Vol. 6 n. 2
dicembre 2014
RIVISTA SEMESTRALE

RICERCAZIONE

RICERCA EDUCATIVA, VALUTATIVA
E STUDI SOCIALI SULLE POLITICHE
E IL MONDO GIOVANILE

DIREZIONE SCIENTIFICA
Maurizio Gentile

iprase

Erickson

RICERCAZIONE

RICERCA EDUCATIVA, VALUTATIVA
E STUDI SOCIALI SULLE POLITICHE
E IL MONDO GIOVANILE

Rivista semestrale
pubblicata due volte all'anno in giugno e dicembre

RICERCAZIONE

SIX-MONTHLY JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION, EVALUATION STUDIES,
AND YOUTH POLICIES

Six-Monthly Journal
published twice a year in June and December

«RicercAzione» è stata riconosciuta dall'ANVUR rivista scientifica di fascia A.

La rivista esce due volte l'anno. L'abbonamento si effettua versando € 27,00 (per abbonamenti individuali), € 32,00 (per Enti, Scuole, Istituzioni) o € 26,00 (per studenti) sul c/c postale n. 10182384 intestato a Edizioni Centro Studi Erickson, via del Pioppeto, 24 – 38121 TRENTO, specificando l'indirizzo esatto. L'abbonamento dà diritto alle seguenti agevolazioni:

1. sconti speciali su tutti i libri Erickson;
2. sconto per l'iscrizione a convegni, corsi e seminari organizzati dal Centro Studi Erickson.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi compilando e spedendo, entro il 31 ottobre, il relativo modulo scaricabile dal sito www.erickson.it, sezione «Riviste». La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 1380 del 21/11/08.
ISSN: 2036-5330
Direttore responsabile: Maurizio Gentile

Editing: Emanuela Schiavello e Davide Bortoli
Impaginazione: Mirko Pau
Immagine di copertina: © mediaphotos/istockphoto.com

Ufficio abbonamenti: Tel. 0461 950690; Fax 0461 950698; info@erickson.it

IPRASE

www.iprase.tn.it - iprase@iprase.tn.it

ISTITUTO PROVINCIALE PER LA RICERCA E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVA
PROVINCIAL INSTITUTE OF EDUCATIONAL RESEARCH AND EXPERIMENTATION

L'IPRASE promuove e realizza iniziative di ricerca e sperimentazione a sostegno dell'innovazione didattica e dello sviluppo del sistema educativo provinciale. L'Istituto progetta e attua percorsi di formazione e aggiornamento rivolti al personale della scuola nell'ottica dello sviluppo professionale continuo e in relazione ai fabbisogni formativi connessi al reclutamento di nuovo personale. Al fine di assicurare il pieno raggiungimento delle proprie finalità, IPRASE agisce d'intesa con il Dipartimento provinciale competente in materia di istruzione e formazione e attiva accordi, in Italia e all'estero, con istituzioni pubbliche o private operanti nell'ambito dell'educazione, della formazione, della documentazione e della ricerca.

Collaborazioni

Su richiesta delle scuole autonome, di reti di scuole o del Dipartimento Istruzione, l'Istituto progetta e realizza attività di ricerca per le scuole del primo e del secondo ciclo, le scuole dell'infanzia, gli istituti di formazione professionale.

Partenariati

Nello svolgimento dei propri compiti l'IPRASE collabora con l'Università statale degli studi di Trento, con altre università, con istituti di ricerca e di documentazione facenti capo al Ministero della pubblica istruzione e con istituti di ricerca educativa operanti in Italia e all'estero.

Indagini internazionali

L'IPRASE coordina, in convenzione con l'INVaLSI, tutte le attività relative alla partecipazione della Provincia Autonoma di Trento alle seguenti indagini internazionali: IEA-TIMMS, IEA-PIRLS, OCSE-PISA. I risultati sono considerati una fonte di estrema importanza al fine di analizzare e collocare le prestazioni degli studenti trentini in un quadro nazionale e internazionale.

Osservatorio giovani e infanzia

La Provincia Autonoma di Trento ha assegnato all'IPRASE il compito di realizzare un osservatorio sulla condizione giovanile e sulle politiche locali per i giovani. L'obiettivo dell'Osservatorio è «fornire quadri di riferimento aggiornati che possano consentire la lettura dei processi formativi e valutare la congruenza delle risorse investite con i bisogni formativi analizzati» in un'ottica di sistema.

IPRASE, located in Trento, Italy, is the provincial Institute of Educational Research and Experimentation. The institute designs and executes training and refresher courses for educational staff aiming at Continued Professional Development, taking into account the training needs connected with the recruitment of new staff. In order to ensure complete attainment of its goals, IPRASE works alongside the Provincial Department dealing with education and training, and establishes agreements with public and private institutions, in Italy and abroad, working in the fields of education, training, investigation and research.

Collaboration with schools

On request from the autonomous schools, the school networks or the Provincial Council, the Institute also carries out research activities within schools, pre-schools, kindergartens and vocational training schools.

Partnerships

The Institute works in partnership with the University of Trento and with other Italian Universities, with Institutes of Research approved by the Italian Ministry of Education and with other European educational research bodies.

International surveys

IPRASE manages, in collaboration with INVaLSI, the participation of the Autonomous Province of Trento in the following international surveys: IEA-TIMMS, IEA-PIRLS, OCSE-PISA. The findings are considered an important source for analysing current trends and collocating Trentino students' performances into a national and international framework.

Monitoring Board of youth and childhood

The Autonomous Province of Trento has entrusted IPRASE with the task of creating a Monitoring Board on youth and local policies for young people. Its purpose is to provide up-to-date frames of reference that could permit the reading of educational processes and assess the consistency of the resources invested with the formative needs of young people, from a perspective of system.

IPRASE

Luciano Covi
DIRETTORE/DIRECTOR
luciano.covi@iprase.tn.it

Via Gilli, 3 – 38121 – Trento
Tel. +39 0461 494360 - Fax +39 0461 494399

CALL for PAPERS

«RicercAzione» è una rivista semestrale che pubblica articoli nel campo della ricerca educativa, valutativa e degli studi sociali sulle politiche giovanili. È rivolta a ricercatori, decisori istituzionali, dirigenti scolastici, insegnanti, consulenti e operatori sociali.
Il Direttore e il Consiglio editoriale della rivista invitano a presentare articoli dopo aver attentamente esaminato le linee guida per gli autori. I manoscritti che non rispettano le norme editoriali non saranno presi in considerazione.
«RicercAzione» è interessata a ricevere lavori che offrono evidenze e contributi a supporto della comprensione e dei processi decisionali. La rivista è focalizzata sulle seguenti aree tematiche:

- *Nuovi curricoli*: modelli curricolari per competenze chiave e strumenti didattici per la padronanza, didattiche disciplinari.
- *Metodologie di insegnamento-apprendimento*: didattica laboratoriale, personalizzazione e individualizzazione, apprendimento cooperativo, apprendimento basato su problemi e progetti, nuovi ambienti di apprendimento e strumenti didattici multimediali, apprendimenti non formali e informali.
- *Valutazione degli apprendimenti e delle competenze*: modelli e strumenti di valutazione formativa, valutazione continua dell'apprendimento, riconoscimento e certificazione delle competenze.
- *Valutazione della qualità della scuola*: autovalutazione di istituto e dei processi educativi, valutazione esterna della scuola e valutazione di sistema, modelli e strumenti di valutazione del capitale scolastico.
- *Sviluppo professionale del personale docente e del personale direttivo*: modelli di formazione iniziale e in servizio, competenze professionali, metodologie e strumenti per lo sviluppo organizzativo.
- *Contesti sociali e attori dei sistemi formativi*: evoluzione della condizione dell'infanzia e della gioventù, politiche giovanili in Italia e in Europa, genitorialità e nuovi ruoli educativi, valori e capitale sociale, modelli e politiche delle reti sociali.

I punti sopra elencati sono guide per la stesura degli articoli e non una lista esaustiva di potenziali tematiche.
Si prega di inviare le proposte di pubblicazione al direttore scientifico della rivista Maurizio Gentile: maurizio.gentile@iprase.tn.it.

ARTICOLI PUBBLICATI

VOLUME 1

Numero 1

Giugno 2009

Articoli

1. PISA e le performance dei sistemi educativi
2. Approfondimenti su PISA e l'indagine sui giovani canadesi e il passaggio all'università
3. Risultati principali di PISA 2006: la competenza scientifica degli studenti di Machao-Cina
4. Indagine PISA 2006 nel Regno Unito: possiamo imparare dai nostri vicini?
5. PISA 2003: comparazione tra gli stati federali della Germania
6. Il Trentino nell'indagine OCSE-PISA 2006: risultati principali e studio dei maggiori fattori che influiscono sulle variazioni delle performance

7. Risultati PISA 2006 in Emilia Romagna e confronti tra regioni del Nord-est e del Nord-ovest
8. Le regioni italiane partecipanti a PISA 2006 nel confronto con altre regioni europee: prime esplorazioni
9. Fattori individuali e di scuola che in Veneto incidono sul risultato in scienze di PISA 2006 del Veneto
10. Divario territoriale e formazione delle competenze degli studenti quindicenni
11. L'Italia nell'indagine OCSE-PISA: il ruolo del Framework per la definizione dei curricoli e la valutazione delle competenze
12. Le indagini OCSE-PISA: crocevia di politiche, ricerche e pratiche valutative e educative

Numero 2

Dicembre 2009

Articoli

13. Valutazione dell'apprendimento e alunni con bisogni educativi speciali: discussione sui risultati emersi dal progetto *Inclusive Settings*
14. La formazione iniziale degli insegnanti da una prospettiva inclusiva: recenti sviluppi in ambito europeo
15. La professione docente tra sfide e opportunità
16. Pratiche di valutazione degli apprendimenti nel primo ciclo d'istruzione: il punto di vista dei docenti
17. La percezione della gestione e del clima della classe negli alunni di scuola primaria e secondaria di primo grado: analisi e implicazioni educative
18. Il curricolo per competenze tra centralità delle discipline, leggi di riforme e progetti di innovazione curricolare

VOLUME 2

Numero 3

Giugno 2010

Articoli

19. La competenza scientifica degli studenti europei della scuola secondaria: un'analisi multilivello
20. Il progetto Didaduezero. «Le competenze digitali nella scuola e nel territorio: le opportunità offerte dagli ambienti web 2.0»
21. Modelli di comunità nel contesto scolastico e universitario: mito o realtà? Esperienze sul campo
22. Decidere a scuola. Dirigenti e insegnanti fra le riunioni e le classi
23. La valutazione del rendimento scolastico nel passaggio tra scuola primaria e secondaria di I grado: uno studio realizzato in un istituto comprensivo

Numero 4

Dicembre 2010

Articoli

24. Politiche europee per i giovani: sviluppi storici e situazione attuale
25. Genere, classe sociale e etnia: verso una crescente meritocrazia del pensiero educativo?
26. Diventare vecchi senza essere stati grandi: una riflessione sulla condizione giovanile in Italia
27. I giovani italiani nel quadro europeo: la sfida del «degiovanimento»
28. Orientamento verso la scuola superiore: cosa conta davvero?
29. Politiche giovanili in una prospettiva di genere
30. I valori e la loro trasmissione tra le generazioni: un'analisi psicosociale
31. Cittadini in viaggio verso la «città cosmopolita»

32. Come perdere una classe dirigente: l'Italia dei «giovani» talenti in fuga
33. Storia, premesse e linee di sviluppo delle politiche giovanili in Italia: una rassegna
34. Non è un paese per giovani
35. Intervista a Massimo Livi Bacci

VOLUME 3

Numero 5

Giugno 2011

Articoli

36. Indagini TIMSS e tendenze dal 1995 al 2007: un approfondimento sull'Italia
37. Analisi del divario nelle abilità matematiche: TIMSS 2007
38. Analisi dei profili di abilità matematiche negli alunni italiani: un modello cognitivo-diagnostico
39. Incidenza delle variabili psicosociali e dello status socioeconomico sui risultati delle prove di scienze. Un'analisi multilivello
40. Caratteristiche degli alunni e degli insegnanti e risultati in matematica e scienze: un'analisi dei dati TIMSS 2007 del Trentino
41. L'analisi dei dati TIMSS-07 per la comprensione dei processi di insegnamento della matematica
42. Variabili psicosociali, strategie didattiche e apprendimento delle scienze: il caso trentino nell'indagine TIMSS 2008
43. Insegnare matematica e scienze al primo ciclo: un profilo dei docenti trentini di TIMSS 2007
44. Un'analisi comparativa tra l'indagine TIMSS e la Prova Nazionale INVALSI per la scuola secondaria di primo grado
45. Indagine IEA-TIMSS e sviluppo dei processi valutativi e didattici nella scuola
46. Valutazione e sviluppo delle competenze matematiche di base dall'obbligo scolastico all'ingresso dell'università
47. *Education for All* (EFA) e risultati di apprendimento: esiti e prospettive nella regione Asia-Pacifico
48. Intervista a Bruno Losito

Numero 6

Dicembre 2011

Articoli

49. La competenza in cerca d'autore
50. Un modello per progettare ambienti di apprendimento orientati al problem solving
51 Concezioni naïf e didattica delle scienze: un percorso di ricerca-azione
52. La cultura della differenza nella scuola: una risorsa per lo sviluppo della democrazia
53. Spagna: il Centro Internazionale della Cultura Scolastica

VOLUME 4

Numero 7

Giugno 2012

Articoli

54. Lo sviluppo della collaborazione in classe e in rete: il ruolo del web e delle tecnologie 2.0
55. Scritture di scuola: licei e formazione professionale a confronto
56. Pedagogia dell'integrazione in atto: quattro livelli d'incontro con la disabilità nella formazione degli insegnanti

57. La natura enattiva della conoscenza
58. Disagio cognitivo e componibilità apprenditiva nei processi dell'educabilità
59. Formazione terziaria non accademica e sviluppo regionale in Italia
60. Ricezione e implementazione dei dati della valutazione: alcune considerazioni relative alle teorie del feedback e all'uso delle informazioni nelle istituzioni scolastiche
61. Intelligenze multiple a scuola. L'esperienza dei gruppi IMAS: premesse teoriche e implicazioni educative
62. Mediatori didattici e apprendimento della matematica: esperienza applicativa con il *Contafacile*

Numero 8

Dicembre 2012

Articoli

63. Esplorare l'interattività tra studenti, insegnanti e LIM: video analisi dell'interattività pedagogica e tecnologica durante le lezioni di matematica
64. Cl@ssi 2.0: il monitoraggio come strumento di stabilizzazione dell'esperienza
65. LIM e formazione degli insegnanti in servizio: un'indagine in Trentino
66. La LIM e la formazione degli insegnanti: l'esperienza del progetto AMELIS
67. LIM nella scuola: problemi e soluzioni
68. LIM e riuscita scolastica degli studenti: una questione d'uso
69. Il Tavolo Interattivo: analogie con la LIM e utilizzo specifico nella formazione
70. Tecnologia e scuola: presente, futuro, accountability. Intervista al Prof. Antonio Calvani (Università di Firenze)

VOLUME 5

Numero 9

Giugno 2013

Articoli

71. La gradualità degli apprendimenti nel curricolo verticale per competenze: quadro concettuale ed esemplificazioni dai Piani di Studio della Provincia Autonoma di Trento
72. Il curricolo d'italiano per competenze e le Indicazioni nazionali
73. Il quadro di riferimento per la matematica nei Piani di Studio Provinciali
74. Il curricolo scientifico della scuola del primo ciclo nelle Linee Guida della Provincia Autonoma di Trento
75. Valutazione e certificazione delle competenze: una proposta pluridisciplinare
76. Indicazioni nazionali e Piani di Studio Provinciali a confronto
77. Didattica per competenze e Piani di Studio Provinciali
78. Dal biennio al triennio dei percorsi tecnici e professionali del Trentino

Numero 10

Dicembre 2013

Articoli

79. Apprendimento in matematica. Il cambiamento del rapporto tra gli studenti e la disciplina nel corso degli anni scolastici
80. Il libro come oggetto e la lettura come pratica rituale situata
81. L'utilizzo delle ICT e l'apprezzamento della formazione a distanza sono prevedibili negli studenti universitari?
82. Giocare a ragionare: una verifica sperimentale della proposta MindLab nelle scuole primarie

83. Comunicazione centrata sulla persona: un percorso formativo esperienziale nella formazione in pre-servizio degli insegnanti
84. CLIL e apprendimento centrato sugli studenti nell'insegnamento delle scienze sociali
85. Mediare le differenze di genere e culturali tra i preadolescenti. Analisi valutativa di un intervento in classi multiculturali
86. Scatti di legalità. Un laboratorio «Photovoice» con adolescenti

VOLUME 6

Numero 11

Giugno 2014

Articoli

87. Orientamento informativo: riflessioni, risorse per la formazione dei docenti, buone pratiche e strumenti operativi
88. L'orientamento nella prospettiva dell'apprendimento permanente: nuove opportunità per l'istruzione e la formazione
89. Un modello di alternanza scuola-lavoro per la Provincia di Trento: la sperimentazione
90. La misurazione a livello nazionale delle variabili collegate al successo scolastico e formativo degli studenti: situazione attuale e prospettive di sviluppo
91. Le sfide dell'apprendimento rizomatico
92. Progetto Classi 2.0: Percorso, coinvolgimento delle scuole e ricadute
93. Gestione del Capitale Intellettuale e performance delle organizzazioni scolastiche
94. Nostalgia per la SSIS? I docenti neoassunti giudicano la propria formazione iniziale

Numero 12

Dicembre 2014

Articoli

95. L'università conviene? Le rappresentazioni distorte degli studenti e il potenziale dell'orientamento. Prime evidenze da una sperimentazione controllata
96. Il laboratorio di attraversamento dei confini nell'alternanza scuola-lavoro
97. Giovani, culture studentesche e immagini del futuro
98. La scuola come leva strategica per un'azione orientativa di qualità
99. LIM e didattica: un esercizio di valutazione d'impatto
100. Ricerca-azione e competenze mediali
101. Il processo d'influenza della *role breadth self-efficacy* e dell'*affective commitment* sul comportamento innovativo nei contesti scolastici

CALL for PAPERS

«RicercAzione» is a six-monthly journal which publishes works in the field of educational research, evaluation and social studies on youth policies. The journal is addressed to researchers, policy and decision makers, principals, teachers and consultants and social operators.
Editor and Editorial board invite submission of manuscripts to be considered for publication. Please review author's guidelines before submitting a manuscript for consideration. Manuscripts that do not adhere to the guidelines will not be considered by editors.
The journal will review a range of manuscripts that provide evidences and contribution with the aim to understand phenomena and to support decision-making. The journal has an on-going interest in reviewing manuscripts related to this list of topics:

- *New curricula*: competence-based instructional models, key competences and instructional tools for mastery, school-subject teaching.
- *Learning-teaching methodologies*: differentiated instruction, cooperative learning, problem and project-based learning, learning environments and multi-media educational tools, non-formal and informal learning.
- *Learning and competence assessment*: training assessment models and tools, continuing learning assessment, competence recognition and certification.
- *School quality evaluation*: school self-evaluation, evaluation of educational processes, external evaluation, system evaluation, models and tools for the evaluation of social capital.
- *Professional development of teaching and managing staff*: pre-service and in-service training models, professional skills, methods and tools for the organisational development.
- *Social contexts and subjects of training systems*: changes in childhood and youth welfare, youth policies in Italy and Europe, parenthood and new educational roles, values and social capital, social network models and policies.

The issues listed above are intended to be guides for writers and not to be an exhaustive list of potential topics.
Please send manuscripts to the editor Maurizio Gentile: maurizio.gentile@iprase.tn.it.

ARTICLES PUBLISHED

VOLUME 1

Issue 1
June 2009

Articles

1. PISA and the performance of educational systems
2. Insights from PISA and the Canadian youth and transition survey
3. Key findings of the Macao-China PISA 2006 scientific literacy study
4. The OECD-PISA 2006 survey in the UK: Can we learn from our neighbours?
5. PISA 2003: A comparison of the German federal states
6. Trentino region in the survey OECD-PISA 2006: Main results and study of the major factors influencing performances variations
7. PISA 2006 in Emilia-Romagna region and comparison between North-Est and North-West regions

8. Italian regions participating in PISA 2006 compared to other European regions: First explorations
9. Individual and school factors determining sciences results in PISA 2006 in Veneto region
10. Territorial gap and the development of competences of fifteen-year old students
11. Italy in the OECD-PISA survey: The role of the Framework for the definition of the curricula and competence assessment
12. OECD-PISA survey: Cross-cultural, political and research patterns for assessment and educational practices

Issue 2

December 2009

Articles

13. Assessment for learning and pupils with special educational needs: A discussion of the findings emerging from the *Assessment in Inclusive Settings* project
14. Initial teachers' training from an inclusive perspective: Recent development in Europe
15. Teacher's profession between challenges and opportunities
16. Learning evaluation practices in the first educational cycle: Teachers' point of view
17. The perception of classroom management in primary and lower secondary school students: Analyses and educational implications
18. Competence curriculum in relation to disciplines, reform laws and innovation projects

VOLUME 2

Issue 3

June 2010

Articles

19. European students and scientific literacy: A multilevel analysis
20. The Didaduezero project. «Digital competences in the school and the community: Opportunities provided by the web 2.0 environment»
21. Models of communities in school and university: Myth or reality? Experiences in the field
22. Decision-making at school. Principals and teachers in between meetings and classrooms
23. Students' grades in the transition from elementary to middle school: An exploratory study

Issue 4

December 2010

Articles

24. European youth policies: Historical development and actual situation
25. Gender, social class and ethnicity: Towards a growing meritocracy in education?
26. Getting older without being adult: Reflecting on youth condition in Italy
27. Italian young people within the European scenario: The challenge of the «de-juvenation»
28. Educational guidance in the high school: What really matters?
29. Youth Policy in a gender perspective
30. The values and their transmission across generations: A psychosocial analysis
31. Citizens travelling to «cosmopolitan city»
32. How to lose a managerial class: Italian «young» skilled talent's flight
33. History, assumptions and pathways of development of youth policies in Italy: A review
34. It's no country for the young
35. Interview to Massimo Livi Bacci

VOLUME 3

Issue 5

June 2011

Articles

36. TIMSS trends from 1995 to 2007: A focus on Italy
37. Exploring the mathematics gap: TIMSS 2007
38. Examining the mastery of mathematics skills in Italy: Using a cognitive diagnostic model
39. Influence of students' attitudes and socio-economic status on performance in TIMSS science test. A multilevel analysis
40. Characteristics of pupils and teachers and results in mathematics and science: An analysis of TIMSS 2007 data from Trentino
41. The teaching of mathematics according to the TIMSS 2007 framework: Evidence and counter-intuitive results
42. Psychosocial variables, teaching strategies and learning of science: The case of Trentino in the TIMSS 2008 survey
43. Teaching math and science in the first cycle: A profile of teachers from Trentino in TIMSS 2007
44. TIMSS 07 and SNV: Results compared
45. IEA-TIMSS survey and development of evaluation and didactic processes in the school
46. Evaluation and development of mathematical skills
47. Education for all (EFA) and learning outcomes: Unesco's findings and perspective in the Asia-Pacific Region
48. Interview to Bruno Losito

Issue 6

December 2011

Articles

49. The competence is still looking for his author
50. A model for designing problem-solving learning environments
51. Naïve conceptions and science teaching: Main findings from an action-research
52. The culture of difference in the school: A resource for the development of democracy
53. Spain: The International Centre of School Culture

VOLUME 4

Issue 7

June 2012

Articles

54. The development of collaboration in the classroom and on line: The role played by the web and by technologies 2.0
55. Writing in schools: A comparison between high schools and vocational training schools
56. Pedagogy integration in progress: Four levels of contact with disability in teacher training
57. The enactive nature of knowledge
58. Cognitive discomfort and learning modularity in educational processes
59. Non-university higher education and regional development in Italy
60. Receiving and implementing the assessment data: A number of considerations concerning the feedback theories and the use of information in schools

61. Multiple intelligences at school. The experience gained by the MIAS groups: Theoretical background and educational implications
62. Educational mediators and learning mathematics: Application experience using the *Contafacile* mediator

Issue 8

December 2012

Articles

63. Exploring interactive between students, teachers and the Interactive Whiteboard: Video analysis of pedagogical-technological interactivity during mathematics lessons
64. Cl@ssi 2.0: Monitoring as a tool for stabilising experiences
65. Interactive Whiteboards and in-service teacher education: A survey in Trentino
66. The Interactive Whiteboard and teacher education: AMELIS project case-study
67. Interactive Whiteboards in schools: Problems and solutions
68. Interactive Whiteboards and student achievement: A question of use
69. Interactive Tables: Analogies with Interactive Whiteboards and specific use in training
70. Technology and schools: Present, future, accountability. Interview with Prof. Antonio Calvani (University of Florence)

VOLUME 5

Issue 9

June 2013

Articles

71. Teaching with the competence-oriented curriculum: a conceptual framework with examples taken from the Trento reform of curriculum
72. Italian in the competence-oriented curriculum: comparisons with the National curriculum
73. The mathematics framework in the Trento reform of curriculum
74. The science curriculum in lower secondary schools in the Trento reform of curriculum
75. Competence assessment: a multidisciplinary approach
76. Comparisons between the National curriculum and the Trento curriculum
77. Teaching through competences and the Trento reform of curriculum
78. Pedagogical issues in educational transitions: the case of technical and vocational schools in Trentino

Issue 10

December 2013

Articles

79. Learning mathematics. The change in the relationship between students and discipline during school years
80. The book as an object and reading: A situated ritual practice
81. Are eLearning appreciation and ICTs adoption predictable in higher education students?
82. Playing with reasoning: An experimental study on the MindLab method in primary school
83. Person-Centered Communication: An experiential learning course for teacher candidates
84. CLIL and student centered learning in social sciences
85. Mediating gender and cultural differences among pre-adolescents: An evaluation of an educational intervention in multicultural classrooms
86. Shots of legality. A «Photovoice» laboratory with teenagers

VOLUME 6

Issue 11

June 2014

Articles

Issue 12

December 2014

Articles

RICERCAZIONE
RICERCA EDUCATIVA, VALUTATIVA
E STUDI SOCIALI SULLE POLITICHE
E IL MONDO GIOVANILE

Vol. 6, n. 2, Dicembre 2014

INDICE

EDITORIALE

RICERCAZIONE
SIX-MONTHLY JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION, EVALUATION STUDIES,
AND YOUTH POLICIES

Vol. 6, n. 2, December 2014

INDEX

EDITORIAL

COMITATO REFEREE
Volume VI – Numeri 1 e 2

EDITORIALE

Esperienza e educazione

Maurizio Gentile e Francesco Pisanu[1]

Le esperienze per essere educative devono sfociare in un mondo che si espande in un programma di studio, programma di fatti, di notizie, di idee. Questa condizione si soddisfa solo a patto che l'educatore consideri insegnare e imparare come un continuo processo di ricostruzione dell'esperienza.

John Dewey

Esperienza e Educazione è il titolo di un libro di John Dewey pubblicato nel 1938. In occasione dell'edizione italiana[2] del volume, vogliamo dedicare all'opera del filosofo americano la prima parte dell'Editoriale.

Dewey ci pone subito di fronte a un'alternativa: affidarsi a una «salda autorità» oppure esplorare «le possibilità implicite nell'esperienza». Nel libro lo studioso prende nettamente distanza «dall'autoritarismo intellettuale e morale» a favore di percorsi educativi basati sull'esperienza. La prospettiva offerta da Dewey ha delle forti analogie con il metodo scientifico inteso come l'opera «incessante» per organizzare l'esperienza e i fatti in idee esplicative, investigando fenomeni, acquisendo nuova conoscenza, correggendo o integrando la conoscenza precedentemente accumulata. Vediamo più in dettaglio quali sono i punti che caratterizzano questo rapporto tra esperienza e metodo scientifico:

1. Non ci può essere esperienza/esperimento senza un corpo di idee che li dirige.

[1] L'Editoriale è stato scritto da Maurizio Gentile. Francesco Pisanu in qualità di co-editore del numero ha svolto la revisione finale. Il primo autore lo ringrazia, come sempre, per il puntuale e prezioso lavoro.

[2] Dewey, J. (2014). *Esperienza e Educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

EDITORIAL

Experience and Education

Maurizio Gentile and Francesco Pisanu[1]

Experiences in order to be educative must lead out into an expanding world of subject-matter, a subject-matter of facts or information and of ideas. This condition is satisfied only as the educator views teaching and learning as a continuous process of reconstruction of experience.

John Dewey

Experience and Education is the title of a John Dewey's book published in 1938. Lately, it was issued an Italian[2] translation of this volume: we thought to base the first part of the Editorial to the work of the worldwide famous American philosopher.

In his book, Dewey lets the reader immediately engaged with a dilemma: relying on a «substantial authority», or explore «the possibilities hidden in the experience». In the book, Dewey finds himself far away «from intellectual and moral authoritarianism» in favor of an educational approach based on experience. The perspective offered by Dewey has strong analogies with the scientific method. Author views it as enduring work aimed to organize facts and experience in explanatory ideas, investigating phenomena, acquiring new knowledge, or correcting and integrating knowledge previously accumulated. Let's look in more detail at the main points that characterize the relationship between experience and the scientific method.

[1] Maurizio Gentile wrote the Editorial. Francesco Pisanu, as co-editor of the issue, carried out the final review. The first author thanks him, as usual, for the timely and valuable work.

[2] Dewey, J. (2014). *Esperienza e Educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

2. Le idee si verificano osservando con cura e «discernimento» gli esiti prodotti dalla loro «attuazione».
3. L'educazione basata sull'esperienza/esperimento implica il dare evidenza alle idee, alle attività realizzate, agli esiti osservati.
4. Idee, attività, esiti vanno esaminati retrospettivamente al fine di «estrarne i significati netti», formando così il capitale conoscitivo necessario a interpretare le esperienze/esperimenti futuri.

Per essere a servizio dell'educazione, le esperienze/esperimenti devono necessariamente «sfociare» in un «programma di fatti, notizie, idee». In quest'accezione, insegnare e imparare implicano una continua ricostruzione dell'esperienza e il metodo scientifico può costituire il mezzo per cogliere il significato educativo di tali esperienze. Ma come attribuiamo all'esperienza/esperimento un significato educativo? E cosa rende scientifica la ricerca educativa?

In riferimento alla prima questione, da un lato, il loro carattere espansivo (sfociano in un «programma di fatti, notizie, idee»), dall'altro, la loro coerenza con un modello: le pratiche educative dovrebbero essere basate su un capitale d'intelligenza accumulato nel tempo. Riguardo al secondo punto, indipendentemente dagli esiti e da ciò che caratterizza le singole metodologie, la ricerca educativa è scientifica in base alla sua «assertibilità certificata» *(warrented assertibility).* Non tutte le opinioni sono sullo stesso piano. Quelle basate sulla certificazione dell'indagine, a nostro avviso, possono dare un contributo di conoscenza e azione, contribuendo al dibattito in seno alla comunità di ricercatori, e orientando — questa è l'aspettativa più grande — le pratiche pedagogiche degli educatori e le scelte politiche dei decisori.

Le brevissime note sull'opera di Dewey e le analogie tra esperienza e metodo scientifico offrono uno sfondo metodologico comune per guidare la lettura dei sette articoli proposti dal numero.

Le scelte post-diploma

Giovanni Abbiati e Carlo Barone studiano il ruolo dell'informazione nella scelta del per-

1. There can be no experience/experiment without a body of ideas that lead them.
2. We verify ideas observing the results produced by their «implementation» carefully.
3. The education based on experience/experiment implies giving evidence to ideas, to carried activities, and to the observed results.
4. Ideas, activities, results, should be retrospectively examined in order to «extract the neat meanings», and shape the necessary knowledge base to interpret next experiences/experiments.

Experiences/experiments serve education if they «flow» in a «program of facts, information, ideas». From this point of view, teaching and learning involve a continuous re-building of the experience. Scientific method can be a way to grasp the meaning of educational experiences. How do we attribute educational significance to experience/experiment?

Moreover, what does make educational research scientific? Regarding the first question, we consider two elements. On one hand, we should find their expansive feature; that is experience/experiment must flow in a «program of facts, information, ideas», as already stated. On the other hands, their consistency with the model, that is experience/experiment should refer the intellectual capital accumulated over time. To answer the second question, regardless of the outcomes, and research methodologies used, educational research is scientific when based on its «warranted assertibility». Not all opinions are equivalent. In our view, those based on a proven inquiry, contribute to knowledge and action. In other words, the proven ideas might enrich the debate of a research community, and direct — this is the primary expectation — the educators' teaching practices and political decision-makers' choices.

The brief notes focused on similarities between the experience and the scientific method, provide a common methodological frame to guide the reading of the seven articles edited in this issue.

corso post-diploma di secondaria di secondo grado. La ricerca evidenzia la presenza di credenze distorte in merito a costi, abbandoni e redditività degli studi universitari. Gli studenti tendono a sovrastimare i costi dei percorsi universitari, tanto più se il contesto di provenienza è caratterizzato da una condizione di svantaggio socio-economico. Due tendenze vanno nella direzione opposta: la sovrastima dei costi scoraggia la partecipazione universitaria, mentre la sovrastima dei rendimenti economici delle lauree la incoraggia. Gli studenti con status socio-economico basso sovrastimano i costi dell'università. La metodologia seguita dagli autori consiste in una *sperimentazione controllata,* con assegnazione casuale delle scuole al trattamento sperimentale e di controllo e rilevazione longitudinale dei dati mediante questionario, interviste telefoniche, raccolta delle informazioni.

L'attraversamento dei confini tra scuola e lavoro

Daniele Morselli e Massimiliano Costa affrontano il tema dell'alternanza scuola-lavoro. Gli autori segnalano la necessità di porre al centro del rapporto tra scuole e aziende un dispositivo di «condivisione profonda» dei compiti, dei significati e dei vissuti che i percorsi di alternanza mobilitano. Nel *Laboratorio di Attraversamento dei Confini* (LAC) gli autori individuano la metodologia formativa per accompagnare i diversi attori coinvolti nei percorsi di alternanza. Il LAC è caratterizzato da una dimensione riflessiva, si pone ai «confini» del rapporto tra scuole e lavoro, promuove l'interazione tra le parti mediante scambi comunicativi regolati da *feedback* e negoziazione. Lo studio fa emergere un'importante questione: l'apprendista è un lavoratore o uno studente? Lo studio si avvale di una lunga serie di *osservazioni partecipanti* coniugate all'elaborazione di materiale etnografico da parte dei soggetti coinvolti in collaborazione con il ricercatore.

Post-secondary school students' choices towards University

Giovanni Abbiati and Carlo Barone study the role of informative guidance in choosing the paths of post-secondary school students' careers. The research highlights the presence of biased beliefs about costs, dropouts and profitability of college. Students tend to overestimate the cost of college courses, especially if their background is featured by socio-economic disadvantage. Two trends are in the opposite direction: a) the overestimation of costs discourages students' attendance at university; b) the overestimation of degrees economic returns encourages university-based choices. Students with low socioeconomic status overestimate the costs of college. Authors set a longitudinal controlled experiment with random assignment of schools to experimental and control group. Researchers collected data through questionnaires, telephone interviews, and information gathering.

The crossing of the boundaries between school and work

Daniele Morselli and Massimiliano Costa address the issue of school-work alternation. The authors point the need to focus on the relationship between schools and world of work. An approach thought for a «deep sharing» of the tasks, meanings and experiences that the school-work alternation mobilize, play a primary role in the study. In the *Border-Crossing Laboratory* (BCL), authors identify the training methodology to support different actors involved in the laboratory. The BCL a) promotes a reflexive dimension; b) it places at the borders of the relationship between school and work; c) facilitates the interaction between the parties through feedback and negotiation. The study reveals an important issue: the apprentice is a worker or a student? The research makes use of a long series of participant observation with the development of ethnographic material from all the subjects acting with the researcher.

Le immagini di futuro negli studenti di secondaria di secondo grado

Renato Ciofi Iannitelli e Marco Guidi ci introducono al tema dell'orientamento, inteso come sviluppo di progettualità. Il lavoro descrive i risultati di una ricerca/intervento basata sull'analisi delle immagini di futuro espresse da un gruppo di studenti della secondaria di secondo grado. Gli autori hanno tentato di esplorare il modo con cui i giovani si rappresentano il proprio orizzonte di sviluppo e si orientano in esso. Comprendere le dimensioni che caratterizzano la progettualità personale è un passo importante per aiutare i giovani a prendere decisioni.

Al centro della disamina ci sono due temi evolutivi: a) la formazione della capacità di trattare l'incognita futuro; b) le abilità per pianificare e realizzare gli obiettivi personali. Gli autori riflettono sul ruolo che la scuola può giocare in questi due compiti evolutivi. Da un punto di vista metodologico, gli studenti sono stati invitati a produrre in forma scritta e anonima un testo sui propri progetti per il futuro a partire da una traccia-stimolo. I temi scritti sono stati assemblati in un *corpus* unico sottoposto, poi, a una procedura di analisi statistica articolata in tre fasi: a) indicizzazione dei testi; b) segmentazione in frasi/frammenti; c) lemmatizzazione dei vocaboli.

Lo stato dell'orientamento in Italia

Il lavoro di Anna Grimaldi si focalizza sul tema dell'orientamento come in parte fa l'articolo di Ciofi Iannitelli e Guidi. Lo scritto è una sintesi dei dati del Rapporto ISFOL 2011 sullo stato dell'orientamento. Il Rapporto tratteggia una visione di insieme dei rapporti tra istruzione e orientamento in Italia. In termini generali, all'orientamento si riconosce un importante ruolo formativo e sociale. Al contrario, su un piano operativo si fa fatica a decollare: l'orientamento non è un «servizio sistemico» per l'intera popolazione studentesca. Per l'ISFOL l'orientamento deve avere un carattere fortemente formativo. Per tale ragione l'Istituto lo definisce

Future images in upper secondary students

Renato Ciofi Iannitelli and Marco Guidi address the issue of guidance, considering it as a process of self-development and careers planning. The paper describes the results of action research based on the analysis of the future images expressed by upper secondary students. The authors attempt to explore the way in which young people represent their «horizon» of development and guide themselves by it. Understanding the dimensions that depict the individual planning is an important step to help young studetns make decisions.

The research addresses two developmental issues: a) the competence to deal with the unknown future; b) the skills to plan and achieve personal goals. The authors reflect on the role that schools play in these two developmental tasks. Students, elicited by a brief text-based stimulus, were invited to produce, anonymously and individually, a written text about their plans for the future. The documents were assembled into a single corpus and submitted to a statistical analysis procedure based on three phases: a) text indexing; b) segmentation into phrases/fragments; c) lemmatization of words.

The state of guidance in Italy

The work of Anna Grimaldi focuses on the topic of guidance as well as does the article by Ciofi Iannitelli and Guidi. The paper is a summary of the 2011 ISFOL Report on the state of guidance in Italy. The report outlines an overview of the relationship between education and guidance and recognizes its key role in the educational processes. From a practical point of view, it is hard, for guidance activities, to take a full development. To date, guidance is not a «systemic service» for the entire student population. For ISFOL, guidance must be highly educational. For this reason, ISFOL defines it as a process of production of «students' knowledge about themselves and the context in which they live». Therefore, guidance has not to be only

come un percorso di produzione di «conoscenza su se stessi e sul contesto di riferimento». Dunque, l'orientamento non può essere solo di carattere informativo. Emergono due necessità di sistema: a) facilitare il passaggio dall'informazione all'accompagnamento; b) offrire esperienze che sollecitino la riflessione su di sé e il progetto di vita professionale.

Valutare l'impatto delle tecnologie nei processi di apprendimento

Come ogni altra innovazione, l'uso efficace delle tecnologie didattiche dipende in larga misura dagli utilizzatori finali. L'articolo di Maurizio Gentile e Francesco Pisanu entra nel merito di tale questione, proponendo una valutazione d'impatto delle Lavagne Interattive Multimendiali (LIM) nel processo di apprendimento. La valutazione d'impatto è stata realizzata mediante un disegno quasi-sperimentale «causal comparative», che ha posto come variabile dipendente l'esperienza percepita dagli studenti, mentre le due condizioni di confronto riflettono due progetti che hanno coinvolto gruppi di studenti del primo ciclo d'istruzione. Nel primo progetto, il modello d'insegnamento è stato basato sull'approccio per «soluzioni di apprendimento»: i docenti ricevevano indicazioni esplicite per l'integrazione della LIM nella didattica. Nel secondo, i docenti utilizzavano la LIM come risorsa di supporto alla didattica, senza l'ausilio di esplicite indicazioni operative di ordine didattico e/o disciplinare.

Una metodologia di ricerca-azione multilivello

L'articolo di Alberto Parola presenta una metodologia di ricerca-azione pensata per la formazione di competenze mediali. L'autore esplora il legame tra differenti contesti — di livello macro, intermedio, micro — all'interno dei quali comunità di pratiche, costruite attorno ai nuovi media (piattaforme, social net-

informative. In the article become apparent two critical issues: a) facilitating the crossing by providing information to support students; b) providing experiences that stimulate reflection on the self and personal life-project.

Impact evaluation of technology in the learning process

Like any other innovation, effective use of educational technology is widely dependent on users. Maurizio Gentile and Francesco Pisanu address this issue by proposing an evaluation study on impact of Interactive Boards (IWB) in students' learning process. The impact evaluation study was carried out using a «causal comparative» quasi-experimental design. The research places the experience perceived by the students as the dependent variable while the two comparison conditions reflect two projects involving groups of students from primary to middle school. In the first project, the teaching model was based on the approach called «learning solutions»: teachers received direct guidelines for the integration of the IWB in teaching. In the second, teachers use the IWB as a resource to support teaching without the use of direct instructions.

A multilevel action research methodology

Alberto Parola proposes a multilevel action research methodology, designed to train teachers in media related competencies. The author explores the connection between different context levels that defines as «macro, meso and micro level». In each level schools build communities of practice around new media (platforms, social networks, etc.), with the purpose of development techniques, practices and methods of media education. We can summarize the main hypothesis of the article as follows. Through a memorandum among different stakeholders, it could propose targeted trainings that combine

work, ecc.), tendono allo sviluppo di tecniche, pratiche e metodi per fare mediaeducazione a scuola. L'ipotesi di lavoro contenuta nell'articolo può essere sintetizzata nel modo seguente: mediante protocolli d'intesa tra enti differenti e una formazione mirata che coniughi educazione ai media e ricerca educativa, è possibile costruire curricoli mediaeducativi che aiutino scuole, docenti e allievi a capitalizzare sulle opportunità conoscitive e professionali offerte dai mondi digitali.

Gli antecedenti del comportamento innovativo

Il numero si chiude con il contributo di Carlo Odoardi. L'autore analizza l'influenza di due specifici fattori sul comportamento innovativo. Il primo è il *role breadth self-efficacy*. Esso misura la capacità di effettuare proattivamente una più ampia gamma di ruoli lavorativi, al di là di quanto previsto dal contratto di lavoro o dal profilo professionale. Il secondo fattore è l'*affective commitment*. È definito come l'identificazione che una persona sente con l'organizzazione e il desiderio di mantenere l'appartenenza in vista del raggiungimento di obiettivi. I risultati dello studio sono in linea con quanto emerso in letteratura: i due fattori considerati sono antecedenti importanti del comportamento innovativo degli insegnanti, nonostante la scuola sia un contesto lavorativo in larga parte regolato da norme burocratiche e curricoli formalizzati che lasciano poco spazio all'iniziativa e all'innovazione. La metodologia seguita consiste in un'indagine statistica mediante questionario.

Nella speranza di aver fatto un buon lavoro anche in questo numero, informiamo i lettori che dal 2015 la rivista non sarà più pubblicata da Erickson. Ringraziamo la casa editrice per la collaborazione offerta nelle sei annate di «RicercAzione». Da febbraio 2015 sarà disponibile, sul sito istituzionale di IPRASE, il nuovo progetto editoriale.

Buona lettura!

media education and educational research. On this basis, it would be possible to build media-based educational curricula that help schools, teachers, and students to develop knowledge and professional opportunities offered by digital worlds.

The antecedents of innovative behavior

The issue ends with the contribution of Carlo Odoardi. The author analyzes the influence of two particular factors on innovative behavior. The first is the *role breadth self-efficacy*. It measures the ability to perform a wider range of job roles, beyond the provisions of the employment contract or professional profile. The second factor is the *affective commitment*. It could be defined as the identification that a person feels with his organization and desire to maintain membership in the pursuit of goals. The study results are consistent with the findings in the literature. The two factors considered are critical antecedents of the teachers' innovative behavior; although the school is a work context primarily regulated by bureaucratic rules and formalized curricula that leave little room for innovation. The methodology consists of a statistical survey based on a questionnaire.

Hoping to have done a good issue, we inform readers that from 2015, the Journal is no longer published by Erickson. We thank the publisher for their collaboration in the six years of «RicercAzione». On the IPRASE website, from February 2015, will be available the new editorial project.

Have a good reading!

L'UNIVERSITÀ CONVIENE? LE RAPPRESENTAZIONI DISTORTE DEGLI STUDENTI E IL POTENZIALE DELL'ORIENTAMENTO

PRIME EVIDENZE DA UNA SPERIMENTAZIONE CONTROLLATA

Giovanni Abbiati

Università di Trento

Carlo Barone

Università di Trento

PER CHIEDERE NOTIZIE O SCAMBIARE OPINIONI SU QUESTO ARTICOLO, IL SECONDO AUTORE PUÒ ESSERE CONTATTATO AL SEGUENTE INDIRIZZO:

Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale
Via Verdi, 26
38122 Trento
E-mail: carlo.barone@unitn.it

ABSTRACT

This paper presents an action research design which aims to investigate the role the information plays in students' post secondary school choices and to verify the presence of information barriers during this process. 62 schools from four Italian regions have been involved, for a total of more than 9,000 students participating. The research design adopted is a controlled experiment: in 31 schools, a post secondary guidance course has been realized for free, during the school year 2013-14; the remaining 31 schools had to wait a year to receive the same service. The article illustrates theoretical and methodological reasons for such a research design, and the characteristics of the informative guidance process based essentially on three pillars: the costs of higher education; the profitability of degrees and diplomas in the labor market and the risks of dropping out the university. The first analyzes show the existence of systematic biases in the beliefs of students about costs, dropping out and profitability of their university studies, particularly evident in the case of students of modest social origins.

Keywords: Controlled trial – Randomization – Guidance after graduation – Student beliefs – Information barriers

ESTRATTO

Il presente articolo presenta un disegno di ricerca-azione volto a indagare il ruolo che gioca l'informazione nella scelta del percorso post-diploma degli studenti e verificare l'esistenza di barriere informative al momento della stessa. Sono state coinvolte 62 scuole secondarie di secondo grado provenienti da quattro regioni italiane, per un totale di oltre 9.000 studenti partecipanti. Il disegno di ricerca adottato è quello della sperimentazione controllata: 31 scuole hanno usufruito di un corso di orientamento post-diploma gratuito svolto durante l'a.s. 2013-14, mentre le rimanenti 31 hanno dovuto aspettare un anno. L'articolo illustra sia le ragioni sostantive e metodologiche di un simile impianto di ricerca, sia le caratteristiche del percorso informativo, basato essenzialmente su tre pilastri: i costi degli studi universitari; la redditività di lauree e diplomi nel mercato del lavoro e i rischi di abbandono universitario. Le prime analisi mostrano l'esistenza di distorsioni sistematiche nelle credenze degli studenti su costi, abbandoni e redditività degli studi universitari, particolarmente accentuate nel caso di studenti di modesta origine sociale.

Parole chiave: Sperimentazione controllata – Randomizzazione – Orientamento post-diploma – Credenze degli studenti – Barriere informative

1. Introduzione

La letteratura scientifica attribuisce unanimemente un ruolo cruciale alla scelta del percorso post-diploma rispetto al processo di transizione all'età adulta. Il possesso di una laurea incide notevolmente sulla possibilità di avere un lavoro ben remunerato, soddisfacente e prestigioso, ma impatta anche su svariati altri campi, dalla speranza di vita alla scelta del partner, dallo sviluppo delle competenze di cittadinanza attiva al comportamento riproduttivo (Hout, 2012).

Esula naturalmente dalle nostre intenzioni suggerire che tutti gli studenti debbano andare all'università o che le sorti individuali siano inequivocabilmente determinate dalle scelte post-diploma. È fuori di dubbio, però, che tali scelte si collochino in una fase delicata del ciclo di vita individuale e che, per compierle nel migliore dei modi, gli studenti debbano interrogare profondamente le proprie motivazioni, venendo a patti con le proprie capacità e capendo come realizzare le proprie aspirazioni. È un percorso tanto importante quanto impegnativo. È in gioco una scelta che avrà conseguenze durature sulla vita degli studenti.

Numerose ricerche segnalano che, particolarmente in Italia, questa scelta ha esiti assai accidentati. La partecipazione al sistema universitario italiano si contraddistingue, infatti, per tre rilevanti problemi. Il primo è dato dagli alti tassi di abbandono degli studi e di ritardo alla laurea. Circa il 15% degli studenti abbandona gli studi entro i primi quattro anni di università e una percentuale analoga modifica la scelta del corso di laurea in itinere, ricominciando gli studi da zero dopo qualche anno (Istat, 2011). Tra gli studenti che non abbandonano, sono relativamente pochi quelli che si laureano nei tempi previsti. Si tratta di ritardi che comportano un cospicuo spreco di risorse, sia per le famiglie che per la collettività, e che spesso non si misurano in mesi, ma in anni. Il secondo problema riguarda gli squilibri tra corsi di laurea (ANVUR, 2013). Mentre alcune lauree sono molto ricercate sul mercato del lavoro (ad esempio Ingegneria), altre risultano inflazionate (come Scienze politiche), almeno per il nostro sistema produttivo (Almalaurea, 2010). Ne derivano quindi rilevanti fenomeni di sovra-istruzione e dinamiche di *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro. Il terzo problema attiene alle questioni di equità sociale: gli studenti delle famiglie culturalmente ed economicamente più svantaggiate partecipano meno all'università anche quando ne avrebbero le capacità e corrono rischi maggiori di abbandonare gli studi (Barone, 2013).

Questi dati di partenza suggeriscono che la scelta post-diploma sia spesso compiuta in maniera sub-ottimale, ossia senza conoscere e soppesare attentamente le varie opzioni. Di conseguenza, il processo di scelta conduce ogni anno una quota rilevante di studenti verso esiti inattesi e indesiderati.

Bisogna considerare che non si tratta di una scelta maturata in solitudine: famiglie, amici e mass media concorrono a indirizzare le decisioni degli studenti. Nelle scuole secondarie di secondo grado italiane, inoltre, è da lungo tempo prevista una figura specifica che si occupa di orientamento. Tuttavia, questo incarico è tipicamente rivestito da insegnanti che interpretano il proprio ruolo come meglio possono. Sono rari, infatti, i corsi di formazione focalizzati su questa tematica e il lavoro di orientamento è non di rado osteggiato dai colleghi, che temono si risolva in una perdita di ore a danno della preparazione dell'esame di maturità. Inoltre, l'alta mobilità tra scuole dei docenti italiani si riverbera anche sulle attività di orientamento, cosicché il ruolo di referente può ruotare rapidamente. È così che i referenti per l'orientamento si trovano a svolgere un ruolo così delicato, senza ricevere una preparazione apposita, né risorse adeguate e spesso in completa solitudine. Prevalgono quindi il volontarismo, la soluzione estemporanea: un anno si invita uno psicologo, un altro si incontra un rappresentante degli imprenditori, un terzo si organizza un incontro sulle esperienze di studio all'estero.

In generale si privilegiano iniziative informative orientate quasi esclusivamente ai contenuti dei corsi universitari (come gli *open day* o le fiere dell'orientamento), mentre è molto più raro che gli studenti ricevano informazioni sui co-

sti dell'università e sul diritto allo studio, sulla difficoltà degli studi universitari e sui fattori di rischio-abbandono, sulle prospettive occupazionali delle diverse lauree e dei diplomi. Si dimentica facilmente che, per molte famiglie, mandare i figli all'università può essere oneroso; che gli studenti faticano molto a rapportare la propria preparazione alle richieste del corso di laurea che interessa loro; che gli studenti e le famiglie nutrono aspettative sul valore economico di una laurea non sempre rispondenti alla realtà. Quando questo genere di informazioni viene fornito, si tratta sovente di iniziative un po' improvvisate e poco robuste dal punto di vista scientifico (ad esempio l'incontro con un imprenditore che esprime le sue percezioni sul mondo del lavoro). Queste lacune inducono gli studenti ad affidarsi al «sentito dire» di amici e parenti o alle notizie non sempre attendibili e comunque iper-semplificate dei media (si pensi alle «classifiche degli atenei», basate su indicatori grezzi e parziali). In definitiva, manca un'informazione che sia seria e affidabile, chiara e trasparente.

