

Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro

New skills for secondary school teacher: the alternation between school and work

Emanuela Maria Torre^a

^a *Università degli Studi di Torino*, emanuela.torre@unito.it

Abstract

La L. n. 107/2015 ha introdotto per tutti gli studenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado l'obbligo di effettuare parte del proprio percorso formativo in Alternanza Scuola-Lavoro (ASL). Si aprono dunque per le scuole italiane nuovi scenari, sui cui effetti potenziali occorre avviare riflessioni sistematiche, che richiedono di rivedere l'assetto organizzativo della didattica e i rapporti con il territorio e che comportano un ampliamento del profilo di competenza degli insegnanti. Il presente contributo approfondisce, alla luce degli studi internazionali, i principali modelli di integrazione tra scuola e lavoro nell'istruzione secondaria e i relativi fattori di efficacia. L'analisi evidenzia il ruolo centrale dei docenti in tale ambito. Si presentano quindi gli esiti di un'indagine, condotta su un campione di 88 scuole secondarie di secondo grado piemontesi e finalizzata a rilevare la percezione dei docenti rispetto al proprio ruolo e alla propria funzione nell'ASL, alla luce delle prime esperienze avviate. I risultati evidenziano le aree di potenziale sviluppo della professionalità del docente ai fini della costruzione di percorsi di alternanza efficaci.

Parole chiave: expertise degli insegnanti; alternanza scuola-lavoro; scuola secondaria.

Abstract

The Italian Law no. 107/2015 introduced for all secondary students the obligation to carry out part of their training program in alternation between school and work. New scenarios are therefore open to the Italian schools, the potential effects of which need systematic reflections, requiring the review of the organizational structure of teaching and the relationship with the territory and which involve an expansion of teacher competence profile. This paper explores, in light of international studies, the main models of integration between school and work and its effectiveness factors. The analysis highlights the central role of teachers in this area. We present the results of a survey conducted on a sample of 88 high schools in Piedmont (Italy), aimed at detecting the perception of teachers in relation to their role and their function in the ASL, in the light of the first experiences carried out. The results highlight the potential growth areas of the teaching profession, for the construction of effective paths.

Keywords: teacher expertise; alternation between school and work; secondary school.

1. Introduzione

Il tema della formazione integrata tra scuola e lavoro si è ampiamente sviluppato negli ultimi decenni ed ha ricevuto nuova linfa dalla difficile situazione che ha colpito l'economia europea. Nel nostro Paese, con la L. n. 107/2015 si è concluso un processo (non privo di criticità) di progressiva integrazione della formazione *on-the-job* nei curricula scolastici. Tale legge introduce, a partire dall'a.a. 2015-2016, l'obbligo per tutti gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado di effettuare, nel corso del triennio, un numero di ore, variabile a seconda dell'indirizzo di studio (200 per i licei e 400 per i tecnici e i professionali), in attività di alternanza scuola-lavoro (ASL).

Si aprono, dunque, per le scuole italiane nuovi scenari, sui cui effetti potenziali occorre avviare riflessioni sistematiche, che richiedono di rivedere l'assetto organizzativo della didattica e i rapporti con il territorio e che comportano un potenziale ampliamento del profilo di competenze degli insegnanti.

A questo proposito, il presente contributo intende in primo luogo approfondire, alla luce degli studi internazionali, i principali modelli di integrazione tra scuola e lavoro nell'istruzione secondaria, i relativi fattori di efficacia e il ruolo centrale dei docenti in tale ambito.

La seconda parte del contributo presenta gli esiti di un'indagine condotta, tramite questionario online, su un campione di 88 scuole secondarie di secondo grado piemontesi, allo scopo di rilevare la percezione dei docenti rispetto al proprio ruolo e alla propria funzione nell'ASL, alla luce delle prime esperienze effettuate nella prospettiva aperta dalla normativa attuale.

2. I sistemi di formazione in alternanza in Europa

La costruzione di opportunità di inserimento lavorativo e sviluppo professionale per le giovani generazioni è questione di interesse comune a livello internazionale ed è una delle priorità politiche dell'Unione Europea. Nei diversi Stati membri si sono avviate riforme dei percorsi scolastici che hanno introdotto, sia pure con modalità differenti, percorsi formativi che prevedono più stretti raccordi tra scuola e mondo del lavoro, in particolare negli ultimi anni dell'istruzione secondaria di secondo grado (studenti di 16-18 anni) e in quelli immediatamente successivi. La maggior parte di tali proposte è nata, in origine, con lo scopo di diminuire il rischio di abbandono dei percorsi scolastici da parte degli studenti più deboli, incrementandone la motivazione e consentendo loro il conseguimento del diploma in percorsi non tradizionali e l'inserimento sociale e lavorativo. In generale, attualmente esse si propongono di incoraggiare l'avvicinamento di tutti gli studenti al mondo del lavoro, favorirne l'orientamento e facilitare l'acquisizione delle competenze professionali e trasversali, che risultano essere considerate con particolare interesse dalle aziende (European Commission, 2013).

I percorsi avviati in ambito europeo prevedono, sia pure con modalità differenti, l'attuazione di iter formativi professionalizzanti che vengono definiti come apprendistato o formazione in alternanza, e che comportano che lo studente svolga una parte variabile del proprio cammino scolastico in un contesto di lavoro reale. L'analisi condotta sui sistemi scolastici europei (Chatzichristou, Ulicna, Murphy & Curth, 2014; Tynjälä, 2013) evidenzia che le proposte attuate nei diversi Paesi possono prevedere una polarizzazione maggiore su un modello di apprendimento costruito esclusivamente o prevalentemente in

contesto scolastico (*School-Based Learning, SBL*) oppure costruito in contesto lavorativo (*Work-Based Learning, WBL*).

Si riconoscono così quattro sistemi principali di formazione, presenti prevalentemente negli indirizzi di studio a carattere tecnico e/o professionale (Figura 1).

