

Vol. 8, n. **2**

RICERCAZIONE

Six-monthly Journal on Learning
Research and Innovation in Education

December 2016

EDITOR

Francesco Pisanu, IPRASE

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



Provincia autonoma
di Trento



RICERCAZIONE

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

Editor

Francesco Pisanu, IPRASE

Editorial staff

Sonia Brusco, Francesca Rapanà, IPRASE

International scientific board

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

National scientific board

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

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

Ricercazione has been accredited by National Agency of Evaluation of the University System and Research as a scientific Journal of Class A in two scientific-disciplinary categories: Pedagogy and History of Pedagogy and Teaching methods, Special Education, Educational Research.
Registered at Court of Trento - N. 6, April 28, 2015. Translation in German has been done by Lorenzo Bonosi, and proof-reading of the English parts by Claudia Marsilli and Leah Dabrowski.

ISSN: 2036-5330

Director manager: Giampaolo Pedrotti (Ufficio stampa PAT)

Principal Contact

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

Support Contact

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

IPRASE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IPRASE

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

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

Indice

RICERCAZIONE - Vol. 8, n. 2 - December 2016

- 7 **Editoriale - Francesco Pisanu**
Integrare scuola, formazione e mondo del lavoro: un punto di vista organizzativo
- 21 **Aubra Shepard & Mark Runco**
Creatività e educazione: una rassegna della letteratura
- 39 **Yong Zhao & Brian Gearin**
Per un cambiamento di paradigma: supportare lo sviluppo di una mentalità imprenditiva a scuola
- 53 **Licia Cianfriglia**
L'esperienza italiana di alternanza scuola-lavoro: valore formativo, risultati e aspettative delle scuole ad un anno dall'obbligo
- 65 **Simone Virdia**
Alternanza scuola-lavoro in Europa: un'indagine comparata sulla transizione tra istruzione e primo impiego dei diplomati
- 85 **Eleonora Bonafè & Valentina Conti**
Gli effetti dello stage prima e dopo il diploma
- 103 **Francesca Sartori, Anna Ressa & Carlo Buzzi**
Ripensare all'alternanza: le valutazioni critiche dei neo-diplomati trentini nei confronti delle azioni proposte dalle scuole
- 125 **Riccardo Sartori, Andrea Ceschi, Arianna Costantini, Giulia Passaia & Mario E. Vargas Sáenz**
Dispersione scolastica e prospettive di carriera
- 143 **Luisa Pandolfi, Arcangelo Uccula, G. Filippo Dettori, M. Francesca Ghiaccio & Paolo Calidoni**
Famiglia, formazione, occupazione: filiere "quasi deterministiche"
- 161 **Markus Ammann**
Il tirocinio esperienziale di alta qualità come strumento di orientamento alla carriera
- 177 **Daniele Morselli**
Un approccio capacitante all'imprenditorialità durante l'alternanza scuola-lavoro
- 197 **Concetta Tino & Monica Fedeli**
L'alternanza scuola-lavoro: la voce di tutor e coordinatori nelle organizzazioni
- 211 **Friedhelm Eicker, Christoph Bohne & Gesine Haseloff**
Il problema nel problema: una riflessione sull'orientamento degli studenti all'interno di percorsi di apprendimento basati su problemi
- 227 **Francesco Pisanu**
Recensione del libro "Studiare in azienda, lavorare a scuola" di Stefano Cianciotta

Index

RICERCAZIONE - Vol. 8, n. 2 - December 2016

- 7 **Editorial** - Francesco Pisanu
Integrating school, training and the world of work: an organizational perspective
- 21 **Aubra Shepard & Mark Runco**
Recent Research on Creativity and Education
- 39 **Yong Zhao & Brian Gearin**
Paradigm Shift: Fostering an Entrepreneurial Mindset in Schools
- 53 **Licia Cianfriglia**
The Italian experience of school-work alternance: educational value, results and expectations of schools after one year
- 65 **Simone Virdia**
School to work alternance in Europe: a comparative analysis on the transition between schooling and first employment of students
- 85 **Eleonora Bonafè & Valentina Conti**
The effects of internships before and after high school diploma
- 103 **Francesca Sartori, Anna Ressa & Carlo Buzzi**
Rethinking school-work alternance: critical evaluations of graduates from Trentino on local schools' guidance activities
- 125 **Riccardo Sartori, Andrea Ceschi, Arianna Costantini, Giulia Passaia & Mario E. Vargas Sáenz**
School drop-out and career opportunities
- 143 **Luisa Pandolfi, Arcangelo Uccula, G. Filippo Dettori, M. Francesca Ghiaccio & Paolo Calidoni**
Family, education and employment: 'quasi-deterministic' paths
- 161 **Markus Ammann**
High-quality experience-oriented internships as a source for career guidance
- 177 **Daniele Morselli**
A capability approach for enterprise education during school-work alternance
- 197 **Concetta Tino & Monica Fedeli**
School-work alternance: the voice of students' tutors inside the hosting organizations
- 211 **Friedhelm Eicker, Christoph Bohne & Gesine Haseloff**
The problem with the problem – on student orientation in advanced problem-based teaching and learning pathways
- 231 **Francesco Pisanu**
Review of 'Studiare in azienda, lavorare a scuola', by Stefano Cianciotta

