

Progettare e valutare percorsi di alternanza scuola-lavoro nella scuola secondaria di secondo grado: criticità e prospettive

Designing and evaluating alternation school-work in secondary school: critics and perspectives

Emanuela Maria Torre^a

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

Abstract

La L. n. 107/2015 istituisce l'obbligo di avviare percorsi di formazione integrata tra scuola e lavoro per tutti gli studenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado. Ciò comporta cambiamenti nella didattica e nelle relazioni tra scuole, agenzie produttive, enti del territorio. Occorre dunque comprendere quali fattori consentano di costruire percorsi che favoriscano la reale crescita (dal punto di vista formativo e professionale) degli studenti e come questi percorsi possano essere efficacemente valutati. Dopo un approfondimento della normativa che attualmente regola l'alternanza scuola-lavoro nel nostro Paese, alla luce anche di contributi di ricerca internazionali, si presentano quindi gli esiti di un'indagine, condotta su un campione di 88 scuole piemontesi, finalizzata a rilevare i fattori di efficacia, i nodi critici e gli effetti delle esperienze avviate nel primo anno di attuazione della nuova legge. I risultati evidenziano le aree di sviluppo per la costruzione di percorsi di alternanza efficaci, con implicazioni per la valutazione dei percorsi attuati.

Parole chiave: alternanza scuola lavoro; scuola secondaria di secondo grado

Abstract

L. n. 107/2015 introduced the obligation to initiate educational paths integrated between school and work (ASL) for all upper secondary students. This involves changes in teaching and in relations between schools, production agencies, local organizations. It is therefore necessary to understand what factors make it possible to build pathways that encourage real growth of the students (from educational and professional point of view) and how evaluate these pathways. This paper deepens the legislation currently regulating school-work alternation in our country, in light of international research contributions. Then it presents the results of a survey, conducted on a sample of 88 Piedmont schools, aiming to detect factors of effectiveness, critical issues and the effects of the first experiences carried out in the first year of implementation of the new law. The results show the development areas for the construction of effective ASL paths and implication for evaluation.

Keywords: alternation school-work; secondary school

1. Introduzione

L'alternanza scuola-lavoro (ASL), nella sua forma attuale che coinvolge tutti gli studenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado, è entrata nel suo terzo anno di applicazione. Essa assume un ruolo di rilievo nel determinare l'esito finale del percorso scolastico degli alunni italiani. Secondo la recente revisione dell'esame di Stato, infatti, a partire dall'a.s. 2018/2019, i maturandi dovranno esporre in sede di colloquio anche l'esperienza condotta in ASL. Essa, inoltre, concorrerà alla definizione dei crediti scolastici che rappresenteranno il 40% del punteggio complessivo di uscita dalla scuola secondaria (D.Lgs. n. 62/2017). Diviene quindi centrale una riflessione sulle criticità che la valutazione di questo segmento del percorso formativo comporta.

Dopo una breve panoramica sulle caratteristiche dell'ASL e sui fattori che contribuiscono a incrementarne l'efficacia formativa, si descriveranno, alla luce della letteratura sul tema, le criticità connesse con gli aspetti valutativi. Si presenteranno quindi gli esiti di un'indagine condotta per esplorare la percezione dei docenti in merito all'ASL agli albori del suo avvio.

2. L'alternanza scuola-lavoro nella scuola italiana

L'ASL, già prevista in Italia, sia pure con forme differenti, fin dagli anni '70, viene introdotta in maniera sistematica nei percorsi di istruzione e formazione professionale con la L. n. 53/2003 (art. 4). Si tratta di un dispositivo formativo che assume caratteristiche peculiari rispetto ad altre forme di avviamento al lavoro, come l'apprendistato o il tirocinio, e ad altre modalità di formazione professionale analoghe attivate all'estero¹. Nella sistematizzazione normativa del 2003 e nei decreti successivi, l'ASL si configura, infatti, come una modalità alternativa ed opzionale del percorso formativo, connessa con i bisogni specifici del singolo, che consente agli studenti tra i 15 e i 18 anni di svolgere, sotto l'egida dell'istituzione scolastica, parte del percorso formativo nel mondo del lavoro. Essa mira a rendere più flessibili i percorsi formativi; favorire l'orientamento degli studenti; incrementare le possibilità di acquisire competenze utilizzabili in contesto lavorativo; creare connessioni tra scuola e mondo del lavoro, coerenti con le opportunità offerte dal territorio (D.Lgs. n. 77/2005, art. 2, c. 1).

La successiva L. n. 107/2015 prevede uno sviluppo ulteriore del dispositivo. L'ASL diviene segmento obbligatorio nel triennio della scuola secondaria di secondo grado, anche in indirizzi, come quelli liceali, che hanno come sbocco tradizionale il proseguimento degli studi in ambito universitario e non prevedono connessioni immediatamente ravvisabili con il mondo del lavoro.

¹ Vi sono diversi approcci che prevedono una connessione più o meno sistematica tra istituzione formativa e lavoro come contesti integrati di apprendimento. Alcuni di essi (ad es. quello *work-integrated*) sono diffusi principalmente a livello universitario e hanno funzioni marcatamente professionalizzanti (Clark, Rowe, Cantori, Bilgin & Mukuria, 2016). Nella scuola secondaria sembrerebbero prevalere approcci *work-based* o *work-related learning*, in cui il ruolo della componente scolastica dell'apprendimento rimane centrale e orienta le esperienze *on the-job* degli studenti (Chatzichristou, Ulicna, Murphy & Curth, 2014).