Sistema	Caratteristiche	Paesi in cui è diffuso (esempi)
<i>Sistemi fondati completamente sul SBL</i>	Il SBL è il principale modello di istruzione e formazione professionale. Sono presenti solo alcune esperienze embrionali di integrazione con il WBL, come, ad esempio, proposte di formazione <i>on-the-job</i> , in cui le attività curricolari sono intervallate da periodi (facoltativi o obbligatori) di stage sul posto di lavoro.	Grecia, Polonia, Repubblica Ceca, Slovacchia
<i>Sistemi che combinano SBL e WBL</i>	Il SBL rimane il principale modello di istruzione e formazione professionale, ma il WBL è integrato in modo sistematico nei programmi scolastici. Sono previsti periodi di formazione in azienda, obbligatori e di durata medio-lunga.	Finlandia, Francia, Norvegia, Paesi Bassi, Portogallo, Svezia
<i>Percorsi di apprendistato paralleli a quelli scolastici</i>	L'apprendistato costituisce un'alternativa al percorso scolastico tradizionale. A seconda dei Paesi può o meno rilasciare un titolo equivalente a quello conseguibile nei percorsi di formazione professionale connessi al sistema di istruzione. Esso prevede che il soggetto in formazione trascorra un periodo di tempo anche piuttosto lungo in un contesto lavorativo, intervallato da alcuni momenti dedicati alla formazione; il rapporto tra apprendista e azienda è regolato da specifico contratto e prevede in genere una retribuzione.	Francia, Grecia, Italia*, Paesi Bassi, Polonia, Regno Unito
<i>Apprendistato</i>	L'apprendistato è parte effettiva del sistema di educazione formale e rilascia un certificato riconosciuto a livello nazionale. Le caratteristiche sono le stesse del sistema di apprendistato parallelo al sistema scolastico.	Austria, Danimarca, Germania, Svizzera

Figura 1. Sistemi di formazione in alternanza in Europa (* classificazione antecedente alla L. n. 107/2015).

3. L'alternanza scuola-lavoro in Italia

La classificazione proposta dalla ricognizione europea colloca le esperienze italiane prevalentemente nell'ambito del WBL. Essa fa riferimento alla lunga tradizione italiana di formazione in apprendistato, regolata da specifica normativa, recentemente rivista (D. Lgs. n. 81/2015), e prevista come modalità di conseguimento di una qualifica professionale parallela e alternativa ai percorsi di formazione professionale e di istruzione (istituti professionali e, in parte, tecnici) o di specializzazione post-diploma.

Osserviamo che l'apprendistato “si distingue dalle altre forme di apprendimento che integrano l'istruzione con la formazione *on-the-job*, in quanto è regolato da precisi obblighi tra le parti che discendono sia dalla legislazione nazionale e regionale in materia, sia dalle contrattazioni di settore, che definiscono aspetti specifici come, ad esempio, l'inquadramento dello studente lavoratore, la retribuzione dei periodi di lavoro e la formazione svolta in azienda, le forme e le modalità per la conferma in servizio al termine del percorso formativo” (MIUR, 2015, p. 86).

Occorre però precisare che la situazione italiana è più sfaccettata. Fin dagli anni Settanta, infatti, si sono sviluppate, accanto all'apprendistato, esperienze formative professionalizzanti, che affiancano alla didattica formale (di fatto prevalente) periodi di stage o tirocinio (in corso d'anno o nei mesi estivi, in alcuni casi retribuiti).

L'introduzione sistematica nei curricula scolastici dell'ASL come metodologia didattica distinta dall'apprendistato (Ballarino, 2013) è più recente (L. n. 53/2003; D. Lgs. n. 77/2005), come pure la riflessione teorica in merito (Bertagna, 2003; Serio & Vinante, 2005), ed è proposta inizialmente come opportunità per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado di integrare il proprio percorso di studi con momenti di formazione in azienda, anche per contrastare la dispersione scolastica (Pozzi & Pocaterra, 2007).

I dati derivanti dal monitoraggio che l'Indire conduce su queste esperienze mostrano, tra il 2006/2007 e il 2013/2014, un progressivo incremento dei percorsi di ASL nelle scuole di tutti gli indirizzi, evidenziando la crescente apertura degli istituti di istruzione secondaria nei confronti di questa pratica formativa (Indire, 2013a; Zuccaro, 2012).

La normativa più recente (L. n. 107/2015) prevede, infine, un'ulteriore evoluzione di questo sistema, introducendo l'ASL come segmento formativo obbligatorio nel triennio della scuola secondaria di secondo grado, con monte ore diversificato a seconda degli indirizzi di studio, allo scopo di favorire l'orientamento e l'avvicinamento degli studenti al mondo del lavoro.

La peculiarità dell'attuale proposta è quella di prevedere percorsi di formazione *on-the-job* anche in indirizzi di studio non direttamente orientati all'immissione diretta nel mondo del lavoro quanto piuttosto al proseguimento degli studi nel terzo livello di istruzione. Si tratta di una sfida interessante, a fronte della quale si osserva un atteggiamento non sempre positivo da parte dei docenti e qualche difficoltà da parte delle realtà produttive a mettere in atto adeguate forme di accoglienza degli studenti.

Le criticità riguardano in particolare le richieste di strutturazione di percorsi condivisi, nei quali non vi sia un adeguamento dell'istituzione scolastica ai linguaggi e alle prassi del mondo aziendale, quanto piuttosto una sorta di estensione dell'attività formativa all'esterno dell'aula, in contesti reali, ma adeguatamente preparati ad accogliere gli studenti secondo logiche tuttavia diverse da quelle che regolano gli stage, i tirocini lavorativi o i percorsi di apprendistato, ai quali forse le aziende sono tradizionalmente più abituate. La normativa prevede inoltre la valutazione e certificazione di competenze condivise e integrate nel curriculum. Richiede altresì l'adesione a passaggi burocratici, a salvaguardia della sicurezza dello studente e a garanzia del valore formativo dell'esperienza, che però risultano particolarmente gravosi e non sempre chiari. Occorre infine considerare che l'obbligo di effettuare attività di ASL anche in indirizzi di studio non professionalizzanti come quelli liceali, apre ulteriormente il ventaglio degli enti accoglienti e delle proposte formative (Indire, 2013b; MIUR, 2015).

Trattandosi di una realtà di recente istituzione è utile esplorare la letteratura, alla ricerca dei fattori che consentono l'attuazione di percorsi realmente efficaci per gli studenti. Ci si

focalizzerà principalmente sugli studi condotti in area nord-europea, dove sono diffuse esperienze in cui, analogamente a quanto avviene in Italia, la polarizzazione è sull'apprendimento in contesto scolastico, integrato però, in maniera anche importante, dalla formazione in contesto lavorativo. Pur non essendo immediatamente sovrapponibili alla situazione italiana (poiché si tratta comunque di azioni didattiche connesse a indirizzi professionalizzanti e collocate in sistemi scolastici con impostazione didattica meno focalizzata sui contenuti e sulle discipline e orientata, invece, per obiettivi di apprendimento), tali studi possono però offrire spunti per costruire pratiche efficaci e per delineare il profilo di competenza dell'insegnante coinvolto nei percorsi di ASL.