Index

RICERCAZIONE - Vol. 8, n. 2 - December 2016

- 7 **Leitartikel - Francesco Pisanu**
Die Integration von Schule, Ausbildung und Beruf aus der organisatorischen Perspektive
- 21 **Aubra Shepard & Mark Runco**
Die neuere Forschung zum Thema Kreativität und Unterricht
- 39 **Yong Zhao & Brian Gearin**
Die Förderung des Unternehmergeistes in der Schule – Ein Paradigmenwandel
- 53 **Licia Cianfriglia**
Die italienische Erfahrung mit der Wechsell Ausbildung: Ausbildungswert, Ergebnisse und Erwartungen der Schulen nach dem ersten Jahr
- 65 **Simone Virdia**
Die Wechsell Ausbildung in Europa: Eine vergleichende Untersuchung zum Übergang vom Unterricht zum ersten Arbeitsstelle nach dem Abitur
- 85 **Eleonora Bonafè & Valentina Conti**
Die Auswirkung der Praktikumsteilnahme vor und nach dem Abitur
- 103 **Francesca Sartori, Anna Ressa & Carlo Buzzi**
Zu einem neuen Konzept der Wechsell Ausbildung: Die Kritik der Trentiner Absolventen an den Maßnahmen der Schulen
- 125 **Riccardo Sartori, Andrea Ceschi, Arianna Costantini, Giulia Passaia & Mario E. Vargas Sáenz**
Schulabbruch und Berufschancen
- 143 **Luisa Pandolfi, Arcangelo Uccula, G. Filippo Dettori, M. Francesca Ghiaccio & Paolo Calidoni**
Familie, Ausbildung und Beruf als quasi-deterministische Laufbahn
- 161 **Markus Ammann**
hochwertige, erfahrungs-orientierte Praktika als Berufsorientierung
- 177 **Daniele Morselli**
Ein Befähigungsansatz zur Förderung des Unternehmergeistes während der Wechsell Ausbildung
- 197 **Concetta Tino & Monica Fedeli**
Die Wechsell Ausbildung: Die Stimme der Betreuer und Koordinatoren der Gasteinrichtungen
- 211 **Friedhelm Eicker, Christoph Bohne & Gesine Haseloff**
Das Problem mit dem Problem: Zur Schülerorientierung bei fortgeschrittenem und problembasierten Unterricht und Lehre
- 227 **Francesco Pisanu**
Buchbesprechung "Studiare in azienda, lavorare a scuola" von Stefano Cianciotta

Integrare scuola, formazione e mondo del lavoro: un punto di vista organizzativo

Anche il secondo numero del 2016 di *Ricercazione* è dedicato al tema dell'integrazione tra scuola, formazione e mondo del lavoro. Nell'editoriale del numero precedente (Pisanu, 2016) ho descritto le dimensioni principali, tra le tante, coinvolte in questo processo di integrazione, che negli ultimi anni in Italia si sta sempre più sovrapponendo con il processo di alternanza scuola-lavoro. Tali dimensioni sono: pedagogico-didattica, psico-sociale, organizzativa e normativo-procedurale. Nell'editoriale precedente ho approfondito la dimensione psico-sociale, per introdurre i contributi presenti nel numero. In questo editoriale focalizzerò l'attenzione sulla dimensione organizzativa, per delinearne i collegamenti con altri due temi, dal mio punto di vista, essenziali per la riuscita del processo di alternanza: il tema del transfer e il tema dell'innovazione. Nella seconda parte dell'editoriale, utilizzando come pre-testo questa introduzione, descriverò brevemente i contenuti del presente numero di *Ricercazione*.

Considerare l'alternanza da un punto di vista organizzativo porta ad una dinamica molto ampia di attività. Dalle relativamente semplici attività di organizzazione del processo (collegate con l'ambito normativo-procedurale), ai processi organizzativi attivati e coinvolti nel momento in cui gli studenti diventano, di fatto, anche se per poco tempo, parte dell'organizzazione di lavoro che li ospita. L'impatto delle variabili organizzative sull'esperienza di alternanza è da tenere in forte considerazione per gli studi futuri in questo ambito: si pensi agli esiti motivazionali di processi come l'identificazione organizzativa, o la percezione di cittadinanza organizzativa che possono essere rimodulati nella realizzazione dell'alternanza scuola-lavoro. Potrà sembrare banale, ma percepire di avere il proprio "spazio", il proprio "ruolo" all'interno di un'organizzazione ha un effetto benefico sui comportamenti e sugli atteggiamenti dei soggetti coinvolti, grazie anche al ruolo delle variabili motivazionali (Battistelli *et al.*, 2013). Visto che l'esperienza di alternanza è anche, e soprattutto, un'esperienza di apprendimento, tale effetto benefico potrebbe riguardare anche il coinvolgimento e la motivazione ad apprendere nei luoghi di lavoro. In maniera più o meno esplicita tale elemento organizzativo è uno degli aspetti cardine del sistema duale che troviamo nei paesi di lingua tedesca ad esempio (Beozzo, 2016): lo studente è non solo un ospite dell'organizzazione, ma ne è a tutti gli effetti parte, con tutti gli aspetti positivi legati a tale senso di appartenenza (e forse qualche aspetto negativo come l'uso dell'alternanza per attività pre-selettive e di reclutamento che avvantaggiano più l'azienda e meno lo sviluppo di interessi professionali del soggetto in formazione).

Dal mio punto di vista, come già accennato, parlare di processi organizzativi nell'integrazione tra scuola, formazione e mondo del lavoro non può prescindere dall'approfondire due ulteriori processi: il transfer degli apprendimenti, e l'innovazione dei processi didattici e di apprendimento.

Per anni mi sono occupato di *training transfer* in età adulta e in contesti organizzativi (Pisanu & Fraccaroli, 2007; Pisanu *et al.*, 2014). L'elemento che contraddistingue questa tipologia di transfer è proprio l'interesse per le variabili organizzative coinvolte. In questa prospettiva, il trasferimento degli apprendimenti dalla formazione al lavoro non si ottiene semplicemente lavo-

rando sulla proposta formativa (rendendola ad esempio più congruente con le caratteristiche del lavoro a cui la formazione è rivolta), ma anche e soprattutto sulla dimensione organizzativa del transfer: sugli elementi facilitanti e sulle barriere, sulle dinamiche sociali, sulle attività preparatorie all'apprendimento, ecc. (Grossman & Salas, 2011). Mi sembra ragionevole porre la stessa attenzione anche a chi si occupa di transfer degli apprendimenti, tra scuola e mondo del lavoro: sicuramente l'aspetto pedagogico-didattico è importante per una buona riuscita del processo di alternanza, ma lo è altrettanto la dimensione sociale e organizzativa, attraverso cui si può realizzare il transfer.