Questi limiti sono il punto di partenza della nostra ricerca e dell'intervento nelle scuole descritto nel corso di questo articolo. Abbiamo ottimi motivi per ritenere non solo che ciò che «sanno tutti» può non essere corretto, ma che esistano distorsioni sistematiche *(bias)* nelle credenze sull'investimento in istruzione e che questi *bias* non siano distribuiti in maniera uniforme nella popolazione, ma riguardino maggiormente i gruppi più svantaggiati.

Adottando una prospettiva teorica di razionalità limitata (Goldthorpe, 2006), possiamo assumere che, di fronte alla scelta post-diploma, gli studenti e le famiglie si pongano tre gruppi fondamentali di domande: a) Quanto costa andare all'università? Possiamo affrontare questi costi? b) Quanto è difficile arrivare alla laurea? Ce la farò? c) Quali opportunità lavorative offre la laurea che mi interessa rispetto al diploma? È solo un pezzo di carta oppure offre migliori opportunità professionali? Si tratta di domande che chiaramente non esauriscono lo spettro delle preoccupazioni e delle motivazioni che spingono gli studenti e le famiglie a investire nell'università (si pensi ad esempio a chi nutre sin dall'infanzia una forte vocazione per una materia o per un determinato lavoro). Si tratta, però, di preoccupazioni diffuse, soprattutto negli strati sociali più deboli. Purtroppo, però, le famiglie ricevono poche informazioni trasparenti e di qualità su questi aspetti.

Recenti contributi scientifici, provenienti prevalentemente dal mondo anglosassone, sembrano confermare il quadro appena delineato. Alcune ricerche mostrano che gli studenti e le famiglie tendono a sovrastimare in misura cospicua i costi dell'università (Avery & Kane, 2004; Bettinger & Long, 2009; Usher, 2005). Inoltre, le sovrastime sono maggiori per i gruppi sociali più deboli, alimentando così problemi di equità sociale. L'evidenza empirica sulle percezioni della spendibilità economica delle lauree è meno consensuale: alcuni studi riportano percezioni mediamente corrette (Wolter, 2000), mentre altri rilevano sottostime non trascurabili, soprattutto da parte dei gruppi sociali più svantaggiati (Usher, 2005). Emerge comunque sempre molta incertezza da parte di studenti e famiglie. È difficile, tuttavia, capire in che misura questi risultati siano generalizzabili al contesto italiano, anche se le debolezze dell'orientamento universitario sopra descritte lasciano pensare che anche i diplomati italiani si trovino di fronte a consistenti barriere informative.

In questo articolo presentiamo l'impianto di una ricerca-azione svolta su oltre 9.000 studenti di quinta secondaria di secondo grado, volta a indagare il ruolo delle distorsioni informative nelle scelte universitarie.[1] Tale intervento si configura come una sperimentazione controllata, in cui solo alcune delle scuole partecipanti ricevono un corso gratuito di orientamento,

[1] Indagine PRIN «Appartenenze sociali, credenze sull'istruzione e partecipazione all'università: un esperimento integrato con un'indagine longitudinale» (coordinatore nazionale: A. Schizzerotto; direttore scientifico: C. Barone). La ricerca nasce dalla collaborazione tra équipe di ricerca di quattro atenei: Università degli Studi di Bologna (responsabile di unità: G. Gasperoni), Università degli Studi di Milano-Statale (G. Ballarino), Università degli Studi di Salerno (J. Pratschke), Università degli Studi di Trento.

avente lo scopo di rimuovere le barriere informative e le credenze fallaci sui costi degli studi universitari, sui rendimenti delle lauree e dei diplomi e sui rischi di dispersione universitaria.

L'articolo è organizzato come segue: la seconda sezione illustra in termini generali l'utilità del metodo delle sperimentazioni controllate a fini di miglioramento scolastico e, nello specifico, al fine di indagare il ruolo dell'informazione nelle scelte educative e quindi il possibile contributo di interventi orientativi; la terza sezione descrive il disegno della nostra sperimentazione controllata; nella quarta sezione sono delineati la struttura e i contenuti dell'intervento orientativo proposto alle scuole; la quinta sezione è dedicata alla descrizione dei dati e dei metodi di misurazione delle distorsioni informative; infine, nella sesta sezione vengono presentati i primi risultati della ricerca.

2. Perché una sperimentazione controllata?

Le scuole affrontano di continuo sfide derivanti dai rapidi mutamenti sociali e dalle crescenti pressioni esterne per il progressivo miglioramento della loro efficacia formativa. Di conseguenza, l'innovazione e la sperimentazione sono caratteristiche permanenti del loro operato: si pensi alle risposte da dare alla crescente presenza di alunni stranieri, al problema degli abbandoni, alla necessità di sperimentare nuovi metodi di insegnamento, alle implicazioni pedagogiche delle nuove tecnologie, alle innovazioni nell'insegnamento delle lingue straniere, e così via.

Quando le scuole introducono un'innovazione per affrontare questo genere di sfide, la domanda sorge spontanea: funziona? Infatti, se l'innovazione introdotta produce risultati positivi, questa non va solo mantenuta, ma deve diventare anche una «buona pratica» da diffondere presso altre scuole. Viceversa, se l'innovazione non raggiunge i risultati sperati, è altrettanto essenziale rendersene conto e dirselo molto francamente. Dopotutto ogni innovazione costa tempo e denaro alle scuole e, come noto, le risorse umane e finanziarie certo non abbondano. In breve, le innovazioni hanno bisogno di *valutazioni di efficacia* trasparenti e attendibili (Martini & Trivellato, 2011).

Purtroppo in Italia questo non accade quasi mai: le scuole vengono lasciate sole. Quando si parla di «valutazione», nel nostro Paese si pensa subito ai test Invalsi, alle classifiche di scuole e di docenti, a giudizi sulle loro prestazioni. Non si pensa quasi mai all'utilità di offrire servizi di supporto alle scuole e di valutarne rigorosamente l'efficacia rispetto alla loro missione educativa.

Beninteso, può capitare che le scuole ricevano fondi per nuovi progetti e che debbano quindi rendicontare il loro utilizzo (quanti soldi sono stati spesi, quanti studenti sono stati coinvolti, ecc.). Ma questo non ha nulla a che fare con la domanda essenziale: il progetto funziona? Possiamo spendere fino all'ultimo euro, coinvolgere molti studenti, attivare innumerevoli iniziative e ottenere comunque risultati trascurabili. Possiamo realizzare un'iniziativa animati dalle migliori intenzioni e persino da idee brillanti e promettenti, ma questo non significa che le buone intenzioni bastino a garantire risultati *efficaci*. Il punto è che, tra una buona idea e il conseguimento di un buon risultato, si frappongono spesso innumerevoli vincoli, imprevisti e fattori di disturbo. Non basta quindi avere una buona idea e cercare di metterla in atto; bisogna verificare poi se il nostro intervento è davvero servito a qualcosa. Ad esempio, nella sezione precedente abbiamo argomentato che esistono validi motivi per ritenere che gli studenti italiani abbiano credenze distorte sull'università e che sia quindi necessario introdurre interventi orientativi innovativi, ma questo non significa affatto che le novità introdotte funzionino davvero: bisogna valutare alla prova dei fatti se è così.

Come fornire valutazioni di efficacia rigorose? Supponiamo di introdurre un programma di orientamento in uscita in alcune scuole secondarie di secondo grado di una provincia (ma analoghe considerazioni varrebbero se volessimo valutare, ad esempio, l'efficacia del CLIL o di un programma di potenziamento

delle competenze) e di volerne verificare l'efficacia. Dovremmo anzitutto chiederci: efficace rispetto a che cosa? Dovremmo cioè essere quanto più possibile trasparenti nel *definire in modo puntuale un numero ristretto di obiettivi* che vogliamo conseguire. Ad esempio, nel nostro caso siamo interessati a tre obiettivi: ridurre le disparità sociali nella partecipazione all'università, abbassare i tassi di abbandono universitario, spingere gli studenti verso corsi di laurea meno inflazionati nel mondo del lavoro. Il conseguimento di questi obiettivi richiede un servizio orientativo che fornisca agli studenti informazioni attendibili sull'università, ma è importante tenere a mente che la fornitura del servizio non è il fine, bensì solo il mezzo, ossia: l'intervento avrà successo non semplicemente se le scuole e gli studenti partecipano agli incontri, ma se avremo un impatto rilevante su almeno uno dei tre *target* sopra identificati (es. minori tassi di *drop-out* universitario).

Come si può valutare seriamente questo impatto? Potremmo attivare l'intervento in un gruppo di scuole e misurare i tassi di abbandono universitario dei loro studenti dopo l'intervento. Supponiamo che questi tassi si collochino sotto la media della loro provincia: diremo che l'intervento è stato efficace? Ovviamente no. È possibile, infatti, che le scuole selezionate avessero già in partenza livelli bassi livelli di abbandono. Ed è altrettanto possibile che questi livelli non siano cambiati affatto a seguito dell'intervento. In altre parole, abbiamo bisogno di verificare i tassi di abbandono universitario *sia prima, sia dopo l'intervento.* Purtroppo, anche nei rari casi in cui ci si preoccupa di valutare cosa succede dopo un'innovazione educativa, questa semplice osservazione metodologica è quasi sempre disattesa.

L'altro requisito fondamentale per una seria analisi di impatto[2] è che la valutazione preveda due gruppi di scuole: metà di queste ricevono il servizio orientativo (gruppo di trattamento) e l'altra metà non lo riceve (gruppo di controllo). L'assegnazione di ciascuna scuola al gruppo di trattamento o di controllo avviene mediante sorteggio *(randomizzazione).* Dunque, le scuole possono decidere inizialmente se partecipare al programma di intervento oppure no, ma non possono poi decidere a quale dei due gruppi aderire, né il ricercatore può decidere per loro in modo arbitrario. L'unica soluzione scientificamente seria è procedere per sorteggio casuale: solo così sarà possibile confrontare gli esiti dei due gruppi di scuole in modo accurato per concludere se l'intervento orientativo ha funzionato oppure no. Infatti, solo il sorteggio casuale garantisce che i due gruppi di scuole siano perfettamente confrontabili, sotto ogni aspetto (a patto di disporre di un numero sufficiente di scuole). Invece, se le scuole decidessero arbitrariamente se ricevere o meno l'intervento, sarebbe impossibile garantire la reale confrontabilità tra i due gruppi — ma se non lo fossero, che senso avrebbe confrontarli? Infine, il sorteggio è anche il metodo più equo, perché pone ogni scuola sullo stesso piano delle altre, evitando favoritismi e scelte poco trasparenti. Naturalmente, può essere sgradevole finire nel gruppo di controllo, ma, come vedremo tra poco, questo significa solo ricevere un po' più tardi lo stesso servizio orientativo.

In breve, sosteniamo che le sperimentazioni didattiche rischiano di diventare un'attività fine a se stessa se non sono accompagnate da valutazioni puntuali e trasparenti della loro efficacia. Queste valutazioni richiedono di: a) definire chiaramente e preventivamente gli obiettivi della sperimentazione e gli indicatori per misurare il loro conseguimento; b) verificare il raggiungimento di tali obiettivi con disegni longitudinali, che dimostrino cosa è successo prima e dopo l'intervento; c) mettere a confronto due gruppi di scuole selezionati mediante sorteggio. I disegni di ricerca sperimentali sono diventati una prassi comune nelle scuole inglesi, olandesi o statunitensi e stanno diventando sempre più frequenti in quelle francesi e tedesche. Purtroppo il nostro Paese non sembra essersene accorto.

[2] Più esattamente, dovremmo riferirci agli studi che seguono l'approccio controfattuale, di cui gli studi sperimentali costituiscono un tipo particolare; per approfondire la differenza si veda ad esempio Martini (2006).

3. Il disegno della ricerca

3.1. Campionamento e randomizzazione

Nell'aprile 2013 abbiamo campionato 62 scuole rappresentative delle scuole presenti nelle province di Milano, Salerno, Vicenza e Bologna, per un totale di 9.159 studenti di quinta secondaria di secondo grado. Nel costruire il campione abbiamo posto particolare attenzione all'indirizzo formativo prevalente delle scuole, in quanto quest'ultimo è il fattore scolastico che influenza maggiormente i tre indicatori di risultato centrali della nostra sperimentazione (iscrizione all'università, corso di laurea scelto, abbandono universitario). In particolare, lo specifico indirizzo (ad esempio, il liceo scientifico) incide molto sulla scelta del corso di laurea, mentre le differenze tra i tre principali rami secondari (licei, istituti tecnici, professionali) catturano il grosso della variabilità nelle altre due variabili-risultato. Sono stati così creati 24 strati campionari, definiti dalle quattro province e da sei categorie di indirizzo formativo: le scuole sono state estratte proporzionalmente al peso di ciascuno strato. Ogni strato è stato progettato per contenere solo numeri pari di scuole: in questo modo è stato possibile randomizzare le scuole all'interno di ogni strato campionario, «pescando» un numero uguale di scuole trattate e di scuole di controllo. In breve, abbiamo estratto un campione casuale di 62 scuole proporzionalmente rispetto all'incidenza delle quattro province e dei sei indirizzi curriculari; dopodiché abbiamo creato tramite sorteggio due gruppi equivalenti, ognuno formato da 31 scuole.

Una delle principali difficoltà dei disegni sperimentali è il rifiuto della procedura del sorteggio da parte dei destinatari dell'intervento: nel nostro caso, i dirigenti scolastici e gli insegnanti. Il contatto con le scuole, la spiegazione del nostro progetto e la raccolta delle adesioni hanno costituito quindi fasi molto delicate. Per questo motivo è stato stipulato un patto con le scuole campionate: il gruppo di ricerca si è impegnato a fornire a tutte le scuole (trattate e di controllo) un rapporto di ricerca sugli esiti dei loro studenti nell'università e nel mondo del lavoro. In cambio, le scuole hanno acconsentito a partecipare alla ricerca prima di conoscere l'esito della randomizzazione, ossia ad accettare il risultato del sorteggio. Le scuole del gruppo di trattamento hanno beneficiato subito nell'a.s. 2013-14 del corso di orientamento rivolto a tutti gli studenti di tutte le classi quinte; le scuole del gruppo di controllo sono state escluse dalla fruizione nell'a.s. 2013-14, ma è stata garantita loro la possibilità di riceverlo nell'anno successivo. A entrambi i gruppi di scuole si è chiesta, come condizione necessaria per entrare nel progetto, la possibilità di somministrare un questionario in classe a tutti gli studenti di quinta nei mesi di ottobre/novembre 2013. Solo quattro scuole su 62 hanno rifiutato di aderire e sono state sostituite da scuole, campionate in un secondo momento, che hanno invece accettato. A seguito dell'adesione formale al progetto da parte dei dirigenti scolastici, alle scuole è stato comunicato l'esito della randomizzazione. Non ci sono state proteste circa l'inclusione nel gruppo di controllo: la somministrazione del questionario è quindi avvenuta senza problemi in tutte le scuole. Le scuole hanno capito la logica del sorteggio e del confronto tra due gruppi come precondizione necessaria per capire se l'intervento funziona davvero.

Il mese di settembre 2013 è stato dedicato all'affinamento dei materiali del trattamento e alla selezione delle persone che avrebbero dovuto tenere gli incontri con le classi. La scelta è caduta su quattro cooperative sociali (una per provincia) con pregressa esperienza di lavoro nelle scuole. Venti orientatori sono stati quindi formati all'utilizzo dei materiali della rilevazione e al contenuto degli incontri orientativi.

3.2. Il piano di rilevazione

L'impianto sperimentale appena descritto è integrato con un'indagine longitudinale sui nostri studenti, per seguirli per almeno un anno dopo l'eventuale iscrizione all'università (Figura 1). Ogni rilevazione, è bene precisarlo, è condotta sulla totalità del campione, sia sugli studenti trattati che su quelli di controllo.

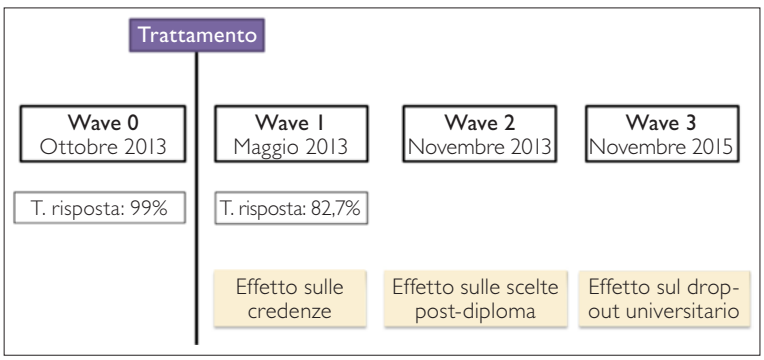

Fig. 1 Schema delle rilevazioni.

La prima rilevazione è stata effettuata dagli orientatori tramite questionario cartaceo direttamente in classe. Sono state raccolte numerose informazioni afferenti a quattro nuclei tematici:

1. informazioni socio-demografiche di sfondo, con particolare attenzione a un'accurata rilevazione delle origini sociali (istruzione e occupazione dei genitori) e dell'eventuale *background* migratorio (nazionalità dello studente e dei genitori; età di arrivo in Italia dello studente);
2. vincoli e preferenze sull'investimento in istruzione: indicatori di risorse culturali, economiche e sociali delle famiglie; misure di rendimento scolastico, del gradimento intrinseco dell'esperienza scolastica e delle aspirazioni occupazionali;
3. le reti amicali degli studenti nella classe;
4. il grado di informazione degli studenti sui costi della prosecuzione all'università, sulla spendibilità delle lauree nel mercato del lavoro, sulle difficoltà degli studi accademici.

Il questionario è stato compilato dal 99% degli studenti iscritti nelle classi al momento della rilevazione.

La seconda rilevazione è consistita in interviste telefoniche, effettuate nel mese di maggio 2014, utilizzando i recapiti raccolti nella rilevazione di novembre. Questa seconda ondata a fine anno scolastico è stata pianificata per stimare l'efficacia dell'intervento sulle credenze, ossia la sua capacità di migliorare la conoscenza del sistema terziario. È importante rilevare le credenze sul valore dell'istruzione *prima* che la scelta sia definitivamente compiuta per evitare di incorrere in fenomeni di razionalizzazione *ex-post*. Il tasso di risposta è stato dell'82,7%.

La terza rilevazione, anch'essa effettuata per via telefonica, è attualmente in corso. Essa mira a rilevare alcune delle variabili-risultato chiave, quali la prosecuzione degli studi e il corso di laurea scelto. Inoltre si raccolgono informazioni dettagliate sulla situazione degli studenti che hanno deciso di non proseguire gli studi e di cercare lavoro.

Infine, con la quarta rilevazione, prevista per novembre 2015, verranno raccolte informazioni sul primo anno di studi universitari o, viceversa, sul primo anno di lavoro o di ricerca di lavoro. La variabile-risultato di maggiore interesse, in questo caso, è il tasso di abbandono universitario, che si concentra in gran parte proprio nel corso del primo anno di studi.

Un disegno della ricerca di questo tipo permette quindi di abbracciare l'intero periodo di transizione post-diploma degli studenti del nostro campione. Si potrà, infatti, verificare non solo se le barriere informative che abbiamo cercato di eliminare mediante l'intervento siano state effettivamente rimosse, ma anche se questo cambiamento si sia tradotto in risultati concreti rispetto agli obiettivi che ci siamo prefissi. Naturalmente, questo comporta anche la possibilità di concludere che il nostro intervento non abbia prodotto alcun risultato tangibile. Non riterremmo questa evenienza un fallimento, ma piuttosto uno stimolo a ragionare su come possa essere migliorato il servizio orientativo realizzato.

4. L'intervento orientativo

4.1. Struttura e contenuti

L'intervento si struttura su tre pilastri: i costi degli studi universitari, il loro rendimento nel

mercato del lavoro e i rischi di drop-out. Prima di descriverli in profondità, ci preme fugare ogni eventuale dubbio circa lo scopo di questi incontri. Nel costruire i contenuti non ci siamo prefissi di indurre gli studenti a cambiare idea quando ne avessero una, né abbiamo inteso trasformarli in freddi calcolatori razionali. Riteniamo importante, però, che gli studenti abbiano accesso alla migliore informazione disponibile, prima di prendere una decisione che inciderà profondamente su molti aspetti importanti della loro vita. Inoltre, siamo perfettamente consapevoli che un intervento di questo tipo non esaurisce lo spettro degli argomenti che è importante trattare con gli studenti in sede orientativa. Tuttavia, mentre altre aree di orientamento (ad esempio, i contenuti dei corsi di laurea) sono abbastanza coperte, la diffusione di informazioni imparziali e di qualità sui tre pilastri suddetti è decisamente limitata. Ed è proprio la rimozione di queste barriere informative l'obiettivo primario del nostro intervento.

Sono previsti tre incontri di due ore ciascuno, svolti singolarmente in ogni classe quinta delle scuole del gruppo sperimentale, in orario mattutino. Si tratta di una scelta abbastanza inconsueta per le scuole, dove spesso l'orientamento è relegato al pomeriggio e la partecipazione degli studenti è su base volontaria; quando si svolgono attività mattutine, il formato dell'assemblea con più classi è comune (con il risultato che l'attenzione di molti studenti è limitata, e così pure le possibilità di porre domande e chiedere chiarimenti). Tuttavia coinvolgere solo gli studenti già interessati all'università rischia di essere limitante: è possibile che alcuni studenti non siano interessati proprio perché hanno una rappresentazione distorta dell'università.

Gli incontri sono stati così calendarizzati:

- 1° incontro: costi degli studi universitari *(ottobre-novembre 2013);*
- 2° incontro: sbocchi occupazionali delle lauree e dei diplomi *(febbraio 2014);*
- 3° incontro: rischi di abbandono universitario e opzioni formative non universitarie *(marzo 2014).*

Siamo consci del fatto che gli ultimi due incontri siano stati organizzati molto a ridosso della scelta effettiva degli studenti (alcuni corsi a numero chiuso hanno anticipato il test d'ingresso ad aprile). Si è trattato, tuttavia, di una scelta quasi obbligata, dovuta alla reticenza da parte delle scuole di coinvolgere in maniera sistematica gli studenti delle classi quarte e di organizzare più di un incontro prima di Natale. Si consideri, inoltre, che organizzare gli interventi nelle classi quarte si risolverebbe, molto probabilmente, in un insuccesso: gli studenti sono a quell'età ancora assai confusi sulle proprie preferenze e tipicamente non si proiettano oltre l'esame di maturità.

Lo scopo del primo incontro è duplice. In primo luogo, si sono stimolati gli studenti a riflettere sui costi degli studi universitari[3] nelle singole voci di spesa: trasporti, pranzi nei giorni di lezione, affitto (se fuori sede), materiali di studio e tasse universitarie. In secondo luogo, gli studenti sono stati portati a conoscenza della possibilità di ottenere esenzioni e borse di studio ed è stata loro fornita una «road map» con i passaggi necessari a richiedere la borsa. Si tratta di un punto importante, in quanto la complicata divisione degli oneri e delle competenze tra Stato, regioni e atenei genera comprensibilmente incertezze nelle famiglie, soprattutto durante il primo anno di corso (Catalano & Fiegna, 2003). Il messaggio-chiave del primo incontro può essere così riassunto: chi è interessato e motivato a studiare all'università non deve farsi scoraggiare dai vincoli economici, anche se non proviene da una famiglia benestante. Infatti, come vedremo tra poco, anche in Italia le famiglie tendono a sopravvalutare l'onerosità degli studi universitari.

Il secondo incontro ha affrontato il tema degli sbocchi lavorativi delle diverse lauree e dei diplomi. Se nel primo incontro era importante fornire informazioni che agli studenti mancano quasi completamente, in questo caso si trattava di andare a correggere vere e proprie distorsioni, introdotte dai media e dalle varie fonti informative a cui gli studenti sono esposti (parenti, amici,

[3] Le spese voluttuarie (es. iscrizione alla palestra) o comunque non legate specificamente alla frequenza dell'università (come le spese per vestirsi) non sono state considerate nel calcolo.

brochure delle università). Gli studenti di frequente utilizzano (o, meglio, sono esposti a) fonti di informazione mediatica, che tendono spesso a dare notizie «eclatanti» piuttosto che rigorose, o si rivolgono ad amici e parenti, che non sempre forniscono informazioni attendibili e generalizzabili: il rischio è quello di farsi condizionare troppo dall'aneddoto, dal caso singolo. Altra fonte di informazione sono le brochure dei corsi universitari, che spesso omettono, più o meno consapevolmente, le difficoltà dei laureati a inserirsi nel mercato del lavoro, giacché purtroppo il confine tra orientamento e *marketing* promozionale non è sempre molto chiaro agli atenei.

In questo secondo incontro si sono illustrati quindi gli sbocchi occupazionali tipici dei diplomi, delle lauree triennali e delle lauree magistrali, evidenziando quali corsi di laurea offrono prospettive migliori e quali, invece, versano in maggiori difficoltà. Sulla base di quanto emerso da alcuni *focus group* condotti con gli studenti di tre scuole trentine, il cuore del discorso ha riguardato principalmente tre esiti lavorativi: il reddito, la possibilità di trovare un lavoro a qualifica medio-alta e la coerenza tra lavoro svolto e studi effettuati.

Va di nuovo sottolineato che l'obiettivo non è quello di indurre gli studenti a compiere le proprie scelte secondo una logica di mera convenienza strumentale, ad esempio iscrivendosi ai corsi di laurea più redditizi a prescindere dalle proprie attitudini e preferenze formative o professionali. Se uno studente manifesta una forte «vocazione» per un corso di studi o per un lavoro a esso connesso, spingerlo verso corsi mediamente più redditizi sarebbe discutibile per più motivi e rischierebbe di accrescere il rischio di abbandonare gli studi. Piuttosto, è essenziale che ciascuno studente possa seguire le proprie preferenze disponendo di un quadro trasparente delle prospettive occupazionali associate alle diverse opzioni. Inoltre, i dati sugli esiti occupazionali possono influenzare soprattutto le scelte degli studenti che non hanno «vocazioni» e che si sentono maggiormente indecisi circa il proprio futuro: non sono pochi.

Infine, il terzo incontro si è focalizzato sui rischi di abbandono e di ritardo all'università e sulla possibilità di ridurli. Uno dei rischi potenziali dei primi due incontri, infatti, è quello di indurre un eccessivo ottimismo negli studenti: se l'università costa poco e conviene economicamente, perché non ci si dovrebbe iscrivere a un corso, magari quello più redditizio? Purtroppo l'Italia sconta alti tassi di abbandono degli studi e ancor più elevati rischi di ritardo. Senza addentrarci nelle cause di questi fenomeni, nel corso dell'incontro i dati sui vari «profili di rischio» degli studenti universitari vengono mostrati e commentati. Inoltre, per calare i dati nella realtà di tutti i giorni abbiamo fornito agli studenti un «manuale di sopravvivenza all'università» basato su semplici consigli pratici. Ad esempio, le ricerche indicano che frequentare regolarmente le lezioni riduce i rischi di abbandono (Newman-Ford et al., 2008).

Al fine di suscitare anche l'interesse degli studenti che non intendono andare all'università, durante il terzo incontro sono state poi fornite indicazioni sulla formazione post-diploma (corsi professionali, IFTS, ITS). Il messaggio-chiave di quest'ultimo incontro può essere quindi formulato come segue: occorre soppesare attentamente la propria preparazione in rapporto alle richieste del possibile corso di laurea e interrogarsi sulle motivazioni che spingono a iscriversi. Se non si è motivati realmente verso gli studi universitari, la formazione professionale avanzata, più breve e maggiormente finalizzata all'ingresso nel mercato del lavoro, è un'opzione da prendere in seria considerazione.

4.2. Il formato comunicativo degli incontri

Gli incontri sono stati pensati per spezzare la frontalità il più frequentemente possibile. Anche per questo motivo nella selezione degli orientatori è stato dato particolare rilievo a pregresse esperienze di lavoro sul campo con adolescenti, in modo da poter contare su orientatori capaci di rapportarsi con gli studenti ed efficaci nel veicolare i contenuti del trattamento e catturare la loro attenzione. Il formato comunicativo degli incontri è stato caratterizzato da tre elementi-chiave: la semplicità del messaggio; la sua personalizzazione; l'utilizzo di materiali interattivi.

Per semplicità non intendiamo superficialità. Data la complessità della materia, è essenziale condensare il senso degli incontri in pochi e irrinunciabili messaggi che gli studenti possano interiorizzare facilmente. Dietro a ogni incontro è stata condotta una lunga e complessa riflessione sulla pertinenza e sulla rilevanza dei contenuti da trattare, sui dati e sul metodo da utilizzare, per poi ridurre al minimo la complessità delle argomentazioni. Ad esempio, i dati statistici sono stati tradotti in casi concreti ed esposti con formati visivi intuitivi, per evitare che la mente degli studenti si affollasse di numeri incolori pronti a essere dimenticati.

Per personalizzazione intendiamo la stretta corrispondenza delle informazioni fornite con il profilo degli studenti che hanno partecipato agli incontri. Agli studenti, infatti, interessa la propria situazione e non quella di uno studente generico: è stato per questo importante personalizzare le elaborazioni mostrate durante gli incontri sulla base di variabili quali zona geografica, tipo di scuola secondaria e (quando necessario) origini sociali. Le varie voci di costo, ad esempio, sono state calcolate per tutti gli atenei scelti dal 95% degli studenti della stessa provincia nell'anno precedente. I dati sui rendimenti occupazionali sono stati disaggregati per area geografica, corso di laurea scelto, tipo di laurea (triennale, magistrale, a ciclo unico) e, soprattutto, per indirizzo di scuola secondaria di secondo grado. Per il calcolo degli abbandoni universitari abbiamo fornito agli studenti una scheda dettagliata che permettesse loro di verificare il proprio profilo di rischio, anche tenendo conto (oltre alle variabili appena menzionate) di varie misure di profitto scolastico.

Infine, abbiamo utilizzato dei materiali per permettere agli studenti di avere qualcosa su cui riflettere a incontro concluso. Nel caso dei costi, ad esempio, l'incontro si è svolto in due fasi distinte: nella prima fase sono stati illustrati i costi di uno studente medio, a titolo esemplificativo. Successivamente, agli studenti sono state fornite delle schede cartacee in cui potevano segnare grazie all'aiuto degli orientatori le proprie stime di costo, sulla base delle preferenze e delle abitudini di consumo. Sono state anche fornite delle tabelle per fare simulazioni di calcoli complicati, come l'importo delle tasse universitarie da pagare e l'importo di un'eventuale borsa di studio. Un percorso simile è stato previsto per il calcolo dei rischi di abbandono: dopo aver spiegato i termini generali del problema sono state distribuite delle schede in cui gli studenti avevano la possibilità di segnare il proprio rischio di abbandono per i quattro corsi preferiti in funzione del tipo di scuola frequentata, della zona geografica, dell'istruzione dei genitori (un fattore che abbiamo verificato contare molto) e di varie misure di profitto scolastico (media dei voti scolastici, debiti, bocciature).

5. Bias informativi: come calcolarli?

Nell'ultima parte di questo lavoro illustreremo i primi risultati della ricerca, basati sulla rilevazione svolta a inizio anno scolastico. Si trattava di indagare le credenze degli studenti subito prima che il gruppo di trattamento ricevesse il servizio orientativo. La misurazione di eventuali distorsioni *(bias)* nelle credenze sull'università avviene mediante il confronto tra le stime «soggettive», fornite direttamente dagli studenti, e le stime «oggettive», elaborate dai ricercatori. Vediamo di cosa si tratta.

Le stime soggettive riflettono le credenze degli studenti e sono state raccolte nel questionario della prima rilevazione. In primo luogo, è stato chiesto a tutti gli studenti (anche a coloro che erano più propensi a non proseguire gli studi) quale corso di laurea avrebbero scelto se si fossero iscritti all'università (si chiedeva di indicare fino a tre corsi universitari, in ordine di preferenza). Per ogni corso nominato, veniva poi chiesto agli studenti di indicare: a) il reddito che si aspettavano di ottenere con quella laurea a quattro anni dal conseguimento del titolo e il reddito che si attendevano con il solo diploma, sempre a quattro anni di distanza;[4] b) la loro probabilità di laurearsi (da 0 a 100) in quel corso di laurea. Agli studenti è stato,

[4] Tale specificazione si è resa necessaria per garantire la comparabilità con le stime «oggettive» (vedi infra).

inoltre, chiesto di esprimere una stima dei costi che avrebbero dovuto affrontare se si fossero iscritti all'università per le seguenti voci: tasse universitarie, materiali di studio, pasti fuori casa nei giorni di lezione, trasporti da e per l'università e, per chi ipotizzava di trasferirsi in un'altra città, spese di alloggio.

Queste stime soggettive sono state confrontate con stime oggettive prodotte dall'équipe di ricerca, basate su fonti esterne. Ad esempio, per calcolare i redditi attesi con le diverse lauree abbiamo utilizzato l'indagine Istat 2011 sull'inserimento professionale dei laureati. Abbiamo stimato i redditi attesi per specifici profili di studenti, definiti da: zona geografica di residenza, genere, origini sociali; corso di laurea scelto, tipo di laurea (triennale/magistrale/a ciclo unico); profitto scolastico e cittadinanza. I modelli predittivi che abbiamo costruito permettono di prevedere, ad esempio, che una studentessa residente nel Nord-Est che consegue una laurea triennale in Economia guadagna mediamente 1.390 euro netti al mese. Analogamente, è possibile utilizzare l'indagine Istat 2011 sui percorsi di studio e di lavoro dei diplomati per predire i redditi dei diplomati che non proseguono gli studi dopo il diploma e i rischi di abbandono dei diplomati che si iscrivono all'università.

Infine, per calcolare i costi effettivi degli studi accademici abbiamo attinto da fonti amministrative. Per i trasporti abbiamo identificato la soluzione di viaggio più conveniente dal Comune della scuola all'ateneo a cui gli studenti intervistati dichiarano di volersi iscrivere, dopodiché abbiamo consultato le tariffe degli abbonamenti delle compagnie di trasporto urbano e interurbano su gomma e su rotaia. Per i pasti abbiamo consultato i listini delle mense universitarie e delle tavole calde nei dintorni immediati delle sedi universitarie; per gli affitti abbiamo consultato i siti di intermediazione immobiliare specializzati in locazioni per gli studenti. Il calcolo delle tasse universitarie che ogni studente dovrà plausibilmente pagare è stato l'aspetto più complesso, in quanto tale importo varia in funzione sia dell'ateneo, sia dello *status* economico e della composizione del nucleo familiare. La procedura di calcolo ha comportato tre passaggi, qui delineati sinteticamente. In primo luogo, abbiamo raccolto i dati sulle tasse universitarie previste nei trenta atenei più scelti dagli studenti delle quattro province. Per ogni ateneo abbiamo distinto diversi profili di studente in base all'indicatore ISEEU, un adattamento di ISEE specifico per le tasse universitarie.[5] Successivamente, ogni studente del nostro campione è stato ricondotto a uno dei profili: naturalmente, il questionario non ha rilevato il valore esatto dell'ISEEU familiare, ma conteneva informazioni riguardanti gli indicatori essenziali per una stima, cosicché è stato possibile imputare, per ogni studente, il valore dell'ISEEU con un sufficiente grado di approssimazione.[6] Infine, sulla base della stima ISEEU così ottenuta, a ogni studente è stato attribuito il valore delle tasse universitarie previste nell'ateneo di suo interesse.[7]

6. Bias su costi, ritorni occupazionali e probabilità di abbandono

La prima colonna della Tabella 1 riporta i costi effettivi degli studi universitari, stimati

[5] ISEEU (Indicatore della Situazione Economica Equivalente Università) è costruito sulla base di numerosi indicatori, tra cui il valore catastale degli immobili posseduti, il numero di figli o di altre persone a carico, il reddito familiare ed eventuali beni mobili o immobili. Siamo ricorsi a una necessaria semplificazione, prendendo come riferimento i tre parametri principali che concorrono al calcolo dell'ISEEU (numero di figli a carico, proprietà della casa di residenza e reddito familiare).

[6] Il questionario rilevava informazioni sulla proprietà dell'abitazione di residenza e sulla composizione del nucleo familiare. Il reddito familiare, invece, non rilevato per questioni di *privacy*, è stato stimato utilizzando i dati italiani dell'indagine EU-SILC del 2012, confrontando alcune informazioni chiave contenute in entrambi i database, tra le quali il titolo di studio, lo status occupazionale e il lavoro di entrambi i genitori, la zona geografica, il numero di parenti che vivono nel nucleo familiare, il possesso della casa di residenza e un indicatore soggettivo di deprivazione economica.

[7] Per gli studenti che non hanno indicato un ateneo (perché, ad esempio, non intenzionati a iscriversi all'università), pari al 30% del campione, è stato imputato l'ateneo modale degli studenti della loro provincia.

sulla base della procedura appena descritta. Le spese mensili per trasporti (es. viaggio in treno più abbonamento urbano per autobus) sono pari mediamente a 39 euro e quelle per i pranzi fuori casa nei giorni di lezione ammontano a 65 euro. Il valore medio delle spese mensili per affitto è 147 euro, ma si tratta di una media tra il valore zero per una quota rilevante di studenti che non le sosterranno affatto, perché dichiarano che intendono abitare presso i genitori, e i valori compresi tra 200 e 400 euro per una stanza doppia in un appartamento che dovranno esborsare gli studenti che usciranno di casa per studiare in un ateneo lontano. Le spese per materiali di studio (es. libri, dispense) e tasse universitarie (al netto di eventuali esenzioni) sono riportate su base annuale. Come si vede, i costi totali per gli studi universitari ammontano a 4.186 euro annuali, ossia quasi 350 euro mensili; se lo studente non sosterrà spese di affitto, siamo comunque intorno a una spesa di 200 euro mensili. Per una famiglia monoreddito di ceto medio-basso non è certo poca cosa.

La seconda colonna della Tabella 1 riporta lo scarto medio (e mediano) tra i valori soggettivi stimati dagli studenti e i valori oggettivi, separatamente per ogni voce di costo presa in considerazione, per il rischio di abbandono universitario e per il reddito da diplomato. In caso gli studenti sottostimino i costi da sostenere, i valori in tabella avranno segno negativo; viceversa avranno un segno positivo. Riportiamo gli scarti calcolati sia sull'intero campione, sia su tre sotto-campioni definiti in base al livello di istruzione dei genitori.[8] Le mediane sono state riportate per tenere conto di valori estremi, che possono indicare sia percezioni soggettive estremamente inaccurate, sia preferenze per comportamenti di spesa atipici, molto dispendiosi o molto parchi.

TABELLA 1

Scarto medio e mediano (tra parentesi) tra stime soggettive e valori oggettivi dei costi universitari, rischi di abbandono e redditi da diplomato

Voci di costo	Valore oggettivo medio	Scarto medio (e mediano)	Scarto medio per istruzione dei genitori		
			Alta	Media	Bassa
Costi (valori in euro)					
Trasporto [m]	39	57 (24)	52 (23)	57 (23)	62 (29)
Pasti [m]	65	47 (22)	34 (7)	50 (25)	56 (25)
Affitto [m]	147	101 (0)	84 (0)	100 (0)	124 (0)
Materiali di studio [a]	500	121 (-6)	86 (-50)	115 (-6)	185 (60)
Tasse [a]	1.092	839 (380)	799 (140)	845 (380)	897 (550)
Costi totali Annuali [a]	4.186	2.965 (1.843)	2.437 (1.244)	3.011 (1.905)	3.500 (2.338)
Rischio di abbandono (valori in %)					
Rischio per il primo corso scelto	16.9	4.2 (2.7)	8.3 (5.7)	4.8 (3.1)	-3.1 (-4.2)
Reddito da diplomato (valori in euro)					
Reddito da diplomato a 4 anni dal diploma	1.005	96 (25)	127 (56)	96 (24)	70 (-3)

[m] Costi calcolati su base mensile.
[a] Costi calcolati su base annuale.

Partiamo dalle stime dei costi: lo scarto medio (o mediano) è quasi sempre positivo, a indicare una tendenza alla sovrastima. La tabella mostra una sovrastima media dei costi di 2.965 euro su base annuale. In altre parole, abbiamo visto che i costi totali annuali effettivi (prima colonna) ammontano mediamente a 4.186 euro, ma a questa cifra le famiglie «aggiungono» ulteriori 2.965 euro, perché si rappresentano l'università molto più costosa di quanto non lo sia in realtà. Le barriere informative accrescono sensibilmente l'onerosità delle barriere economiche effettive. La sovrastima del costo delle tasse universitarie annue è pari al 76% del costo da noi stimato, se ragioniamo sulla media del campione complessivo. Si tratta di una sovrastima notevole, ma l'ordine di grandezza è simile (se non inferiore) a quello di precedenti ricerche,

[8] È stata preferita l'istruzione dei genitori all'occupazione in quanto la prima è il predittore più importante degli esiti scolastici dei figli ed è un fattore particolarmente rilevante per l'acquisizione di informazioni ai fini della scelta del percorso universitario. La variabile è stata costruita sulla base del criterio di dominanza: chi ha almeno un genitore laureato sarà considerato figlio di laureati (istruzione *alta*); chi ha almeno un genitore diplomato sarà considerato figlio di diplomati (istruzione *media*); i casi rimanenti sono raggruppati sotto l'etichetta «istruzione *bassa*».

come quella di Avery e Kane (2004) sugli studenti di Boston. Si nota poi come gli studenti abbiano percezioni abbastanza accurate della spesa annua necessaria per i materiali di studio, mentre sovrastimino in maniera rilevante tutte le altre voci. Le sovrastime compiute dagli studenti nel calcolare i costi di trasporto e dei pasti, anche se apparentemente contenute in termini assoluti su base mensile, diventano rilevanti se consideriamo che queste spese vanno sostenute per almeno otto mesi l'anno.

Inoltre, la sovrastima complessiva di 2.965 euro varia tra i 2.437 euro indicati dai figli di laureati e i 3.500 euro dei figli di genitori con istruzione di base. Dunque, tutti gli studenti tendono a sovrastimare le spese per gli studi universitari, ma il problema è particolarmente accentuato per quelli di bassa estrazione sociale. Questo risultato va letto anche in termini di costi relativi: per una famiglia benestante, una sovrastima di 2.000 euro annui non rappresenta una grossa preoccupazione; per le famiglie in difficoltà, al contrario, «aggiungere» 3.500 euro annui (pari a quasi 300 euro mensili) al budget effettivo necessario per fare studiare i figli è tutt'altra cosa.

Passiamo ora ai rischi di abbandono universitario. Secondo le stime riportate in tabella, gli studenti riportano in media delle previsioni sufficientemente corrette rispetto alle proprie *chances* di riuscita negli studi universitari. Il confronto degli scarti tra valori soggettivi e oggettivi di studenti di diversa origine sociale mostra, contro-intuitivamente, che gli studenti di elevata estrazione sociale sono quelli meno fiduciosi delle proprie capacità rispetto alle probabilità oggettive di riuscita. In realtà, i figli di laureati riportano rischi di abbandono soggettivi sensibilmente più bassi rispetto agli studenti di più modesta estrazione. Non si può prescindere però dal fatto che i figli di laureati provengono in gran parte da percorsi liceali che forniscono una preparazione più adeguata a intraprendere gli studi accademici, elemento che gli studenti non sembrano tenere debitamente in conto al momento di effettuare le proprie valutazioni.

Per quanto riguarda i redditi da diplomato, notiamo una sovrastima media contenuta, di circa 100 euro, pari al 10% del valore oggettivo da noi imputato. I figli delle famiglie di modesta estrazione sociale, concentrati soprattutto nelle filiere tecniche e professionali, attribuiscono al loro diploma un valore maggiore di quanto non facciano invece i figli dei laureati, che invece si concentrano nei licei. In generale, gli studenti sovrastimano il valore del diploma in maniera modesta, soprattutto se rapportata alle percezioni che hanno del reddito che potrebbero percepire una volta laureati, come possiamo osservare nella Tabella 2. Qui gli scarti sono presentati disaggregati per il primo corso di laurea scelto e disposti in ordine decrescente rispetto al valore medio dello scarto. Le previsioni di reddito sono fortemente ottimistiche per quasi tutti i corsi di laurea: lo scarto medio tra valori soggettivi e valori oggettivi è sempre positivo e di entità ragguardevole. Anche i valori mediani degli scarti (riportati in parentesi) sono quasi sempre positivi ma di minore entità, indicando la presenza di valori estremi molto elevati nelle percezioni dei nostri studenti.

TABELLA 2
Correttezza delle stime soggettive

Ambito disciplinare	Valore medio oggettivo: reddito da laureato	Scarto medio reddito
Legge (specialistica)	1.296	1.148 (792)
Legge (triennale)	1.398	1.087 (606)
Medico e chirurgico	1.805	861 (311)
Architettura (triennale)	1.297	849 (447)
Architettura (specialistiche)	1.300	773 (519)
Ingegneria e Informatica	1.494	604 (403)
Economico/statistico	1.448	591 (199)
Veterinaria	1.400	447 (236)
Farmaceutico	1.332	442 (275)
Politico/Sociale	1.337	398 (63)
Scientifico	1.398	279 (49.9)
Geo-Biologico	1.324	255 (116)
Sanitario	1.550	121 (-41)
Umanistico	1.337	102 (-49)
Formazione e Psicologia	1.349	99 (-4.5)

I corsi per cui osserviamo una sovrastima maggiore sono quelli che conducono alle li-

bere professioni (Giurisprudenza, Medicina, Veterinaria, Architettura, Ingegneria) o che danno accesso a posizioni dirigenziali nel settore privato (Economia). I valori indicati negli altri corsi di laurea sono invece meno distorti. Questo vale anche per ambiti disciplinari che hanno buone prospettive occupazionali, come le professioni sanitarie, ma che non costituiscono una porta d'ingresso per le libere professioni. Sembra quindi che gli studenti formulino le proprie stime utilizzando una semplice euristica, derivante dall'uso di stereotipi lavorativi di professionisti all'apice della loro carriera. Si iscrivono a Giurisprudenza e si immaginano avvocati o notai; si iscrivono a Economia e si proiettano *manager* o *broker*. Non considerano che il mercato del lavoro italiano non riesce a creare un simile numero di occupazioni prestigiose, soprattutto per chi possiede una laurea triennale.

7. Conclusioni

In questo articolo è stato presentato un disegno di ricerca abbastanza inusuale per le scienze sociali odierne, almeno in Italia: una sperimentazione controllata, volta a verificare l'efficacia di un intervento orientativo che fornisce agli studenti informazioni su costi, difficoltà e sbocchi occupazionali degli studi universitari.

I primi risultati che abbiamo illustrato, riferiti alle credenze degli studenti prima di attivare l'intervento, dimostrano il suo potenziale. Infatti, le analisi presentate quantificano per la prima volta in Italia le distorsioni informative degli studenti su tre parametri-chiave per la scelta del percorso post-diploma: i costi degli studi; le probabilità di abbandono e i ritorni economici di lauree e diplomi. In linea con la letteratura anglosassone, anche gli studenti del nostro campione sovrastimano i costi degli studi universitari, tanto più se provengono da contesti svantaggiati. I risultati sulle probabilità di abbandono mostrano distorsioni di entità limitata in media, mentre i ritorni economici sono fortemente sovrastimati. Abbiamo quindi due tendenze che vanno in direzione opposta: la sovrastima dei costi scoraggia la partecipazione universitaria, mentre la sovrastima dei rendimenti economici delle lauree la incoraggia. Inoltre, abbiamo visto che gli studenti di bassa estrazione sociale sovrastimano maggiormente i costi dell'università.

Di fronte a un quadro così articolato, l'impatto del nostro trattamento sui comportamenti degli studenti non è affatto scontato. Ad esempio, le buone notizie portate sul fronte dei costi potrebbero essere più che controbilanciate da quelle, di segno opposto, che abbiamo fornito sul fronte della redditività degli studi accademici. La rimozione delle barriere informative sui costi potrebbe incentivare particolarmente gli strati sociali bassi a iscriversi all'università, ma di fronte ai deboli rendimenti delle lauree questi potrebbero orientarsi invece verso la formazione professionale post-diploma.

Queste incertezze sugli esiti del nostro intervento illustrano bene il punto che abbiamo sottolineato in apertura di questo contributo: la necessità di verificare puntualmente l'efficacia degli interventi educativi, senza dare per scontato che essi conseguano gli obiettivi per cui sono stati introdotti. Occorre quindi tradurre gli obiettivi in precisi indicatori di risultato e sviluppare sperimentazioni controllate per verificare il raggiungimento di tali obiettivi. Le sperimentazioni controllate sono il metodo più affidabile per rispondere alla domanda-chiave: funziona? Esse richiedono sempre di mettere a confronto due gruppi. Il primo riceve un intervento educativo, mentre il secondo non lo riceve (o lo riceve solo in un secondo momento). L'elemento essenziale è la randomizzazione: l'assegnazione delle scuole o degli studenti a uno dei due gruppi deve avvenire per sorteggio, altrimenti i due gruppi non sono confrontabili e viene compromessa la logica sperimentale.

Un risultato che possiamo dire di aver raggiunto è proprio quello di essere riusciti a implementare il disegno sperimentale inizialmente progettato. Si tratta di un risultato per nulla scontato, dato che in Italia le sperimentazioni controllate nelle scuole sono appena agli albori (si vedano Argentin et al., 2013; 2014; Argentin

& Barbetta, 2014). Il dato interessante è che le scuole non sono affatto contrarie a questo tipo di ricerca: lo comprendono e collaborano con solerzia. Questo aspetto ci sembra molto promettente, in quanto la spinta a promuoverle non verrà dai decisori politici, bensì dalle componenti più innovative del mondo della scuola. Probabilmente sono proprio queste componenti a possedere la conoscenza migliore per disegnare interventi innovativi di orientamento, di prevenzione degli abbandoni, di potenziamento degli apprendimenti. Detto altrimenti, auspichiamo un'alleanza tra scuole e studiosi universitari, dove le prime propongano idee e interventi che secondo la loro esperienza hanno maggiore potenziale, mentre i secondi verifichino la loro reale efficacia.

Ringraziamenti

Si ringraziano Giulia Assirelli e Giampiero Passaretta (Università di Trento) per l'attenta rilettura data alla prima bozza di questo articolo.

BIBLIOGRAFIA

ANVUR (2013). *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*. Roma: ANVUR.

Argentin, G., & Barbetta, G. (2014). *The Use of Family Group Conferences to Support Students at Risk*. ***Lessons Learned Designing and Implementing a RCT in Italian Schools***. intervento presentato alla conferenza «Randomised Controlled Trials in the Social Sciences – Ninth Annual Conference», York, 11 settembre.

Argentin, G., Pennisi, A., Vidoni, D., Abbiati G., & Caputo, A. (2014). Trying to raise (low) math achievement and to promote (rigorous) policy evaluation in Italy. Evidence from a large scale randomized trial. *Evaluation Review*, *38* (2), 99-132.

Argentin, G., Romano, B., & Martini, A. (2014). Giocare a scacchi aiuta ad imparare la matematica? Evidenze da una sperimentazione controllata. In R. Trinchero (a cura di), *Gli scacchi, un gioco per crescere. Sei anni di sperimentazione nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.

Avery, C., &, Kane, T. (2004). Students perceptions of college opportunities. In C. Hoxby, *College choices: the economics of where to go, when to go and how to pay for it*. Chicago, IL: Chicago University Press.

Barone, C. Abbiati, G., & Azzolini, D. (2014). Quanto conviene studiare? Le credenze degli studenti su costi, redditività economica e rischi di fallimento dell'investimento in istruzione universitaria. *Quaderni di Sociologia*, *64*, 11-44.

Barone, C. (2013). *Le trappole della meritocrazia*. Bologna: il Mulino.

Bettinger, E., & Long, B. (2009). The role of simplification and information in college decisions: results from the H&R block FAFSA experiment. *NBER working papers*, w15361.

Catalano, G., & Fiegna, G. (a cura di) (2003). *La valutazione del costo degli studi universitari in Italia*. Bologna: il Mulino.

Consorzio Universitario Almalaurea (2010). *XII Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati. Investimenti in capitale umano nel futuro di Italia ed Europa*. Bologna: il Mulino.

Goldthorpe, J. (2006). *On sociology*. Oxford: Oxford University Press.

Hout, M. (2012). Social and Economic Returns to College Education in the United States. *Annual Review of Sociology*, *38*, 379-400.

Istat (2003). *I costi degli studi in Italia*. Roma: Istat.

Istat (2012). *I percorsi di studio e di lavoro dei diplomati*. Roma: Istat.