4. Studi e ricerca sull'alternanza scuola-lavoro

Gli studi condotti sul tema affrontano i vari aspetti della questione, a partire dall'analisi delle differenti caratteristiche dell'apprendimento costruito in contesto scolastico rispetto a quello costruito in contesto lavorativo (Zitter & Hoeve, 2012). Essi prendono in esame:

- i fattori che, nei due contesti rispettivamente, favoriscono l'acquisizione di un apprendimento significativo e sostengono la motivazione (Schaap, Baartman & Bruijn, 2012);
- gli aspetti che facilitano la costruzione di competenze, professionali e trasversali, e ne sostengono la trasferibilità (Akkerman & Bakker, 2012);
- gli elementi che sostengono la costruzione dell'identità professionale e la transizione al lavoro (Flynn, Pillay & Watters, 2016);
- i fattori di efficacia delle pratiche attuate con i diversi approcci, definiti sulla base degli esiti dei percorsi o della percezione dei differenti attori coinvolti (Metso, 2014; Metso & Kianto, 2014; Taylor, Lehman & Raykov, 2015).

Tali ricerche evidenziano che l'apprendimento degli studenti è tanto più significativo (dal punto di vista dello sviluppo delle strategie di apprendimento, delle competenze professionali e trasversali e del loro transfer, della costruzione dell'identità professionale) quanto più le esperienze condotte nei due contesti (della scuola e del lavoro) sono parte di un progetto comune, condiviso e integrato da parte di tutti gli attori (Endedijk & Bronkhorst, 2014; Nielsen, 2009; Niemeyer, 2014; Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto, 2014).

La questione principale, se si intendono costruire percorsi di alternanza scuola-lavoro potenzialmente efficaci, consiste dunque nel trovare strategie adatte a favorire una connessione autentica (*connectivity*) tra i due ambiti (Griffiths & Guile, 2003; Tynjälä, 2008). Tale passaggio è forse più facile nei sistemi scolastici in cui la didattica è organizzata per obiettivi di apprendimento (a partire dai quali il dialogo e la negoziazione con le aziende sono più semplici) che non in quelli (come il nostro, e in particolare la nostra scuola secondaria) in cui permane un forte orientamento ai contenuti disciplinari e a modalità didattiche di tipo tradizionale.

Il fatto che lo studente svolga parte delle attività formative all'interno di un contesto lavorativo, infatti, di per sé non è condizione sufficiente perché egli ne riceva automaticamente un arricchimento formativo (Wesselink, de Jong & Biemans, 2010). Non è d'altronde sostenibile pensare che il processo di costruzione di una competenza, che per natura ha carattere olistico e globale, sia frammentato in più contesti senza soluzione di continuità (Eraut, 2004).

Tra gli aspetti che riducono la reale attuazione della *connectivity* vi sono le differenti concezioni di apprendimento di cui sono portatori i diversi attori coinvolti nel processo formativo e la loro scarsa disponibilità a condividere le responsabilità comuni (Wesselink et al., 2010).

In questo senso è necessario creare continuità nelle azioni e nelle interazioni tra istituti scolastici e luoghi di lavoro (*boundary crossing*) (Akkerman & Bakker, 2012; Berner, 2010).

Il concetto di *boundary crossing* è utilizzato in diversi ambiti (l'organizzazione di programmi universitari professionalizzanti, la riconversione professionale e, appunto, la formazione in ASL) e si riferisce proprio allo sforzo che deve essere fatto per entrare in territori, campi del sapere diversi da quelli abituali, in ambiti con caratteristiche simboliche e culturali differenti da quelle usuali (Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995; Flynn et al., 2016; Zitter, Hoeve & de Bruijn, 2016). Esso rende quindi necessaria la riconcettualizzazione condivisa di un oggetto comune (che nel nostro caso è la costruzione di uno stesso nucleo di competenze da parte di uno stesso studente che agisce in due contesti differenti), a cui viene ridata unitarietà.

Questa prospettiva richiede, a monte, senz'altro una riflessione sui rapporti tra i due sistemi e, in particolare, su se e quanto eventualmente questo debba comportare un adeguamento di uno dei due (pensiamo soprattutto alla scuola) alle logiche che regolano l'altro.

5. Fattori di efficacia dei percorsi in alternanza

Il monitoraggio che la Comunità europea conduce sulle esperienze di formazione tra scuola e lavoro in atto nei Paesi membri offre un quadro sistematico dei principali fattori che contribuiscono all'efficacia dei percorsi di alternanza (European Commission, 2013).

Una parte di questi riguarda l'organizzazione delle attività formative. Emerge come principale fattore di efficacia, anche in questo caso, l'integrazione e la complementarietà tra formazione a scuola e formazione sul lavoro.

Altri elementi organizzativi positivi sono: la costruzione di reti valide tra scuole e aziende; la chiarezza delle funzioni, dei compiti, delle responsabilità dei diversi soggetti (es. contratto per apprendisti, progetto formativo per tirocinanti, etc.); l'attuazione di strategie per l'individuazione di aziende capaci di offrire agli studenti adeguate esperienze di apprendimento (es. accreditamento); la predisposizione di strumenti di monitoraggio e valutazione condivisi e ben definiti; la cura della salute e della sicurezza degli studenti sul posto di lavoro.

Vi sono, poi, fattori di efficacia connessi con la qualità didattica ed educativa del percorso proposto: la preparazione e l'accompagnamento degli studenti; l'identificazione univoca delle figure di riferimento; la definizione chiara degli obiettivi e dei risultati di apprendimento attesi; la progettazione di piani formativi personalizzati (traguardi, tempi, strategie e metodi, modalità di raccordo teoria e pratica, valutazione); l'offerta diversificata di esperienze di apprendimento; la previsione di misure particolari per i soggetti più deboli o a rischio di drop out.

Si tratta di aspetti che vengono evidenziati anche dalle ricerche empiriche, per quanto esse assumano spesso la forma di studi di caso, fortemente contestualizzati e condotti su piccoli campioni e non consentano quindi generalizzazioni.

Un altro elemento di importanza rilevante che compare nell'analisi della Comunità europea e negli studi sul tema, in particolare nelle indagini che coinvolgono gli studenti in uscita dai percorsi professionali e i loro docenti, è il ruolo decisivo che assumono le figure dei formatori (siano essi gli insegnanti o i tutor esterni) nel favorire l'integrazione tra teoria e pratica, la motivazione dello studente e la sua percezione di competenza.