In una recente edizione italiana del lavoro del 2003 curato da Tuomi-Grohn & Engeström dal titolo "Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing" (Ajello & Sannino, 2013), gli autori presentano una sintesi delle differenti concettualizzazioni del transfer in ambito educativo che si sono succedute nell'ultimo secolo di studi su questo tema. Tale sintesi è riproposta in Tab. 1.

Questa sintesi è interessante per capire meglio quale può essere attualmente la visione del transfer degli apprendimenti tra scuola e mondo del lavoro, e viceversa. Se la parte alta della tabella fa riferimento a modelli centrati su variabili individuali e di compito, la parte bassa indica tre modelli che declinano il transfer considerando il contesto come variabile prioritaria, che non esclude le altre, ma le ricolloca rispetto alle problematiche organizzative e sociali. Mi pare che tra i contributi più originali prodotti in questi ultimi anni sul tema del transfer, la Teoria dell'Attività sia stata, ed è tuttora, un eccellente punto di incontro tra riflessione teorica e applicazione pratica, e che possa rappresentare proprio per questo, per chi progetta e gestisce processi di integrazione tra scuola e mondo del lavoro, un solido strumento da utilizzare. Più contributi in questi due numeri di Ricerca fanno esplicito riferimento a tale approccio (Amman, Tino & Fedeli, Morselli). I concetti di "oggetti di con-

fine" e di "attraversamento dei confini", creati all'interno di questo approccio, dal mio punto di vista sono i più interessanti per le scuole, così come lo strumento del "laboratorio di attraversamento dei confini". Ciò che rende innovativo il pensare al processo di alternanza scuola lavoro da questo punto di vista è l'ottica sistemica e il fatto che i sistemi scuola e lavoro possano essere messi in comunicazione attraverso degli "oggetti di confine", come le esperienze di alternanza, che ad un certo punto non sono più considerabili come semplici esperienze scolastiche, ma neanche come esperienze lavorative, e in cui "l'attraversamento dei confini" non è semplicemente unidirezionale (la scuola che entra nel mondo del lavoro), ma costantemente bidirezionale (si veda a questo proposito il contributo di Morselli, in questo numero). A ben vedere, il soggetto che dovrebbe beneficiare di più dal processo di transfer non è solo la scuola, o il gruppo di studenti, ma l'organizzazione di lavoro che ospita tale esperienza, e che può basare su questa una parte del proprio processo di innovazione.

Il tema dell'innovazione è strettamente legato a quello del transfer. Anche in questo caso non è in gioco solo il cambiamento da parte della scuola, ma dell'intero sistema integrato, organizzazioni lavorative in primis. È ormai un dato acquisito nella ricerca psicologica e organizzativa, che il processo di innovazione non si realizza unicamente nella dimensione individuale (nella sua sovrapposizione con il processo creativo), ma necessita di un sistema organizzativo o inter-organizzativo per realizzarsi pienamente (Amabile, 1988). Per quanto riguarda il processo di innovazione nell'alternanza scuola lavoro, attualmente il focus è centrato sulla dimensione didattica e dell'insegnamento. Il *Problem Based Learning* (presentato nel lavoro di Eicker, Bohne e Haseloff, in questo numero) appare oggi come un ottimo strumento di innovazione della didattica per facilitare l'integrazione tra scuola e mondo del lavoro. Altri si spingono a delineare scenari di classi aperte, capovolte, smart, 4.0, ecc. (si veda ad esempio la recensione del

AUTORE	BASE DEL TRANSFER	MODALITÀ DEL TRANSFER
Thorndike	<i>Compito</i> Elementi identici	Transfer specifico
Judd	Strategie generali	Transfer esteso
Approcci cognitivisti (es. Sternberg)	Schemi	Transfer specifico e esteso
	<i>Individuo</i>	
Bereiter	Carattere, comportamento intelligente	Transfer delle situazioni
	<i>Contesto</i>	
Approccio situato (es. Greeno)	Azioni individuali in situazioni statiche	Transfer della partecipazione sociale
Approccio socio-culturale (es. Beach)	Azioni individuali in organizzazioni sociali differenti e mutevoli	Transfer individuale di sviluppo
Teoria dell'Attività (es. Engeström; Davydov)	Attività collettiva in organizzazioni sociali differenti	Transfer collettivo di sviluppo

Tab. 1 - Differenti concettualizzazioni del transfer (Tuomi-Grohn & Engeström, 2003).

libro “Studiare in Azienda, Lavorare a scuola” presente in coda a questo numero; si veda anche il contributo di Campagnoli sul numero precedente di Ricercazione; Campagnoli, 2016).

Da questo punto di vista, un'altra dote importante dalla ricerca psicologia e organizzativa sul processo di innovazione è legata alla dimensione temporale, da una parte, e di “radicamento” dall'altra. In questi ultimi anni (soprattutto in questo ultimo anno), in Italia è stata imposta una tabella di marcia all'introduzione dell'alternanza scuola lavoro a di poco forzata, con un passaggio, in alcuni casi, da zero a centinaia di ore di alternanza obbligatoria nel triennio delle superiori. Di per sé è da accogliere positivamente (l'ennesimo) tentativo di avvicinamento tra mondo della scuola e mondo del lavoro, ma il rischio di effetti collaterali, soprattutto per la scuola e per gli studenti, da “disruptive innovation” è dietro l'angolo. Ad oggi sappiamo che l'innovazione sociale può diffondersi solo se è presente e attivo, all'interno dei sistemi e delle comunità che la accoglie, l'esito di ciò che viene definito come “effetto dente d'arresto” (Pringle, 2013).

