno la percezione di aver acquisito alcune competenze imprenditoriali hanno anche più forti competenze di autovalutazione e di orientamento. Lo spirito di iniziativa e imprenditorialità si esplica anche nel saper cogliere le opportunità personali e professionali, nella gestione progettuale e proattiva del proprio percorso formativo e professionale.

Secondo i risultati della ricerca c'è uno sviluppo delle career management skills, che si può sintetizzare nei seguenti quattro punti:

1. riconoscere le proprie capacità e aspirazioni professionali;
2. fare progetti per il proprio futuro professionale;
3. esplorare e individuare opportunità;
4. candidarsi e comunicare con efficacia le proprie idee.

Il programma educativo "Impresa in azione" sostiene la componente riflessiva dell'orientamento favorendo l'auto-consapevolezza rispetto alle proprie capacità, punti di forza e aree di miglioramento, che costituiscono aspetti basilari per una scelta consapevole. Come sintetizzato nella Fig. 1, gli studenti di Impresa in azione dichiarano, rispetto al gruppo di controllo, un livello di accordo più elevato (il 63% contro il 53%) alla domanda "so quali capacità possiedo" così come hanno riflettuto di più e hanno idee più chiare sulle professioni che li interessano (61% contro il 51%). Come secondo punto riescono più facilmente a individuare quali obiettivi vogliono raggiungere per fare progetti per il proprio futuro professionale (53% vs 42%). L'intraprendenza riesce a immaginare scenari nuovi e a valutare le opportunità a disposizione per

⁵ www.icfi.com/.

⁶ Elaborata da Ipsos Public Affairs, con il supporto scientifico di un gruppo di esperti: Marta Consolini, Università di Bologna- Maria Santa Ferretti e Maria Assunta Zanetti, Università di Pavia.

⁷ ASTEE (Assessment Tools and Indicators for Entrepreneurship Education) www.asteeproject.eu.

⁸ www.impresainazione.it/.

⁹ Le cinque dimensioni sono riportate per esteso nella Tab. 1.

¹⁰ Rete europea per le politiche di orientamento permanente, promossa dalla Direzione generale Istruzione e Cultura della Commissione europea.

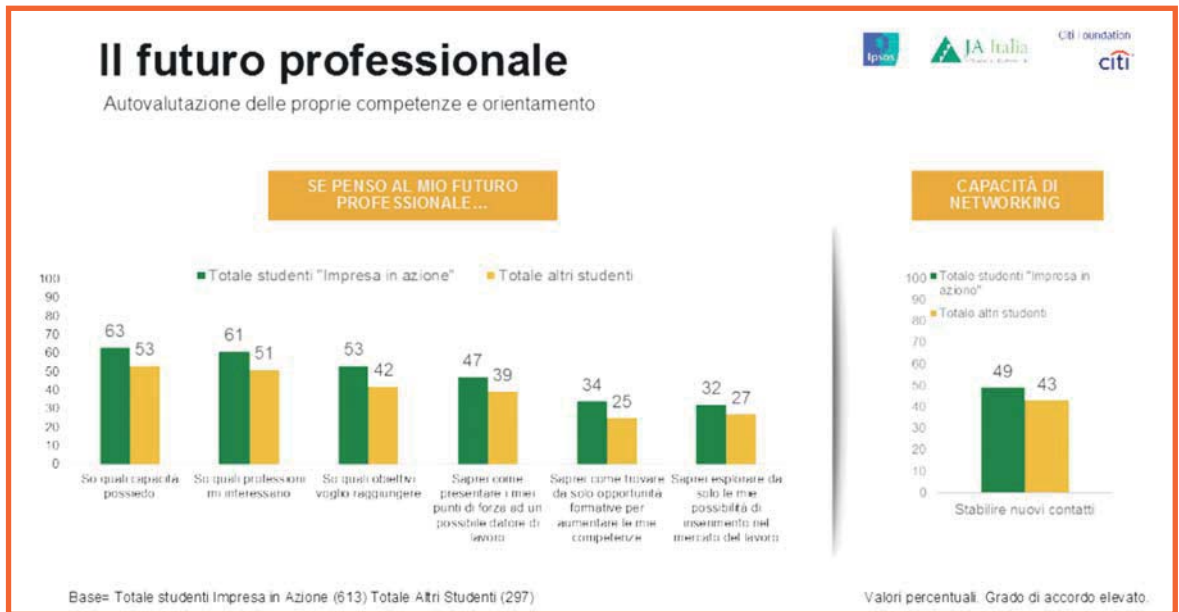


Fig. 1 - Il futuro professionale.

prendere decisioni in linea con il percorso desiderato, competenza assolutamente strategica in un mondo in evoluzione, dove i giovani dovranno prendere decisioni più volte e in contesti diversi.

Gli altri aspetti analizzati riguardano la capacità di saper esplorare attivamente l'ambiente, che gli educatori e gli orientatori considerano una competenza chiave per autogestirsi. Non sempre gli studenti con i migliori risultati hanno questa capacità e si fermano di fronte all'ignoto. Sentirsi più autonomi e in grado di ricercare attivamente opportunità formative (34% vs 25%) e professionali (32% vs 27%) rispetto agli altri studenti consente di individuare e selezionare esperienze utili agli obiettivi di sviluppo professionale, ad esempio tirocini in azienda ed esperienze di stage. Esplorare attivamente il mercato vuol dire anche acquisire informazioni sulle competenze distintive delle figure professionali, sui fattori critici di successo, sui ruoli all'interno delle organizzazioni e cominciare a conoscere le norme, i valori e la cultura aziendale. Infine la capacità di candidarsi e comunicare con efficacia le proprie idee (47% vs 39%) e la capacità di networking (49% vs 43% come

da grafico in Fig. 1) testimoniano un livello più elevato sulle competenze comunicative e sul fare rete. Le diverse prove di autopromozione nei progetti di impresa, fatte davanti a imprenditori reali e spesso in lingua inglese, sono sicuramente uno strumento per rafforzare la sensazione di essere in grado di presentare efficacemente i propri punti di forza in occasione di un colloquio di selezione e di saper valorizzare le relazioni per il proprio percorso personale e professionale.

4. Come si possono sviluppare competenze imprenditoriali e CMS nell'alternanza

Se le competenze imprenditoriali e lo sviluppo delle CMS sono un sostegno importante alla transizione scuola-lavoro e all'occupabilità, il punto successivo riguarda il come promuoverne lo sviluppo nell'ambito della formazione, tenendo conto delle innovazioni e della riforme in corso. L'alternanza prevista dalla legge 107/2015 è sicuramente "una" delle risposte. Il work related learning, come è stato detto in precedenza, è al centro

delle più recenti indicazioni europee e nazionali in materia di istruzione e formazione, ma le reazioni, il dibattito e le problematiche che hanno coinvolto una parte dei docenti testimoniano una difficoltà, non solo organizzativa, del mondo della scuola. Questo contributo si propone di verificare a livello di riflessione metodologica la possibilità e l'opportunità di sviluppare maggiormente competenze di imprenditorialità e di orientamento nell'ambito dell'alternanza scuola lavoro, utilizzando e valorizzando un'innovazione didattica della riforma in corso.

La normativa prevede una pluralità di esperienze ed occasioni di apprendimento, in Italia e all'estero, in diversi contesti lavorativi e con diversi partner. Non solo imprese, ma anche enti del terzo settore, enti pubblici, organizzazioni pubbliche e private operanti nell'ambito culturale, ambientale, ecc. I project work imprenditoriali sono già previsti nell'ambito dell'alternanza e sono stati sperimentati in questo ambito anche precedentemente l'avvio della legge, ad esempio in Lombardia. Nel corso dell'anno scolastico 2015-16 il loro numero è notevolmente aumentato e in molte scuole costituiscono già un elemento del progetto triennale complessivo.

Senza entrare nel merito dell'alternanza nella sua ampiezza e complessità di funzioni e di attività previste, sono presi qui in esame alcuni punti di progettualità comuni fra le aree in oggetto per ricostruire il senso di un'innovazione possibile, superando l'eccessiva frammentazione dei progetti a favore di una crescita delle competenze sociali e trasversali dei giovani. Sviluppo delle competenze imprenditoriali, CMS, alternanza hanno in comune una parte degli obiettivi formativi, delle metodologie didattiche e delle competenze da sviluppare.

4.1 Obiettivi

L'alternanza si propone, oltre alle finalità specifiche relative agli apprendimenti, anche di favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e

gli stili di apprendimento individuali, in un approccio che mette insieme momento teorico e momento operativo. Un obiettivo condiviso con i progetti di educazione imprenditoriale è sicuramente la ricerca di un più organico collegamento fra scuola, mondo del lavoro e territorio. È bello vedere come la ricerca di un'idea vincente nei project work imprenditoriali nasca spesso proprio da un'attenta analisi dei bisogni del territorio, che invece troppo frequentemente è per i giovani che vi vivono un grande "sconosciuto". Altri punti comuni riguardano una maggior messa in relazione dell'offerta formativa del POF con lo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio, nonché l'attenzione all'occupabilità e all'integrazione della formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro.

4.2 Metodologie didattiche

Le innovazioni metodologiche e didattiche dei programmi imprenditoriali quali il lavoro per progetti, il learning by doing, l'utilizzo di una didattica attiva e interdisciplinare sono tutte caratteristiche presenti e ben definite nelle Linee guida dell'alternanza, che valorizzano una metodologia centrata sull'esperienza di laboratorio e in contesti reali; l'importanza di conoscere il contesto lavorativo, le sue dinamiche e i ruoli; l'integrazione dei saperi e l'acquisizione di metodi attivi, quali il problem solving.

Se l'uso di queste metodologie viene progettato in modo adeguato nell'ambito del piano formativo e nella sua articolazione triennale può promuovere non solo l'occupabilità degli studenti e favorire il loro incontro con il mondo del lavoro, ma diventare anche un'esperienza orientante, sviluppando nei giovani la capacità di orientarsi, la motivazione, la conoscenza del sé e della società contemporanea, sperimentando come risolvere problemi e mettendo in pratica comportamenti imprenditivi, autonomia, responsabilità.

4.3 Competenze

Un'ulteriore riflessione riguarda l'approccio metodologico basato sulle competenze, in particolare le cosiddette competenze trasversali, che sono un elemento condiviso ai tre ambiti considerati e consentono uno sviluppo della persona, della capacità auto-orientativa e dell'autonomia.

L'alternanza mira infatti non solo al miglioramento delle competenze tecniche e specialistiche, ma consente una "personalizzazione" del percorso finalizzata al successo formativo

in un ambiente diverso che potrebbe permettere allo studente di esprimere potenzialità che nella didattica e nell'ambiente scolastico tradizionale non emergono.

È interessante confrontare come vengono descritte alcune competenze trasversali nei due schemi seguenti (Tab. 1):

- A) l'allegato f della Guida MIUR per l'alternanza, che è un fac-simile di scheda di valutazione del percorso di alternanza scuola lavoro da parte dello studente;
- B) il modello ASTEE (prima citato), strumento

A) Allegato F da MIUR, Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola

Individua a tuo parere quali sono state le capacità e le competenze che ritieni di aver acquisito dalla tua esperienza di alternanza scuola lavoro:

- Lavorare in gruppo.
- Rispettare gli orari di lavoro.
- Adattarmi a nuovi ambienti sconosciuti.
- Saper utilizzare risorse organizzative.
- Prendere decisioni in autonomia.
- Gestire le attività con autonomia organizzativa.
- Rispettare i tempi di consegna del lavoro.
- Affrontare gli imprevisti.
- Risolvere problemi sul lavoro.
- Coordinare gruppi di lavoro.
- Risolvere i problemi degli altri.
- Adattarmi ai ritmi di lavoro.
- Concentrarmi sulle cose da fare.
- Saper comunicare.

B) Modello ASTEE. Le competenze imprenditoriali descritte in cinque dimensioni:

1. Entrepreneurial skills:
 - Pensare in modo creativo.
 - Fare un piano d'azione.
 - Organizzare e valorizzare le risorse.
 - Affrontare e gestire l'incertezza e l'ambiguità.
 - Saper lavorare in gruppo.
 - Avere un sapere finanziario di base.
2. Entrepreneurial mindset (Il comportamento imprenditoriale è misurato attraverso la misura convalidata "Core Self Evaluation" che in tre costrutti, come autoefficacia, locus of control, autostima, che coglie la sensazione base di un individuo di essere in grado di svolgere compiti impegnativi).
3. Entrepreneurial knowledge (l'insieme di conoscenze legate al mondo imprenditoriale).
4. Connectedness to education (il rapporto studente-insegnante).
5. Connectedness to future career (idee e intenzioni sulla futura professione).

Tab. 1 - Confronto tra modello MIUR sull'alternanza scuola lavoro e modello ASTEE per le competenze imprenditoriali.

convalidato fra diversi paesi europei per le ricerche sull'impatto dell'educazione imprenditoriale, che ha definito un framework comune sulle competenze chiave, condividendo una definizione di imprenditorialità, un raggruppamento dei target per gruppi di età e un questionario di autovalutazione.

Nel fac-simile di scheda di autovalutazione del percorso di alternanza allegato alla Guida del Miur sono presenti molte delle competenze che gli educatori considerano oggi indispensabili per vivere nella società attuale, in particolare tutte le competenze comunicative e organizzative previste anche nei programmi di imprenditorialità, come lavorare in gruppo, saper utilizzare risorse organizzative, essere autonomi, ecc. Manca però un elemento importante che è lo stimolo della creatività, skill chiave e primaria nell'educazione all'imprenditorialità. Questo può costituire una delle ragioni per stimolare un'integrazione, partendo dalla consapevolezza che la didattica tradizionale e l'attuale organizzazione scolastica non assicurano sufficienti stimoli e supporti alla creatività dei giovani. Questo è sostenuto, fra gli altri, da uno dei maggiori studiosi della teoria della creatività, Mark Runco, che ha evidenziato alcuni dei motivi per cui l'educazione alla creatività è difficile nella struttura tradizionale della scuola¹¹. Tesi sostenute da anni anche da Ken Robinson nei suoi famosi TED e nelle sue pubblicazioni, fra cui l'ultima recente riscrittura edita anche in italiano (2015) di "Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività". D'altro lato nemmeno la semplice permanenza in azienda è di per sé formativa, né uno stimolo alla creatività, al pensiero critico e alla flessibilità intesa sempre nell'accezione di Runco come "essere aperti a esperienze uniche e innovative", se non è supportata da una attenta progettazione del

percorso, da un costante accompagnamento e dalla valutazione formativa.

L'utilità di inserire project work imprenditoriali nel percorso di alternanza, come già previsto dalla normativa, è confermata dai risultati della ricerca JA Italia¹². Questo tipo di progetti stimolano la creatività, intesa come capacità di pensare in modi nuovi e alternativi, attraverso un'esperienza di learning -by-doing e confronto/verifica con esperti d'azienda sull'idea progettuale e sulle azioni intraprese per arrivare al risultato. Proporre un progetto, cercare di realizzarlo e di comunicarlo ad adulti esterni alla scuola ha un valore formativo superiore rispetto a lavori esecutivi o all'osservazione in affiancamento, che pur nella loro utilità pratica non possono costituire le uniche attività dell'alternanza. Per la loro caratteristica interdisciplinare e trasversale, i progetti di mini-impresa possono essere efficacemente estesi a tutti i tipi di istituti superiori, non solo quelli a vocazione tecnica e professionale, ma anche ai licei. Inoltre, grazie al ruolo dei manager volontari che collaborano come "coach" dei gruppi di studenti, la relazione con l'impresa produttiva, commerciale, non profit può offrire un'esperienza qualitativamente elevata con costi e impegni di tempo meno gravosi per l'azienda.

Altri aspetti che possono essere migliorati dall'integrazione con progetti imprenditoriali riguardano l'empowerment e il potenziamento di caratteristiche personali (la seconda dimensione dello schema ASTEE, definito Entrepreneurial mindset): il mettersi in gioco contribuisce ad aumentare autostima, autoefficacia, locus of control, mattoni importanti per costruire efficaci career management skills, per scegliere in modo più consapevole e imparare a gestire il proprio progetto di vita e professionale, nelle diverse transizioni e nei cambiamenti da fronteggiare.

¹¹ «Why it is difficult to educate for creativity?», www.markrunco.com/creativity-blog/common-questions-difficulty-of-creativity-education-.

¹² Vedi risultati sui partecipanti al programma "Impresa in azione" di Junior Achievement Italia in Educazione imprenditoriale. Impatto ed effetti di una scuola che innova (pp.16-30) <http://jaitalia.org/wp-content/uploads/2016/02/educazione-imprenditoriale-impatto-effetti-scuola-innova.pdf>.

Fra le diverse valenze quelle più accresciute da questi progetti sono la dimensione orientativa e la consapevolezza di sé. La ricerca evidenzia che gli studenti proattivi hanno migliori capacità, misurate dal costruito “core self evaluation”¹³, di identificare cosa serve per la loro progettualità futura, maggior perseveranza, capacità di riconoscere i propri punti di forza e di debolezza, maggior controllo sulle situazioni e capacità di fronteggiare le difficoltà.

Un terzo punto, potenziato dal condurre insieme un progetto, è la più alta “capacità di networking”, che non si sviluppa, sic et simpliciter, ponendo lo studente in una situazione aziendale, se non sono stati progettati specifici momenti di progettualità e di coinvolgimento degli studenti. Come si vede nella Tab 1, il fare un progetto insieme spinge invece a ricercare nuovi contatti e relazioni, funzionali all’idea da sviluppare, che costituisce certamente una competenza spendibile nel mercato del lavoro attuale.

5. L’esperienza di una scuola: un percorso integrato

L’utilità dei collegamenti fra progetti imprenditoriali, supporto all’orientamento e pratica di alternanza si coglie con evidenza nell’esperienza di alcune delle scuole migliori che, avendo già sviluppato buone pratiche in materia, potrebbero offrire un aiuto ad altre scuole più in difficoltà organizzativa. Fra queste particolarmente interessante è la testimonianza dell’Istituto Fermi di Pontedera¹⁴, dove l’intreccio, forte già da anni, fra orientamento e progetti di impresa ha portato alla progettazione di un percorso di alternanza articolato e multidimensionale. L’Istituto Fermi è una scuola più volte premiata per i propri progetti imprenditoriali, ha all’attivo

molte esperienze di orientamento e la realizzazione di strumenti multimediali come “La mia impresa in un E-book” ed è anche una delle scuole di sperimentazione del progetto ICEE¹⁵ sulla valutazione dell’educazione all’imprenditorialità.

Il percorso di alternanza nella sua articolazione triennale prevede diverse attività, progettate in funzione dello specifico curricolo e in raccordo con i partner territoriali. A titolo esemplificativo si può descrivere un percorso tipo progettato dalla scuola per un triennio:

- Nel primo anno una analisi del contesto territoriale con l’aiuto di esperti locali, coinvolgendo materie come matematica, statistica, economia per far predisporre agli studenti semplici grafici descrittivi del sistema produttivo territoriale, l’utilizzo del software S.OR.PRENDO per conoscere meglio le professioni possibili, una o più visite delle aziende potenziali con interviste a imprenditori/manager.
- Nel secondo anno il tirocinio vero e proprio secondo un progetto il più possibile individualizzato in funzione delle competenze da acquisire. Nell’anno si conclude come attività integrativa al tirocinio aziendale anche il progetto imprenditoriale che, articolato in due parti, era iniziato in terza.
- Nell’ultimo anno, più focalizzato sull’orientamento e sul sostegno alla transizione, è previsto un project work di 30 ore. “Costruisci il tuo progetto di vita professionale”. Quindi, in funzione degli interessi degli studenti, incontri di orientamento universitario e momenti più finalizzati all’inserimento lavorativo, come ad esempio l’iscrizione ad AlmaDiploma, la stesura del CV, l’uso di LinkedIn, prime attività di job searching, simulazione di colloqui di lavoro con l’aiuto delle Agenzie per il Lavoro.