In particolare, la relazione che si crea tra lo studente e il tutor presente in azienda è molto importante per quanto concerne l'attaccamento alla realtà lavorativa e il progresso percepito nelle competenze acquisite (Wing Yan & Wai Mui Yu, 2007). Questo avviene, in particolare grazie all'azione di guida (mentoring o coaching) che l'esperto svolge, al feedback che offre, alla sua capacità di proporre compiti sfidanti ma superabili e di consentire adeguata assunzione di autonomia (limitando così il rischio di demotivazione) (Metso, 2014; Metso & Kianto, 2014).

Il ruolo dell'insegnante è, invece, centrale soprattutto nel sostenere l'integrazione tra i due contesti di apprendimento e nel favorire la riuscita dello studente. La ricerca rivela, a questo proposito, che il modo in cui gli insegnanti concepiscono l'insegnamento e l'apprendimento influenza le loro strategie di didattiche, le modalità attraverso le quali gli studenti imparano, il loro approccio allo studio e i loro risultati (Trigwell & Prosser, 1996).

Nel caso specifico dell'alternanza, si evidenzia che gli insegnanti con una visione integrata del percorso di apprendimento sono più disponibili a collaborare e a condividere con il tutor esterno la responsabilità della formazione dello studente e, al contempo, a proporre allo studente stesso strategie efficaci per comprendere i raccordi tra conoscenze teoriche e pratiche (Sappa & Aprea, 2014). Ricordiamo al proposito l'interessante studio condotto in ambito italiano dall'Ufficio Scolastico Regionale (USR) del Veneto (2007a, 2007b) e focalizzato in larga parte sul ruolo delle figure educative coinvolte nell'ASL (insegnanti e tutor esterni).

Sicuramente il ruolo dell'insegnante nei percorsi di alternanza scuola-lavoro è delicato e può richiedere un cambiamento nella prospettiva educativa e, in alcuni casi, un approfondimento di alcune competenze professionali. Partendo dal presupposto che, come già precedentemente esplicitato, la "regia formativa" dell'ASL rimane funzione imprescindibile dell'istituzione scolastica, tale prospettiva di cambiamento dovrebbe però consentire agli insegnanti di svolgere al meglio il compito educativo a loro affidato, con strumenti adeguati a garantire l'efficacia formativa dei percorsi di ASL proposti agli studenti. Dedichiamo quindi il prossimo paragrafo ad una breve panoramica sulle specifiche competenze richieste al docente.

6. Ruolo e competenze dell'insegnante nei percorsi in alternanza

Le caratteristiche di un sistema di alternanza, che potremmo quindi definire "curricolare", richiedono una revisione del ruolo e delle competenze degli insegnanti, non solo di quelli che svolgono funzioni esplicite di gestione dei percorsi di ASL (funzione strumentale, tutor interno, etc.), ma auspicabilmente di tutto il corpo docente, in quanto l'attuale modello prevede il coinvolgimento di tutto il consiglio di classe.

In estrema sintesi, secondo quanto emerge dalla letteratura esplorata (Berner, 2010; De Brujin, 2012; Faherty, 2015; Jossberger, Brand-Gruwel, van de Wiel & Boshuizen, 2015; Ketelaar, del Brok, Beijaard & Boshuizen, 2012; Schaap et al., 2012; Wesselink et al., 2010), l'insegnante coinvolto nei percorsi di alternanza dovrebbe essere in grado di:

- collaborare con gli altri soggetti e costruire reti sul territorio;
- analizzare i bisogni formativi degli studenti;
- costruire progetti formativi coerenti con i bisogni rilevati;
- organizzare le attività di alternanza;
- attuare strategie di orientamento finalizzate ad indirizzare lo studente alle esperienze per lui più utili, ampliando le sue prospettive professionali;
- utilizzare in maniera combinata strategie didattiche tradizionali e innovative;
- attuare strategie di tutoring per favorire progressivamente la capacità dello studente di gestire il proprio percorso di apprendimento in autonomia e per sostenerne la motivazione;
- accompagnare lo studente nel difficile compito di integrazione tra teoria e prassi;
- favorire l'utilizzo di strategie metacognitive e della riflessione, anche critica; sull'esperienza condotta dallo studente;
- attuare strategie di valutazione formativa dello studente;
- utilizzare strumenti di valutazione sommativa coerenti con i traguardi previsti;
- valutare l'efficacia delle azioni condotte.

Alla luce di quanto finora delineato ci siamo chiesti quale sia la situazione dell'ASL in Italia nel primo anno di attuazione della L. n. 107/2015. Abbiamo scelto, a questo proposito, di focalizzare l'attenzione sulla figura dell'insegnante, proprio in considerazione della centralità del suo ruolo, evidenziata dagli studi internazionali. Nel prossimo paragrafo descriveremo la ricerca condotta e i principali risultati ottenuti.

7. Un'indagine sulle prime esperienze di Alternanza curricolare: percezione dei docenti

La ricerca qui presentata è stata sviluppata al fine di studiare alcuni aspetti connessi con l'introduzione dei percorsi di ASL nella scuola secondaria di secondo grado, secondo quanto stabilito dalla L. n. 107/2015. In particolare interessava approfondire i seguenti ambiti:

1. il ruolo che il docente assume nell'organizzazione e nella gestione dei percorsi di alternanza;
2. il percepito degli insegnanti rispetto al possesso di competenze utili a svolgere tale ruolo e ai bisogni formativi che ne derivano;
3. la funzione di questo segmento formativo nel percorso di crescita degli studenti, secondo le opinioni degli insegnanti;
4. i punti di forza, i nodi critici e i primi effetti delle esperienze attuate.

Approfondiremo in questa sede principalmente gli esiti più direttamente connessi con la figura dell'insegnante (punti 1 e 2).

7.1. Strumenti e metodi

L'indagine è stata condotta attraverso un questionario online, proposto ai soggetti del campione attraverso l'invio di un'e-mail nella quale si indicavano gli scopi della ricerca, il link per l'accesso al questionario e si precisavano le modalità di compilazione e il tempo previsto per il completamento delle risposte.

Il questionario è articolato in tre aree principali, descritte in Figura 2.