Martini, A. (2006). Metodo sperimentale, approccio controfattuale e valutazione degli effetti delle politiche pubbliche. *Rassegna Italiana di Valutazione*, *34*, 63-75.

Martini, A., & Trivellato, U. (2011). *Sono soldi ben spesi? Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche*. Venezia: Marsilio.

Menon, M.E. (1997). Perceived Rates of Return to Higher Education in Cyprus. *Economics of Education Review*, *16*, 425-430.

Newman-Ford, L., Fitzgibbon, K., Lloyd, S., & Thomas, S. (2008). A large-scale investigation into the relationship between attendance and attainment: a study using an innovative, electronic attendance monitoring system. *Studies in Higher Education*, *33* (6), 699-717.

Usher A. (2005). *A little knowledge is a dangerous thing: How perceptions of costs and benefits affect access to education*. Toronto, ON: Educational Policy Institute.

Webbing, D. & Hartog, J. (2004). Can Students Predict Starting Salaries? Yes! *Economics of Education Review*, *23* (2), 103-113.

Wolter, S. (2000). Wage expectations: a comparison of Swiss and US students. *Kyklos*, *53*, 51-69.

IL LABORATORIO DI ATTRAVERSAMENTO DEI CONFINI NELL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO*

Daniele Morselli

Università Ca' Foscari, Venezia

Massimiliano Costa

Università Ca' Foscari, Venezia

PER CHIEDERE NOTIZIE O SCAMBIARE OPINIONI SU QUESTO ARTICOLO, IL SECONDO AUTORE PUÒ ESSERE CONTATTATO AL SEGUENTE INDIRIZZO:

Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali
Università Ca' Foscari
Dorsoduro 3484/D, Calle Contarini
30123 Venezia (Italy)
E-mail: maxcosta@unive.it

ABSTRACT

This article shows results of a comparative project between Italy and Australia based on work experience and boundary crossing laboratories carried out in 2012. It starts with a literature review on the so called «school to work alternation», a tool useful for Italian students to undertake work experience. Following a description of the theoretical model of the workshop and the empirical part, showing the most interesting results of this comparative project. The model based on school to work alternation plus boundary crossing meetings has three features: active participation of the students and the stakeholders; reflection on school and work practices; lasting transformation of practices.

Keywords: Boundary crossing laboratory – School to work alternation – Cultural Historical Activity Theory (CHAT) – Expansive learning, capability approach

ESTRATTO

Questo contributo illustra i risultati di un'esperienza di alternanza scuola-lavoro con annesso laboratorio di attraversamento dei confini in un progetto comparativo svoltosi tra Italia e Australia nel 2012. Si parte da una rassegna sistematica della letteratura sull'alternanza scuola-lavoro in Italia. Segue una descrizione del modello teorico di laboratorio, con la parte empirica che mostra i risultati più significativi del progetto comparativo. Il modello di alternanza con annesso laboratorio di attraversamento dei confini si distingue per tre caratteristiche: la partecipazione attiva degli studenti e di tutti gli *stakeholders;* la riflessione sulle pratiche scolastiche e lavorative; la trasformazione delle pratiche che dura nel tempo.

Parole chiave: Laboratorio di attraversamento dei confini – Alternanza scuola-lavoro – Teoria Storico Culturale dell'Attività (CHAT) – Apprendimento espansivo – Teoria delle capacitazioni

* A Costa si devono i paragrafi: 1, 1.1 e 2. Morselli ha scritto i paragrafi 3, 4, 5 e 6.

Human learning takes place within and between complex, continuously changing activity systems. Learning needs themselves are increasingly opaque. It is not at all clear just what needs to be learned to cope with the demands of complex activities and global networks in constant turmoil.

(Engeström, 2011, p. 599)

1. Lo strumento dell'alternanza scuola-lavoro

L'alternanza scuola-lavoro si inscrive in quel processo di ricomposizione critica, dei saperi e delle conoscenze con cui oggi poter qualificare, nei contesti scolastici, i processi di *workbased learning* (Bertagna, 2013; Dalrymple, Kemp, & Smith, 2014). Superando il puro senso funzionalistico dell'acquisizione di competenza tecnica, questa metodologia formativa deve poter mobilitare nel ragazzo quella che i Greci chiamavano *métis,* ovvero l'intelligenza lavorativa (Gentili, 2012), intesa come insieme di attitudini mentali che combinano l'intuizione, la sagacia, la previsione, l'elasticità mentale, la capacità di cavarsela, l'attenzione vigile, il senso dell'opportunità. Oggi la capacità di professionalizzazione non è infatti solo espressione performante di competenze tecniche, ma piuttosto capacità di cogliere i molteplici significati dell'agire e di mobilitare in modo proattivo il talento coerentemente con il proprio progetto esistenziale (Loiodice, 2009). Tale visione dell'alternanza scuola-lavoro, nel suo portato formativo, esprime tre valori pedagogici fondamentali: 1) centralità della persona, ponendo il primato della risorsa umana (riferita a una persona matura, responsabile, critica nel pensare, nel fare e nell'agire) come condizione prima per lo sviluppo sociale e quindi economico; 2) unitarietà del sapere, capace di superare la separazione tra *theoría e téchne,* promuovendo un processo circolare tra saperi concettuali e abilità pratiche in prospettiva di apprendimento permanente; 3) affermazione del valore pienamente culturale e educativo dell'attività pratica colta nella sua portata capacitante. In sintesi, sottolinea Margiotta (2006), l'alternanza scuola-lavoro rappresenta per il nostro sistema scolastico una feconda opportunità per promuovere percorsi di *workbased learning* (Gibbs & Armsby, 2010) che favoriscano, nei giovani, processi di attivazione lavorativa e di identità sociale consapevole.

1.1. Alternanza come occasione di connessione partecipata

L'alternanza nel contesto sociale italiano è sicuramente una realtà in crescita (Zuccaro, 2012). Secondo i dati di monitoraggio dell'INDIRE (2013), risulta che, nell'anno scolastico 2012/13, il 45.6% delle scuole secondarie di secondo grado (3.177 su 6.972) ha utilizzato l'alternanza come metodologia didattica per sviluppare le competenze previste dall'ordinamento degli studi. Dei 3.177 istituti, il 44.4% sono professionali, il 34.2% tecnici, il 20% licei, 1.5% altri istituti. Essi hanno realizzato 11.600 percorsi, di cui 7.783 (67,1%) negli istituti professionali (di cui 6.043 nelle classi IV e V), 2.556 (22%) negli istituti tecnici, 903 (7.8%) nei licei e 86 (lo 0.7%) in altri istituti, per formare 227.886 studenti, pari all'8.7% della popolazione scolastica della scuola secondaria di secondo grado. Anche il mondo del lavoro ha dato un contributo: gli studenti in alternanza sono stati ospitati in 77.991 strutture, di cui il 58.2% (45.365) sono imprese.

Da questi primi dati si evince che l'alternanza rappresenta una sfida lanciata all'autonomia scolastica: promuovere l'innalzamento qualitativo dell'offerta formativa facendo leva su una collegialità partecipata capace di attivare legami territoriali generativi per migliorare/innovare la didattica (rimotiva allo studio e favorisce l'accelerazione dei processi di apprendimento in prospettiva *lifelong learning*), l'orientamento (aiuta ad acquisire una conoscenza del mondo del lavoro e delle capacità richieste e inoltre è utile a scoprire le vocazioni personali), la professionalizzazione del curricolo (favorisce una maggiore opportunità di conoscenza della cultura del lavoro e dispone all'acquisizione di alcune capacità trasversali che avvicinano a una professionalità completa).

Come osserva Tessaro (2006), il potenziamento dell'alternanza non è funzione di pochi, ma

passa attraverso la valorizzazione dell'autonomia dei soggetti e il rafforzamento delle loro relazioni nel territorio, con le imprese locali, le organizzazioni sociali e le associazioni professionali, necessari per conseguire gli obbiettivi della differenziazione e della personalizzazione. I progetti di alternanza scuola-lavoro devono diventare occasioni di partecipazione attiva piuttosto che, come spesso accade, essere vissuti all'interno del sistema scuola e del sistema azienda come un'appendice che poco o nulla ha a che fare con i rispettivi obbiettivi primari. Per questo occorre valorizzare le funzioni di tutoraggio, accompagnamento e mediazione culturale tra personale docente dell'istruzione e i tutor aziendali, garantendo sia la loro adeguata formazione sia, al contempo, la loro generativa interazione con docenti e ragazzi.

L'alternanza, espressione della collegialità *connettiva* scolastica (Núñez, 2014) con il mondo del lavoro e delle professioni, diventa la trama di partecipazione e creazione di legami significativi di apprendimento e cambiamento: una rete di scambi interattivi e di impegni reciproci tanto della scuola quanto dell'azienda ospitante che favoriscono effetti di retroazione tali da qualificare e potenziare la capacità di apprendimento e miglioramento continuo. L'alternanza diventa per la scuola esperienza di connessione partecipativa (Wenger, 2006) e di apprendimento espansivo per tutti i soggetti coinvolti, siano essi alunni, docenti o tutor aziendali. Se infatti il tirocinio cura soprattutto l'immersione nella pratica specifica lavorativa, l'alternanza scuola-lavoro è una metodologia frutto di una collegialità capace di far scaturire proposte e progetti pratici di ripensamento e di rinnovamento dell'insegnamento in ambiente scolastico ma non solo.

L'alternanza in questa logica diventa un laboratorio di cambiamento (Tagliagambe, 2006) e sviluppo scolastico grazie al quale promuovere una visione della scuola come:

1. ambiente di ricerca ove studiare i modelli di integrazione con altre pratiche ed esperienze lavorative;
2. luogo di formazione, nel quale promuovere negli insegnanti, attraverso percorsi di ricerca-azione, una nuova mentalità e un nuovo approccio ai problemi della didattica per competenze. L'alternanza deve in questo caso garantire una cooperazione nella quale i partecipanti sono chiamati a mettere in comune le esperienze, a confrontarle, a collaborare, a contribuire a costruire insieme il progetto di laboratorio;
3. contesto di sperimentazione che conduce progressivamente nelle classi le tipologie alternative di insegnamento emerse;
4. spazio di monitoraggio e valutazione dell'efficacia, tanto delle esperienze effettuate quanto di qualificazione del proprio curricolo.

Tale scenario impone il superamento del modello tradizionale «scuola-centrico», incardinato sull'offerta, a favore di quello proattivo, in base al quale alla scuola compete raccordarsi alla domanda sociale, raccoglierla, strutturarla e organizzarla a partire dall'interazione che essa deve poter garantire a tutti i soggetti coinvolti. In questa prospettiva l'alternanza scuola-lavoro, promuovendo un apprendimento sociale e partecipativo, attiva processi di consapevolezza, cambiamento, capacitazione che coinvolgono soggetti (studenti, docenti e tutor), istituzioni (scuola, impresa) e contesti territoriali (Lambert, Vero, & Zimmermann, 2012).

2. Orientare all'agentività nell'alternanza genera valore oltre le competenze

David Thornton Moore (2004) ha evidenziato come il potenziamento dei *learning curriculum* maturati in *workbased learning* fosse correlato alla capacità di coinvolgere i ragazzi nel confrontare le proprie esperienze riflettendo sulle relazioni più significative tra l'agire lavorativo e l'apprendere in classe. Questo approccio, sottolinea Leave (2006), incoraggia gli studenti a diventare antropologi critici della pratica cui prendono parte, sia nel lavoro come stagisti, sia a scuola in qualità di studenti; questo li accompagna a un'analisi comparativa dei contesti di

apprendimento, andando al di là di un modello di riflessione «*school-based*» centrato sul riconoscimento delle nuove competenze e conoscenze acquisite. L'alternanza scuola-lavoro per il giovane è un'occasione di apprendere dall'esperienza lavorativa ma anche di potenziare la capacità di interpretare le informazioni e di riaggregarle in schemi comportamentali personali (Ribolzi, 2004, p. 73), attraverso i quali interpretare e trasformare la realtà. Nel mondo professionale sempre più caratterizzato dalle *boundaryless careers* (Mirvis & Hall, 1994) e delle *protean careers* (Arthur & Rousseau, 1996), accanto allo sviluppo di tecnicalità professionali diventa centrale la promozione di una *agency* personale capace di modificare, ripensare e riqualificare il proprio talento a partire dalla propria libertà di azione e scelta. Lo spirito di iniziativa, l'atteggiamento proattivo, il pensiero creativo, la capacità di imprenditorialità (COM, 2006),[1] la capacità di accettare e gestire il rischio costituiscono il cuore di quelle competenze intangibili di tipo strategico (Loiodice, 2012) che attivano nello studente una *agency* capacitante oltre il valore delle singole competenze acquisite (Costa, 2014).

Lo snodo significativo della formazione in alternanza scuola-lavoro, dunque, risiede nella possibilità di generare nello studente le capacitazioni (Sen, 2000) necessarie per appropriarsi delle diverse risorse/opportunità/competenze maturate nei contesti lavorativi (e quindi di significarle all'interno di una prospettiva progettuale) e, attraverso queste, promuovere la realizzazione della propria persona (Costa, 2011). L'*agency* non esprime il possesso del sapere pratico mediante cui padroneggiare le diverse situazioni, bensì l'attitudine all'apertura e alla disponibilità a compiere un'attività intellettuale sull'agire che muove dall'agire; la propensione ad apprendere nel lavoro coniugando pensiero e azione, combinando fare e pensare come fare al meglio, grazie a una flessibilità che diventa plasticità cognitiva a supporto delle *capabilities*[2] del soggetto (Costa, 2014).

Promuovere la capacità di posizionarsi attivamente nella vita sociale produttiva richiede al ragazzo l'innalzamento dei livelli di consapevolezza sociale, di partecipazione, di responsabilità, di riflessività (Siebert & Walsh, 2013), il che va di pari passo con l'innalzamento dei livelli di apprendimento, nonché con lo sviluppo di abilità e competenze di pensiero critico, di riflessione, di agentività (Striano, 2010), valorizzate e capitalizzate attraverso un modello di capacitazione dei propri progetti di vita personali e professionali (Fiorentino, 2012). L'esperienza in ambito lavorativo diventa formativa se, unitamente all'acquisizione delle competenze e conoscenze tecniche, si attiva un processo di responsabilizzazione del ragazzo/a in formazione che trova una sintesi suggestiva nell'acquisizione del sistema di «autorealizzazione del sé, concetto più complesso e articolato, in quanto implica la riflessività[3] dell'agire stesso,

[1] Come cita la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Le conoscenze necessarie allo sviluppo di questa abilità comprendono «l'abilità di identificare le opportunità disponibili per attività personali, professionali e/o economiche, comprese questioni più ampie che fanno da contesto al modo in cui le persone vivono e lavorano, come ad esempio una conoscenza generale del funzionamento dell'economia, delle opportunità e sfide che si trovano ad affrontare i datori di lavoro o un'organizzazione. Le persone dovrebbero essere anche consapevoli della posizione etica delle imprese e del modo in cui esse possono avere un effetto benefico, ad esempio mediante il commercio equo e solidale o costituendo un'impresa sociale». Le abilità, recita sempre la Raccomandazione (ibidem), «concernono una gestione progettuale proattiva (che comprende ad esempio la capacità di pianificazione, di organizzazione, di gestione, di leadership e di delega, di analisi, di comunicazione, di rendicontazione, di valutazione e di registrazione), la capacità di rappresentanza e negoziazione efficaci e la capacità di lavorare sia individualmente sia in collaborazione all'interno di gruppi. Occorre anche la capacità di discernimento e di identificare i propri punti di forza e i propri punti deboli e di soppesare e assumersi all'occorrenza rischi».

[2] Utilizzando le parole di Sen: «A functioning is an achievement, whereas a capability is the ability to achieve. Functionings are, in a sense, more directly related to living conditions, since they are different aspects of living conditions. Capabilities, in contrast, are notions of freedom, in the positive sense: what real opportunities you have regarding the life you may lead» (Sen, 1987, p. 36).

[3] Il ragazzo in alternanza (Mezirow, 2003) attribuisce significato alla propria esperienza costruendo da essa

il discernimento, la scepsi» (Ardoino, 2004, p. 93). Tale visione richiede un nuovo modo di intendere il ruolo dei giovani coinvolti in alternanza scuola-lavoro basato su modalità fluide, centrato sui loro bisogni e sulla partecipazione condivisa con tutor e docenti facente leva su tre assunti (Bonometti, 2013): a) l'esperienza pratica deve essere progettata per promuovere il fare consapevole sulla base di compiti autentici; questo produce la generazione di nuovi saperi, competenze e modelli di azione che contaminano ed evolvono i modelli teorici precedenti e gli schemi di significato già in possesso dagli alunni in alternanza (Jörgensen, 2004); b) l'alternanza deve prevedere momenti di riflessività (Eden, 2014) dei saperi dalla teoria alla pratica che permettano agli allievi di decodificare il modello teorico e ricomporlo in termini di competenze connesse con la molteplicità dei contesti che hanno di fronte; quindi favorire un apprendimento per trasformazione che rimoduli, adatti ed evolva la mappa delle conoscenze); c) l'alternanza attiva un processo di partecipazione di tutti i soggetti coinvolti che promuove apprendimento/formazione ma anche la costruzione di artefatti condivisi, come ad esempio progetti di miglioramento didattico del tirocinio nell'alternanza scuola-lavoro (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003).

3. Il Laboratorio di attraversamento dei confini nello studio comparativo Italia-Australia

Partendo dalle considerazioni sopra evidenziate, si è sviluppato un modello di alternanza scuola-lavoro che: a) incrementasse l'*agency* nei suoi partecipanti — soprattutto studenti — attraverso forme di partecipazione attiva, quindi qualificasse la competenza relativa al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità; b) portasse a riflettere sulle pratiche lavorative e scolastiche, facendo sì che le esperienze vissute sul posto di lavoro venissero integrate con quelle scolastiche; c) portasse al miglioramento e alla generalizzazione delle pratiche esistenti al confine tra scuola e lavoro: non si doveva trattare di un «esperimento una tantum», ma di un progetto che avesse ricadute anno dopo anno. La Teoria Storico Culturale dell'Attività (*Cultural Historical Activity Theory* – CHAT)[4] e l'annessa teoria dell'apprendimento espansivo di Engeström[5] sono la cornice teorica scelta per ottenere gli obiettivi preposti.

Il modello prevede un periodo corposo di alternanza scuola-lavoro con annesso laboratorio di attraversamento dei confini.[6] Per poter re-

un'interpretazione di sé, degli altri e del mondo (non solo lavorativo) promuovendo, al contempo, sentieri che consentono il superamento di quei confini di natura soggettiva e socio-culturale entro i quali si esercita la propria libertà di pensiero, di interpretazione e di azione.

[4] Tra i sui assunti principali, CHAT prevede l'allargamento del focus d'indagine dall'individuo isolato all'intera organizzazione interagente, artefatti inclusi (Engeström, 2001): comunità, individui, regole, divisione del lavoro, strumenti (sia materiali che simbolici), nonché l'oggetto dell'attività e i prodotti/servizi in uscita. Il triangolo di Engeström (1987, p. 87) è uno strumento euristico che permette di analizzare il sistema di attività sia nell'insieme che con le diverse componenti che interagiscono. Per la Teoria dell'Attività, poi, la dialettica è apprendimento: un sistema di attività è sempre caratterizzato da multipli — spesso conflittuali — punti di vista. Ogni sistema di attività, inoltre, prende forma e si trasforma su lunghi periodi di tempo: di conseguenza lo studio di un'organizzazione secondo una prospettiva storica riveste una particolare importanza: solo sapendo da dove si viene si può capire dove si può e vuole andare — la zona di sviluppo prossimale, così come chiamata da Vygotsky (Engestorm & Sannino, 2010). Infine, c'è sempre la possibilità di una trasformazione espansiva dell'organizzazione.

[5] Nella teoria dell'apprendimento espansivo i soggetti imparano qualcosa che non è ancora stato inventato o messo a punto prima. Si tratta quindi di una teoria dell'innovazione e del cambiamento di pratiche viste come nuovi apprendimenti e trasformazioni organizzative. Le fasi principali di un ciclo di apprendimento espansivo sono le seguenti (Virkkunen & Newnham, 2013, p. 51): mettere in discussione lo stato presente delle cose; analizzare la realtà problematica, da un punto di vista sia storico che empirico; ideare una nuova relazione funzionale dell'oggetto dell'attività; esaminare e provare il nuovo modello; implementare il nuovo modello; riflettere sul processo; infine consolidare la nuova pratica.

[6] Nella cornice teorica di CHAT vengono proposte metodologie «attiviste e interventiste», i cosiddetti interventi formativi (vedi Sannino, 2011), utili per cambiare

alizzare questo laboratorio, a cui partecipano studenti, insegnanti e tutor, è necessario che due organizzazioni interagiscano con membri che attraversano regolarmente i confini dall'una all'altra, come gli studenti nei periodi di alternanza in azienda. I punti di vista contrastanti — ad esempio in merito a che cosa debba essere imparato a scuola per essere competenti sul posto di lavoro e che cosa si debba fare di «formativo» sul posto di lavoro — vengono utilizzati durante i laboratori per sollevare una discussione partecipata che porta a trasformazioni con apprendimenti importanti nei sistemi di attività scuola-lavoro oppure «al confine» fra i due mondi, dove pratiche spesso non ben coordinate tendono a causare contrasti o malfunzionamenti.[7] I laboratori sono preceduti da una ricerca sul campo dove il ricercatore, partecipando alle pratiche lavorative quotidiane, cerca di fare ipotesi sui problemi che affliggono il sistema di attività. Da un lato si esegue una prospettiva storica e delle difficoltà che limitano l'agire organizzativo. Dall'altro lato, attraverso interviste, filmati e documenti, si raccolgono dati sulla normale routine lavorativa ma soprattutto sulle interruzioni del normale flusso lavorativo, sui problemi e sui conflitti che insorgono. Una selezione di questi materiali viene utilizzata come materiale di riflessione (chiamato *mirror material*) durante i laboratori. Il fatto che i partecipanti si confrontino — anche emotivamente — con i problemi che li affliggono e che vi siano punti di vista diversi tende a generare quella dialettica che, supportata con schemi (come il triangolo di Engeström per l'analisi organizzativa o il ciclo di apprendimento espansivo) e modelli intermedi di attività (spesso costruiti dal gruppo durante gli incontri), dà luogo a un'idea (una cellula germinale), che viene arricchita progressivamente di dettagli e, come nuovo modello di attività, è messa in pratica con i relativi aggiustamenti e progressivamente generalizzata all'intera organizzazione.

Questo modello di laboratorio di attraversamento dei confini è stato testato nella formazione tecnica e professionale, dove, dato il curricolo, c'è il bisogno di modelli formativi che prevedano tipologie di attività didattiche diverse dalla lezione frontale in classe nonché maggiore contatto con l'industria (Confindustria, 2014). L'ipotesi è stata che, aiutato dal ricercatore, durante il laboratorio il gruppo discutesse dei problemi che gli studenti incontravano durante i periodi di alternanza, trovando delle soluzioni condivise che venivano messe in pratica dagli studenti stessi, i quali, così facendo, potevano qualificare il loro senso d'iniziativa e d'imprenditorialità.[8]

Le fasi della ricerca sono state le seguenti: presentazione al Dirigente, che individua la classe (o le classi) idonee di concerto con gli insegnanti; individuazione del periodo di alternanza e delle aziende che ospiteranno i ragazzi; osservazione partecipante che precede il periodo di alternanza; inizio dell'alternanza in azienda con annessi laboratori di attraversamento dei

la realtà: compito della ricerca non è solo studiare, ma soprattutto favorire il cambiamento per portare i sistemi di attività verso forme culturalmente più avanzate. Engeström e collaboratori hanno messo a punto un tipo di laboratorio per il cambiamento chiamato *Change Laboratory* che crea le condizioni per l'apprendimento espansivo (Virkkunen & Newnham, 2013); di matrice finlandese, è stato provato in diversi ambiti dell'industria, dei servizi e delle istituzioni governative fra cui la scuola. In esso un'unità di lavoro — inclusi lavoratori, impiegati, clienti, fornitori e management, coadiuvati dal ricercatore — si incontra una volta la settimana per una decina di incontri più *follow-up* per discutere dei problemi che affliggono il sistema di attività in un'atmosfera ad alta densità di artefatti che media l'innovazione e la trasformazione delle pratiche. In una versione di Change Laboratory chiamata di attraversamento dei confini, i rappresentanti di diverse organizzazioni si incontrano per discutere dei problemi «ai confini» delle loro organizzazioni.

[7] Secondo Akkerman e Bakker (2012), il fatto stesso che gli studenti appartengano contemporaneamente a due sistemi di attività come durante l'alternanza, con comunità, regole, strumenti e divisione del lavoro diversi, causa quasi naturalmente attriti e problemi, gli stessi che, se discussi in un'atmosfera positiva e capacitante, portano al loro superamento e miglioramento dell'interazione fra le due organizzazioni interagenti.

[8] La competenza chiave europea per l'apprendimento permanente relativa al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità concerne il saper trasformare le idee in azione (European Commission, 2007), ed è utile in qualsiasi campo della vita: lavoro, vita privata, associazionismo, tempo libero. La stessa competenza richiede abilità tra le quali: pianificazione, risoluzione dei problemi, lavoro di gruppo e per progetti.

confini; incontri di *follow-up* per la discussione dei risultati e loro disseminazione.

Il *setting* italiano per la ricerca ha riguardato tredici studenti di due classi di un Istituto Tecnico per Geometri a Mantova. La fase dell'osservazione partecipante in classe si è compiuta a metà del quarto anno per due mesi, mentre l'alternanza e i contemporanei laboratori settimanali si sono svolti all'inizio del quinto anno, sempre per due mesi. In Australia il progetto ha riguardato cinque studentesse di una classe quarta di una qualifica di terzo livello per maestre d'asilo (Certificate III in Childcare) impartito da un College Cattolico situato nella periferia di Melbourne, in collaborazione con un centro di formazione autorizzato che metteva a disposizione *placement,* un contratto di apprendistato, materiali e insegnanti. Qui l'osservazione partecipante di due mesi è stata avviata a inizio anno scolastico e subito seguita dai laboratori. In Italia solo gli studenti selezionati per la ricerca hanno affrontato un percorso di alternanza nelle aziende, mentre i rimanenti effettuavano il normale *stage* di 15 giorni. In Australia, invece, tutte le studentesse della classe selezionata (si trattava di una classe completamente femminile) erano già state inserite in un percorso di alternanza che prevedeva, per un intero anno scolastico, un giorno alla settimana in strutture come asili e centri per l'infanzia. In entrambi i contesti gli studenti hanno partecipato a sei-otto laboratori con cadenza settimanale assieme ad alcuni dei loro insegnanti (sopratutto di materie tecniche, ma anche di materie umanistiche) e i tutor lavorativi che si erano a turno resi disponibili. Attraverso l'osservazione partecipante, il Ricercatore ha instaurato un rapporto con gli studenti per conoscerne le loro realtà, il loro modo di percepire la scuola e il mondo del lavoro; nelle aziende ha effettuato filmati della regolare attività lavorativa degli studenti e ha realizzato interviste ai tutor sulle criticità che gli studenti-apprendisti incontravano sul posto di lavoro. I materiali più interessanti sono stati proposti per la discussione durante i laboratori; altre volte la dialettica era promossa dagli stessi studenti, che proattivamente sollevavano le questioni che si trovavano ad affrontare sul posto di lavoro, ad esempio quando non si sentivano abbastanza seguiti dal loro tutor. Anche i risultati di un questionario sul senso di iniziativa e d'imprenditorialità, dove gli studenti si autovalutavano ovvero erano valutati dai loro insegnanti e tutor, è stato proposto come materiale *mirror;* in questo caso si è discusso sui diversi punti di vista che emergevano dall'analisi dei risultati. Alcune volte la discussione di un problema si prolungava per più laboratori. Alla fine di ciascun laboratorio spesso gli studenti realizzavano un cartellone che rappresentava il problema e la sua soluzione.

I *workshop* hanno cercato di creare quell'atmosfera creatrice di capacitazioni dove gli studenti fossero liberi di intervenire e prendere parte alla discussione assieme ai loro tutor e insegnanti. I materiali *mirror* del ricercatore hanno favorito e animato la discussione, mentre il triangolo di Engeström e il ciclo di apprendimento espansivo sono stati utilizzati per favorire la modellizzazione di una nuova soluzione.

Un questionario composto da due parti è stato somministrato ai partecipanti alla fine dei laboratori. Un prima parte per i soli studenti chiedeva di compiere un'autovalutazione delle proprie conoscenze, abilità e attitudini relative al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità secondo i descrittori dell'EQF *(European Qualification Framework).* Una seconda parte del questionario era formata da cinque domande a risposta aperta, ed è stata invece somministrata a tutti i partecipanti ai laboratori, inclusi insegnanti e tutor lavorativi. I cartelloni più significativi prodotti durante i laboratori sono stati analizzati secondo la teoria dell'apprendimento espansivo come concetti mentali condivisi che anticipano l'azione (Engeström & Sannino, 2010).

4. Sintesi dei risultati

Per quello che riguarda i questionari a scelta multipla somministrati ai soli studenti, i risultati mostrano nei due contesti un incremento delle conoscenze, abilità e attitudini connesse al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità fino

a un livello EQF IV; per un approfondimento dei risultati si veda Morselli (2014). Le risposte aperte erano così composte: la prima chiedeva di definire il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità; la seconda che cosa si pensava di aver guadagnato dalla partecipazione ai laboratori; la terza e la quarta chiedevano possibili vantaggi e svantaggi del laboratorio, mentre la quinta chiedeva suggerimenti su come migliorare l'esperienza. Di seguito vengono mostrati i risultati ottenuti per la domanda a una delle cinque risposte aperte, quella forse più rilevante, che riguardava i punti di forza del laboratorio di attraversamento dei confini. La Tabella 1 riporta le risposte di tutti i partecipanti classificati per tipologia di rispondente (insegnante, studente o tutor), in inglese per i partecipanti ai laboratori australiani.

TABELLA 1

Risposte alla domanda aperta sui punti di forza del laboratorio di attraversamento dei confini

	Risposta
Insegnanti	The strengths of the Change Laboratory are in the active feedback of all parties involved, the students, teacher and employer. This process made it possible for all stakeholders to provide critical feedback which can then be implemented into the program in order to enhance the quality of this program.
	Parties come together and share their thoughts and ideas.
	Il confronto concreto (e non solo teorico) tra scuola e mondo del lavoro. Il clima collaborativo creatosi.
	La possibilità di valutare i «punti di forza» e di «debolezza» dell'esperienza e quindi di programmare le modifiche per migliorare il progetto.
	Oltre all'esperienza pratica di alternanza scuola-lavoro è stata molto importante la rielaborazione durante gli incontri periodici tutor-studenti.
Tutor lavorativi	La permeabilità tra i due ambienti «speculari» «Scuola» e «Lavoro», che — invece — negli anni in cui ero impegnato io negli studi di pari livello (Istituto Tecnico di Scuola Superiore per Geometri) costituivano due ambiti separati e ben distinti.
	Poter prendere visione di quello che è il lavoro all'interno di un'impresa di costruzioni.
	Far conoscere anticipatamente al percorso scolastico le problematiche del mondo del lavoro.
	Far provare ai ragazzi un'esperienza lavorativa per un tempo prolungato durante il quale possono apprendere delle nozioni.
Studenti	Get more feedback in person without being judged. Got to learn things to be better students with small activities.
	To discuss any problem. Any person can participate. One can put forward their ideas.
	Bringing all together different ideas. Clarify your opinion, having your questions to be answered.
	Finding out not only students' points of view, but also to know more about the different students' working environments. Incorporating the learning skills into the program thus improving learning. Finding out how each person learns in a different way.
	Finding out how every student is different from the other (the different points of view). Improved relationships between students and teachers. Finding out how teacher can have a better relationship with their students.
	Secondo me i punti di forza di questo laboratorio di attraversamento dei confini sono la chiarezza e i discorsi effettuati per risolvere qualsiasi tipo di problema.
	Si ascoltano altre esperienze, di stagisti presenti in altre imprese. Il confronto diretto migliora lo stagista.
	Si può parlare di problemi che si possono incontrare e discutere di come procede lo stage.
	Cercare di capire e risolvere i problemi che si incontrano nel cammino del progetto.
	Discutere cosa faceva ciascun gruppo.
	La possibilità di avere molti punti di vista differenti tra studenti, professori e imprenditori.
	Questo progetto è stato fondamentale per noi perché abbiamo messo in pratica e sfruttato le basi teoriche scolastiche nel mondo del lavoro; per il geometra è essenziale questa esperienza di prova per provare ad applicare le proprie conoscenze in questo ambito.
	In questi due mesi abbiamo imparato qual è il vero lavoro di geometra e, con grande fortuna, siamo riusciti a vederlo in opera.
	Ho imparato a diventare più responsabile e a poco a poco capivo che certi problemi non erano solo individuali ma li avevano altri come me.

	Risposta
	Secondo me i punti di forza sono il ritorno settimanale per fare un punto della situazione e cogliere i problemi posti durante lo stage.
	Poter parlare e chiarire situazioni difficili, e soprattutto il potersi confrontare.
	I punti di forza sono la possibilità di esporre ed eventualmente di risolvere i problemi confrontandosi con gli altri compagni.
	Avere nello stesso luogo stagisti, tutor e professori.

Nota. Italia: 13 studenti, 3 insegnanti, 3 tutor lavorativi; Australia: 5 studenti, 2 insegnanti.

Nella Tabella 1 sono riportate tutte le risposte alla domanda sui benefici del laboratorio, senza effettuare una selezione; alcuni rispondenti hanno compreso i benefici dell'intera esperienza, e dunque hanno parlato della combinazione di laboratori ed esperienza lavorativa. Le risposte ricche e articolate date sia dagli studenti che dagli insegnanti e dai tutor lavorativi permettono di indagare i significati che i partecipanti hanno attribuito alla partecipazione ai laboratori da un punto di vista socio-culturale. L'analisi è stata effettuata attraverso diverse riletture dei dati, poi discusse e interpretate assieme ai partecipanti alla ricerca, secondo i canoni della ricerca situata (vedi Zucchermaglio, Alby, Fatigante, & Saglietti, 2013). L'analisi ricorsiva e situata ha permesso di elaborare due categorie di benefici rispetto al laboratorio, una che esalta la riflessione collettiva che porta a risultati concreti, l'altra di tipo partecipativo e cooperativo. Questa distinzione riecheggia l'analisi del processo d'interazione di Bales (1950) — dunque la produttività all'interno dei gruppi di lavoro; essa distingue due tipi di leadership, una centrata sul compito e l'altra basata sulla qualità relazione.

Per quello che riguarda i primi tipi di vantaggi, in entrambi i contesti sono emersi fondamentalmente quattro concetti. Il laboratorio ha permesso di avvicinare il mondo della scuola con quello del lavoro, cioè si è finalmente creato uno spazio «ai confini», dove i due mondi hanno cominciato, da prospettive diverse, a riflettere sulla loro interazione. Un altro vantaggio è il *feedback* attivo dalle parti: durante gli incontri i ragazzi (ma anche gli insegnanti e i tutor) si sono parlati con franchezza rispetto ai problemi presenti; questo ha portato il gruppo a riflettere su altri punti di vista allargando la propria prospettiva. Un altro beneficio fattuale è il miglioramento del curricolo, sia a lavoro che in classe: tramite l'individuazione, la discussione e la riflessione sui problemi si è potuta aumentare la qualità dell'offerta formativa. Un ultimo vantaggio è l'aumento delle abilità degli studenti tramite l'interscambio comunicativo all'interno dei laboratori, ove si imparava gli uni dall'esperienza degli altri. Questi quattro benefici sono stati possibili grazie alla discussione dei problemi reali, che faceva emergere i diversi punti di vista dei partecipanti e ha messo in luce la dimensione riflessiva del laboratorio.

Per quello che riguarda il secondo gruppo di vantaggi, anche qui l'analisi situata ha potuto individuare quattro categorie: il fatto di lavorare insieme per risolvere i problemi; molti partecipanti, soprattutto studenti, hanno sentito che ogni problema poteva essere discusso all'interno dei laboratori; e che ciascuno poteva esprimere liberamente le proprie idee; infine ogni persona può partecipare e trarre vantaggio dal laboratorio. Questi quattro benefici fanno emergere una realtà di partecipazione supportata da un'atmosfera cooperativa. Nella domanda relativa agli svantaggi del laboratorio molti hanno sollevato l'obiezione che questa fosse un'esperienza una tantum resa disponibile solo per alcuni studenti. In altre parole, la critica maggiore del progetto è che questo andrebbe allargato a tutti gli studenti della classe come pure ad altre classi dell'Istituto e del College Cattolico, e reso costante nel tempo. A proposito di partecipazione non solo di studenti, si è notata una disponibilità delle aziende a inviare i loro rappresentanti a partecipare ai laboratori (che si tenevano a scuola), tanto che molti tutor partecipavano agli incontri anche quando non era il loro turno di presenza.

Pure i banner prodotti dagli studenti sono un prodotto della ricerca molto interessante che evidenzia processi di apprendimento sia riflessivi che trasformativi, come descritto in Morselli, Costa e Margiotta (2014). Un primo e interessante materiale che si vuole proporre

qui è il poster scaturito dopo che le studentesse in Australia avevano visionato un materiale specchio (utile cioè per la riflessione e discussione) relativo all'intervista alla direttrice del proprio centro per l'infanzia. In tale intervista la direttrice aveva sostenuto che le sue apprendiste studentesse mancavano delle *employability skills* più elementari, dato che arrivavano tardi la mattina e tornavano alle loro case il primo pomeriggio. Inoltre, la direttrice diceva che, pur avendo iniziato da poco il tirocinio in quel centro, nessuna di loro aveva mostrato iniziativa, ad esempio mostrandosi in direzione e presentandosi. Questi comportamenti erano interpretati come una mancanza di motivazione; inoltre, siccome le studentesse erano parte della «*ratio*», la proporzione di legge tra bambini e educatori, si intendeva che la loro presenza dovesse essere la stessa degli altri educatori. All'udire quest'intervista le studentesse sono scattate dalla rabbia; si stupivano in particolare che la direttrice non capisse che le studentesse venivano da altre parti della città e, non avendo la patente in quanto minorenni, dovevano utilizzare i mezzi pubblici, impiegando ore nel trasporto: sarebbe stato impossibile per loro arrivare alle 6 di mattina e smettere alle 6 di pomeriggio. Attraverso quest'intervista emerge come sia l'oggetto condiviso dell'attività scuola e lavoro, lo studente, a essere messo in discussione. Il diagramma riportato nella Figura 1 è stato mostrato durante il laboratorio e riassume questo conflitto di ruolo nell'attività lavorativa attraverso il triangolo di Engeström (1987).

Questa incomprensione tra le aspettative del centro e quelle delle studentesse fa emergere una contraddizione di base, centrata sul valore marxiano d'uso e di scambio dello studente-apprendista: si tratta di un lavoratore oppure di uno studente? Avendo marcato questa antinomia, le studentesse si sono messe al lavoro e, aiutate dalla *career counsellor,* hanno costruito un poster sulle reciproche aspettative. L'intervista alla direttrice proposta come materiale specchio mobilita l'agency collettivo del gruppo, cioè il loro senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, come mostra il poster riportato nella Figura 2.

In alto vi sono da una parte le studentesse e dall'altra il personale del centro; sotto vi sono i loro doveri ma anche le loro aspettative. È il centro di formazione autorizzato, soprattutto nella persona dell'insegnante e coordinatrice, che permette un fluire delle informazioni di modo che doveri e aspettative siano condivisi da tutti. Il cartellone è stato mostrato alla *ca-*

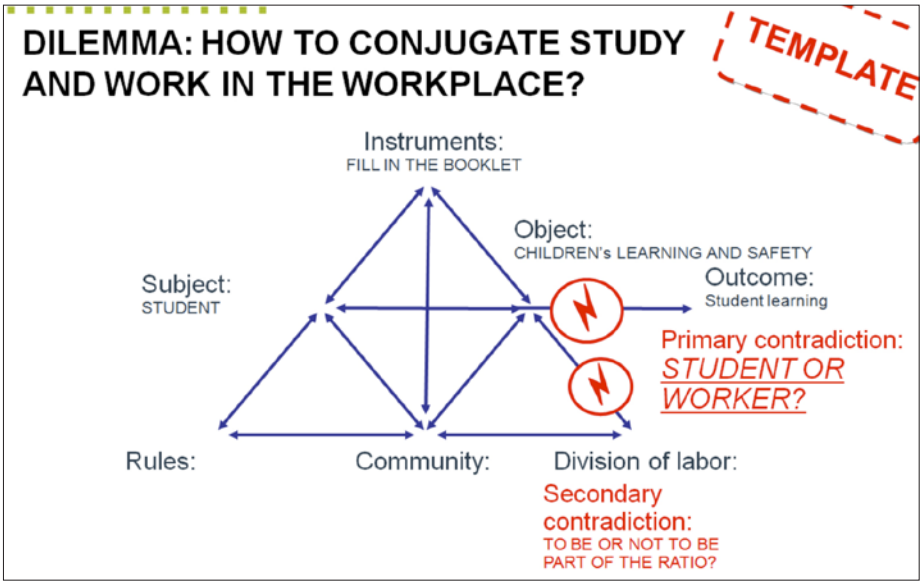

Fig. 1
Il triangolo di Engeström riassume la contraddizione sull'oggetto del sistema di attività, il giovane visto nel duplice ruolo di apprendista e studente.

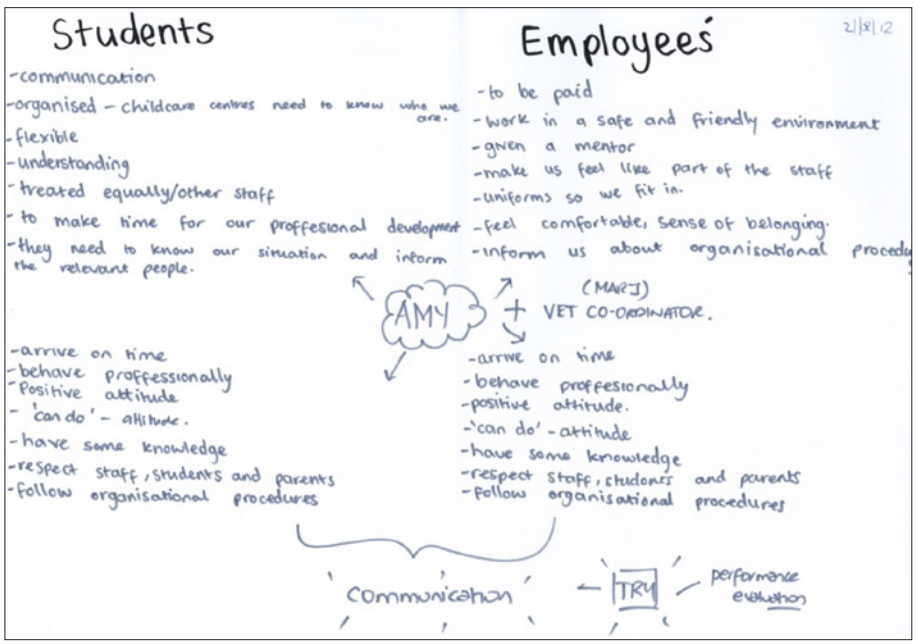

Fig. 2
Il poster prodotto dalle studentesse durante i laboratori.

reer counselor e alla coordinatrice della formazione professionale del College, che hanno spiegato alla coordinatrice del corso sia i doveri, le aspettative, sia come le informazioni dovrebbero fluire tra le parti. Oltre a mostrare la riflessione operata dalle studentesse, che devono mutare di volta in volta il proprio punto di vista, il poster mostra l'intenzione trasformativa di cambiare le pratiche al confine tra le organizzazioni, ridefinendo regole e divisione del lavoro.

Rivedendo l'intervista qualche tempo dopo la fine dei laboratori, durante il *follow-up,* la direttrice del centro per l'infanzia ha ammesso che l'intervista l'aveva portata a riflettere circa chi dovesse essere a prendere l'iniziativa, se lei o le studentesse apprendiste: aveva dunque convocato le studentesse perché si presentassero, chiedendo se c'era qualche cosa che potesse fare. Nella stessa chiacchierata la direttrice ha ammesso di avere valutato troppo frettolosamente l'operato delle ragazze, che invece si erano mostrate motivate e desiderose di apprendere. La prima intervista alla direttrice, quella mostrata durante i laboratori, ha permesso dunque una riflessione e una trasformazione delle pratiche di accoglienza delle nuove arrivate e delle pratiche al confine tra scuola e lavoro, nonché una riflessione sulle *employability skills*. È interessante notare come le *employability skills* siano valutate come *outcome* di primo livello di educazione all'imprenditorialità (Kozlinska, 2012). Anche in Italia si è prodotto un cartellone sul senso d'iniziativa al lavoro (si veda il cartellone riportato in Figura 3), dimostrazione che quando si parla d'interazione tra scuola e lavoro le *employability skills* e il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità emergono come elemento di riflessione e collegamento tra i due contesti.

La discussione era stata promossa dalle lamentele di tre studenti che per qualche giorno erano stati lasciati inattivi dal tutor; è stato l'interno gruppo che si è sentito di consigliare ai ragazzi di essere più propositivi. Da qui è partita la discussione che è scaturita nel cartellone, dal quale emergono riflessioni tipiche del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità considerato da un punto di vista educativo: sapersi assumere le proprie responsabilità, essere autonomi, darsi obiettivi, fare domande e, quando si ha un problema, andare dal proprio tutor con una proposta di soluzione.

Fig. 3 Il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità al lavoro visto come l'abilità di proporre.

Per il contesto italiano si desidera inoltre proporre uno schema che il Ricercatore ha mostrato durante uno degli ultimi laboratori, dove si vuole fare una sintesi del percorso effettuato (Figura 4). Come accennato sopra, nella parte italiana del progetto l'alternanza era stata introdotta a livello sperimentale per soli tredici studenti di due classi. Nei laboratori si è a lungo dibattuto su questa nuova pratica appena introdotta e sul modo migliore di organizzarla, avendone riscontrato l'utilità. Enfatizzando la prospettiva storica per stimolare apprendimento espansivo e «mettere a punto qualcosa che non è ancora lì» (Engeström & Sannino, 2010, p. 2), il Ricercatore ha proposto un modello di alternanza per l'Istituto come materiale specchio per la discussione.

Seguendo lo schema proposto (da sinistra), in passato ogni studente a metà del quarto anno effettuava uno stage di due settimane presso datori di lavoro che lui stesso trovava, e per soli scopi di orientamento, per capire cioè se il mestiere di geometra poteva essere una professione gradita. In questo progetto (al centro) solo gli studenti partecipanti a gruppi di tre o quattro sono stati inviati presso aziende selezionate per due mesi all'inizio del quinto anno. Tutti gli altri studenti delle due classi coinvolte hanno effettuato uno *stage* canonico di due settimane sempre all'inizio del quinto anno, seguito da regolari attività curricolari. Per il futuro (a destra), si auspica che tutto il gruppo classe possa essere inserito in un percorso d'alternanza alla fine del quarto anno, magari un po' più breve, ma evitando differenze fra ragazzi e lasciando il quinto anno per la preparazione dell'esame di Stato.

Nel caso dell'Istituto italiano che il Ricercatore ha avuto il privilegio di seguire nel tempo, i risultati dei laboratori si sono nel corso degli anni consolidati: la prospettiva storica mostra un apprendimento espansivo che si va arricchendo anno dopo anno. Nel 2013 si è ripetuto un percorso di alternanza di sei settimane alla fine del quarto anno per una delle due classi quarte (al completo) il cui corpo docente aveva partecipato al progetto l'anno prima. Data l'as-

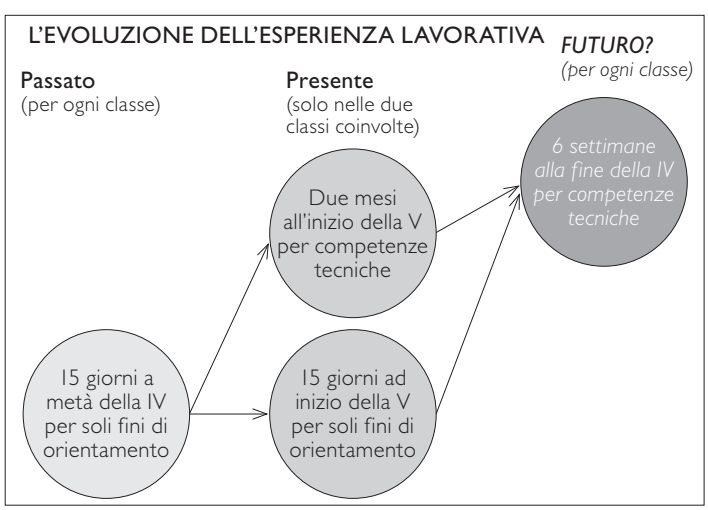

Fig. 4 Diagramma elaborato dal Ricercatore e proposto al gruppo durante i laboratori sul futuro dell'alternanza nell'istituto.

senza del Ricercatore nell'Istituto si è deciso di non tenere i laboratori, ma il modello di alternanza è quello uscito dalla riflessione dell'anno prima. Nel 2014, grazie a un contributo della Provincia di Mantova, l'Istituto ha visto un percorso d'alternanza di sette settimane alla fine del quarto anno con annessi laboratori e processo di validazione delle competenze imprenditoriali. Una caratteristica di questi interventi formativi è l'enfasi posta sulla sostenibilità nel tempo: capita purtroppo spesso che, una volta che il ricercatore abbia lasciato l'istituzione e i fondi siano finiti, il progetto cada nell'oblio (Cole, 1998). Al contrario, come si può evincere dal ciclo di apprendimento espansivo, un intervento formativo è veramente espansivo se consolida e generalizza ad altri contesti gli apprendimenti effettuati e le nuove pratiche: si tratta quindi di processi trasformativi stabili nel tempo. I prossimi obiettivi nella zona di sviluppo prossimale per l'Istituto oggetto della ricerca saranno un'estensione del modello di alternanza con annessi laboratori ad altre classi quarte o quinte dell'indirizzo per geometri (ora Costruzione Ambiente Territorio), poi ad altri indirizzi quali Grafica o Logistica. Gli stessi laboratori potranno essere condotti da personale interno anziché dal Ricercatore.

5. Criticità del modello di alternanza e sue prospettive

Secondo la letteratura sul Change Laboratory, il numero ideale di partecipanti a un laboratorio è di 15 massimo 20 persone, compresi tutor lavorativi e insegnanti; questo per dare l'opportunità a ciascuno di partecipare attivamente, e soprattutto per consentire agli studenti di mostrare il proprio senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Il fatto che in Italia ad alcuni ragazzi fosse stato proposto un percorso di alternanza di due mesi e che altri frequentassero le normali lezioni ha causato delle difficoltà organizzative che sono state importante oggetto di discussione durante i laboratori. Gli studenti coinvolti nel progetto si sono sentiti traditi dal fatto che, malgrado le rassicurazioni fatte dai loro insegnanti, i loro compagni in classe stessero proseguendo con le regolari attività curricolari. D'altro canto gli studenti rimasti in classe accusavano gli insegnanti di andare a rilento con le attività curricolari per non creare troppa distanza con i compagni impegnati sui posti di lavoro. La fase di rientro a scuola si temeva potesse essere problematica per le accuse reciproche che gli studenti si sarebbero potuti muovere, invece si è rivelata momento di scambio e reciproco accrescimento. Gli insegnanti hanno chiesto agli studenti che avevano effettuato l'alternanza di condividere le loro competenze attraverso lezioni e presentazioni. In sede di esame di Stato si è tenuto conto dell'esperienza, che è stata conosciuta e apprezzata, anche in considerazione del fatto che molti studenti avevano portato come tesina proprio i progetti sui quali avevano lavorato durante la formazione sul posto di lavoro. Per progetti futuri, si dovrà quindi considerare che bisognerebbe coinvolgere tutta la classe, o pensare ad altri percorsi altrettanto qualificanti, ad esempio l'impresa simulata. Si è pure visto che il laboratorio è più efficace quando si riescono a concentrare le esperienze lavorative in poche aziende, suddividendo gli studenti in gruppi di quattro o più. In questo modo le osservazioni sul posto di lavoro da parte del Ricercatore si fanno più continue e durante i laboratori si discute delle aziende in questione in presenza dei tutor delle stesse.