¹³ Vedi ricerca citata in nota 11, da p. 24.

¹⁴ Istituto Tecnico Commerciale Statale e per Geometri “E. Fermi” Pontedera - (PI).

¹⁵ ICEE-Innovation and Research in Entrepreneurship Education, progetto comunitario coordinato da JA-YE Europe, fra i partner 4 Ministeri dell’educazione, fra cui il MIUR (<http://icee-eu.eu>).

Si è ora concluso solo il primo anno della nuova alternanza, ma le scelte fatte dalla scuola negli anni e la valorizzazione di orientamento, didattica attiva, imprenditorialità e coinvolgimento degli studenti ha portato a un'attenta progettazione, che secondo la valutazione in corso sembra già dare interessanti risultati. Un esempio è la descrizione di come gli studenti sono coinvolti nell'organizzazione della visita aziendale nelle parole della responsabile dell'alternanza¹⁶: «per evitare che la visita aziendale si limiti a una gita lavoriamo molto sul pre e sul post. Sono i ragazzi stessi che individuano un'azienda/ente da visitare, raccolgono le informazioni disponibili in rete e le sintetizzano in una presentazione orale da fare in classe, preparano l'intervista e la simulano prima di incontrare il testimone, affrontano problemi come il denaro e i mezzi di trasporto da utilizzare e poi riportano i risultati della visita in classe, rielaborando le informazioni raccolte attraverso una presentazione multimediale da mettere a disposizione di tutti anche dell'azienda intervistata ...». Questo testimonia come oltre al coinvolgimento attivo degli studenti una buona progettazione e presa in carico da parte del docente possa trasformare in modo proficuo un'azione come la visita aziendale, che è spesso poco efficace e poco sentita dai ragazzi, quando viene delegata all'esterno come un'azione a margine. In questo modo può invece contribuire ad attivare gli studenti, a far loro sperimentare come risolvere i problemi organizzativi, a lavorare in gruppo per proporre un'intervista, a cimentarsi con la comunicazione con imprenditori/manager, a riflettere su quali competenze potrebbero acquisire in quel contesto organizzativo, a usare gli strumenti multimediali. Tutte competenze che saranno potenziate e sviluppate nel progetto imprenditoriale, previsto in terza e in quarta secondo il modello "Impresa in azione", che costituisce da anni un'esperienza consolidata e vincente in questa scuola.

La maggior focalizzazione sull'orientamento nell'ultimo anno, dopo le visite e le attività di orientamento alle professioni nella prima fase, conferma lo spirito espresso nella Guida operativa Miur «È importante, in particolare, che l'esperienza di alternanza scuola lavoro si fondi su un sistema di orientamento che, a partire dalle caratteristiche degli studenti, li accompagni fin dal primo anno per condurli gradualmente all'esperienza che li attende».

I punti di forza sono certamente diversi. Oltre a un'attenta progettazione, la cura della preparazione e dei feedback assieme al monitoraggio e alla valutazione delle competenze, la presa in carico del progetto da parte di tutto il consiglio di classe, l'organizzazione di un gruppo interdisciplinare di docenti e di un responsabile dell'alternanza. In sede di valutazione gli insegnanti confermano che l'uso di metodi di attivazione e di coinvolgimento può aiutare gli studenti a sviluppare comportamenti proattivi e competenze trasversali, a promuovere una maggior autonomia ed esercizio della comunicazione, a lavorare insieme e ad affrontare problemi.

6. Come passare da esperienze di nicchia a sistema

Le considerazioni finali non possono non affrontare il problema di come passare da valide ed interessanti esperienze di nicchia a sistema. L'esperienza degli altri, le buone pratiche possono sicuramente dare un contributo per altre esperienze, per ottimizzare processi ed evitare errori. Non basta però descrivere buone pratiche, in quanto la realtà del mondo dell'educazione e della formazione in Italia è ricca di casi positivi, che però faticano a diventare sistema.

L'orientamento è stato spesso una politica marginale e non compresa nella sua pienezza, i programmi di educazione all'imprenditorialità sono ancora un'innovazione per pochi e

¹⁶ Da colloqui di lavoro con la prof. Marilina Saba.

spesso offerti in uno spazio extracurricolare, l'alternanza scuola lavoro, se si escludono le esperienze precedenti delle scuole tecniche, è diventata obbligatoria da poco tempo per tutti, licei compresi. Sono tre ambiti in cui sono già nati diversi progetti eccellenti, ma di nicchia.

L'integrazione fra essi, così come è proposta in questo contributo, è un ulteriore passo. È però un obiettivo ancora poco definito, sicuramente presente nella volontà degli educatori e degli orientatori più attenti, ma non è ancora stato oggetto di un'analisi approfondita e di discussione fra educatori ed esperti.

Se lo sviluppo di uno spirito imprenditivo, di career management skills e di un'esperienza di alternanza promuovono l'acquisizione di competenze trasversali utili per tutti, secondo un approccio educativo globale, resta da chiedersi come sostenerne lo sviluppo. Sono necessarie naturalmente alcune condizioni per il successo di iniziative di questo tipo. Un'integrazione tra educazione all'imprenditorialità e sviluppo di CMS nell'ambito dell'alternanza richiede di prendere in considerazione alcune piste di lavoro, come ad esempio:

- brevi seminari, workshop di formazione fra docenti, orientatori ed esperti aziendali (compresi i volontari);
- progetti di ricerca-azione per la sperimentazione di percorsi integrati secondo la proposta in oggetto, seguiti da una valutazione sui risultati conseguiti;
- gruppi di scambio e comunità di pratica professionale fra i docenti;
- diffusione delle esperienze innovative e dei materiali/strumenti utilizzati;
- proposta di partenariati ed alleanze fra scuole /imprese/ attori sociali.

Una prima direzione di lavoro potrebbe essere proprio la discussione del tema in sede di seminari di studio con esperti di settore o nell'ambito di workshop specifici per un'analisi e formazione sul campo. La realizzazione dell'alternanza secondo la legge 107/2015 prevede momenti di formazione per i docenti

che potrebbero essere utilizzati con questo approccio, con la presenza in contemporanea di manager/ esperti aziendali e di volontari aziendali, per favorire una conoscenza reciproca fra le persone e un avvicinamento dei due mondi, quello formativo e quello aziendale, al fine di promuovere una relazione più efficace e produttiva sul piano formativo. Un aggiornamento e una sensibilizzazione dei docenti è necessaria inoltre sull'orientamento, che negli ultimi anni si è evoluto in una prospettiva permanente in raccordo con l'apprendimento che deve essere sempre più "lifelong e lifewide", come sollecitano le ultime Linee guida del Miur in materia.

In secondo luogo la sperimentazione di un percorso integrato che, utilizzando la normativa e le modalità dell'alternanza scuola lavoro, abbia come obiettivo anche lo sviluppo dello spirito imprenditoriale e delle CMS potrebbe essere oggetto di una ricerca-azione per sperimentare le azioni formative che le attuali esperienze scolastiche ci presentano come migliori, valutarne l'impatto e i risultati conseguiti sugli studenti.

Le idee, il processo e i risultati di questi momenti di formazione, sperimentazione, valutazione dovrebbero essere veicolati nell'ambito di comunità di pratica professionale per un confronto fra diversi soggetti da un lato e dall'altro per un ulteriore allargamento dei fruitori, così come i materiali, gli strumenti utilizzati, la progettualità nata nell'ambito della community dovrebbe poi essere oggetto di diffusione attraverso tutti i canali utilizzabili.

Se la scuola deve tenere salda la regia, non può però fare da sola. L'integrazione richiede per definizione la collaborazione fra tutti i soggetti interessati e l'attivazione di partenariati ed alleanze fra scuole, imprese e attori sociali disposti ad impegnarsi attraverso un lavoro di rete per raggiungere gli obiettivi di innovazione proposti. Un dialogo continuo scuola-imprese, inoltre, se da un lato contribuisce a rendere la scuola più vicina alle mutevoli esigenze del mondo del lavoro, dall'altro può rivelarsi un fondamentale supporto in fase di orientamento e di scelta formativa nel

rispetto degli interessi e delle vocazioni degli stessi studenti.

Passare da esperienze di nicchia a sistema richiede impegno sia agli individui sia alle organizzazioni. Il lavoro di docenti, orientatori ed esperti aziendali, impegnati nella formazione e nella sperimentazione, deve essere sostenuto da un lavoro di rete efficace e capace di creare le condizioni necessarie al raggiungimento di questi obiettivi, coinvolgendo le istituzioni competenti, tutti gli attori e il complesso del sistema sociale e territoriale. Il compito delle istituzioni che governano il sistema formazione-lavoro a livello territoriale (Regioni, USR) è primario nel predisporre le condizioni per un'azione di sistema locale e ci sono già esperienze significative in tal senso¹⁷. Il principio di responsabilità sociale invita anche tutti i soggetti/organizzazioni private indicati dalla Guida operativa MIUR ad individuare modalità utili per accorciare la distanza fra sistema formativo e mondo

del lavoro, offrendo possibilità di crescita ai giovani e maggiori opportunità di sviluppo a tutto il sistema. Sono tanti i partner possibili e tanti i contesti lavorativi, anche per i licei.

È stato bello vedere l'entusiasmo di alcuni licei della Lombardia dove i ragazzi hanno provato nell'ambito del progetto "Green Jobs" a misurare i loro interessi e talenti verso nuovi lavori nell'area ambientale, la cosiddetta green economy, che fino a quel momento non avevano mai né conosciuto né considerato¹⁸. Tutti gli educatori e gli esperti di settore sono consapevoli che l'innovazione è complessa e richiede fatica, sia essa tecnologica, organizzativa o formativa, ma l'immagine dei giovani più motivati e soddisfatti alla fine dell'esperienza di "Green Jobs" può costituire un simbolo e un obiettivo da raggiungere. È sicuramente una motivazione per l'impegno di tutti, educatori, istituzioni, imprese, soggetti territoriali, pubblici e privati.

¹⁷ Ad esempio le esperienze delle Regioni Marche, Umbria e Friuli Venezia Giulia, le cui azioni di sistema sono state presentate nella Conferenza internazionale "Preparare all'alternanza scuola lavoro università" 21.4.'16-Università di Firenze.

¹⁸ Progetto "Green Jobs" di Fondazione Cariplo, InVento Lab e Junior Achievement Italia.

Bibliografia

- Almalaurea (2016). *Le Scelte dei diplomati 2014, 2012 e 2010*.
- European Commission (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006/962/CE*.
- European Commission (2009). *Entrepreneurship in Vocational Education and Training*. Luxemburg: Publication Office of the European Union.
- European Commission (2010). *“Europa 2020” per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva* (Comunicazione della Commissione [COM (2010) 2020]).
- European Commission (2010). *New Skills for New Jobs: Action now* (case study Junior Achievement, con riferimento al testo “Competenze chiave per l'apprendimento permanente”).
- European Commission (2012). *Piano d'azione Imprenditorialità 2020. Rilanciare lo spirito imprenditoriale in Europa* [COM (2012) 795].
- European Commission (2012). *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socio-economici* [com/2012/0669 final].
- European Commission (2013). *Entrepreneurship Education. A Guide for Educators*. Bruxelles: DG Enterprise and Industry.
- European Commission. (2015). *Entrepreneurship education: A road to success. A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures*. Luxemburg: Publication Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016) *Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- ELGPN (2012). *Career Management Skills. Factors in implementing policy successfully*.
- ELGPN (2014). *European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2013-14*. Available from www.elgpn.eu/publications/elgpn-progress-report-2013-2014 [Accessed 13.06.16].
- Guichard J. & Di Fabio A. (2010). Life-designing counseling: specificità e integrazioni della teoria della costruzione di carriera e della teoria della costruzione di sé. *Counseling. Giornale italiano di ricerca e applicazioni*, 3, pp. 277-289.
- ASTEE (2014). *How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education, a report of the ASTEE project*. Available from www.asteeproject.eu [Accessed 14.04.16].
- Junior Achievement Italia (2015). *Educazione imprenditoriale. Impatto ed effetti di una scuola che innova* (a cura di Consolini M.) <http://jaitalia.org/wp-content/uploads/2016/02/educazione-imprenditoriale-impatto-effetti-scuola-innova.pdf>.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'orientamento permanente*.
- MIUR (2015). *Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*.
- OECD (2013). *Culture: the role of entrepreneurship education, in Entrepreneurship at a Glance*. OECD Publishing.
- Morselli D. & Costa M.(2015). Il Laboratorio Imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditorialità. *Ricercazione*, 7(2), pp. 111-124.
- Robinson K. (2015). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Erickson.
- Runco M.A (2014). *Why it is difficult to educate for creativity?* Available from www.markrunco.com/creativity-blog/common-questions-difficulty-of-creativity-education.
- Savickas M. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.
- Sultana R.G. (2011). *Career Management Skills: assessing for learning*. Briefing Note for WP1 of the ELGPN. www.almadiploma.it/indagini/occupazione/occupazione2015/ [Accesso 25.08.16].

Scuola Aperta, Fab Lab, Imprese Studentesche, Alternanza Scuola lavoro: innovazione verso una scuola più contemporanea e motivante

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Riusiamo l'Italia - Milano - Phone: 335.474834 - e-mail: giovanni.campagnoli@riusiamolitalia.it.

Estratto

La Legge sulla “Buona Scuola” incentiva una forte innovazione delle istituzioni scolastiche del Paese. Imprese studentesche, Alternanza scuola lavoro, laboratori digitali, riuso degli spazi, potenziamento delle Lingue e della comunicazione, esperienze “del fare”, orientamento, promozione del talento e del merito, sono alcune delle azioni attivabili in questa direzione. Tutte attività che hanno l’obiettivo di innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti (Legge 13 luglio 2015, n. 107, Art. 1, c. 1) per ridurre il divario tra scuola e mondo del lavoro, attraverso anche dimensioni di sperimentazione e di non formalità riprese dalle politiche giovanili.

Parole chiave: “Buona Scuola”, Fab Lab, competenze chiave, alternanza scuola lavoro, laboratori territoriali di occupabilità.

Abstract

The Italian Law called “Buona Scuola” promotes strong innovation within educational institutions in the country. Student enterprise, school-work alternance, digital labs, re-use of space, strengthening of languages and communication, the experience “of doing”, guidance, promotion of talent and merit, are some of the actions that can be activated in this context. All these activities have the goal of raising the levels of education and the skills of students (L. 107/2015, Art. 1, c. 1) and of reducing the gap between school and the labour world, including via experimentation and informality, taken from youth policies.

Key words: “Buona Scuola”, Fab Lab, key competencies, school-work alternance, territorial laboratories for employability.

Zusammenfassung

Das italienische Gesetz zur ‘Guten Schule’ fördert die Erneuerung sämtlicher schulischer Einrichtungen des Landes. Zu den Maßnahmen, die man in diesem Sinne ergreifen könnte zählen z.B.: Studentenunternehmen, Wechselausbildung, digitale Werkstätten, Neuverwendung der Räumlichkeiten, Förderung des Unterrichts in Sprache und Kommunikation, Talent- und Leistungsförderung. Gemeinsames Ziel dieser Maßnahmen ist dabei, das Bildungsniveau und die Kompetenzen der Studenten und Studentinnen zu

erhöhen (L. 107/2015, Art. 1, Absatz 1), um so die Kluft zwischen Schule und Ausbildung zu verringern. Im Sinne der italienischen Jugendpolitik sollen dabei auch experimentelle und informale Methoden zum Einsatz kommen.

Schlüsselwörter: 'Gute Schule', Fab Lab, schlüsselkompetenzen, wechsellausbildung, örtliche beschäftigungsfähigkeit-werkstätten.

1. A scuola di competenze

Nel nostro Paese, da parecchi anni ormai, il processo di integrazione tra scuola, formazione e mondo del lavoro presenta delle criticità soprattutto in relazione al mismatch tra curricula formativi e competenze ricercate nel mondo del lavoro, che finiscono per non contribuire a ridurre l'attuale elevato tasso di disoccupazione e sottoccupazione giovanile. L'incremento di competenze sono quindi le linee guida per incrementare l'occupabilità delle persone, soprattutto dei giovani (Campagnoli, 2010, a). L'apprendimento di competenze avviene sia in ambito scolastico/formativo, che in ambiente non formale. Visto questo gap di competenze digitali, linguistiche, logico/matematiche e scientifiche, ma anche delle così dette "soft skills", Scuola ed Extrascuola si sono dotati di strumenti legislativi e programmatici che trattano questa materia. Il 13 luglio 2015 è stata quindi approvata la legge sulla "Buona Scuola" (n° 107/2015, v. più avanti) ed anche il Dipartimento Gioventù, proprio per ridurre questo divario di competenze, ha promosso una serie di recenti azioni di politiche giovanili in questa direzione. Il Servizio Civile Nazionale (con l'obiettivo della "leva dei 100.000" ragazze/i all'anno) ad esempio è sempre più una esperienza formativa/orientativa utile ad acquisire competenze spendibili successivamente in ambito lavorativo. La stessa "Garanzia Giovani"¹ ha questo obiettivo, promuovendo tirocini formativi. Ma anche i bandi del Dipartimento Gioventù ("Giovani RiGenerAzioni Creative", "Giovani Talenti", "Comunemente giovani" e "Meet Young Cities") hanno come obiettivo

proprio quello di attivare esperienze di apprendimento non formale (Bazzanella, Campagnoli, 2014), che permettano l'acquisizione delle otto competenze chiave spendibili sul mercato del lavoro (Fig. 1).

Queste "Key competences" si acquisiscono per il 70% in un ambiente di tipo informale² (Campagnoli, 2010b) ed anche in modo molto efficace (Fig. 2). Oggi però, anche la Scuola (v. appunto Legge 107/2015) ha accelerato molto su questo tema, dopo aver già introdotto la certificazione di competenze insieme alla valutazione delle conoscenze.

La novità è quindi un'alleanza tra Scuola ed extrascuola (più volte richiamata dalla legge 107/2015, v. Par. 4), che può essere una leva molto potente per l'acquisizione di conoscenze e competenze, incremento di motivazione, ricerca di impegno e cittadinanza attiva giovanile. Tutto finalizzato ad interpretare sul modello di filiera (a più stadi) il processo di integrazione tra scuola, formazione e mondo del lavoro. Un percorso che quindi vede integrazione e pluri passaggi tra ambiente formativo e lavorativo, attivando ad esempio strumenti quali alternanza scuola lavoro, impresa simulata, stages, laboratori territoriali di occupabilità, potenziamento delle Lingue (v. Par. 4), ma anche scambi scolastici all'estero, progetti didattici interdisciplinari, ecc. La riforma della Scuola contempla infatti anche l'attivazione di questi strumenti e di questi ambienti formativi. Da integrare assumendo però – da parte della Scuola – una visione più contemporanea del mondo del lavoro, introducendo quindi nuovi racconti, narrazioni e prefigurazioni degli attuali paradigmi.

¹ Vedi www.garanziegiovani.it (consultato il 18 agosto 2016).

² Commissione Europea, *Programma Gioventù in Azione*, Bruxelles 2007.

Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave:

- 1) comunicare nella madrelingua;
- 2) comunicare nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una pietra angolare per l'apprendimento, e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento. Vi sono diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave.

Fig. 1 - Competenze chiave per l'apprendimento permanente: un quadro di riferimento europeo (Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006/962/CE).