Area	Fattori indagati
<i>Informazioni generali e di contesto</i>	Indirizzi di studio presenti nell'Istituto scolastico Dimensioni dell'Istituto (numero di studenti iscritti) Esperienze pregresse e attuali dell'Istituto nell'ambito dell'ASL Ambiti di formazione previsti nel piano di formazione dei docenti Sede dell'Istituto scolastico Ruolo del rispondente nell'Istituto scolastico
<i>Ruolo, competenze e bisogni formativi dell'insegnante nei percorsi di ASL</i>	Attività svolte dall'insegnante nell'ASL Attività svolte dall'insegnante nell'ASL, ma non ritenute parte dei suoi compiti professionali Percezione delle competenze necessarie ai docenti per l'ASL Ambiti nei quali si ritiene utile che l'insegnante riceva formazione specifica (bisogni formativi espliciti)
<i>Funzioni dei percorsi di ASL e caratteristiche delle esperienze attuate</i>	Funzioni attribuite ai percorsi di ASL Potenziali fattori di efficacia delle esperienze attuate Criticità delle esperienze attuate Effetti delle esperienze attuate

Figura 2. Aree indagate dal questionario.

7.2. Il campione

Si è scelto di utilizzare un campione ragionato. L'intenzione era infatti quella di raccogliere informazioni da soggetti che avessero già maturato esperienza nell'ambito dell'ASL. Per questo motivo sono state inserite nel campione scuole che avessero ricevuto tra il 2013-2014 e il 2015-2016 finanziamenti per progetti di ASL rivolti agli studenti o alla formazione dei docenti¹. Si è deciso anche di circoscrivere il bacino geografico di provenienza del campione al territorio piemontese, al fine di reperire informazioni da istituti scolastici dipendenti dal medesimo Ufficio Scolastico Regionale e quindi esposti alle stesse specificazioni normative e proposte di formazione in servizio. Il campione così selezionato è risultato composto da 133 istituti scolastici. Le risposte ricevute sono state 88.

Si tratta di istituti di istruzione secondaria di secondo grado collocati in tutte le province piemontesi con una prevalenza di quelli ubicati nella provincia di Torino (52,3%) e in quella di Cuneo (14,8%).

Metà circa delle scuole che hanno risposto ha più di 900 alunni. Si tratta quindi di contesti prevalentemente di dimensioni medio-grandi.

¹ Si sono individuati gli istituti scolastici vincitori dei bandi nazionali ("Interventi formativi per i docenti delle istituzioni scolastiche impegnate nei percorsi di ASL"; "Progetti innovativi di Alternanza scuola-lavoro"; "Didattiva" promossi dal MIUR) e locali ("Andare a bottega" e "Building Up", della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo).

Le scuole presentano al loro interno più indirizzi di studio (Figura 3), con prevalenza degli indirizzi tecnico e professionale. Alcuni istituti comprendono indirizzi misti per tipologia.

È stato chiesto che a rispondere fosse un docente coinvolto nell'ASL, con funzioni esplicite di coordinamento o di diretto rapporto con le aziende. È vero, infatti, che il modello attuale di alternanza è di natura curricolare e prevede il coinvolgimento dell'intero consiglio di classe, ma, dato il recente avvio delle esperienze di ASL, si è inteso privilegiare lo sguardo d'insieme "esperto", lasciando aperta la possibilità di ulteriori approfondimenti in un secondo tempo. Al questionario ha dunque risposto più frequentemente il docente con funzione strumentale per l'ASL (43,2%), seguito dal docente referente per i progetti di ASL (30,7%), dal dirigente scolastico (20,5%) e, in pochi casi, da un docente con funzioni di tutor interno. Si tratta dunque di persone con un punto di vista privilegiato sulla questione.

Indirizzo di studio		%
<i>Professionale e Tecnico</i>	Professionale e Tecnico	28,4%
	Professionale	20,5%
	Tecnico	10,2%
<i>Liceo</i>	Liceo	27,3%
<i>Misto</i>	Liceo e Tecnico	10,2%
	Liceo, Professionale e Tecnico	2,3%
	Liceo e Professionale	1,1%
Totale		100,0%

Figura 3. Indirizzi di studio.

Come ci si aspettava, una gran parte degli istituti scolastici rispondenti (92%) ha maturato esperienze nell'ASL prima dell'a.s. 2015-16. Relativamente all'a.s. 2015-16 hanno avviato percorsi di ASL rivolti alle classi terze il 96,2% degli istituti tecnici e professionali e l'87,5% dei licei. Si tratta, dunque, come nelle attese, di un campione "esperto" sul tema anche rispetto al nuovo modello proposto dalla normativa. Precisiamo, inoltre, che si è chiesto esplicitamente che le risposte riguardassero le esperienze condotte in ottemperanza alla normativa attuale (e non con riferimento a stage o esperienze di apprendistato).

7.3. Risultati

Nella presentazione dei risultati ci focalizzeremo principalmente sugli esiti relativi alla figura dell'insegnante. Analizzeremo le attività che questa figura svolge nell'organizzazione dei percorsi di ASL, se esse sono ritenute pertinenti con il ruolo del docente, quale sia il percepito rispetto alle competenze specifiche richieste agli insegnanti e ai bisogni formativi.

- Organizzazione e gestione delle attività di ASL da parte dei docenti.

All'interno del questionario sono state proposte le attività connesse con l'organizzazione e la gestione dei percorsi di ASL (desunte dalla letteratura e dalla normativa) e si è chiesto ai rispondenti di indicare se la specifica azione è o meno svolta dai docenti all'interno dell'istituto scolastico e se si ritiene che rientri tra le sue funzioni (Figura 4).

Tutte le attività di gestione dei percorsi di ASL vengono portate avanti dai docenti (tranne alcune preliminari, nella conduzione delle quali, tuttavia, il loro contributo rimane predominante). I diversi segmenti del percorso (avvio, progettazione, accompagnamento e valutazione) differiscono invece per quanto riguarda il riconoscimento delle attività come elemento costitutivo del bagaglio professionale del docente.