Gli studenti della secondaria sono dunque chiamati a svolgere nell'arco del triennio un monte ore consistente² di esperienze pratiche in contesto lavorativo. Esse possono essere affiancate e integrate da attività formative, informative e di orientamento. I percorsi di ASL possono configurarsi anche come "impresa formativa simulata"³. In tutti i casi le attività vengono svolte sotto la supervisione di un tutor interno (un docente della classe) e un tutor esterno (presente nell'ambiente di lavoro), i quali, in accordo con il consiglio di classe, definiscono il progetto formativo, favoriscono la riflessione dello studente sul percorso svolto e raccolgono elementi utili alla sua valutazione.

2.1. Progettazione dei percorsi

La progettazione di percorsi di ASL richiede di considerare sia la dimensione curriculare (con attenzione al raccordo e alla coerenza con i contenuti disciplinari dell'indirizzo di studi), sia la dimensione esperienziale (pratica), svolta nel contesto lavorativo. Tali dimensioni vanno integrate in un percorso unitario che miri allo sviluppo congiunto delle competenze richieste dal profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi e di quelle tecniche (ove previste) e trasversali, spendibili nel mondo del lavoro (MIUR, 2015).

Si tratta di indicazioni normative che trovano riscontro nella trattazione scientifica sul tema. La letteratura internazionale, infatti, ben descrive gli elementi di efficacia delle pratiche formative che integrano scuola e lavoro, favorendo la costruzione di un apprendimento significativo e sostenendo la motivazione degli studenti (Schaap, Baartman & de Bruijn, 2012), facilitando l'acquisizione e il trasferimento di soft-skill (Akkerman & Bakker, 2012), sostenendo lo sviluppo dell'identità professionale e la transizione al lavoro (Flynn, Pillay & Watters, 2016). Se pur non immediatamente sovrapponibili al meccanismo previsto per le scuole italiane, tali analisi permettono di riflettere sui fattori che contribuiscono all'effettivo valore formativo dei percorsi e che occorre considerare in fase di programmazione delle attività. Ricordiamo brevemente di seguito tali aspetti, già approfonditi in un precedente contributo (Torre, 2016).

Nella progettazione e attuazione dei percorsi di ASL si dovrebbe tendere ad un'autentica integrazione tra linguaggi e pratiche specifici dei due ambienti di apprendimento (scolastico e lavorativo) in cui lo studente è inserito⁴. Tale processo non è automatico, ma richiede una ricontestualizzazione continua delle conoscenze e delle competenze via via acquisite, più che un semplice trasferimento delle stesse da un ambito ad un altro (Middleton & Baartman, 2013; Wesselink, de Jong & Biemans, 2010). Ciò implica l'accompagnamento costante dello studente nella riflessione sui nessi tra teoria e prassi, nella comprensione di analogie e differenze nello svolgimento di compiti in situazioni diverse e nella applicazione delle strategie apprese in contesti vari. Occorre dunque una connessione tra i processi di apprendimento attivati rispettivamente in contesto scolastico e in contesto lavorativo, prima, durante e dopo le esperienze in entrambi gli ambiti (Billett, 2014). Si tratta di azioni complesse, che vanno attentamente progettate, e richiedono

² 400 ore negli istituti tecnici e professionali e 200 nei licei.

³ L'impresa simulata prevede la costituzione di un'azienda virtuale in cui gli studenti riproducono il modello produttivo di un'azienda reale, assunta come riferimento (MIUR, 2015).

⁴ I concetti chiave su cui si fondano i modelli che integrano l'apprendimento tra scuola e lavoro sono quello di connessione autentica (*connectivity*) tra i due ambiti (Griffiths & Guile, 2003; Tynjälä, 2008) e quello di riconcettualizzazione condivisa (*boundary crossing*) degli oggetti di apprendimento (Akkerman & Bakker, 2012).

collaborazione e confronto fattivo tra i diversi attori coinvolti (Sappa, Choy & Aprea, 2016).

Alle considerazioni teoriche si accompagnano gli esiti dei monitoraggi sul campo condotti, a livello internazionale, dalla Comunità Europea (European Commission, 2013) e, a livello nazionale, dall'Indire (Zuccaro, 2012).

Tali rapporti evidenziano, tra gli altri, fattori di efficacia di tipo organizzativo (costruzione di partnership varie tra scuole e enti del territorio; individuazione di strategie efficaci per la selezione di partner in grado di offrire agli studenti adeguate esperienze di apprendimento; chiarezza nei compiti e nelle responsabilità dei diversi soggetti e nelle modalità di collaborazione e integrazione). Per quanto concerne il percorso formativo, emergono, come elementi di qualità, 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; la previsione di misure particolari per i soggetti più deboli.

Particolare rilevanza viene data ad aspetti concernenti la valutazione degli studenti e dei percorsi: la predisposizione in fase progettuale del piano di monitoraggio e valutazione dei percorsi; la descrizione puntuale delle competenze attese dai percorsi di ASL e delle attività da svolgere per la loro acquisizione; la predisposizione di strumenti comuni di verifica dell'efficacia del percorso e dei risultati raggiunti dal singolo da parte dei soggetti coinvolti (tutor scolastico, tutor esterno, alunno) in relazione ad indicatori condivisi.

Tali evidenze sono confermate da studi recenti che prendono in esame gli esiti delle prime esperienze di ASL nel nostro Paese evidenziandone criticità e mettendone in luce il valore aggiunto per la formazione degli studenti⁵.

2.2. Valutazione delle attività di ASL

Per quanto riguarda il piano valutativo, a livello del singolo studente, secondo la normativa in vigore, l'istituzione scolastica, tenendo conto delle indicazioni fornite dal tutor esterno, valuta gli apprendimenti degli studenti e ne certifica le competenze acquisite, che costituiscono crediti necessari ai fini della prosecuzione e del completamento del percorso scolastico (D.Lgs. n. 77/2005, art. 6). Gli esiti ottenuti in ASL sono parte integrante della valutazione finale dello studente nell'ultimo triennio del corso di studi (MIUR, 2015). L'esperienza lavorativa è altresì oggetto della prova orale dell'esame di Stato (D.Lgs. n. 62/2017).