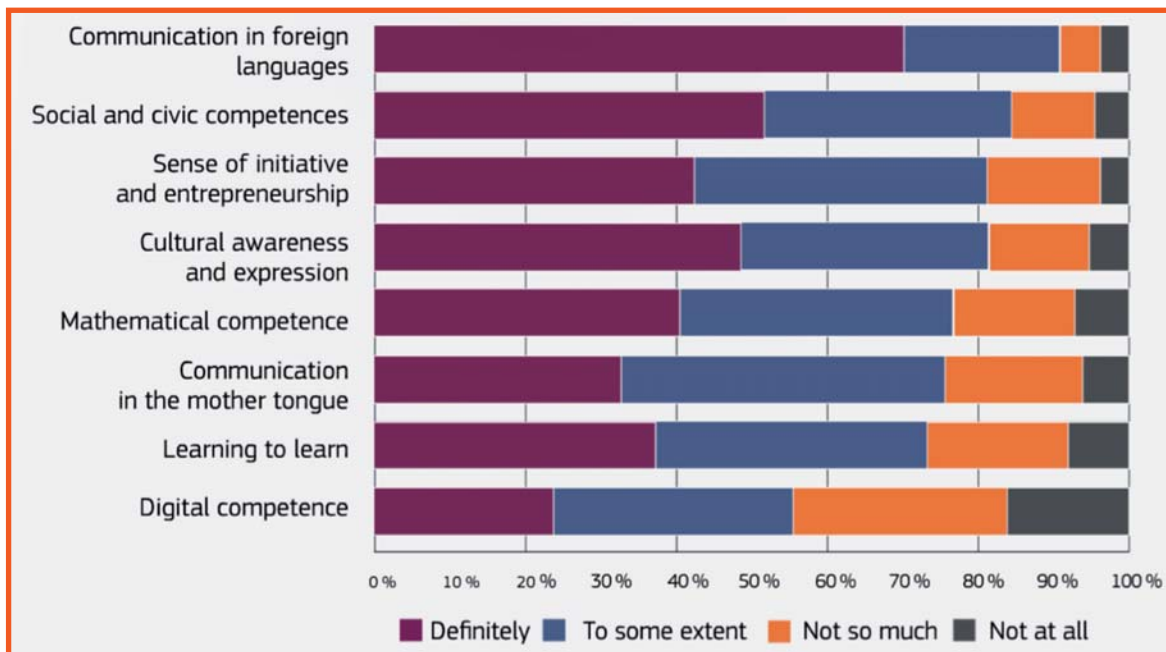


Fig. 2 - L'incremento di competenze chiave nei progetti di Youth Work (Fonte: "Youth work and non-formal learning In Europe's education landscape". Commissione Europea - DG EAC, Bruxelles 2015).

2. Il lavoro non è più (solo...) nei posti

Le nuove generazioni sono sempre più portatrici di innovazioni anche nei processi e nei modi di interpretare il lavoro, che comunque sta già cambiando di per sé. Le prefigurazioni che spesso vi sono nella Scuola, riguardano ancora la fabbrica e l'ufficio del secolo scorso. E, tendenzialmente, il modello formativo del nostro Paese è più orientato ad una formazione al lavoro dipendente piuttosto che a quello intraprendente, in generale, più all'obbedienza che al coraggio. Eppure oggi le forme di lavoro autonomo riguardano un lavoratore su quattro e la crisi ha messo più in difficoltà il lavoro ripetitivo che non quello creativo, svolto però solo – di nuovo – da un lavoratore su quattro. Anche per questo la Commissione Europea da anni richiama l'importanza di *migliorare le competenze a tutti i livelli quale condizione essenziale per l'aumento della produttività, della competitività, dell'occupazione*³ e ad apprendere quelle creative, *per conseguire una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva, favorendo appunto le potenzialità di creatività e d'innovazione dei giovani attraverso l'imprenditorialità creativa giovanile, promuovendo la capacità innovativa e il talento dei giovani, assicurando quindi opportunità sufficienti di sviluppo personale e sociale attraverso l'apprendimento non formale e informale*⁴. È cambiato sia il lavoro, ma anche il modo di fare impresa. La crisi ha generato nuove opportunità proprio per chi adotta un approccio innovativo (sociale o tecnologico) ed i giovani sono i primi ad aver colto queste opportunità legate a quelle "economie di nicchia" ben spiegate dalla teoria della "coda lunga" (Anderson, 2007) che insiste sul passaggio "da un mercato di massa ad una massa di mercati" grazie ad una moderna economia legata al web, capace di rendere conveniente il rivolgersi a

delle nicchie di mercato a numerosità ridotta, ma con interessi specifici ed identificabili in "target". La teoria afferma che i nuovi lavori (e quindi i nuovi mercati) si possono trovare sulla "coda lunga". Infatti avviene che i "grandi" players dell'economia diventino sempre più grandi e si concentrino su grandi mercati. Ciò avviene però lasciando degli spazi ("nicchie di mercato") non ritenuti convenienti da queste grandi imprese perché interessate a realizzare economie di scala. Questi sono tutti settori il cui ingresso non richiede grossi investimenti di capitale, in quanto si tratta di ambiti "labour intensive" e sono tutti nuovi ambiti in cui inserirsi con originalità e creatività. Sono gli "smart works" oggi in forte sviluppo perché, in tempi di crisi, le spinte a ricollocarsi, ad essere imprenditivi, a spostarsi dal lavoro dipendente a quello "intraprendente" sono più forti (si pensi ad esempio a quante imprese sono nate alla fine della "bolla di internet"). Le strategie però cambiano: i "nuovi mercati" non si conquistano e nemmeno analizzano, ma si creano. Sul web quindi si sviluppano connessioni, si condivide ("share"), si collabora, si scambiano idee, opportunità, strumentazioni ed attrezzature, si ricercano finanziamenti, si utilizzano grandi piattaforme che sono nuovi aggregatori di domanda. Cambiano anche i luoghi di lavoro e nascono gli spazi di co-working, i fab lab, incubatori ed acceleratori di impresa, dove appunto si condivide dalla scrivania a progetti di sviluppo lavorativo, da attrezzature al capitale iniziale. Si modificano i tempi del lavoro, che non è più confinabile in orari, ma invece segue le persone: una connessione ed un "device" permettono di lavorare sempre e ovunque.

Nascono così nuove imprese in ambiti considerati "a basso contenuto di investimento", dove il mix "idea e persone" prevale sul capitale investito. In questi settori non significa certo che non si ricorra alla tecnologia

³ Commissione Europea (2008): "Nuove competenze per nuovi lavori - Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi, Bruxelles", 16 dicembre 2008.

⁴ Conclusioni del Consiglio, dell'11 maggio 2012, sulla promozione delle potenzialità di creatività e d'innovazione dei giovani.

(ad esempio gli ambiti legati alla creazione di app, al 2.0, ecc.), ma i fattori produttivi della creatività e della conoscenza (intesa come innovazione, competenze, know how specifico, intelligenza, passione e coraggio), insieme a quello del lavoro, sono gli asset portanti dell'impresa. Su questi valori principali può cominciare una nuova era economica, centrata sulla conoscenza, che segue quella industriale, dove prevaleva invece il mix di capitale e lavoro, e quella agricola con il prevalere dei fattori produttivi terra e lavoro (Campagnoli, 2014).

Questi cambiamenti riguardano anche le fabbriche, alle soglie di una "quarta rivoluzione industriale" che vede la fusione tra mondo reale degli impianti industriali e mondo virtuale della cosiddetta *Internet of Things*, un sistema integrato di dispositivi intercomunicanti e intelligenti che mette in contatto, attraverso la rete, oggetti, persone e luoghi (Magone & Mazzali, 2016).

In queste nuove fabbriche agiranno sempre di più dei lavoratori creativi, responsabili e coinvolti, quindi degli "operai aumentati" in grado di gestire i dati, compiere una pluralità di operazioni, connettersi agli altri: mettendo al servizio del lavoro quelle stesse abilità di "nativo digitale" che utilizza nella vita privata. Infatti la flessibilità dagli impianti sarà tale da personalizzare i prodotti in funzione del singolo cliente. I robot lavoreranno a contatto con l'uomo e da esso apprenderanno in modo naturale. La fabbrica saprà approvvigionarsi di energia senza sprechi e al minor costo possibile, in una parola sarà smart. I prodotti, corredati da microchip e sensori, diverranno sempre più interattivi coi i loro utilizzatori. Con la tecnologia, cambieranno quindi le mansioni e l'istruzione del lavoratore, operaio o tecnico, impiegato o dirigente. Cambieranno le attese e le regole del mondo del lavoro per come oggi lo conosciamo (Magone & Mazalli, 2016).

3. Rappresentare il lavoro nella Scuola

Se le nuove narrazioni del lavoro sono quelle accennate nel paragrafo precedente, è necessario che la Scuola le faccia proprie, traducendole in contenuti didattici ed in stili di apprendimento, proprio come indicato nella legge sulla Buona Scuola⁵.

Oggi certo, in generale, le strutture scolastiche non assomigliano ad ambienti di lavoro innovativi e contemporanei, né sono luoghi di interesse per i giovani, anzi sono spazi che per lo più non assomigliano per nulla ai giovani, né alla realtà che interessano loro. La rappresentazione dell'aula è emblematica: il sapere calato dall'alto, asimmetricamente, da chi sa (uno) a chi non sa (molti), con una centratura esclusiva sullo strumento libro, evocativo ancora dell'unica fonte del sapere. Il contrario della struttura del web, una rete molto più orizzontale, dove si co-costruisce la conoscenza, si condivide, si commenta, si partecipa attivamente e dove il sapere contenuto va oltre a quello dei soli libri, pur lì tutti contenuti. Per lo più le Scuole sono ancora strutture costruite su un modello di industrializzazione del sapere basato sulla concezione di fabbrica del secolo scorso, dove prevalevano gerarchie, controllo dei processi e dei tempi di lavoro, autonomia individuale, poca tecnologia e molta carta. Le architetture di questi ambienti sono state fino ad oggi a pettine (corridoio su cui si affacciano aule da una sola parte) o a carcere (da entrambe). Insegnare il lavoro significa anche in questi spazi scolastici contaminarsi con la contemporaneità e realizzare ambienti più marcatamente influenzati dallo stile di collaborazione che prevale nel lavoro giovanile (e non) oggi. Quindi più lavoro di gruppo, tavoloni e non banchi singoli, non più un "posto fisso", diverse nazionalità che significa comunicazione plurilingue, molta disponibilità tra persone (cooperative learning), tendenza alla collaborazione (e non

⁵ V. ad esempio art. 1, c. 60, a): «*orientamento della didattica e della formazione ai settori strategici del made in Italy, in base alla vocazione produttiva, culturale e sociale di ciascun territorio*».

alla competizione), molta più naturalezza nel mondo digitale, laboratori tecnologici (i fab lab, le aule di studio comune, le biblioteche aperte, spazi di co-working, le aule per materia), meno confini con il resto della comunità (per creare un “ecosistema” virtuoso con il mondo del lavoro, della ricerca, della cultura e del sociale, ma anche ad esempio per favorire la creazione di orti di comunità), ma anche tempi di apertura diversi sia nella quotidianità (quindi scuole aperte al pomeriggio), che nel rapporto tra festivo ed estivo (in alcuni Stati nei mesi di chiusura le scuole diventano anche foresterie per ospitare giovani stranieri, gestite da imprese studentesche). Strutture che sappiano avere anche al loro interno ambienti adatti a favorire la socializzazione (ad es. bar, palestra, aule studio), che si connotino come luoghi in cui vi sia il design come cifra stilistica, dove la bellezza contribuisca allo star bene nel posto. La Scuola così ripensata (e qui vanno ancora richiamati gli orientamenti della Legge 107/2015) diventa quindi un *ambiente di apprendimento* (formale ed informale) di conoscenze e competenze (lavorative e sociali, v. Fig. 1 e 2), molto più contemporaneo, piacevole, dove lo “stare volentieri” finisce per influenzare positivamente la produttività (e quindi l’apprendimento), la condotta, contrastare l’assenteismo e l’abbandono. Ma diventa – proprio per la carica di energia e per l’atmosfera che finisce per contraddistinguere – anche un luogo di riferimento per il territorio, di interesse per le imprese (ad esempio per la ricerca, la prototipazione, ecc), per le persone (ad esempio per imparare la stampa 3D, acquisire competenze digitali e creative), per la comunità (ad esempio perché luogo di eventi culturali, sociali o di pratica sportiva). Tutte attività (Tab. 1) che vedono gli studenti come co-protagonisti nella progettazione, gestione e valutazione, in modo – appunto – da permettere di sperimentarsi, acquisire competenze, contribuire al proprio orientamento attraverso la scoperta di passioni ed interessi, svolgere l’alternanza scuola lavoro nelle modalità richieste dalla legge sulla “Buona Scuola”.

Il successo di una organizzazione scolastica di questo tipo è proporzionale all’alta intensità di partecipazione studentesca alle attività, alla frequentazione degli spazi fuori orario scolastico (addirittura in estate, dice la legge 107/2015), all’interesse per quanto proposto, alla partecipazione alla ideazione e realizzazione delle attività, interesse ed impegno alti e costanti. Tutto ciò, sempre, in funzione del riuscire ad innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti (art. 1, c. 1). Il vantaggio che offre la Scuola, è quello di avere molti studenti già “radunati” in uno stesso luogo e quindi la promozione ed il coinvolgimento (engagement) avvengono più facilmente e sulla base di una “ricompensa” (la valutazione, il voto). Ciò, a differenza delle attività di politiche giovanili, dove l’impatto delle attività riguarda generalmente minoranze di giovani.

Altra dimensione chiave per l’avvio di questi percorsi innovativi nella Scuola è, chiaramente, il nuovo ruolo del docente, che diventa sempre più garante dei processi di apprendimento e della relazione di apprendimento tra lui e gli studenti, più organizzatore di contenuti, promotore di apprendimenti per scoperta, motivatore, autore di attività di co-costruzione di nuova conoscenza. L’interesse per le attività ed i contenuti didattici proposti aumenterebbe, di conseguenza anche l’impegno allo studio ed i risultati. Ciò sempre con una attenzione alla costruzione di un clima positivo e piacevole, dentro una atmosfera creativa/culturale/propulsiva (se non addirittura di ispirazione), che dovrebbe caratterizzare la Scuola oggi. Insieme ad un ambiente con alcuni attrattori quali, come detto, attrezzature contemporanee ed arredi simbolici ed evocativi (ad es. “green”, ecologici, realizzati con materiali di riuso, ecc.). Una attenzione al design, al logo della Scuola che diventa un brand, alla segnaletica interna, al bello (Campagnoli, 2015). La Scuola è un ambiente di vita, deve piacere ai giovani che sono sempre più circondati da spazi progettati ad hoc per loro, per attirare la loro presenza e favorire i loro consumi. La Scuola, essendo

Ambiente / Attività	Competenza
Aule per disciplina (e non per classe), disposizione banchi ad isola	Cooperare, condividere.
Cooperative learning	Partecipare, relazionarsi, conoscere sé e gli altri.
Orti di comunità	Coltivare di prodotti a km zero, costruire di un “bene comune”, gestire relazione scuola/comunità.
Fab Lab	Competenze digitali e creative; relazione scuola/territorio/impresa.
Scuola aperta extra orario	Aggregazione, informalità, creatività, socialità.
Spazi informali (bar, biblioteca, aule studio)	Metodologie di lavoro individuale e gruppale, informalità, socialità allargata.
Design	Educare al gusto, alla bellezza, alla rappresentazione della contemporaneità con altri linguaggi, alla creatività.
Eventi culturali	Organizzare di eventi, promozione, rapporti scuola/territorio, approfondimenti di tematiche.
Palestra	Team building, Wellness, relazione scuola/territorio.
Promozione di alternanza scuola lavoro	Connettere il mondo dell’impresa e lavoro; competenze specifiche, saper fare e saper essere, assumere un ruolo in un contesto nuovo.
Educazione all’impresa	Competenze legate allo sviluppo dello spirito di iniziativa e di imprenditorialità; sperimentarsi in una funzione dell’impresa (ad es. interna/esterna); innovare.

Tab. 1 - Attività ed apprendimenti correlati.

un bene comune fondamentale, deve quindi utilizzare alcune logiche un po’ più contemporanee, pur di favorire un più alto risultato istituzionale.

Il potenziale di una Scuola di questo tipo è enorme, soprattutto se al contenitore si aggiungono i contenuti. La sfida infatti è che questi nuovi paradigmi di lavoro ed impresa entrino nei contenuti della didattica, saldando in modo forte Scuola ed Extrascuola, non solo per progetti, ma nello specifico dei programmi scolastici.

Riprendendo l’elenco delle otto competenze chiave, andrebbero ipotizzate attività che ne possano favorire l’apprendimento all’interno dell’offerta formativa scolastica. La Scuola ha il potenziale – davvero invidiabile – di rappresentare un modello interdisciplinare di

visione della realtà, oggi indispensabile vista la complessità dei problemi. Superando allora l’organizzazione tradizionale a “canne d’organo” (cioè per materia) ed andando a lavorare favorendo invece una metodologia di lavoro di didattica interdisciplinare, per ogni classe si arriva ad elaborare un progetto interdisciplinare annuale (ad es. teatro, scambio all’estero, stages, impresa simulata, pubblicazione, ricerca, ma anche realizzazione di un pannello fotovoltaico, di un motore ad energia solare, ecc.), garantito dal docente Coordinatore di classe, responsabile poi di tutto il percorso annuale. Al fine di quanto fin qui detto, è importante che ogni progetto interdisciplinare si concluda con un evento pubblico, che dia conto, condivida e restituisca quanto appreso durante il percorso, in ottica di scambio e condivisione.

Competenze chiave	Attività / progetto annuale interdisciplinare per l'apprendimento
Comunicare in madrelingua	Web writing; scrittura creativa; social media managing; approfondimenti su tematiche contemporanee e pedagogia del coraggio, intraprendenza.
Comunicare nelle lingue straniere	Scambio all'estero; classi partner con uso di Skype nelle conversazioni peer to peer; visione film in madre lingua, ecc.
Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	Elementi di logica, programmazione, what if analysis. Scienze: foto voltaico, auto elettrica.
Competenza digitale	Fab lab collegati con l'offerta formativa in Matematica, Scienze e Fisica; uso di social media per la letteratura (ad es. twitt-letteratura).
Competenze sociali e civiche	Educazione alla legalità; ricerche sulle mafie; approfondimenti sul terrorismo.
Spirito di iniziativa e imprenditorialità	Educazione all'impresa: adesione al programma Junior Achievement; sviluppo di imprese studentesche; promozione di alternanza scuola lavoro e student jobs.
Consapevolezza ed espressione culturale	Teatro; produzioni di testi; web radio e web tv; organizzazione di eventi culturali.
Imparare ad imparare	Accompagnamento alla scelta post diploma; ricerca della propria vocazione.

Tab. 2 - Competenze ed attività correlate al loro sviluppo.

Promuovere un approccio interdisciplinare alla soluzione dei problemi, significa – per i docenti – assumere che le conoscenze sono uno strumento per la soluzione dei problemi e non la soluzione, vista appunto la complessità degli stessi. Significa quindi, per il docente, entrare ancora di più nel ruolo delineato in precedenza e davvero accompagnare questi nuovi percorsi di apprendimento.

In conclusione, una Scuola un po' più "bottega" dell'apprendimento, dove si va ad imparare anche un sapere, un saper fare, un saper essere grazie ad un mix tra contenuti dei programmi ed attività/progetti attivati, formalità degli spazi (ad es. aule per materia, laboratori, fab lab) ed informalità dei luoghi (biblioteca aperta, bar, ecc.). E dove, ciascuna Scuola individua una propria vocazione in base al mandato istituzionale (ad es. Liceo Classico vs Istituto Tecnico), alle caratteristi-

che del territorio, a studenti e docenti presenti in quel contesto.