Con questa espressione vengono indicati tutti i pre-requisiti che una innovazione richiede per stabilizzarsi e diventare pratica quotidiana, un “dente d'arresto” che impedisce alle componenti dell'innovazione di regredire ad uno stadio precedente, nell'impossibilità di essere pienamente applicate. Nel caso dell'alternanza scuola lavoro il rischio è che tale “dente d'arresto”, sia sul versante scuola che su quello organizzativo, non sia stato ancora raggiunto e che si spinga dunque il piede dell'acceleratore su strutture, compiti e funzioni che semplicemente non hanno una base solida su cui impiantarsi (questo purtroppo è anche il destino delle tecnologie applicate in ambito didattico, spinte dalla retorica dell'innovazione, ma non da basi solide su cui impiantarsi nell'esperienza di lavoro quotidiana degli insegnanti). Ne può derivare come esito l'espone gli studenti a quello che potremmo definire (con un parallelo con l'educazione alimentare, e con il “junk food” che sazia, ma non fa bene alla salute, anzi) come “junk learning on the job”, cioè quelle esperienze di alternanza che saziano l'esi-

genza base (saturare il monte ore in azienda), ma non creano apprendimento significativo.

Questo secondo numero monografico dedicato al tema dell'integrazione tra scuola, formazione e mondo del lavoro ha cercato di raccogliere gli stimoli principali presenti nel dibattito nazionale e internazionale su questo tema, focalizzando l'attenzione in prevalenza sulle ricerche empiriche e sulle rassegne internazionali, a differenza del primo numero incentrato su rassegne teoriche e descrizione di buone pratiche.

Nello specifico, i contributi di Shepard e Runco, di Zhao e Gearin, e di Eicker, Bohne e Haseloff sono delle rassegne teoriche sui temi, rispettivamente, dell'educazione alla creatività, dell'educazione all'imprenditorialità e del Problem Based Learning. Il lavoro di Gianfriglia è una prima sintesi del monitoraggio del primo anno di alternanza scuola lavoro dopo l'introduzione della Buona Scuola in Italia. I restanti lavori sono ricerche empiriche sul tema dell'integrazione tra scuola, formazione e mondo del lavoro, in parte di tipo quantitativo e in parte qualitativo. I lavori quantitativi sugli esiti nelle carriere degli studenti dei percorsi riconducibili all'alternanza sono quelli di Virdia, di Bonafè e Conti, e di Sartori, Ressa e Buzzi. I lavori quantitativi che esplorano dimensioni individuali e sociali coinvolte nel processo di orientamento, anche con un'ottica previsionale rispetto alle carriere post-diploma (lavoro vs studio) sono quelli di Sartori e colleghi, e di Pandolfi e colleghi. Infine tre ricerche qualitative, basate sul framework dell'Activity Theory a cui si è fatto riferimento nella prima parte di questo editoriale, esplorano dimensioni strettamente collegate al tema dell'integrazione tra scuola e mondo del lavoro: i tirocini di alta qualità e l'effetto sull'orientamento di carriera, nel lavoro di Ammann, l'approccio "capacitante" nei percorsi di educazione all'imprenditorialità per l'alternanza scuola-lavoro, nel lavoro di Morselli, e il punto di vista di tutor e coordinatori dell'alternanza nelle organizzazioni che ospitano gli studenti

nel lavoro di Tino e Fedeli. Chiude il numero la recensione del libro di Stefano Cianciotta "Studiare in azienda, lavorare a scuola", curata da chi scrive.

Chiudo questo editoriale con un tentativo di tirare le somme dai contributi presentati nei due numeri del 2016. Nel precedente editoriale ho indicato la domanda "serve integrare scuola, formazione e mondo del lavoro?" come guida generale dell'annata 2016 di Ricerca. Certo, altre domande ci sono servite per esplorare il tema (cos'è l'alternanza negli altri paesi, quali scenari futuri per l'apprendimento work based, ecc.), ma questa è sicuramente la principale. Come spesso capita in chiusura di un editoriale di un numero monografico di Ricerca, alcune indicazioni raccolte attraverso i contributi presentati rispondono efficacemente a questa domanda. Altre no. Ad esempio le rassegne teoriche a livello nazionale e internazionale danno un senso "possibilista" agli effetti benefici delle esperienze di alternanza e in genere di integrazione tra scuola e mondo del lavoro. In un qualche modo, questa è una delle linee di sviluppo scelte per i nostri sistemi educativi. I lavori empirici, per la loro stessa natura, ci danno a tratti uno scenario più "critico", in cui gli effetti positivi, se ci sono, sono presenti per quei percorsi di studio che hanno già un incanalamento professionale, e in ogni caso "lavoro chiama lavoro", nel senso che chi ha esperienze di stage in genere ha più probabilità di trovare lavoro nel post diploma (e non necessariamente di non proseguire gli studi a livello universitario). Rimangono non risolte delle problematiche strutturali, tra cui il ruolo delle aziende nella realizzazione del processo e l'infrastruttura didattica e organizzativa tra scuola e organizzazione di lavoro, oltre che, problema non banale, il difficile inserimento dell'alternanza all'interno delle pratiche di orientamento realizzato dalle scuole.

Buona lettura!

Integrating school, training and the world of work: an organizational perspective

Like the previous one, the second issue of *Ricercazione* for 2016 is also dedicated to the integration of school, training and the world of work. In the editorial of the previous issue (Pisanu, 2016) I described the main dimensions, among many others, involved in this process of integration, which in recent years in Italy are increasingly overlapping with the school-work alternance process. These dimensions are: pedagogical-educational, psycho-social, organizational and regulatory-procedural. In the previous editorial, I discussed the psycho-social dimension when introducing the papers in the issue. In this editorial, I will focus on the organizational dimension to outline the connections with two other themes that I believe are important for the success of the integration process: learning transfer and innovation. In the second part of the editorial, I will briefly describe the content of this issue of *Ricercazione*.