6. Conclusioni

In accordo con l'ipotesi iniziale e come descritto sopra, i risultati dell'applicazione di questo modello nel progetto comparativo Italia-Australia possono essere riassunti nei tre punti seguenti: partecipazione attiva, riflessività e trasformazione delle pratiche che dura nel tempo. Uno dei principali vantaggi di questo laboratorio sta nell'essere costruito su materiale etnografico raccolto in loco, quindi nel rispecchiare bene i problemi dell'organizzazione ove si conduce la ricerca. In questo modo la discussione risulta essere più animata perché coinvolgente, e le soluzioni trovate sono più efficaci

perché rivolte al contesto specifico. In linea con i modelli socio-culturali e di ricerca situata, la Tabella 2 riporta uno schema riassuntivo delle fasi salienti di un siffatto modello di alternanza scuola-lavoro con annessi laboratori di attraversamento dei confini.

Il fatto che l'esperienza descritta sia basata su un modello teorico solido e flessibile ne garantisce ripetibilità e successo in altri contesti. Il modello è stato applicato finora nella formazione tecnica e professionale, che sono ambiti tradizionalmente bisognosi di un maggiore contatto con il mondo del lavoro. Una possibile applicazione futura potrebbe svilupparsi all'interno di un liceo, facendo sì che anche in un tale contesto gli studenti possano venire a contatto con le problematiche del mondo del lavoro arricchendosi e arricchendo il loro istituto. In effetti, come riporta Gentili (2012), il mondo dell'istruzione (specialmente quella tecnica e professionale) è stato connotato a partire dagli anni Ottanta da una netta separazione tra scuola e industria, sicché la scuola si è chiusa nella sua autoreferenzialità. Bertagna (2013) sottolinea come il nostro Paese sia connotato da una forte matrice idealistica di stampo gentiliano, che considera la scuola e il lavoro come realtà separate e inconciliabili: prima si studia e solo dopo si lavora. In tale contesto, lo strumento dell'alternanza rompe questo schema e mostra come la scuola possa imparare dal mondo del lavoro e viceversa (Friso, 2014). Il laboratorio di attraversamento dei confini rappresenta l'alleanza tra scuola e mondo del lavoro; in esso i due mondi, a partire da bisogni e prospettive diverse, dialogano e si arricchiscono a vicenda creando capacitazioni per nuovi funzionamenti.

Secondo Stenstorm e Tynjala (2009), le pedagogie connettive, che tendono a collegare fra loro i diversi contesti, sono quelle che meglio preparano l'individuo a vivere in un contesto globalizzato altamente mutevole come quello in cui viviamo. I modelli connettivi hanno lo scopo di creare relazioni ravvicinate e situazioni di apprendimento a ogni livello: istituzionale, ad esempio tra istituzioni educative e mercato del lavoro; tra attori, ad esempio *stakeholders,* studenti, insegnanti e tutor lavorativi; e tra tipi

TABELLA 2

Laboratorio di attraversamento dei confini tra scuola e lavoro, possibili indicazioni per il suo svolgimento

Fase 1: Preparazione della ricerca	• Selezione dell'istituto e della classe partecipante. • Negoziazione con il Dirigente e il Consiglio di Classe sulla durata del periodo d'alternanza, i partecipanti (tutta la classe o le classi ovvero una parte) e il numero dei laboratori. • Selezione delle aziende ospitanti (si consiglia di raggruppare il più possibile gli studenti in pochi ambienti lavorativi).
Fase 2: Osservazione partecipante	• Il ricercatore effettua una ricerca sul campo di uno o due mesi per raccogliere le informazioni storiche sui percorsi di alternanza e stage nell'istituto specifico. Allo scopo si raccolgono materiali e interviste con personaggi chiave: Dirigente, Responsabile alternanza e insegnanti, studenti che hanno già effettuato percorsi di stage. • L'osservazione partecipante è effettuata pure nella classe/classi coinvolta/e nel progetto per apprendere le problematiche degli studenti e della classe. I materiali più salienti e conflittuali sono selezionati per il laboratorio.
Fase 3: Sperimentazione vera e propria	• Si avvia il periodo di alternanza in azienda con contemporanei laboratori settimanali della durata di un paio d'ore. • Laboratori: si consiglia la presenza di massimo 15-20 persone compresi tutor lavorativi, insegnanti e ricercatore. • Materiali necessari: due lavagne a fogli mobili, un proiettore e un PC per una presentazione PowerPoint che tenga traccia (insieme alle lavagne a fogli mobili) dei laboratori precedenti. Gli incontri sono videoregistrati per successiva analisi della conversazione. • (Contemporanea ai laboratori) fase di osservazione partecipante nelle aziende e raccolta di materiali utili per la discussione durante i laboratori: interviste a persone chiave come imprenditori e work tutor sulle criticità che gli studenti incontrano in azienda, video della normale attività lavorativa.
Fase 4: Follow-up e disseminazione	• Raccolta dei risultati che l'esperienza ha prodotto attraverso questionari ai partecipanti e interviste ai personaggi chiave. • Incontri di disseminazione e riflessione ed elaborazione in prospettiva situata dei risultati ottenuti.

di apprendimento, ad esempio apprendimenti scolastici e lavorativi. Connettere diverse realtà è un modo per produrre *lifelong learning* e nuovi apprendimenti. Così facendo gli studenti non solo imparano la flessibilità necessaria a vivere in un mondo globalizzato, ma apprendono anche a trasformare problemi in opportunità e nuovi corsi di azione. Vi sono, sempre secondo Tynjala (2012), quattro tipologie di conoscenze necessarie per essere efficaci sul posto di lavoro: pratiche, teoriche, riflessive e socioculturali. Mentre le prime sono acquisite prevalentemente sul posto di lavoro e le seconde a scuola, le conoscenze riflessive implicano un'attività riflessiva del soggetto sul suo agire lavorativo: le conoscenze socioculturali vengono invece acquisite come partecipazione alle pratiche lavorative. Secondo Tynjala (2012) una pedagogia connettiva deve poter legare fra loro questi quattro tipo di conoscenza attraverso un processo di *problem solving* progressivo di problemi reali. È proprio all'interno dei laboratori di attraversamento dei confini che gli studenti possono riflettere sulle loro competenze e sui processi tra scuola e lavoro, le *employability skills* e il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, e risolvere problemi reali che li riguardano. In questo senso si può avanzare l'idea che il laboratorio di attraversamento dei confini con la sua struttura connettiva prepari i giovani non solo per la vita lavorativa, ma a vivere in un mondo globalizzato.

In tema di capacitazioni, questa enfasi sul cambiamento sociale attraverso processi di partecipazione a ogni livello è particolarmente importante nelle scuole per fornire un modello di cittadinanza attiva: attività ripetitive quali le lezioni curricolari dovrebbero essere affiancate da spazi dove gli studenti possano contribuire attivamente a dar forma alle attività. Questo processo democratico enfatizza i valori condivisi che emergono dalla partecipazione e discussione, ove i diversi punti di vista diventano un valore e una risorsa per portare avanti l'innovazione. Coerentemente con quanto suggerito da Gentile e Pisanu (2014), con questo modello di alternanza si è tenuto conto del fatto che «gli studenti hanno un punto di vista unico sull'apprendimento» che «dovrebbe mobilitare l'attenzione degli adulti e anche risposte» ed «essere integrato nel fare scuola, offrendo opportunità reali per dare forma a una personalizzazione del processo di apprendimento» (p. 19).

BIBLIOGRAFIA

Akkerman, S., & Bakker, A. (2012). Crossing Boundaries Between School and Work During Apprenticeships. *Vocations and Learning*, *5*, 153-173.

Ardoino, J. (2004). *Propos actuel sur l'education*. Paris: L'Harmattan.

Arthur M.B., & Rousseau D.M. (1996). Conclusion: A lexicon for the new organizational era. In M.B. Arthur & D.M. Rousseau, *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era,* New York: Oxford University Press.

Bales, R.F. (1950). A Set of Categories for the Analysis of Small Group Interaction. *American Sociological Review*, *15*, 257-263.

Bertagna, G. (2013). Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione. *Prospettiva EP*, *3*, settembre-dicembre, 23-38

Bonometti, S. (2013). Il tirocinio come esperienza di riflessività, *Prospettiva EP*, *3*, settembre-dicembre.

Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

COM (2006/962/CE). *Raccomandazione del consiglio europeo e del parlamento relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente,* 18 dicembre 2006.

Confindustria (2014). *L'education per la crescita. Le 100 proposte di Confindustria*. Roma.

Costa, M. (2011). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, *3*, 42-58.

Costa, M. (2014). Capacitare l'innovazione sociale. In G. Alessandrini (a cura di), *La pedagogia di Martha Nussbaum*. Milano: FrancoAngeli.

Dalrymple, R., Kemp, C., & Smith, P. (2014). Characterising Work-Based Learning as a Triadic Learning Endeavour. *Journal of Further and Higher Education*, *38* (1), 75-89.

Eden, S. (2014). Out of the Comfort Zone: Enhancing Work-Based Learning about Employability through Student Reflection on Work Placements. *Journal of Geography in Higher Education*, *38* (2), 266-276.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an Activity theoretic al approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (2001). Activity theory as a framework for the study of organizational transformations. *Knowing in Practice,* February, University of Trento, Italy.

Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & psychology*, *21*, 598-628.

Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, *5*, 1-24. doi:10.1016/j.edurev.2009.12.002.

European Commission (2007). *European competences for lifelong learning.* Bruxelles.

Fiorentino, S. (2012). Orientamento nella prospettiva dell'educazione permanente, *Metis*, *II* (1). http://metis.progedit.com/anno-ii-numero-1-giugno-2012-orientamenti-temi/75-ex-ordium/200-lorientamento-nella-prospettiva-delleducazione-permanente.html.

Friso, V. (2014). Un modello di alternanza scuola-lavoro per la provincia di Trento: la sperimentazione. *RicercAzione*, *6*, 55-70.

Gentile, M., & Pisanu, F. (2014). Editoriale. Con la voce degli studenti. *RicercaAzione*, *6*, 19-23.

Gentili, C. (2012). *Scuola e impresa, teorie e casi di partnership pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Gibbs, P., & Armsby, P. (2010). Higher Education Quality and Work-Based Learning: Two Concepts Not yet Fully Integrated. *Quality in Higher Education*, *16* (2), 185-187.

INDIRE (2013). *Alternanza scuola-lavoro: a che punto siamo?* http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuolavoro2///Sintesi%20alternanza%202012_13_az.pdf.

Jörgensen, C.H. (2004). Connecting work and education: should be learning ne useful, correct or meaningul? *Journal of Workplace Learning*, *XVI* (8), 455-465.

Konkola, R., Tuomi Gröhn, T., Lambert, P., & Ludvigsen, S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work*, *20*, 211-228. doi:10.1080/13639080701464483.

Kozlinska, I. (2012). Fundamental View of the Outcomes of Entrepreneurship Education. *Fundamentaalne vaade ettevõtlushariduse väljunditele*, (90), 3-28.

Lambert, M., Vero, J., & Zimmermann, B. (2012). Vocational Training and Professional Development: A Capability Perspective. *International Journal of Training and Development*, *16* (3), 164-182.

Loiodice, I. (a cura di) (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.

Loiodice, I. (2012). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi «schiacciare» dal cambiamento, *Me.Tis. Mondi educativi. Temi, immagini, suggestioni*, *1*.

Margiotta, U. (2006). *Il significato dell'alternanza oggi*. In U. Margiotta & G. Tortorici (a cura di), *ASL Compendio* (pp. 27-39). Siracusa: Rete Scuola Sicilia.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

Mirvis, P.H. & Hall, D.T. (1994). Psychological success and the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, *15* (4), 365-380.

Moore, D.T. (2004). Curriculum at work. An educational perspective on the workplace as a learning environment. *Journal of Workplace Learning*, *16* (6), 325-340.

Morselli, D. (2014). *Entrepreneurship Teaching in Vocational Education. A comparative study in Italy and Australia using the Change Laboratory*. Venice and Melbourne: Ca' Foscari University and University of Melbourne.

Morselli, D., Costa, M., & Margiotta, U. (2014). Entrepreneurship education based on the Change Laboratory. *The International Journal of Management Education*. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2014.07.003.

Núñez, G. (2014). Engaging Scholarship with Communities. *Journal of Hispanic Higher Education*, *13* (2), 92-115.

Ribolzi, L. (2004). Il significato dell'alternanza nei percorsi formativi. *L'alternanza scuola-lavoro, Annali dell'Istruzione*, *1*, 71-75.

Sannino, A. (2011). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*, *21*, 571-597.

Sen, A. (1987). *The standard of living.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

Siebert, S., & Walsh, A. (2013). Reflection in Work-Based Learning: Self-Regulation or Self-Liberation? *Teaching in Higher Education*, *18* (2), 167-178.

Stenstrom, M.L., & Tynjala, P. (2009). Introduction. In M.L. Stenstrom & P. Tynjala (Eds.), *Towards*

Integration of Work and Learning (pp. 3-10). London: Springer.
Striano, M. (a cura di) (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
Tagliagambe, S. (2006). Il laboratorio nel contesto della scuola dell'autonomia. In W. Moro (a cura di), *La scuola dell'autonomia si organizza per reti e laboratori territoriali* (pp. 44-56). Milano: Sifi.
Tessaro, F. (2006). Il sistema formativo integrato e l'alternanza scuola-lavoro.
Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (2003). *Beetween school and work: New perspectives on trasfer and boundary crossing.* Amsterdam: Pergamon.
Tynjala, P., & Gijbels, D. (2012). Changing World: Changing Pedagogy. In P. Tynjälä, M.-L. Stenström, & M. Saarnivaara (Eds.), *Transitions and transformations in learning and education* (pp. 205-222). New York: Springer.
Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory. A tool for Collaborative Development of Work and Education*. Rotterdam: Sense Publisher.
Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Ed. or. 1998. Milano: Raffaello Cortina.
Zuccaro, A. (2012). Alternanza scuola-lavoro: lo stato dell'arte. *Annali della Pubblica Istruzione*, *139*, 227-250.
Zucchermaglio, C., Alby, F., Fatigante, M., & Saguetta, M. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: il Mulino.

GIOVANI, CULTURE STUDENTESCHE E IMMAGINI DEL FUTURO

Renato Ciofi Iannitelli

Università Roma Tre, Dip. Scienze della Formazione

Marco Guidi

Associazione «Fabbrica Futuro»

Per chiedere notizie o scambiare opinioni su questo articolo, il primo autore può essere contattato al seguente indirizzo:

Università Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
Via Milazzo, 11
00185 Roma
E-mail: rciofi.iannitelli@libero.it

ABSTRACT

The issue of Career Guidance, intended as youth project designing, is today considered of extreme importance. The school is requested to play an important role in this field; yet, it deserves to be provided with effective tools to train the younger generation to deal with the uncertainty of the future and to build the right skills through which planning and achieving its goals. This paper accounts for the results of a research/intervention process, with whom we worked on the construction of a narrative path, undertaken with a group of young people, in which the students were requested to write about their plans for the future.

Keywords: Adolescence – Students' Culture – Career Guidance – Future

ESTRATTO

Il tema dell'orientamento, inteso quale sviluppo della progettualità giovanile, rappresenta oggi un argomento di estrema rilevanza. La scuola è chiamata a giocare un ruolo importante in questo ambito, ma serve che si doti di strumenti efficaci per formare le giovani generazioni a trattare con l'incognita del futuro e a costruire competenze per pianificare e raggiungere i propri obiettivi. Il presente lavoro resoconta i risultati di una ricerca/intervento con cui si è lavorato allo sviluppo di un processo narrativo realizzato con un gruppo di giovani chiamati a parlare dei propri progetti per il futuro.

Parole chiave: Adolescenza – Culture studentesche – Orientamento – Futuro

1. Introduzione

L'articolo presenta i risultati di un'indagine sull'immagine del futuro espressa da un gruppo di giovani studenti. Si è inteso in questo modo esplorare il più generale tema della progettualità adolescenziale, ossia il modo con cui i giovani si rappresentano il proprio orizzonte di sviluppo e si orientano in esso. Comprendere le dimensioni progettuali presentate dagli studenti è un passo importante nell'ottica di aiutarli a prendere decisioni coerenti con le proprie attese.

Nel corso degli ultimi dieci anni, come sottolineato dal gran numero di ricerche che ne hanno fatto il proprio oggetto di indagine (Belotti, 2011; Besozzi, 2009; CNEL, 2009; IRES, 2006; ISFOL, 2009; Istituto Giuseppe Toniolo, 2013; Telefono Azzurro, 2011), la progettualità giovanile si è andata affermando come una fra le questioni più cruciali per lo sviluppo della società di domani. La capacità di «elaborare e realizzare progetti» è stata espressamente richiamata dal Ministero della Pubblica Istruzione (DM 22 agosto 2007, n. 139) quale competenza chiave per la cittadinanza attiva, e una notevole attenzione è stata posta sia alla realizzazione di percorsi di orientamento a scuola che all'elaborazione di percorsi orientativi centrati sulla persona (Nota & Soresi, 2010; Ottolini & Crestoni, 2014; Soresi, 2007).

Nonostante ciò, ai percorsi di orientamento e di sviluppo delle competenze progettuali dei giovani si riconosce ancora troppo poco spazio e, anche quando vengono avviati, questi appaiono percorsi marginali (Cavalli & Argentin, 2007; Pietropolli Charmet, 2012), se solo si considera il volume delle attività complessivamente realizzate entro l'istituzione scolastica — dove è ancora forte il primato dell'educazione intesa come trasmissione dei saperi curricolari —, ma sembrano anche scollegati e distanti dalle esigenze espresse dalla società più ampia — dove si vengono in continuazione a generare nuove istanze riguardanti il mercato del lavoro, le necessità strategiche e tecnologiche e le differenti esigenze sociali.[1]

A ciò va aggiunto che il mondo degli adulti contribuisce a complicare il quadro delle prospettive adolescenziali rispetto al futuro, poiché gli stessi adulti, radicati in una sorta di «pessimismo culturale» (Cavalli & Argentin, 2007), guardano al futuro con incertezza, disillusione e disperazione, proiettando sui giovani le proprie difficoltà e rinunciando a porsi come modelli di riferimento per le nuove generazioni (Recalcati, 2013).

La scuola, da parte sua, spesso contribuisce a rendere poco attraente agli occhi degli adolescenti il ruolo sociale di studenti, poiché si limita a imporglielo, calandolo dall'alto e per via istituzionale (Miscioscia, 2011; Pietropolli Charmet, 2000). Sulla base della letteratura citata, nonché dalla nostra esperienza sul campo, si può invece sottolineare quanto lavorare sull'*essere studente* possa favorire un'organizzazione autonoma, piuttosto che eteronoma, della propria vita rispetto al sistema educativo e sociale, contribuendo all'elaborazione di un percorso evolutivo che è soggettivo ma al contempo inscritto in dimensioni e logiche collettive e socialmente condivise.

Ma come avvicinarci al punto di vista degli studenti, alla loro percezione della scuola e del contesto di vita e, soprattutto, dei modi con cui si mettono in relazione ai loro progetti futuri? Come discutere con gli stessi studenti le implicazioni che un tema del genere definisce? Come favorire una riflessione sui complementari ruoli sociali di studente e di insegnante? L'uso di un approccio narrativo (Lehman et al., 2014; Stebleton, 2010), che privilegi l'espressione e l'analisi delle immagini che i giovani hanno del proprio progetto futuro, come una vasta letteratura sottolinea (Aleni Sestito, 2004; Amann Gainotti, 2009; Amann Gainotti & Biasi 2004; Batini & Giusti, 2010; Batini & Zaccaria, 2002; Bruner, 1996; 2002; Cambi, 2010; Confalonieri & Scaratti, 2000; Disanto, 2010; Lazzerini, 1999; Petter, 1999; Pulvirenti, 2008; Rifkin, 2009; Smorti, 1994;

[1] Negli ultimi anni, viene sottolineato con forza sempre maggiore la necessità di un cambio di paradigma nell'organizzazione dei processi di orientamento e di sviluppo di carriera (Bassot, 2012; Savickas, 2011; Savickas et al., 2009; Stebleton, 2010).

1997; Venuleo & Guidi, 2010), offre la duplice possibilità di raccogliere il punto di vista dei giovani e di ridiscuterlo con gli stessi, allo scopo di svilupparne aspetti cruciali, dimensioni critiche e opportunità, permettendo loro di andare al di là delle funeste previsioni sulle scarse e sempre meno accessibili possibilità formative e lavorative che la società mette a disposizione. Una simile procedura può inoltre rivelarsi una proficua azione inclusiva e preventiva della dispersione scolastica (Colombo, 2010), che costituisce un rischio grande sia per la scuola secondaria di primo grado che per quella di secondo grado, e in particolare per le III medie, un anno cruciale per l'orientamento (Fondazione Giovanni Agnelli, 2011).

Il lavoro di seguito resocontato riguarda un processo di ricerca-intervento che ha interessato un gruppo di giovani iscritti agli ultimi anni di scuola secondaria di primo e secondo grado di Roma e provincia.

L'obiettivo principale della ricerca è stato quello di esplorare le loro rappresentazioni del futuro, le attese e le emozioni a esse connesse e il loro rapporto con le rappresentazioni della realtà attuale.

In un successivo passaggio, qui non resocontato, i risultati dell'indagine sono stati presentati e discussi con gli studenti, raccolti in gruppi-classe. Si è inteso così creare — attraverso questo momento di restituzione — un dispositivo al contempo di promozione della competenza degli studenti a riflettere sui loro modi di progettare il futuro e di orientamento, a partire dalle loro stesse narrazioni.

2. Campione

Per realizzare la ricerca sono stati contattati 50 istituti scolastici situati in Roma e provincia, individuati secondo una strategia di campionamento non probabilistico, definibile *di convenienza*. Il campionamento prevedeva l'individuazione di 5 scuole secondarie di primo grado e 45 di secondo grado; queste ultime suddivise equamente nei tre principali indirizzi di studio: liceo, tecnico e professionale. Conoscendo i complessi meccanismi scolastici di adesione e autorizzazione al progetto, si prevedeva di ottenere l'adesione solo di un numero limitato di scuole. Il campione definitivo consiste, in totale, di 13 scuole secondarie, di cui 2 in provincia e 11 in città, 2 di primo e 11 di secondo grado.

Nelle scuole campionate, si è chiesto ai dirigenti, o ai referenti di progetto, di individuare fino a tre classi frequentanti il terzo anno (per le scuole secondarie di primo grado) o il quarto anno[2] (nel caso di quelle di secondo grado), poiché relative a quelle classi in cui, in rapporto al percorso formativo, gli studenti sono più esposti al momento di transizione e scelta delle opportunità future. In letteratura viene infatti sottolineato come, proprio in queste fasi di transizione, le persone tendano a costruire e alimentare fantasie e immagini anticipatorie sul proprio futuro, dunque a produrre scenari (possibili e non) su di esso; ciò quindi permette con maggiore facilità di avviare una fase esplorativa delle tematiche connesse alla progettualità (Mossi & Salvatore, 2011; Zittoun, 2007; Zittoun & Perret-Clermont, 2001; Zittoun et al., 2003).

Il campione nel complesso risulta costituito da 460 allievi, di età media 17.2 anni (DS = 2.48). Dei 460 allievi, 288 (62.6%) sono femmine e nel complesso 71 (15.4%) provengono da scuole secondarie di primo grado e 389 da secondarie di secondo grado (Tabella 1). Le percentuali degli studenti provenienti dai diversi indirizzi di scuola secondaria di secondo grado non sono perfettamente equilibrate ed evidenziano una minore presenza di allievi degli istituti tecnici in rapporto a quelli di licei e istituti professionali.

[2] La scelta di implicare gli studenti del quarto anno delle scuole secondarie di secondo grado, invece che del quinto e ultimo anno, è stata presa sulla base di un criterio di maggiore disponibilità riscontrabile presso gli stessi studenti e anche da parte delle scuole. Si ricorda che il lavoro di ricerca/intervento prevedeva non solo una fase di raccolta dati, ma anche un successivo incontro di restituzione agli studenti che li avrebbe complessivamente coinvolti per un numero di ore ritenuto poco compatibile con l'ultimo anno scolastico in vista della preparazione dell'esame di maturità.

TABELLA I
Scuole del campione[3]

Ordine di scuola	n. scuole	% scuole	n. classi	% classi	n. studenti	% studenti	n. femmine	% femmine	n. maschi	% maschi
Secondaria I grado	2	15.4	4*	14.3	71	15.4	37	12.8	34	19.8
Secondaria II grado	11	84.6	24**	85.7	389	84.6	251	87.2	138	80.2
Licei	4	30.8	8	28.6	144	31.3	108	37.5	36	20.9
Istituti Tecnici	4	30.8	7	25.0	106	23.0	40	13.9	66	38.4
Istituti Professionali	3	23.1	9	32.1	139	30.2	103	35.8	36	20.9
Totale	*13*	*100*	*28*	*100*	*460*	*100*	*288*	*100*	*172*	*100*

* Classi terze di secondaria di primo grado.
** Classi quarte di secondaria di secondo grado.

3. Procedura di raccolta dei testi

Gli studenti sono stati invitati a produrre in forma scritta e anonima un testo sui propri progetti per il futuro a partire da una traccia-stimolo articolata in tre punti, riportata di seguito: progetti per il futuro, percezione del contesto sociale presente e futuro in cui realizzarli e percezione del sistema scolastico attualmente frequentato in quanto studenti.

Considerazioni sui progetti per il futuro

Si dice che durante l'adolescenza si avverta la necessità di compiere delle scelte, di confrontarsi con il futuro, di concepire un progetto di vita più o meno articolato, prendendo in considerazione i propri ideali, le proprie aspirazioni e le proprie capacità, ma anche la probabilità della loro realizzazione, la propria reale disponibilità a impegnarsi in una certa direzione e, non meno importante, le caratteristiche del mondo circostante. Cosa ne pensi in base alla tua esperienza?

Racconta quali sono, come nascono i tuoi progetti per il futuro, cosa consideri importante perché abbiano successo, come intendi realizzarli nell'attuale società e quale ruolo pensi che abbiano o possano avere la scuola, la tua condizione di studente, la relazione tra studenti e quella con gli insegnanti per accompagnarti efficacemente in questo percorso, visto che impegnano la maggior parte della tua giornata.

Nel corso della consegna è stato precisato che gli studenti avrebbero potuto interpretare liberamente il titolo della traccia, decidendo di considerare tutti o solo alcuni dei punti in cui era stata loro proposta; è stato inoltre richiesto di riferirsi alla propria esperienza personale, evitando il più possibile di affrontare il tema in termini generici.

Agli studenti, informati sugli scopi della ricerca, sulla sua natura non obbligatoria e sull'anonimato delle narrazioni, si precisava che i temi raccolti sarebbero stati successivamente analizzati insieme ai temi di altre classi e scuole. Veniva inoltre sottolineato che gli insegnanti avrebbero potuto leggere il rapporto di ricerca finale con i risultati dell'analisi e alcuni estratti dei testi trascritti, i quali, tuttavia, avrebbero fatto riferimento al quadro complessivo delle tracce scritte dai ragazzi delle varie scuole. Gli studenti, infine, venivano invitati a partecipare a un secondo incontro, a distanza di alcune settimane, per discutere e riflettere sugli aspetti salienti emersi dall'analisi delle loro produzioni scritte. Erano assegnate due ore di tempo per scrivere.

4. Scopi dell'analisi

L'analisi ha risposto a due principali obiettivi:

1. Da un lato, ha inteso individuare le *immagini*[4] *anticipatorie del futuro* (o IAF) prodotte

[3] Si ringraziano, per la disponibilità a partecipare alla ricerca, dirigenti, insegnanti, personale, studenti e famiglie delle scuole medie statali «C. Melone» di Ladispoli e «L. Pavoni» di Roma, i licei «B. Russell», «T. Levi Civita», «Margherita di Savoia» e «G. De Chirico» di Roma, gli Istituti Professionali «Y. De Begnac» di Ladispoli, «Duca d'Aosta», «J. Piaget» e «S. Aleramo» di Roma, gli istituti tecnici «G. Galilei», «C. Darwin» e «Da Verazzano» di Roma.

[4] Con il costrutto di *immagine* facciamo riferimento a un modello con cui, entro uno specifico sistema di attività, gli attori che ne fanno parte organizzano e condividono il significato di un dato set di rappresentazioni (Manzo et al., 2008). Ogni *immagine* acquisisce rilevanza in un dato sistema di pratiche perché mette a disposizione delle persone che la condividono delle chiavi interpreta-

dai giovani implicati nello studio, dove per IAF intendiamo i nuclei di significato che i giovani usano per prefigurarsi scenari futuri. Tali significati aiutano i giovani a delineare anche coerenti modelli di sviluppo in rapporto alle attese che essi hanno circa il proprio futuro. Per tramite delle IAF si ritiene di poter identificare i principali elementi semantici e rappresentazionali che operano, presso i giovani, quale elemento predittivo e al contempo di verifica sugli accadimenti della loro vita. In tal senso, le idee sugli accadimenti futuri non vengono intese come «mere fantasie» sul futuro, ma come veri e propri modelli di significato, più o meno articolati, che organizzano processi decisionali, assetti emotivi e piani di azione connessi agli eventi di vita, tanto da contribuire al loro accadere, prodursi, riprodursi e casomai avverarsi. Anticipare, in questa ipotesi concettuale, significa costruire ipotesi interpretative sull'accadere degli eventi (Guidi, Mancinella, & Venuleo, 2009; Venuleo & Guidi, 2010).

2. Dall'altro lato, si è inteso mettere in luce la più generale cultura studentesca in cui le diverse IAF si inscrivono. *Cultura* è qui intesa come un costrutto psicosociale di natura psicodinamica, sintetizzabile come l'insieme delle simbolizzazioni affettive[5] complessive prodotte in rapporto a un sistema di pratiche specifico da parte dei soggetti che in quel sistema sono inscritti (Carli, 2001; Carli & Paniccia, 2003). Cultura è quindi sia il prodotto delle rappresentazioni messe in atto, in un momento dato, entro un certo sistema di pratiche, sia l'organizzatore simbolico generale che alimenta le stesse rappresentazioni, contribuendo a crearle, farle sopravvivere, trasformarle o depauperandole nel tempo.

Nella nostra ipotesi, Cultura e IAF costituiscono, rispettivamente, la struttura simbolico-affettiva e i nuclei rappresentazionali che danno significato alla progettualità futura. Riteniamo, quindi, che costruire conoscenza sui modi con cui i giovani studenti emozionalmente percepiscono e si rappresentano il proprio futuro sia un utile strumento per intervenire a scopo orientativo sui (e in termini di sviluppo dei) modi con cui gli studenti danno senso al futuro stesso, ma anche al presente della relazione educativa, formativa e di vita, poiché essere consapevoli di ciò che si vuole significa anche mettersi nella posizione di pensare e costruire un rapporto tra la formazione di oggi e il futuro (di vita, di studio, professionale) di domani.

5. Procedura di analisi dei testi

I temi scritti dagli studenti sono stati trascritti al computer, codificati per mantenere distinzione fra classi e scuole e assemblati in un *corpus* unico. Il corpus è stato poi sottoposto a una prima procedura di trattamento dei dati mediante il software di analisi statistica T-LAB versione 7.1 (Lancia, 2004), che prevede un'indicizzazione dei testi, la loro segmentazione in frasi/frammenti (necessaria per alcune procedure di analisi) e la lemmatizzazione dei vocaboli del testo.[6] Sul corpus così ottenuto è stata condotta

tive con cui dare senso all'ambiente (sociale, familiare, lavorativo, educativo, ecc.) in cui sono immerse.

[5] Con il riferimento al concetto di «simbolizzazione affettiva», Fornari (1979) propose la definizione di un modo secondo il quale, nel funzionamento inconscio della mente (coincidente con la capacità di percepire emozionalmente, dunque affettivamente), la realtà sarebbe significata. Secondo tale modalità di simbolizzazione inconscia, la nostra mente procederebbe per progressive associazioni e assimilazioni, ricoprendo di senso (ovvero, facendo assumere significato a) le relazioni, gli oggetti e le situazioni con cui abbiamo a che fare. Dunque, mentre la funzione della mente cosciente sarebbe quella di configurare «categorizzazioni operative», atte a stabilire relazioni e differenziazioni fra oggetti e situazioni, la simbolizzazione affettiva produrrebbe strutture associative di tipo «automatizzato» con cui le persone darebbero valore esistenziale ed emozionato al mondo in cui vivono e a tutte le sue componenti.

[6] Il processo di lemmatizzazione riguarda una procedura di codifica che ha lo scopo sostanziale di trasformare i segni grafici delle parole in *lemmi,* ossia di sostituire i verbi nella forma all'infinito o, a seconda dei casi, al participio passato, e gli aggettivi nella loro forma maschile e singolare. Quest'operazione ha lo scopo di massimizzare la sintesi delle informazioni immesse in analisi, in modo da ridurre la complessità del processo analitico, al contempo mantenendo sostanzialmente inalterato il gradiente delle informazioni del testo ori-

una procedura di analisi a due passi, consistente nell'*Analisi Tematica dei Contesti Elementari* (ATCE) e nella successiva *Analisi delle Corrispondenze* (AC). La prima delle due procedure (ATCE) si fonda sul criterio di analisi delle co-occorrenze, ossia sullo studio della probabilità di associazione fra lemmi entro specifiche parti di testo (i segmenti del corpus); la seconda (AC) utilizza i cluster tematici risultati della precedente analisi come input per un'analisi comparativa degli stessi.

L'ATCE si fonda sulla tecnica dell'analisi dei *cluster,*[7] che consiste in una famiglia di procedure statistiche il cui obiettivo è individuare dei raggruppamenti di oggetti (nel nostro caso, segmenti di testo e unità lessicali ivi co-occorrenti) che rispondano a due criteri complementari: massimizzare la somiglianza tra elementi interni al raggruppamento *(within cluster variance)* e contemporaneamente massimizzare la differenza fra raggruppamenti diversi *(between cluster variance)*. La procedura si applica a un corpus testuale al fine di enucleare un certo numero di gruppi di frasi (definiti «contesti elementari») somiglianti che comprendano, ciascuno, alcune o molte parole fra loro ricorsivamente co-occorrenti.

L'AC è un'analisi di tipo fattoriale che permette di costruire una mappatura delle relazioni osservabili fra un insieme di elementi (nel nostro caso i cluster tematici precedentemente individuati dall'ATCE e dai lemmi che questi raggruppano). Le relazioni della tabella di contingenza «unità lessicali × cluster tematici» sono sintetizzate in alcune dimensioni fattoriali che hanno la proprietà di riassumere in modo ordinato e sintetico le informazioni contenute nella tabella messa in analisi. Ogni fattore organizza una dimensione spaziale che, in termini geometrici, può essere rappresentata come un asse con un centro (baricentro), cui si assegna valore 0, ed estensione su due estremità, cui si assegnano, convenzionalmente, valori positivi o negativi. Le due polarità dell'asse contrappongono due set di elementi fra loro differenti. Quanto più i cluster e i lemmi a essi associati saranno polarizzati su estremità opposte di uno stesso asse, tanto più saranno fra loro concettualmente dissomiglianti. Allo stesso tempo, gli elementi con maggiore polarizzazione avranno più rilevanza nell'interpretazione statistica dei dati, poiché meglio contribuiscono all'individuazione delle differenze fra i due set di elementi contrapposti sulla stessa dimensione.

Il corpus in analisi, processato nel modo descritto, mette a disposizione tre principali output:

- un sistema di tabelle (tante per quanti sono i cluster individuati dall'ATCE) in cui sono raggruppate le parole riconosciute appartenenti a un cluster, che riportano i lemmi disposti secondo un ordine decrescente in rapporto a un indicatore statistico definito (il valore-test o la coordinata) e i segmenti di testo in cui le parole clusterizzate tendono a co-occorrere;
- un sistema di tabelle raggruppanti le parole e i cluster che vanno a definire gli assi fattoriali, anche qui disposte secondo un ordine decrescente in riferimento a un indice statistico;
- un sistema di grafici (diagrammi cartesiani) per tramite dei quali è possibile proiettare sullo spazio bidimensionale, generato dall'intersezione di due fattori, le parole o il punto centrale (il centroide) dei diversi cluster a partire dalle diverse coordinate degli stessi.

6. Modello interpretativo

Il modello di analisi utilizzato prende spunto dal lavoro sulle culture giovanili proposto da Carli (2001; Carli e Paniccia, 2002), poi ripreso in altri contributi di ricerca (Guidi, Salvatore, & Scotto di Carlo, 2011; Pagano, 2011). Le culture studentesche, come già segnalato, sono intese come l'insieme degli aspetti culturali ed emozionali condivisi dai giovani appartenenti al sistema scolastico, e

ginale, non penalizzando, così, il processo interpretativo (è peraltro possibile risalire, in fasi diverse del processo di analisi e con operazioni previste dal software utilizzato, alla decodifica dei lemmi e alla loro forma originaria in ogni specifico segmento di testo).

[7] In questo caso, l'analisi condotta ha previsto un metodo di clusterizzazione che opera secondo l'algoritmo «bysecting K-Means» (Steinbach, Karypis, & Kumar, 2000).

in funzione dei quali i ragazzi conferiscono valore al contesto in cui sono inscritti (quello formativo, ma anche quello familiare e/o sociale più ampio, di cui partecipano). Le culture, in questo senso, sono il dispositivo semiotico con cui si dà senso alla propria realtà a partire dal modo di simbolizzare il passato, di percepire il presente e di anticiparsi il futuro. Ma le culture, quali modi generali per concepire affettivamente la realtà di vita, al contempo vanno a esprimersi tramite contenuti più specifici, con cui i giovani definiscono i propri comportamenti, le proprie scelte e le proprie visioni del mondo.

Il modello teorico su cui si fonda questo approccio alle culture si rifà alla proposta psicoanalitica del duplice modo di funzionamento, conscio/inconscio, della mente originariamente avanzato da Freud (1966), poi recuperato nei costrutti di «bi-logica» (Matte Blanco, 1975) e «doppia referenza» (Fornari, 1981) e, più recentemente, sviluppato nei lavori di altri autori di matrice psicodinamica (Carli, 2007; Carli & Paniccia, 2003; Salvatore, 2004; 2006; Salvatore & Venuleo, 2008; Salvatore et al., 2003). Secondo tale concezione, ogni atto, comportamento o discorso va interpretato alla luce di una tensione dinamica fra componenti razionali, logiche e categoriali e aspetti inconsci, di tipo affettivo e omogeneizzanti.

Più in generale, tale concezione si rifà a una prospettiva concettuale entro cui gli stessi processi interpretativi con cui gli attori danno senso alla propria esistenza non creerebbero la realtà, ma la modellerebbero in funzione del modo di percepirla e di farne esperienza, in rapporto a processi sia psicologici intra-individuali, sia comunicativi, sia mediante l'identificazione di quegli aspetti che più sono pertinenti rispetto a essa in relazione all'attività in cui si è inscritti (Bruner, 1986; 1990; Gergen, 1999; Harre & Gillett, 1994; Linell, 2009; Salvatore & Freda, 2011). Ma l'interpretazione data alla realtà dipenderebbe anche dagli universi socio-simbolici connessi all'identità sociale degli attori, che può essere concepita come un sistema tendenzialmente stabile di significati che, in modo immediato e implicito, permettono agli attori sociali di dare senso all'immagine che hanno di se stessi e della propria relazione con il contesto (Salvatore & Freda, 2011).

Procedendo su questa logica interpretativa, come già proposto in alcune ricerche precedenti (Guidi, 2010; Guidi, Mancinella, & Venuleo, 2009; Guidi, Salvatore, & Scotto di Carlo, 2011; Venuleo & Guidi, 2010; 2014), in questo lavoro si presentano:

– i nuclei discorsivi identificati con la procedura statistica della ATCE, che sono interpretati come le *immagini,* ossia i nuclei tematici condivisi, con cui gli studenti evidenziano specifici contenuti, dichiarativamente espressi, con cui si riferiscono al proprio futuro (le IAF);
– le dimensioni fattoriali, identificate attraverso la procedura dell'AC, che sono interpretate come le culture studentesche, ossia quali strutture simbolico-affettive latenti tendenzialmente stabili nelle quali si evidenziano modi generali e condivisi che i giovani usano per esprimersi emozionalmente sul proprio mondo (in questo caso, ad esempio, sul modo di percepire il futuro, sul loro presente, sulla scuola, sulla società, ecc.);
– le relazioni fra IAF e culture studentesche (definite, statisticamente parlando, dal rapporto fra cluster e dimensioni fattoriali), le quali saranno interpretate come spazio di significazione complessivo che permette, in base al posizionamento assunto da ciascuna IAF rispetto alle polarità dei fattori, che danno forma allo spazio culturale, di identificare la struttura associativa che lega certe dimensioni culturali a certe rappresentazioni del futuro, al contempo permettendo di cogliere la somiglianza/diversità fra le varie IAF.

7. Risultati

7.1. Le immagini anticipatorie del futuro

I cluster enucleati dall'ATCE sono sei. Di seguito presenteremo l'interpretazione di tali

nuclei discorsivi, ovvero le sei IAF da essi espresse. All'interno del corpus delle narrazioni vi sono alcune IAF maggiormente diffuse, popolari e consensuali, altre meno ampie. Per sottolineare tale aspetto, nella stesura si è deciso di presentare le IAF secondo un ordine decrescente di grandezza, che corrisponde, poi, alla maggiore/minore diffusione delle IAF nei testi prodotti.

7.1.1. IAF4: Il progetto[8]

Abbiamo chiamato così questa immagine perché i frammenti delle narrazioni che vengono qui raccolti esprimono la consapevolezza e la necessità ineludibile di formularne uno. Le parole che si incontrano nel cluster fanno emergere la presenza di una consapevolezza circa l'impegnativo percorso che si sta per intraprendere, e che viene caratterizzato dall'aspirazione lavorativa *(percorrere, cominciare, arrivare, lavorativo, affrontare, partire, impegnare, seguire),*[9] da una serie di riflessioni sul sistema lavorativo e/o formativo *(studio, tecnico, ambito, commerciale, laurea, percorso, artistico, cultura, incontrare, preparazione, utile)* e da considerazioni su di sé riguardo a un certo volere/dover essere *(sbagliare, cercare, capacità, proprie, giusto, apprezzare, consapevolezza, personalità, responsabile, desiderare, bisogna, fattore, necessario, impegnare, seguire, categoria, fondamento, informazione, circostante, ostacoli).* Ci sembra che l'aspetto più importante di questa IAF sia quello di immaginare un progetto imminente, seppur ancora vago, caratterizzato da una dimensione riflessiva piuttosto che realizzativa.

7.1.2. IAF3: Fantasie sul futuro[10]

Questa etichetta nasce dall'idea che i soggetti proiettino se stessi in una dimensione temporale lontana rispetto al momento presente, scavalcando tutte le tappe più immediate e intermedie. Molteplici sono i riferimenti alla paternità e alla maternità. Il riferimento alle *fantasie* non ha qui connotazione negativa, ma rimanda a un'attribuzione idealizzante, piuttosto che realistica. Le parole più significative del cluster legano l'idea del futuro a quella dell'indipendenza *(vivere, posto, rispondere, sogni, desiderio, deludere, realizzare, futuro, semplice, importante, felice)* e, a nostro avviso, sottolineano l'esigenza di trovare e appropriarsi del proprio spazio. Si riscontra la consapevolezza di una discontinuità rispetto alle età precedenti, ma anche la consapevolezza della propria identità di genere e di ruolo. Infatti, dislocate nella scacchiera delle prime parole più significative troviamo il riferimento ai lemmi: *padre, uomo, donna, madre, famiglia.*

7.1.3. IAF2: La relazione educativa[11]

Tutte le parole di questa immagine si riferiscono al mondo della scuola e in particolare della relazione educativa. A entrambe queste dimensioni sembra attribuita grande importanza rispetto alla realizzazione dei propri progetti *(studente, rapporto, insegnante, alunno, professore, formazione, relazione).* Troviamo inoltre lemmi che sottolineano il valore cognitivo e realizzativo della relazione educativa *(imparare, istruzione, insegnamento)*, come anche quello affettivo e di sostegno *(aiutare, spronare, accompagnare).* Abbiamo interpretato la rilevanza assegnata alla realizzazione dei progetti in una duplice valenza: essa sembra indicare il valore attribuito alla scuola e alla propria condizione sociale di studente, aspetto essenziale per la propria formazione e realizzazione futura; d'altra parte, questa condizione evidenzia una dimensione di dipendenza da questo ambiente «protetto». Spesso, nei frammenti di testo raggruppati nel cluster, le narrazioni sulla scuola e sulla relazione educativa sono rappresentate come l'ultima certezza prima del confronto con l'ignoto.

[8] Il 34.2% di frasi dei testi complessivamente prodotti dai 460 studenti è raccolto in questo cluster.

[9] Da qui in poi, in corsivo i lemmi che con maggiore significatività si associano ai diversi cluster.

[10] Il cluster raccoglie il 15.7% delle frasi complessive del corpus in analisi.

[11] Il cluster raccoglie il 14.5% delle frasi complessive del corpus in analisi.

7.1.4. IAF6: Grandi aspettative[12]

Piacere è il lemma che apre l'elenco delle parole significative e sembra indicare come le ipotesi formulate intorno ai possibili progetti futuri *(deciso, prendere, chiaro, diventare, sognare)* ruotino intorno a ciò che piace/si desidera. Le parole che seguono segnalano appunto ciò che a questi giovani studenti piacerebbe realizzare. Si può peraltro suddividere l'insieme delle dimensioni cui il verbo «piacere» si associa in tre ambiti principali: la formazione scolastica e universitaria *(medicina, liceo, lingua, scienza, giurisprudenza)*, la professione *(dottore, maestra, militare, archeologo),* il viaggio *(viaggiare, New York, trasferire, Londra).* Nei frammenti di testo racchiusi in questo cluster si trova il riferimento a progetti che rimandano a grandi aspettative e sono anche accomunati dal fatto di riscuotere consenso e ampia approvazione sociale.

7.1.5. IAF1: Speranze, paure, ansie[13]

Le parole di questa immagine appaiono rimandare alla realtà sociale e ruotano intorno al senso di oppressione che essa genera negli adolescenti. Nell'insieme delle parole si evidenzia il riferimento a un sistema di appartenenza, quello degli studenti *(noi*, *giovane, nostro)*, che si contrappone a un altro *(voi)*, presumibilmente quello adulto, della società, della crisi, dell'incertezza futura, dei problemi sociali *(soldo, crisi, tassa, governo, cadere, politico, incerto, situazione, diritti, società, affliggere);* l'unico modo per relazionarsi con questo secondo sistema sembra sia quello di rimanere ancorati alla speranza o di entrarvi in conflitto *(sperare*, *ribellare, rivoluzione).* Sperare, qui, non sembra da intendersi come riferito alla capacità di costruire con fiducia il proprio futuro, quanto piuttosto come l'emozione di essere giunti all'ultima spiaggia, cui si rimane agganciati nell'attesa che le cose migliorino prima di lasciarsi del tutto andare all'incertezza che il futuro veicola e che fa presagire scontri e conflitti.

7.1.6. IAF5: La scelta[14]

Le prime co-occorrenze non sembrano lasciare dubbi al fatto che il tema di questa IAF sia quello della scelta da compiere *(scelta, compiere, avvertire, scegliere).* Nei lemmi successivi si evidenzia come il discorso riguardi anche una valutazione-riflessione circa l'origine delle proprie scelte, che verte su tre diversi aspetti: il contesto della scelta *(sociale, necessità, influenzato, cambiamento, informare)*, i propri gusti e le proprie capacità/valutazioni *(incuriosire, sbagliato, attirare, insicurezza, interessare, difficoltà, tentare)* e alcune possibili opzioni della scelta stessa *(università, commercio, corsi, informare, liceo scientifico, economia, scienza, diritto, psicologia, professionale, avvocato).* Mentre nel cluster 6 si notava la presenza di grandi aspettative, che lasciavano intravedere una dimensione ideale dell'attesa rispetto al futuro progetto di vita, qui, al contrario, sembra potersi riscontrare una valutazione più realistica, dove il dato di realtà ha più capacità di farsi elemento che orienta nella scelta personale e professionale.

7.2. Le dimensioni culturali

L'AC ha permesso di identificare alcuni fattori che, ricordiamo, aiutano a sintetizzare la complessiva variabilità dei dati, permettendoci di individuare le dimensioni simbolico-affettive latenti espresse dai testi scritti dagli studenti. Nella nostra ipotesi, l'insieme dei fattori costituisce il sistema culturale generale entro cui si dispiegano le diverse IAF prodotte dai giovani partecipanti alla ricerca. Di seguito sono illustrati i primi tre fattori statisticamente più rilevanti.[15]

---

[12] Il cluster raccoglie il 13.9% delle frasi complessive del corpus in analisi.

[13] Il cluster raccoglie il 12.2% delle frasi complessive del corpus in analisi.

[14] Il cluster raccoglie il 9.4% delle frasi complessive del corpus in analisi.

[15] I primi tre fattori utilizzati per la descrizione seguente contribuiscono a spiegare, nell'ordine dal primo al terzo, il 28.4%, il 25.9% e il 17.4% della varianza (o *inerzia,* secondo come viene definita la varianza nel caso dell'analisi delle corrispondenze) complessiva della matrice

7.2.1. Primo fattore. Simbolizzazione del rapporto con il contesto:[16] Investire vs. Sperare

Il fattore 1 segnala la simbolizzazione del rapporto con il contesto: non solo come è immaginato e vissuto, ma anche i modi con cui si vive la relazione con esso. Lo abbiamo interpretato nei termini di una tensione dialettica tra l'investimento e la speranza.

Investire. Come si può osservare dalla Tabella 2, i lemmi maggiormente associati con la polarità negativa *(scegliere, compiere, prendere, frequentare, piacere, informare)* rimandano alla simbolizzazione di una relazione costruttiva con il contesto *(università, psicologia, liceo, liceo scientifico, studi)* e all'idea di un investimento su alcuni ruoli professionali *(avvocato*, *dottore).* Abbiamo definito la polarità «Investire» perché nell'insieme sembra rimandare a un processo di transito dall'attualità alla vita adulta connotato in modo costruttivo. Da questa dimensione di simbolizzazione ci pare tuttavia emergere la percezione di un investimento fondato su cose conosciute e per certi versi familiari, come se il rapporto con il contesto fosse percepito come «garantito» e al riparo dalle incertezze della società contemporanea. In tal senso l'investimento sembra riflettere due possibili, e contemporaneamente diverse, posizioni: da un lato vi è l'accettazione della realtà attuale, che è vissuta con ottimismo; dall'altro vi è l'idea di un adattamento conformista alla realtà stessa.

Sperare. Alcuni dei lemmi maggiormente associati con la polarità negativa *(sperare, vivere, realizzare, costringere, crisi, soldo, tassa, stipendio)* sembrano evidenziare il rapporto con una realtà sociale difficile e critica, soprattutto dal punto di vista economico, dove ciò che appare maggiormente rilevante per i giovani è la speranza di riuscire a cavarsela e di fronte a una realtà che non sembra offrire opportunità positive di sviluppo. Il rapporto con il contesto è immaginato solo con la società allargata *(Paese, società, governo)*, cosa che ci fa supporre che la cornice scolastica non sia in questo senso capace di farsi intermediario della relazione con il mondo. Il riferimento al *noi* e ai *giovani* appare infine rimandare all'idea di un sentimento di appartenenza a una generazione o un gruppo sociale che ha poche opportunità future. Sperare sembra dunque l'unica posizione emozionale più positiva in cui indugiare per non rassegnarsi passivamente agli eventi attuali.

TABELLA 2
Lemmi più significativi del primo fattore

Investire *Polarità* (–)	Sperare *Polarità* (+)
Scegliere	Sperare
Università	Noi
Frequentare	Crisi
Compiere	Società
Prendere	Vedere
Piacere	Giovane
Avvertire	Giorno
Superiore	Paese
Psicologia	Oggi
Scienza	Vivere
Liceo Scientifico	Governo
Influenzato	Soldo
Liceo	Risultare
Necessità	Vita
Avvocato	Realizzare
Servizi	Costringere
Studi	Posto
Dottore	Tassa
Corso	Nostro
Informare	Stipendio

7.2.2. Secondo fattore. Ancoraggio al progetto di vita. Dentro vs. Fuori

Il secondo fattore prende forma in rapporto al modo con cui i giovani si ancorano al proprio progetto di vita. Nella polarità negativa, i giovani si ancorano a una situazione conosciuta,

iniziale. Nel complesso, questi fattori spiegano il 71.7% dell'inerzia totale.

[16] Una nota su questo riferimento al «contesto»: il contesto cui qui ci riferiamo va inteso come quella dimensione simbolica e socialmente *costruita* con cui le persone si rappresentano emozionalmente il proprio ambiente di vita, e non corrisponde all'ambiente di vita in sé. In questo senso, potremmo concettualmente definire contesto l'insieme generalizzato dei modi di percepire e dare senso ai sistemi di pratiche e di relazione in cui gli individui sono immersi (Carli & Paniccia, 2003).

familiare, quella dell'intorno scolastico, per cui l'abbiamo definita *Dentro.* Nell'altra polarità, il discorso si definisce in rapporto a tutto quanto è invece *Fuori* dalla scuola e prende senso in rapporto a situazioni caratteristiche del lavoro o della formazione superiore.