Attività connessa con l'ASL	Sì, è parte del ruolo del docente	Sì, ma non è parte del ruolo del docente	No, non viene svolta	No, viene svolta da altre figure
Avvio				
Informarsi su proposte post-diploma	28,4%	33,0%	11,4%	27,3%
Informarsi su professioni e mercato di lavoro	37,5%	39,8%	8,0%	14,8%
Analizzare i bisogni formativi degli studenti	77,3%	13,6%	3,4%	5,7%
Contattare le aziende	86,4%	8,0%	-	5,7%
Condurre pratiche amministrative	48,9%	20,5%	2,3%	28,4%
Condurre colloqui con lo studente per scelta sede	77,3%	5,7%	5,7%	11,4%
Progettazione				
Elaborare progetti formativi	83,0%	10,2%	2,3%	4,5%
Collaborare con il referente dell'azienda	84,1%	11,4%	3,4%	1,1%
Coinvolgere i colleghi	81,8%	8,0%	6,8%	3,4%
Accompagnamento del percorso				
Condurre colloqui individuali	69,3%	13,6%	10,2%	6,8%
Condurre incontri di gruppo	46,6%	11,4%	27,3%	14,8%
Offrire supporto in caso di problemi	87,5%	5,7%	1,1%	5,7%
Confrontarsi con il tutor esterno per monitoraggio	86,4%	5,7%	1,1%	6,8%
Utilizzare strategie didattiche per raccordo scuola-azienda	63,6%	14,8%	9,1%	12,5%
Utilizzare strategie didattiche per lo sviluppo di competenze trasversali	62,5%	17,0%	9,1%	11,4%
Valutazione				
Adattare o costruire strumenti di valutazione	62,5%	13,5%	5,7%	19,3%
Condurre la valutazione in itinere e finale	71,6%	13,6%	5,7%	9,1%
Utilizzare strategie di valutazione formativa	64,8%	13,6%	11,4%	10,2%
Confrontarsi con il tutor esterno per la valutazione dello studente	77,3%	9,1%	4,5%	9,1%
Progettare e attuare la valutazione dei progetti	71,6%	9,1%	3,4%	15,9%

Figura 4. Organizzazione e gestione delle attività di ASL da parte dei docenti.

Non tutte le attività di avvio, ad esempio, per quanto svolte dagli insegnanti, vengono riconosciute come di loro competenza: colpisce in particolare il fatto che, rispettivamente

il 33% e il 39,8%, dei rispondenti non ritenga di competenza dei docenti acquisire informazioni sui corsi post-diploma e sulle possibilità offerte dal mercato del lavoro. In questo caso si osserva che le scuole che hanno maturato esperienze pregresse riconoscono al docente queste competenze², insieme a quella di condurre colloqui con gli studenti per la scelta della sede³.

Le attività di progettazione vengono invece considerate come compito professionale dai tre quarti dei rispondenti.

Relativamente alla fase di accompagnamento dei percorsi e di valutazione emergono alcuni esiti inattesi, che richiedono ulteriori approfondimenti empirici. Nella fase di attuazione, si rileva infatti la tendenza a non utilizzare o a delegare ad altre figure azioni utili a favorire la continuità educativa e formativa tra scuola e azienda (come la conduzione di incontri individuali o di gruppo per il monitoraggio e la riflessione sulle attività svolte o l'utilizzo di strategie didattiche volte a facilitare il raccordo tra le esperienze scolastiche e di stage e lo sviluppo delle competenze trasversali).

Anche l'ambito della valutazione presenta diverse criticità. La predisposizione degli strumenti di valutazione e la valutazione di progetto vengono in parte delegati ad altre figure (compiti invece esplicitamente assegnati a livello normativo al tutor interno alla scuola) e nel 21,6% dei casi le strategie di valutazione formativa non vengono utilizzate o sono anch'esse delegate ad altri. Il problema della valutazione delle esperienze di alternanza è però diffusamente evidenziato anche in letteratura (Faherty, 2015; Sandal, Smith & Wangenstein, 2014; Wesselink et al., 2010).

- ASL e professionalità dell'insegnante.

A partire da quanto emerge in letteratura, nel questionario sono state proposte alcune competenze centrali per l'attuazione efficace dei percorsi di alternanza ed è stato chiesto di indicare, su una scala da 1 a 10, quanto gli insegnanti esperti ritengano che esse siano possedute dal corpo docente. Le risposte si attestano sui valori medi, indicando, nel complesso, una sostanziale percezione di scarsa preparazione sui temi connessi all'ASL (Figura 5). Considerando la distribuzione di frequenza dei punteggi assegnati, osserviamo uno spostamento delle risposte verso i punteggi più alti per quanto riguarda la capacità di collaborare e di gestire la relazione con i tutor esterni e la capacità di elaborare progetti formativi, e uno spostamento verso i punteggi più bassi per quanto concerne la conoscenza della normativa e delle procedure, la conoscenza delle professioni e del mercato del lavoro, l'attuazione del lavoro di rete, la conoscenza e l'utilizzo di strategie didattiche per lo sviluppo delle competenze trasversali. Tali aspetti sono, peraltro, tra quelli che gli insegnanti non considerano come propri del loro ruolo.

Non si riscontrano anche in questo caso differenze per indirizzo di studi, mentre nuovamente vi sono alcune difformità connesse con l'esperienza maturata all'interno dell'istituto scolastico rispondente, in particolare per quanto riguarda l'utilizzo di strategie didattiche per lo sviluppo di competenze trasversali⁴.

² Raccogliere informazioni su corsi post-diploma ($\chi^2 = 15,834$; $p < 0,001$, V di Cramer = 0,42); Raccogliere informazioni sulle professioni e il mercato del lavoro ($\chi^2 = 12,981$; $p < 0,005$, V di Cramer = 0,38).

³ $\chi^2 = 20,193$; $p < 0,001$, V di Cramer = 0,48.

⁴ Anova, $F = 4,357$, $p < 0,04$.

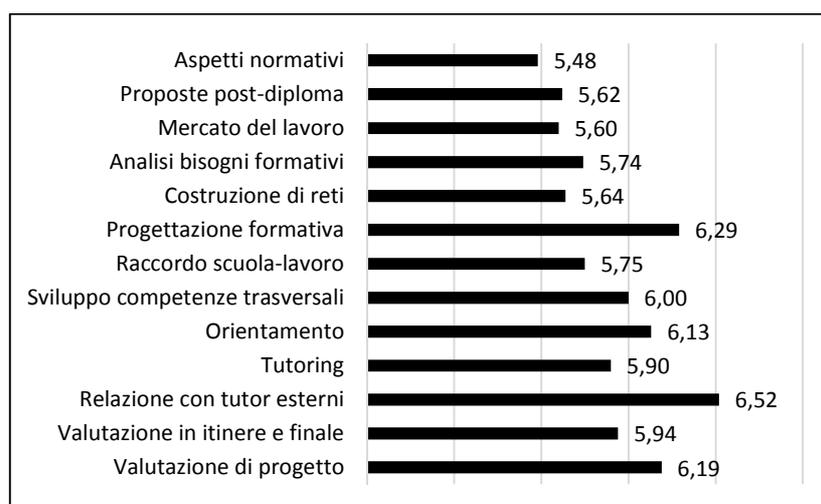


Figura 5. Competenze per l'ASL e professionalità dell'insegnante.