4. Gli strumenti innovativi previsti dalla "Buona Scuola"

La legge sulla "Buona Scuola" introduce alcuni strumenti innovativi proprio per avvicinare il mondo del lavoro a quello della Scuola. In particolare vi sono cinque opportunità che hanno proprio queste finalità e sono:

- 1) Utilizzo dei social network e dei media in modo critico e consapevole (art. 1, c. h) per lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, ai fini dello sviluppo di legami più stretti con il mondo del lavoro.
- 2) I laboratori territoriali per l'occupabilità (c. 60), da attivare per il potenziamento

delle metodologie e della didattica laboratoriale e delle attività di laboratorio, al fine del raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- a) orientamento della didattica e della formazione ai settori strategici del made in Italy, in base alla vocazione produttiva, culturale e sociale di ciascun territorio;
 - b) fruibilità di servizi propedeutici al collocamento al lavoro o alla riqualificazione di giovani non occupati;
 - c) apertura della scuola al territorio e possibilità di utilizzo degli spazi anche al di fuori dell'orario scolastico.
- 3) Alternanza Scuola lavoro (c. 33): attività di 400 ore nel triennio dei Tecnici (o 200 per i Licei) al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti. L'alternanza scuola-lavoro può essere svolta presso imprese ed organizzazioni sociali e culturali, durante la sospensione delle attività didattiche, con la modalità dell'impresa formativa simulata, all'estero.
- 4) Impresa formativa simulata (c. 35): progetto attraverso il quale è possibile svolgere l'alternanza scuola-lavoro.
- 5) Apprendimento delle lingue straniere, con l'accesso a servizi per la mobilità nazionale e internazionale (c. 181, f) e l'adozione della metodologia del Content language integrated learning (c. 7).

Le opportunità offerte da questi strumenti sono davvero molte: la Scuola può "contaminarsi" con logiche provenienti dall'Extra-scuola, dal mondo del lavoro, dal territorio, dalla cultura, dal sociale, dallo sport, dagli ambienti creativi e dell'innovazione. Significa

ad esempio, per ciascuno strumento specifico, poter introdurre logiche nuove progettuali e di organizzazione didattica.

In particolare, rispetto all'utilizzo dei social network e del web, sviluppare programmi di media education – fondati sulla *21st Century Education*⁶ – per il contrasto a forme di cyber bullismo, pirateria, discriminazione di genere (art. 1, c. 16). L'occasione è importante – collegata al *Progetto strategico nazionale per la banda ultralarga* (Art. 1, c. 56) – per attivare web radio e web tv nelle scuole, insegnare il web writing, le potenzialità delle rete e, soprattutto, introdurre nuovi lavori e nuove professionalità legate al mondo 2.0, non solo dal punto di vista informatico, ma da quello della comunicazione (ad esempio Digital marketing, Social media manager, Web analysis, Digital engagement, Gamification, Digital CRM, ecc.). Dal giornalino scolastico alla web tv (che magari diventa il modo di fare formazione a distanza, di rivedere le lezioni, ecc.), il passaggio sarebbe davvero "potente". Oltre ad essere un modo per acquisire competenze di comunicazione, digitali, linguistiche, instaurare relazioni con l'estero, con il territorio circostante, curare la propria immagine, scoprire professioni contemporanee, sperimentarsi a fini orientativi, ecc. Tra l'altro tutta questa attività di educazione ai media, potrebbe benissimo avvenire su device già in possesso degli studenti, a partire dagli smart phone (su cui ad esempio si possono condividere le Google Apps). Quindi non più un confinare queste attività nella "aula informatica", quanto invece un uso della tecnologia che già si possiede, con anche grosse economie.

⁶ Intende la rilettura in chiave contemporanea di alcune teorie pedagogiche costruttiviste e attiviste note. In particolare viene ripresa la loro rielaborazione nel *metodo esperienziale* e nell'approccio anglo-americano del *creative learning*: approcci educativi che utilizzano il potenziale formativo dell'esperienza diretta, della creatività, del problem-solving e il coinvolgimento attivo nel processo di conoscenza col fine di crescere e formare ragazzi abituati alla sperimentazione. L'analisi approfondita della realtà sociale contemporanea ha portato all'identificazione delle caratteristiche fondamentali attraverso cui i significati culturali e l'informazione vengono trasmessi, appresi e quindi compresi. Se concetti come digitalizzazione, interattività, multiculturalità, e innovazione tecnologica caratterizzano il XXI secolo è naturale che anche i processi di apprendimento debbano di conseguenza adattarsi ai bisogni delle nuove generazioni puntando così sull'educazione alla multimedialità digitale e sulla rielaborazione creativa di contenuti multiculturali.

Tutto ciò sarebbe ancora più importante se questa progettazione venisse assunta come progetto interdisciplinare, a cui più discipline contribuiscono, correlandosi con contenuti didattici propri. Ad esempio Italiano con un approfondimento sulla grammatica ed analisi logica per la scrittura sul web, Storia con una attenzione particolare allo sviluppo della parte sulla storia delle comunicazioni nelle varie epoche prese in considerazione dal programma scolastico, matematica e fisica sviluppando le basi del linguaggio di programmazione, le lingue straniere con traduzioni ed approfondimenti ad hoc, ecc.

Come sostiene Daniela Dato, l'attivazione dei laboratori territoriali per l'occupabilità rappresenta l'opportunità per la Scuola di realizzare al suo interno una vera e propria "officina dell'apprendimento di competenze digitali e creative" legate già all'uso di stampanti 3D, laser cut, foto incisori, ma anche serigrafia, cutter adesivi, pins machine, artigianato digitale. Si punta quindi anche su esperienze di apprendimento legate alla "dimensione del fare", allo sviluppo di una "intelligenza delle mani" che ha contribuito allo sviluppo del Made in Italy attraverso l'arte, l'artigianalità ed il bello del nostro Paese (Dato, 2004).

Il fatto poi che la stessa legge 107/2015 inviti a co-progettare ad aprire questi laboratori al territorio – e fuori orario scolastico – ne rivela tutto il potenziale aggregativo ai fini dello sviluppo di reti con le imprese. Anche in questo caso lo sviluppo di competenze digitali, creative, ma anche di cittadinanza (qui si esprime la nuova cultura digitale, con la stampante Tre D e quello che evoca in termini di cambiamento di consumo), di team, di co-lavorazione collaborazione sono molto alte. Questi laboratori per l'occupabilità hanno l'enorme potenziale di rientrare – per le attività lì sviluppate grazie alle attrezzature tecniche presenti – nei contenuti didattici di Matematica, Informatica, Geometria e Fisica. Ma – rispetto al senso – rientrano anche nei programmi di Economia, Storia, Italiano (l'invito – c. 60 – all'orientamento della didattica e della formazione ai settori strategici del Made

in Italy) e cultura straniera. Un laboratorio per l'occupabilità diventa quindi un Fab Lab attivato in una Scuola, per il territorio, quindi risorsa locale per contribuire allo sviluppo dell'innovazione digitale e sociale.

L'alternanza Scuola lavoro: è uno strumento non nuovo, ma che viene reso obbligatorio richiedendo dalle 400 alle 200 ore nel Triennio delle Superiori. È l'opportunità quindi per costruire percorsi tra Scuola e lavoro. Affinché abbia una funzione orientativa, oggi è importante che a studentesse e studenti non venga tanto "garantito il diritto posto in convenzione" (anche perché poi, nella vita reale, sarebbe una modalità non certo replicabile.) e la partecipazione al corso sulla sicurezza sul lavoro. È importante che venga garantito un accompagnamento rispetto alla scoperta dei loro interessi ed attitudini, un aiuto nella preparazione del proprio curriculum vitae (magari anche su LinkedIn), una formazione alla preparazione al colloquio di selezione presso l'azienda/organizzazione individuata (con cui poi si fa una convenzione e non il contrario). Successivamente è importante che vi sia un monitoraggio rispetto all'assunzione del ruolo, al rispetto delle regole (a partire dagli orari di lavoro, ai rapporti con i colleghi, ecc.) ed una valutazione conclusiva dell'esperienza. A questa partecipa anche lo studente (Legge 107/2015, c. 37), esprimendo una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi stessi con il proprio indirizzo di studio. La preparazione al periodo di alternanza – soprattutto se viene svolto durante l'anno scolastico – può diventare un progetto interdisciplinare di classe, che coinvolge sia le materie tecniche specifiche, che Diritto, ma anche Italiano e Lingue straniere per aspetti legati al saper comunicare, gestire le relazioni, lavorare in gruppo, ecc.

L'impresa formativa simulata è invece lo strumento per educare maggiormente al lavoro intraprendente. Significa, in un certo senso, rappresentare all'interno della Scuola l'impresa. Quindi un'aula che diventa la sede aziendale (o la fabbrica), si è tutti soci, vi sono le cariche, ciascuno assume un ruolo e si

individua un prodotto che viene realizzato e commercializzato. Obiettivo infatti è confrontarsi con il mercato, partecipando anche a competizioni (ad esempio molto interessante il percorso proposto da Junior Achievement⁷, su base regionale, nazionale ed europea). L'opportunità da cogliere è anche quella di realizzare un prodotto o servizio, che sia innovativo, quindi non è per forza una "invenzione", ma un modo originale di rispondere ad un bisogno che si è individuato. La risposta può quindi essere una innovazione di tipo digitale o sociale. E, a quest'ultimo proposito, possono anche nascere da queste esperienze di imprese simulate, delle organizzazioni ad hoc (Profit o no profit) ad esempio capaci di gestire spazi ed attività della scuola (es. la palestra, i laboratori di informatica, i corsi digitali, festival ed iniziative culturali, ecc.), con un approccio "giovani per i giovani e la comunità". Anche in questo caso – ma come nei precedenti – la scuola può fare riferimento a questi progetti, considerandole attività di potenziamento e quindi destinando risorse umane e finanziarie ad hoc.

L'educazione all'autoimprenditorialità (Art. 1, c. 7, d) è una attività interdisciplinare che può riguardare la specifica disciplina oggetto di attività di produzione, ma sicuramente le lingue straniere, la matematica (per le capacità di progettazione economica / finanziaria), Italiano (per competenze di comunicazione), informatica. Vanno previsti moduli ad hoc di Discipline Economico/Giuridiche, in quanto l'autoimprenditorialità – insieme alla collaborazione, ad abilità espressive, digitali e linguistiche – sono le competenze fondamentali per una risposta alla crisi attuale, in quanto permettono di inventare un lavoro, spesso motivante ed autorealizzativo del proprio talento. Chiaramente ciò presuppone anche un approfondimento sui "bacini occupazionali locali", cioè sulle reali possibilità di un territorio di sviluppare lavoro in un determinato settore, valorizzando gli attrattori (paesaggistici, arti-

stici, folkloristici, culturali, enogastronomici, ma anche di know how) lì presenti.

La Legge (art. 1, c. 7, s) parla dell'individuazione di un sistema di orientamento: questa attività, così come le precedenti hanno tutte una valenza orientativa forte, intendendo questa come la scoperta della propria vocazione, talento, passione, interessi, motivazione ad apprendere. Una Scuola quindi che è un ambiente di apprendimento e di ispirazione ad apprendere, che ha un senso in sé, che diventa un presidio di rappresentanza dello Stato (tra l'altro il più diffuso nel Paese) che segnala una voglia di prendersi cura ed accompagnare alla transizione al futuro di vita e di lavoro delle giovani generazioni. Dove l'orientamento non è una conferenza o una visita ad un "Salone", ma è pratica di accompagnamento quotidiano, "condita" di dati ed informazioni reali, certe e verificate su tendenze in atto in ambito occupazionale, a livello locale e globale.

Infine, ma non certo per importanza, l'apprendimento delle lingue straniere. Diventa importante la competenza di comunicare in lingua e quindi quella di vivere le situazioni reali. Vedere film, ma anche tg, conversare con docenti madre lingua, utilizzare Skype con classi all'estero, fino a promuovere scambi con classi di altri Stati, al posto del tradizionale viaggio di istruzione, favorire Erasmus e la possibilità di studi semestrali all'estero, promuovere gemellaggi al fine di istituire reti internazionali di scambi di studenti e docenti, ma anche per l'alternanza scuola lavoro e/o periodi di studio in estate.

Tutto ciò significa costruire – anche con gli studenti – una Scuola diversa, dove le conoscenze si acquisiscono anche a partire dalle esperienze e queste fondano le competenze. Una Scuola con ambienti di apprendimento formali ed informali, dove l'aula è un ambiente di lavoro, suddivisi ad esempio per discipline e non per classi, dove l'apprendere è di tipo cooperativo (un "co-working"), dove – in

⁷ www.jaitalia.org (sito consultato il 21 agosto 2016).

ogni caso – si sta bene e si va volentieri, anche “fuori orario” ed in estate. Una Scuola quindi molto contemporanea con tecnologie ed attrezzature che i ragazzi conoscono e ri-conoscono (ad es. la stampante Tre D), che permette di fare esperienze, direttamente lì o su territorio (ad es. in imprese e/o Organizzazioni). Una Scuola che colga la dimensione aggregativa (tipicamente adolescenziale), di genere, ma anche individuale, che sappia educare al talento (che infatti è del singolo) e non solo valutare. Una Scuola quale luogo di educazione al cooperare, alla comunicazione, alla cultura ed alla contemporaneità,

alla tecnologia ed alla tolleranza. Una riforma della Scuola che è basata più su opportunità ed incentivi, che non su obblighi. Chi innova avrà risorse, ma molto dell’innovazione è nel modo di lavorare, è fare più con meno, è risparmiare (si pensi ad esempio ad adottare libri realizzati dagli stessi docenti, usare la tecnologia che già gli studenti “hanno in mano”, ecc.). Tutto ciò porterebbe ad un aumento della produttività, cioè maggiori risultati, promozione di relazioni ed ambienti piacevoli e quindi motivazioni più alte (da parte di docenti e studenti), impegno maggiore e disponibilità a trascorrere più tempo in apprendimento.

Bibliografia

- Anderson C. (2007). *La coda lunga. Da un mercato di massa a una massa di mercati*. Torino: Codice Edizioni.
- Bazzanella A. & Campagnoli G. (2014). Giovani e politiche giovanili in Italia. *Autonomie locali e servizi sociali*, 3, pp. 379-402.
- Campagnoli G. (2010^a). *La situazione italiana*. In A. Bazzanella (a cura di), *Investire nelle nuove generazioni: le politiche giovanili in Italia e in Europa*. Trento: Iprase del Trentino, pp. 148 ss.
- Campagnoli G. (2010^b). Storia e sviluppi delle politiche giovanili in Italia. *RicercaAzione*, 2(2), pp. 299-320.
- Campagnoli G. (2014). Riusiamo l’Italia. Da spazi vuoti a start up culturali e sociali. Milano: Gruppo 24ore.
- Campagnoli G. (2015). *Centri e spazi di aggregazione e animazione per i giovani*. Roma: Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici di Roma Capitale.
- Dato D. (2004). *La scuola delle emozioni*. Bari: Progedit.
- European Commission (2015) Youth work and non-formal learning in Europe’s education landscape. Directorate-General for Education and Culture.
- Magone A. & Mazalli T. (2016), *Industria 4.0. Uomini e macchine nella fabbrica digitale*. Milano: Guerini & Associati.

I bisogni di orientamento nel servizio MIUR "chiedi all'esperto"

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: 00061 Anguillara Sabazia (Rm) - via della Mainella 15, Phone: +39 335-6097583 - E-mail: speranzina.ferraro@gmail.com

Estratto

Le pratiche di orientamento nelle scuole spesso sono ancora caratterizzate da approcci di tipo informativo standardizzati per ampie platee di utenti, senza una previa rilevazione dei bisogni individuali e una conseguente personalizzazione degli interventi. Tramite il servizio del MIUR "chiedi all'esperto", sperimentato ormai da due anni, un team di esperti ha affrontato la sfida della consulenza e dell'accompagnamento orientativo on line, rispondendo alle richieste di un'utenza eterogenea, composta da studenti delle secondarie di I e II grado, universitari, genitori, insegnanti, giovani o adulti intenzionati a riprendere gli studi. L'articolo propone un'analisi dei bisogni di orientamento rilevati in circa 1.500 messaggi.

Parole chiave: orientamento formativo, consulenza, analisi dei bisogni, life skills, progetto di vita.

Abstract

Career guidance practices in schools are still often characterized by standardized information approaches to broad audiences of users, without prior observation of individual needs and consequently the de-personalization of interventions. Through the "Ask to the expert" service of the Ministry of Education, University and Research (MIUR), a team of experts experimented for two years the challenge of conducting online guidance and support for a variety of users consisting of lower and upper secondary school students, college students, parents, teachers, young people or adults wishing to resume interrupted studies. The article offers an analysis of the guidance needs detected in about 1,500 messages sent to the service.

Keywords: formative guidance, consultancy, needs analysis, life skills, life plan.

Zusammenfassung

Die Orientierungshilfe an den Schulen folgt oft noch einem Ansatz, demzufolge einer breiten Nutzerschaft Standardinformationen angeboten werden, ohne zuvor die Einzelbedürfnisse zu erheben und folglich die Eingriffe personengerecht zuzuschneiden. Durch/Mit der MIUR-Hilfestellung „Fragen an den Experten“,

die inzwischen seit zwei Jahren aktiv ist, hat sich ein Expertenteam der Herausforderung der Online-Beratung und -Begleitung gestellt, und die Fragen einer sehr unterschiedlichen Nutzerschaft beantwortet. Es haben sich dabei StudentInnen der Sekundarstufe 1 und 2, Unistudenten, Eltern, Lehrer, Jugendliche und schliesslich Erwachsene, die wieder studieren wollten, gemeldet. Die vorliegende Untersuchung liefert eine Analyse der Orientierungsbedürfnisse einer Stichprobe von 1500 Anfragen.

Schlüsselwörter: ausbildungsorientierung, beratung, analyse der bedürfnisse, life skills, lebensprojekt.

1. Introduzione: l'apertura del sito e del servizio di orientamento MIUR

A fine dicembre 2013 sul sito del MIUR veniva lanciata la campagna per l'Orientamento, denominata *lo scelgo lo studio*, con una nota di indirizzo alle scuole, uno spot tv, un sito dedicato, una task force di esperti per rispondere via mail alle domande dei ragazzi.

Il portale era definito come «Una "scatola" che raccoglie tutte le informazioni primarie necessarie agli studenti per conoscere i diversi percorsi di studio e le opzioni in campo», proponendo le alternative possibili dopo la secondaria di I grado e gli sbocchi formativi e professionali post-diploma. Il servizio "*Hai ancora dubbi? Chiedi all'esperto*", raggiungibile dalla home page, è stato sin dall'avvio presidiato da un gruppo di esperti in orientamento formativo, individuati con decreto MIUR n. 7 del 15/01/2014¹.

Essendo stato aperto in prossimità delle iscrizioni, il servizio registra immediatamente un grande numero di richieste:

“Sono arrivate, fino allo scorso 5 febbraio, 445 mail da studenti e genitori. Sono soprattutto gli studenti delle scuole secondarie di primo grado a scrivere, le ragazze

più dei ragazzi. Per chi deve passare al secondo grado le domande più frequenti riguardano l'indecisione fra due o più indirizzi di studio e la richiesta di informazioni sui contenuti dei vari percorsi. Chi deve passare all'Università chiede approfondimenti sui contenuti dei corsi accademici. I genitori, invece, cercano di ottenere dall'esperto un aiuto nell'individuazione della strategia che permetterà ai figli di fare una scelta consapevole e affine alle proprie attitudini” (MIUR, 14/02/2014).

A fine febbraio 2016 il numero totale delle mail pervenute è di circa 1.500, mentre l'ultima rilevazione quantitativa del 2015 rivela una diminuzione percentuale di richieste provenienti da studenti della secondaria di I grado con incremento di altre categorie e ingresso di nuove tipologie di utenti (Tab. 1).

A due anni di distanza dalla prima, sintetica, analisi sulle richieste pervenute, sembra opportuno proporre una riflessione sui bisogni di orientamento rivelati dai molteplici e diversificati messaggi, che continuano ad arrivare, pur se in numero inferiore rispetto ai primi mesi di apertura del servizio, accompagnati da una rilevante campagna informativa (Tab. 2).