Considering the integration between school and work from an organizational point of view leads to a very wide range of activities, starting with relatively simple tasks of setting up the process (linked with the regulatory and procedural ‘things to do list’) all the way to activated organizational processes involved when the students become, in fact, if only for a short time, a part of the organization. The impact of organizational variables on the experience of alternance needs to be taken into strong consideration for future studies in this area. Let us examine, for example, the outcomes of motivational processes such as organizational identification or organizational citizenship perception that can be reformulated in implementing school-work alternance. It may seem trivial, but the feeling of having their own ‘space’ and a ‘role’ within an organization has a beneficial effect on the behavior and attitudes of the students involved, thanks also to the role played by motivational variables (Battistelli *et al.*, 2013). Since the experience of alternance is also, and above all, a learning experience, this beneficial effect might also relate to the involvement and motivation to learn in the workplace. In a more or less explicit manner, this organizational element is one of the key aspects of the dual system that we find in German-speaking countries, for example (Beozzo, 2016): the students are not only guests of the organization, but they are, in actual fact, part of it, with all the positive aspects associated with such a sense of belonging (and perhaps some negative aspects, such as the use of alternance for pre-recruitment and staff selection activities, which benefits the company, mostly, and less the development of the professional interests of the students).

From my point of view, as already mentioned, when discussing the organizational processes involved in the integration of school, training and the world of work, one should not forget two additional processes: the transfer of learning and innovation in teaching and learning processes.

For years I have dealt with research on training transfer in adulthood and organizational contexts (Pisanu & Fraccaroli, 2007; Pisanu *et al.*, 2014). The main feature that distinguishes this type of transfer is precisely the interest in the organizational variables involved. In this perspective, the transfer of learning from training to work is not simply achieved by working on the training proposal design (for instance by making it more consistent with the characteristics of

the job on which the training is focused), but also on the organizational dimensions of the transfer: on facilitating factors and barriers, on social dynamics, on preparatory activities for learning, etc. (Grossman & Salas, 2011). It seems reasonable to apply the same focus also on those involved in the transfer of learning between school and the world of work: certainly, the social and organizational dimensions through which we do the transfer are as important as the pedagogical-educational aspect for the success of the process of alternance.

In a recent Italian edition of the 2003 work edited by Tuomi-Gröhn & Engeström entitled 'Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing' (Ajello & Sannino, 2013), the authors present an overview of the different conceptualizations of the transfer in education that have occurred in the last century of studies on this topic. This synthesis is proposed in Table 1.

This synthesis is helpful in understanding better what can be currently considered the main view of transfer of learning between school and the world of work, and vice versa. The upper side of the table refers to models based on individual variables and tasks; the lower part shows three models that interpret the transfer considering the environment as a priority variable, which does not exclude the former but relocates it as regards organizational and social issues. It seems to me that the Activity Theory (one of the most original contributions produced in recent years on the issue of the transfer of learning) has been, and still is, an excellent mixture of theoretical reflection and practical application, and that it can be a solid tool for those who design and manage the integration processes between school and the world of work. Several contributions in these two numbers of *Ricercazione* explicitly refer to this approach (the works by Amman, Tino & Fedeli, and Morselli). The concepts of 'boundary objects' and 'crossing borders' created within this approach, I believe, are the most interesting for schools, as well as the tool named 'change borders laboratory'.

The innovation of thinking about alternance, from this point of view, lies in the systemic approach and the fact that the school and work systems can be put in communication through the 'boundary objects,' as the alternance experiences certainly are. At some point, it is impossible to consider alternance as simple schooling experience, and not even as work experience. 'Crossing borders' is not simply one-way (the school that enters the world of work), but steadily bidirectional (see the contribution by Morselli, in this issue). On closer inspection, the subject who should benefit most from the transfer process is not just the school or groups of students, but the working organization hosting such an experience. If well managed, alternance processes could be a part of the organizational innovation process.

The theme of innovation is closely linked to the transfer of learning. In this case also, the focus is not the change process of the school but of the entire integrated system and work organizations most of all. It is now an established fact in psychological and organizational research that the process of innovation is not crafted only in the individual dimension (where it overlaps with the creative process), but needs an organizational or inter-organizational system to fulfill its potential (Amabile, 1988). As for the process of innovation in school-work alternance, currently, the focus is on pedagogical and teaching devices. Problem Based Learning (presented in the papers by Eicker, Bohne and Haseloff, in this issue) today appears as a great innovative teaching tool, aimed to facilitate the integration between school and the working world. Inside this huge debate, others delineate open class, flipped classroom, smart classroom, school 4.0, etc. scenarios (see for example the review of the book 'Study in the Company, working at school' at the end of this issue; see also the contribution by Campagnoli in the previous issue of *Ricercazione*; Campagnoli, 2016).

From this point of view, another important outcome from psychological and organizational research on the innovation process is

AUTHORS	TRANSFER BASE	TRANSFER MODALITIES
Thorndike Judd Cognitive Approach (e.g. Sternberg)	<i>Tasks</i> Identical elements General strategies Outlines	Specific Transfer Extended Transfer Specific and extended Transfer
Bereiter	<i>Individual characteristics</i> Personality, behavior, intelligence	Situation Transfer
Situated approach (e.g.: Greeno)	<i>Context</i> Individual actions in static situations	Social participation Transfer
Socio-cultural approach (e.g.: Beach)	Individual actions in different and constantly changing social organizations	Individual development Transfer
Activity Theory (e.g.: Engström; Davydov)	Collective activity in different social organizations	Collective development Transfer

Tab. 1 - Different conceptualizations of the transfer (Tuomi- Gröhn & Engeström, 2003).

related to the time lapse scale, on the one side, and to the 'rooting' process on the other. In recent years (especially in this last year), in Italy, a slightly forced roadmap of the introduction of school-work alternance has been imposed by political actors, with an acceleration, in some cases, from zero to hundreds of hours of mandatory alternance activity in the last three years of high school. Obviously, one welcomes (yet another) attempt at approaching education to the world of work, but the risk of 'disruptive innovation' side effects, especially for the school and for students, is always around the corner. To date, we know that social innovation can be spread and stabilized only if a so-called 'ratchet effect' (Pringle, 2013) is present and active within the systems and communities that welcome innovation. 'Ratchet effect' means having all the pre-requisites that innovation needs to become stable and an everyday practice, i.e. a 'ratchet' that prevents innovation components to go back to an earlier stage and

therefore unable to be fully applied. In the case of school-work alternance, the risk is that such a 'ratchet', both in the school and in the organization, has not been achieved yet and that, therefore, the accelerator is being pressed on the development of structures, tasks and functions that simply do not have a solid base on which to grow (unfortunately, this is also the fate of the technologies applied to education, driven by some innovation rhetoric but not by a solid foundation that can impact the daily work of teachers). The result is the exposure of students to what we might call (drawing a parallel with food education, considering that 'junk food' is filling but is not always healthy) 'junk learning on the job', that is those experiences of alternance that satisfy the basic needs (to fill in the number of student hours in the company) but do not create meaningful learning.