A livello di istituto, è inoltre richiesto al dirigente di condurre un bilancio sugli esiti complessivi del progetto formativo, che tenga conto degli elementi positivi e critici dei singoli percorsi, anche considerando l'opinione degli studenti. Infine, è previsto un monitoraggio quali-quantitativo a livello nazionale, condotto in sinergia dal MIUR e dall'Indire.

È evidente che le attività di monitoraggio e valutazione da porre in essere richiedono attenzione sia al processo che al risultato, sia a livello del singolo studente, sia a livello di istituto. L'auspicata integrazione degli apprendimenti acquisiti nei diversi contesti dovrebbe inoltre trovare adeguata espressione anche nell'atto valutativo. Ciò comporta

⁵ Si vedano, ad esempio, Morselli e Costa (2014); Tino e Fedeli (2015); Gentili (2016); Pisanu (2016).

difficoltà potenziali legate alla chiarezza del profilo di competenza atteso, all'uso di strumenti adeguati, alla condivisione dei criteri tra i valutatori, alla valenza formativa del giudizio per lo studente.

La letteratura evidenzia che la differenza tra scuola e lavoro come ambienti di apprendimento si riflette, infatti, anche nelle pratiche valutative. Gli studenti percepiscono questa discrasia in misura maggiore proprio nel momento della valutazione, quando risulta essere ancora più difficile ricomporre le due differenti visioni (Akkerman & Bakker, 2012). La continuità tra i due contesti, che occorre cercare di stabilire nella progettazione e nell'attuazione delle attività formative, dovrebbe, infatti, permanere anche nella fase valutativa del processo (Sandal, Smith & Wangensteen, 2014; Schaap et al., 2012). Si tratta di un aspetto di grande rilevanza, se si considera, ad esempio, il fatto che spesso il docente non ha modo di osservare direttamente l'alunno nel contesto di lavoro e deve quindi basarsi, nella formulazione di un giudizio sui traguardi raggiunti, su quanto riportato dal tutor esterno e dallo studente stesso.

In questa direzione la letteratura (e così pure la normativa) propone un'ampia messe di strumenti (primo fra tutti il portfolio, ma anche diari di bordo, rubriche auto ed etero valutative, simulazioni) che facilitano la conduzione di azioni valutative autentiche e formative, consentendo di monitorare il processo di costruzione di competenze da parte dello studente, in maniera globale e condivisa, fornendo feedback adeguati e tempestivi, e in grado di favorire capacità riflessiva e di autovalutazione (van der Schaaf et al., 2017).

A partire dalle considerazioni fin qui condotte, riportiamo di seguito, gli esiti di un'indagine sviluppata nel corso del primo anno di attivazione dell'ASL nella forma prevista dalla normativa attuale.

3. Funzioni ed efficacia dell'ASL: un'indagine nelle scuole piemontesi

L'indagine qui presentata intende approfondire alcune caratteristiche dei percorsi di ASL nella scuola secondaria, avviati secondo quanto stabilito dalla L. n. 107/2015. In particolare sono stati esplorati i seguenti aspetti:

1. la funzione formativa dell'ASL nel percorso di crescita degli studenti, secondo le opinioni di docenti con esperienza in questo ambito;
2. i potenziali fattori di efficacia, i nodi critici e i primi effetti delle esperienze attuate in ottemperanza alla L. n. 107/2015;
3. il ruolo assunto dal docente nell'organizzazione dei percorsi di ASL;
4. la percezione di insegnanti esperti rispetto al possesso da parte del corpo docente di competenze utili per l'ASL e i bisogni formativi che ne derivano.

Approfondiremo in questa sede principalmente gli esiti relativi all'opinione dei docenti sulle funzioni dell'ASL e al bilancio delle esperienze attuate (punti 1 e 2)⁶.

3.1. Strumenti e metodi

L'indagine è stata condotta attraverso un questionario online articolato in tre aree principali (Figura 1), che prendono in esame: a) le caratteristiche di contesto dell'Istituto scolastico,

⁶ Per gli esiti relativi ai punti 3 e 4, si rimanda a Torre (2016).

b) le esperienze di ASL attivate al suo interno, c) le funzioni svolte dai docenti e i loro bisogni formativi impliciti ed espliciti.

Area	Fattori indagati
<i>a) 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. Ruolo del rispondente nell'Istituto scolastico. Sede dell'Istituto scolastico.
<i>b) 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.
<i>c) Ruolo, competenze e formazione 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*. Competenze necessarie per portare avanti percorsi di ASL efficaci e livello di acquisizione percepito. Ambiti nei quali si ritiene utile che l'insegnante riceva formazione specifica (bisogni formativi espliciti)*.

*Scale a 4 livelli

Figura 1. Aree indagate dal questionario.

3.2. Il campione

Per raccogliere informazioni utili ai fini della ricerca, si è scelto un campione ragionato, costituito da istituti di istruzione secondaria di secondo grado che avessero già maturato esperienza nell'ambito dell'ASL. Sono dunque 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 docenti⁷. Il bacino geografico di provenienza del campione è stato circoscritto al territorio piemontese, in modo che gli istituti coinvolti, dipendenti dal medesimo USR, fossero esposti alle stesse specificazioni normative. Il campione così selezionato è risultato composto da 133 istituti scolastici. I rispondenti sono 88. Si tratta di istituti, in prevalenza ubicati nella provincia di Torino (52,3%) e in quella di Cuneo (14,8%), di dimensioni medio-grandi (metà circa delle scuole che hanno risposto ha più di 900 alunni). Le scuole presentano al loro interno più indirizzi di studio (Figura 2), con prevalenza di quelli tecnico e professionale⁸.