Dentro. I lemmi maggiormente associati con la polarità negativa (Tabella 3) richiamano il contesto scolastico *(scuola)*, i suoi ruoli tipici *(studente, insegnante, alunno, professore)* e alcuni elementi connessi al processo educativo *(imparare, aiutare).* Qui i giovani sembrano dare rilevanza affettiva all'attuale contesto formativo, riversando in esso fantasie e aspettative. L'esperienza educativa appare saturare pienamente l'orizzonte di senso entro cui prendono forma i pensieri dei giovani, evidenziando la sostanziale coincidenza fra il progetto di vita e il percorso di studio. Interessante, proprio in tal senso, il riferimento al mondo della cucina *(chef, cucina, cucinare, servire)*: tramite tale riferimento, alcuni studenti[17] hanno potuto esprimere il senso di continuità fra la formazione e la realizzazione del proprio progetto di vita.

TABELLA 3
Lemmi più significativi delle due polarità del secondo fattore

Dentro *Polarità* (–)	Fuori *Polarità* (+)
Studente	Sognare
Insegnante	Lavoro
Rapporto	Padre
Alunno	Università
Scuola	Pensare
Professore	Grande
Aiutare	Medicina
Relazione	Scegliere
Formazione	Difficile
Cucina	Lingua
Ruolo	Figlio
Maggior	Dottore
Imparare	Deciso
Importante	Viaggiare
Luogo	Madre
Chef	Chiaro
Aspettativa	Amare
Cucinare	Paura
Giornata	Finire
Servire	Sperare

Fuori. Nella polarità opposta (polo positivo) si fa riferimento a dimensioni esterne alla scuola *(lavoro, università)*, ad azioni che evidenziano modalità costruttive e agentive verso la realizzazione positiva *(sognare, pensare, scegliere, decidere, amare, sperare, finire)* di un progetto di vita *(medicina, dottore).* In tal senso l'ancoraggio scelto dai giovani è in questo caso verso il *fuori* dall'esperienza scolastica. Tuttavia, il riferimento ai lemmi *difficile, paura* e, parallelamente, ai ruoli cardine della famiglia *(padre, figlio, madre)* ci sembra sottolineare come il confronto con il fuori sia percepito come una dimensione che spaventa e preoccupa per cui si ha bisogno di richiamarsi a modelli di relazione familiari che operano da dimensioni rassicuranti.

7.2.3. Terzo fattore. Simbolizzazione della scelta: Idealizzare vs. Esplorare

Il terzo fattore è stato interpretato nei termini della simbolizzazione della scelta. Nella polarità negativa (Tabella 4) emerge una modalità idealizzante della scelta fortemente centrata sulle aspettative soggettive. Nell'altra polarità la scelta appare invece il frutto di un atteggiamento esplorativo del contesto, dei suoi vincoli e delle sue necessità.

Idealizzare. Come si può notare dalla Tabella 4, a questa polarità si associano alcuni verbi che rimandano alla dimensione del desiderio *(piacere, diventare, nascere, decidere)* e degli elementi e luoghi *(musica, medicina, libro, liceo, lingua, inglese, New York)* che sottolineano il riferimento a un modello di scelta fondato sulle proprie inclinazioni. La caratteristica principale della polarità appare dunque l'idea che la scelta sia espressione di una dimensione di piacere, si fondi su criteri soggettivi, disancorati dalle dimensioni di vincolo poste dal contesto.

[17] Verosimilmente studenti frequentanti un istituto professionale alberghiero.

È proprio sulla scia di questo ultimo elemento che proponiamo di interpretare la scelta quale dimensione connotata in maniera idealizzata e idealizzante, poiché essa si basa su un criterio di definizione autonomo e soggettivo.

Esplorare. Nella polarità opposta le scelte *(scelta, compiere, scegliere)* appaiono al contrario strettamente connesse al piano di realtà, che risulta operare quale funzione di limite e vincolo al campo d'azione individuale *(influenzato, determinare, incomprensione, cambiamento, avvertire, necessità, sbagliato)*. Il richiamo ad alcune dimensioni di alterità *(sociale, economia)* e al valore dell'*esperienza* appaiono rimandare a una concezione della scelta quale percorso fondato su criteri esplorativi dei vincoli e delle opportunità messi a disposizione entro l'ambiente di vita.

TABELLA 4
Lemmi più significativi delle due polarità del terzo fattore

Idealizzare *Polarità (–)*	Esplorare *Polarità (+)*
Piacere	Scelta
Musica	Compiere
Medicina	Avvertire
Dottore	Influenzato
Liceo	Sociale
Libro	Adolescenza
Diventare	Incomprensione
Idea	Necessità
Lingua	Nostro
Deciso	Cambiamento
Prendere	Scegliere
Insegnante	Superiore
Inglese	Economia
Chiaro	Sbagliato
Cucina	Percorrere
Maestra	Maturità
Alunno	Noi
New York	Determinare
Inutile	Esperienza

7.3. Posizionamento delle IAF nello spazio culturale generato dall'incrocio dei fattori

In questo paragrafo si illustrano le relazioni che le varie immagini del futuro, enucleate tramite l'ATCE, intrattengono con i primi tre fattori estratti dall'AC (Figure 1 e 2).

Riguardo al primo fattore (Figura 1), relativo alla simbolizzazione affettiva del rapporto con il contesto, si può notare come la IAF5 si polarizzi nettamente rispetto alla dimensione *Investire,* che dunque si organizza in relazione a una spinta positiva e ottimista. Le due IAF 3 e 1 sono invece polarizzate sulla dimensione *Sperare* che, al contrario, mette in evidenza la sostanziale mancanza di fiducia che i giovani esprimono rispetto al contesto. Le IAF 6, 4 e 2 non si polarizzano rispetto al primo fattore (nonostante tendenzialmente si collochino sulla polarità *Investire*), per cui non vengono influenzate in maniera significativa da tale dimensione simbolica.

Riguardo al secondo fattore (Figura 1), relativo all'ancoraggio al progetto futuro, le IAF 6 e 3 si collocano verso la polarità denominata *Fuori,* qui intesa come dimensione *altra* rispetto alla scuola, in cui si esprimono forme di progetto volte allo sviluppo di sé, ma che richiamano timori e paure per l'ignoto, che a sua volta produce la necessità di una nuova identificazione con la famiglia d'origine che deve fungere da cuscinetto protettivo. La IAF2 si colloca invece sulla polarità *Dentro* (la scuola), che è qui caratterizzata come dimensione saturante il percepirsi implicati in un progetto di sviluppo, quasi a sottolineare l'attesa che la scuola, oltre a formare e educare, di per sé possa riuscire a definire il proprio progetto di vita. Le IAF 5, 4 e 1 non si polarizzano rispetto a questo fattore.

Infine il terzo fattore (Figura 2), relativo alla simbolizzazione della scelta, mostra una collocazione equilibrata e speculare: tre IAF (5, 4 e 1) si ancorano alla simbolizzazione della scelta quale percorso definito nel rapporto con i vincoli di realtà *(Esplorare)*; altre due IAF (6 e 2) si posizionano lungo la polarità *Idealizzare,* in rapporto alla quale la scelta è connotata dall'esigenza di dare forma ad attese di carattere personale trascurando aspetti di tipo contestuale e di vincolo. La IAF3 non si polarizza rispetto a questo fattore.

A partire dalla posizione delle diverse IAF sui due spazi culturali ora evidenziati (lo spazio

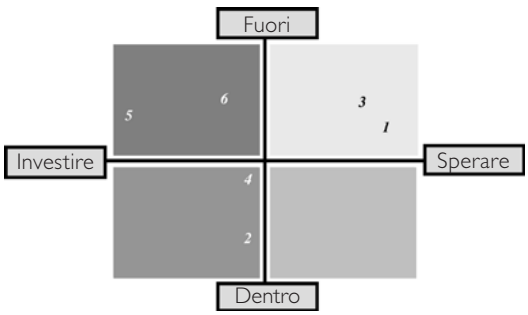

Fig. 1 Spazio culturale A: intersezione dei fattori 1-2. Legenda: 1 = IAF1 *Speranze, paure, ansie;* 2 = IAF2 *La relazione educativa;* 3 = IAF3 *Fantasie sul futuro;* 4 = IAF4 *Il progetto;* 5 = IAF5 *La scelta;* 6 = IAF6 *Grandi aspettative.*

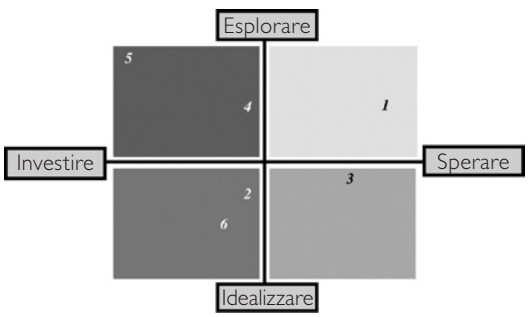

Fig. 2 Spazio culturale B: intersezione dei fattori 1-3. Legenda: 1 = IAF1 *Speranze, paure, ansie;* 2 = IAF2 *La relazione educativa,* 3 = IAF3 *Fantasie sul futuro;* 4 = IAF4 *Il progetto;* 5 = IAF5 *La scelta;* 6 = IAF6 *Grandi aspettative.*

A, dato dall'incrocio dei fattori 1-2, e lo spazio B, definito dall'incrocio fra i fattori 1 e 3), si procederà a evidenziare il senso assunto dalla relazione delle IAF fra loro.

7.3.1. Rapporto fra IAF6 e IAF5

Le IAF 6 e 5 mostrano le seguenti caratteristiche: sono polarizzate in coppia nello spazio A e si separano nel B. Nello spazio A, 6 e 5 si collocano nel quadrante dato dal semiasse positivo del primo fattore e quello negativo del secondo, rispettivamente definiti dalle polarità *Fuori (dalla scuola*) e *Investire (sul contesto*). Si è visto che queste polarità hanno in comune un sentimento di sicurezza, che i soggetti tendono a mantenere intatto attraverso scelte conservatrici: da un lato si investe in progetti ritenuti socialmente rilevanti, dall'altro si progetta al di fuori della scuola, sia pur restando in rapporto a un ambiente (quello familiare) che viene chiamato a svolgere un ruolo di rassicurazione e di indirizzo verso una meta. Si potrebbe quindi ipotizzare che le *grandi aspettative* (IAF6) e la *scelta* (IAF5) si fondino affettivamente su un sentimento di fiducia che, a sua volta, ha però bisogno di ancorarsi a dimensioni note e familiari, che si considerano socialmente sicure. Non stupisce che, tornando ai contenuti delle due immagini, ci si trovi di fronte a grandi aspettative e scelte che si riferiscono ad ambiti sostanzialmente tradizionali e conservatori. La dimensione affettiva soggiacente a queste dimensioni di progetto verso il futuro appare riferita a un investimento che ripercorre le orme più visibili lasciate dalle generazioni precedenti. Nello spazio B è interessante notare come le due IAF si distanzino e separino: l'IAF6 si colloca vicina alla polarità negativa del terzo fattore (da noi definita *Idealizzare*). Questo confermerebbe come le *grandi aspettative,* rappresentative di un investimento fuori dalla scuola, si sviluppino in rapporto a una visione fortemente idealizzata della realtà, che almeno in parte trascura i vincoli offerti dal contesto sociale, lasciando spazio a criteri individualistici di valutazione e presa di decisione. L'IAF5, la *scelta,* si colloca invece in prossimità della polarità *Esplorare* e appare dunque maggiormente connotata da forme di ponderazione dei vincoli, delle necessità e delle opportunità contestuali.

Se in entrambe queste IAF appare forte l'esigenza di gestire l'ignoto attraverso il ricorso a dimensioni e ancoraggi noti e familiari, è pur vero che lo sviluppo delle due rappresentazioni in rapporto alla scelta si esprime in modi totalmente differenti, poiché in un caso gli studenti sembrano poter far ricorso all'esplorazione delle condizioni di contesto, mentre non riconoscono al contesto un valore orientante e costruttivo.

7.3.2. Rapporto fra IAF3 e IAF1

Nello spazio A entrambe le IAF 3 e 1 si collocano nel quadrante compreso tra le polarità da noi definite *Sperare* e *Progettualità fuori dalla scuola*. Si può quindi assumere che le due

IAF appaiano espressioni diverse di uno stesso sentimento di sfiducia rispetto al contesto; un contesto che è visto condizionare pesantemente la progettualità adolescenziale, al di là di un discorso apparentemente speranzoso e rivolto al futuro. Osservando lo spazio B, invece, si vede come in rapporto al terzo fattore, che simbolizza la *scelta,* i due cluster si differenzino più decisamente, evidenziando come l'IAF1 si definisca in relazione alla polarità *Esplorare,* più aperta all'uso del contesto come criterio emozionale di orientamento alla scelta, mentre l'IAF3 si caratterizza per l'associazione alla polarità *Idealizzare,* evidenziando ulteriormente la dimensione soggettiva della progettualità, che è qui affettivamente connotata da un senso di speranza che non si concretizza in azioni, né si àncora ad aspetti di realtà, ma piuttosto tende all'idealizzazione delle opportunità future.

7.3.3. IAF2

È significativo come, osservando lo spazio A, si veda che l'immagine che maggiormente esprime il richiamo alla relazione educativa si collochi verso le polarità *Dentro (la scuola)* e al contempo si avvicini alla polarità *Idealizzare* (se si osserva lo spazio B). Questa duplice collocazione può essere interpretata, al di là delle parole edificanti che possono essere utilizzate per descrivere la relazione educativa e le dimensioni favorevoli che connotano questa *immagine,* da un lato nei termini dell'incertezza che spinge a cercare nel contesto scolastico nutrimento affettivo oltre che formazione, dall'altro come espressione idealizzante della relazione stessa, che viene ancorata ad aspetti concernenti più la preoccupazione per il futuro che non un processo di emancipazione, costruttivo e progettuale. Significativo, allora, il fatto che spesso gli insegnanti tendano a privilegiare e benvolere chi, fra gli studenti, si pone in una posizione armoniosa, docile e rispettosa del proprio docente. Tuttavia, questa IAF sottolinea come, al di là di quanto più superficialmente evidente, gli atteggiamenti e i comportamenti che ricercano rifugio nella relazione educativa siano talvolta connessi a motivazioni poco orientate a dimensioni progettuali e piuttosto volti a rinforzare risposte collusive presso gli insegnanti ma non ad alimentare condizioni di sviluppo.

7.3.4. IAF4

Abbiamo lasciato per ultima questa immagine che, fra tutte, appare la meno polarizzata. Nonostante ciò, è possibile osservare come questa IAF si associ alle tre polarità *Investire, Esplorare* e *Dentro* (Figure 1 e 2). È in particolare quest'ultima polarità a renderla interessante: se infatti ci si aspetta che un *progetto* sia mosso dalla spinta ottimistica a investire e dalla consapevolezza di poter ricercare risorse e opportunità entro una dimensione esplorativa, è molto meno scontato che una rappresentazione progettuale debba guardare al contesto educativo *(Dentro)* come dimensione di esito e sviluppo. Si avanza allora l'ipotesi che tale immagine metta in luce una dimensione affettiva che guarda al contesto scolastico quale dimensione totalizzante e sostitutiva del rapporto con il mondo, poiché offre condizioni di fiducia e certezza e assume i contorni di un progetto di sviluppo in sé, come se il percorso scolastico potesse disegnare vie evolutive specifiche in cui potersi scontatamente inscrivere, a prescindere dalla propria soggettività e dalle proprie inclinazioni.

8. Discussioni

Le considerazioni fin qui proposte ci portano a riprendere e commentare i principali elementi relativi allo studio effettuato.

Innanzitutto, l'analisi delle narrazioni degli studenti qui presentata ha messo in evidenza come ogni giovane adolescente abbia costruito una propria visione del mondo che solo in ragione di una complessa operazione di analisi e ridefinizione è stata ricondotta ad alcune forme caratteristiche. Alla luce di questa considerazione e anche in rapporto al crescente numero di contributi che in letteratura sottolineano questo punto (Bassot, 2012; Lehman et al., 2014;

Savickas, 2011; Savickas et al., 2009; Stebleton, 2010), ci sembra abbia relativamente poco senso, oggi, continuare a pensare a percorsi di sostegno alla progettualità e di orientamento con forme e processi *dati,* ossia univoci e predefiniti, senza prendere in considerazione la soggettività e le aspettative degli studenti.

Un secondo elemento, coerente con il precedente, è quello che evidenzia come il *Leitmotiv* delle narrazioni degli studenti sia, nell'insieme, la non-linearità con cui l'immagine del proprio futuro si presenta agli occhi degli studenti stessi (così come, tramite le loro narrazioni, ai loro osservatori): costruire un pensiero sul proprio futuro (non solo come studenti) significa attivare una funzione progettuale che attinge a dimensioni altre da quelle cognitive. Al contrario, l'analisi ci restituisce l'idea di un processo complesso, in cui pensare al futuro significa mettere in moto una funzione riflessiva articolata, che combina dimensioni emozionali e rappresentazionali complesse. Conoscere (o riconoscere) le proprie attese è da questo punto di vista già un primo contributo utile per sviluppare una funzione progettuale, come anche una letteratura di riferimento da tempo sottolinea (Bassot, 2012; Batini e Giusti, 2010; Bruner, 1996; Demetrio, 2011; Lazzerini, 1999; Stebleton, 2010).

Andando più nel dettaglio, dall'analisi emerge un dato che evidenzia il ruolo giocato, in questo frangente storico, dalla crisi economica e occupazionale internazionale. Questa condizione si riflette nelle dimensioni culturali che i giovani hanno espresso e porta una parte di essi a percepirsi in un rapporto di debolezza, se non impotenza, verso il contesto, a cui pensano di potersi avvicinare solo con molta cautela, sperando in una qualche riuscita, poiché non è possibile alcun investimento su di esso. Ciò, oltre a restituirci una prospettiva impoverita del mondo attuale, sembra sottolineare quanto sia difficile, oggi, investire su un progetto di vita futuro, o cogliere le dimensioni di opportunità nel mondo circostante, e quanto sia relativamente più facile provare a cavarsela e sopravvivere a ciò che accade.

Ci pare altrettanto rilevante il fatto che anche in rapporto all'ancoraggio sui progetti di vita futuri si sia evidenziata una dialettica che vuole i giovani aprirsi al «fuori» o, al contrario, barricarsi «dentro» i contesti più familiari, conosciuti e protetti. La scuola, l'investimento nella relazione educativa, il rapporto con gli insegnanti e i compagni sembrano configurare in sé una risposta difensiva all'estraneità del futuro, all'ignoto. Ancorarsi al mondo della scuola per dare forma al futuro significa, in tal senso, indugiare e forse adagiarsi su quanto il contesto attuale è in grado di offrire, piuttosto che orientarsi a dimensioni di cambiamento che assumano come dimensione centrale l'attesa di quel che si vorrebbe essere in futuro e di quello che si vorrebbe fosse il mondo di domani, anche se oggi non è tale. Interessante, anche, come la simbolizzazione della scelta per alcuni studenti si sia strutturata a partire da una percezione che la connota come un processo idealizzante (quale dimensione che utilizza come unico criterio la dinamica del desiderio) o, al contrario, come una dimensione di fruibilità del contesto (una dimensione in cui appare insito un senso del limite, che opera come criterio di regolazione del rapporto con il contesto, il progetto e il futuro).

A un ulteriore livello di analisi, le aspettative sul futuro individuate dagli studenti della ricerca mettono in evidenza tre nuclei a nostro parere più critici:

a) da un lato si tende a riferirsi a dimensioni affiliativo-familistiche, che esprimono il richiamo a elementi di contesto *dati,* familiari, bonificati dalla relazione con il fuori *estraneo,* e che permettono di strutturare modelli di relazione rassicuranti;
b) dall'altro si richiama il piano delle aspettative individuali, quale essenza delle attese progettuali per il futuro: queste aspettative, pur senza entrare in relazione con i vincoli di realtà, sono capaci di generare delle spinte motivazionali che si conformano alle dimensioni di desiderio;
c) dall'altro lato ancora si fa riferimento a dimensioni di speranza, che sembrano comparire come risposta difensiva a una realtà opprimente e incerta, presumibilmente intrattabile e che riduce le azioni individuali all'impotenza.

In rapporto a questi tre nuclei, la progettualità narrata dagli studenti ci appare caratterizzata, a seconda dei casi, come 1) la ricerca di un investimento che dia sicurezza; 2) la realizzazione di spinte ideali dell'Io, o come 3) il rifugio nella speranza che le cose un giorno cambieranno e/o andranno bene, cioè che si trasformeranno in ciò che ci si aspetta. Questa osservazione ci pare corroborare, sia pur nella sua problematicità, un'ipotesi avanzata nella parte iniziale del lavoro, secondo cui le culture studentesche e le immagini anticipatorie del futuro costituiscono, assieme, gli organizzatori simbolici e rappresentazionali con cui i giovani delineano i significati sostanzianti la propria progettualità (ossia le dimensioni che guidano il loro modo di orientarsi nel futuro, ma anche nel loro modo di connettere il presente alla costruzione consapevole di ciò che sarà il futuro progetto di vita, di studio o professionale).

Giungendo alla fine di queste discussioni, vogliamo evidenziare alcuni limiti fondamentali, sul piano del metodo e della portata conoscitiva, della ricerca presentata. Questi riflettono il già sottolineato limite sul piano del campionamento, in quanto il campione non può essere considerato rappresentativo, ma anche e soprattutto perché la rilevazione ha fatto riferimento a ordini e indirizzi di scuola (scuole secondarie di primo e secondo grado, licei, istituti tecnici e professionali) diversi. In rapporto a questo punto vogliamo una volta di più sottolineare come la nostra scelta sia stata dettata dalla necessità di circoscrivere il focus di analisi e la mole di lavoro, non da motivi teorici. Più strutturalmente, il metodo di analisi ha riguardato lo studio delle narrazioni dell'intero campione, delle scuole e dei gruppi-classe, dunque si è rivolto a un livello sovra-individuale di analisi, e non ha considerato i singoli studenti. In altre occasioni potrà essere utile ovviare a questo problema, rendendo il processo di esplorazione delle narrazioni degli studenti più analitico e di dettaglio. Ma in questo caso, tale limite che ci si è deliberatamente posti è stato orientato anche da uno specifico criterio teorico che guida il lavoro: l'ipotesi che i modelli di simbolizzazione si definiscano in rapporto al loro carattere intrinsecamente contestuale, e non in chiave individualistica (Guidi, Salvatore, & Scotto di Carlo 2011). Tale criterio si è tradotto nella scelta di rivolgere la nostra attenzione ai gruppi-classe, orientando a loro la rilevazione iniziale e anche il secondo step di lavoro, in cui il progetto prevedeva che gli studenti, incontrati in classe, potessero partecipare a una fase di conoscenza, discussione e riflessione su quanto emerso in modo da promuovere lo sviluppo di un pensiero sulle loro attese e allo scopo di sollecitare la costruzione di criteri e competenze progettuali.

9. Conclusioni

Le considerazioni proposte finora ci portano a sottolineare la centralità giocata dalle dimensioni di significato entro il contesto scolastico e in particolare in funzione di un processo di orientamento volto allo sviluppo delle competenze progettuali presso i giovani. Le trasformazioni in atto a livello sociale, culturale e nel mercato del lavoro pongono alla scuola nuove sfide educative, che non si limitano alla trasmissione dei saperi consolidati, ma richiedono nuove pratiche professionali che permettano ai giovani di qualificarsi e al contempo di diventare capaci di interpretare le diverse forme di domanda poste dal sistema sociale e professionale attuale e futuro.

Nello studio presentato abbiamo verificato come, nel pensare al futuro, gli studenti abbiano teso, alternativamente, a evidenziare emozioni e rappresentazioni in cui si negavano l'estraneità, rifugiandosi difensivamente nella familiarità del sistema in cui si vive; il valore orientante del sistema cui si appartiene, elemento che porta i giovani a percepire in modi persecutori, ed entro emozioni di impotenza, il mondo là fuori; o, ancora, si facevano fuori le regole del gioco che potrebbero aiutare i giovani a organizzare la relazione fra sé, il mondo in cui abitano e le loro opzioni di scelta attuali e future. Si è notato come la negazione delle regole del gioco venisse praticata lasciandosi travolgere da fantasie idealizzanti e individualistiche, da considerarsi alla stregua dei sogni, che generalmente non

hanno una gran possibilità di avverarsi se non vengono prima trasformati in obiettivi.

Questi elementi crediamo vadano considerati alla luce della dimensione difensiva alla quale ci siamo riferiti sopra, perciò chiamano in campo la necessaria creatività che ogni percorso di sviluppo deve saper attivare affinché il soggetto possa confrontarsi con l'ignoto che contraddistingue il futuro.

Un impoverimento dei criteri di lettura della realtà e la carenza di strategie creative di progettualità non sono osservabili, oggi, solo nelle tracce degli studenti, ma sono più in generale diffusi in tutta la società, vieppiù nella società adulta, in cui si ha difficoltà a giungere a scelte politiche, economiche, sociali, educative di ampio respiro (Benasayag & Schmit, 2003; Cavalli & Argentin, 2007; Diamanti, 2011; Istituto Giuseppe Toniolo, 2013; Parsi, 2012). Ci piace allora pensare che, in questo lavoro sullo sviluppo delle competenze progettuali, si possa trovare una possibile risposta a chi sarà adulto domani e che, a sostegno di ciò, la scuola possa fungere da strumento sociale per tramite del quale ricomporre la distanza fra speranze perdute, forme di desiderio, obiettivi e scelte di vita con cui gli studenti di oggi costruiranno la società di domani.

Ringraziamenti

Si desidera ringraziare la Prof.ssa Merete Amann Gainotti, docente di Psicologia dello Sviluppo e dell'Adolescenza presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Roma Tre: ispirandoci all'utilizzo dell'approccio narrativo presso giovani e adolescenti (Amann Gainotti, 2009; Amann Gainotti & Biasi, 2004), ha dapprima indirizzato il lavoro di ricerca della tesi di Dottorato di R. Ciofi Iannitelli e, di conseguenza, l'attuale articolo.

BIBLIOGRAFIA

Aleni Sestito, L. (2004). L'approccio narrativo all'identità: costruzione del sé come narrazione di sé. In L. Aleni Sestito (a cura di), *Processi di formazione dell'identità in adolescenza* (pp. 114-138). Napoli: Liguori.

Amann Gainotti, M. (2009). *Lezioni di psicologia dell'adolescenza*. Milano: Guerini Scientifica.

Amann Gainotti, M., & Biasi, V. (a cura di) (2004). *Essere insegnanti in classi di adolescenti*. Milano: Guerini Scientifica.

Bassot, B. (2012). Career learning and development: a social constructivist model for the twenty-first century. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *12* (1), 31-42.

Batini, F., & Giusti, S. (a cura di) (2010). *Imparare dalle narrazioni*. Milano: Unicopli.

Batini, F., & Zaccaria, R. (2002). *Foto dal futuro*. Arezzo: Zona.

Belotti, V. (a cura di) (2011). *Costruire senso, negoziare spazi. Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana*. Quaderno 50. Quaderni del Centro nazionale di documentazione e analisi dell'infanzia e dell'adolescenza. Firenze: Istituto degli Innocenti.

Benasayag, M., & Schmit, G. (2003). *Les Passions Tristes. Souffrance Psychique et Crise Sociale*. Paris: La Découverte. (Trad. it. *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli, 2004).

Besozzi, E. (a cura di) (2009). *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*. Roma: Carocci.

Bruner, J. (1986). *Actual Mind, Possible Worlds*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press. (Trad. it: *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza, 2005).

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. it. *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri, 1992).

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. it. *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli, 1997).

Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Carli, R. (2001). *Culture giovanili. Proposte per un intervento psicologico nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Carli, R. (2007). *La scuola e i suoi studenti*. Milano: FrancoAngeli.

Carli, R., & Paniccia, R.M. (2002). *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*. Milano: FrancoAngeli.

Carli, R., & Paniccia, R.M. (2003). *L'analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*. Bologna: il Mulino.

Cavalli, A., & Argentin, G. (a cura di) (2007). *Giovani a scuola. Un'indagine della Fondazione per la Scuola realizzata dall'Istituto Iard*. Bologna: il Mulino.

Ciofi Iannitelli, R. (2014). *La progettualità durante l'adolescenza*. Tesi di Dottorato in Pedagogia XXVI Ciclo. Dipartimento di scienze della Formazione. Università degli Studi Roma Tre.

CNEL. (2009). *Urg! Urge ricambio generazionale. Primo rapporto su quanto e come il nostro Paese si rinnova*. Disponibile su: http://www.cnel.it/164?cerca_nel_sito=Urg%21+Urge+ricambio+generazionale [Accesso 28.08.14].

Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*. Trento: Erickson.

Confalonieri, E., & Scaratti, G. (2000). *Approccio narrativo e costruzione del Sé in adolescenza*. Milano: Unicopli.

Demetrio, D. (2011). *Adolescenti e scrittura di Sé*. Istituto degli Innocenti. Firenze. Disponibile su: http://www.minori.it/minori/rassegna-bibliografica-42011-adolescenti-e-scrittura-di-se [Accesso 28.08.14].

Diamanti, I. (2011). *Sillabario dei tempi tristi*. Milano: Feltrinelli.

Disanto, A.M. (2010). La costruzione della relazione educativa. In F. Pergola (a cura di), *L'insegnante sufficientemente buono* (pp. 59-97). Roma: Magi Formazione.

Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma-Bari: Laterza.

Fornari, F. (1979). *I fondamenti di una teoria psicoanalitica del linguaggio*. Torino: Boringhieri.

Fornari F. (1981). *Il codice vivente*. Torino: Boringhieri.

Freud, S. (1966). *L'interpretazione dei sogni*. Torino: Bollati Boringhieri. (Ed. or. 1899).

Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.

Gergen, K.J. (1999). *An invitation to Social Construction*. London: Sage.

Ginzburg, C. (1986). *Miti, emblemi e spie. Morfologia e storia*. Torino: Einaudi.

Guidi, M. (2010). Il gruppo nella pratica della ricerca psicologica. In G. Montesarchio & C. Venuleo, *Gruppo esclamativo!* (pp. 227-273). Milano: FrancoAngeli.

Guidi, M., & Salvatore, S. (2013). Parents' images of their Children's School System. In G. Marsico, K. Komatsu, & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics between Family and School* (pp. 271-300). Charlotte, NC: Information Age Publication.

Guidi, M., Mancinella, A., & Venuleo, C. (2009). La ricerca in psicologia come spazio colloquiante. In G. Montesarchio & C. Venuleo (a cura di), *Colloquio magistrale. La narrazione generativa* (pp. 239-269). Milano: FrancoAngeli.

Guidi, M., Salvatore, S. & Scotto di Carlo, M. (2011). Il ruolo del contesto simbolico affettivo nei processi di apprendimento. Un caso studio. *Psicologia Scolastica*, *10* (1), 41-79.

Harré, R., & Gillett, G. (1994), *The Discoursive Mind*. London: Sage. (Trad. it. *La mente discorsiva*. Milano: Raffaello Cortina, 1996).

IRES. (2006). *Giovani, lavoro, sindacato*. Disponibile su: https://www.ires.it/files/Sintesi_Giovani_Sindacato.pdf [Accesso 28.08.14].

Isfol. (2009). *Rapporto Isfol 2009*. Disponibile su: http://www.isfol.it/search?SearchableText=rapporto+2009 [Accesso 28.08.14].

Istituto Giuseppe Toniolo. (2013). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2013*. Bologna: il Mulino.

Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB*. Milano: FrancoAngeli.

Lazzerini, C. (a cura di) (1999). *Dare nomi alle nuvole. Un modello di ricerca autobiografica sull'adolescenza*. Milano: Guerini.

Lehman, Y.P, Ribeiro, M.A., Coropos Uvaldo, M.C., Fonseca da Silva, F. (2014). A psychodynamic approach on group career counseling: A Brazilian experience of 40 years. *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 1-14.

Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Sense Making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Manzo, S., Salvatore, S., Venuleo, C., Olive, C., & Giausa, S. (2008). Analisi dell'immagine dell'Ufficio Relazioni con il Pubblico presso il personale ASL di una città dell'Italia Meridionale, *Psicologia di Comunità*, *1* (4), 75-87.

Matte Blanco, I. (1975). *The Unconscious as Infinite Sets. An Essay in Bi-logic*. London: Gerald Duckworth & Company. (Trad. it. *L'inconscio come insiemi infiniti. Saggio sulla bi-logica*. Torino: Einaudi, 1981).

Miscioscia, D. (a cura di) (2011). *Ri-svegliare la scuola. Quando la scuola incrocia l'adolescenza*. Molfetta (BA): La Meridiana.

Mossi, P.G., & Salvatore, S. (2011). Psychological transition from meaning to sense. *European Journal of Education and Psychology, 4* (2), 153-169.

Nota, L., & Soresi, S. (a cura di) (2010). *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento. 1. Metodologie e buone pratiche*. Firenze: Giunti O.S.

Nota, L., Leon, M., Soresi, S., & Friedman, I.A. (2002). *Scelte e decisioni scolastico professionali. Processi e procedure di analisi e di intervento.* Firenze: Giunti O.S.

Ottolini, P., & Crestoni, L. (2014). Informative guidance: reflection, teacher training resources, tools and best practices. *RicercAzione*, *6* (1), 25-38.

Pagano, P. (2011). *I giovani e il futuro. Un'analisi delle culture giovanili tarantine*. Milano: FrancoAngeli.

Parsi, V.E. (2012). *La fine dell'uguaglianza. Come la crisi economica sta distruggendo il primo valore della democrazia*. Milano: Mondadori

Peirce, C.S. (1985). *Le leggi dell'ipotesi*. Milano: Bompiani.

Petter, G. (1999). *Psicologia e scuola dell'adolescente. Aspetti psicologici dell'insegnamento secondario.* Firenze: Giunti.

Pietropolli Charmet, G. (2000). *I nuovi adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina.

Pietropolli Charmet, G. (2012). *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*. Roma-Bari: Laterza.

Pulvirenti, F. (a cura di) (2008). *Pratiche narrative per la formazione*. Roma: Aracne.

Recalcati, M. (2013). *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Milano: Feltrinelli.

Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento.* Torino: Einaudi.

Rifkin, J. (2009). *The Age of Empathy*. Los Angeles: Tarcher. (Trad. it. *La civiltà dell'empatia*. Milano: Mondadori, 2010).

Salvatore, S. (2004). Inconscio e discorso: Inconscio come discorso. In B. Ligorio (a cura di), *Psicologie e culture: Contesti, identità ed interventi* (pp. 125-155). Roma: Carlo Amore.

Salvatore, S. (2006). Steps towards a semiotic and dialogic theory of the unconscious. *Culture and Psychology*, *11*, 159-180.

Salvatore, S., & Freda, M.F. (2011). Affect, unconscious and sensemaking. A psychodynamic, semiotic and dialogic model. *New Ideas in Psychology, 29* (2), 119-135.

Salvatore, S., & Venuleo, C. (2008). Understanding the Role of Emotion in Sense-making. A Semiotic Psychoanalytic Oriented Perspective. *Integrative Psychological and Behavioural Science. Special Issue: Consciousness within Communication: The Stream of Thought Re-Considered*, *42* (1), 32-46.

Salvatore, S., Freda, M.F., Ligorio, B., Iannaccone, A., Rubino, F., Scotto di Carlo, M., et al. (2003). Socio-constructivism and Theory of the Unconscious: A Gaze over a Research Horizon. *European Journal of School Psychology*, *1* (1), 9-36.

Savickas, M.L. (2011). Constructing Careers: Actor, Agent, Author. *Journal of Employment counselling, 4* (48), 179-181.

Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., & Van Esbroeck, R. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century, *Journal of Vocational Behavior*, *3* (75), 239-250.

Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.

Smorti, A. (1997). *Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.

Soresi, S. (a cura di) (2007). *Orientamento alle scelte. Rassegne, ricerche, strumenti ed applicazioni*. Firenze: Giunti O.S.

Stead, G.B., Perry, J.C., Munka, L.M., Bonnett, H.R., Shiban, A.P., Care, E. (2012). Qualitative research in career development: content analysis from 1990 to 2009. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 2* (12), 105-122.

Stebleton, M.J. (2010). Narrative-based career counseling perspectives in times of change: an analysis of strengths and limitations. *Journal of Employment Counseling, 47*, 64-78.

Steinbach, M., Karypis, G., & Kumar, V. (2000). *A Comparison of Document Clustering Techniques.* Proceedings of World Text Mining Conference. Boston: KDD2000.

Telefono Azzurro. (2011). *L'indagine conoscitiva sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2011.* Disponibile su http://www.azzurro.it/it/informazioni-e-consigli/informazioni/ricerche-e-indagini/rapporti-nazionali-infanzia [Accesso 28.08.14].

Venuleo, C., & Guidi, M. (2010). The Reflexive Training Setting as a model to work on the meanings the students use to shape their function. A case study on the freshmen of a psychological bachelor degree. In S. Salvatore, J. Valsiner, J.T. Simon, & A. Gennaro (Eds.), *Yearbook of Idiographic Science* (Vol. 3, pp. 67-94). Roma: Firera.

Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young. Nordic Journal of Youth Research*, *15* (2), 193-211.

Zittoun, T., & Perret-Clermont, A.N. (2001). Contributions à une psychologie de la transition. *Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE)*, Aarau: 5 octobre 2001. https://doc.rero.ch/record/12847/files/Zittoun_Tania_-_Contributions_une_psychologie_de_la_transition_20091027.pdf.

Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G., & Psaltis, C. (2003) The use of symbolic resources in developmental transitions. *Culture & psychology*, *9* (4), 415-448.

LA SCUOLA COME LEVA STRATEGICA PER UN'AZIONE ORIENTATIVA DI QUALITÀ*

Anna Grimaldi

Dirigente di ricerca ISFOL

PER CHIEDERE NOTIZIE O SCAMBIARE OPINIONI SU QUESTO ARTICOLO, L'AUTRICE PUÒ ESSERE CONTATTATA AL SEGUENTE INDIRIZZO:

Dipartimento Mercato del Lavoro e Politiche Sociali
ISFOL
Corso d'Italia, 33
00189 Roma
E-mail: a.grimaldi@isfol.it

1. L'orientamento nel sistema scolastico: dai dati del rapporto nazionale dell'ISFOL

Il presente contributo si propone di delineare una visione di insieme dei rapporti tra istruzione e orientamento in Italia, facendo riferimento ai dati di ricerca emersi in relazione al lavoro finalizzato alla stesura del Rapporto ISFOL sullo stato di orientamento nel nostro Paese (Grimaldi, 2010; 2011; 2012). I dati e le evidenze empiriche a cui si fa riferimento, relativamente all'offerta di orientamento erogata dagli istituti scolastici in Italia, si riferiscono a un campione di 3.274 scuole secondarie di primo e secondo grado, corrispondenti al 29.8% della popolazione di riferimento e quindi di questa rappresentativo, che hanno partecipato alla nostra ricerca, rispondendo a un questionario costruito ad hoc.

1.1. L'offerta di orientamento nel sistema scolastico

Complessivamente l'indagine ci restituisce una fotografia ricca di fervore organizzativo per cui si può affermare che l'attenzione e la sensibilità verso la pratica orientativa siano una determinante ormai acquisita e consolida-

* Il presente contributo è ripreso dal Rapporto Orientamento 2011 — Grimaldi, A. (a cura di) (2012). *Rapporto Orientamento 2011. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro.* Roma: ISFOL — a cui si rimanda il lettore per una panoramica completa e dettagliata dei dati complessivi. L'articolo chiude il blocco tematico dedicato ai temi dell'orientamento e dell'alternanza scuola-lavoro. Come tale vuole essere un contributo di riflessione al pari di quelli pubblicati nel Numero 2 del 2010, monografico dedicato alle politiche giovanili. Per tale ragione non sono stati inseriti né gli estratti né le parole chiave.

ta dal contesto scolastico generale. La cultura dell'orientamento sembra essere quindi entrata a pieno titolo nel sistema dell'istruzione e le azioni intraprese mostrano un buon livello di coerenza con le generali finalità didattiche e educative delle scuole nei diversi cicli. Accanto a ciò, però, la scarsità di risorse — economiche e umane — costantemente rimarcata dagli intervistati ne impedisce la piena applicabilità operativa. Ancora una volta prevale il carattere di occasionalità, spesso associato a quello di urgenza e emergenza di singole richieste a scapito di un servizio in grado di raggiungere l'intera popolazione studentesca. E questo è in contrasto con la mission dello stesso sistema scolastico che, al fine di contribuire alla maturazione del processo di auto-orientamento, dovrebbe raggiungere tutti gli allievi, indistintamente. La prevalente e generale funzione orientativa della scuola è, infatti, connessa alla funzione formativa. Così, se gli obiettivi educativi dell'attività formativa sono da ricercarsi nella crescita della persona e nel suo pieno sviluppo, è evidente che gli stessi obiettivi hanno una marcata ricaduta sulla maturazione del processo di auto-orientamento. In altri termini, il primo compito e la più grande responsabilità della scuola sono connessi alla maturazione delle competenze orientative di base o propedeutiche al fronteggiamento di specifiche esperienze di transizione; questa funzione coincide con le finalità della didattica orientativa, che costituisce parte integrante del progetto formativo d'istituto ed è di stretta competenza dei docenti.

La mission prioritaria del sistema scolastico fa riferimento alla formazione personale e culturale dello studente, ma il successo formativo concorre, indirettamente e in una prospettiva di lungo termine, a sviluppare competenze di auto-orientamento. Naturalmente, accanto a questa importante finalità generale, è doveroso cogliere anche finalità e azioni più specialistiche e dedicate, come le azioni specificamente rivolte a migliorare la qualità dell'esperienza scolastica in corso o le azioni di sostegno a esperienze di transizione formativa, connesse alle scelte naturali di fine ciclo (scuola secondaria di primo e di secondo grado) o a situazioni di ri-orientamento legate spesso a scelte sbagliate (interruzione di percorsi e cambio di indirizzo di studio).

Nella prima tipologia di azioni rientrano molti progetti ed esperienze svolti dagli insegnanti al di fuori della programmazione disciplinare e finalizzati ad accompagnare situazioni di criticità del percorso scolastico, quali:

- Moduli di accoglienza nei nuovi cicli di studio. Sono percorsi di preparazione all'impatto con un nuovo contesto organizzativo nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria, dalla secondaria all'istruzione terziaria. La finalità principale è quella di rendere trasparenti le richieste istituzionali (regole, ruoli, metodo di studio, ecc.) e di sviluppare nello studente competenze per orientarsi nella nuova esperienza di studio. Solitamente, proprio per la finalità che rivestono, questi interventi vengono rivolti alla globalità dei destinatari e svolti a livello di classe.
- Moduli di verifica in itinere dei risultati scolastici. Anche in questo caso si tratta di interventi generalizzati che hanno l'obiettivo di promuovere un metodo critico di analisi della propria esperienza formativa; vengono realizzati — a livello classe — in specifici momenti del percorso (fine quadrimestre, fine anno scolastico) e intendono sviluppare negli studenti maggiore consapevolezza rispetto ai risultati del proprio impegno scolastico, al metodo di studio, alle preferenze e agli interessi, alle strategie di risoluzione di eventuali difficoltà incontrate.
- Interventi formativi di educazione alla scelta. Si tratta di attività di preparazione al processo decisionale attraverso lo sviluppo di una riflessione personale e di un confronto con i compagni su alcune tematiche in gioco nel processo di scelta (gli stereotipi sulla formazione e il lavoro, gli atteggiamenti e i valori personali, le strategie di problem solving, ecc.). Anche in questo caso, possono essere utilizzate sia risorse umane interne (solitamente, dopo una preparazione specifica) sia, più spesso, professionalità esterne al contesto.
- Attività di accompagnamento (preparazione e rielaborazione) di esperienze di alternanza

scuola-lavoro. Queste iniziative sono maggiormente presenti nella scuola secondaria di secondo grado (in particolare negli istituti a indirizzo tecnico-professionale) e possono essere gestite dagli insegnanti stessi oppure in collaborazione con le risorse del sistema di formazione professionale.

- Attività di prevenzione dell'insuccesso scolastico. In questo caso si tratta di intervenire su possibili fattori di rischio quali, ad esempio, la demotivazione allo studio e il disagio evolutivo, che possono compromettere un'evoluzione positiva del percorso scolastico. Solitamente queste iniziative riguardano gruppi particolari di studenti e possono essere realizzate sia a livello di piccolo gruppo che a livello individuale. In questo caso a volte gli interventi sono erogati da professionalità interne al sistema scolastico (nella maggior parte delle realtà si tratta di docenti referenti per l'orientamento), mentre altre volte si fa ricorso alla collaborazione di figure esterne (orientatori, psicologi).

Lo sviluppo di azioni dedicate di orientamento dentro il sistema scolastico pone il problema del riconoscimento di questa funzione orientativa per gli insegnanti che la svolgono. A differenza della didattica orientativa, che costituisce parte integrante della funzione docente, l'esercizio di una funzione extradisciplinare finalizzata allo sviluppo di competenze orientative specifiche non può essere lasciato alla disponibilità e alla preparazione del singolo, né può essere totalmente delegato a risorse professionali esterne al sistema. A questo proposito va segnalato che il personale interno alle strutture scolastiche manifesta un forte bisogno di formazione relativamente a molte delle aree tematiche che sono alla base delle pratiche di orientamento scientificamente fondate quali: teorie, tecniche e strumenti dell'orientamento, competenze psicologiche per l'intervento individuale, competenze psicosociali per l'intervento di gruppo, competenze di progettazione degli interventi, conoscenza del mercato del lavoro, ma anche conoscenza delle metodologie più moderne e delle «buone pratiche» presenti nel sistema dell'istruzione. Risultano, invece, poco rilevanti le richieste di approfondimenti su altre tematiche (quali ad esempio: bilancio di competenze, consulenza orientativa, gestione di colloqui, azioni di orientamento con alunni con diverse abilità) che effettivamente sembrano avere una portata molto specialistica o riferita a particolari categorie di utenti. Il questionario chiedeva di fornire anche un'indicazione circa alcuni aspetti cruciali per lo sviluppo dell'orientamento nell'ambito del proprio istituto, sui quali sarebbe importante fissare l'attenzione in vista di futuri approfondimenti. Ciò per poter ricavare indicazioni sul grado di salienza degli aspetti proposti nell'impostazione di un efficace orientamento in ambito scolastico.

Le risposte raccolte esprimono un deciso interesse per aspetti che qualificano l'orientamento come insieme di attività che richiedono una crescente competenza metodologica da parte degli insegnanti (i quali dovrebbero potenziare anche il loro livello di aggiornamento) e che sono facilitate da una rete di relazioni interistituzionali che dovrebbero essere potenziate. Tale andamento, che rimarca l'importanza delle attività che andrebbero svolte per assicurare un valido orientamento, corrisponde, per altro, alla direzione individuata dalle recenti politiche e raccomandazioni che enfatizzano la necessità primaria di concentrarsi sui temi della didattica orientativa e sulla formazione degli insegnanti in materia di orientamento e sulla creazione di sinergie istituzionali tra i diversi contesti dell'istruzione/formazione/università/lavoro. A questo proposito l'approfondimento dell'indagine relativo alla pratica professionale coglie e conferma la tendenza delle scuole a programmare le attività orientative in loco, a supporto dei percorsi didattici di studio, e prevalentemente coinvolgendo il gruppo classe. Ciò evidentemente, in linea con la finalità del sistema esplorato, corrisponde a una pratica orientativa prevalentemente impostata su modalità operative di natura didattica (con utilizzo prioritario delle aule di lezione) e con minore utilizzo di spazi specifici, dedicati ad attività di orientamento più consulenziale. In linea con tale considerazione, dai dati raccolti si evince prevalentemente (nell'oltre il 70% dei casi) il ricorso ad attività di orienta-

mento a supporto dei percorsi di studio e meno frequentemente (complessivamente il 40% dei casi) le attività di orientamento sono svincolate dal percorso didattico. Ma se la gran parte delle attività si svolge all'interno del singolo istituto ed è caratterizzata prevalentemente da didattica orientativa (88.9%), da colloqui di orientamento di gruppo (85.6%), dall'erogazione di informazione (84.6%), attività esterne di *job meeting,* di saloni, di *career days,* di giornate aperte, più frequentemente organizzate dagli istituti secondari di secondo grado e spesso in accordo con il mondo accademico, rispondono a un'esigenza di conoscenza del territorio.

Coerentemente con l'erogazione di servizi collocati nell'ambito dell'informazione orientativa e in quello dell'accompagnamento/tutoraggio ai percorsi di studio, l'approfondimento sui metodi e gli strumenti evidenzia una marcata diffusione di opuscoli e brochure cartacee di tipo informativo (sui percorsi di studio e sulle professioni), di tipo conoscitivo (questionari sugli interessi o su altre dimensioni personali, schede stimolo di riflessione) e di tipo esperienziale (testimonianze di esperti, filmati). Carenti gli strumenti più innovativi come i repertori sulle professioni online, le banche dati o gli strumenti specialistici validati di tipo più consulenziale. In sintesi, dalle dichiarazioni degli intervistati sembra emergere, nel complesso, una buona diffusione delle diverse opportunità orientative realizzabili all'interno del sistema dell'istruzione, con una certa variabilità tra la secondaria di primo grado, dove prevalgono i percorsi/laboratori di educazione alla scelta, e la secondaria di secondo grado, che si distingue per una prevalenza delle attività di informazione, di giornate aperte, di attività di accoglienza/analisi della domanda, di tirocini formativi di orientamento e di stage aziendali. Le scuole secondarie di secondo grado si distinguono quindi per un interesse superiore a quelle di primo grado relativamente alla conoscenza del mercato del lavoro e alla conoscenza dell'offerta formativa universitaria e comunque dell'offerta di formazione terziaria. Relativamente, invece, alle collaborazioni con il territorio e all'impostazione di una governance delle azioni di orientamento più partecipata, pur tanto declamate dai documenti nazionali e comunitari, lo stato dell'arte mostra un quadro ancora molto poco collaborativo tra rapporti istituzionali. Nella reale pratica professionale, infatti, meno del 30% degli istituti del campione dichiara di operare stabilmente e in maniera programmata con la rete dei servizi presenti sul territorio. Di contro, il 75.5% degli istituti dichiara di non aver realizzato progetti significativi (per budget, partenariato, tipo di esperienze/innovazione) per il proprio territorio con altre strutture nazionali/internazionali sul tema dell'orientamento, confermando la difficoltà del sistema scolastico a progettare iniziative che prevedano un'apertura verso l'esterno. Le attività orientative sono ancora troppo spesso legate a specifici progetti e specifici finanziamenti, con un monte ore stanziato di un massimo di 100 ore per le scuole secondarie di primo grado e di 200 ore per gli istituti secondari di secondo grado. Poco diffusa anche la pratica della valutazione: solo una scuola su tre dichiara di svolgere attività di ricerca/raccolta di dati. E questo contrasta con quanto raccomandato a livello internazionale. La tematica del monitoraggio e della valutazione delle pratiche di orientamento è divenuta, infatti, argomento di particolare attenzione a livello europeo a partire dagli anni 2000,[1] nella convinzione che entrambe le pratiche concorrano allo sviluppo e alla realizzazione di attività orientative efficaci ed efficienti consone alle esigenze delle persone e del sistema sociale.

I dati del Rapporto Nazionale sull'orientamento ci restituiscono una fotografia dell'«offerta di orientamento» nel contesto scolastico che appare contraddistinto da una duplice valenza. A livello culturale è riconosciuto all'orientamento un importante ruolo formativo e sociale, a livello più operativo, di contro, la pratica fa fatica a decollare e diventare un servizio sistemico per l'intera popolazione studentesca.

[1] Si veda in particolare CEDEFOP (2004). *Preliminary Study on Quality Guidelines and Criteria in Guidance. Final report*. Disponibile su: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/virtual/guid_2005_0001_en.pdf [Accesso: 24.11.14].