¹ Gli autori dell'articolo hanno personalmente curato, monitorato e risposto alle e-mail pervenute nel corso del biennio 2014-2015, come previsto dal decreto n.7/2014, provvedendo alla conservazione e alla tabulazione dei dati. Il gruppo di esperti, coordinato da Speranzina Ferraro, seguendo un modello concordato nei tempi e nei modi, già collaudato grazie al comune background condiviso, ha costantemente seguito, monitorato e dato risposta alle istanze pervenute. In particolare, essendo variegato e diversificato l'expertise di ciascuno dei componenti il gruppo, in base alla tipologia di quesiti e alla presenza di particolari problematiche, il gruppo si è sempre confrontato, concordando unitariamente la risposta e l'estensore della stessa, nel rispetto della persona e del bisogno espresso e con particolare discrezione nell'utilizzo della consulenza on line. In caso di più e-mail da parte dello stesso studente, la risposta è rimasta di pertinenza di chi aveva risposto alla prima istanza.

Tipologia utenti	Numero e-mail pervenute	%
Studenti scuola sec. 1° grado	330	74,2
Studenti scuola sec. 2° grado	42	9,4
Genitori studenti scuola sec. 1° grado	73	16,4
Studenti universitari	0	0
TOTALE	445	100

Tab. 1 - MIUR Mail pervenute al 05/02/2014.

Tipologia utenti	Numero e-mail pervenute	%
Studenti scuola sec. 1° grado	575	51
Studenti scuola sec. 2° grado	154	13,6
Genitori studenti scuola sec. 1° grado	240	21,3
Genitori studenti scuola sec. 2° grado	43	3,8
Studenti universitari	88	7,8
Varie (lavoro...)	28	2,5
TOTALE	1128	100

Tab. 2 - MIUR Mail pervenute al 24/11/2015.

2. Le caratteristiche dell'utenza

In continuità con quanto emerso nel febbraio 2014, l'assoluta maggioranza di richieste, nonostante una flessione percentuale, proviene da studenti e soprattutto studentesse delle classi terze della secondaria di I grado, incerti sulla scelta da compiere in vista delle iscrizioni. Meno numerosi, ma significativi, sono i messaggi di genitori, anch'essi alla ricerca di strumenti e strategie per supportare i figli nel processo decisionale; da segnalare anche la crescita di richieste relative a problemi di figli con certificazione DSA. Per quanto riguarda gli studenti delle secondarie di II grado, non sono particolarmente frequenti le domande per l'orientamento post-diploma e ancor più limitate quelle

relative alla scelta del triennio negli Istituti Tecnici, se ne registrano invece parecchie, da parte soprattutto di genitori, sulle procedure per il cambio di indirizzo scolastico. Scarso il numero di docenti intervenuti, quasi tutti appartenenti all'istruzione secondaria di I grado. Si segnalano infine, anche se con numeri più bassi, le richieste di universitari e adulti usciti precocemente dai percorsi di istruzione, che vorrebbero conseguire un titolo di studio, finalizzato all'inserimento lavorativo. Rilevante la presenza di studenti stranieri, rivelata dai dati anagrafici, perché in genere gli interessati non segnalano esplicitamente tale caratteristica. Nel complesso, da una serie di indizi, fra cui le competenze linguistico-espressive², si può ritenere che, in buona parte, il servizio sia utilizzato da un'utenza che potremmo defi-

² Si segnala che, oltre ad eliminare dai messaggi citati ogni riferimento a luoghi o scuole, sono stati corretti gli errori di battitura, ortografici e grammaticali.

nire *debole*, anche se i riferimenti per capire esattamente quali siano le situazioni sociali e familiari sono piuttosto scarsi.

L'analisi della distribuzione territoriale conferma quanto già rilevato nel febbraio 2014: il maggior numero di messaggi è pervenuto dalle regioni Lombardia, Veneto, Lazio, Campania, che peraltro sommano insieme circa il 45% della popolazione italiana; rare le richieste da Molise, Basilicata, Sardegna, Umbria, Liguria, rarissime da Trentino Alto Adige, Friuli Venezia Giulia e Val D'Aosta. In posizione intermedia le altre regioni, comunque tutte presenti.

3. I bisogni di orientamento per la scelta della secondaria di II grado

Il grande numero di messaggi relativi ai dubbi sulla scelta da compiere in vista delle iscrizioni propone una conferma concreta delle caratteristiche rilevate da molte analisi sulla società dell'incertezza, complessa e liquida, nella definizione di Bauman (2006).

Le richieste che pongono maggiori interrogativi sono quelle formulate in modo estremamente generico, sintomo di un disorientamento totale, per cui sembra mancare qualsiasi segnale indicatore, in special modo da parte di studenti di sesso maschile. In effetti, la gran parte dei messaggi pervenuti rinviano a studenti molto incerti e confusi, poco abituati sia ad analizzare se stessi e le capacità e attitudini possedute, come anche i propri sogni e speranze e, di conseguenza, incapaci di scegliere e decidere.

Molti studenti si limitano a scrivere:

“Sono in terza media, e non riesco a scegliere la scuola superiore adatta per me”.
“Non so che scuola prendere”.

Ancor più sorprendenti appaiono messaggi analoghi di genitori:

“Buongiorno. Chiedo un consiglio sulla scelta della scuola secondaria di mia figlia”.

“Ho una grossa difficoltà nell'aiutare mio figlio nella scelta della scuola adatta alla sua voglia e capacità”.

Si tratta più di un primo approccio teso a manifestare una situazione di disagio che di una vera e propria richiesta di orientamento. È questo il sintomo maggiore di un'utenza *debole* che, da un lato, sembra non aver maturato quelle che le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (MIUR, 2014) definiscono competenze orientative di base, dall'altro, rivela uno scarso o difficile rapporto con gli insegnanti della propria scuola, il cui consiglio orientativo non è citato se non nei casi in cui lo si ritiene contrario alle proprie aspirazioni.

Di fronte a domande caratterizzate da una totale genericità, la risposta del servizio propone una spiegazione sui criteri di scelta, in rapporto a interessi, attitudini, competenze, valori di riferimento e sbocchi professionali; sui quattro sistemi alternativi di istruzione e formazione, con gli indirizzi dei Licei, degli Istituti Tecnici e Professionali e dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Inoltre sempre si consiglia di rivolgersi ai propri insegnanti per chiedere informazioni e supporto. In parecchi casi la prima risposta attiva un'interlocuzione successiva con graduali approfondimenti del concreto problema.

Un altro gruppo, consistente, di richieste riguarda l'indecisione fra due o più alternative prese in esame. Se, talvolta, i dubbi espressi vertono su percorsi almeno apparentemente simili, che possono creare legittimi interrogativi sulle differenze presenti, ad esempio, fra Liceo Scientifico tradizionale e opzione Scienze Applicate o fra gli indirizzi agrari del Tecnico e del Professionale, in altri messaggi, si oscilla fra indirizzi molto diversi per attitudini richieste e sbocchi formativo-professionali, proponendo alternative fra Liceo Linguistico e Professionale *alberghiero* o fra Liceo delle Scienze Umane e quella che viene definita *ragioneria* o, ancora, fra settore economico e tecnologico dei Tecnici. Frequente anche il tradizionale dilemma fra Classico e Scientifico.

Emergono la mancata conoscenza degli indirizzi previsti dalla riforma degli ordinamenti, con frequenti sovrapposizioni di percorsi cancellati, come il *Pedagogico*, la *Ragioneria*, l'*Industriale*, ma soprattutto la difficoltà di identificare le caratteristiche dei diversi percorsi, per cui l'ignoto campo delle scienze umane è confuso con le scienze applicate e si ritiene prerequisito adeguato la passione per le scienze naturali. Come prevedibile, sono parecchie le richieste di chiarimento sui nuovi indirizzi, quali i Licei sportivi, musicali e coreutici, ma anche sulle dizioni rinnovate di molti percorsi dei Tecnici e dei Professionali, due sistemi spesso confusi fra loro. Indicativo delle perplessità sui nuovi indirizzi è un messaggio di questo tipo:

“Vorrei sapere se il Liceo Scientifico, opzione Scienze Applicate, è considerato un percorso liceale a tutti gli effetti pur non avendo nel piano di studi il latino”.

In più casi non risulta conosciuta neppure la datata riforma che ha introdotto il requisito di una specifica laurea per l'insegnamento nelle scuole dell'infanzia e primarie:

“Se invece studio per maestra d'asilo devo fare l'università?”.

Le materie sconosciute, non presenti nel curriculum della secondaria di I grado, creano apprensione e fraintendimenti. Succede per il latino, come illustra il dubbio di uno studente:

“Vorrei iscrivermi al liceo scientifico ma ho un problema: sono indeciso tra il tradizionale e l'opzione scienze applicate. Ciò che causa il dubbio è la presenza del latino, è una materia che non conosco e, sentendone parlare, mi sembra alquanto difficile”.

Ma il dubbio riguarda anche altre materie, quali diritto, economia, *ragioneria*, per cui sarebbero necessarie specifiche azioni di orientamento formativo disciplinare, precedenti a iniziative quali i cosiddetti *stage* presso

gli Istituti secondari di II grado, organizzati in alcuni territori dopo che gli studenti hanno già espresso le loro scelte.

Fra le materie conosciute, quella che crea maggiori problemi di scelta, inducendo a procedere per esclusione, è la matematica. Le mail confermano una situazione ben nota, emersa anche nella rilevazione OCSE-PISA 2012, secondo cui le competenze matematiche dei quindicenni italiani sono tuttora inferiori alla media OCSE, pur avendo l'Italia registrato un miglioramento di 20 punti rispetto al 2003, uno dei migliori progressi tra i Paesi presi in esame. Gli studenti italiani restano convinti di *non essere portati* per la matematica: il 43% afferma di sentirsi in difficoltà nell'eseguire problemi di matematica, contro il 30% cento della media OCSE (OCSE-PISA, 2012, p. 9).

In vari messaggi, la scelta appare condizionata proprio dalla percezione di *non essere portati* per la matematica. Una madre ipotizza per la figlia il Liceo Classico perché

“non è particolarmente portata per la matematica e quindi non mi sembra il caso di farle fare lo scientifico”.

Un'altra chiede quali competenze matematiche siano necessarie per l'indirizzo Informatica e Telecomunicazioni, visto che la figlia ha difficoltà in questa materia, attribuite peraltro a *un pessimo insegnante*. Qualche studente scarta l'ipotesi iniziale dello Scientifico «*perché sto odiando la matematica*», o si interroga sulla possibilità di iscriversi al Tecnico per il Turismo perché «*ho anche visto che c'è abbastanza matematica, e io sono negata*», o si limita a chiedere quali siano gli indirizzi con poche ore di tale materia.

Una richiesta in crescita concerne la scelta di percorsi idonei per studenti certificati, con particolare riguardo ai DSA. Oltre alla frequente genericità delle informazioni, che non specificano quale sia in concreto il *disturbo*, sembra che la certificazione abbia generato in genitori e studenti l'idea che esistano indirizzi scolastici ad hoc per i DSA e, soprattutto, che lo studente sia caratterizzato dal problema

piuttosto che dalle sue potenzialità in termini di interessi, attitudini, aspirazioni, spesso neppure citati.

“Per quanto riguarda i disabili bimbi autistici e simili disturbi dell’apprendimento ci sono delle scuole particolarmente sensibili e ad hoc?”.

Sono inoltre riferiti problemi in ordine all’accettazione dell’iscrizione o alla competenza didattica degli insegnanti con studenti di questo tipo. In alcuni casi, è segnalata un’ipotesi di scelta per un indirizzo specifico e, più che un consiglio orientativo, i genitori chiedono rassicurazioni sul fatto che il percorso non presenti eccessive difficoltà, mentre qualche studente evidenzia il conflitto fra il consiglio ricevuto, in genere per un Professionale, e le proprie diverse aspirazioni.

Nelle richieste sui percorsi leFP emergono sia la frequente confusione con l’Istruzione Professionale di Stato, sia le difficoltà di individuare gli enti cui rivolgersi, di cogliere la distinzione fra qualifica e diploma e orientarsi nelle differenze normative e organizzative fra le diverse Regioni.

Ulteriore elemento significativo nelle richieste di orientamento alla scelta delle *superiori* è costituito dalla frequente preoccupazione per gli sbocchi professionali, acuita dalla crisi economica con le allarmanti notizie sulla crescita della disoccupazione, soprattutto giovanile. Studenti e genitori chiedono, alternativamente, o quali professioni siano possibili con un determinato diploma o quali percorsi scolastici siano più idonei per esercitare il tipo di lavoro desiderato. Un problema particolare è proposto da studenti che vorrebbero iscriversi a un Liceo, ma dichiarano di non voler proseguire con gli studi universitari. Alcuni genitori esprimono timori nei confronti di scelte di tipo artistico proposte dai figli, ritenendo che offrano scarse possibilità di impiego. Ci sono anche studenti che hanno già in mente uno specifico percorso universitario e chiedono quale sia la scuola più idonea per sviluppare le competenze richieste da quel campo di studi,

con particolare riguardo a corsi ad accesso programmato.

Nel periodo delle iscrizioni on line, arrivano varie richieste sulle procedure da seguire, che talora nascondono notevoli problemi di orientamento, confermando il quadro di una diffusa incertezza. Succede, infatti, che qualche studente o genitore chieda, a pochi giorni di distanza dall’inoltro dell’iscrizione, se sia possibile modificare la scelta o ottenere il trasferimento di iscrizione prima dell’inizio del nuovo anno scolastico; qualcuno vorrebbe addirittura tenere le iscrizioni in tre Istituti diversi.

Una novità è costituita da richieste di confronto non su diversi indirizzi ma su diversi Istituti dello stesso tipo. Si vorrebbe sapere quale sia, in un dato territorio, la scuola *migliore*, senza peraltro specificare le caratteristiche in base alle quali si immagina una graduatoria. Si può presumere che questo nuovo tipo di domande sia effetto non solo dell’autonomia scolastica e della differenziazione dell’offerta formativa, in vigore da tempo, ma del dibattito sulla valutazione del sistema scolastico largamente pubblicizzato sui media. Il rischio è che la complessità insita in tale valutazione trovi semplificazioni indebite: una sorta di *mito* della scuola migliore in assoluto, che potrebbe produrre effetti indesiderabili, come segnalato nel primo Seminario tematico sulla valutazione dell’Invalsi:

“La possibilità data ai genitori di scegliere la scuola, in assenza di regole e meccanismi di controllo, aumenta il rischio di segregazione e polarizzazione fra le scuole sulla base dell’origine sociale e dei livelli di abilità degli studenti, contribuendo così ad accrescere l’inequità del sistema educativo” (Martini, 2016, p. 12).

Numerosi genitori chiedono invece quali siano gli Istituti superiori del loro territorio per specifici indirizzi, ignorando le funzioni del sito *La scuola in chiaro*, cui si rinvia nelle risposte.

Infine, ci sono i messaggi di studenti che denunciano difficoltà dovute a *scarsa volontà*

di andare ogni pomeriggio a studiare almeno due ore, alla mancanza di interesse per il progetto scolastico o a carenze nel metodo di studio, esprimendo quindi interrogativi sulla loro possibilità di riuscita negli indirizzi cui pensano di iscriversi: *Secondo te ce la posso fare?*

4. I bisogni di orientamento per la scelta post-diploma

Inferiori le richieste di orientamento alla scelta post-diploma, che propongono interrogativi o sul corso universitario da intraprendere, anche con riferimento agli sbocchi professionali, o sull'Istruzione Tecnica Superiore e la formazione professionale, o sulla possibilità di trovare lavoro dopo il diploma. Varie mail si limitano a chiedere informazioni sulle caratteristiche di corsi universitari e Accademie, sulle migliori sedi disponibili, sulle professioni possibili, sull'elenco aggiornato dei corsi ITS, sulla validità e riconoscimento di titoli professionali rilasciati da privati o sulle possibilità di formazione in settori molto particolari, come Pet Therapy, equitazione o linguaggio non verbale.

Anche gli studenti prossimi al diploma manifestano talora incertezza, oscillando fra ipotesi di scelte universitarie molto diverse, da ingegneria gestionale a scienze politiche o da medicina a economia, consapevoli delle difficoltà di superare i test per l'area sanitaria, ma congiuntamente influenzati dalle prospettive occupazionali, come esplicitato dalle domande:

“Quali sono le facoltà che danno più sbocchi nel mondo del lavoro? Le università private danno più opportunità di lavoro rispetto a quelle statali?”.

Il conflitto fra le proprie aspirazioni e la preoccupazione per l'inserimento lavorativo emerge spesso, come nella domanda di uno studente:

“Quanto farci influenzare dalle statistiche sul mondo del lavoro che in molti casi stroncano i sogni sul nascere?”.

Sono soprattutto gli studenti con interessi di tipo umanistico che non vedono concreti sbocchi lavorativi in tale ambito, a dibattersi su ipotesi diverse che, a loro parere, potrebbero offrire maggiori opportunità: in alternativa a lettere si pensa a fisica, economia o medicina. Scrivono studenti di Liceo classico:

“Frequentare il dipartimento di Lettere Classiche credo sia stata negli anni la mia unica e sola scelta, proprio perché ‘veicolata’ da questo genuino amore per il latino, per la sintassi greca, per la letteratura italiana, però, tante persone a me vicine sogliono suggerirmi (o, forse meglio, profetizzarmi) l'esito ineluttabilmente fallimentare di un tale indirizzo di studi, funzionale ad uno sporadico insegnamento, mal salariato”.

“A me piacerebbe rimanere in ambito umanistico ma questo settore non offre nulla e i miei non sono d'accordo”.

Qualche perplessità si ritrova anche nei messaggi di studenti intenzionati a frequentare corsi dell'Alta Formazione Artistica e Musicale o, più in generale, di ambito artistico, dal teatro al cinema: da un lato, appare difficile orientarsi nella selva di enti privati che propongono corsi spesso di dubbia validità, dall'altro, ricorre il grande interrogativo sulla spendibilità di questi titoli.

“Come molti miei coetanei che si apprestano ad affrontare la maturità, mi ritrovo a navigare in un limbo lattiginoso e senza punti di riferimento. O meglio, mi appoggio su certezze (nel mio caso la recitazione o anche la regia) i cui contorni, però, risultano vaporosi. A differenza di altri percorsi universitari, infatti, l'ambito recitativo è praticamente retto da accademie e scuole private, per cui raccapazzarsi, per uno studente che esce dal liceo, è molto più

difficile. Posto che questa è la mia vera passione, in che modo posso orientarmi, soprattutto in relazione al luogo in cui vivo?”

Ci sono spesso richieste analitiche, dalle differenze fra la laurea in astronomia e in astrofisica; fra mediazione linguistica e culturale e lingue e letterature straniere; ai possibili iter formativi per cantautori; dai corsi universitari per diventare restauratori, egittologi, diplomatici o sessuologi ai percorsi per accedere all'insegnamento scolastico, anche da parte di studenti già laureati; dalle modalità per iscriversi a un Conservatorio musicale in contemporanea con la conclusione degli studi secondari all'equipollenza con lauree triennali di titoli post-diploma rilasciati da enti privati.

Varie le domande sui test di accesso all'area sanitaria, compresi gli interrogativi se sia possibile sostenerli già al IV anno del Liceo, evitarli del tutto, essendo *infermiera volontaria di croce rossa diplomata*, o laurearsi in fisioterapia presso Istituti privati del Canton Ticino, su cui le stesse autorità del luogo hanno proposto interrogazioni.