Nel 2015/2016 le scuole del campione hanno avviato percorsi di ASL rivolti agli alunni delle classi terze nel 94,3% dei casi e percorsi per gli alunni delle classi IV e V nell'86,4% dei casi. La distribuzione delle esperienze pregresse evidenzia un quadro analogo a quello emerso dai monitoraggi condotti dall'Indire (con riferimento a quelli più recenti disponibili, relativi agli

⁷ Si tratta di scuole vincitrici di 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).

⁸ Molti istituti attualmente raccolgono al loro interno più indirizzi di studio. Spesso indirizzi tecnici e professionali sono accorpati all'interno di una medesima scuola. Non essendo sempre possibile distinguerli, si è preferito, pur consapevoli delle differenze tra le due tipologie, unire le due categorie, distinguendole così da quella dei licei, tradizionalmente meno aperta al mondo del lavoro.

a.s. 2011/2012 e 2012/2013, <http://www.indire.it/scuolavoro/>). Si osserva, infatti, che il 98,1% degli istituti tecnici e professionali ha avviato percorsi di ASL prima del 2015/2016, mentre questo è avvenuto solamente nel 75% dei licei. Si tratta in ogni caso di un campione che può essere definito “esperto” sul tema oggetto di studio.

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 2. Indirizzi di studio rappresentati.

3.3. Risultati

Nella presentazione dei risultati ci focalizzeremo principalmente sugli esiti relativi all’opinione degli insegnanti sulle funzioni dell’ASL nel percorso formativo degli studenti e al bilancio delle esperienze condotte, con un focus sul tema della valutazione. Prenderemo in particolare in esame eventuali differenze tra indirizzi di studio.

a) Funzioni attribuite ai percorsi di alternanza scuola-lavoro

Lo studio delle esperienze attuate nelle scuole coinvolte nella ricerca ha previsto, preliminarmente, l’esplorazione delle funzioni attribuite all’ASL, a partire dal presupposto che una percezione di maggiore utilità di questo dispositivo ne favorisca di fatto l’introduzione nella scuola con un effettivo intento formativo e non solo come adempimento di legge (Bertagna, 2016).

Sulla base delle evidenze di ricerca e delle finalità enunciate nella normativa italiana attuale sono state individuate alcune possibili funzioni dell’ASL nella scuola, che descriviamo di seguito.

- *Funzione di raccordo tra scuola e mondo del lavoro:* l’ASL può facilitare il dialogo e l’integrazione fra la scuola e il mondo del lavoro, sostenere l’orientamento alla scelta della professione e del percorso di studi successivo, favorire l’inserimento lavorativo (tra gli altri, Endeddijk & Bronkhorst, 2014; Flynn et al., 2016), viceversa potrebbe essere considerata come un dispositivo che orienta la scuola ad adattare i propri traguardi alle richieste del mondo del lavoro a scapito del suo fine anche culturale (si è quindi deciso di proporre nel questionario anche questa opzione).
- *Funzione di sviluppo della didattica:* l’interazione stretta con le realtà produttive e il loro funzionamento, il confronto tra le esperienze degli studenti in contesti di pratica e in aula, favorirebbero la riflessione da parte dei docenti sulla didattica e sulle pratiche valutative attuate, orientando alla sperimentazione di strategie più efficaci (es. Metso, 2014; Sandal et al., 2014; Taylor, Lehman & Raykov, 2015).
- *Ruolo nella costruzione e nello sviluppo di competenze professionali, trasversali e di quelle disciplinari* previste dal curriculum scolastico specifico (es. Akkerman & Bakker, 2012).

- *Funzioni connesse con il successo formativo dello studente*, con riferimento particolare all'incremento della motivazione o all'ASL come alternativa al percorso scolastico tradizionale in caso di studenti a rischio di insuccesso (es., Schaap et al., 2012).

Nel questionario si è domandato quanto si ritenessero tali funzioni proprie del segmento formativo dell'ASL. Il quadro che emerge è presentato in Figura 3⁹.

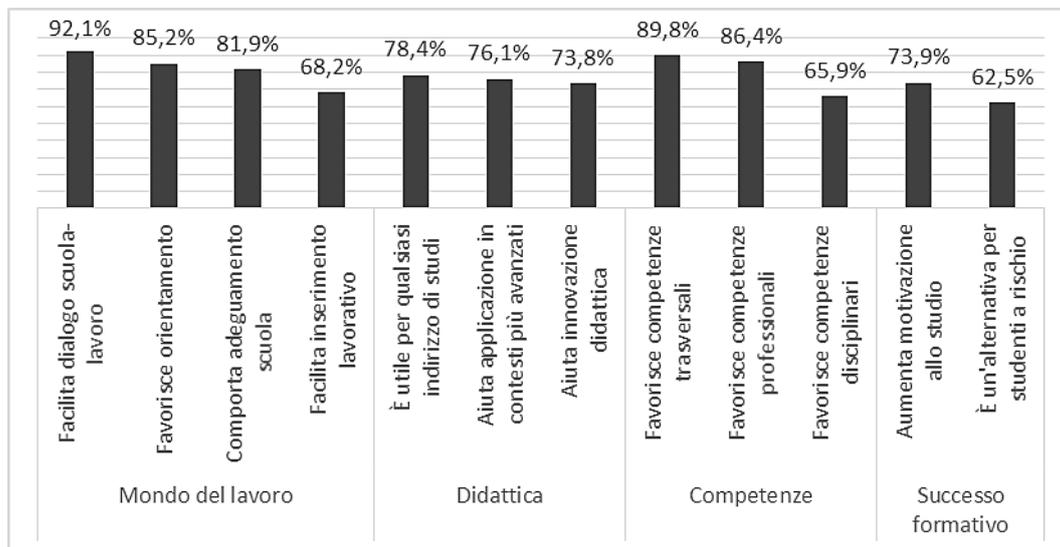


Figura 3. Funzioni dell'ASL secondo i docenti.