1.2. La domanda di orientamento nel sistema scolastico

Il quadro che emerge a proposito della domanda, indagata intervistando 1.200 studenti, sostanzia quanto riscontrato a proposito dell'offerta di orientamento proposta ed erogata. Marcato interesse dichiarato, soprattutto in relazione all'utenza di genere femminile, ma scarsa fruizione sistematica dei servizi di orientamento. Sono i ragazzi dei licei ad aver partecipato in misura maggiore ad attività di orientamento (93%), a seguire gli studenti degli istituti professionali, per l'82.2%, e gli studenti degli istituti tecnici, per l'81%. Il dato evidenzia un trend positivo relativamente al progressivo maturare dell'agire orientativo nei contesti scolastici, a riprova del fervore realizzativo riscontrato a proposito dell'offerta. Dati relativi al tipo di servizio di orientamento conosciuto e frequentato confermano quanto rilevato a proposito dell'offerta: percentuali significative relative ad azioni orientative collettive finalizzate a dare informazioni su percorsi formativi ma che si abbassano significativamente nel passaggio a un'azione orientativa più consulenziale e individuale. Quasi tutti ne hanno fruito almeno una volta, come mostrato dalle alte percentuali, ma spesso questo evento è consistito nella partecipazione alla presentazione dell'offerta formativa da parte di qualche istituto secondario di secondo grado e/o di qualche università. Ancora una volta, quindi, come per l'offerta, la fruizione di servizi di orientamento è occasionale, spesso legata a eventi specifici e soprattutto non è scelta dallo studente che vi partecipa più spesso su invito della scuola. Piuttosto basso il livello di soddisfazione che riporta, su una scala da 1 a 10, un valore medio di 5.8 punti, senza differenze di genere o relative alla tipologia di scuola frequentata, segno evidente che le aspettative degli studenti sono state deluse.

Ma al di là dei servizi offerti dalla scuola, l'indagine ha voluto esplorare conoscenza e fruizione di azioni orientative erogate da altri enti presenti sul territorio: i centri per l'impiego, le associazioni di categoria o sindacali, i centri di formazione professionale regionale, i servizi di orientamento al lavoro comunali, senza dimenticare poi quelli offerti dalle università, dagli enti privati o cooperative, fino alle agenzie per il lavoro autorizzate dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali (per intendersi, le agenzie private di lavoro interinale). Anche qui emerge un buon livello di conoscenza, che si attesta su valori intorno all'80%, ma, diversamente dall'ambito scolastico, il livello di fruizione di tali servizi si abbassa significativamente riguardando, in media, solo il 30.7% del campione. Fanno eccezione soltanto i servizi di orientamento dell'università che, come atteso, evidenziano livelli di fruizione più alti, pari al 43.4%. Ma al di là della fruizione, perché uno studente dovrebbe rivolgersi a un servizio di orientamento? Le risposte ottenute ci indicano che prevale la motivazione a conoscersi e a conoscere le opportunità formative e lavorative (oltre il 60% di risposte). A seguire, troviamo l'interesse per favorire l'incontro di domanda e offerta di lavoro (22.8% di risposte) o per accompagnare le persone nella ricerca del lavoro (18.5%). Prevale quindi, per tale target di popolazione e coerentemente con il suo ciclo di vita, una funzione conoscitiva dell'orientamento in linea con la definizione data in ISFOL che vede come primo obiettivo dell'orientamento quello di «produrre conoscenza su se stessi e sul contesto di riferimento» (Grimaldi, 2007). E se, come sottolineato precedentemente, proprio per la valenza educativa che caratterizza il sistema scolastico l'orientamento non può limitarsi al semplice momento informativo sulle opportunità e sulle possibilità in uscita dalla scuola secondaria, allora è necessario fornire ai giovani gli strumenti maturativi per poter riflettere autonomamente sul proprio progetto professionale e quindi è urgente favorire il passaggio dall'informazione all'accompagnamento.

In conclusione, il quadro che emerge a proposito del sistema scolastico relativamente all'orientamento e la sua pratica conferma, a fronte di una forte attenzione e interesse verso la materia, il permanere di vincoli e pregiudizi culturali che impediscono il passaggio dalla sperimentazione di progetti al servizio di orientamento accessibile a tutti e di qualità.

Se quindi sul fronte culturale, sollecitati anche dal permanere di una grave situazione di crisi occupazionale che mostra numeri drammatici in relazione all'occupazione giovanile, il tema dell'orientamento acquisisce una valenza strategica per rilanciare la produttività del nostro Paese, sul versante operativo urge trovare soluzioni applicative e azioni positive che consentano di formare cittadini attivi e responsabili (Guichard, 2009; Savickas & Porfeli, 2012).

2. Uno sguardo al futuro: verso una prospettiva di sistema

Lo scenario attuale del mercato del lavoro nel nostro Paese evidenzia dati sempre più sconfortanti: in generale la disoccupazione aumenta e sono molti i lavoratori che restano fuori dal mercato del lavoro (Istat, 2014); questi dati assumono una connotazione drammatica se riferiti alla popolazione giovanile. La disoccupazione giovanile, infatti, si attesta su valori intorno al 40%, quasi il triplo della percentuale complessiva. Un dato sconcertante soprattutto se si pensa a quella fascia di giovani che non studia e non lavora (i cosiddetti «Neet», acronimo della definizione inglese *Not in Education, Employment or Training*) che, come recentemente diffuso dall'Istat nel rapporto *Noi Italia 2014,* nel nostro Paese sono oltre due milioni e costituiscono circa il 24% dei giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni, una quota significativamente superiore a quella media dell'Unione Europea (15.9%) (Grimaldi, Porcelli, & Rossi, 2014). Un ulteriore dato drammatico riguarda la qualità del lavoro: troppo spesso il giovane entra nel mercato del lavoro con una qualifica inferiore e/o non consona alla propria formazione e alle proprie competenze: ciò indica demotivazione, sfiducia in se stessi e disillusione nel futuro, oltre, naturalmente, a retribuzioni molto più basse delle aspettative.

L'insieme di tali considerazioni impone una seria riflessione sulle politiche per l'orientamento e per il lavoro e obbliga a ripensare al ruolo e all'organizzazione dei servizi di orientamento (Bresciani, 2010). A riguardo negli ultimi tempi si è posta all'attenzione dell'agenda politica, nazionale ed europea, una serie di iniziative a favore della formazione e dell'occupazione giovanile. Una per tutte il programma «Garanzia Giovani»,[2] rivolto ai giovani dai 15 ai 29 anni che sono fuori dai sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro. Programma che vede impegnato il nostro Paese nella realizzazione di politiche attive in linea con le esigenze di questa fascia di età: una vera sfida per la nostra Italia e per i nostri servizi di orientamento! Accanto a questo programma, l'esigenza di definire e valorizzare una politica di orientamento volta a garantire il miglioramento e il progresso sociale del Paese (Varesi, 2010), a partire dai sistemi educativi e in particolare dalla scuola, che deve svolgere un servizio preventivo dell'abbandono e maturativo dello sviluppo della persona, ha portato a istituire nel nostro Paese un Gruppo di lavoro nazionale interistituzionale sull'orientamento,[3] presso la Conferenza Unificata, con il compito di delineare linee guida sull'orientamento e individuare degli standard di qualità relativamente ai servizi di orientamento e alle competenze di chi, a diverso titolo e nei diversi contesti, opera nel settore. Senza addentrarmi sull'intero operato del Gruppo di lavoro (in proposito si rimanda il lettore ai documenti ufficiali),[4] volevo qui enfatizzare i soli aspetti relativi al contesto scolastico di nostro interesse per questo contributo. La riflessione del Gruppo di lavoro sull'orientamento, nei diversi documenti prodotti, ha enfatizzato tre

[2] L'«European Youth Guarantee» è stata lanciata nel 2011 dalla Commissione europea e ribadita nelle raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea del 22 aprile 2013.

[3] L'Accordo tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente, sancito dalla Conferenza Unificata nella seduta del 20 dicembre 2012, all'art. 3 prevede la costituzione a livello nazionale, presso la sede della Conferenza Unificata, di un Gruppo di lavoro interistituzionale sull'orientamento permanente, composto dai rappresentanti del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, del Ministero dell'Economia e delle Finanze, delle Regioni, dell'ANCI e dell'UPI.

[4] Si vedano a questo proposito i recenti accordi sul sistema nazionale di orientamento e sulle linee guida del sistema orientamento approvati in Conferenza Unificata rispettivamente il 20 dicembre 2012 e il 5 dicembre 2013.

priorità che considero salienti nel ri-disegnare un ruolo più dinamico e costruttivo dell'intero contesto scolastico e che desidero riassumere brevemente qui di seguito.

1. La prima[5] fa riferimento alla rilevanza posta alla funzione «Educativa», intesa come sostegno allo sviluppo di risorse e condizioni favorevoli al processo di auto-orientamento della persona per favorirne il benessere, l'adattabilità ai contesti, il successo formativo e la piena occupabilità. Favorisce, quindi, nella persona la maturazione di un atteggiamento e di un comportamento proattivo per lo sviluppo delle capacità di gestione autonoma e consapevole del proprio processo di orientamento, fin dall'inizio dell'esperienza scolare, attraverso la didattica orientativa. Le principali finalità sono volte sia a favorire l'acquisizione e/o il rafforzamento delle competenze orientative di base, sia ad arginare disagio formativo, dispersione e abbandono scolastico/universitario.
2. La seconda priorità fa riferimento all'organizzazione dei servizi di orientamento che devono prevedere:
   - L'accesso ai servizi da parte di tutti i giovani.
   - La qualità nell'erogazione dei servizi.
   - La mobilità negli ambiti educativi, formativi e di occupazione.
   - Lo sviluppo di servizi efficaci per incoraggiare, motivare e facilitare i giovani nel loro percorso di vita.
   - La predisposizione di approcci coordinati e iniziative integrate per l'inclusione sociale di gruppi marginalizzati (drop-out e altri gruppi sociali socialmente vulnerabili).
3. La terza priorità fa riferimento alla necessità di integrazione tra i diversi contesti dell'*education* e del lavoro, prevedendo una governance co-partecipata, indice di una corresponsabilità tra i diversi contesti non più eludibile. Come ho più volte enfatizzato, in altri scritti e in altre sedi, un orientamento di qualità deve fondarsi su servizi orizzontali e verticali, nei tempi e nei luoghi, in una prospettiva di rete, dove siano chiare le competenze ma, anche, le differenze e i confini. Solo in questo modo appare possibile dare continuità al servizio, mantenere l'impegno verso la persona di offrire stimoli informativi e di autosviluppo attendibili, indicare opportunità presenti o rinvenibili con vario grado di prossimità e accessibilità, rispondere in maniera pertinente alla possibile gamma di richieste, anche quando non sono già formalizzate le risposte all'interno del servizio.

In conclusione a questa breve riflessione, volevo porre l'accento sull'importanza di mettere in moto un insieme di misure che consentano di ridare speranza di futuro alle generazioni di domani, facendo partire in maniera precoce una riformulazione e una ridefinizione delle funzioni dei contesti scolastici, a partire dalla scuola primaria. In un mercato del lavoro o più in generale in una società fluida, in cui è richiesto di mantenere salda la propria identità e il senso della propria vita, per poter cogliere attivamente, consapevolmente e velocemente, di fronte alle infinite transizioni che bisogna attraversare, il contributo personale e professionale che ognuno di noi può dare, evitando lo scoraggiamento che le difficoltà potrebbero causare, bisogna agire precocemente e corresponsabilmente per formare individui competitivi e resilienti che sappiano fronteggiare le situazioni (Grimaldi, 2007). E, allora, quale migliore agenzia educativa se non la scuola! Ma questo significa rivedere gli schemi e dare gli strumenti culturali e strutturali ai sistemi scolastici e agli insegnanti necessari per operare una riorganizzazione in termini funzionali e contenutistici.

«Abbiamo bisogno di una scuola nuova che sviluppi nei ragazzi la curiosità per il mondo e il pensiero critico. Che stimoli la loro creatività e li incoraggi a fare cose con le proprie mani nell'era digitale. Ci serve una buona scuola perché l'istruzione è l'unica soluzione strutturale alla disoccupazione, l'unica risposta alla nuova domanda di competenze espresse dai mutamenti economici e sociali. Ciò che saremo in grado di

[5] Si veda, in proposito, il documento «Standard minimi dei servizi e delle competenze degli operatori di orientamento» sul sito della Conferenza Unificata.

fare sulla scuola nei prossimi anni determinerà il futuro di tutti noi più di una finanziaria, o di una spending review. Perché dare al Paese una Buona Scuola significa dotarlo di un meccanismo permanente di innovazione, sviluppo, e qualità della democrazia. Un meccanismo che si alimenta con l'energia di nuove generazioni di cittadini, istruiti e pronti a rifare l'Italia, cambiare l'Europa, affrontare il mondo. Per questo dobbiamo tornare a vivere l'istruzione e la formazione non come un capitolo di spesa della Pubblica Amministrazione, ma come un investimento di tutto il Paese su se stesso. Come la leva più efficace per tornare a crescere. La scuola italiana ha le potenzialità per guidare questa rivoluzione. Per essere l'avanguardia, non la retrovia del Paese». Ma questo è possibile solo «se si mette in discussione, se si apre al dibattito con il mondo che la circonda. A partire dalle famiglie e dalle imprese. Se le scuole diventano i luoghi dove si pensa, si sbaglia, si impara. Se diventano i centri delle nostre città. Se riusciamo ad accrescere negli studenti, nei docenti, nei dirigenti, in tutto il personale, la consapevolezza di essere parte di un progetto comune, realistico ma ambizioso, che va decisamente oltre le mura del proprio edificio scolastico. Un progetto che riguarda sessanta milioni di persone. Un Paese intero che ha deciso di rimettersi in cammino».

Questo è quanto si legge nel documento politico di riforma della scuola «La Buona Scuola» (pp. 5-6).[6]

[6] La Buona Scuola è il piano che il Governo offre come proposta di riforma della scuola. Si consulti a questo proposito il sito https://labuonascuola.gov.it, dove è possibile scaricare il documento.

BIBLIOGRAFIA

Bresciani, P.G (2010). L'orientamento nel tempo della crisi e oltre. In A. Grimaldi, *Rapporto orientamento 2009.* Roma: ISFOL.

Grimaldi, A. (2007). *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro.* Roma: ISFOL.

Grimaldi, A. (2010). *Rapporto Orientamento 2009: L'offerta di orientamento in Italia*. Roma: ISFOL.

Grimaldi, A. (2011). *Rapporto Orientamento 2010: L'offerta e la domanda di orientamento in Italia*. Roma: ISFOL.

Grimaldi, A. (2012). *Rapporto Orientamento 2011. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*. Roma, ISFOL.

Grimaldi, A., Porcelli, R., & Rossi, A. (2014). Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'ISFOL al servizio dei giovani. *Osservatorio ISFOL*, *IV* (1-2), 45-63.

Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, *75*, 251-258.

Istat (2014). *Rapporto annuale 2014. La situazione del Paese*. Roma: Istat.

Savickas, M.L., & Porfeli, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behaviour*, *80*, 661-673.

Varesi, P.A. (2010). Orientamento e questione istituzionale: note su un problema aperto. In A. Grimaldi (a cura di), *Rapporto Orientamento 2009.* Roma: ISFOL.

LIM E DIDATTICA: UN ESERCIZIO DI VALUTAZIONE D'IMPATTO*

Maurizio Gentile

IPRASE, Rovereto

Francesco Pisanu

IPRASE, Rovereto

PER CHIEDERE NOTIZIE O SCAMBIARE OPINIONI SU QUESTO ARTICOLO, IL PRIMO AUTORE PUÒ ESSERE CONTATTATO AL SEGUENTE INDIRIZZO:

Via Tartarotti, 7
38068 Rovereto
E-mail: maurizio.gentile@iprase.tn.it

ABSTRACT

This article summarizes the outcomes of a teaching model based on integration of Interactive Whiteboards (IWB) in classroom management and teaching processes. Authors have facilitated the integration through a «learning solutions approach». The impact evaluation was based on a quasi-experimental causal comparative design. Researchers collected scores about three factors: «multi-modality and perceived interaction», «supported learning», and «motivational gain». The results show higher scores on two factors («multi-modality and interaction» and «cognitive and motivational gain») among the perceived dimensions observed in students that participated in the project.

Keywords: Interactive whiteboards – Teaching – Perceived experience – Learning solutions approach

ESTRATTO

L'articolo riassume gli impatti di un modello didattico basato sull'integrazione delle Lavagne Interattive Multimediali (LIM) nei processi di insegnamento e di conduzione della classe. Tale integrazione è stata favorita dall'approccio per «soluzioni di apprendimento». La valutazione d'impatto è stata realizzata mediante un disegno quasi-sperimentale «causal comparative» che ha posto come variabile dipendente l'esperienza percepita dagli studenti in relazione a tre fattori: «multimodalità e interazione», «apprendimento facilitato» e «guadagno cognitivo motivazionale». Gli esiti delle analisi hanno evidenziato punteggi maggiori da parte del gruppo di progetto su due fattori («multimodalità e interazione» e «guadagno cognitivo motivazionale») tra quelli considerati.

Parole chiave: Lavagne Interattive Multimediali – Didattica – Esperienza percepita – Soluzioni di apprendimento

* Maurizio Gentile ha redatto i paragrafi 1, 2, 2.1, 2.1.1, 2.1.2, 4; ha revisionato l'intero lavoro e contribuito all'interpretazione dei fattori. Francesco Pisanu ha redatto i paragrafi 2.2. 2.3, 3; ha impostato l'analisi dei dati e discusso le conclusioni con il primo autore.

1. Introduzione

L'efficacia delle tecnologie didattiche come mezzi di mediazione dell'apprendimento è, in qualche misura, strettamente connessa al grado di risorse umane ed economiche investite per il loro utilizzo diffuso nelle scuole. Nel caso delle Lavagne Interattive Multimediali (LIM), da più parti è emersa la consapevolezza che, senza una considerevole quantità di tempo, energie, e denaro disponibili, il rischio di risultati deludenti sembra molto alto (Zevenbergen & Lerman, 2008). Come ogni altra innovazione educativa, l'uso efficace delle LIM dipende in larga misura dagli utilizzatori finali. Glover e Miller (2002), ad esempio, hanno evidenziato come gli insegnanti con numeri elevati di anzianità di servizio tendano a essere più scettici rispetto a nuove proposte didattiche. Al contrario, gli insegnanti che studiano nei corsi universitari guardano alle nuove tecnologie come una componente costitutiva del loro futuro lavoro.

In questo quadro, le LIM possono offrire nuove opportunità di apprendimento, ma anche porre diversi ostacoli al processo di insegnamento. Considerando, ad esempio, i modelli d'uso delle tecnologie, Armstrong e colleghi (2005) hanno osservato che c'è una tendenza all'utilizzo delle LIM come estensione della lavagna di ardesia. Beuchamp (2004) sostiene che l'utilizzo integrato della LIM nella didattica implica un cambiamento nello stile d'insegnamento del docente. L'autore sottolinea come questo cambiamento richieda un considerevole investimento sia nell'apprendimento degli aspetti tecnici sia nello sviluppo di abilità d'insegnamento coerenti con l'uso pedagogico delle LIM. Questo duplice aspetto gioca un ruolo critico se l'obiettivo è quello di integrare la didattica e le tecnologie.

Un secondo punto riguarda la gestione della lezione in aula. In uno studio condotto da Smith e colleghi (2006) è stato osservato, ad esempio, che l'interazione docente-alunni era prevalentemente basata su domande che gli insegnanti rivolgevano agli studenti. Tale dinamica assorbiva una parte considerevole del tempo totale della lezione. Oltre a ciò i ricercatori hanno evidenziato una differenza significativa nel ritmo della lezione tra classi che utilizzavano la LIM e classi che ne erano sprovviste. Nello specifico le pause del docente durante la lezione erano più brevi rispetto alle pause osservate nelle classi sprovviste di LIM. Tali evidenze, tuttavia, non erano degli indicatori diretti di un cambio di visione dei processi di insegnamento/apprendimento; al contrario, l'approccio didattico era rimasto pressoché lo stesso. Da un lato, buona parte della lezione veniva occupata da spiegazioni la cui lunghezza era maggiore nelle classi dotate di LIM rispetto a classi sprovviste. Dall'altro, i docenti tendevano a creare poche connessioni tra i contenuti spiegati e le domande degli studenti.

Un terzo tema riguarda il comportamento in classe dei docenti durante l'uso della LIM. Maor (2003) ha osservato una tendenza dei docenti ad assumere una posizione frontale alla classe. Secondo Latane (2002) e Jones e Tanner (2002) tale tendenza può essere attenuata se: a) i docenti passano da un'interazione centrata sulla relazione docente-studenti a una che promuove la relazione studenti-studenti; b) i docenti incrementano la qualità e l'ampiezza delle domande che pongono agli alunni.

Un quarto punto riflette l'uso quotidiano della LIM. La sua validità si può rivelare tale quando entra a far parte della vita di una classe, ovvero quando dall'episodicità si passa alla consuetudine (Griffenhagen, 2000). Una condizione che, probabilmente, si ottiene quando i docenti hanno la possibilità di un accesso quotidiano. Questo darebbe l'opportunità di sviluppare un repertorio di conoscenze tecniche e un'integrazione delle stesse nella pratica didattica (Armstrong et al., 2005). Oltre a ciò, l'uso sistematico potrebbe aumentare se fosse favorito un facile accesso a soluzioni e software per l'apprendimento.

In relazione agli alunni, le LIM potrebbero contribuire nella valorizzazione dei diversi profili di apprendimento, favorendo una maggiore attenzione, concentrazione e motivazione ad apprendere. In uno studio condotto da Glover e Miller (2001), gli studenti dichiararono che le LIM li coinvolgevano maggiormente durante le

lezioni e che tale coinvolgimento era dovuto alla ricchezza di stimoli visivi offerti dalle presentazioni e da un ritmo d'insegnamento più rapido. Wall e colleghi (2005) hanno osservato che la motivazione degli alunni cresceva nella misura in cui le LIM cambiavano la percezione che gli alunni avevano degli argomenti da studiare. Le difficoltà percepite dagli studenti consistevano, invece, nella frustrazione generata da difficoltà tecniche o dall'impedimento di utilizzare la LIM in autonomia. In un altro studio, condotto da Schmid (2006), è stato osservato che alcuni studenti vivevano con imbarazzo la possibilità di discutere apertamente le loro domande, percependo tali momenti come fonte di minaccia piuttosto che come opportunità di apprendimento. Al contrario, altri studenti riportavano che l'uso della tecnologia li aveva aiutati a consolidare i rapporti all'interno del gruppo classe, soprattutto quando esponevano le loro difficoltà e ricevevano risposte dai compagni.

Da questa breve disamina emerge come la LIM possa essere una risorsa per generare opportunità di apprendimento; tuttavia, non possiamo non osservare che attorno ad essa tendono a concretizzarsi problemi di diversa natura come la riduzione dell'interazione studente-studente, l'incremento della centralità della figura del docente, i ritmi di lezione più spediti a spese, probabilmente, della qualità dell'interazione didattica. Oltre a ciò, abbiamo visto come l'*esperienza percepita* degli alunni possa costituire uno dei focus per valutare l'impatto della LIM nei processi di insegnamento e apprendimento. Tenendo presente quest'ultimo punto, l'obiettivo del lavoro è stato quello di valutare l'impatto di due modelli d'uso della LIM riguardo all'esperienza che gli studenti hanno di tale tecnologia e di come essa interagisce nel processo di apprendimento.

2. Metodo

2.1. Disegno di ricerca

Al fine di valutare l'*esperienza percepita* degli alunni, è stato realizzato un disegno quasi-sperimentale con gruppi equivalenti *(causal comparative desing)* (Lodico, Spaulding, & Voegtle, 2010; Schenker & Rumrill, 2004). L'idea è stata quella di realizzare un confronto tra due gruppi di alunni partecipanti a due progetti svolti nello stesso territorio, caratterizzati entrambi dall'uso in classe delle LIM (Crestoni, 2009).

Il disegno «causal comparative» è una strategia di ricerca post-facto di tipo quasi-sperimentale che, come i disegni sperimentali, prevede un confronto tra gruppi di soggetti equivalenti con lo scopo di valutare se e come una o più variabili indipendenti hanno prodotto delle differenze in una o più variabili dipendenti. Tale disegno ci ha consentito di organizzare il piano di analisi osservando l'effetto di una variabile indipendente articolata su due livelli (disponibilità o meno di *esplicite indicazioni didattiche* per l'uso della LIM nel processo di insegnamento) su tre variabili dipendenti *(esperienza percepita),* tenendo sotto controllo tre variabili di disturbo *(esposizione degli alunni alla LIM).*

2.1.1. Le due condizioni a confronto

I due progetti messi a confronto sono stati svolti in due successive annualità (2008-2009 e 2009-2010), nel medesimo territorio (Provincia Autonoma di Trento) e coinvolgendo gruppi di studenti del primo ciclo d'istruzione. Nel primo progetto, denominato «Ambienti di apprendimento inclusivi e tecnologie digitali», il modello d'insegnamento è stato basato su indicazioni esplicite per l'integrazione della LIM nella didattica. Tali indicazioni sono state definite «soluzioni di apprendimento» (SDA). Per SDA s'intende un'attività nella quale gli alunni richiamano conoscenze, interagiscono con un software, svolgono compiti carta e penna (scrivono, leggono, calcolano), collaborano con i compagni, riflettono su come e quanto appreso (Gentile & Pisanu, 2013). Il progetto ha coinvolto 236 alunni di primo ciclo. Per brevità, questa prima condizione sperimentale sarà definita «SI-SDA».

Il secondo progetto, denominato «SlimTeam», ha coinvolto 245 alunni del primo ciclo.

I docenti utilizzavano la LIM come risorsa di supporto alla didattica, all'interno di una teoria costruttivista e cooperativa dell'apprendimento, ma senza l'ausilio di esplicite indicazioni operative di ordine didattico e/o disciplinare. I partecipanti al secondo progetto sono stati studenti del primo ciclo d'istruzione coinvolti, a partire dal 2008, in una sperimentazione a larga scala sull'introduzione della LIM in classe (Crestoni, 2009). Tale sperimentazione non prevedeva — in modo esplicito — indicazioni per l'uso di software didattici, la gestione della classe e l'apprendimento di abilità di base. La sua focalizzazione era sull'uso degli applicativi della LIM per la gestione dei contenuti disciplinari. La sperimentazione prevedeva una valutazione ex-post rispetto alle percezioni degli studenti sulle attività svolte con le LIM, attraverso il medesimo questionario utilizzato per il progetto «Ambienti di apprendimento inclusivi e tecnologie digitali». Per brevità questa seconda condizione sarà definita «NO-SDA».

L'aspettativa è che emergano differenze statisticamente significative nel confronto tra la prima condizione SI-SDA, e la seconda NO-SDA.

2.1.2. La formazione docenti nella condizione SI-SDA

Il modello didattico proposto in SI-SDA è stato articolato nelle seguenti componenti:

1. utilizzo delle Lavagne Interattive Multimediali (LIM) e di software didattici ad esse dedicati (Sciapeconi & Pigliapoco, 2011a; 2011b; Sitta, 2008);
2. piccoli gruppi di apprendimento cooperativo (Johnson & Johnson, 1999);
3. strategie di gestione e tenuta della classe (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003);
4. strategie cognitive di problem solving verbale (Sternberg, 1995);
5. azioni di *scaffolding* da parte degli insegnanti (Hogan & Pressley, 1997);
6. utilizzo di immagini e di animazioni per supportare una migliore rappresentazione delle conoscenze da parte degli studenti (Jonassen, 2006).

Questi sei punti hanno fatto da presupposto teorico alla formulazione delle SDA. Trattandosi di gruppi classe del primo ciclo, il progetto ha inteso offrire agli insegnanti soluzioni per lavorare sulle abilità e le competenze cognitive di base. Di seguito l'elenco delle soluzioni.

1. Per quanto riguarda l'area linguistica, le SDA proposte hanno riguardato l'abilità dello «scrivere» e del «raccontare».
2. In riferimento alle strategie di comprensione del testo, l'attenzione è stata focalizzata sui seguenti processi: «riassumere», «prendere nota», «elaborare idee e associare dettagli informativi», «studiare».
3. Nell'area delle abilità cognitive di base, sono stati presi in considerazione il processo di «analisi d'informazioni visive semplici e composte».
4. In riferimento all'area matematica, si è puntato sulla geometria e in particolare sulla comprensione delle «traslazioni».
5. In riferimento ad arte e immagini, è stata proposta una soluzione per «imparare a partire dalle immagini».[1]

La presentazione di ciascuna soluzione è stata organizzata mediante «indicazioni didattiche». In ciascuna di esse, sono stati descritti i presupposti pedagogici di ciascuna soluzione e indicate le fasi operative, le scelte da compiere in merito all'organizzazione della classe, i materiali da utilizzare durante il lavoro. Ciascuna indicazione, poi, ha dato informazioni circa i tempi di realizzazione, l'ordine di scuola per il quale la SDA era stata pensata, le classi di riferimento e il livello stimato di difficoltà della soluzione (Gentile e Pisanu, 2012).

La formazione dei docenti ha avuto lo scopo di preparare gli insegnanti all'uso delle SDA nel contesto delle loro classi. La formazione è stata pensata come esperienza di studio, progettazio-

[1] Per ulteriori dettagli si veda il rapporto di ricerca: Gentile, M., & Pisanu, F. (2012). *Lavagne interattive multimediali, esperienza digitale percepita e conduzione della classe.* Trento: Provincia Autonoma di Trento. Il rapporto è disponibile nell'area documentazione del sito istituzionale: www.iprase.tn.it.

ne e sperimentazione attiva (Darling-Hammond et al., 2005; Guskey, 1995; Joyce & Showers, 1980; Tilemma & Veenman, 1987). Dopo lo studio delle SDA sono state organizzate delle riunioni di «progettazione assistita» e un'agenda di sperimentazioni nelle classi (in tutto cinque periodi articolati in due anni scolastici). Le sperimentazioni sono state oggetto di osservazione. I dati raccolti durante le osservazioni sono stati utilizzati come base per operazioni di *feedback* e di *coaching* cognitivo (Costa & Garmston, 1994).

2.2. I soggetti partecipanti

Lo studio ha coinvolto 481 studenti del primo ciclo d'istruzione. Come si può vedere dalla Tabella 1, i due gruppi risultano simili in termini di quantità complessive e in termini di genere, ma differiscono per le tipologie di classi coinvolte. La condizione NO-SDA presenta dati su tutte le classi del primo ciclo, tranne la prima e la quarta primaria. Il gruppo SI-SDA non presenta dati per due classi della primaria e per due della secondaria di primo grado.

TABELLA 1
Soggetti partecipanti: due gruppi per classe e sesso

		Condizione di confronto			
		NO-SDA		SI-SDA	
		Maschi	*Femmine*	*Maschi*	*Femmine*
		Conteggio	Conteggio	Conteggio	Conteggio
Classe	Prima primaria	0	0	0	0
	Seconda primaria	12	13	9	10
	Terza primaria	20	21	0	0
	Quarta primaria	0	0	26	35
	Quinta primaria	15	18	51	32
	Prima secondaria I gr.	4	5	0	0
	Seconda secondaria I gr.	27	32	0	0
	Terza secondaria I gr.	39	37	30	43
	Totale	118	127	116	120

NO-SDA (*N* = 245); SI-SDA (*N* = 236).

Per poter confrontare i due gruppi nel modo più bilanciato possibile, si è deciso di effettuare una selezione di un numero ridotto di soggetti tenendo conto della tipologia di classi presenti in entrambe le condizioni, cioè seconda primaria, quinta primaria e terza secondaria di primo grado. La selezione dei soggetti è stata effettuata con il vincolo di lasciare intatta la struttura originaria del campione, dunque senza ridurre il numero di studenti all'interno di una singola classe, e scegliendo le classi quantitativamente più appaiabili della prima e seconda condizione. Al contempo si è cercato di non modificare eccessivamente il rapporto tra maschi e femmine. L'esito di questa selezione è presentato in Tabella 2.

Come si può vedere, i due gruppi sono stati ridotti di circa un centinaio di soggetti ciascuno, con una lieve prevalenza del gruppo SI-SDA rispetto al gruppo NO-SDA.

Come abbiamo discusso prima, il disegno di ricerca «causal comparative» prevede un confronto tra gruppi di soggetti con lo scopo di valutare se e come una o più variabili indipendenti hanno prodotto delle differenze in una o più variabili dipendenti. Nel disegno «causal comparative» si devono curare soprattutto due aspetti (Lodico et al., 2006):

a) la definizione della variabile indipendente;
b) la selezioni dei soggetti basata sul controllo di variabili di disturbo che possono ridurre l'assunzione di equivalenza tra i gruppi.

Nel nostro caso, la variabile indipendente riflette le due condizioni di confronto — NO-SDA e SI-SDA — mentre la variabile di disturbo (covariata) per stimare la similarità dei due

TABELLA 2
Appaiamento dei soggetti nelle due condizioni di confronto

		Condizione di confronto			
		NO-SDA		SI-SDA	
		Maschi	*Femmine*	*Maschi*	*Femmine*
		Conteggio	Conteggio	Conteggio	Conteggio
Classe	Prima primaria	-	-	-	-
	Seconda primaria	12	13	9	10
	Terza primaria	-	-	-	-
	Quarta primaria	-	-	-	-
	Quinta primaria	15	18	31	21
	Prima secondaria I gr.	-	-	-	-
	Seconda secondaria I gr.	-	-	-	-
	Terza secondaria I gr.	39	37	30	43
	Totale	66	68	70	74
		n = 134		*n* = 144	

NO-SDA (*N* = 245); SI-SDA (*N* = 236).

gruppi è stata individuata attraverso tre domande che misurano la disponibilità e la frequenza d'uso delle LIM in classe.[2]

Per verificare le eventuali similarità tra i due gruppi è stata computata un'unica variabile a partire dalle tre, con un semplice calcolo del punteggio medio ($M = 2.24$, $DS = 0.62$). Il *t*-test per campioni indipendenti è stato utilizzato per verificare l'uguaglianza delle medie delle due condizioni di confronto sulla variabile complessiva USO_LIM. L'esito del *t*-test non evidenzia alcuna differenza tra le medie: $t(176.8) = .383$, $p = .702$, con un'ampiezza della differenza tra le medie bassa (eta quadrato = .049). È dunque possibile sostenere, con un buon livello di probabilità, che i due gruppi sono simili dal punto di vista dell'esposizione alla LIM.

2.3. Strumento

La percezione dell'esperienza digitale degli alunni è stata esaminata mediante questionario. Lo strumento, già utilizzato per la valutazione degli esiti di un precedente progetto (Buiatti & Pisanu, 2008), è basato sui lavori di Beeland (2002), Hall e Higgins (2005). Il questionario sonda aspetti dell'esperienza legati al coinvolgimento in classe, l'importanza attribuita alla LIM, gli effetti percepiti, la piacevolezza nell'uso, ecc. Gli alunni rispondono ai 22 item del questionario con una scala da 1 a 4 (1 = *Mai o quasi mai*; 4 = *Sempre*).[3] Dato che gli item non presentavano una precisa struttura fattoriale è stato necessario nell'ambito di questo studio procedere a una serie di Analisi Fattoriali Esplorative (Gentile e Pisanu, 2012).

3. Risultati

Sui dati del questionario è stata effettuata una serie di analisi fattoriali esplorative (AFE) per sintetizzare l'informazione dei 22 item in un piccolo numero di dimensioni generali. Successivamente, comparando le due condizioni (SI-SDA *versus* NO-SDA) è stata utilizzata un'analisi multipla della covarianza (MANCOVA) strutturata in relazione ai seguenti gruppi di variabili:

[2] Una delle domande era: «Quante volte avete utilizzato la LIM in classe?». Gli alunni rispondevano con una scala che variava da *Mai o quasi mai* a *Sempre*.

[3] Alcuni esempi di item: «Quando gli insegnanti usano la LIM sono molto attento a quello che fanno e dicono, più di quando non la usano»; «Quando finisce la lezione vorrei usare ancora la LIM»; «Quando io utilizzo la LIM o studio in coppia con i miei compagni, riesco a parlare sottovoce o a stare in silenzio».

1. come variabili indipendenti le due condizioni di confronto e le tipologie di classe considerate (seconda primaria, quinta primaria e terza secondaria di primo grado);
2. come variabili dipendenti le dimensioni individuate con le analisi fattoriali esplorative;
3. come variabili covariate un piccolo gruppo di fattori presenti nel questionario che misuravano la disponibilità e la frequenza d'uso della LIM in entrambe le condizioni di confronto.

Una serie ricorsiva di AFE (fattorizzazione dell'asse principale con rotazione Varimax), su un dataset composto dagli studenti SI-SDA e NO-SDA (complessivamente N = 481), ha portato a una soluzione a tre fattori[4] (si veda Tabella 3).

TABELLA 3
Saturazioni fattoriali e varianza spiegata nella soluzione a tre fattori individuata con le AFE

	1	2	3
Fattore 1: Multimodalità e interazione percepita nell'uso della LIM (α = .728)			
Lavoriamo in coppia o in piccolo gruppo per fare delle cose che poi useremo con la LIM.	**.765**	.010	.253
Quando ci chiedono di fare delle cose con la LIM per far vedere quello che sappiamo, usiamo tanti modi diversi per dirlo (usiamo delle immagini, oppure degli schemi, oppure delle parole).	**.704**	.153	.023
Quando i miei insegnanti utilizzano la LIM mi fanno vedere le cose che vogliono dirci con delle immagini, oppure con degli schemi, oppure facendoci toccare la lavagna.	**.530**	.296	.128
In classe, insieme con i compagni, facciamo dei lavori nostri imitando quello che i nostri insegnanti fanno in classe con la lavagna.	**.448**	.227	.030
Fattore 2: Percezione di un apprendimento facilitato nell'uso della LIM (α = .755)			
Quando gli insegnanti usano la LIM sono molto attento a quello che fanno e dicono, più di quando non la usano.	.045	**.600**	.146
Quando usiamo la LIM e gli insegnanti ci chiedono di intervenire, mi è più facile dire delle cose che riguardano quello che l´insegnante ci ha chiesto.	.142	**.549**	.249
Quando usano la LIM i nostri insegnanti ci fanno vedere come si fanno le cose e poi ci chiedono di completare quello che dicono. Ci fanno anche molte domande per rispondere insieme.	.370	**.509**	.137
Quando gli insegnanti usano la LIM la mia classe è più attenta.	.195	**.466**	.191
Quando io utilizzo la LIM o studio in coppia con i miei compagni, riesco a parlare sottovoce o a stare in silenzio.	.326	**.430**	.228
Con la LIM è più facile lavorare con tutti i miei compagni della classe, anche con quelli che di solito hanno difficoltà.	.356	**.423**	.296
Fattore 3: Guadagno cognitivo-motivazionale percepito nell'uso della LIM (α = .716)			
Quando finisce la lezione vorrei usare ancora la LIM.	-.064	.243	**.575**
Sono contentissimo quando gli insegnanti usano la LIM.	.067	.379	**.569**
Quando usiamo la LIM mi pare di avere le idee più chiare sulle cose che ci ha detto l´insegnante.	.178	.260	**.564**
Quando usiamo la LIM mi viene più voglia di sapere cose nuove su quello che gli insegnanti ci dicono.	.165	.343	**.443**
% di varianza spiegata dai singoli fattori	*32.18*	*10.38*	*7.39*

La soluzione presentata in Tabella 3 (confermata attraverso un'analisi parallela; Watkins, 2000) riesce a spiegare circa il 50% della varianza complessiva, con un numero ridotto di

[4] Il test KMO è pari a .901 (> .60 = valore accettabile, > .80 = valore ottimale), mentre il Test di sfericità di Bartlett è risultato significativo (p = .000).

item (da 22 a 16). Utilizzando i fattori e le dimensioni presenti in altri studi simili al presente (ad esempio Beeland, 2002; Hwang et al., 2006; Smith et al., 2006; Türel, 2011), il primo fattore (4 item), che contempla elementi legati all'attività in piccoli gruppi, alla multimodalità per rappresentare la conoscenza e al modellamento di abilità legate all'uso delle tecnologie, può essere interpretato con l'etichetta «Multimodalità e interazione percepita nell'uso della LIM». Il secondo fattore (6 item) è stato categorizzato come «Percezione di un apprendimento facilitato nell'uso della LIM» e comprende aspetti di tipo attentivo, di centratura sul compito e di autoregolazione, anche dal punto di vista comportamentale. Il terzo (4 item) può riflettere il «Guadagno cognitivo motivazionale percepito nell'uso della LIM», che sottolinea gli aspetti motivazionali e le possibili reazioni emotive e cognitive, anche in termini generativi di altri comportamenti positivi dentro e fuori la classe (ad esempio cercare nuove informazioni).

I tre fattori individuati sono stati successivamente utilizzati, come già anticipato, come variabili dipendenti di una MANCOVA fattoriale (su due campioni equivalenti, in base al sesso e alla tipologia di classe, dei gruppi precedentemente considerati; SI-SDA, n = 144, NO-SDA, n = 134). Come discusso precedentemente, lo scopo è stato quello di valutare l'impatto del modello didattico attraverso la comparazione tra un gruppo di alunni esposti al modello e uno no, al netto di una serie di covariate legate alla disponibilità e alla frequenza d'uso della LIM.

Come si può notare dalla Tabella 4, risultano decisamente significativi gli effetti singoli delle variabili SI-SDA vs. NO-SDA e classe e di una sola covariata sull'uso della LIM in classe (nello specifico, sull'uso individuale della LIM), come del resto l'effetto combinato delle variabili SI-SDA vs. NO-SDA e classe. In termini di dimensione dell'effetto sulle tre variabili dipendenti, la porzione di varianza spiegata maggiore è a carico della variabile condizione di confronto (SI-SDA vs. NO-SDA), circa il 29%, effetto che può essere considerato molto ampio. La covariata sull'uso individuale della LIM spiega in realtà la porzione più ridotta di varianza, circa il 3.5%.

Entrando nello specifico degli effetti tra soggetti da parte delle variabili indipendenti considerate nello studio (Figura 1), le differenze tra SI-SDA e NO-SDA si riducono a due fattori su tre, cioè «Multimodalità e interazione percepita» ($F(1, 270) = 76.16$, $p < .001$) e «Guadagno cognitivo motivazionale» ($F(1, 270) = 20.18$, $p < .001$). Non risultano significative le differenze riguardo al fattore «Apprendimento facilitato» ($F(1, 270) = .032$, $p = .857$). Se consideriamo la combinazione fattoriale SI-SDA vs. NO-SDA*classe, invece, le differenze risultano significative su tutte e tre le variabili di ricerca. L'esito della MANCOVA fattoriale conferma le differenze significative tra le due condizioni.

TABELLA 4

Esito dei test multivariati sull'effetto delle variabili indipendenti utilizzate nella MANCOVA

Effetto	λ di Wilkis	*F*	Ipotesi df	Gradi di libertà dell'errore	Sig.	Eta quadrato parziale
Intercetta	.243	280.264	3.000	270.000	.000	.757
lim_inclavo	.978	2.045	3.000	270.000	.108	.022
lim_indivo	.965	3.241	3.000	270.000	.023	.035
lim_clas	.986	1.315	3.000	270.000	.270	.014
SI-SDA vs NO-SDA	.712	36.455	3.000	270.000	.000	.288
Classe	.692	18.166	6.000	540.000	.000	.168
SI-SDA vs NO-SDA* classe	.671	19.899	6.000	540.000	.000	.181

Legenda
lim_inclavo = Da quanto tempo avete la LIM in classe?
lim_indivo = Quante volte avete utilizzato la LIM in classe?
lim_clas = Quante volte hai utilizzato, tu personalmente, la LIM in classe?

4. Conclusioni

Il modello didattico basato sull'approccio per SDA sembra promuovere un livello maggiore di esperienza multimodale e interattiva durante

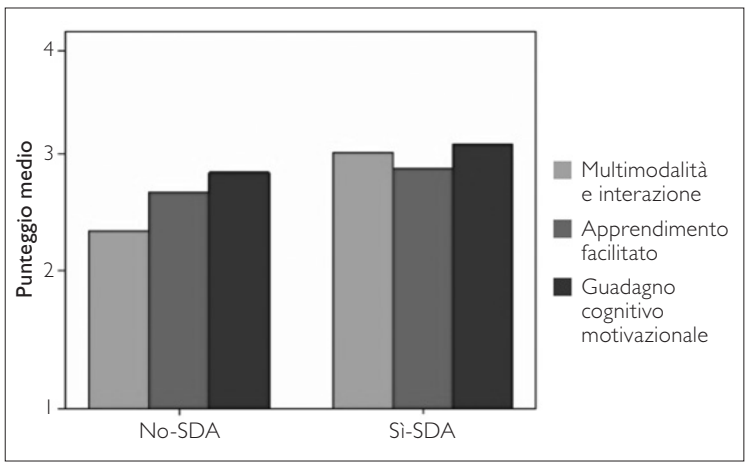

Fig. 1
Punteggi medi delle due condizioni di confronto sui tre fattori individuati nel questionario.

l'uso della LIM in classe. Probabilmente l'implementazione di specifiche SDA ha contribuito a formare tale percezione. Rimane privo di differenze significative il secondo fattore: la percezione di un apprendimento facilitato. Esso, tuttavia, acquista importanza se si considera un effetto interazione tra condizioni di confronto e classe, sebbene l'ampiezza di tale effetto sia piuttosto ridotta.

L'unica delle tre covariate che dà un contributo significativo ai punteggi delle variabili dipendenti è, come si è visto, la frequenza d'uso della LIM da parte dei singoli alunni, ovvero le opportunità di interazione diretta. L'aspetto più interessante è che la frequenza d'uso è più elevata nel gruppo che non ha utilizzato specifiche soluzioni di apprendimento (M = 3.03, DS = .36), piuttosto che in quello nel quale sono state utilizzate (M = 2.55, DS = 1.27; $t(279) = 4.22$, $p < .000$). Una possibile spiegazione può essere trovata nelle caratteristiche delle attività proposte. La LIM è considerata più come uno degli strumenti di mediazione dell'apprendimento piuttosto che come il perno principale attorno al quale ruota l'attività. Considerati singolarmente e sulla base delle indicazioni didattiche contenute nelle SDA, gli alunni SI-SDA hanno avuto minori interazioni con la LIM.

BIBLIOGRAFIA

Armstrong, V., Barnes S., Sutherland R., Curran S., Mills S., & Thompson I. (2005). Collaborative research methodology for investigating teaching and learning: The use of interactive whiteboard. *Educational Review*, *57* (4), 457-469.

Beauchamp, G., (2004). Teacher use of the interactive whiteboard in primary schools: Towards an effective transition framework. *Technology, Pedagogy and Education*, *3* (3), 337-348.

Beeland, W.D. (2002). *Student engagement, visual learning and technology: Can interactive whiteboards help?* Available from: http://vtext.valdosta.edu/xmlui/handle/10428/31. [Accessed: 11.11.2014].

Buiatti, M., & Pisanu, F. (2009). SLIMTEAM: analisi di una comunità di pratica sulla lavagna interattiva multimediale. In L. Crestoni (A cura di), *Il frutto della conoscenza. Riflessioni ed esperienze sull'uso delle tecnologie nella comunicazione didattica*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.

Costa, A.L., & Garmston R.J. (1994). *Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools.* Norwood, MA: Christopher-Cordon Publishers, Inc.

Crestoni, L. (a cura di) (2009). *Il frutto della conoscenza. Riflessioni ed esperienze sull'uso delle tecnologie nella comunicazione didattica*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.

Darling-Hammond, L. et al. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teacher for a changing world* (pp. 390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gentile, M., & Pisanu, F. (2012). *Lavagne interattive multimediali, esperienza digitale percepita e conduzione della classe*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.

Gentile, M., & Pisanu, F. (2013). Integrating technology and teaching with Learning Solutions. In D. Parmigiani, V. Pennazio, A., & Traverso (Eds.), *Learning & Teaching with Media & Technology* (pp. 272-286). ATEE-SIREM Winter Conference Proceedings. 7-9 March 2013, Genoa (Italy).

Glover, D., & Miller, D. (2001). Running with technology: The pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, *10* (3), 257-276.

Glover, D., & Miller, D. (2002). The interactive whiteboard as a force for pedagogic change: The experience of five elementary schools in an English education authority. In *Information Technology in Childhood Education* (Vol. 1, pp. 5-19). Norfolk: Association for the Advancement of Computing in Education.

Griffenhagen, C. (2000). *A report into whiteboard technologies: A published report*. Oxford: Computing Laboratory.

Guskey, T. R. (1995). Professional development in education: In search of optimal mix. In T.R. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practice* (pp. 114-131). New York: Teachers College Press.

Hall, I., & Higgins, S. (2005). Primary school student's perceptions of interactive whiteboards. *Journal of Computer Assisted Learning, 21* (2), 102-117.

Hogan, K., & Pressley, M. (Eds.) (1997). *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches & Issues. Advances in Teaching and Learning Series*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Hwang, W.Y., Chen, N.S., & Hsu, R.L. (2006). Development and evaluation of multimedia whiteboard system for improving mathematical problem solving. *Computers & Education*, *46* (2), 105-121.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Jonassen, D. (2006). *Modeling with technologies*. Columbus, OH: Pearson, Merril Prentice Hall.

Jones, S., & Tanner, H. (2002). Teachers' interpretations of effective whole-class interactive teaching in secondary mathematics classrooms. *Educational Studies*, *28* (3), 265-274.

Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving in service training: The messages of research. *Educational Leadership*, *37*, 379-385.

Latane, B. (2002). Focused interactive learning: A tool for active class discussion. *Teaching of Psychology*, *28* (1), 10-16.

Levy, P. (2002). *Interactive Whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: A developmental study*. University of Sheffield, Sheffield, YS, England. Available from: http://dis.shef.ac.uk/eirg/projects/wboards.htm. [Accessed: 11.11.2014].

Lodico, M., Spaulding, D.T., & Voegtle, K.H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice (Laureate Education, Inc., custom ed.)*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Maor, D. (2003). The teacher's role in developing interaction and reflection in an on-line learning community. *Educational Media International*, *401* (1/2), 127-138.

Marzano, R., Marzano J., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: ADCD.

Pisanu, F., & Gentile, M. (2010). The Inclusion and Learning Opportunity Project (ILOP) with interactive whiteboards and complex learning environments. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2010* (pp. 2874-2879). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved from http://www.editlib.org/p/35049.

Schenker, J.D., & Rumrill, P.D. (2004). Causal-comparative research designs. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *21* (3), 117-121.

Schmid, E.C. (2006). Investigating the use of interactive whiteboard technology in the English language classroom through the lens of a critical theory of technology. *Computer Assisted Language Learning*, *19* (1), 47-62.

Sciapeconi I., & Pigliapoco, E. (2011a). *Percorsi di scrittura con la LIM 1*. Trento: Erickson.

Sciapeconi I., & Pigliapoco, E. (2011b). *Percorsi di scrittura con la LIM 2*. Trento: Erickson.

Sitta, E. (2008). Rinnovare la didattica con le LIM. *Scuola e Didattica*, *54* (6), 73-76.

Smith, A. (2009). *Interactive whiteboard evaluation*. Boston Spa Comprehensive School. Boston, MA. Available from: http://www.mirandanet.ac.uk/pubs/smartboard.htm. [Accessed: 14.11.2014].

Smith, F., Hardman, F., & Higgins, S. (2006). The impact of interactive whiteboards on teacher-pupil interaction in the National Literacy and Numeracy Strategies. *British Educational Research Journal*, *32* (3), 443-457.

Sternberg, R. J. (1995). Conceptions of expertise in complex problem solving: A comparison of alternative conceptions. In P.A. Frensch & J. Funke (Eds.), *Complex problem solving: The European*

Perspective (pp. 295-321). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tilemma, H.H., & Veenman A.M. (1987). Conceptualizing training methods in teacher education. *International Journal of Education Research*, *11*, 519-529.

Türel, Y.K. (2011). An interactive whiteboard student survey: Development, validity and reliability. *Computers & Education, 57* (4), 2441-2450.

Wall, K., Higgins S., & Smith, H. (2005). «The visual helps me understand the complicated things»: Pupil views of teaching and learning with interactive whiteboards. *British Journal of Educational Technology*, *36* (5), 851-867.

Watkins, M.W. (2000). *Monte Carlo PCA for parallel analysis [computer software].* State College, PA: Ed & Psych Associates.

Zevenbergen, R., & Lerman, S. (2008). Learning environments using interactive whiteboards: New learning Spaces or reproduction of old technologies? *Mathematics Education Research Journal*, *20* (1), 108-126.

RICERCA-AZIONE E COMPETENZE MEDIALI

Alberto Parola
Università di Torino

Per chiedere notizie o scambiare opinioni su questo articolo, l'autore può essere contattato al seguente indirizzo:
Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione (DFE)
Via G. Ferrari, 9
10124 Torino
E-mail: alberto.parola@unito.it

ABSTRACT

The contribution provides an overview of «action research» useful to the develop media skills, thanks to some links between the different contexts that allow classrooms to suggest techniques, practices and most effective methods to promote media education to school through a community of practice, also built by means of new media (learning platforms, social networks, etc.). Creating «memorandum of understanding» between different institutions and projecting a training aimed at teachers, that combining ME and educational research, it is possibile to create «ME curricola», that allow to exploit the opportunities offered by the digital worlds and to develop media skills expendable even in the professions of the future.