Alcuni messaggi non contengono richieste specifiche, ma manifestano disagio per le difficoltà di inserimento lavorativo, perché *quasi tutte le offerte di lavoro richiedono esperienza lavorativa*. Una diplomata dichiara di non aver trovato nessuno disposto ad assumerla *perché senza esperienza* e, pur iscritta all'Albo dei Periti Agrari, pensa seriamente di rinunciare al suo sogno, *per fare ciò che il mercato richiede... commesse, segretarie, ecc.* Un'altra, dopo aver tentato di superare i test di ammissione per diversi corsi universitari, frequentato inutilmente per un anno un corso di ripiego e svolto molti lavori precari, sfoga così la sua amarezza:

“Volevo un lavoro più di qualsiasi altra cosa. Un mese fa ho trovato un lavoro che mi terrà occupata fino a settembre. Non dico di odiare questo lavoro, ma penso sia fra i meno gratificanti. Fra un paio di mesi mi ritroverò di nuovo a cercare lavoro. Io

so di poter dare tanto. Vorrei lavorare con le persone, per le persone. Vorrei sentirmi dire grazie per aver fatto qualcosa di buono.”

Se la quasi totalità di richieste proviene da studenti dell'ultimo anno della secondaria di II grado o da neodiplomati, un piccolo numero riguarda invece ragazzi di classi seconde, o loro genitori, riguardo alla scelta dell'indirizzo o articolazione negli Istituti Tecnici:

“Sono indeciso sul tipo d'indirizzo da prendere dopo il biennio ITI, tra Informatica ed Elettrotecnica; ho poco tempo per decidere ...grazie”.

“Devo scegliere tra chimica dei materiali e biotecnologie ambientali. Ho sentito pareri discordanti e sono confusa, anche se propenderei per l'indirizzo ambientale in quanto è presente biologia, una materia che mi è sempre piaciuta, ho ugualmente bisogno di un parere, grazie... per l'aiuto.”

In questi casi, come nelle risposte agli studenti della secondaria di I grado indecisi fra diversi indirizzi, si illustrano i profili in uscita, i piani di studio, con particolare riguardo alle materie caratterizzanti, i possibili sbocchi professionali, universitari e formativi, sempre chiedendo informazioni sulle proposte di orientamento degli insegnanti.

5. I passaggi di indirizzo e i rischi di dispersione

Come è noto, la dispersione scolastica rappresenta in Italia un grave problema educativo e sociale, anche se nel 2014 la quota di giovani tra 18 e 24 anni che abbandonano precocemente la scuola è scesa al 15%, raggiungendo l'obiettivo nazionale del 16%, ma distante dall'obiettivo europeo del 10% entro il 2020 (Eurydice, 2016).

I dati OCSE forniscono un quadro ancor più allarmante sui cosiddetti NEET (*not in employment, education or training*): nel 2014,

per la classe di età 20-24, l'Italia si colloca al penultimo posto, prima della Turchia, con il 35% (OECD, 2016). Inferiore il dato registrato dall'Istat per la classe di età 15-29: 25,7% nel 2015 (ISTAT, 2016).

Nel 2014 la Commissione Cultura, scienza e istruzione della Camera dei Deputati ha approvato un documento sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica, caratterizzata da *abbandoni, ritardi, ripetenze, evasione*.

Il ruolo dell'orientamento nella prevenzione del fenomeno è ribadito più volte:

“Gli abbandoni della scuola avvengono prevalentemente nel primo biennio della superiore in genere a seguito di una bocciatura. Questo dato è omogeneo su tutto il territorio nazionale; ciò porta a concentrare l'attenzione sull'orientamento degli studenti che, se mal gestito, porta a scelte a volte irreversibili [...] Occorre in particolare concentrarsi sulla questione della qualità dell'orientamento e il tema della precocità della scelta, cui si aggiunge quello della sua reversibilità: la scelta può anche essere non precoce ma, nel momento in cui per la rigidità del sistema quella scelta risulta irreversibile, è molto facile che, laddove si riveli sbagliata, generi l'abbandono scolastico [...] Un punto importante per contrastare la dispersione riguarda il potenziamento dell'orientamento nel primo biennio della scuola secondaria. Da tempo la scuola media non è più la fine del percorso dell'obbligo. Abbiamo quindi bisogno di sviluppare l'orientamento di tipo formativo non solo nella scuola media ma soprattutto nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado: ciò sarebbe fondamentale e permetterebbe allo studente i passaggi da un indirizzo all'altro. Il sistema della scuola secondaria di secondo grado è organizzato a canne d'organo – licei, istituti tecnici, istituti professionali e formazione professionale – sistemi che non dialogano tra loro e non sono integrati. [...] Questo rappresenta una fonte di di-

spersione.” (Camera dei Deputati, 2014, pp. 9, 11, 15).

La lunga citazione conferma quanto sia il diffuso disorientamento rilevato nelle richieste di studenti e genitori per la scelta della secondaria di II grado, e quanto sia il grave problema della reversibilità di scelte già compiute, emerso da un numero limitato, ma non per questo meno inquietante, di mail, che, spesso, si limitano a richieste sulle procedure di passaggio, talvolta scusandosi perché ritengono il servizio dedicato solo *ai ragazzi che devono iscriversi al 1° anno delle superiori*.

La maggior parte delle richieste di questo tipo è generica, non indicando in alcuni casi la classe frequentata o le eventuali alternative prese in considerazione.

“Vorrei cambiare indirizzo, passare a informatica e telecomunicazioni. adesso faccio un professionale riparazione veicoli a motore”. “Ad oggi mio figlio può cambiare scuola, da liceo linguistico a ragioneria? il preside della ragioneria ha l'obbligo di accettare la richiesta?”.

Preoccupa il fatto che spesso le ipotesi di passaggio provengano da studenti che hanno concluso o stanno finendo il biennio dell'obbligo, con alcuni casi di ragazzi che frequentano le classi terze o addirittura quarte: d'altra parte, molti insegnanti sanno che proprio nel secondo biennio, con il peso rilevante assunto dalle materie di indirizzo, più di un ragazzo si accorge di aver effettuato una scelta incoerente con i propri interessi e attitudini.

“Mio figlio frequenta il 3° anno di un I.T. agrario, ma vorrebbe cambiare indirizzo e riprendere dal 3° anno dell'I.T settore economico-Amm.ne, finanza e marketing.” “Ora sono in seconda superiore e non so se lasciare questa scuola e iniziare a frequentare il liceo linguistico. Questo dubbio l'ho sempre avuto ma solo ora ho capito che economia aziendale non mi piace.” “Io scelsi questo istituto perché pensavo di

fare informatica, ma ora non ho interesse o passione né per informatica o altro.”

Un messaggio iniziale recava soltanto l'interrogativo *Cambiare scuola?* In seguito alle domande di chiarimento proposte, è emersa la situazione complessa di una ragazza già diciottenne, frequentante la quarta superiore, dopo aver ripetuto la terza, che afferma:

“Lo so sono in ritardo, ma ora mi sono realmente accorta di aver fatto la scelta sbagliata e ciò mi sta creando problemi anche a livello fisico [...] Lo so che in genere il cambio di indirizzo si fa all'inizio del triennio, ma io ormai sono in questa fase”.

Analogo problema è posto da un genitore per un diciottenne, che, dopo aver frequentato il primo biennio nell'indirizzo informatico del Tecnico, è passato al Liceo delle scienze applicate e, trovandosi in difficoltà con le materie scientifiche, pensa di spostarsi al Liceo linguistico. Un'ipotesi di passaggio in quarta è proposta da un genitore fra indirizzi simili: da un professionale a un tecnico, di ambito agro-alimentare. Ma ci sono anche richieste per effettuare il passaggio, sia pure a conclusione del primo biennio, *da un professionale agrario a un liceo scientifico di scienze applicate*.

Riemerge talora un disorientamento identico a quello denunciato dai ragazzi di terza media:

“Non ho superato il terzo anno del liceo linguistico. Voglio cambiare indirizzo perché troppo impegnativo ma non so cosa scegliere”.

“Sono uno studente al 2° anno dell'I.T. Agrario. Non sono più convinto della scelta che ho fatto, ma non so come muovermi e a quale altra scuola potrei iscrivermi”.

Situazione limite è quella descritta da una madre il cui figlio sta per compiere 18 anni, non avendo superato per due volte la prima superiore nell'indirizzo informatico:

“Però adesso nessun istituto può iscriverlo. Vorrei saper dove andare. Cosa fare.”

Ci sono anche richieste relative a ragazzi che hanno frequentato alcuni anni di scuola superiore all'estero e rientrano in Italia, segnalazioni di difficoltà a trovare posto in un diverso Istituto dopo una bocciatura e di *diversi veti e resistenze* alle richieste di passaggio da parte dell'Istituto di destinazione.

I pochi messaggi pervenuti da un'utenza adulta sono tutti indicatori di una pregressa dispersione scolastica o di una mancata prosecuzione degli studi, cui si cerca rimedio. Ci sono persone fra i 20 e i 40 anni che, avendo interrotto gli studi superiori, chiedono quali siano le possibilità per acquisire un diploma e lavoratori già diplomati in cerca di specializzazione professionale. Un padre chiede consigli per il figlio ventunenne che non ha mai frequentato le scuole superiori e ora vorrebbe trovare un corso di recupero per diplomarsi, ma *in qualche scuola seria dove possa veramente imparare e non 'comprarsi' un diploma*.

Il nostro Paese presenta ancora, nonostante i miglioramenti registrati, non solo una percentuale bassa di laureati rispetto alle medie OCSE e UE, ma anche tassi elevati di abbandono degli studi universitari:

“L'Italia, infatti, nonostante la crescita del numero dei laureati osservata negli ultimi anni, rimane tra gli ultimi Paesi in Europa per quota di popolazione in possesso di un titolo di istruzione terziaria. Le criticità del sistema universitario italiano sembrano concentrarsi maggiormente durante il percorso di studi universitari, dove rimane molto alto il tasso di abbandono (40% degli immatricolati alla triennale) ed elevata l'incidenza di studenti con studi irregolari (42% di fuoricorso alla triennale e 32% alla magistrale)” (CNSU³, 2015, p. 56).

³ CNSU: Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari.

Qualche indizio di dispersione universitaria è presente nei pochi messaggi di studenti che hanno scoperto di aver scelto un corso non rispondente ai loro sogni e aspettative, e si interrogano su possibili cambiamenti.

Uno studente, diplomatosi con lode, dopo aver superato vari test di ammissione, si è iscritto a medicina per poi passare in breve tempo a ingegneria, con spostamenti di sede fra Nord e Sud. Ora naviga nuovamente nell'incertezza e scrive:

“La facoltà che ho scelto è un tramite verso una scelta definitiva. Avrei bisogno di aiuto in questa ormai difficile situazione per scegliere ciò che è più adatto a me, o almeno vorrei essere informato di strutture che possano aiutarmi, di un servizio studenti, per non commettere un altro errore”.

Una ragazza, proveniente dal Liceo classico e iscrittasi a giurisprudenza *“poiché sono sempre stata una ragazza molto studiosa e diligente, non avendo alcuna passione in particolare su cui poter puntare una carriera”*, dichiara di aver trovato il primo anno molto deludente, gli studi noiosi, e difficoltà di rapporto con i compagni di corso. Avendo deciso di abbandonare giurisprudenza per iscriversi ad architettura, si chiede *se sia la scelta giusta*, denunciando una situazione di incertezza e sconforto.

Un'altra, con successivi messaggi, chiede informazioni sugli sbocchi professionali di scienze dell'educazione e psicologia, chiarendo solo dopo vari messaggi di essere iscritta a scienze dell'educazione, ma di aver sempre avuto un'indecisione rispetto a psicologia, perché

“alle superiori non hanno dato tanto spazio all'orientamento e ho trovato 'io orientò' e ho chiesto per avere più chiarimenti”.

6. Gli interrogativi sull'orientamento

Pur nella consapevolezza che il quadro emerso in poco più di due anni di attivazione del servizio sia parziale, non rappresentando la situazione ben più ampia degli studenti italiani, che spesso trovano nelle scuole adeguate risposte ai loro bisogni di orientamento, gli interrogativi proposti dalle mail pervenute sono numerosi e confermano le criticità rilevate da vari studi, come il documento citato della VII Commissione Permanente della Camera, che propone di:

“Migliorare l'orientamento alla scelta del percorso scolastico dopo il primo ciclo. È indispensabile un'azione nazionale dedicata, soprattutto attraverso l'utilizzo di figure di specialisti nel campo e tutor. Rendere più flessibile e orientativo il primo biennio superiore” (Camera dei Deputati, 2014, p. 26).

Spesso la casella del MIUR sembra costituire l'ultimo porto cui approdare dopo una serie di tentativi falliti, come qualcuno afferma esplicitamente: *Siete l'ultima speranza!*

Se “personalizzazione” è diventata la parola chiave nelle indicazioni normative sulla didattica, a maggior ragione dovrebbe caratterizzare le azioni di orientamento, in sintonia con le *Linee guida MIUR*, che propongono un sistema integrato, unitario e responsabile centrato sulla persona e sui suoi bisogni.

Si può supporre che ai ragazzi che ci scrivono la scuola abbia proposto almeno informazioni sui percorsi successivi, tramite distribuzione di guide e presentazioni pubbliche. Ma evidentemente questi studenti, universitari compresi, hanno bisogno non tanto di una generica informazione, spesso potenzialmente disorientante, quanto di una comunicazione mirata sui loro specifici bisogni e, soprattutto, di disponibilità e comprensione verso i loro problemi, di incoraggiamento sulla possibilità di affrontarli e superarli. La richiesta implicita è quella di tutorato e accompagnamento, che costitui-

scono compito e responsabilità dei docenti. Nonostante le maggiori difficoltà insite nell'orientamento a distanza, anche in relazione alle scarse competenze comunicative, in molti casi si è verificata una restituzione positiva sull'efficacia del servizio:

“Gentile esperto, La ringrazio per la celerità nel rispondere, per la Sua disponibilità e per le indicazioni, lo apprezzo molto.” “Gentile orientatrice, La ringrazio infinitamente. Mi ha dato un enorme aiuto, mostrandomi tanta pazienza e competenza. Grazie.” “La ringrazio nuovamente per le sue risposte, è bello vedere che ci si può confrontare con un ente statale, ricevere feed-back immediati e competenti. È una bella soddisfazione! Complimenti e Grazie.” “Intanto ringrazio tanto per la risposta. Spero di non aver annoiato con questa lettera ‘lunga ‘na quaresima’ succede quando ho l’ ispirazione. Ringrazio ancora per aver risposto e vi auguro le meglio cose.”

Appare persino sorprendente che a un genitore serva la nostra indicazione per decidere di interpellare il Dirigente Scolastico su un eventuale cambio di indirizzo:

“Vi ringrazio infinitamente per la risposta, rispecchia e arricchisce i miei pensieri e mi fa sentire meno stranita davanti alle difficoltà nei confronti di questa generazione adolescenziale. Ho fatto leggere la Vs. mail a mia figlia ed è servito a farla riflettere; siamo andate a parlare con la preside dell’istituto e anche lei ha ribadito gli stessi concetti da Voi esposti. Grazie ancora per il supporto e per l’attenzione prestata, è bello sapere che i servizi scolastici funzionano.”

In qualche caso si trovano affermazioni perentorie sull'inefficacia dell'orientamento ricevuto:

“Anche se a scuola abbiamo fatto orientamento non mi è servito a nulla.” “Dopo aver fatto un incontro con un esperto del

comune di Milano che l'ha confusa ancora di più [...]”

Fra le attività di orientamento alla scelta della secondaria di II grado, i cosiddetti *open day* suscitano particolari perplessità, rientrando fra quelle che Andrea Messeri, già anni fa, definiva *cattive pratiche di orientamento*.

“Spesso succede, invece, che viene caricata sull'orientamento una valenza pubblicitaria, che nasce dal desiderio di avere un numero maggiore di studenti, ma anche dalla convinzione della assoluta validità della propria offerta formativa, alla quale attirare i giovani, piuttosto che aiutarli a scoprire ed a creare una loro ‘vocazione’ e il luogo migliore per realizzarla. Questo non è orientamento, ma viene definito tale e praticato [...]” (Messeri, 2005, p. 2).

Alcuni genitori ne sono consapevoli e pongono interrogativi sugli aspetti pubblicitari e la proposta di una *gerarchia* delle scuole.

“Stiamo andando a diversi open-day delle scuole della nostra zona, ognuno tira l'acqua al proprio mulino. Come si può capire qual è la scuola più adatta e affidabile? Durante gli open-day ogni scuola presenta sempre il meglio, ma poi? Quali sarebbero le domande da fare ad un open day per riuscire a carpire qualche informazione in più e veramente utile?”.

“Abbiamo partecipato a numerosi open day: i licei si dichiarano migliori per preparazione di un certo livello e per studenti che ‘hanno voglia di studiare’, definendo gli istituti tecnici per coloro che hanno minori aspirazioni. Gli Itis dichiarano di essere migliori per le attività di laboratorio che nei licei non si fanno. Potete darmi un vostro consiglio?”

Numerosi i casi di discordanza fra aspirazioni degli studenti e consiglio orientativo della scuola, soprattutto nelle aree metropolitane, dove molti Istituti hanno domande in

esuberano e utilizzano il consiglio come criterio di selezione.

“A Milano i Licei ben quotati lo richiedono e all’open day hanno chiaramente detto che in caso di esuberano quello sarà il primo motivo di selezione”.

“Voglio tanto potermi iscrivere al Liceo scientifico, ma l’Istituto privato che frequento mi ha messo nel parere orientativo un altro Liceo. Nonostante i miei bei voti non mi vogliono cambiare l’orientamento. A Milano, per problemi di esuberanti, i Licei scientifici vogliono il parere di orientamento conforme. Cosa posso fare?”.

“Io la scuola l’ho già scelta, soltanto che i miei prof. mi indirizzano ad un’altra...”.

Altra mis-comprensione sull’orientamento, oltre alle declinazioni in termini soltanto informativi e talora pubblicitari, è costituita dall’approccio psico-attitudinale, ritenuto superato dalla letteratura scientifica sul tema. Il modello diagnostico, diffuso fra gli anni ’50 e ’60, era basato sull’idea che orientare significasse individuare le caratteristiche di un individuo e diagnosticare il ruolo sociale e professionale più adatto, riflettendo in tal modo una visione statica del soggetto, della società, delle professioni (Messeri, 2004).

L’aspirazione a risolvere l’intero e lungo processo di orientamento con un occasionale test è ancora diffusa e diverse richieste in tal senso sono giunte da tutte le categorie di interlocutori.

Studenti: “Vorrei sapere se esiste il test d’orientamento per le scuole superiori”. “Non so ancora quale indirizzo superiore scegliere, all’inizio ero orientata per il liceo delle scienze umane, ma poi dai test attitudinali è risultato grafica e comunicazione e allora adesso mi chiedo quale sia la mia strada”.

Genitori: “Buongiorno, mia figlia è molto indecisa sulla scelta della scuola secondaria di secondo grado e vorrei proporle un questionario di interessi professionali:

quale mi consigliate?”. “Nelle ore di orientamento fatte a scuola ha eseguito diversi test e da lì è peggiorata la sua indecisione”. “Buongiorno mia figlia è in terza media e si appresta a decidere le superiori, vorrebbe fare un liceo classico ma le insegnanti non sono molto d’accordo, lo so che non è facile ma si potrebbe valutare con un test se effettivamente questa cosa sia per lei fattibile?”.

Insegnanti: “Potrebbe fornirmi un test cartaceo per rilevazioni attitudini/interessi da somministrare ai discenti che saranno chiamati a scegliere la scuola secondaria di secondo grado?”. “Vorrei sapere se ci sono test attitudinali validi per alunni di secondaria di primo grado”.

Ovviamente non si tratta di demonizzare i test, l’obiettivo perseguito nelle risposte è piuttosto quello di richiamare alla concezione di orientamento formativo, come processo lifelong, nel cui ambito i test di interessi, distinti da quelli psico-attitudinali, possono costituire strumenti di autoconoscenza e autovalutazione piuttosto che di diagnosi.