Le funzioni più frequentemente attribuite alle attività di ASL riguardano il *dialogo tra scuola e mondo del lavoro*. Esso si rende necessario ai fini dell'attivazione dei percorsi e potrebbe produrre esiti positivi se finalizzato ad una migliore conoscenza reciproca e alla effettiva costruzione di progetti formativi centrati su bisogni reali degli studenti e con traguardi condivisi tra gli attori coinvolti. È interessante osservare che l'85,2% dei rispondenti sostiene che l'ASL può contribuire a favorire l'*orientamento degli studenti* alla scelta della professione o del percorso di studi successivo e solo il 68,2% che facilita l'*inserimento lavorativo* (che è una delle finalità per cui a livello italiano ed europeo si cerca di stimolare l'attuazione di tali percorsi). Si rileva inoltre che si tratta di una delle ultime tre funzioni in ordine di importanza. A ciò si accompagna però l'idea, condivisa dall'81,9% dei rispondenti, che l'avvio di percorsi in ASL comporti un *adeguamento della scuola alle richieste del mondo del lavoro*: si tratta di un elemento considerato negativo dai docenti che ritengono che ciò comporti un indebolimento del ruolo culturale della scuola.

L'altro ambito su cui si concentrano molte risposte è quello relativo alla funzione che l'ASL può avere nel processo di costruzione di competenze. In particolare, essa favorirebbe l'acquisizione di *competenze trasversali* (89,8%) e *professionali* (86,4%). Meno considerato è il ruolo complementare che tali percorsi potrebbero svolgere nel consolidamento delle *competenze disciplinari* (65,9%), sebbene le esperienze sul posto di lavoro possano, se opportunamente ricollegate con quelle in aula, favorire la riflessione e l'organizzazione delle conoscenze teoriche e farne comprendere il significato e l'utilità.

⁹ Ai fini dell'analisi dei dati sono stati considerati come indicatori di una percezione positiva della funzione i valori della scala compresi tra 3 e 4.

Sembrerebbe dunque prevalere, nella percezione dei docenti, una funzione prevalentemente orientativa dei percorsi di ASL, e in misura minore formativa (fatte salve le competenze trasversali) e professionalizzante. Tale visione è confermata dal fatto che il 78,4% dei rispondenti riconosce l'utilità dell'ASL in qualsiasi indirizzo di studi, anche quindi in quelli meno direttamente collegati con l'immediato inserimento lavorativo. Viene, infine, colta, dai tre quarti circa dei rispondenti, una possibile ricaduta delle attività svolte in ASL sulla didattica (*innovazione della didattica*, possibilità di utilizzo di *tecnologie* più avanzate) e sul successo formativo dello studente (*motivazione allo studio*). L'idea che l'ASL possa costituire prioritariamente un'*alternativa* al percorso scolastico per gli studenti a rischio di insuccesso, in ultima analisi, sembra essere quella meno considerata (62,5%): d'altronde la normativa attuale pone in secondo piano questa funzione, rispetto all'enfasi che ad essa veniva precedentemente attribuita.

Si riscontrano alcune differenze in relazione al tipo di scuola: i docenti degli istituti professionali e tecnici sono tendenzialmente più orientati dei colleghi degli indirizzi liceali ad attribuire all'ASL utilità nel favorire l'inserimento lavorativo degli studenti¹⁰ e nel potenziare l'acquisizione di competenze professionali¹¹. Le scuole con tradizione dell'ASL ne riconoscono il ruolo nell'inserimento lavorativo (71,6% delle scuole che hanno avviato l'ASL prima del 2015/2016 e 28,6% di quelle con meno esperienza¹²) e nell'acquisizione di competenze professionali (88,9% delle scuole con esperienze precedenti al 2015/2016 e 57,1% di quelle con meno esperienza¹³). Occorre comunque rilevare che le scuole con più esperienza sono in prevalenza istituti tecnici e professionali.

Anche nella sezione del questionario relativa agli effetti delle esperienze condotte (Figura 4) sono presenti riferimenti alle funzioni dell'ASL. Molte risposte, infatti, evidenziano come essa abbia favorito alcuni cambiamenti¹⁴.

I principali riguardano:

- *l'intensificazione dei contatti e delle sinergie con le realtà* (aziende, unione industriale, associazioni, università, enti locali...) presenti sul territorio (36,1%);
- il miglioramento del *successo formativo* degli studenti, attraverso il rinforzo delle competenze tecnico pratiche e trasversali (8,4%), della motivazione, dell'autonomia e del senso di responsabilità (13,4%);
- *ripercussioni positive sul corpo docente e sull'istituto scolastico* (innovazione delle tecniche e della didattica, anche dietro esplicita richiesta degli studenti, 11,8%; lavoro in team tra insegnanti e con l'amministrazione, 2,5%; maggior prestigio della scuola, 1,7%).

¹⁰ $\chi^2=15,474$; $p < 0,000$; V di Cramer=0,42 (82,7% tecnici e professionali, 37,5% licei).

¹¹ $\chi^2=16,124$; $p < 0,000$; V di Cramer=0,43 (96,2% tecnici e professionali, 62,5% licei).

¹² $\chi^2=5,500$; $p < 0,019$; V di Cramer=0,25.