Keywords: Action-research – Media education – Teaching innovation – Educational contexts – Media skills

ESTRATTO

Il contributo offre una visione di ricerca-azione utile allo sviluppo di competenze mediali, grazie al legame tra differenti contesti che possano consentire ai gruppi-classe di suggerire, attraverso una comunità di pratica, costruita anche per mezzo dei nuovi media (piattaforme, social network, ecc.), le tecniche, le pratiche e i metodi più efficaci per fare mediaeducazione a scuola. In tal modo, realizzando protocolli d'intesa tra enti differenti e progettando una formazione mirata per gli insegnanti che coniughi educazione ai media e ricerca educativa, è possibile costruire curricoli mediaeducativi che permettano di sfruttare le opportunità offerte dai mondi digitali e di sviluppare competenze mediali spendibili anche nelle professioni del futuro.

Parole chiave: Ricerca-azione – Media education – Innovazione didattica – Contesti educativi – Competenze mediali

1. Introduzione

In questo contributo intendiamo render conto di alcune implicazioni teoriche e metodologiche in ambito mediaeducativo e di differenti livelli di ciclicità relativi alla strategia di ricerca-azione (da ora in poi R-A). Inoltre, questo scritto intende specificare alcuni aspetti legati a un volume in corso di pubblicazione,[1] dal quale prende spunto e rilancia alcune riflessioni e approfondimenti.

La ricerca-azione, come sappiamo, si può definire in tanti modi differenti (Barbier, 2007; Heron, 1996; Lewin, 2005). Noi ci concentriamo su una strategia di ricerca educativa realizzata per osservare e controllare le pratiche e le dinamiche di un determinato contesto educativo, con il coinvolgimento di differenti attori, tesa all'introduzione di cambiamenti migliorativi e allo sviluppo di competenze specifiche e consapevolezza in relazione alla capacità di incidere sulle politiche, gli studi e le pratiche scolastiche (Parola, 2012). Inoltre, basiamo i nostri ragionamenti sul concetto di «scuola aperta», nel senso della connessione con il territorio e, in secondo luogo, su un atteggiamento che incrocia alcuni aspetti imperniati sull'innovazione didattica, sull'educazione ai media e sullo sviluppo di competenze (in special modo digitali e, in senso più ampio, mediali).

Risulta interessante immaginare uno scenario in cui una R-A possa prevedere il coinvolgimento di insegnanti «ricercatori» che, acquisite le strutture mentali del ragionamento scientifico, operano un controllo sistematico sui processi didattici e relazionali della classe, vista come gruppo che orienta la comunicazione del proprio lavoro verso l'esterno. In questo contributo, come già detto, proveremo a ragionare sul rapporto tra ricerca educativa, educazione ai media (con la probabile presenza di innovazione didattica e formazione ai linguaggi) e sviluppo di competenze. Tale rapporto mette in gioco tre elementi che, se compresenti, assegnano un significato fondamentale all'idea di partecipazione e collaborazione tra gruppi di lavoro e alla motivazione di cooperare all'interno di una comunità di pratica (Wenger, 2006): in primo luogo, la R-A pone in condizione gli attori di riflettere con continuità su questioni concrete legate alle pratiche didattiche, alla loro sostenibilità, alle loro coordinate spazio-temporali, alle questioni apprenditive, ai metodi e agli strumenti, ma anche, su un certo versante positivo, a ruoli, contesti, processi relazionali e di negoziazione, sulle evoluzioni trasformative della ricerca co-progettata, gli eventi ricorsivi, le motivazioni personali, sul potere dell'azione riflessiva e il potenziamento reciproco e, sul versante opposto e problematico, sulle dinamiche collusive, i disagi, i reticoli simbolici e le distanze emotive; in secondo luogo, poiché i media in quanto oggetti/ambienti motivanti (e talora anche spiazzanti), ricchi di informazioni (ma anche confusivi), animativi (e talvolta anche interferenti), sono straordinariamente presenti e ammiccanti e, se usati senza un'idea autoregolativa, possono anche agire negativamente e determinare disorientamento cognitivo e vissuti emotivi difficili da comprendere ed elaborare: in effetti, tuttavia, i media possono occupare un ruolo determinante per quanto riguarda l'osservazione e lo sviluppo relazionale di un gruppo di lavoro, soprattutto quando contribuiscono a far confluire il gruppo stesso verso un'impresa comune in cui processualità e prodotto sono consapevolmente e intrinsecamente legati da un filo rosso basato sull'autonomia, sulla capacità di analisi e sulla scrittura comunicativa e mediale (Rheingold, 2013);[2] in terzo luogo, il concetto di competenza è entrato

[1] Si tratta di: Parola, A. & Robasto, D. (2014). *Sperimentare l'innovazione didattica nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.

[2] Per quanto riguarda lo sviluppo di capacità e competenze utili ad affrontare le nuove «sfide digitali», secondo Rheingold (2013) occorre apprendere i «cinque alfabeti» che stanno cambiando il mondo. In tal senso, egli si riferisce a: a) prestare attenzione alla nostra capacità attentiva (elemento metacognitivo); b) sviluppare una cultura della partecipazione; c) imparare a collaborare (*know-how* social-digitale); d) accrescere l'autonomia critica durante la lettura e l'interpretazione delle informazioni e delle conoscenze; e) sviluppare la cosiddetta «intelligenza a misura di rete» e definire la conoscenza delle reti sociali.

prepotentemente dentro i dialoghi tra docenti, nelle loro pratiche, nei consigli d'istituto e all'interno dei corsi di formazione formali e non formali, facendo emergere molte definizioni e numerosi modelli teorici di cui occorre cogliere svariate sfumature: in aggiunta, associare la competenza alla medialità significa rendere ulteriormente complesso il piano della riflessione e, ricorsivamente, quello dell'azione didattica.

Possiamo sostenere che i cambiamenti sociali dell'ultimo decennio, l'avvento dei mondi digitali e soprattutto dei social media che hanno trasformato le modalità del confronto della partecipazione e del coinvolgimento, sia emotivo che cognitivo-sociale, possono determinare un'innovazione stessa della strategia, proprio perché il *social* può essere concepito come strumento di partecipazione, ma anche, e contemporaneamente, come oggetto di analisi.[3]

2. Aspetti di opportunità e problematicità

Un buon bagaglio di esperienza utile al coordinamento di una R-A mediaeducativa include la capacità di coordinare molte attività all'interno di protocolli d'intesa basati sulla collaborazione tra differenti partner: da attività di monitoraggio, anche con strumenti telematici (Parola & Trinchero, 2006),[4] alla valutazione di percorsi di educazione ai media (Parola & Trinchero, 2006), dalla sperimentazione di tali percorsi (Parola & Robasto, 2014) al rilancio di buone pratiche per la messa a punto di un curricolo mediaeducativo, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado.[5]

Nel nostro caso la R-A può essere considerata un «cammino» che ricercatori, dirigenti e insegnanti intraprendono per sperimentare nuovi percorsi didattici, favoriti anche dalla partecipazione di altri partner che possono portare competenze molto utili all'esperienza: si tratta di enti locali, di produttori nel campo dei media, di organi specifici come i Co.Re.Com e della fondamentale presenza degli uffici scolastici provinciali e regionali (Parola, 2008).[6]

Per quanto riguarda gli aspetti problematici, questo tipo di R-A mette in gioco tutta una serie di elementi di cui solo gradatamente i partner implicati possono rendersi consapevoli: implicazioni epistemologiche e metodologiche in primis. Solo con gradualità e ritagliando ampi spazi di riflessione è possibile ottenere un cambiamento significativo. Che cosa stiamo imparando? Come facciamo ad applicare le conoscenze acquisite? Sono le due domande che consentono al gruppo di procedere con sufficiente consapevolezza: ad esempio, per dialogare con efficacia sulle competenze mediali, occorre basarsi su una definizione di competenza ampiamente condivisa. Se la gradualità non è rispettata, è possibile che si inneschino dinamiche che creano forte incertezza e complessità: titolarità dei ruoli e delle conseguenti azioni, sostenibilità della progettazione e realizzazione di pratiche, individuazione e gestione di conflitti e collusioni, dinamiche controverse rappresentano elementi che, se sfuggono all'osservazione attenta e puntuale, possono creare disagio, ansie e quindi configurazioni difensive che rallentano i lavori e, talvolta, li bloccano inesorabilmente.

Lo stato attuale della scuola non permette di costituire situazioni di partenariato molto efficienti: il tempo, gli spazi, la burocrazia remano contro un'idea di ricerca-azione che possa es-

[3] Alcune piattaforme come i social network, oppure quelle professionali come il MED Social (http://social.medmediaeducation.it), consentono di utilizzare ambienti digitali che consentono di fare *media education,* ma anche di costruire comunità di pratica che riflettono su ambienti e strumenti nel momento stesso in cui li utilizzano, producendo teoria e pratiche mediaeducative con approccio logico-deduttivo e induttivo.

[4] Si pensi a un'attività di monitoraggio online di prodotti televisivi destinati ai minori.

[5] Si veda il protocollo d'intesa «La Scuola dei Linguaggi» del 2013, che riunisce diverse reti di scuole del progetto storico «Teleintendo» e del progetto «Logos» del MIUR tra Università di Torino (Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione), Rete di Scuole «Capire, Fare, Socializzare i Media», Rai – Centro di Produzione di Torino, Comune di Torino – ITER (Istituzione Torinese per una Educazione Responsabile), Co.Re.Com Piemonte, USR Piemonte.

[6] Per approfondimenti riferirsi al capitolo *Fare mediaeducazione* all'interno del volume.

sere davvero produttiva e trasformativa: anche solo restituire report progressivi in relazione alle differenti fasi e cicli della R-A può risultare assai problematico, sia nell'atto della scrittura che nella conseguente lettura e condivisione. Gli strumenti telematici, almeno nel nostro Paese, non consentono ancora un'agevole sostituzione delle riunioni in presenza, a causa di collegamenti mediamente ancora troppo lenti e possibilità di download e upload adeguati alle dimensioni degli oggetti digitali evoluti. Le difficoltà sono molte, tuttavia bilanciate dagli aspetti di opportunità.

L'approccio costruzionista della R-A è a parer nostro molto affine alle finalità e alle pratiche della scuola. I processi di negoziazione, la cura dei processi relazionali e l'intervento come intento trasformativo rappresentano aspetti costitutivi delle dinamiche scolastiche. Lo sono ancor di più quando si tratta di collegare i media con le competenze, poiché la modalità ricorsiva di conoscere attraverso la relazione, tipica della R-A, fa emergere nuovi modi di creare relazioni attraverso gli strumenti e gli ambienti mediali, inoltre pone in gioco sotto nuova luce competenze trasversali integrate dallo sviluppo di linguaggi espressivi e digitali, in un'ottica sia di opportunità che di eventuali pericoli. Si pensi, ad esempio, alle nuove forme di cyber-bullismo attraverso i social network, fenomeno che potrebbe essere contrastato da attività all'interno di una ricerca-azione composta dagli elementi che abbiamo citato (con metodologie quantitative, ma soprattutto qualitative, più affini alla R-A).[7]

Piuttosto importante è la chiarezza di intenti all'avvio della ricerca stessa: Perché si comincia questa impresa? Con quali motivazioni? Molto spesso tutti i partner si possono trovare d'accordo sulle finalità (ad esempio firmando un protocollo d'intesa), ma se queste non sono comprese e interiorizzate, gli aspetti di progettualità e strutturazione delle pratiche messe in atto per raggiungere determinati risultati si configurano per lungo tempo come obiettivi raggiungibili a fatica. Puntare su elementi come la simbolizzazione emozionale ponendo l'accento sui processi piuttosto che sui risultati rappresenta una fase iniziale indispensabile. Da questo punto di vista, i media possono aiutare sia a concentrarsi sugli aspetti simbolici che sorreggono il gruppo sia a ripensare il processo come focus d'apprendimento e «sestante» per il cambiamento.

La modalità di intervento fondata sul rapporto interpersonale (Schein, 1990) ci informa del fatto che ciascun attore apprende attraverso la relazione e mettendo a disposizione le proprie competenze, anche perché, «in ragione delle loro funzioni difensive, le configurazioni di legame attive fra gli attori tendono a perpetuarsi anche quando rappresentano un ostacolo allo sviluppo e al benessere del singolo e della collettività [...] La funzione difensiva svolta dalla rete dei legami inconsapevoli rende anche ragione del presentarsi [...] di atteggiamenti ambivalenti nei confronti del ricercatore» (Metitieri & Converso, 2010, pp. 58 ss.), come si diceva poco sopra. La chiarezza del contratto, la delimitazione e l'esplicitazione dell'oggetto del ricercare pongono le basi per una fruttuosa collaborazione, pur sapendo che, nel corso della ricerca, ciascun partner potrà talvolta trovarsi nelle condizioni di saper sostare in un eventuale e, possibilmente, costruttivo conflitto.

La compresenza dell'azione riflessiva e dell'azione pragmatica consente alla partnership di unire teorie e pratiche in modo virtuoso, ma pone gli attori nella condizione di verificare con cadenze regolari motivazioni e andamento dei lavori. Più che una posizione di attesa dovrebbe essere sempre presente un atteggiamento proattivo (ma anche reattivo e preventivo) nei confronti delle attività collaborative e del raggiungimento degli obiettivi.[8] Solo così è possibile passare da un apprendimento individuale a un apprendimento organizzativo, affine ai principi del *community care:* l'educazione ai

[7] La spirale di riflessione critica sull'azione in una R-A consente dunque sia momenti etnografici (induttivi) che momenti sperimentali (deduttivi).

[8] In una R-A risulta determinante prima costruire e poi, ancor più risolutorio, gestire la manutenzione dell'alleanza tra gli attori, soprattutto poiché gli strumenti della comunicazione non sono comunque mai risolutivi senza una regia saggia ed efficace.

media, infatti, si pone spesso come agente di cambiamento e di miglioramento della vita di quelle persone che rischiano di subire un *digital divide* che può compromettere l'accesso alla conoscenza e al lavoro.[9] In questo momento storico occorre mantenere in equilibrio differenti elementi: l'uso consapevole degli strumenti, la capacità di stabilire un'efficace organizzazione cognitiva al cospetto dei saperi del web e la gestione delle proprie emozioni (entusiasmo, rabbia, paura, ecc.), competenze che consentono a tutti gli attori dell'educazione di non perdere di vista l'evoluzione digitale, dunque un equilibrio che permette alla comunità dei media educator di crescere costantemente, ma senza farsi prendere dal vortice della produzione mediale e dalle decisioni orientate al consumo dei grandi colossi del web.

3. Attori e ruolo degli insegnanti

Considerazioni sugli attori. La presa di coscienza che caratterizza una R-A centrata sulla mediaeducazione determina un *empowerment* per tutti i partner, anche se in diverse misure e in tempi differenti. La condivisione degli strumenti (di progettazione dei percorsi, di osservazione, di valutazione e così via) richiede uno sforzo comune di comprensione che, se inizialmente faticoso, si apre in seguito a riflessioni di notevole importanza, attraverso la percezione di un senso di utilità che consente a ogni singola competenza di trovare il suo spazio. Ciò è possibile quando il reticolo simbolico e immaginario delle istituzioni di appartenenza diviene consapevole attraverso la presa di coscienza di una propria specifica cultura istituzionale che agisce stabilmente all'interno della rete di relazioni, anche in rapporto ai media con i rispettivi pregiudizi e stereotipi.

L'alternarsi dell'azione (che con i media rischia di prendere sempre il sopravvento) e della costruzione di senso facilita un continuo dialogo tra la teoria e la pratica fondato sul concetto di competenza. Che cosa sono le competenze mediali? Come si possono rinforzare e/o sviluppare? Come si valutano? Portare i valori della convivenza «produttiva» e «riflessiva» nella R-A (ingredienti, ma anche presupposti per una buona riuscita della strategia) significa anche infondere e richiedere fiducia negli/agli altri partner, con le giuste motivazioni e utilizzando come bussola una serie di obiettivi chiaramente condivisi. La condivisione dovrebbe anche essere praticata in relazione ai significati assegnati alle riflessioni e alle pratiche in vista di una crescita comune, la consapevolezza di un servizio orientato alle nuove generazioni, ma anche alla comunità scientifica, sapendo di costruire gradualmente un'«intelligenza collettiva», termine coniato da Levy (1997) circa vent'anni or sono, ma ancora ampiamente citato in letteratura, attraverso la co-costruzione di processi effettivi di innovazione organizzativa: ciò avviene idealmente con un continuo feedback tra i partner che determina una crescita lenta ma visibile delle rispettive competenze per mezzo di materiali scritti, testi di varia natura, cartacei e multimediali. Un sottile equilibrio tra risultati e processi e il desiderio costante di voler «conoscere nella relazione» consentono fasi restitutive molto significative. Soprattutto con i media, la metodologia partecipativa[10] può essere amplificata grazie alle tecnologie della comunicazione e l'osservazione dei processi integrata con strumenti telematici come i social network, i blog e, generalmente, spazi digitali di condivisione.

L'importanza del ruolo plurimo degli insegnanti. Assumere forme creative di ricerca (anche con ragionamenti abduttivi) consente agli insegnanti di unire metodo e creatività. La R-A dovrebbe rappresentare per loro un intervento emancipatorio e disalienante, anche se molti di essi tendono a vivere questa sensazione senza

[9] Aspetti che emergono chiaramente dagli obiettivi di Horizon 2020 (http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020) e dal progetto europeo Emedus (www.emedus.info).

[10] Il termine «partecipazione» nel nostro caso è preferibile a «coinvolgimento» poiché si riferisce a una scelta deliberata, anche in relazione al concetto di cultura partecipativa di Jenkins (2009).

troppa profondità. I media non sono solo strumenti che si possono imparare a usare, bensì anche ambienti che raccontano storie di vita di un'intera generazione di studenti. Una R-A mediaeducativa scatena un processo di trasformazione: di solito si parte da un'idea che poi diviene consapevolezza e rappresentazione più ampia della propria professione (Felisatti & Clerici, 2009). Il contesto che fa uso dei media, come strumenti funzionali all'apprendimento, strumenti di scrittura come oggetti d'analisi e ambienti da comprendere, diviene campo di dinamiche prima inespresse e tessitura di pratiche in un processo continuo di costruzione e ri-costruzione che vede impegnati i ragazzi a svolgere il ruolo di «contadini» e «cacciatori» a seconda delle esigenze[11] e gli insegnanti in una combinazione di attività come se fossero progettate e realizzate in parte da artisti, in parte da artigiani. Elementi questi che stabiliscono le basi per un proficuo contagio reciproco di gruppi di docenti, disponibili quindi a comunicare in modo efficace dubbi, problemi, idee e prospettive da riversare in situazioni dinamiche e stimolanti e, dunque, impegnati a svolgere un lavoro prestigioso all'interno dei rispettivi contesti.

Occorre motivare l'insegnante a documentare processi e pratiche, tenendo viva l'attenzione sulla scrittura. La metodologia proposta deve poter essere concepita e vissuta come una via privilegiata che si dispiega in parallelo alla normale programmazione, rendendola più solida, complessa ed efficace.

Pensando a una R-A che si fonda su obiettivi conoscitivi e pratici volti al miglioramento e/o al cambiamento di una data situazione, su un quadro teorico flessibile e ipotesi anche implicite che possono emergere e rendersi più palesi in cicli successivi, gruppi di lavoro che cambiano a seconda delle attività svolte e (con una popolazione che dovrebbe crescere dopo ogni ciclo in sintonia con il concetto di partecipazione) strumenti più o meno strutturati (Trinchero, 2011),[12] momenti differenti di rilevazione dei dati anche in ottica longitudinale e, infine, sulla costruzione di possibili soluzioni al problema sulla base dei dati ottenuti e del quadro teorico, possiamo immaginare il contributo dei media al raggiungimento di obiettivi e finalità e alla potenziale facilitazione in ciascuna di queste fasi.

Se l'apprendimento è concepito come processo sociale, la rilevazione dei bisogni pone le basi di partenza per differenti percorsi. La fase apprenditiva può essere davvero trasformativa in quanto capace di esercitare un'azione riflessiva di rilettura dei processi, dei contenuti e delle premesse epistemiche dell'esperienza professionale dei soggetti coinvolti, anche grazie ai media.

Se l'insegnante, ancora, usasse il web come un telaio sarebbe qualcosa di più di un insegnante, sarebbe un professionista riflessivo che tenderebbe alla trasformazione di sé e degli allievi, rintracciando strutture cognitive nuove e stabilendo nuove modalità relazionali, senza timore del cambiamento e dell'incertezza (Parola, 2012), coinvolgerebbe con più profitto le famiglie mettendo in campo elementi immaginali motivanti e catalizzanti l'attenzione dei genitori dei loro allievi.

4. Ciclicità e livelli della R-A mediaeducativa

4.1. Livello macro

Nelle osservazioni precedenti si possono individuare almeno tre tipologie di ciclicità insite in una R-A mediaeducativa: in tal senso tenteremo di evidenziare alcuni elementi che potrebbero definire la propedeuticità di diverse ciclicità e

[11] Si tratta di una metafora di Jenkins, il quale paragona il contadino, cioè colui che deve portare a termine una sequenza di compiti che richiedono un'attenzione focalizzata, a un'attività sequenziale tipica degli «immigrati digitali», mentre il cacciatore, ovvero colui che deve esaminare un territorio complesso alla ricerca di segni e indizi per capire dove le sue prede siano nascoste, a un'attività modulare e multi-tasking tipica della generazione dei cosiddetti «nativi digitali».

[12] L'autore descrive l'approccio docimologico alle competenze mediali nell'ambito del progetto europeo «On Air – European Media Education Project», rappresentato all'interno del sito http://onair.medmediaeducation.it.

differenti piani di analisi delle numerose fasi dell'azione.

Invece, in riferimento al susseguirsi dei cicli, la dimensione che sviluppa la spirale in verticale esprime il cambiamento al quale la strategia si volge e il raggiungimento di una consapevolezza in relazione a diversi aspetti:

- condividere le esperienze didattiche migliora le singole professionalità e rinforza le competenze dell'insegnante;
- usare i media come dispositivi di innovazione didattica, oggetti d'analisi e sviluppatori di nuove competenze disciplinari, trasversali e mediali consente di intercettare interessi e motivazioni degli allievi;
- assumere le basi della ricerca educativa applicata alla media education consente di osservare processi di apprendimento significativi utili per le sfide del futuro, nonché di formulare ipotesi da confermare all'interno della propria attività didattica (che cosa è più efficace e perché);
- riflettere sul ruolo dei media nella vita di ciascun individuo e poterli sfruttare come linguaggi espressivi, strumenti di scrittura e partecipazione e ambienti di apprendimento consente di avvicinarsi alla complessità del concetto di cittadinanza «aggiornato» all'era degli ambienti digitali.

Possiamo dunque immaginare di partire da una ciclicità più ampia, nella quale una «comunità di pratica» allargata si basa sulle seguenti fasi:

1. rilevare un problema che possa essere affrontato con l'uso di uno o più media;
2. progettare pratiche utili a fronteggiare e risolvere quel dato problema;
3. osservare i processi legati alle attività svolte;
4. documentare le fasi e le azioni del percorso grazie a strumenti più o meno strutturati (anche mediali);
5. raccogliere le migliori pratiche collocandole in una struttura più o meno preordinata;
6. proporre alle scuole una serie di percorsi basati su una struttura coerente (curricolare, in base a temi, a problemi, a linguaggi e così via);
7. individuare pregi e limiti dei percorsi svolti grazie a tracce e linee guida specifiche;
8. aprire un nuovo ciclo che consente di selezionare percorsi ad hoc da inserire in strutture più definite in relazione a una determinata logica didattica e apprenditiva (soprattutto volta allo sviluppo di competenze mediali).

Tale ciclo potrebbe essere concepito come il livello più alto (che chiameremo *macro-contesto*), legato in special modo alla creazione di una comunità di pratica basata su bisogni ed esigenze specifiche e quindi all'individuazione di un problema relativo a questioni di policy (ad esempio, come introdurre la media education nella quotidianità delle attività scolastiche?) preso in carico dalle istituzioni, dal mondo dell'associazionismo e da altri eventuali *stakeholders*. Così fece il MED (Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione) quando cominciò a stimolare attività mediaeducative nelle scuole, a osservarle e a documentarle (fotografia, TV, web, videogame, radio e così via): una volta raggiunta un'estensione sufficiente in differenti regioni italiane cominciò a raccogliere quelle più significative (quelle che contenessero in modo evidente gli aspetti fondanti dell'educazione ai media). Queste esperienze sono state poi pubblicate nel volume *Primi passi nella media education* (Ceretti, Felini, & Giannatelli, 2006), consegnato alle scuole stesse. A un livello così ampio di ciclicità occorre soprattutto operare un'efficace selezione delle attività, individuando elementi di coerenza interna, congruenza con gli obiettivi, completezza del sistema progettuale, gradimento degli alunni, trasferibilità, integrazione con la didattica quotidiana, ecc.), ma anche stimolare le scuole a non interrompere la produzione di nuove pratiche e gli aspetti creativi emersi dalla collaborazione fattiva di insegnanti e allievi.

4.2. Livello intermedio

Un livello di ciclicità intermedio è evidentemente indispensabile poiché gli elementi di progettualità, gli strumenti di osservazione e di verifica e la ricerca sperimentale non pos-

sono sopravvivere in luoghi in cui l'impostazione metodologica è così generica e lontana dalle problematiche locali, un po' astratti e fondamentalmente collegati a modelli teorici e ipotesi provenienti dalla letteratura scientifica e che, tuttavia, non possono ancora raggiungere il contesto-classe e quindi vengono discussi all'interno di un'organizzazione costituita da un partenariato che, in seguito, potrà assegnare senso alle pratiche svolte nelle classi.

Questo livello intermedio potrebbe essere riferito a problemi locali individuati nei quartieri, nei comuni (ma anche province o regioni) e legati solitamente a esigenze di inclusione, partecipazione e contrasto di comportamenti inadeguati, nocivi, talvolta drammatici, in sostanza di prevenzione e cura della collettività o delle specifiche singolarità: si pensi ai quartieri a rischio che possono godere di attività creative, animative e didattiche o situazioni limite di gestione psicologica di gesti estremi da parte di un membro della comunità, ancor più se minore.

La collaborazione di partner istituzionali (anche parrocchie), del territorio, dell'associazionismo, di rappresentanti della ricerca, della cultura e della cittadinanza consente di individuare un problema specifico a livello di *policy locale* (si pensi a un progetto che prevenga la dispersione scolastica giudicata in aumento negli ultimi anni in determinate aree territoriali). La costruzione della comunità di pratica definisce una strategia di R-A che viene esplicitata in fase progettuale (costruire pratiche mediaeducative che possano essere trasferibili e interconnesse in modo curricolare con le attività quotidiane di classi di ogni ordine e grado all'interno di uno specifico territorio:[13] chi fa cosa, per quanto tempo, con quali obiettivi?). Essa prevede un monitoraggio delle attività svolte all'interno delle scuole, intercettando quelle che possono risultare maggiormente significative (che contengono tutti gli ingredienti progettuali e docimologici utili per comprenderle e trasferirle, alcune provenienti da volumi già preesistenti — Parola, Rosa, & Giannatelli, 2013 —, altre affidate all'esperienza e alla creatività di alcuni insegnanti). A questo livello, le prime fasi lasciano ancora molto spazio alle varianti, invitando i docenti a generare ipotesi alternative, anche basando il loro percorso su pratiche preordinate che fungono da guida, adattandole tuttavia al loro contesto. Sarà premura dell'insegnante stesso indicare le modifiche apportate, ponendo attenzione al fatto che se la struttura viene riconfigurata in modo significativo, anche gli strumenti di valutazione dovranno subire una revisione sostanziosa.

Certamente, un curricolo preordinato determinato da una «piattaforma metodologica» limita i gradi di libertà, ma offre una struttura condivisa e omogenea, favorendo le attività di osservazione, valutazione e trasferibilità.

Una strategia di questo tipo si basa su:

1. la creazione del partenariato che condivida obiettivi e integri competenze specifiche (almeno un partner dovrebbe essere un produttore mediale);
2. la definizione di strategia di R-A di tipo collaborativo che consenta tempi e ritmi sostenibili;
3. la progettazione del piano operativo che includa un numero adeguato di scuole e classi che operano con linee comuni;
4. il monitoraggio delle attività da parte degli enti di ricerca con continui feedback e partecipazione fattiva;
5. la condivisione degli strumenti di verifica che possono essere presentati dall'ente di ricerca, ma che possono essere validati all'interno del gruppo di lavoro (nello specifico, strumenti che valutano il gradimento, l'apprendimento di conoscenze e abilità anche mediali e il cambiamento, cioè l'evidente sviluppo di competenze mediali, ad esempio di lettura e di scrittura);
6. l'osservazione dei livelli di sperimentazione se sono presenti anche attività di ricerca che prevedono l'analisi e la valutazione dell'efficacia dei percorsi;
7. la valutazione del ciclo di R-A, specifica per la strategia alla quale tutti i partner coinvolti

[13] Si veda Parola (2008). Si veda anche il fascicolo di Save the Children che fornisce utili linee guida per promuovere queste attività, reperibile presso il sito: www.sicurinrete.it/wp-content/uploads/2011/12/modelli_intervento-Lissone.pdf.

partecipano attivamente, anche per preparare i cicli successivi;
8. l'inizio di un nuovo ciclo che possa render conto della bontà delle attività, della validità delle osservazioni e che possa consentire un consolidamento del partenariato in previsione di successivi livelli di profondità a livello riflessivo e di affinamento e interpretazione dei dati della ricerca (si pensi allo sviluppo di capacità di analisi mediale e di consapevolezza d'uso, ad esempio, di motori di ricerca e di ambienti digitali in genere).

Da qui in poi è possibile procedere con una fase di condivisione degli strumenti di verifica (ad esempio, strumenti per valutare il gradimento, l'apprendimento e il cambiamento in relazione al percorso svolto) (Le Boterf, 2006), tra insegnanti e ricercatori, di osservazione dei livelli di sperimentazione (se previsti) che conducono a una valutazione complessiva del ciclo (valutazione specifica della strategia).

4.3. Livello micro

In seguito a un contesto intermedio, possiamo pensare che il livello possa ulteriormente rendersi specifico all'interno di un contesto classe. Vorremmo sottolineare che i tre livelli che stiamo descrivendo (macro, intermedio e micro, quest'ultimo descritto nel presente sotto-paragrafo) non procedono idealmente sempre partendo dal più elevato (il macro). A rigor di logica deduttiva dovrebbe essere così, ma è possibile e anche auspicabile un'ulteriore circolarità dei livelli stessi che possa indurre anche iniziative spontanee a livello micro e di conseguenza i livelli, per così dire, più alti a modificare *policy,* teorie e prassi sulla base delle iniziative pionieristiche che, pur necessitando di validazione, talvolta rappresentano la scintilla per il vero cambiamento.

Possiamo dunque affermare che la ciclicità di una *classe* si può svolgere attraverso una serie di fasi come:

1. la rilevazione di uno specifico bisogno (anche in relazione ai media, ad esempio l'emersione di un evento di cyber-bullismo);
2. la progettazione di un percorso innovativo che prende spunto da quel bisogno;
3. la realizzazione del percorso con obiettivi chiari e condivisi (sia tra colleghi se è prevista una co-presenza sia, e in ogni caso, con i ragazzi;
4. l'osservazione e la documentazione delle attività con appunti, diari di bordo, *checklist*, ma anche con videocamera in riferimento alle pratiche possibili di video-ricerca (Goldman et al., 2009.);
5. la costruzione di strumenti di verifica (orientati a conoscenze mediali, ad esempio la definizione di Wikipedia, abilità mediali, come faccio a creare una pagina di Wikipedia);
6. la progettazione di una sperimentazione vera e propria con un disegno di ricerca a due gruppi (basata sulla valutazione di competenze, ad esempio so come funziona Wikipedia, sono in grado di triangolare le fonti e lo dimostro con un'attività di problem solving «in situazione»);
7. la verifica dell'efficacia delle attività (con test, studio di casi, *webquest* e così via);
8. l'inizio di un nuovo percorso.

Potremo definire questo livello micro-contesto, in cui le attività si svolgono all'interno delle aule, in ogni caso aperto alla collaborazione e alla condivisione con altre classi (con altri colleghi) attraverso reti già preesistenti oppure coinvolgendo nuove scuole.

Nello specifico, si può partire da una progettualità che nasce, dunque, da un bisogno (ad esempio, un tema caldo come l'attenzione per l'ambiente, suo rispetto e sua difesa, oppure una questione specifica legata a quella particolare classe o scuola, una difficoltà comportamentale di un gruppo di allievi o disturbi di apprendimento e così via), che stimola la realizzazione di un percorso in cui creatività, animazione e utilità si intrecciano per dare vita a un'impresa comune, anche comunicativa. L'osservazione e la documentazione del processo (con formule narrative o strumenti più strutturati, o immagini, fotografie e/o clip audio-visivi, che poi saranno utilizzati nella

fase restitutiva al termine delle attività) si rendono utili per la costruzione di strumenti di verifica (semplici o complessi a seconda che l'insegnante voglia assumere o no ruoli di ricerca) riferiti sia alla valutazione dei livelli di gradimento, apprendimento e cambiamento (già citati precedentemente) (Ceretti, Felini, & Giannatelli, 2006), sia alla valutazione dell'efficacia delle attività che insiste sullo sviluppo di competenze mediali (l'eventuale uso di test per la verifica del rinforzo o acquisizione di competenze di lettura, scrittura, autonomia critica, fruizione o cittadinanza, o di altri strumenti già suggeriti poco sopra).

Una volta fatti emergere pregi e limiti del percorso (già molto strutturato) e riflettuto sulla valutazione delle competenze mediali che potrebbero richiedere anche più tempo rispetto a un'annualità, sarà utile riproporre nuovi percorsi derivanti da altre scuole o suggeriti dai livelli di R-A locale oppure dal macro-contesto istituzionale, con un livello di consapevolezza maggiore, in linea con l'idea valutativa della strategia. Al di là degli strumenti specifici per determinare un reale cambiamento (ad esempio prevedendo una fase in apertura di percorso e una fase in chiusura, per gli allievi), all'interno della R-A è possibile verificare la netta percezione da parte di tutti gli attori di aver fatto un salto di qualità nelle riflessioni, nelle conoscenze e abilità acquisite e nelle dinamiche positive e motivazionali presenti all'interno della comunità.

I tre livelli descritti si presentano, dunque, come complementari e utili alla crescita di una comunità di pratica nella quale tutti gli attori agiscono al medesimo livello di importanza, seppur con competenze differenti: ciò consente al livello *micro* (classe/scuola) di poter connettersi in modo più efficace con il livello *intermedio* (partenariato locale) e questo al livello *macro,* legato alle policy (ministeri, università, associazioni), consentendo al gruppo di riflettere all'interno di un circuito scientifico riconosciuto proprio perché permette e stimola collegamenti significativi tra i tre livelli e fa sì che diversi contesti *micro* si connettano tra loro e riescano così a influire realmente sui livelli più «alti», potendo anche giungere a suggerire cambiamenti a livello di policy educativa, attraverso indicazioni «dal basso» che, come è prevedibile, sono quelle che promuovono un'effettiva trasformazione, poiché derivano da problemi e opportunità dei gruppi di lavoro e dalla concretezza dei bisogni.

La Figura 1 presenta uno schema riassuntivo del modello di R-A discusso. I tre livelli possono essere considerati tre differenti modalità di interpretare e progettare una ricerca-azione,

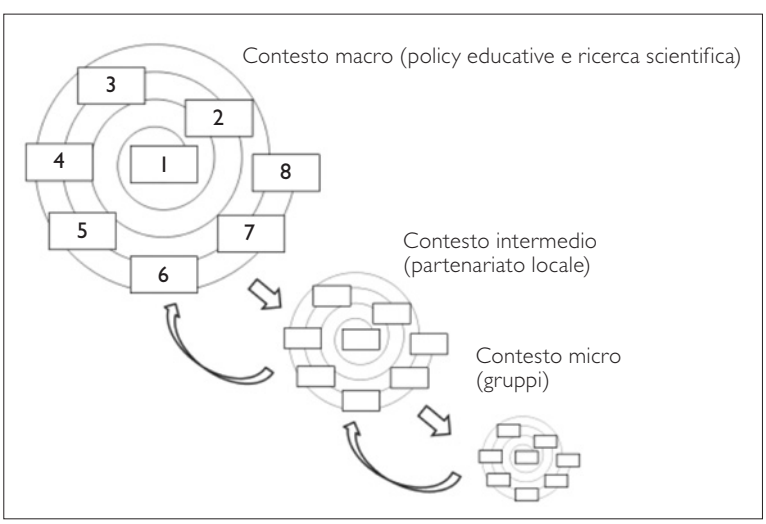

Fig. 1
Modello di Ricerca-Azione: dal generale al particolare e ritorno. Adattata da Parola (2014).

oppure un sistema integrato di azione e riflessione (ideale) o, ancora, tre differenti cicli di R-A collegati tra loro cronologicamente (o attivi in parallelo) e a diversi livelli di astrazione/concretezza.

5. Conclusioni

A conclusione di questo contributo occorre tener conto delle numerosissime sfumature determinate dai contesti locali e dalle classi, sino a giungere alla variabile personale degli insegnanti, legata allo stile e alla personalità di ciascun individuo.

In sintesi, questo tipo di approccio implica:

- valorizzare gli attori della ricerca, introdurre una significativa implicazione reciproca, attivando un processo riflessivo e di cambiamento;
- cambiare assetto a seconda delle esigenze e delle richieste, grazie alla capacità di individuare nuovi elementi del quadro e nuove metodologie, a testimonianza del fatto che i livelli possono «lavorare insieme» e produrre situazioni trasformative documentabili;
- costruire laboratori in evoluzione basati sulla ciclicità, facendo attenzione a non scivolare solo sul versante dell'innovazione didattica, bensì mantenendo un equilibrio tra educazione ai media (sviluppo di pensiero critico), uso motivante delle tecnologie (a fini apprenditivi) e uso dei linguaggi orientati alla scrittura e all'espressione personale; tale equilibrio si può mantenere anche attraverso l'uso di un dispositivo di monitoraggio continuo (riunioni cicliche, questionari online, strumenti o piattaforme social) che consentono di essere sempre «connessi» con la ricerca ottenendo un livello motivazionale, in linea di principio, sempre soddisfacente;
- consentire di cambiare lo sguardo in relazione alla propria professione e professionalità, alle proprie competenze e al rapporto con i media (visti come strumenti, ambienti, oggetti «emotivi» e sistemi di comunicazione in mano alle multinazionali), anche in virtù delle percepite trasformazioni delle rappresentazioni delle pratiche e dei modi di agire, all'insegna di un disvelamento di conoscenze e ampliamento di orizzonti in relazione al futuro;
- consentire di costruire nuovi saperi, ristrutturando i propri materiali didattici, creando mappe, archivi, teorie, bibliografie, *webgrafie,* quindi usando internet in modo più funzionale, coltivando in modo differente le varie dimensioni cognitiva, affettiva e valoriale (e modulando le distanze emotive in relazione alle persone, agli strumenti, agli ambienti) che contribuiscono a rinforzare l'identità professionale di ciascun attore.

Il concetto di tessitura, metafora un po' abusata, ma qui perfettamente calzante, ci è utile per collegare il procedere della strategia (che si presenta come un continuo inseguirsi di orditi, trame e tele, altre metafore centratissime in relazione al web e ai nuovi media), ma anche per rinviare il campo semantico all'intreccio del linguaggi, così naturale nelle nuove generazioni.

Infine, un appunto sulla valutazione: all'interno dei livelli descritti, essa compare sotto differenti forme e in momenti diversi, a seconda se ci si trova all'interno di un'aula scolastica, durante una lezione, oppure in una fase sperimentale di ricerca, in una sala in cui i partner condividono la restituzione di dati e impressioni o a un convegno in cui si relaziona e si discute su pregi e limiti di un'impresa così complessa. Certamente, occorre dare maggior spazio alla valutazione come pratica formativa (ovviamente non orientata a un approccio positivista, bensì alla costruzione del processo e alla qualità), incentivare continuamente la riflessione in retrospettiva, durante l'azione e in prospettiva.

Ciascun elemento del processo della R-A meriterebbe ulteriori approfondimenti, ma per il momento ci preme aprire un varco nella direzione di un'apertura della scuola e dell'accademia in favore di un principio di cooperazione e partecipazione che i media in questi anni ci hanno suggerito, ma che noi solo in parte abbiamo colto, anzi, talvolta trasfigurato in limiti e pericoli, anziché in opportunità.

BIBLIOGRAFIA

Barbier, R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando.

Ceretti, F., Felini, D., & Giannatelli, R. (a cura di) (2006). *Primi passi nella media education. Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria*. Trento: Erickson.

Felisatti, E., & Clerici, R. (2009). *La formazione degli insegnanti alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Padova: Cleup.

Goldman, R. et al. (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento*, Milano: Raffaello Cortina.

Heron, J. (1996). *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*. London: Sage.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Partecipatory Culture*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kaneklin, C., Piccardo, C., & Scaratti, G. (a cura di) (2010). *La ricerca-azione: cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.

Le Boterf, G. (2006) *Construire les compétences individuelles et collectives: agir et réussir avec compétence*. Paris: Editions d'Organisation.

Levy, P. (1997). *L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte.

Lewin, K. (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento.* Bologna: il Mulino.

Metitieri, L., & Converso D. (2010). La ricerca azione in una prospettiva clinica. In C. Kaneklin et al. (a cura di), *La ricerca-azione: cambiare per conoscere nei contesti organizzativi* (pp. 58-59). Milano: Raffaello Cortina.

Parola, A. (a cura di) (2008). *Territori mediaeducativi: scenari, sperimentazioni e progetti nella scuola e nell'extrascuola*. Trento: Erickson.

Parola, A. (2012). *Regia educativa. L'insegnante osservatore tra percorsi «in ricerca», linguaggi e strategie*. Ariccia (RM): Aracne.

Parola, A. (2014). Organizzare la sperimentazione di percorsi didattici innovativi nella scuola, In A. Parola & D. Robasto, *Sperimentare e innovare nella scuola* (pp. 11-46). Milano: FrancoAngeli.

Parola, A., & Ranieri, M. (Eds.) (2010). *Media education in action. A research study in six european countries*. Firenze: FUP.

Parola, A., & Robasto, D. (2014). *Sperimentare l'innovazione didattica nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Parola, A., & Trinchero. R. (2006). Come valutare i percorsi di Media Education. In F. Ceretti, D. Felini, & R. Giannatelli (a cura di), *Primi passi nella media education* (pp. 33-45). Trento: Erickson,

Parola, A., Rosa, A., & Giannatelli, R. (a cura di) (2013). *Media, linguaggi, creatività: un curricolo di media education per la scuola secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.

Rheingold, H. (2013). *Perché la rete ci rende intelligenti*. Milano: Raffaello Cortina.

Schein, E. (1990). *Sviluppo organizzativo e metodo clinico.* Milano: Guerini.

Trinchero, R. (2011). Developing and Assessing Media Competence. In A. Parola & M. Ranieri (Eds.), *Media Education in Action. A Research Study in Six European Countries* (pp. 37-54). Firenze: FUP.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

IL PROCESSO D'INFLUENZA DELLA ROLE BREADTH SELF-EFFICACY E DELL'AFFECTIVE COMMITMENT SUL COMPORTAMENTO INNOVATIVO NEI CONTESTI SCOLASTICI

Carlo Odoardi

Università di Firenze

Per chiedere notizie o scambiare opinioni su questo articolo, l'autore può essere contattato al seguente indirizzo:

Università di Firenze – Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia – La.Psi.R.I3 (Laboratorio di Psicologia per la Ricerca sull'Imprenditorialità, Innovazione e Integrazione)
Via S. Salvi, 12
50137 Firenze
E-mail: carlo.odoardi@unifi.it

ABSTRACT

This study aims to analyse the influence of two variables on innovative working behaviour: one is an individual variable, RBSE *(role breadth self-efficacy)* and the other, resulting from the interaction between the worker and the working enviroment is AC *(affective commitment).* A scholastic setting was chosen for the study, even though the scholastic institution may appear excessively bureaucratic and formal in plans and programs leaving little space for proactivity and personal initiative. However, the data is in line with the psychological literature in considering both RBSE and AC determinant for the innovative process.

Keywords: Self-efficacy – Innovative work behavior – Affective commitment – Management strategy

ESTRATTO

Lo scopo di questa ricerca è stato quello di analizzare l'influenza di due variabili sul comportamento innovativo: una di tipo individuale, ovvero la RBSE *(role breadth self-efficacy)* e l'altra derivante dall'interazione del lavoratore con l'ambiente organizzativo, cioè l'*affective commitment* (AC). Il contesto scelto per l'indagine empirica è stato quello scolastico. Nonostante l'istituzione scolastica appaia eccessivamente burocratizzata e formalizzata in piani e programmi che lasciano poco spazio alla proattività e all'iniziativa personale, i dati analizzati sono in linea con la letteratura psicologica nel considerare la RBSE e l'AC determinanti del processo innovativo.

Parole chiave: Autoefficacia – Comportamento lavorativo innovativo – Impegno affettivo – Strategie manageriali

1. Introduzione

Il processo d'innovazione all'interno delle organizzazioni è definito, nella sua accezione più ampia, dall'incontro tra innovazione tecnologica, ovvero inserimento di qualsiasi elemento nuovo e utile all'organizzazione, e innovazione psicologica, cioè attivazione di comportamenti innovativi. In termini generali, l'inserimento d'innovazione tecnologica nelle organizzazioni senza la costruzione di una cultura per l'innovazione e una base di saperi e di competenze espresse a livello individuale, di gruppo e organizzativo o manageriale rischia di non riuscire a manifestarsi nella sua interezza, inficiando gli sforzi da parte delle organizzazioni nel percorrerla e svilupparla. Ciò richiama con forza l'attenzione a investire in termini formativi sui dipendenti al fine di sviluppare un potenziale d'innovazione sempre più orientato a una gestione partecipata e integrata nei luoghi di lavoro fra coloro che assumono ruoli di responsabilità e coloro che hanno la missione di gestire e sviluppare processi per un fine comune.

Dunque, l'innovazione è considerata una delle sfide contemporanee che ogni organizzazione, pubblica o privata, pone come obiettivo per la sua competitività e sviluppo. Diviene sempre più urgente comprendere bene quali sono le condizioni individuali e organizzative che possono stimolare e facilitare i processi di generazione delle idee e la loro implementazione, come anche conoscere le conseguenze della continua spinta all'innovazione sui meccanismi cognitivi, motivazionali e applicativi da parte di coloro che operano all'interno delle organizzazioni.

Nella presente ricerca si è scelto di indagare i fattori facilitanti il comportamento innovativo all'interno di un'organizzazione scolastica. Il contesto scolastico è oggetto di continui e repentini mutamenti sia gestionali sia organizzativi in relazione ai continui cambiamenti normativi. Alla luce di queste considerazioni, le capacità adattive e innovative degli insegnanti e dei dirigenti scolastici rispetto ai cambiamenti organizzativi e gestionali diventano assolutamente necessarie. In questo specifico ambiente culturale la ricerca sull'educazione e la scuola, prima affidata esclusivamente ai pedagogisti e ai giuristi, è diventata nel corso degli anni oggetto di attenzione da parte di altre discipline, prime fra tutte l'economia e il management, e poi la sociologia dell'organizzazione, la statistica, la psicologia del lavoro e delle organizzazioni, l'antropologia, ecc. Questo è dovuto alla necessità di dare più autonomia alla scuola come unità educativa, al fine di motivare e mobilitare gli insegnanti, inventare soluzioni consensuali e tener conto della diversità degli allievi e delle particolarità del territorio.

Non è un caso che proprio in coincidenza con l'approvazione da parte del parlamento inglese del *The Educational Reform Act* proposto dal governo Thatcher, tutto incentrato sulla scuola come ente autonomo, venga pubblicata da parte dell'OECD (1988) la prima ricerca internazionale di ampio respiro sul ruolo, le funzioni e le responsabilità del capo di istituto. Le raccomandazioni evidenziate dalla ricerca contengono già i termini «manager scolastico», «leader» e «leadership» e segnano la fine della concezione della scuola come istituzione, per passare al concetto di servizio e impresa. Da quella data ha avuto inizio anche una febbrile e contrastata decisione legislativa in tutti i Paesi avanzati, che porta il titolo di «autonomia scolastica».

I Paesi dell'OECD sono oggi di fronte a nuove sfide derivanti dalla volontà politica di riformare i sistemi scolastici. Il capo di istituto non deve solamente essere un buon *manager* (gestore), deve oggi assumere anche il ruolo di *leader:* la sua efficacia è percepita come fondamentale per la realizzazione delle riforme e per il miglioramento delle condizioni di apprendimento degli allievi. Per Spillane (2006), il manager è colui che mantiene la rete quotidiana di relazioni all'interno dell'organizzazione scolastica, mentre il leader, attraverso la sua influenza, contribuisce a cambiare l'organizzazione, possibilmente in meglio. L'autore ritiene che queste competenze, del manager e del leader, siano ambedue necessarie al successo dell'istituto. Le politiche di decentramento, che si sono sviluppate un po' dappertutto in Europa, si sono tradotte in un'accresciuta autonomia

delle scuole, però hanno anche aumentato le incombenze dei leader e dei manager e accentuato la tensione tra responsabilità strettamente educative e quelle amministrative. Tuttavia, il ruolo sempre più importante del capo di istituto lo mette nelle condizioni privilegiate per dare impulso a una politica educativa di innovazione e per fare del suo istituto un'organizzazione che apprende (Vaniscotte, 2005). La strategia di una *leadership school* può accompagnare con successo le riforme su vasta scala e di conseguenza il miglioramento delle scuole, se si pone attenzione ad almeno quattro vettori strategici del cambiamento necessari alla riforma dei sistemi educativi: l'apprendimento individualizzato, la formazione professionale del personale, le reti di collaborazione tra scuole presenti su un territorio, una politica intelligente della responsabilità (individuare figure intermedie, oltre al dirigente scolastico, a cui assegnare le responsabilità), un sistema di valutazione della performance basata su specifici obiettivi e valorizzazione del merito.

La ricerca sull'innovazione ha prodotto negli ultimi trenta anni una serie di risposte empiriche, favorendo il superamento di modelli organizzativi e gestionali di natura burocratica caratterizzati da un'eccessiva specializzazione del lavoro a favore di strutture più flessibili e aperte a una maggiore partecipazione e collaborazione a tutti i livelli (Anderson, De Dreu, & Nijstad, 2004). Nel 2006 la Commissione Europea afferma che «il nostro futuro dipende dall'innovazione» (2006, p. 1), rilevando la necessità di sviluppare, nei diversi contesti lavorativi, politiche che favoriscano l'innovazione organizzativa. Infatti, l'innovazione, ovvero lo sviluppo e l'attuazione di nuovi e migliori modi di fare le cose, è considerata un fattore chiave per migliorare la performance di ruolo oltre che organizzativa.

Amabile (1988; 1996) sostiene che l'innovazione organizzativa è determinata dagli individui al lavoro. Da questa consapevolezza emerge la necessità di sviluppare strategie organizzative che valorizzino gli individui considerando i loro bisogni, i loro valori e i loro obiettivi personali e professionali. Per poter attuare queste nuove strategie, le organizzazioni devono fornire delle valide opportunità di crescita professionale e investire energie per creare un clima di innovazione che permetta sia il coinvolgimento e la partecipazione a tutti i livelli organizzativi, sia la libertà di esprimersi creativamente.

Infatti, l'introduzione delle innovazioni può avvenire a diversi livelli. Innanzitutto, l'innovazione individuale è definita come l'introduzione intenzionale all'interno di un ruolo di nuove e utili idee, processi, prodotti e procedure (Farr & Ford, 1990), cioè, si ha quando un individuo decide di propria iniziativa di tentare la strada dell'innovazione per cambiare qualcosa del proprio ruolo professionale; il secondo livello è l'innovazione di gruppo, cioè l'emergenza, l'importazione o l'imposizione di nuove idee, attraverso discussioni interpersonali e successive riformulazioni della proposta originale (Anderson, 1989; Battistelli, 2008; 2009; Battistelli, Montani, & Odoardi, 2014); infine, l'innovazione organizzativa, cioè la riuscita implementazione delle idee creative all'interno di un'organizzazione (Amabile, 1988; Odoardi, Battistelli, & Montani, 2010). Dunque, un'innovazione è tale se costituisce un miglioramento di performance e/o psicologico, significativo per l'organizzazione, per un gruppo o per un singolo ruolo.