- Bisogni formativi espressi.

Al campione è stato chiesto, infine, di indicare su quali temi, all'interno di una lista data, ritenessero utili percorsi di formazione in servizio.

Si evidenzia, in questo caso, la richiesta di una formazione diffusa su tutti i temi inerenti l'ASL: è ritenuta utile una formazione in tutti gli ambiti proposti (valori sempre superiori a 3, su una scala tra 1 e 4), in particolare rispetto a quelli che emergono come critici anche nelle sezioni precedentemente esplorate.

Si tratta dell'ambito della didattica per lo sviluppo delle competenze professionali e trasversali e di quello docimologico, connesso alla certificazione delle competenze e alla valutazione di progetto. Ad essi si aggiunge l'ambito della progettazione formativa.

Ambito di formazione possibile	Per niente utile				Molto utile
Normativa	2,3%	20,4%	31,8%	45,5%	
Progettazione formativa	1,1%	2,3%	33,0%	63,6%	
Orientamento	1,1%	14,8%	46,6%	37,5%	
Tutoring/Mentoring	1,1%	21,6%	40,9%	36,4%	
Lavoro di rete	4,5%	19,3%	43,2%	33,0%	
Didattica per competenze trasversali	3,4%	13,6%	30,7%	52,3%	
Didattica per competenze professionali	3,4%	12,5%	36,4%	47,7%	
Valutazione e certificazione competenze	1,1%	8,0%	31,8%	59,1%	
Valutazione di progetto	3,4%	8,0%	37,5%	51,1%	

Figura 6. Bisogni formativi espressi.

Si rileva, in questo caso, una maggiore richiesta di formazione sui temi della normativa e delle strategie didattiche per lo sviluppo delle competenze professionali da parte dei licei⁵.

I rispondenti propongono anche alcuni altri temi di formazione che ritengono utili: il lavoro di gruppo, il *found raising*, la sicurezza sul posto di lavoro, la didattica laboratoriale per preparare gli studenti alle attività in azienda. Esprimono anche l'esigenza di poter avere un maggiore scambio diretto con le imprese per capirne meglio il funzionamento, i bisogni attuali e gli sviluppi futuri, al fine di costruire sinergie utili al raggiungimento dei traguardi formativi dello studente.

- Punti di forza e criticità delle esperienze di ASL.

L'ultima sezione del questionario chiede alle scuole di esplicitare punti di forza e criticità delle esperienze di ASL condotte. Non intendiamo dilungarci sulla questione, ma rilevare solo alcune risposte, che riportano a quanto già rilevato nella rassegna della letteratura. Il principale punto di forza delle esperienze di ASL è considerato il confronto con le realtà produttive e la costruzione di sinergie sul territorio (il 36% delle risposte fornite riguarda questo aspetto). Parallelamente le criticità principali sono la difficoltà a reperire aziende adeguate ad ospitare gli studenti e a collaborare con loro nella progettazione dei percorsi (23,8% delle risposte) e il disinteresse e lo scarso riconoscimento delle potenzialità dell'ASL da parte del corpo docente non direttamente coinvolto (21,7% delle risposte).

8. Conclusioni

Il presente contributo ha affrontato il tema dell'ASL, centrale ormai nelle scuole italiane, al fine di comprendere quali siano i modelli di apprendimento più efficaci in tale ambito formativo e quanto gli insegnanti siano pronti a intraprendere questa nuova sfida.

La letteratura evidenzia, come aspetto comune ai vari studiosi che si sono occupati del tema, la necessità che i percorsi di alternanza si fondino su un'autentica connessione tra le esperienze di apprendimento che vengono condotte all'interno della scuola e quelle che si svolgono nel contesto di lavoro. Progettualità comune e condivisione dei traguardi e dei criteri di valutazione sono i fattori di efficacia di questo tipo di percorsi, che devono garantire la possibilità di un continuo attraversamento dei confini tra teoria e pratica, in modo da consentire l'avvicinamento dello studente alla realtà lavorativa senza perdere di vista il ruolo di formazione culturale che il sistema di istruzione mantiene comunque come prioritario: "un'alternanza scuola lavoro che intenda essere davvero formativa, infatti, unisce sempre i termini delle coppie appena menzionate [pensiero e azione, idea e materia, studio e lavoro, ragione ed esperienza, cultura e realtà] e ne esplora criticamente, e in modo inesauribile, la ricorsività metodologica ed epistemologica che li percorre" (Bertagna, 2016, p. 5).

Un ruolo fondamentale nel conservare questo difficile equilibrio è svolto dal docente, cui si richiede di progettare, attuare e valutare esperienze che si aprono anche all'esterno dell'istituzione scolastica, ma che debbono conservare valore educativo, prima che formativo. In questo senso l'insegnante si trova ad affrontare un nuovo compito

⁵ Formazione sugli aspetti normativi e procedurali ($\chi^2 = 5,718$, $p < 0,01$); Formazione su strategie didattiche per competenze professionali ($\chi^2 = 4,651$, $p < 0,03$) (analisi della varianza non parametrica, test di Kruskal Wallis).

professionale, che può richiedere di destrutturare e ricostruire, almeno in parte, ambiti ormai consolidati di competenza.

I risultati della ricerca condotta negli istituti secondari piemontesi evidenziano la percezione di parziale inadeguatezza dell'insegnante, soprattutto in quei casi in cui le scuole non hanno ancora acquisito esperienza sufficiente nell'ASL. L'ostacolo più complesso pare però essere costituito proprio dalla scarsa importanza che i docenti attribuiscono alle esperienze di apprendimento sul luogo di lavoro e alla difficoltà a trovare un punto di incontro che faciliti lo scambio educativo tra mondo della scuola e mondo del lavoro, nell'interesse soprattutto dello studente. Si tratta di criticità comuni ad esperienze analoghe riscontrate in altri Paesi (De Brujin, 2012; De Brujin & Leeman, 2011; Jossberger et al., 2015). Sono aspetti questi a cui occorre prestare attenzione sia nel prevedere eventuali percorsi di aggiornamento in servizio, sia nell'individuare strategie utili a integrare in maniera effettiva le pratiche di ASL all'interno della scuola.