This second monographic issue has tried to bring together the main stimuli present in national and international debate on the in-

tegration of school, training and the world of work, focusing primarily on empirical research and on international literature reviews, unlike the first 2016 issue that focused more on national literature reviews and the description of good practices.

More specifically, the contributions by Shepard and Runco, by Zhao and Gearin, and by Eicker, Bohne and Haseloff are literature reviews on creativity education, entrepreneurship education and Problem Based Learning, respectively. The work by Gianfriglia is a first summary of the monitoring of the first year of alternance after the introduction of the 'Buona Scuola' project in Italy. The remaining works concern empirical research on the integration between school, training and the world of work, partly quantitative and partly qualitative. The quantitative work on outcomes in students' careers paths due to alternance are by Virdia, Bonafè and Conti, and by Sartori, Ressa, and Buzzi. The quantitative works that explore the individual and social dimensions involved in the guidance process, even with a forecasting outlook compared to post-graduate careers (working vs. studying) are by Sartori and colleagues, and by Pandolfi and colleagues. Finally, three qualitative research papers, based on the Activity Theory framework, which I referred to in the first part of this editorial, explore dimensions closely related to the theme of integration between school and the world of work: high quality placements and the effect of career guidance, in the work by Ammann, the 'capability approach' in entrepreneurship education courses for the alternance process in the work by Morselli, and the tutors' and coordinators' point of view on alternance in the organizations that host the students in the work by Tino and Fedeli. The issue closes with a review of the book by Stefano Cianciotta 'Studying in the company, working in school,' written by me.

I end this editorial with an attempt to draw conclusions from the contributions present in these two issues of 2016. In the previous editorial, I mentioned the question 'Is it useful to integrate school, training and the world of work?' as a general 'guideline' of the 2016 *Ricerca* issues. Of course, we used other questions to explore the topic too (what is alternance in other European countries, what are the future scenarios for work based learning, etc.), but this is the main question. As often happens during the closing part of a *Ricerca* monographic issue, some indications collected through the contributions submitted effectively answer this question. Others do not. For example, the literature reviews at national and international level give a positive sense of the beneficial effects of the experiences of alternance and generally of the integration between school and the world of work. Somehow, this is one of the paths of development chosen for our educational systems by our political infrastructure. Empirical works, on the other hand, at times give us a more 'critical' scenario, in which the positive effects, if any, are present for those paths of study that already have a professional channeling, and in any case 'work brings work', in the sense that those students who have extensively done internships are typically more likely to find a job in the post-diploma stage (and not necessarily to continue their studies at university level). Structural problems remain unsolved, including the role of the companies in the making of the alternance process; the educational and organizational infrastructure between school and work organization; and last but not the least, the problematic introduction of alternance in the practices of guidance performed by the schools.

I hope you enjoy this issue!

Die Integration von Schule, Ausbildung und Beruf aus der organisatorischen Perspektive

Auch das zweite Heft von *Ricercazione* ist dem Thema der Integration von Schule, Ausbildung und Beruf gewidmet. Im Editorial des vorherigen Hefts (Pisanu, 2016) habe ich die wichtigsten Ebenen beschrieben, die beim Integrationsprozess eine Rolle spielen. In den letzten Jahren überschneidet sich dieser in Italien immer mehr mit der Wechselausbildung. Es geht dabei um einen Prozess, der sich auf folgenden Ebenen abspielt: Die pädagogisch-didaktische, psychosoziale, organisatorische sowie die normative und prozedurale. Im vorherigen Editorial bin ich auf die psychosoziale Ebene eingegangen, um die Beiträge jenes Heftes einzuführen. In diesem Editorial werde ich mich auf die organisatorische Ebene konzentrieren, um deren Zusammenhang mit zwei weiteren Themen zu umreißen, die m.E. entscheidend für das Gelingen des Wechsels sind: Das Thema des Transfers und das der Innovation. Im zweiten Teil des Editorials werde ich schliesslich kurz auf den Inhalt des vorliegenden *Ricercazione*-Heftes eingehen, ausgehend von dieser Einführung.

Betrachtet man die Wechselausbildung von ihrer Organisation her, stellt man sogleich eine breitgefächerte Aktivitätsdynamik fest. Von der relativ einfachen Prozess-Organisation (die mit dem normativen und prozeduralen Bereich zusammenhängen), bis hin zu den Organisationsprozessen, die in dem Moment aktiviert werden, wo die Schüler, wenn auch nur für kurz, de facto Teil der Arbeitseinrichtung werden, die sie aufnimmt. Die Auswirkung der Organisationsfaktoren auf die Wechselausbildung ist hinsichtlich der zukünftigen Studien auf diesem Gebiet durchaus zu berücksichtigen. Man denke nur an den Motivationsschub eines Prozesses wie die organisatorische Identifikation, oder die Wahrnehmung der organisatorischen Zugehörigkeit, die bei der Umsetzung der Wechselausbildung neugeordnet werden können. Es mag banal anmuten, doch die Wahrnehmung eines eigenen 'Raumes', einer eigenen 'Rolle' innerhalb einer Einrichtung wirkt sich positiv auf die Betroffenen aus, auch dank der Motivationsvariablen (Battistelli *et al.*, 2013). Da die Erfahrung des Arbeit-Ausbildung-Wechsels in erster Linie ein Lernprozess ist, könnte dieser positive Effekt auch die Beteiligung und den Motivationsschub zum Lernen bei der Arbeit angehen. Das organisatorische Element ist mehr oder weniger explizit eines der Angelelemente des dualen Systems etwa der deutschsprachigen Länder (Beozzo, 2016): Der Schüler ist nicht nur Gast einer Einrichtung, sondern ganz und gar ein Teil davon, mit allen positiven Aspekten, die dieser Zugehörigkeitssinn mit sich führt (und vielleicht einigen negativen Aspekten, z.B. die Verwendung der Wechselausbildung zu Zwecken der Präselektion und Kandidatenauswahl, die eher für den Betrieb vorteilhaft sind und weniger zur Entwicklung der professionellen Interessen des Ausbildungskandidaten fördern).