¹³ $\chi^2=5,514$; $p < 0,019$; V di Cramer=0,25.

¹⁴ Le risposte aperte relative ai "punti di forza" delle esperienze di ASL sono state ricodificate e categorizzate. Si sono individuate così due macrocategorie: la prima (descritta nel presente sottoparagrafo) fa riferimento agli effetti positivi dell'ASL (119 risposte); la seconda (34 risposte) raccoglie invece gli elementi alla base del buon funzionamento dei progetti di ASL (descritti nel prossimo sottoparagrafo).

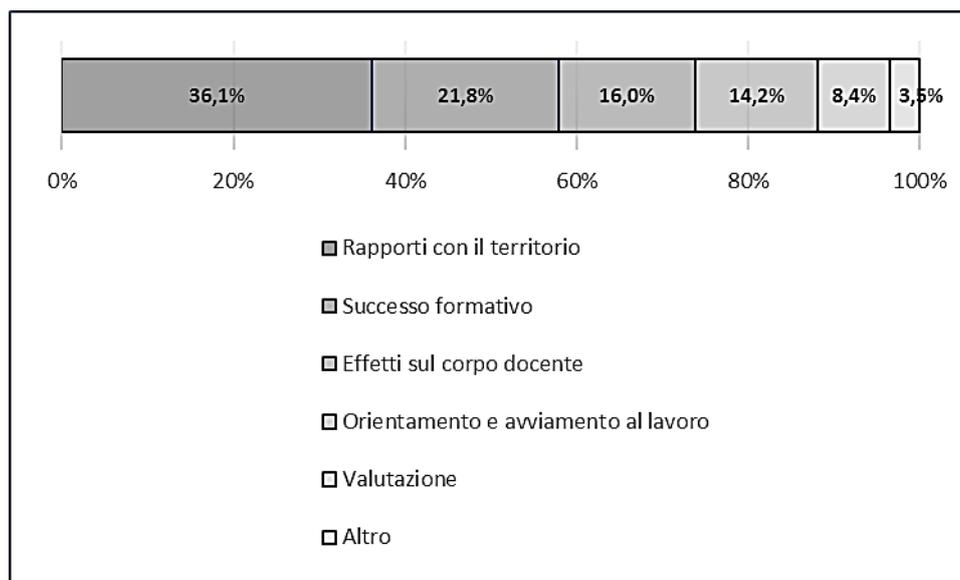


Figura 4. Effetti dell'ASL secondo i docenti.

In misura lievemente inferiore viene segnalato l'incremento delle opportunità di *orientamento e avviamento al lavoro* anche per gli studenti di indirizzi non immediatamente professionalizzanti (14,2%).

Un aspetto particolarmente interessante riguarda infine la *valutazione*. Le esperienze condotte hanno infatti consentito di acquisire una miglior conoscenza degli alunni, di valorizzarne le diversità e di valutarne in maniera più completa le competenze maturate (8,4%). Si tratta tuttavia di una piccola porzione del campione, che non esplicita le modalità con cui questo tipo di approfondimento è stato effettuato.

b) Fattori di efficacia e aspetti critici delle esperienze di ASL

L'analisi delle risposte fornite dalle scuole offre utili informazioni sui fattori che favoriscono l'attuazione di percorsi di ASL e sulle criticità che più frequentemente rendono difficile portarli avanti.

Tra gli elementi che vengono riconosciuti come fondamentali per l'attuazione di buone esperienze vengono evidenziati (nella metà delle risposte), in linea con quanto emerge dalla letteratura: l'attenzione a reperire sedi adeguate e varie, la progettazione e l'organizzazione delle attività in sinergia con le aziende e la partecipazione di tutti i docenti (e non solo dei referenti e dei tutor interni). Su quest'ultimo aspetto il campione evidenzia la necessità che le esperienze di ASL siano condivise a livello di istituto da un corpo docente interessato, competente, disposto a collaborare, motivato e flessibile, oltre che formato sul tema.

Altri fattori di efficacia sono l'esperienza pregressa dell'istituto, la coerenza dei percorsi di ASL con il profilo di uscita previsto dall'indirizzo di studi e la loro integrazione nel curriculum, il coinvolgimento e la collaborazione delle famiglie, l'appartenenza a una rete di scuole utile per il supporto, lo scambio e il confronto.

Relativamente alle criticità e ai fattori che complicano il percorso di attuazione dell'ASL, il quadro che emerge è speculare rispetto a quello sopra descritto e coerente con esso

(Figura 5)¹⁵. Le principali criticità evidenziate, infatti, riguardano proprio gli aspetti riconosciuti come basilari per l'attuazione di percorsi di ASL.

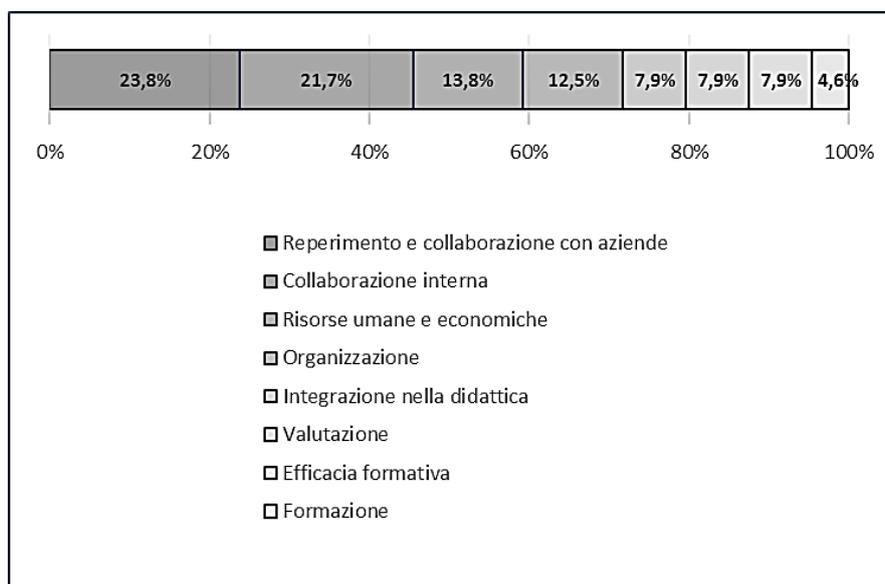


Figura 5. Criticità nei percorsi attivati.