Il costrutto d'innovazione viene distinto da quello di creatività (West & Farr, 1990). La creatività, infatti, è considerata solo la prima delle componenti che determinano il comportamento innovativo di un individuo, giacché essa «ha a che fare con la produzione di nuove e utili idee, mentre l'innovazione ha a che fare con la produzione, l'adozione e implementazione di utili idee» (Scott & Bruce, 1994, p. 581). Scott e Bruce (1994) chiariscono ulteriormente questa differenziazione definendo l'*innovative work behavior* (IWB) come un comportamento complesso caratterizzato dall'insieme di tre differenti comportamenti:

a) *idea generation* (la generazione dell'idea si riferisce all'attività di produzione di nuove idee data la percezione di problemi *work-related*);

b) *idea promotion* (la promozione dell'idea consiste nella messa in pratica di attività sociali volte a promuovere l'idea a potenziali alleati, dal momento che le idee di successo hanno a che fare più con la probabilità di raccogliere supporto che con la probabilità di produrre risultati);
c) *idea realization* (la realizzazione dell'idea chiama in causa diverse condizioni psicosociali fondamentali per la sperimentazione e l'applicazione dell'innovazione nei ruoli professionali e nei gruppi di lavoro).

Pertanto, il comportamento innovativo può essere descritto come un processo composto da più fasi dove la fase di generazione delle idee è caratterizzata prevalentemente dal pensiero creativo a livello individuale, mentre le altre due fasi sono caratterizzate da una forte componente sociale e relazionale in interazione con gli altri. Altresì, Scott e Bruce (1994) sottolineano che la fase di promozione è necessaria a far conoscere l'idea a tutta l'organizzazione, invece quella della realizzazione è il momento in cui l'individuo sperimenta e applica il prototipo dell'innovazione all'interno del contesto organizzativo e lavorativo.

Anderson (1989) chiarisce che l'innovazione può essere di diversi tipi: *emergente,* se le idee sono sviluppate interamente dal gruppo al fine di risolvere uno specifico problema lavorativo; *importata,* se le idee sono adottate e adattate al gruppo da pratiche già sperimentate in altre organizzazioni o settori dell'organizzazione stessa; *imposta* al gruppo dal *management* per attivare nuovi processi o progetti. King e Anderson (1990) specificano che «un'innovazione emergente comincerà con qualche forma d'ideazione o creatività e procederà attraverso discussioni di gruppo fino all'implementazione, mentre un'innovazione imposta esclude l'attività creativa richiedendo solo modificazioni o sviluppo di piani per implementare la stessa; un'innovazione importata, infine, permette al gruppo più discrezionalità rispetto a una imposta su come sarà implementata e usata, e sarà più percorribile l'opzione di rifiutarla» (p. 82).

2. Le variabili in esame che concorrono a influenzare il comportamento innovativo

Il presente studio prende in esame alcune delle variabili (*role breadth self-efficacy* e *affective commitment*) che concorrono insieme ad altre nel produrre un comportamento innovativo. La *self-efficacy*, o senso di autoefficacia da parte di un individuo relativamente alle proprie capacità di produrre e di regolare gli eventi della propria vita, è associata alla percezione che il cambiamento possa essere implementato con successo in una data situazione (Bandura, 1982; Farr & Ford, 1990). Un alto livello di *self-efficacy* porta l'individuo ad approcciarsi ai compiti con entusiasmo, impegno e persistenza nel cercare di superare gli ostacoli (Parker, Williams, & Turner, 2006). Dato che l'innovazione può comportare sia incertezze per i risultati futuri che resistenze da parte degli altri membri del gruppo o dell'organizzazione, coloro che possiedono un basso livello di *self-efficacy* facilmente non si impegneranno nell'implementazione delle innovazioni (Farr & Ford, 1990). Bandura (1977) considera l'avere un forte senso di autoefficacia come un requisito per l'acquisizione di nuove conoscenze, perché essa influenza la motivazione a impegnarsi in uno specifico comportamento e a perseguire certi compiti.

Choi (2004; 2007) ha individuato nella motivazione e nella *creative self-efficacy* due dei processi psicologici mediatori dei fattori contestuali e individuali sul comportamento creativo al lavoro. In particolare, le convinzioni di efficacia giocano un ruolo fondamentale nello sviluppare la motivazione alla creatività: quando le persone hanno grandi aspettative sulle loro capacità creative, tendono anche a impegnarsi maggiormente nel comportamento creativo (Ford, 1996; Shin & Zhou, 2007). La *creative self-efficacy,* cioè le credenze dei lavoratori di essere creativi nei loro ruoli organizzativi, si differenzia sia dalla *self-efficacy,* la quale riguarda un giudizio generale sulle proprie capacità, sia dalla *creative personal identity,* ovvero la percezione di essere una persona cre-

ativa (Bandura, 1997; Tierney & Farmer, 2002; 2011). Shamir (1990) ha suggerito che gli individui agiscono per riaffermare la loro identità, e quindi essa influisce sulla performance creativa di un individuo intrinsecamente motivato. Amabile (1988) ha rilevato che le capacità creative comportano una capacità di rompere gli schemi mentali, di usare le euristiche per la generazione di nuove idee, di assumere rischi e l'indipendenza dal giudizio sociale.

Dalla recente letteratura emerge un nuovo costrutto connesso alla *self-efficacy,* ovvero la *role breadth self-efficacy* (RBSE), definita dalla Parker (1998) come la misura in cui le persone si sentono capaci di effettuare proattivamente una più ampia gamma di ruoli lavorativi, al di là delle prescrizioni tecniche, dato che sono motivate a farlo. Vista l'importanza del costrutto di *self-efficacy,* Bandura (1982) ha suggerito quattro categorie di esperienza utilizzabili per lo sviluppo della *self-efficacy,* tre delle quali sono importanti per lo sviluppo della RBSE, se integrate con informazioni sul compito, i fattori personali e situazionali (Gist & Mitchell, 1992). La prima è l'*enactive mastery,* cioè continue sperimentazioni di successo nelle prestazioni, la quale può essere facilitata dal graduale incremento delle competenze e capacità di coping (Gist, 1987); la seconda categoria si riferisce all'esperienza vicaria o modellamento, la cui influenza è maggiore osservando i modelli che mostrano strategie efficaci per far fronte alle situazioni difficili, aumentando le credenze degli osservatori sulle proprie capacità; la terza modalità per rafforzare la *self-efficacy* è la persuasione verbale, ovvero realistici incoraggiamenti alle prestazioni da parte dei supervisori; l'ultima categoria, meno rilevante per lo sviluppo della RBSE, riguarda il giudizio sui propri stati fisiologici.

Dunque la *role breadth self-efficacy* ha un impatto importante sull'innovazione a livello individuale e dalla letteratura si evidenzia che, se i lavoratori si sentono sicuri a effettuare una serie di compiti che richiedono l'uso dell'iniziativa, avranno anche più probabilità di riuscire effettivamente a svolgerli (Parker, 1998). In particolare, la ricerca di Axtell e collaboratori (2000) ha dimostrato che i lavoratori che avevano maggiore autonomia esprimevano preoccupazioni per questioni lavorative e percepivano fiducia in una vasta gamma di aree di lavoro (cioè percepivano un elevato livello di *role breadth self-efficacy*) e sono stati quelli che hanno maggiormente promosso l'innovazione. Invece la ricerca di Parker, Williams e Turner (2006), coerentemente con altre ricerche (Morrison & Phelps, 1999; Speier & Frese, 1997), ha dimostrato che la *self-efficacy* è associata con la proattività; in particolare la personalità proattiva ha un'influenza positiva sulla *role breadth self-efficacy* e l'orientamento flessibile al ruolo. Pertanto, al fine di favorire il comportamento innovativo occorre rafforzare la percezione delle proprie capacità di agire.

In conclusione, per incrementare la percezione della *role breadth self-efficacy* occorre potenziare l'autonomia del lavoratore, la partecipazione al processo decisionale e la percezione di controllo sul proprio lavoro. Anche la comunicazione sul posto di lavoro è un importante facilitatore della RBSE e Kouzes e Posner (1987) hanno rilevato che «senza informazioni, si può essere certi che le persone non estendono la loro responsabilità o utilizzano le proprie energie creative» (p. 157). Infatti, il passaggio e lo scambio di informazioni aiutano le persone a sentirsi capaci di prendere l'iniziativa e aumentata la loro capacità di prendere decisioni specificamente legate al ruolo sostenendo così gli obiettivi organizzativi con maggiore responsabilità (Conger & Kanungo, 1988; Kanter, 1983).

L'altra variabile presa in esame nel presente studio *(affective commitment)* appartiene a una dimensione più ampia dell'*organizational commitment*. In letteratura si trovano diverse definizioni, alcune delle quali considerano il *commitment* in termini di manifestazioni comportamentali, mentre altre lo analizzano in termini di atteggiamenti (Mowday, Porter, & Steers, 1982). L'attenzione del mondo scientifico si è concentrata su questo secondo aspetto, poiché l'atteggiamento lavorativo comprende fattori importanti per la vita di un'organizzazione, come l'attaccamento al lavoro e la fedeltà all'azienda (Morrow & Goetz, 1988; Rhodes &

Steers, 1981). In generale, l'*organizational commitment* si riferisce all'impegno dei dipendenti nei confronti dell'organizzazione di cui fanno parte e rappresenta una reciproca messa in gioco di affidamento e affidabilità tra individuo e organizzazione. Infatti, vi è affidamento di responsabilità e potere da parte dell'organizzazione verso l'individuo e vi è promessa dell'affidabilità ricevuta da parte dell'individuo verso l'organizzazione. Allen e Meyer (1990; 1996) si sono dedicati ad analizzare e favorire una rassegna critica di tale costrutto concettualizzando il *three-component model* (*affective commitment, continuance commitment* e *normative commitment*).

Il primo componente del modello *(affective commitment)* considera il *commitment* come un attaccamento affettivo all'organizzazione caratterizzato sia dall'identificazione del lavoratore con i suoi obiettivi (Buchanan, 1974; Kanter, 1968), sia dalla condivisione dei suoi valori e delle sue regole. La definizione più completa che rappresenta il concetto di *affective commitment* è quella proposta da Mowday e collaboratori (1979), che lo descrivono come «uno stato d'identificazione dell'individuo con una particolare organizzazione e con i suoi obiettivi, nonché il desiderio di mantenere al suo interno la propria *membership* al fine di facilitare il raggiungimento degli obiettivi stessi» (p. 226). Dunque, i lavoratori con un alto *commitment* affettivo rimangono nell'organizzazione perché lo desiderano. Il secondo componente *(continuance commitment)* descrive il *commitment* come il risultato di una valutazione cognitiva del rapporto costi/benefici relativi all'interruzione dei rapporti con l'organizzazione di appartenenza; in particolare Kanter (1968) lo definisce come «la percezione dei profitti associati alla continuità della partecipazione alle attività dell'organizzazione e dei costi associati all'interruzione di tale partecipazione» (p. 507). Stebbins (1970) aggiunge a questa un'altra valutazione, che considera la consapevolezza della difficoltà di scegliere una diversa identità sociale e lavorativa dati i notevoli costi associati alla scelta di cambiamento. L'individuo dunque resta legato all'organizzazione perché ne sente il bisogno. Infine, nell'ultimo componente del modello *(normative commitment)* il *commitment* è percepito come una sorta di dovere morale a rimanere con l'organizzazione. Tale sentimento si svilupperebbe da pressioni normative precedenti, come la socializzazione culturale e familiare, o successive all'ingresso nell'organizzazione, e quindi dalla socializzazione organizzativa. Wiener (1982) definisce questa forma di *commitment* come «un'internalizzazione delle pressioni normative ad agire in maniera conforme agli scopi e agli interessi dell'organizzazione», evidenziando che «l'individuo adotta tale comportamento solo perché lo ritiene giusto» (p. 471).

Una parte rilevante della letteratura pone attenzione alla componente individuale di tale processo e alle caratteristiche dell'individuo che possono essere considerate antecedenti del comportamento innovativo al lavoro (Gagné & Deci, 2005; Meyer & Herscovitch, 2001). In particolare, alcune importanti ricerche hanno indagato il ruolo della *self-efficacy* e dell'*organizational commitment* sul processo innovativo. In linea con questo filone d'indagine, nella presente ricerca si è scelto d'indagare l'influenza della *role breadth self-efficacy* e dell'*affective commitment* sull'*innovative work behavior*

3. La ricerca

3.1. Obiettivi e ipotesi della ricerca

Partendo dagli aspetti teorici, la *role breadth self-efficacy* è definita come la misura in cui le persone si sentono capaci di effettuare proattivamente una più ampia gamma di ruoli lavorativi, al di là delle prescrizioni tecniche, dato che sono motivati a farlo. Dalle ricerche presenti in letteratura (Axtell et al., 2000; Parker, 1998) sappiamo che i dipendenti che sperimentano autonomia e proattività e si sentono sicuri a effettuare una serie di compiti che richiedono l'uso dell'iniziativa avranno anche più probabilità di riuscire effettivamente a svolgerli, poiché un elevato livello di *self-efficacy* porta l'individuo ad approcciarsi ai compiti con entusiasmo,

impegno e persistenza nel cercare di superare gli ostacoli (Parker, Williams, & Turner, 2006). Visto che la capacità di ampliare i propri ruoli lavorativi e di essere proattivi facilita il comportamento innovativo, possiamo formulare la prima ipotesi, relativa all'importanza della RBSE:

(H1) *esiste una relazione positiva tra la role breadth self-efficacy e l'innovative work behavior.*

In particolare, l'ipotesi formulata è in relazione alle tre fasi, definite dell'*innovative work behavior* (IWB):

a) esiste una relazione positiva tra la *role breadth self-efficacy* e la fase di *idea generation* dell'*innovative work behavior;*
b) esiste una relazione positiva tra la *role breadth self-efficacy* e la fase di *idea promotion* dell'*innovative work behavior;*
c) esiste una relazione positiva tra la *role breadth self-efficacy* e la fase di *idea realization* dell'*innovative work behavior.*

La seconda variabile considerata nella ricerca è l'*organizational commitment,* il quale è definito come la forza che lega l'individuo a un'azione pertinente per il raggiungimento di un obiettivo (Meyer & Herscovitch, 2001). Alcuni ricercatori hanno sottolineato che il *commitment* è uno dei più importanti fattori che supporta i dipendenti nelle nuove iniziative (Armenakis, Harris, & Feild, 1999; Conner, 1992). Si fa riferimento a un livello d'investimento motivazionale di un individuo tale da trasformare la sua appartenenza organizzativa in impegno per l'organizzazione. In particolare, nella presente ricerca si indaga il ruolo dell'*affective commitment* definito da Mowday, Steers e Porter (1979) come «uno stato d'identificazione dell'individuo con una particolare organizzazione e con i suoi obiettivi, nonché il desiderio di mantenere al suo interno la propria *membership* al fine di facilitare il raggiungimento degli obiettivi stessi» (p. 226). Dunque, l'*affective commitment* supporta i lavoratori nell'assunzione d'impegno per la realizzazione delle nuove iniziative. Pertanto, in relazione all'*affective commitment* possiamo formulare due ipotesi:

(H2) *esiste una relazione positiva tra la role breadth self-efficacy e l'affective commitment;*
(H3) *esiste una relazione positiva tra l'affective commitment e l'innovative work behavior.*

In particolare, anche la terza ipotesi è in relazione alle tre fasi dell'*innovative work behavior:*

a) esiste una relazione positiva tra l'*affective commitment* e la prima fase dell'*innovative work behavior,* ovvero l'*idea generation;*
b) esiste una relazione positiva tra l'*affective commitment* e la seconda fase dell'*innovative work behavior,* ovvero l'*idea promotion;*
c) esiste una relazione positiva tra l'*affective commitment* e la terza fase dell'*innovative work behavior,* ovvero l'*idea realization*.

3.2. Il metodo

Procedura. Lo scopo di questa ricerca è stato quello di analizzare l'influenza di due variabili sul comportamento innovativo: una di tipo individuale, ovvero la RBSE, e l'altra derivante dall'interazione del lavoratore con l'ambiente organizzativo, cioè l'*affective commitment*. Il contesto scelto per l'indagine empirica, vista la sua natura mutevole in riferimento alle numerose riforme socio-politiche cui è sottoposto, è stato quello scolastico. Hanno partecipato alla ricerca il personale docente appartenente a tre istituti tecnici (Istituto Professionale per l'Industria e l'Artigianato, Istituto Tecnico Agrario e Istituto Professionale di Stato per i Servizi Alberghieri e la Ristorazione) della provincia di Firenze. La somministrazione del questionario è avvenuta in piccoli gruppi, in presenza dei ricercatori. Lo strumento è stato presentato fornendo rassicurazioni sia sull'anonimato e sia sullo scopo non valutativo di chi rispondeva al questionario, specificando l'obiettivo dell'indagine.

Partecipanti. I partecipanti alla ricerca sono stati 131 insegnanti appartenenti ai tre istituti sopra citati con età media di 49.3 anni con una DS = 7.9. Per quanto riguarda il genere, abbiamo circa la stessa percentuale tra maschi

e femmine, pari al 49.6%. Il titolo di studio è così rappresentato: il 62.6% degli insegnanti ha un diploma di laurea, il 22.9% ha una specializzazione post laurea, il 14.5% ha un diploma di scuola superiore. Per quanto concerne il tipo di contratto, il 79.4% del campione ha un contratto a tempo indeterminato e il 20.6% ha un contratto a tempo determinato. Infine, Il 74.8% dei partecipanti ricopre il suo ruolo organizzativo da più di 14 anni, il 16% dagli 8 ai 14 anni e il 9.2% da meno di 8 anni.

Strumento. Il questionario somministrato era composto da due sezioni. La prima indagava le variabili socio-anagrafiche, evidenziate nel paragrafo precedente; la seconda era formata da tre scale finalizzate ad analizzare l'*innovative work behavior*, la *role breadh self-efficacy* e l'*affective commitment*. Per rilevare il comportamento innovativo al lavoro è stata utilizzata la scala a 9 item di Janssen (2000). La scala è basata sul lavoro multi-stadiale di Scott e Bruce (1994) e ciascuna delle tre sottoscale (*idea generation*, *idea promotion* e *idea realization*) comprende tre item misurati su una scala Likert a 5 punti (1 = *Mai,* 5 = *Sempre*). Esempi di item sono: «Quanto spesso le capita di generare nuove idee per risolvere le questioni difficili; quanto spesso le capita di mobilitare il supporto di altri per le sue idee innovative; quanto spesso le capita di trasformare le idee innovative in utili applicazioni sul lavoro». Relativamente alla variabile *Role breadth self-efficacy* è stata utilizzata la scala a 10 item della Parker (1998), in cui si chiede ai lavoratori di indicare il grado di fiducia personale nello svolgere un'ampia varietà di compiti di tipo proattivo, relazionale e integrativo. Gli item sono misurati su una scala Likert a 5 punti (1 = *Nessuna fiducia,* 5 = *Totale fiducia*). Un esempio di item è: «Quanta fiducia avrebbe nelle sue capacità se le venisse chiesto di analizzare un problema a lungo termine per trovare una soluzione». Infine, l'*Affective commitment* è stato misurato con la sottoscala a 6 item del questionario del *commitment* di Meyer, Allen e Smith (1993) e la scala Likert utilizzata è a 5 punti (1 = *Per niente d'accordo,* 5 = *Del tutto d'accordo*). Un esempio di item è: «Provo un senso di appartenenza alla mia organizzazione».

Analisi dei dati. Al fine di procedere correttamente con le analisi di regressioni multiple e riscontrare empiricamente le ipotesi formulate, è stato necessario verificare gli assunti essenziali. Per effettuare l'analisi dei dati sono state effettuate le analisi delle correlazioni tra variabili tramite il coefficiente di correlazione R di Pearson. Inoltre, sono state compiute le analisi di regressione multiple per verificare le ipotesi della ricerca relativamente alle relazioni tra i costrutti considerati. Tutte le analisi sono state condotte con il software statistico SPSS 19.0. In ultimo, è stato riportato l'Alpha di Cronbach, vale a dire il coefficiente di attendibilità che si basa sulla media delle intercorrelazioni fra gli items e misura il grado di comunalità e unicità degli stessi, ossia il grado di coerenza interna.

4. Risultati: statistiche descrittive

Nella Tabella 1 sono riportati i dati riguardanti la media, la deviazione standard, il coefficiente di attendibilità (Alpha di Cronbach) sulla diagonale e le correlazioni tra le variabili considerate nella ricerca. In particolare, nella scala *role breadth self-efficacy* la media di risposte da parte dei soggetti è stata di 3.62 con una deviazione standard (DS) di .59. Per quanto riguarda la scala dell'*affective commitment* le risposte date dai partecipanti hanno una media di 3.16 e una DS di .96. Alla scala dell'*innovative work behavior* gli insegnanti rispondevano a domande concernenti la frequenza di comportamenti quali la generazione di soluzioni originali per i problemi, la mobilitazione del supporto di altri per le proprie idee innovative o l'introduzione delle nuove idee nell'ambiente di lavoro. La media delle risposte a questa scala è pari a 3.17 e la deviazione standard è uguale a .65. In particolare, i punteggi ottenuti hanno rispettivamente per l'*idea generation* una media di 3.32 e una DS di .67, per l'*idea promotion* una media di 3.00 e una DS di .82, e infine per

l'*idea realization* una media di 3.18 e una DS di .74.

Dunque, dai risultati si evince che gli insegnanti adottano maggiormente un comportamento di generazione delle idee (media = 3.32; DS = .67; α = .72) rispetto a un comportamento più operativo di realizzazione dell'idea (media = 3.18; DS = .74; α = .75) e di promozione della propria idea all'interno del contesto lavorativo (media = 3.00; DS = .82; α = .79), anche se per tutti e tre i comportamenti innovativi il valore medio del campione analizzato si posiziona sul *range* medio della scala di riferimento utilizzata (Likert a 5 punti).

Per quanto riguarda i coefficienti Alpha di Cronbach relativi alle diverse variabili della ricerca, essi hanno i seguenti valori: *role breadth self-efficacy* (.86), *affective commitment* (.94), *innovative work behavior* (.88) con le sue tre fasi, ovvero *idea generation* (.72), *idea promotion* (.79) e *idea realization* (.75). Tali valori di affidabilità rivelano un buon grado di coerenza interna delle scale utilizzate per la costruzione delle variabili in quanto hanno un valore > .70.

Dai dati emerge che il comportamento innovativo è positivamente correlato sia con la RBSE (.34 $p < .01$) che con l'AC (.38 $p < .01$). In particolare, la *role breadth self-efficacy* è positivamente correlata con tutte è tre le fasi dell'*innovative work behavior*, ma valori maggiori si hanno con la fase di generazione (.31 $p < .01$) di realizzazione dell'idea (.32 $p < .01$); anche l'*affective commitment* presenta una correlazione positiva con le fasi dell'IWB, con valori significativi specialmente nella promozione (.44 $p < .01$) e realizzazione dell'idea (.30 $p < .01$).

Al fine di verificare la reale relazione tra i dati raccolti e di non incorrere negli errori di I e II tipo, sono state effettuate le analisi delle assunzioni inerenti alla normalità della distribuzione delle risposte, alla linearità nella relazione tra variabile dipendente e variabili indipendenti, e all'omoschedasticità. In riferimento alla normalità delle relazioni tra le variabili non sono stati riscontrati problemi in quanto i valori di asimmetria e curtosi sono al di sotto del valore soglia di |1| e più specificamente compresi fra -0.355 e 0.672. Per quanto riguarda l'assunzione di linearità fra le relazioni dei costrutti considerati e l'assunto di omoschedasticità, i residui standard appaiono dispersi in maniera casuale e quindi non risultano relati alla variabile dipendente (Figura 1). Questa affermazione è tratta analizzando la variabilità dei residui al variare dei valori predetti. Nello specifico, i residui standard sono dispersi in maniera uniforme in relazione alla variabile dipendente considerata. L'assunzione di omoschedasticità può essere considerata rispettata poiché dai grafici dei residui e dei valori predetti si evincono bande costanti di punti distribuiti in maniera simile per i valori della variabile dipendente.

La verifica delle ipotesi è stata fatta attraverso una serie di regressioni multiple al fine di spiegare le variabili dipendenti in funzione delle variabili esplicative oggetto della ricerca. Una prima analisi delle regressioni multiple è stata realizzata per esaminare l'effetto combinato delle due variabili considerate nella predizione dell'*innovative work behavior,* i cui risultati sono riportati in Tabella 2. Infatti, come si evince dai risultati, vi è un'influenza positiva della *role breadth self-*

TABELLA 1

Correlazioni tra le variabili di studio e dati descrittivi

Variabili	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. Role breadth self-efficacy	3.62	.59	*(.86)*					
2. Affective commitment	3.16	.96	.23*	*(.94)*				
3. Innovative work behaviour	3.17	.65	.33**	.38**	*(.88)*			
4. Idea generation	3.32	.67	.32**	.25**	.83**	*(.72)*		
5. Idea promotion	3.00	.82	.24**	.45**	.89**	.56**	*(.79)*	
6. Idea realization	3.18	.74	.32**	.30**	.91**	.66**	.73**	*(.75)*

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).
* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

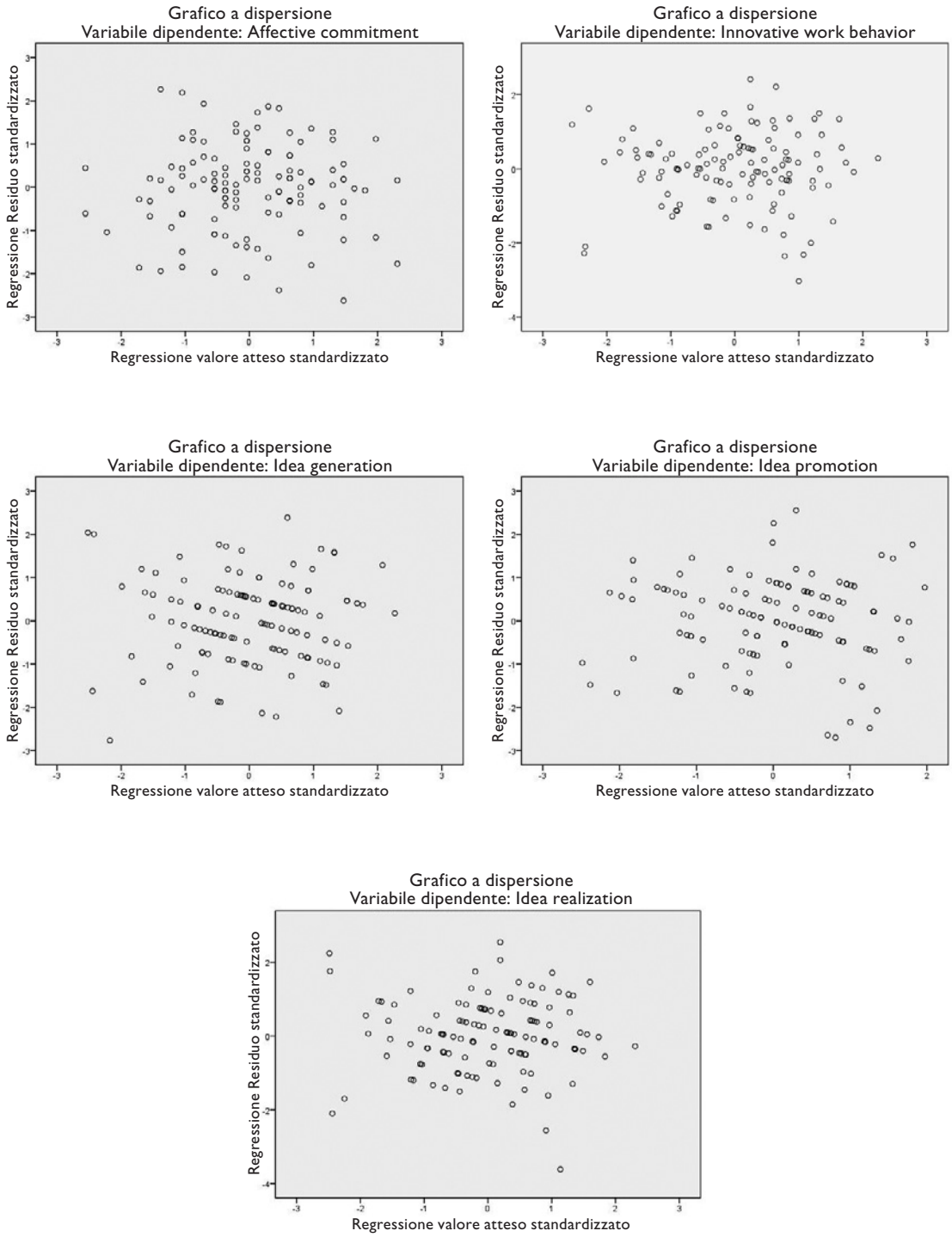

Fig. 1 Rappresentazione grafica dei residui e dei valori attesi standardizzati.

efficacy (β = .25) e dell'*affective commitment* (β = .33) sul comportamento innovativo degli insegnanti. Dunque è possibile sostenere che l'ipotesi H1 e H3 sono confermate.

TABELLA 2
L'effetto combinato della RBSE e dell' AC sull' IWB

Variabile dipendente	Parametro	β	*SE*	*T*
Innovative work behaviour	Role breadth self-efficacy	.25**	.095	2.966
	Affective commitment	.33**	.057	3.843

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Per quanto riguarda le sottoipotesi di H1 e H3, dalla Tabella 3 emerge che sia la RBSE sia l'AC influenzano positivamente le tre fasi dell'IWB e l'unica regressione che risulta non significativa riguarda l'influenza esercitata da RBSE sulla promozione dell'idea. In particolare, la *role breadth self-efficacy* presenta un peso maggiore nel determinare la generazione (β = .27) e la realizzazione (β = .27) dell'idea rispetto all'*affective commitment,* che invece ha un effetto più significativo sulla promozione dell'idea (β = .41).

TABELLA 3
Regressione della RBSE e dell'AC sulle tre fasi dell'IWB

Variabile dipendente	Parametro	β	*SE*	*T*
Idea generation	Role breadth self-efficacy	.27**	.101	3.092
	Affective commitment	.19*	.062	2.144
Idea promotion	Role breadth self-efficacy	.14	.116	1.705
	Affective commitment	.41**	.071	4.924
Idea realization	Role breadth self-efficacy	.27**	.112	3.114
	Affective commitment	.23**	.067	2.639

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).
* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Infine, la Tabella 4 riporta il peso dell'influenza della *role breadth self-efficacy* sull'*affective commitment* (β = .23) confermando l'ipotesi di relazione positiva H2.

TABELLA 4
Regressione della RBSE sull'AC

Variabile dipendente	Parametro	β	*SE*	*T*
Affective commitment	Role breadth self-efficacy	.23**	.146	2.614

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

5. Discussione e conclusioni

I risultati, in linea generale, hanno confermato le ipotesi proposte da questo studio, giacché sia la *role breadth self-efficacy* sia l'*affective commitment* hanno dimostrato di influenzare il comportamento innovativo degli insegnanti, anche se in modi e in momenti diversi. Nonostante l'istituzione scolastica appaia eccessivamente burocratizzata e formalizzata in piani e programmi che lasciano poco spazio alla proattività e all'iniziativa personale, i dati analizzati sono in linea con la letteratura psicologica nel considerare la RBSE e l'AC determinanti del processo innovativo. In particolare, nella presente ricerca, la RBSE ha un'influenza positiva sia sulla fase individuale e creativa dell'IWB, ovvero la generazione dell'idea, sia sulla fase di realizzazione della stessa, poiché quando le persone si considerano capaci di ampliare il proprio ruolo organizzativo tendono maggiormente a dare un contributo personale e originale alla definizione del proprio lavoro (Parker, 1998). Invece, per quanto riguarda l'*affective commitment,* la ricerca ne indica un ruolo significativo nel determinare le fasi sociali e di relazione del processo innovativo, in particolar modo per la promozione dell'idea creativa, in quanto la percezione, da parte dell'individuo innovatore, di un elevato coinvolgimento emotivo con la propria organizzazione facilita la mobilitazione e l'attivazione delle risorse per la promozione dell'innovazione e la successiva messa in atto (Axtell et al., 2000). Questo risultato potrebbe essere dato dal fatto che la promozione e la realizzazione dell'idea necessitano di una forma

di cooperazione, che dimostri volontà di sacrificio a supporto del cambiamento intrapreso (Herscovich & Meyer, 2002). In conclusione, la ricerca ha permesso di evidenziare e comprendere l'influenza delle variabili indipendenti (RBSE e AC) sul comportamento innovativo degli insegnanti.

In sintesi, lo studio ha rilevato come le suddette variabili influenzano il processo dell'IWB, dalla creazione dell'idea fino alla sua realizzazione passando per la fase di promozione. L'indagine ha anche messo in evidenza in che modo e da quali variabili l'*innovative work behavior* è influenzata in un contesto particolare come quello scolastico, caratterizzato non solo da continue riforme ma anche da un tipo di struttura che non sempre facilita i cambiamenti organizzativi e gestionali.

Dall'analisi della letteratura possiamo dedurre che le variabili prettamente individuali e le variabili determinate dall'interazione dell'individuo con il contesto organizzativo agiscono in modo complementare nel determinare il comportamento innovativo delle persone al lavoro. I risultati della presente ricerca permettono di avanzare alcune riflessioni utili per comprendere in che modo le organizzazioni e in particolare i dirigenti scolastici possono ottimizzare la gestione di specifiche iniziative organizzative creando le condizioni per un circolo d'innovazione continua nel proprio contesto. Questo studio mette in luce come i livelli di *commitment* affettivo e *role breadth self-efficacy* sono collegati positivamente al comportamento innovativo sul lavoro. Per questo, le organizzazioni dovrebbero trovare il modo di promuovere maggiormente tali sentimenti o comportamenti tra i dipendenti. I risultati di questo lavoro possono contribuire a indirizzare gli sforzi organizzativi in questo verso, suggerendo che esistono diversi fattori che le organizzazioni devono considerare per promuovere il processo innovativo. In particolare Bandura (1982) suggerisce che la dirigenza organizzativa, per favorire la RBSE, dovrebbe non solo fornire incoraggiamenti ai propri collaboratori, ma dovrebbe anche facilitare l'incremento delle loro competenze e capacità attraverso la promozione di sperimentazioni di performance efficaci.

Un altro intervento potenzialmente importante per la valorizzazione della RBSE è di riprogettare il lavoro in modo da consentire al personale scolastico maggiori opportunità per migliorare le esperienze di *self-efficacy*. Ad esempio, si potrebbero introdurre «gruppi di miglioramento» in cui gli insegnanti s'incontrano per affrontare problemi e migliorare i processi o sviluppare nuovi progetti (Cordery, 1996). In questi gruppi si possono esplorare non solo i confini dei tradizionali ruoli lavorativi, ma anche un'ampia serie di compiti tecnici e relazionali, al fine di osservare gli altri che affrontano situazioni difficili per aumentare la convinzione di autoefficacia. In questa direzione occorre sostenere e supportare lo sforzo di crescita e sviluppo dell'autonomia lavorativa e della professionalità del docente, facendo superare la dipendenza anacronistica dalle «istruzioni per l'uso». Occorre offrire stimoli e supporti adeguati, strumenti essenziali e funzionali, che vadano al nucleo dei problemi e che diano senso alla crescita e alla costruttività della funzione docente nella sua dimensione individuale e collegiale.

Bisogna accelerare un passaggio culturale da una professionalità prevalentemente orientata alla funzionalità e operatività a una professionalità che sia espressione piena e articolata della docenza basata maggiormente sulla competenza della progettualità o dell'agire per progetti. Un presupposto fondamentale per realizzare un percorso di progettazione efficace è quello di creare la rete delle azioni organizzative per dare risposte a esigenze diverse mediante la condivisione di processi, il che consente a tutto il personale scolastico, ognuno per le proprie competenze, di condividere la decisione progettuale con responsabilità al fine di garantire l'efficacia dei risultati.

Certamente, per favorire una cultura della progettualità e di una prassi orientata alla qualità attraverso la creazione dei gruppi di miglioramento, necessita un sistema di governance della scuola basata su un modello di leadership che vada oltre la persona del dirigente e la struttura degli organi collegiali. La situazione italiana

è, anche sotto questo profilo, anomala: da un lato le norme, poche e orientate per lo più a scoraggiare la creazione di un gruppo dirigente, e dall'altro le prassi, estremamente diversificate che spaziano da casi di eccellenza a soluzioni improvvisate. La performance della scuola *(school effectiveness)* e i fattori di miglioramento *(school improvement)* sono legati alla qualità del dirigente scolastico che rappresenta il primo fattore strategico per lo sviluppo della scuola.

Il dirigente della scuola può agire sulla composizione dei gruppi, sul coordinamento delle équipe di insegnanti, e può assicurare un clima favorevole al lavoro e alla serenità di allievi, insegnanti e personale amministrativo. Ma può anche influenzare l'attività individuale degli insegnanti innanzitutto scegliendoli per specifiche attività di progetto e poi motivandoli e supportandoli a progredire professionalmente a livello individuale e collettivo. Infine, fissando per tutti obiettivi ambiziosi, può mantenere un elevato livello di aspirazioni e di prestazioni. Il miglioramento delle performance della scuola presuppone un clima d'innovazione che valorizzi la capacità e la volontà collettiva di continuare a innovare.

La ricerca sulle condizioni che influiscono sul miglioramento delle performance consente di identificare una serie di aspetti che possono favorire un processo di innovazione: organizzazione del lavoro (più ciascuno si rifugia nel proprio spazio e nelle proprie missioni anziché aprirsi e trattare i problemi comuni, più la scuola si burocratizza e meno si evolve); collaborazione professionale (più gli attori condividono obiettivi e metodi unitamente al confronto delle pratiche ed elaborano insieme le strategie, più la scuola diventa un centro di innovazione); il cambiamento nella cultura della scuola (vi sono realtà organizzative in cui il cambiamento viene vissuto come una difficoltà o disagio, alla quale ci si rassegna solo sotto la pressione di ordinanze ministeriali, mentre, in altre realtà scolastiche, è normale la pratica della riflessione collaborativa da parte del dirigente e della maggioranza degli insegnanti e del personale amministrativo); la dinamica di progettazione (favorire l'impegno collaborativo attraverso l'adozione di obiettivi chiari, metodi di lavoro e di decisione condivisi, dispositivi di concertazione secondo un'agenda e procedure precise in modo da rendere il personale scolastico protagonista dello sviluppo organizzativo e professionale); leadership e modi di esercizio della responsabilità (i cambiamenti in seno alla scuola non si attivano semplicemente grazie all'intervento carismatico o autoritario di un dirigente, ma si costruiscono progressivamente nel quadro di un processo collettivo di rimessa in questione e di elaborazione di nuovi modi di pensare e di fare, tra cui la delega o la distribuzione e assegnazione delle responsabilità); un'organizzazione che apprende (il processo di cambiamento dipende dalla capacità degli attori di condividere idee e metodi attraverso una procedura comune che permetta di stabilire un legame intelligibile ed esplicito tra le attività di *routine* e le attività innovative con la definizione di obiettivi strategici per raggiungerli; una parte del lavoro collettivo consiste nell'analizzare le pratiche in seno alla scuola al fine di meglio comprendere gli effetti prodotti, gli ostacoli incontrati e le soluzioni possibili per superarli).

Un altro elemento che potrebbe promuovere la RBSE è la *job enlargement,* cioè l'allargamento delle mansioni, che comporta un aumento delle persone coinvolte in una determinata attività fornendo l'opportunità per aumentare l'*enactive mastery.* Infine, la *job enrichment,* al contrario della *job enlargment,* prevede l'espansione dei ruoli lavorativi al fine di incrementare la responsabilità decisionale (Hackman & Oldham, 1976). Infatti, l'autonomia lavorativa fa sì che il personale scolastico senta un maggiore controllo sull'ambiente, e il controllo percepito è considerato una determinante della *self-efficacy* (Bandura, 1986; Wood & Bandura, 1989). Altresì, al fine di incrementare il comportamento innovativo, è auspicabile l'attivazione di strategie di *job enrichment,* permettendo una maggiore responsabilità decisionale ed esperienze di significatività del personale a tutti i livelli.

Passando in rassegna le dinamiche che determinano la scelta di attuare comportamenti innovativi, si è avuto modo di evidenziare come il processo d'innovazione consista in una forma

di ristrutturazione del sistema delle relazioni, intrinseca di aspettative individuali e repertori comportamentali. Gestire e sviluppare l'innovazione è un processo culturale che necessita di un sistema di valori organizzativi per l'innovazione e impone di riesaminare la gestione e la valorizzazione dei dipendenti, attraverso nuove modalità di valutazione del potenziale per la creazione di un'organizzazione innovativa e la sperimentazione di nuovi modelli gestionali e di sviluppo organizzativo. La consapevolezza da parte del management implica la presa in carico di una missione d'integrazione tra le componenti individuali e organizzative in modo da potenziare una strategia di miglioramento continuo del comportamento innovativo a livello individuale, di gruppo e organizzativo. Il successo di questa missione è legato all'attivazione di diverse pratiche organizzative: esercitare una leadership innovativa e progettare percorsi di apprendimento continuo incoraggiando il valore dell'innovazione; valorizzare l'innovazione come parte centrale della mentalità organizzativa promuovendo una cultura per l'innovazione; sostenere la creatività in modo che l'organizzazione generi nuove idee di successo e ottenga il massimo come risultato di performance; fronteggiare gli inibitori organizzativi che annullano le buone e le migliori idee in quanto diverse rispetto alle norme stabilizzate e riconosciute; creare reti d'innovazione all'interno e all'esterno dell'organizzazione; definire e implementare i sistemi di misurazione e di riconoscimenti/incentivazioni nel saper riconoscere e valorizzare i comportamenti ritenuti più innovativi; creare centri di sviluppo e potenziamento delle competenze orientative a favore dei propri collaboratori.

Dunque, la gestione delle risorse umane da parte del management assume sempre più una centralità strategica di valorizzazione e sviluppo e dovrà sempre più facilitare i processi individuali e collettivi di apprendimento, il trasferimento e lo scambio di competenze ed esperienze unitamente allo sviluppo continuo di conoscenze e di scambio delle informazioni tecniche, organizzative, gestionali e metodologiche per ottenere un costante miglioramento delle prestazioni e una promozione della capacità di *problem solving*. L'apparizione nel nostro Paese, a partire dal 2000, del termine dirigente scolastico, congiuntamente all'aumento dell'autonomia delle scuole e all'espansione delle funzioni del capo di istituto, ha attivato un processo di trasformazione ancora in corso. Questo processo di cambiamento di ruolo fa intravedere sempre più una somiglianza dei compiti affidati al capo di istituto con quelli del dirigente di impresa, ma le iniziative del dirigente diventano necessarie allo sviluppo della missione educativa solo quando queste siano condivise dagli insegnanti e dal personale amministrativo e siano caratterizzate da una conduzione forte dei sistemi di interazione, integrazione e comunicazione interni.

BIBLIOGRAFIA

Allen, N.J., & Meyer, J.P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment. *Journal of Occupational Psychology, 63,* 1-18.

Allen, N.J., & Meyer, J.P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior, 49*, 252-276.

Amabile, T.M. (1988). A model of creativity and innovation in organization. *Research in Organizational Behavior*, *10*, 123-167.

Amabile, T.M. (1996). Creativity and Innovation in Organization. *Harvard Business School*, *5* (9), 1-15.

Anderson, N. (1989). *Work group innovation: Current research concerns and future directions*. Paper presented at Fourth west European Congress on the Psychology of Work and Organizaton, Cambridge.

Anderson, N., De Dreu, C.K.W., & Nijstad, B.A. (2004). The routinization of innovation research: a constructively critical review of the state-of-the-science. *Journal Of Organizational Behavior, 25*, 147-173.

Armenakis, A.A., Harris, S.G., & Feild, H.S. (1999). Making change permanent: A model for institutionalizing change. In R.W. Woodman & W.A. Pasmore (Eds.), *Research in Organizational Change and Development*, *12* (pp. 97-128). Greenwich, CT: JAI Press.

Axtell, C.M., Holman, D.J., Unsworth, K.L., Wall, T.D., Waterson, P.E., & Harrington, E. (2000). Shopfloor innovation: Facilitating the suggestion and implementation of ideas. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 73,* 265-285.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, *37*, 122-147.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive view.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Battistelli A. (a cura di) (2008). *I processi psicosociali delle innovazioni nelle organizzazioni. DIPAV – Quaderno Quadrimestrale di psicologia e antropologia culturale*, Milano: FrancoAngeli.

Battistelli A. (2009, a cura di). *Innovation in the transformation of jobs and organizations.* Roma: Di Renzo.

Battistelli, A., Montani, F., & Odoardi, C. (2014). The impact of feedback from job and task autonomy in the relationship between dispositional resistance to change and innovative work behaviour. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *22* (*1*), 26-41.

Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work *organizations. Administrative Science Quarterly, 19*, 533-546.

Choi, J.N. (2004). Individual and contextual predictors of creative performance: The mediating role of psychological processes. *Creativity Research Journal, 16,* 187-199.

Choi, J.N. (2007). Change-oriented organizational citizenship behavior: effects of work environment characteristics and intervening psychological processes. *Journal of Organizational Behavior, 28*, 467-484.

Conger, J.A., & Kanungo, R.N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review, 3*, 471-482.

Conner, D. (1992). *Managing at the speed of change: How resilient managers succeed and prosper where others fail* (1st ed.). New York: Villard Books.

Farr, J.L., & Ford, C.M. (1990). Individual innovation. In M.A. West & J.L. Farr (Eds.), *Innovation and creativity at work* (pp. 63-80). Chichester, UK: Wiley.

Ford, G. (1996). A theory of individual creative action in multiple social domains. *Academy of Management Review, 21*, 1112-1142.

Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, *26* (4), 331-362.

Gist, M.E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review, 12,* 472-485.

Gist, M.E., & Mitchell, T.R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review, 17,* 183-211.

Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort fairness and innovative work behavior. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 73*, 287-302.

Kanter, R.M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in Utopian communities. *American Sociological Review, 33*, 499-517.

Kanter, R.M. (1983). *The Change Masters: Corporate Entrepreneurs at Work*. London: Allen & Unwin.

King, N., & Anderson, N. (1990). Innovation in working groups. In M.A. West & J.L. Farr (Eds.), *Innovation and Creativity at work*: *Psychological and Organizational Strategies* (pp. 81-100). Chichester, UK: Wiley.

Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (1987). *The leadership challenge.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Meyer, J.P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review, 11*, 299-326.

Meyer, J.P., Allen, N.J., & Smith, C.A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology, 78*, 538-551.

Morrison, E.W., & Phelps, C.C. (1999). Taking charge at work: Extra-role efforts to initiate workplace change. *Academy of Management Journal, 42,* 403-419.

Morrow, I.C., & Goetz, J.E, (1988). Professionalism as a form of work commitment. *Journal of Vocational Behavior*, *32*, 92-111.

Mowday, R.T., Porter, L.W., & Steers, R.M. (1982). *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnover.* New York: Academic Press.

Mowday, R.T., Steers, R.M., & Porter, L.W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, *14*, 224-247.

OECD-ISIP (1988). *Le rôle des chefs d'établissement dans l'amélioration du fonctionnement de l'école*. Paris: Economica.

Odoardi, C. (2007). Alcuni aspetti psicologici del processo di innovazione. *Risorsa Uomo: Rivista di Psicologia del Lavoro e dell'Organizzazione*, *13*, 389-402.

Odoardi, C. (2008). L'innovazione nelle organizzazioni scolastiche: una ricerca empirica. *Risorsa Uomo: Rivista di Psicologia del Lavoro e dell'Organizzazione*, *14*, 71-84.
Odoardi, C., Battistelli, A., Montani, F. (2010). Can goal teorie explain innovative work behaviour? The motivating power ofinnovation-related goals. *Bollettino di Psicologia Applicata*, *261-262*, 3-17.
Parker, S.K. (1998). Enhancing role breadth self-efficacy The role of job enrichment and other organizational interventions. *Journal of Applied Psychology*, *83,* 835-852.
Parker, S.K., Williams, H.M., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, *91,* 636-652.
Rhoders, L., & Steers, R. M. (1981) Conventional vs. Worker-owned organizations. *Human Relations*, *12*, 1013-1035.
Scott, S.G., & Bruce, R.A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the work place. *Academy of Management Journal, 37*, 580-607.
Shamir, B. (1990). Calculations, values, and identities: The sources of collectivistic work motivation. *Human Relations*, *43*, 313-332.
Shin, S.J., & Zhou, J. (2007). When is educational specialization heterogeneity related to creativity in research and development teams? Transformational leadership as a moderator. *Journal of Applied Psychology*, *92,* 1709-1721.
Speier, C., & Frese, M. (1997). Generalized self-efficacy as a mediator and moderator between control and complexity at work and personal initiative: A longitudinal study in East Germany. *Human Performance*, *10,* 171-192.
Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership.* San Francisco, CA: Josey-Bass.
Stebbins, R.A. (1970). On misunderstanding the concept of commitment: A theoretical clarification. *Social Forces*, *48*, 526-529.
Tierney, P., & Farmer, S.M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, *45*, 1137-1148.
Tierney, P., & Farmer, S.M. (2011). Creative Self-Efficacy Development and Creative Performance Over Time. *Journal of Applied Psychology*, *96* (2), 277-293.
Vaniscotte, F. (2005). Pourquoi un numéro sur la direction des établissements scolaires. *Politiques d'éducation et de formation, 13,* 7-10.
Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, *7*, 418-428.

Centro Studi Erickson

II EDIZIONE

MASTER ERICKSON

Disturbi Specifici dell'Apprendimento e difficoltà scolastiche

Trento, febbraio-novembre 2015

Molti bambini e ragazzi, nel corso della loro carriera scolastica, incontrano momenti di particolare difficoltà, ad esempio nella lettura, nella scrittura e nel calcolo. Tali difficoltà sono di svariato tipo e possono manifestarsi con diversi gradi di severità, incidendo sulle singole discipline e, quindi, sul rendimento scolastico in generale, provocando a volte gravi problemi di adattamento, senso di autoefficacia e autostima. Si tratta di una serie di problematiche che interessano una percentuale abbastanza elevata della popolazione scolastica e purtroppo il disagio psicologico ed emotivo-motivazionale, le reazioni di mascheramento e le strategie di adattamento che vengono messe in atto sono spesso interpretate come scarso impegno, pigrizia o, peggio ancora, semplice svogliatezza. Queste interpretazioni scorrette sono purtroppo ancora pericolosamente diffuse. Proprio per questo motivo è importante diffondere innanzitutto una cultura corretta per quanto riguarda la conoscenza dei disturbi e delle difficoltà di apprendimento, cultura che parte necessariamente da un'attenta e scrupolosa preparazione delle figure professionali che, con compiti e obiettivi differenti, operano in ambito scolastico o sanitario.

INFORMAZIONI

Struttura e metodologia

Il Master prevede 600 ore di attività formativa divise in:

- **120 ore di formazione in presenza** in cui, accanto a lezioni teoriche, verranno utilizzate modalità didattiche di tipo esperienziale, basate sul coinvolgimento dei partecipanti attraverso studio di casi, esercitazioni, role playing e lavori in piccolo gruppo
- **160 ore di formazione online** in modalità asincrona che comprendono lo studio dei materiali, momenti di confronto e discussione in forum tematici e lavori in sottogruppi
- **120 ore di tirocinio** da effettuare in un contesto a scelta del partecipante, previa approvazione del Centro Studi Erickson
- **70 ore di elaborazione della tesi finale** e discussione
- **130 ore di studio** e approfondimento individuale

Destinatari

Insegnanti, pedagogisti, educatori, logopedisti, riabilitatori, psicologi e medici (con specializzazione in Neuropsichiatria Infantile e Psichiatria).
Il percorso sarà differenziato a seconda delle diverse professionalità.

Date

Il Master avrà durata annuale, da febbraio a novembre 2015.
La formazione in presenza è prevista con cadenza mensile, nelle giornate di venerdì e sabato.

Sede

Edizioni Centro Studi Erickson

Costo

- € 2.300,00 (IVA compresa)

La quota di partecipazione può essere rateizzata in 3 soluzioni.

Iscrizioni

Compila la scheda di iscrizione su **www.formazione.erickson.it** ed effettua il pagamento secondo le modalità indicate.

Edizioni
Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24, fraz. Gardolo - 38121 Trento
Tel. 0461 950747 - Fax 0461 956733
formazione@erickson.it

www.erickson.it

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2014
da LegoDigit s.r.l. – Lavis (TN)
per conto delle Edizioni
Centro Studi Erickson S.p.A.
Trento