Bibliografia

- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5, 153–173. <http://dx.doi.org/10.1007/s12186-011-9073-6> (ver. 15.07.2016).
- Ballarino, G. (2013). *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata*. Firenze: IRPET.
- Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, 23(1), 27–42.
- Bertagna, G. (2003). *Alternanza scuola lavoro: ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*. Milano: Franco Angeli.
- Bertagna, G. (2016). Ad alternanza continua. *Nuova secondaria*, 33(10), 3–5.
- Chatzichristou, S., Ulicna, D., Murphy, I., & Curth, A. (2014). *Dual education: a bridge over trouble waters?*. Brussels: European Commission. http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2014_2019/documents/cult/dv/esstdualeducation/esstdualeducationen.pdf (ver. 15.07.2016).
- De Brujin, E. (2012). Teaching in innovative vocational education in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 18(6), 637–653.
- De Brujin, E., & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocational education: challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education*, 27, 694–702.
- Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77. *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, ai sensi dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n.53*.
- Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81. *Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183*.
- Endedijk, M.D., & Bronkhorst, L.H. (2014). Students' learning activities within and between the contexts of education and work. *Vocations and Learning*, 7, 289–311.

- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319–336.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 173–247.
- European Commission (2013). *Work-based learning in Europe. Practices and policy pointers*. http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf (ver. 15.07.2016).
- Faherty, A. (2015). Developing enterprise skills through peer-assessed pitch presentations. *Education + Training*, 57(3), 290–305.
- Flynn, M.C., Pillay, H., & Watters, J. (2016). Industry-school partnerships: boundary crossing to enable school to work transitions. *Journal of Education and Work*, 29(3), 309–331.
- Griffiths, T., & Guile, D. (2003). A connective model of learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2(1), 56–73.
- Indire. Scuola Lavoro. <http://www.indire.it/scuolavoro/> (ver. 15.07.2016).
- Indire. Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (2013a). *Alternanza scuola-lavoro: un binomio possibile?*. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuolavoro2///Rapporto_%20alternanza_24_01_14.pdf (ver. 15.07.2016).
- Indire. Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (2013b). *Costruire insieme l'alternanza scuola-lavoro. Il documento per la discussione*. <http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2013/03/COSTRUIRE-INSIEME-LALTERNANZA.pdf> (ver. 15.07.2016).
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., van de Wiel, M.W.J., & Boshuizen, H.P.A. (2015). Teachers' perceptions of teaching in workplace simulations in vocational education. *Vocations and Learning*, 8, 287–318.
- Ketalaar, E., del Brok, P., Beijaard, D., & Boshuizen, H.P.A. (2012). Teachers' perceptions of the coaching role in secondary vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(3), 295–315.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- 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*.
- Metso, S. (2014). Vocational students' perspective on organizational factors enhancing workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 56(5), 381–396.
- Metso, S., & Kianto, A. (2014). Vocational students' perspective on professional skills workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 26(2), 128–148.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Attività di alternanza scuola-lavoro. Guida operativa per la scuola*. <http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf> (ver. 15.07.2016).

- Nielsen, K. (2009). A collaborative perspective on learning transfer. *Journal of Workplace Learning*, 21(1), 58–70.
- Niemeyer, B. (2014). Working the boundaries between education and work: transformations of the German educational system reconsidered. *Globalisation, Societies and Education*, 12(3), 391–402.
- Pozzi, S., & Pocaterra, R. (eds.). (2007). *Ragazzi sospesi: un modello territoriale di alternanza scuola-lavoro per la prevenzione della dispersione scolastica*. Milano: Franco Angeli.
- Sandal, A.K., Smith, K., & Wangensteen, R. (2014). Vocational students experiences with assessment in workplace learning. *Vocations and Learning*, 7, 241–261.
- Sappa, V., & Aprea, C. (2014). Conceptions of connectivity: how Swiss teachers, trainers and apprentices perceive vocational learning and teaching across different learning sites. *Vocations and Learning*, 7, 263–287.
- Schaap, H., Baartman, L., & de Bruijn, E. (2012). Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: a review. *Vocations and Learning*, 5, 99–117. <http://dx.doi.org/10.1007/s12186-011-9069-2> (ver. 15.07.2016).
- Serio, L., & Vinante, M. (2005). *Viaggio nell'alternanza scuola-lavoro: territori di integrazione tra il mondo della scuola e il mondo delle imprese*. Milano: Il Sole 24 ore.
- Taylor, A., Lehmann, W., & Raykov, M. (2015). “Should I stay or should I go?” Exploring high school apprentices' pathways. *Journal of Education and Work*, 28(6), 652–676.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–284.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130–154.
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: a literature review. *Vocations and Learning*, 6, 11–36.
- Ufficio Scolastico Regionale Veneto (2007a). *Percorsi di alternanza scuola-lavoro: per una didattica dell'andata e del ritorno*. Venezia: USR Veneto.
- Ufficio Scolastico Regionale Veneto (2007b). *Traiettorie in alternanza: dentro e fuori i confini delle comunità di pratica*. Venezia: USR Veneto. http://www.istruzioneepadova.it/supporto/riforma/UsrV_Libro_Traiettorie-Alternanza-Scuola-Lavoro.pdf (ver. 15.07.2016).
- Virtanen, A., Tynjälä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 27(1), 43–70.
- Wesselink, R., de Jong, C., & Biemans, H.J.A. (2010). Aspects of competence-based education as footholds to improve the connectivity between learning in school and in the workplace. *Vocations and Learning*, 3, 19–38. <http://dx.doi.org/10.1007/s12186-009-9027-4> (ver. 15.07.2016).

- Wing Yan, T., & Wai Mui Yu, C. (2007). Social interaction and adolescent's learning in enterprise education. An empirical study. *Education & Training*, 49(8/9), 620–633.
- Zitter, I., Hoeve, A. (2012). Hybrid learning environments. Merging learning and work processes to facilitate knowledge integration and transitions. *OECD Education Working Papers*, 81, 2–27. <http://dx.doi.org/10.1787/5k97785xwdfv-en> (ver. 15.07.2016).
- Zitter, I., Hoeve, A., & De Bruijn, E. (2016). A design perspective on the school-work boundary: a hybrid curriculum model. *Vocations and Learning*, 9, 111–131.
- Zuccaro, A. (2012), L'alternanza scuola-lavoro: lo stato dell'arte. *Studi e documenti degli annali tra scuola e lavoro*, 35(139), 227–250.