Una delle criticità rilevate più frequentemente riguarda il rapporto con le aziende ospitanti (23,8%). Essa si esprime, in primo luogo, nella difficoltà a reperire un numero di aziende adeguato a collocare tutti gli studenti (11,8%): o per mancanza di sedi che offrano opportunità formative pertinenti con gli indirizzi di studio, in particolare nei percorsi liceali; oppure per la dispersione delle aziende sul territorio e l'assenza di una rete di trasporti adeguata a consentire gli spostamenti degli studenti. Risulta poi complesso collaborare con le aziende nella progettazione delle attività (anche per la scarsa esperienza degli enti ospitanti) e condividere percorsi adeguati dal punto di vista formativo (ad es., tutoraggio discontinuo, inserimento degli studenti in attività utili all'azienda ma senza reale valore formativo o incoerenti rispetto agli obiettivi stabiliti...).

Parallelamente si rileva la mancanza di collaborazione all'interno dell'istituto scolastico (21,7%): i docenti coinvolti come referenti o tutor interni percepiscono uno scarso riconoscimento del valore dell'ASL da parte dei colleghi. Esso si esprime come semplice disinteresse da parte del consiglio di classe o attraverso prese di posizione più esplicite. La scarsa collaborazione riguarda anche le segreterie (didattica e amministrativa) che faticano ad orientarsi tra i nuovi adempimenti burocratici. Mancano inoltre risorse economiche e umane necessarie all'attuazione dei percorsi di ASL (13,8%): il ruolo di referente per l'ASL si aggiunge di fatto spesso all'attività didattica ordinaria, aumentando il carico di lavoro del docente incaricato. Altre difficoltà rilevanti riguardano gli aspetti organizzativi (12,8%), come la collocazione temporale del periodo di attività in azienda, la sospensione delle attività in aula, i differenti tempi di partenza dei percorsi sul luogo di lavoro per i singoli studenti, la gestione della modulistica richiesta che risulta essere "eccessiva e dispersiva", la collocazione della documentazione in parte presso la scuola in parte presso

¹⁵ In questo caso sono state ottenute 152 risposte complessive.

l'azienda che complica l'attività amministrativa, i tempi stretti richiesti per l'avvio dei percorsi formativi che comportano spesso il ricorso all'improvvisazione.

Si evidenziano poi aspetti connessi più direttamente con le questioni formative (complessivamente il 23,7% delle risposte). Uno di questi è la difficoltà ad integrare realmente i percorsi di ASL nella didattica curricolare: si rileva il permanere di pratiche trasmissive e scarsamente innovative nella didattica d'aula e, a livello nazionale, la presenza di un sistema di valutazione finale del percorso di istruzione secondaria non ancora adeguato a recepire il possibile valore aggiunto dei percorsi di ASL¹⁶. Risulta inoltre difficile far comprendere agli studenti i nessi tra attività in aula e in azienda, anche a causa della necessità, in cui si può incorrere, di collocare i periodi di alternanza al di fuori dell'orario scolastico (al pomeriggio o nel periodo estivo), e conciliare l'avvicinamento al mondo del lavoro con il ruolo culturale della scuola.

Vi è infine il problema della valutazione che viene declinato in maniera articolata: si fatica a capire la misura e le modalità della ricaduta dell'esperienza di ASL nella valutazione complessiva; ci si scontra con la necessità di condividere il processo valutativo con le aziende, spesso impreparate in questo ambito; risulta infine complicato (probabilmente in virtù delle difficoltà generali più sopra evidenziate) monitorare adeguatamente le attività in corso. Tali criticità possono essere determinate anche dalla tendenza (inattesa) dei docenti a non farsi carico direttamente delle questioni valutative connesse ai percorsi di ASL, delegando in parte la predisposizione degli strumenti di valutazione (nel 18,7% dei casi) e la valutazione di progetto (16,5%) ad altre figure. Gli insegnanti faticerebbero, dunque, a riconoscere come propria la funzione valutativa del percorso in azienda (compito che invece la normativa assegna esplicitamente al tutor interno alla scuola). Il problema della valutazione delle esperienze di ASL è però diffusamente evidenziato anche in letteratura (Faherty, 2015; Sandal et al., 2014).

Altri elementi che possono influenzare negativamente l'efficacia formativa delle esperienze di ASL per lo studente, sono: la necessità di gestire numeri elevati di studenti, che non sempre consente l'orientamento, l'adeguata personalizzazione dei percorsi e il reperimento di collocazioni rispondenti ai reali bisogni formativi del singolo; il monte ore previsto per le attività (da alcuni, in particolare i tecnici considerato troppo elevato, da altri troppo breve) e il momento del percorso formativo, la classe terza, in cui i percorsi devono avviarsi (ritenuto troppo precoce, per ragioni anagrafiche e di competenze possedute).

Si rileva infine la necessità di ulteriore formazione (4,6%) sia per i tutor (interni ed esterni), sia per tutto il corpo docente. Essa potrebbe favorire anche il maggior coinvolgimento di tutti gli attori.