Bei der Handhabung von Organisationsaspekten in der Integration von Schule, Ausbildung und Berufswelt kommt man m.E. nicht umhin, weitere Prozesse zu vertiefen: Den Transfer der Lernresultate, und die Innovation der Didaktik- und Lernprozesse.

Über Jahre habe ich mich mit *training transfer* im Erwachsenenalter und im organisatorischen Kontext beschäftigt (Pisanu & Fraccaroli, 2007; Pisanu *et al.* 2014). Kennzeichnendes Element für diese Art von Transfer ist gerade das Interesse für die betroffenen Organisationsaspekte. In dieser Hinsicht erfolgt der Transfer der Lernresultate von der Ausbildung zum Beruf nicht nur durch die Arbeit am Ausbildungsangebot (z.B. indem man es auf die Beschaffenheit des Berufes, den die Ausbildung anpeilt, stärker zuschneidet), sondern auch und verstärkt über die Arbeit an den organisatorischen Aspekten des Transfers: An den erleichternden und den erschwerenden Faktoren, den Aspekten der Sozialdynamik, den Vorbereitungsaktivitäten des Lernprozesses usw. (Grossman & Salas, 2011). Es ist m.E. sinnvoll, dieselbe Aufmerksamkeit auch denen zu schenken, die sich um den Transfer der Lernresultate von der Schule in die Berufswelt kümmern. Für das Gelingen des Wechselprozesses ist der pädagogisch-didaktische Aspekt sicher sehr wichtig, doch ebenso sind es die soziale und organisatorische Ebene, über die der Transfer erfolgt.

In der kürzlich erschienenen italienischen Ausgabe der im Jahr 2003 von Tuomi-Grohn & Engeström unter dem Titel "Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing" (Ajello & Sannino, 2013) herausgegebenen Untersuchung liefern die Autoren eine Zusammenfassung der verschiedenen Transfer-Konzepte des Ausbildungsbereichs, die von der Forschungsliteratur im letzten Jahrhundert behandelt wurden. Tabelle 1 zeigt diese Zusammenfassung.

Diese Zusammenfassung ist hinsichtlich des besseren Verständnisses der aktuellen Vision des Transfers von Lernresultaten von der Schule zum Beruf und umgekehrt interessant. Der obere Teil der Tabelle liste solche Modelle auf, die sich an individuellen und aufgaben-orientierten Variablen ausrichten, der untere zeigt Modelle, die beim Transfer den Kontext an erste Stelle setzten, andere Variablen jedoch nicht ausschliessen, son-

dern sie hinsichtlich der organisatorischen und sozialen Problematik neu einteilen. Unter den originellsten Beiträgen der letzten Jahre zum Thema Transfer ist m.E. die Aktivitätstheorie immer noch ein ausgezeichneter Berührungspunkt zwischen Theorie und praktischer Umsetzung, weswegen gerade sie ein kostbares Instrument für diejenigen ist, die den Integrationsprozess zwischen Schule und Arbeitswelt planen und verwalten. Etliche Beiträge dieser zwei Hefte von *Ricercazione* berufen sich explizit auf diesen Ansatz (Amman, Tino & Fedeli, Morselli). Die Begriffe "Grenzobjekte" und "Grenzüberschreitung", die innerhalb dieses Ansatzes entstanden, sind für die Schulen m.E. die interessantesten, ebenso wie das Instrument der „Werkstatt zur Grenzüberschreitung“. Was diesen Ansatz zur Wechselausbildung innovativ macht, ist das dahinterliegende Systemdenken und die Tatsache, dass Schule und Beruf durch "Grenzobjekte" in Verbindung gebracht werden können, z.B. durch Wechselerfahrungen, die irgendwann nicht mehr als einfache Schulerfahrungen zu betrachten sind, aber auch nicht als echte Berufserfahrungen, so dass die "Grenzüberschreitung" nicht einfach nur einseitig (d.h. die Schule dringt in die Berufswelt ein), sondern stets zweiseitig ist (siehe hierzu den Beitrag von Morselli in diesem Heft). Das Subjekt, das am meisten vom Transfer-Prozess profitiert, ist bei genauerem Hinsehen nicht die Schule, oder eine Gruppe von Schülern, sondern die Arbeitseinrichtung, die als Gastgeber der Austausch Erfahrung auftritt, die einen Teil seines eigenen Innovationsprojektes auf diese stützen kann.

Das Thema der Innovation ist eng mit jenem des Transfers verbunden. Auch in diesem Fall geht es nicht nur um die Erneuerung der Schule, sondern des ganzen, mit ihr integrierten Systems, angefangen mit den Arbeitseinrichtungen. Für die Psychologie- und Organisationsforschung steht inzwischen fest, dass der Innovationsprozess nicht nur auf der Einzelebene stattfindet (wobei er sich mit dem Kreativitätsprozess überschneidet), sondern auch eines organisatorischen oder