Come afferma Federico Batini:

“Le derive economicistiche (che producono didattiche relative all’orientamento di tipo informativo e relativa funzionalizzazione delle stesse a logiche aziendali) ed attitudinali (modalità con ambizione previsionale, centrate su una presupposta ‘predestinazione’ del soggetto in funzione di una sua qualche ‘naturale’ disposizione) risultano dunque oggi superate, inefficaci ed inefficienti rispetto ad un mondo con un basso orizzonte di prevedibilità, pervaso da mutamenti continui che richiede soggetti proattivi capaci di compiere, ricorsivamente, scelte soggettive di carattere professionale, formativo, esistenziale.” (Batini, 2004, p. 24).

Agli insegnanti si è quindi cercato di proporre un approccio più ampio e complessivo sul loro ruolo nell’orientamento, con partico-

lare attenzione alla didattica orientante e alle funzioni di accompagnamento e tutorato, da inserire organicamente nel Piano dell'Offerta Formativa.

Il gruppo di esperti, che ha curato e monitorato la casella "chiedi all'esperto", ha ritenuto opportuno restituire al mondo della scuola e agli addetti ai lavori la fotografia dell'attuale situazione di molti studenti in procinto di assumere una scelta e decidere del proprio futuro formativo, evitando, in questa fase, di esprimere giudizi di merito, ma facendo emergere la vera realtà dei bisogni di orientamento dei giovani in una società che è ben lontana ormai dai canoni tradizionalmente seguiti a scuola.

7. Conclusioni: verso una comunità orientativa educante

Grande enfasi si fa oggi da ogni parte sulla centralità del lavoro e sul raccordo che va costruito e reso stabile tra istruzione, formazione e lavoro. Tale scelta è quasi obbligata, perché il lavoro è totalmente cambiato. Non esiste più un percorso lavorativo unico, legato alla carriera e agli scatti di anzianità, non esiste più un'occupazione per tutta la vita. La complessità in cui viviamo, che colpisce soprattutto i giovani, richiede un forte investimento sull'orientamento formativo per aiutarli a gestire l'insicurezza senza esserne soffocati, ad affrontare con lucida intraprendenza le *microscelte* lungo tutto il corso della vita a livello personale e professionale.

Anche se il legislatore, europeo e nazionale, ha disegnato esplicitamente il nuovo ruolo formativo-orientativo della scuola, di fatto la pratica docente non ha ancora acquisito padronanza della disciplina come strumento orientativo, anziché come mero trasmettitore di saperi. C'è davvero bisogno di investire sull'orientamento e, soprattutto, sulla formazione del personale docente, a partire dal primo ciclo, perché l'orientamento

è una dimensione formativa che attraversa tutto il curriculum, investe tutte le discipline ed è responsabilità di ogni docente⁴.

Le nuove politiche avviate nel nostro Paese negli ambiti di istruzione, formazione e mercato del lavoro sono importanti e significative, tuttavia è necessario uno sforzo maggiore a sostegno dell'orientamento se si vogliono migliorare le prospettive occupazionali ed economiche aiutando le persone a realizzare sogni, aspirazioni e progetti. Investire sull'orientamento significa investire su una scuola capace di educare per la vita, integrando conoscenze, competenze e valori. Ai giovani oggi e in futuro sarà sempre più richiesta la capacità d'imparare lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning* e *lifewide learning*), per essere preparati ad affrontare cambiamenti continui e sfide sempre più complesse (Michilli, 2015).

A tal fine è indispensabile una forte sinergia tra i mondi dell'istruzione, della formazione e del lavoro, perché i giovani siano messi in grado di risolvere problemi nuovi in una società sempre più mutevole, con problemi sempre più complessi e tecnologie a velocissima innovazione. Il ruolo della scuola è innegabile e insostituibile, perché è la sola agenzia che ogni giorno incontra e interviene in modo sistematico sui giovani, sulla loro formazione e sulle loro famiglie. Nel processo di crescita dei giovani assumono importanza le rappresentazioni che gli adulti danno della realtà, rappresentazioni influenzate dal tipo di relazioni, dai caratteri specifici degli ambienti sociali e lavorativi entro cui le carriere di genitori, docenti e adulti in genere si sono sviluppate, e dall'elaborazione che collettivamente e soggettivamente essi compiono per interpretare e dare senso alle esperienze. Gli stereotipi di genere, professionali e scolastici, possono incidere in modo significativo sul processo di crescita delle persone, riducendo la gamma delle opzioni potenzialmente considerabili, soprattutto per le donne (Ginevra, 2009).

⁴ Vedi C.M. n. 43 del 15 aprile 2009.

In 2020	In 2015
1. Complex Problem Solving	1. Complex Problem Solving
2. Critical Thinking	2. Coordinating with others
3. Creativity	3. People Management
4. People Management	4. Critical Thinking
5. Coordinating with others	5. Negotiation
6. Emotional intelligence	6. Quality Control
7. Judgement and Decision making	7. Service Orientation
8. Service Orientation	8. Judgement and Decision Making
9. Negotiation	9. Active Listening
10. Cognitive Flexibility	10. Creativity

Tab. 3 - Top 10 skills (World Economic Forum, 2016).

Nell'era digitale è indispensabile che insegnanti e genitori sappiano interagire con i numerosi portali e supporti messi a disposizione da istituzioni e servizi dedicati, come è fondamentale che essi si affianchino ai giovani per valutare l'affidabilità delle fonti on line e cercare le informazioni rilevanti. È quindi necessario che la scuola coinvolga nei percorsi di orientamento le famiglie, vista la grande influenza che esse esercitano sulle scelte dei ragazzi (Pombeni & D'Angelo, 1994).

È questa una sfida che il Paese non può permettersi di perdere. Il modello educativo deve cambiare, investendo sulle competenze, specie quelle trasversali o life skills necessarie a tutti i giovani, indipendentemente dal percorso di studi scelto, per formare uomini e cittadini in grado di affrontare le sfide, accettare i cambiamenti, risolvere problemi complessi, interagire e dialogare con gli altri, gestire lo stress, avere iniziativa, consapevolezza, responsabilità; in sintesi, possedere quelle competenze trasversali, che cambiano anch'esse con la società, come segnalato in Tab. 3 (World Economic Forum, 2016).

Le mail pervenute evidenziano chiaramente quanto affermato in molti documenti e nella legge 107/2015, cioè il mismatch tra scuola e lavoro e la difficoltà di *percepire* il mondo lavorativo già dai banchi di scuola.

“Tutto lascia pensare che l'università e la scuola non siano viste dai ragazzi e dalle loro famiglie come un aiuto per migliorare la loro posizione sul mercato del lavoro, ma come parte del problema [...] Occorre avvicinare scuole e università al mondo del lavoro, non perché lo chiede l'Ocse, ma perché lo pensano i ragazzi e le famiglie che non trovano, nel sistema attuale, la speranza di un futuro migliore. Una scuola buona è una scuola che si preoccupa del destino di tutte le ragazze e ragazzi. Occorre misurare quindi gli esiti formativi e lavorativi [...], lavorare con le imprese e i distretti per creare percorsi di formazione iniziale e di aggiornamento professionale all'interno del sistema di istruzione spendibili sul mercato del lavoro, e che favoriscano la mobilità dei lavoratori” (Avvisati, 2014).

In questo processo sarà certamente utile l'introduzione strutturale dell'Alternanza scuola lavoro in tutte le tipologie di scuole secondarie superiori⁵, anche se il divario potrà essere superato solo arrivando a una progettazione comune, con esplicita finalità orientativa, dei percorsi di alternanza e formativi, analogamente a quanto già accade per alcuni corsi di Istruzione Tecnica Superiore. Perché, come viene ribadito nelle più volte citate *Linee guida per l'orientamento permanente*:

⁵ La L.107/2015 prevede almeno 400 ore nel triennio degli Istituti Tecnici e Professionali e 200 nei Licei.

“l’alternanza è una metodologia che ha sicuramente una valenza orientativa, oltre che formativa, ma non è un’azione di orientamento.” (MIUR, C.M. n. 4232/2014).

È indispensabile un vasto piano di formazione del personale dirigente e docente, perché la formazione è la chiave di volta per produrre i cambiamenti auspicati, per aiutare i giovani ad acquisire fiducia e speranza, a credere in se stessi, a osare e innovare per disegnare una società più accogliente, solidale, inclusiva e sostenibile. La formazione deve coinvolgere tutti i docenti di ogni ordine e grado, formazione professionale compresa⁶, per consentire loro di confrontarsi su approcci e metodi didattici con valenza orientativa, acquisire dimestichezza con le nuove tecnologie e la loro finalizzazione educativa, uscire da visioni meramente trasmissive e

schemi disciplinari in cui spesso sono ancora avviluppati.

È a scuola che i giovani devono diventare cittadini attivi e responsabili, capaci di lavorare con gli altri e per gli altri, consapevoli delle proprie capacità e competenze e sempre pronti a crescere e migliorarsi. L’orientamento serve a questo, perché orientare è educare.

Ringraziamenti

Hanno collaborato nelle risposte alle mail per il primo anno Marta Consolini, esperta di orientamento ed educazione all’imprenditorialità, e Daniela Pavoncello, ricercatrice ISFOL, con esperienza pluriennale nell’orientamento. A loro va il nostro ringraziamento per la condivisione di questo percorso impegnativo, ma appassionante.

⁶ La formazione avviata dal MIUR, in assenza di espliciti accordi, esclude i docenti della formazione professionale, di competenza regionale, non considerando l’importante ruolo svolto e le competenze acquisite nella gestione di giovani sovente poco motivati allo studio.

Bibliografia

- Avvisati B. (2014). Ocse/3 Alla base del ritardo italiano il distacco tra il mondo dell'istruzione e del lavoro. *Sole 24 Ore*, 10 settembre 2014.
- Batini B. (2004). Orientamento oggi: la necessità di una nuova definizione. *Rivista dell'educazione*, 4, pp. 22-25.
- Bauman Z. (2006). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Camera dei Deputati (2014). *Documento approvato dalla VII Commissione permanente (Cultura, scienza e istruzione) nella seduta del 21 ottobre 2014. A conclusione dell'indagine conoscitiva deliberata nella seduta del 16 aprile 2014 sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica*. Disponibile da: www.camera.it/_dati/leg17/lavori/documentiparlamentari/IndiceETesti/017/006/INTERO.pdf [accesso 15/04/2016].
- Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari (2015). *Rapporto sulla condizione studentesca 2015*. Disponibile da: www.cnsu.miur.it/media/28030/rapporto_condizione_studentesca.pdf [accesso: 17-04-2016].
- Eurydice Italia, (2016). La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa - Strategie, politiche e misure 2016. *Quaderno di Eurydice 31* (a cura di Simona Baggiani).
- Ginevra M.C. (2009). Stereotipi e scelte scolastico-professionali. *GIPO-Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 10 (1), pp. 31-43.
- ISTAT (2016). *Noi Italia 2016. Giovani che non lavorano e non studiano*. Disponibile da: <http://noi-italia.istat.it/> [accesso 21/04/2016].
- Martini A. (2016). *Il RAV e la pubblicità dei risultati delle prove INVALSI delle singole scuole*. Presentato al 1° Seminario tematico sulla valutazione, Roma. Disponibile da: http://www.istruzione.it/snv/allegati/Angela_Martini_2febb2016.pdf [accesso 15/04/2016].
- Messori A. (2004). Quale teoria per l'orientamento. *Magellano. Rivista per l'orientamento*, 19, pp. 1-4.
- Messori A. (2005). Alcune "cattive pratiche" dell'orientamento. *Magellano. Rivista per l'orientamento*, 25, p. 2.
- Michilli M. (2015). *Serve un nuovo modello educativo, l'educazione per la vita*. Disponibile da: www.forumpa.it/scuola-istruzione-e-ricerca/serve-un-nuovo-modello-educativo-leducazione-per-la-vita [accesso 28/04/2016].
- MIUR (2007). Decreto 22 agosto 2007. *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.
- MIUR (2009). *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*. Disponibile da: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/cm43_09
- MIUR (2013). *Scuola: al via 'lo scelgo, lo studio' campagna Miur per l'Orientamento*. Disponibile da: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus231213> [accesso 15/04/2016].
- MIUR (2014a). *'lo scelgo, lo studio', al Miur arrivate oltre 400 mail dai ragazzi*. Disponibile da: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/29121/11210> [accesso 15/04/2016].
- MIUR (2014b). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Disponibile da: www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf [accesso 15/04/2016].
- OECD (2016). *Youth not in employment, education or training (NEET)* (indicator). Disponibile da: <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm> [accesso 15/04/2016].

- OCSE-PISA, (2012). *Risultati PISA 2012* (Italia). Disponibile da: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-italy-ITA.pdf> [accesso 15/04/2016].
- Parlamento Europeo e Consiglio (2006). *Raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. (2006/962/CE).
- Parlamento italiano (2015). Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Pombeni M.L. & D'Angelo M.G. (1994). *L'orientamento di gruppo. Percorsi teorici e strumenti operativi*. Roma, Carocci.
- World Economic Forum, (2016). *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*. Disponibile da: www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/ [accesso 30/04/2016].

THE TRIPLE FOCUS

Recensione del libro “The Triple Focus” di David Goleman e Daniel Senge (casa editrice More Than Sound; anno di pubblicazione 2014)

Lisa Freise, Università di Trento

Il libro “The Triple Focus: A New Approach to Education” di Daniel Goleman e Peter Senge fornisce una serie di argomenti per applicare il loro focus “triplo” in ambito scolastico. Tale focus si compone di tre set di competenze, che oggi chiameremo “trasversali”: la comprensione di sé, dell’altro, e dei sistemi che ci circondano. Gli autori ci spiegano il perché gli studenti hanno bisogno di queste competenze, e forniscono esempi di programmi educativi esistenti volti ad integrare tali competenze in classe e le migliori pratiche per la loro introduzione.

L’argomentazione all’interno del testo varia in termini di chiarezza e tracciabilità tra i tre set di competenze. Mentre le prime due competenze con i loro esempi nel suo complesso sembrano relativamente chiare, robuste e plausibili, lo stesso non avviene per il terzo insieme di competenze.

Peter Senge, che sostiene la necessità di un approccio sistemico, è un noto esperto di apprendimento e pensiero sistemico esperto al MIT, mentre il precedente lavoro di Daniel Goleman, che discute la comprensione di se stessi e degli altri, include il libro best seller “L’intelligenza emotiva”.

Nel complesso, gli autori sostengono che insegnare ai bambini a capire se stessi, gli altri e il sistema nel loro ambiente nel corso della formazione scolastica sia vantaggioso. Prima di tutto, secondo gli autori, i percorsi di apprendimento sociale ed emotivo (SEL) per lo sviluppo delle capacità fondamentali di auto-consapevolezza, di autogestione, di empatia, di abilità sociali, e di un buon processo decisionale possono portare a un aumento dei comportamenti pro-sociali, una diminuzione dei comportamenti anti-sociali, e un aumento di rendimento scolastico, quindi con studenti con migliori abilità comportamentali, che si sentono meglio a scuola e possono imparare meglio. Gli autori postulano che insegnare ai bambini il controllo cognitivo potrebbe tradursi in benefici per loro in termini di attenzione e, di conseguenza, della gestione dei loro mondi interiori e di apprendimento durante la scuola e nella vita adulta. Inoltre, gli autori citano come la combinazione di apprendimenti curricolari, insieme con lo sviluppo dell’intelligenza sociale e emotiva, educa il bambino intero. Inoltre, essi sostengono la necessità di insegnare ai bambini ad essere buoni decisori e soggetti predisposti per aiutare gli altri, perché l’essere attenti e compassionevoli, nonché l’aver empatia per gli altri dà loro abilità tanto necessarie (ad esempio le abilità sociali) per il futuro. Secondo gli autori, i recenti progressi nella tecnologia possono avere un potenziale in realtà negativo per le opportunità di sviluppo sociale ed emotivo degli studenti (questo è il punto di vista soprattutto di Goleman). A loro parere, l’approccio sistemico per la comprensione delle relazioni e dei contesti complessi dovrebbe essere integrata come materia di istruzione per migliorare la valutazione dei bambini di situazioni di vita reale. Goleman e Senge vedono una sinergia tra aspetti emotivi, intelligenze sociali e di sistema ed i loro rispettivi curricoli possibili. Una tale sinergia, accennano, esiste nel processo decisionale in cui le strategie SEL supportano la comprensione di un sistema e, a sua volta, l’adozione delle

* La versione italiana del libro si intitola “A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione”, edito nel 2016 da Rizzoli ETAS).

decisioni relative ad esso. Secondo gli autori, il sistema scolastico attuale si concentra fortemente sull'intelligenza cognitiva trascurando quelle sociali, l'intelligenza emotiva, e di sistema. Si suggerisce, dunque, che SEL e pensiero sistemico vengano sempre più integrati all'interno di programmi educativi più vicini alla vita reale e delle esperienze degli studenti. Questo però richiede metodi di insegnamento più interattivi. Inoltre, essi affermano che l'attuazione di tali metodi di insegnamento non può essere forzata e ha bisogno di sostegno da e per gli insegnanti e per i genitori. Si stima che tale approccio si diffonderà in circa un decennio nel 10-20% delle scuole.

Nel complesso, il libro è ben scritto, e le questioni principali chiaramente formulate. Tuttavia, soprattutto nella parte dedicata al pensiero sistemico, un linguaggio enfatico e molte semplificazioni sono presenti. La struttura logica nella parte iniziale del libro è facile da seguire, partendo dalla comprensione di sé e di ciò che è utile o necessario per questa particolare abilità per comprendere gli altri e i sistemi sociali nell'ambiente.

In generale, insegnare le abilità legate alla comprensione di se stessi e degli altri è importante non solo per l'apprendimento a scuola, ma, inoltre, per le interazioni sociali degli studenti. Quindi, l'intelligenza emotiva e sociale sono chiaramente rilevanti in contesti educativi.

In definitiva, il libro può dare interessanti spunti di riflessione per esempio per i decisori politici e gli insegnanti su come e perché il processo educativo potrebbe essere migliorato. Tuttavia, informazioni più specifiche su come il "triple focus" potrebbe essere integrato a scuola e la sua gestione complessiva, sarebbero state utili. Complessivamente, il linguaggio e l'argomentazione usata non sono strettamente accademici, ma rivolti principalmente agli insegnanti e anche ai responsabili delle politiche educative. Tuttavia, l'argomentazione fornita e gli esempi dati si basano, soprattutto per la parte sul pensiero sistemico, eccessivamente su prove aneddotiche invece di studi scientifici. Ad esempio, la metafora degli autori per il processo di neuroplasticità potrebbe avere senso per i non esperti, ma qualcuno con un background in neurobiologia potrebbe non essere del tutto d'accordo con la descrizione, dal momento che non si adatta completamente alla conoscenza scientifica attuale sulla neuroplasticità.

L'innovazione e l'adattamento della formazione e dell'educazione rimane un tema importante per il suo impatto in corso sugli studenti in tutto il mondo. Il caso delle componenti sociali ed emotive in materia di istruzione è ben presentato e molto plausibile dato il ruolo e gli effetti sia in ambito scolastico che non scolastico. Tuttavia, a mio parere, il particolare vantaggio di tali competenze innovative in materia di istruzione rimane in gran parte poco chiara anche e soprattutto per le argomentazioni principalmente aneddotiche degli autori. Per concludere, l'opera di Goleman e Senge dà spunti interessanti su come migliorare l'istruzione, ad un pubblico di insegnanti, di dirigenti e di decisori politici.

Review of "The Triple Focus", by David Goleman and Daniel Senge (publisher: More Than Sound; year of release 2014)

Lisa Freise, Università di Trento

The book "The Triple Focus: A New Approach to Education" by Daniel Goleman and Peter Senge provides the authors' arguments for adapting their proposed triple focus in education, which is made up of three skill sets, namely understanding of self, of the other, and of the systems surrounding us. While discussing why students need these skills, the authors give examples of existing educational programmes aimed at integrating the skills into the classroom and the best practices for introducing said programmes.

The argumentation of the book "The Triple Focus: A New Approach to Education" varies in terms of clarity and traceability between the three skill sets. While the first two skills with their

examples as a whole seem relatively relatable and plausible, the same is not the case for the third skill set.