Gli ambiti rispetto ai quali la formazione è ritenuta particolarmente utile sono quelli che emergono come centrali nelle sezioni precedentemente esplorate. Si tratta in particolare dell'ambito della didattica per lo sviluppo delle competenze professionali (per il quale il 47,7% ritiene molto utile un approfondimento formativo) e trasversali (52,3%) e di quello docimologico, connesso alla certificazione delle competenze (59,1%) e alla valutazione di progetto (51,1%). Ad essi si aggiunge l'ambito della progettazione formativa (63,6%). I rispondenti 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.

¹⁶ A ciò porrà forse un correttivo la recente revisione dell'esame di stato (D.Lgs. n. 62/2017).

4. Riflessioni conclusive

Alla luce delle considerazioni fin qui condotte, sia pure nei limiti dell'indagine riportata (campionamento, modalità di somministrazione dello strumento di rilevazione), emergono anche nella percezione dei docenti piemontesi criticità nella progettazione e nell'attuazione delle attività di ASL.

Tali criticità sono in parte riconducibili ad aspetti strutturali connessi all'avvio in maniera diffusa di percorsi a volte ancora non ben integrati con il curriculum, in parte connessi con carenze che i docenti stessi ravvisano nella loro formazione. Essi infatti affermano di non padroneggiare adeguatamente le strategie proprie della didattica per competenze, attualmente più diffuse forse nei primi ordini di scuola e, fino ad ora, ritenute più difficilmente spendibili nella secondaria, soprattutto in quegli indirizzi di studio che per tradizione sono orientati verso finalità culturali differenti.

Le criticità evidenziate nella progettazione e attuazione dei percorsi di ASL si riflettono inevitabilmente nella valutazione. Emerge, infatti, la tendenza a delegare, in parte o in toto, a soggetti esterni (tutor aziendali, esperti, etc.) la valutazione di questo segmento formativo e la difficoltà nel padroneggiare gli strumenti della valutazione autentica (rubriche auto ed eterovalutative, portfoli cartacei o digitali, etc.) che possono di fatto consentire di apprezzare globalmente il percorso formativo e di evidenziare anche le competenze trasversali acquisite dagli studenti.

Certamente occorre lavorare su un piano comune e condiviso che coinvolga l'intero corpo docente, il tutor interno e il tutor esterno per definire chiaramente i traguardi formativi che l'ASL si prefigge (componendo in questo modo la diversità delle esperienze condotte dai singoli studenti), connettendoli al progetto curricolare complessivo.

Diversamente, la frammentazione della valutazione del percorso scolastico e di quello in alternanza potrebbe rivelarsi disfunzionale e penalizzante, considerando il peso importante che gli esiti dei percorsi di ASL potenzialmente hanno nel determinare il valore del curriculum degli studenti.

Bibliografia

- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work using apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5, 153–173. <http://dx.doi.org/10.1007/s12186-011-9073-6> (ver. 15.12.2017).
- Bertagna, G. (2016). Ad alternanza continua. *Nuova secondaria*, 33(10), 3–5.
- Billett, S. (2014). Integrating learning experiences across tertiary education and practice settings: a socio-personal account. *Educational Research Review*, 12, 1–13.
- 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/esstduale/education/esstdualeeducationen.pdf (ver. 15.12.2017).
- Clark, L., Rowe, A., Cantori, A., Bilgin A., & Mukuria, V. (2016). The power dynamics and politics of survey design: measuring workload associated with teaching, administering and supporting work-integrated learning courses. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1055–1073.

- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62. *Valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato.*
- 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.*
- 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.
- 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. 15.12.2017).
- 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.
- Gentili, C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova secondaria*, 33(10), 16–38.
- 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. Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa. Scuola Lavoro. <http://www.indire.it/scuolavoro/> (ver. 15.12.2017).
- 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.
- Middleton, H.E., & L.K.J. Baartman, L.K.J. (eds.). (2013). *Transfer, Transitions and Transformations of Learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Attività di alternanza scuola-lavoro. Guida operativa per la scuola.* http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/GUIDA%20OPERATIVA%20ASL_Versione%206.pdf (ver. 15.12.2017).
- Morselli, D., & Costa, M. (2014). Il laboratorio di attraversamento dei confini nell'alternanza scuola lavoro. *RicercaAzione*, 6(2), 193–209.
- Pisanu, F. (ed.). (2016). Special issue on the integration of school, training and world of work. *RicercaAzione*, 8(2), 7–230.
- Sandal, A.K., Smith, K., & Wangenstein, R. (2014). Vocational students experiences with assessment in workplace learning. *Vocations and Learning*, 7, 241–261.

- Sappa, V., Choy, S., & Aprea, C. (2016). Stakeholders' conceptions of connecting learning at different sites in two national VET systems. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(3), 283–301.
- Schaap, H., Baartman, L., & Bruijn, E. (2012). Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: a review. *Vocations and Learning*, 5(2), 99–117.
- 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.
- Tino, C., & Fedeli, M. (2015). L'alternanza scuola-lavoro: uno studio qualitativo. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 15(3), 213–231. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-17177> (ver. 15.12.2017).
- Torre, E.M. (2016). Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 16(2), 137–154. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18222> (ver. 15.12.2017).
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130–154.
- van der Schaaf, M., Donkers, J., Slof, B., Moonen-van Loon, J., Driessen, E., Badii, A., Serban, O., & ten Cate, O. (2017). Improving workplace-based assessment and feedback by an E-portfolio enhanced with learning analytics. *Education Tech Research Dev*, 65, 359–380.
- 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. 15.12.2017).
- Zuccaro, A. (2012). L'alternanza scuola-lavoro: lo stato dell'arte. *Studi e documenti degli annali tra scuola e lavoro*, 35(139), 227–250.