Peter Senge, who argues for a systems approach, is an organisational learning and systems thinking expert at MIT, while the previous work of Daniel Goleman, who discusses the understanding of one's self and of others, includes the book "Emotional Intelligence".

Overall, the authors argue that teaching children to understand themselves, others, and the systems in their environment in the course of school education is beneficial. First of all, according to the authors, social and emotional learning (SEL) programmes with the core abilities of self-awareness, self-management, empathy, social skill and good decision-making can lead to an increase in pro-social behaviour, a decrease in anti-social behaviour, and a rise in academic achievement. Hence, with better behavioural abilities, students feel better in school and can learn better. They postulate that teaching children cognitive control could result in benefits for them in terms of paying attention and, consequently, of managing their inner worlds and learning during school and in later life. Furthermore, the authors mention that the combination of academics with SEL educates the whole child. Moreover, they claim that teaching children to be good decision makers and willing to help others, to be caring and compassionate as well as to have empathy for others, gives them much needed skills (social abilities, for instance) for the future. According to the authors, recent advances in technology have the potential to be a hazard as well as an opportunity for the students' social and emotional development. In their opinion, the systems approach of understanding complex relationships and contexts should be integrated in education to enhance children's evaluation of real life situations. Goleman and Senge see a synergy between emotional, social and system intelligences and their respective programmes. One such synergy they mention is in decision making, where SEL strategies support the understanding of a system and, in turn, the decision making related to it. According to the authors, the current education system focuses strongly on cognitive intelligence while neglecting social, emotional, and system intelligences. It is suggested that SEL and systems thinking programmes are closer to real life issues students experience but require more interactive teaching methods. Furthermore, they state that the implementation of such teaching methods cannot be forced and requires support from and for extensively trained teachers and school management as well as parents. They estimate that, given such implementation, in about a decade 10-20% of schools could be using their approach or a similar one.

Overall, the book is well written and clearly worded. However, especially in the systems thinking part, emotional language and over-simplification are present. The structure is logical and easy to follow starting from understanding oneself and what is helpful or necessary for this particular skill to understanding others and systems in the environment.

Generally, teaching children skills related to understanding themselves and others is not only important for learning in school but, furthermore, for the students' social interactions. Hence, both emotional and social intelligence are clearly relevant in educational settings and beyond.

Ultimately, the book can give interesting food for thought, for instance, for policy makers and teachers on why and how educational settings could be improved. Nevertheless, more specific information on how systems thinking could be integrated in school and its management would have been useful. In total, the language and argumentation used is not on a scientific level but for teachers or maybe also appropriate for policy makers. However, the reasoning and examples given are based too much on anecdotal evidence instead of scientific studies. An example of this is the authors' example and metaphor for the process of neuroplasticity that might make sense to laymen, while someone with a neurobiology background might not entirely agree with the description since it does not completely fit the scientific knowledge of neuroplasticity.

Innovation and adaptation of education remains an important topic due to its on-going impact on students worldwide. The case for social and emotional components in education is well presented and very plausible given the roles and effects of the environment both inside and outside the school. In my opinion, however, the particular benefit of understanding systems in education remains largely unclear and, thus, I was not convinced of its necessity by the authors' mainly anecdotal argumentation. In conclusion, the work by Goleman and Senge does give interesting ideas on how to improve education suitable for teachers, school management, and policy makers.

Buchrezension "The Triple Focus" von David Goleman und Daniel Senge (Verlag More Than Sound; Erscheinungsjahr 2014)

Lisa Freise, Università di Trento

Mit dem Buch "The Triple Focus: A New Approach to Education" liefern uns die Autoren Daniel Goleman und Peter Senge eine Argumentation zur Umsetzung des von ihnen vorgeschlagenen, sogenannten 'dreifachen Fokus' im Unterricht, aus drei Fähigkeitsbereichen bestehend, nämlich aus dem Verständnis seiner selbst, der anderen und der Systeme um uns herum. Die Autoren erklären dabei, inwiefern diese Fähigkeiten den Studierenden zugute kommen, und beziehen sich auf bestehende Ausbildungsprogramme, deren Ziel es ist, eben diese Fähigkeiten ins Klassenzimmer zu bringen, sowie auf bewährte Verfahren, die die benannten Programme eingeführt haben.

Bei der Besprechung der drei Fähigkeitsbereiche ist das Buch "The Triple Focus: A New Approach to Education" argumentativ unterschiedlich klar und nachvollziehbar. Während die ersten zwei Fähigkeitsbereiche mit ihren Beispielen im Ganzen relativ gut verständlich und plausibel sind, ist dies bei dem dritten Fähigkeitsbereich nicht der Fall.

Peter Senge, der für einen Systemansatz plädiert, ist ein Experte in Sachen organisationales Lernen und Systemdenken bei MIT, während Daniel Goleman, der das Verständnis seiner selbst und der anderen bespricht, bisher etwa durch das Buch "Emotional Intelligence" bekannt geworden ist.

Ingesamt behaupten die Autoren, dass es sich positiv auf die Kinder auswirkt, wenn sie im Laufe der Schulausbildung das Verständnis ihrer selbst, der anderen und der Systeme in ihrem Umfeld erlernen. Dabei können Programme zum sozialen und emotionalen Lernen (SEL), so die Autoren, mit den dabei zentralen Fähigkeiten der Selbstwahrnehmung, der Selbstorganisation, der Empathie, der sozialen Kompetenzen, und der Entscheidungsbildung, zu einem erhöhten pro-sozialen Verhalten und gleichzeitig zu einer Verringerung des anti-sozialen Verhaltens führen, sowie zu einer Verbesserung der schulischen Leistung. Daher die These, dass Studierende mit besseren Verhaltensfähigkeiten sich in der Schule wohler fühlen und lernfähiger sind. Die Autoren behaupten dabei, dass das Erlernen der kognitiven Kontrolle möglicherweise zu einer erhöhten Konzentrationsfähigkeit, daher zu einer erhöhten Fähigkeit, die eigene Innenwelt sowie die Lernprozesse während der Schule und später im Leben zu organisieren, führt.

Die Autoren erwähnen auch, dass die Kombination von wissenschaftlichem Unterricht und SEL eine vollendete Erziehung des Kindes leistet. Sie behaupten ausserdem, dass das Erlernen der Fähigkeiten zur Entscheidungsbildung und die Förderung der Veranlagung, anderen zu helfen, emphatisch und mitfühlend zu sein, den Schülern wertvolle Kompetenzen für die Zukunft verleiht, etwa im sozialen Bereich. Dabei könne der neuste technische Fortschritt, sowohl eine Gefahr als auch eine Chance für die soziale und emotionale Entwicklung der Studierenden sein. Der Systemansatz, komplexe Beziehungen und Kontexte zu verstehen solle dabei in die Ausbildung

eingebunden werden, um die Fähigkeit der Schüler, reelle Lebensumstände einzuordnen, zu erhöhen. Goleman und Senge sehen hier ein Zusammenwirken des emotionalen, sozialen und Systemdenkens, sowie der jeweiligen Programme. Ein solches Zusammenwirken komme etwa bei der Entscheidungsbildung zum Tragen, wobei die SEL-Strategie das Systemverständnis fördere, und, umgekehrt, die damit verbundene Entscheidungsbildung. Den Autoren zufolge ist das Bildungssystem derzeit sehr auf die kognitive Intelligenz fokussiert, während es soziale, emotionale Fähigkeiten und das Systemdenken weitgehend außer Acht lässt. Dabei seien SEL und Denksystem-Programme den tatsächlichen Lebensumständen der Studierenden näher, was allerdings mehr interaktive Unterrichtsmethoden erfordert. Ausserdem, so weiter die Autoren, sei es nicht möglich, die Umsetzung solcher Methoden zu forcieren, vielmehr bedürfe diese der Unterstützung durch und für die Lehrkräfte, die Schulverwaltung und die Eltern. Sie schätzen dabei, dass bei einer solchen Umsetzung in etwa einem Jahrzehnt 10-20% der Schulen diesen oder einen ähnlichen Ansatz befolgen könnten.

Insgesamt ist das Buch gut geschrieben und klar formuliert. Besonders im Teil über die Denksysteme finden sich nichtsdestotrotz eine emotionale Sprache und übertriebene Vereinfachung. Der Aufbau ist logisch und leicht nachvollziehbar, angefangen mit dem Selbstverständnis und dessen, was dafür notwendig ist, bis hin zum Verständnis anderer und der Systeme in unserer Umwelt.

Generell ist der Unterricht der Kompetenzen, die es zum Verständnis seiner selbst und der anderen braucht, bei den Kindern nicht nur im Schulunterricht, sondern auch für die soziale Interaktion wichtig. Daher sind sowohl die emotionale als auch die soziale Intelligenz in Ausbildungssystemen und darüber hinaus von großer Bedeutung.

Letztendlich ist das Buch für politische Entscheidungsträger und Lehrkräfte insofern interessant, als es Anregungen dazu gibt, wie und warum Ausbildungssysteme verbessert werden könnten. Nichtsdestotrotz hätte das Buch besser darüber informieren können, wie Systemdenken in den Schulen umgesetzt und gemanagt werden kann. Insgesamt lässt sich bemerken, dass der Artikel sprachlich und argumentativ nicht den wissenschaftlichen Standards entspricht, Schlussfolgerungen und Beispiele weitgehend auf der Grundlage von Anekdoten anstatt wissenschaftlicher Studien geführt werden. So ist die beispielhafte Veranschaulichung des Prozesses der Neuroplastizität etwa für Laien sinnvoll, während Experten mit neurobiologischer Ausbildung mit der Beschreibung nicht einverstanden sein könnten, zumal sie dem wissenschaftlichen Begriff der Neuroplastizität nicht vollends gerecht wird.

Innovation und Adaptation im Bereich des Unterrichts bleiben weiterhin ein wichtiges Thema aufgrund ihrer fortlaufenden Wirkung auf die Schüler weltweit. Das Plädoyer für die Beachtung der sozialen und der emotionalen Komponente im Unterricht ist jeweils gut und plausibel dargestellt, im Hinblick auf das Schulwesen und darüber hinaus. Nichtsdestotrotz bleibt m.E. der Nutzen des Systemverständnisses für den Unterricht weitgehend ungeklärt, so dass mich die Autoren durch ihre rein anekdotische Argumentation von dessen Notwendigkeit nicht überzeugen konnten. *Abschließend* sei angemerkt, dass die Arbeit von Goleman and Senge insgesamt interessante Ansätze zur Verbesserung des Unterrichts im Sinne der Lehrkräfte, der Schulleitung und der Entscheidungsträger liefert.

GUIDE FOR AUTHORS

GENERAL OUTLINES

The IPRASE Journal only accepts unpublished papers in the three following domains: research in education, evaluation studies and social research on youth policies. Articles must not have been published previously, nor included in any other national or international journal, with exception of those papers contained in the article that have been presented as abstracts, posters, university theses, seminars, or conferences.

Type of articles

The Journal will be publishing three types of articles. a) Empirical studies: research based on quantitative and qualitative data. b) Theoretical works: literature reviews and/or studies pertaining to conceptual models and original interpretative hypothesis. c) Results from “good practices” of methodological solutions and operational experiences implemented in intervention projects and studies.

Target Readers

The principal readers of the articles of types a) and b) will be researchers, policy and decision makers, school head teachers, consultants in the educational, assessment and social field. Readers of type c) will be teachers, school principals, researchers, social operators, consultants.

SPECIAL ISSUES

One of the issues in the year is dedicated to a single theme. The editorial board of the Journal, in agreement with the scientific board of IPRASE, has the task of defining a specific theme for the current year. Papers from the individual authors will be revised according to the established review policy.

SUBMISSION OF ARTICLES/paper

Articles should be sent to: francesco.pisanu@iprase.tn.it and should be presented in the following format/layout:

- Title. Concise and precise, written in capital letters in bold on the first line of the first page at the top left corner.
- Name of the author, institution, organisation. The complete name is to appear in the line right below the title, on the left side of the page, in bold. Under the name, the institution, the organisation in *Italics*. The same order is to be respected for coauthors.
- Addresses. It is important to cite author's phone numbers, postal code and e-mail address.
- Abstract. Concise and descriptive, maximum 100 words.
- Key words. To be placed immediately below the abstract, max 5 words.

- Abbreviations. To be defined in their first use in the text and then remain unchanged throughout the whole article
- Acknowledgements and post-script to be included in a special paragraph at the end of the article before the bibliography. For co-authored papers, each author must be explicitly named and correlated to their direct contribution to the paper.
- Funds. If articles have been funded, then the author is to acknowledge the sponsor or institution supporting the research.

REVIEW POLICY

The editorial board verifies the correspondence of the papers with respect to the fields of interest of the journal and the research areas of IPRASE. The papers are then to be submitted to the judgment of two referees chosen by the scientific committee of IPRASE and the editorial board of the journal (the name of the author and every other references are omitted). For every article to be submitted to the referees, dates of arrival and acceptance are cited.

Reviewing standards Referees will evaluate the articles on the basis of the following criteria and will send the authors an assessment report with modifications to be made.

Style and language

The manuscript should be easy to read and have a simple syntax. Authors should avoid any use of colloquialisms, sexist language or idiomatic phrases. For articles in English, British English is the preferred version. Italian and English are preferred languages at the moment.

ELECTRONIC FORMAT REQUIREMENTS FOR ACCEPTED ARTICLES

The manuscript is to be sent in Word, Word Perfect 6.0, RTF formats. A copy must be kept of the last version, the file saved with the default extension of the program.

General Criteria Articles are to be from 35,000 to 55,000 keystrokes long, spaces, figures and tables included. The document is to be in a single column with A4 format (297x210). Times New Roman, 12, single spacing, justified alignment, indent 0.5 of the first line of every paragraph. The ENTER key must be used only when starting a new paragraph. Use of syllabification commands and double spaces to align is to be avoided. To avoid typing errors, please use automatic spelling control. The article is to be divided into separate sections. For example: 1., followed by 1.1., and 1.1.1., 1.1.2., and so on. Every section is to be presented with a short subtitle.

Electronic use of figures, tables and formulas.

Images, graphics, diagrams (from now on “figures”) and tables are to be placed within the text. Collocation of these elements will have to be definitive.

In addition, figures are to be presented in a separate file, format JPG or TIFF. Please avoid figures taken from newspapers and zip or rar format for visualisation as the quality will be poor. Figures in digital form are to be:

- Pictures in black and white 800 dpi.
- Images in grey colours 300 dpi.

Figures and tables are to be referred to in the text and numbered in the order of quotation. Every table and figure should have a heading (“Fig. 1” in the case of figures, “Tab. 1” in the case of tables) and a concise explanatory key. Headings are to be progressively numbered. When figures and tables are taken from other sources they are to be acknowledged at the bottom of the page by a bibliographic reference with the following formula: “from” or “adapted from”. Tables or formulas are to be created by using the word processor software and are not to be imported from external sources. When preparing tables, one single grid is preferable rather than a grid for every line. If the author prefers not to use tables, please use tabulations to align columns rather than spaces. The editorial board can slightly modify their reference in the text for printing reasons. Please quote the source of figures for copyright reasons. Please avoid using famous works of art. Please obtain permission for publishing pictures which portray people.

Footnotes

To be placed at the bottom of the page, numbered progressively and written in 10 Times New Roman.

REFERENCES

The author is held responsible for quotation accuracy. Guidelines for quotes in the text, accompanying figures or tables and in the final bibliography.

Quotations in the text

When a particular author associated to a theory, issue, or empirical evidence, please open and close brackets, quoting surname of the author followed by a comma and the year of publication. Example:

“PISA survey on scientific literacy is not based on the analysis of curricula but ... (Mayer, 2008)”.

For co-authored papers, please quote in alphabetic and chronologic order. In quotations of more than one author's works, please separate the names with a comma. In quotations of one single author's different works, do not repeat the name, but separate dates of publications with a semi-colon. For example: (Bandura, 1997;1982;1986; Bordieu, 1983;1986). When there are more than two authors, only the first name is to be quoted, followed by “*et al.*”. For example: (Graff et al., 2008).

When quoting parts of another text , please use ENTER key, so as to place the quotation at the beginning of the line. To be written in Times New Roman 10. Indent left and right borders with 1.5 centimetres. Open and close inverted commas when starting and concluding the quotation, adding the bibliography and number of page. For example:

«From the PISA data, so as from other PISA survey's and TIMSS surveys' data, a scientific indication emerges addressed to memorisation of notions and concepts [...]» (Mayer, 2008, p. 61).

In case of omission within a quoted text, please indicate with [...]

Quotation under figures and tables

When quoting an author under a figure or a table, please follow these examples:

Chapter taken from a book

From: C. Zamperlin (1994). Test of mathematical skill. In R. De Beni & Group MT (Eds), *QI Tests. Tests for the filling in of the frame 1 of national grid assessment* (pp. 69-72). Firenze: Organizzazioni Speciali.

Single authored article taken from a Journal

From: D.L. Duke, (2006). What we know and don't know about improving low-performing schools. *Phi Delta Kappa*, 87(10), pp. 728-734.

Co-authored works

From: R.J. Marzano *et al.*, (2001). *Classroom instruction that works. Research-based strategies for increasing students achievement*. Alexandria, VA: ASCD.

If the authors use the same source for more then one tables and figures, it is recommended to cite in this way, writing then in the References the entire volume:

Cheung & Sit (2007, p. 57)
Cheung & Sit (2007, p. 53)
Cheung & Sit (2007, p. 50)

Bibliography at the end of the articles The bibliography is to be placed at the end of the article, after the appendix, acknowledgments and post-script, and is to contain only those quotations from the text. Quotations are first in alphabetic order and then in chronologic order. If an author has more than one quotation from the same year, these must be divided alphabetically. For ex: "2006a", "2006b", etc.

Please follow these examples for the bibliography.

Journal

Paxton P. (1999). Is social capital declining in the United States? A multiple indicator assessment. *American Journal of Sociology*, 105 (1), pp. 88-127.

Baxter, G.P., & Glaser, R. (1998). Investigating the cognitive complexity of science assessments. *Educational Measurement: Research and Practice*, 17(3), pp. 37-45.

Book

Field J. (2004). *The Social Capital: a Introduction*. Trento: Erickson.

Glaser R., Linn R. & Bohrnstedt G. (1997). *Assessment in transition: Monitoring the nation's educational progress*. New York: National Academy of Education.

Siegler R.S. (1998). *Children's thinking (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Chapter in an edited book

Burt R.S. (2001). Structural holes versus network closure as social capital. In N. Lin, K.S. Cook & R.S. Burt (Eds.), *Social capital. Theory and research* (pp. 31-56). Piscataway, NJ: Aldine Transaction.

Glaser R. & Silver E. (1994). Assessment, testing, and instruction: Retrospect and prospect. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education (Volume 20)*, (pp. 393-419). Washington, DC: American Educational Research Association.

Snow R.E. & Lohman D.F. (1993). Implications of cognitive psychology for educational measurement. In R.L. Linn (Ed.), *Educational measurement (3rd ed.)*, (pp. 263-330). Phoenix, AZ: Onyx Press.

Electronic documents downloaded from Internet

UNICEF (2001). *The state of the world's children 2001*. Available from: www.unicef.org/sowc01/, [Accessed 14.04.08].

Mislevy R.J. (2000). *The challenge of context*. Presentation at the 2000 CRESST Conference. Available from: [Accessed 11.09.03].

Folgheraiter F. (2007). *The care of relationships in the school: The social capital*. Available from: [Accessed 15.01.08].

SENDING OF THE COPIES OF THE JOURNAL

A limited number of offprints will be sent to the author at his/her postal address. Additional copies will have to be ordered separately. A copy of the article in PDF version will be sent by e-mail on request.

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2016
per i tipi
delle Edizioni Osiride di Rovereto

Printed in Italy