AUTOR	GRUNDLAGE DES TRANSFERS	FUNKTIONSWEISE DES TRANSFERS
Thorndike	<i>Aufgabe</i> Identische Elemente	Spezifisches Transfer
Judd	Allgemeine Strategien	Umfassendes Transfer
Kognitive Ansätze (z.B. Sternberg)	Schemen und umfassendes Transfer	Spezifisches
Bereiter	<i>Individuum</i> Charakter, intelligentes Verhalten	Situationstransfer
Situationsansatz (z.B. Greeno)	<i>Kontext</i> Individuelle Aktionen in statischen Situationen	Transfer der Sozialteilnahme
Soziokultureller Ansatz (z.B. Beach)	Individuelle Aktionen in verschiedenen und wechselhaften Sozialeinrichtungen	Individuelles Entwicklungstransfer
Aktivitätstheorie (z.B. Engeström; Davydov)	Gruppenarbeit in verschiedenen Sozialeinrichtungen	Gruppen-Entwicklungstransfer

Tab. 1 - Verschiedene Transfer-Konzepte (Tuomi-Grohn & Engeström, 2003).

inter-organisatorischen Systems bedarf, um sich vollends umsetzen zu können (Amabile, 1988). Hinsichtlich der Innovation der Wech-selausbildung liegt der Fokus aktuell auf der Didaktik- und Unterrichtsebene. Das *Problem Based Learning* (das in diesem Heft in den Beiträgen von Eicker, Bohne und Haseloff untersucht wird) erscheint heute als ein ausgezeichnetes Instrument zur Innovation der Didaktik im Sinne der Integration von Schule und Berufswelt. Andere gehen so weit, Szenarien mit offenen, umgekehrten, smarten, 4.0-Klassen zu erwägen (siehe hierzu die Kritik des Buches „Studiare in Azienda, Lavorare a scuola (Im Betrieb lernen, auf der Schule arbeiten)“, die am Schluss des Heftes steht; siehe hierzu auch den Beitrag von Campagnoli im vorherigen Heft von Ricercazione; Campagnoli, 2016).

Eine weitere Qualität des Psychologie- und Organisationsforschung zum Innovationsprozess ist in diesem Zusammenhang einerseits durch die Zeitdimension, andererseits durch die „Verwurzelung“ gegeben. In den letzten Jahren (und erst recht im letzten Jahr) wurde in Italien ein äußerst geraffter Umsetzungsplan zur Einführung der Wech-selausbildung durchgesetzt, der in manchen Fällen etwa den Übergang von null auf hundert Stunden verbindlicher Wech-selausbildung während der drei Jahre Sekundarstufe vorsieht. An sich ist der (zigste) Versuch einer Annäherung zwischen Schul- und Arbeitswelt zu begrüßen, doch das Risiko, dass es zu Nebenwirkungen kommt, besonders für Schule und Schüler, etwa durch „disruptive innovation“, ist beträchtlich. Soweit wissen wir, dass Innovation im Sozialen nur dann

stattfinden kann, wenn innerhalb der Systeme und der Gemeinschaften, die sie berührt, der sogenannte Ratchet-Effekt (Pringle, 2013) eintritt. Dieser Ausdruck bezeichnet sämtliche Voraussetzungen, die eine Erneuerung braucht, um sich zu stabilisieren und Alltagspraxis zu werden, also eine „Halteklau“, die es den Bestandteilen der Innovation unmöglich macht, sich zu einem vorherigen Stadium zurück zu entwickeln, wenn sie nicht vollständig eingesetzt werden. Im Fall der Wechselausbildung besteht dabei das Risiko, dass diese „Halteklau“ sowohl auf dem Gebiet der Schule als auch auf jenem der Organisation noch nicht erreicht wurde und dass man stark auf Strukturen, Aufgaben und Funktionen setzt, die ganz einfach noch keine solide Basis besitzen (was auch mit den im Unterricht angewandten Technik-Ressourcen geschieht, die zwar aufgrund der Rhetorik der Innovation eingesetzt werden, sich jedoch nicht auf solide Grundlagen innerhalb der Arbeitserfahrung der Lehrkräfte stützen). Das kann dann auch dazu führen, dass die Schüler (was ich anhand einer Parallele zur Esskultur, also zum Junkfood, das zwar satt macht, aber ungesund ist) einer Art „junk learning on the job“ ausgesetzt sind, also jenen Wechselerfahrungen, die dem Grundanliegen gerecht werden (die Stundenzahl im betrieb zu erreichen), jedoch kein signifikantes Lernen erzeugen.

Mit dem vorliegenden Heft, dem zweiten, das monographisch dem Thema der Integration von Schule, Ausbildung und Berufswelt gewidmet wurde, haben wir versucht, die wichtigsten Ansätze aus der nationalen und internationalen Diskussion zu diesem Thema zu vereinen, wobei das Augenmerk hauptsächlich auf die empirischen Forschungen und auf die internationalen Revuen liegt, wogegen das erste Heft theoretische Revuen und Beschreibungen von vorbildlichen Praktiken enthielt.

Die Beiträge von Shepard und Runco, Zhao und Gearin, und die von Eicker, Bohne und Haseloff sind dabei theoretische Revuen über die Themen, jeweils, der Erziehung zur

Kreativität, zum Unternehmergeist und zum Problem Based Learning. Der Beitrag von Gianfriglia liefert eine erste Zusammenfassung der Bestandsaufnahme nach dem ersten Jahr nach der Einführung der Wechselausbildung durch das italienische Buona-Scuola-Dekret. Bei den übrigen Arbeiten handelt es sich um empirische Untersuchungen zum Thema der Integration von Schule, Ausbildung und Berufswelt, teils qualitativer, teils quantitativer Art. Die quantitativen Arbeiten zu den Ergebnissen der Wechselausbildung hinsichtlich der Karriere der Schüler sind jene von Virdia, Bonafè und Conti, und die von Sartori, Ress und Buzzi. Die qualitativen Beiträge, bei denen es um die individuelle und soziale Ebene innerhalb des Orientierungsprozesses geht, auch im Hinblick auf eine mögliche Vorhersage der Karriere nach dem Abschluss (Beruf vs. Studium), sind jene von Sartori und Mitarbeitern, und von Pandolfi und Mitarbeitern. Schliesslich geht es bei den drei qualitativen Untersuchungen, die sich auf das framework der Activity Theory stützen, die schon im ersten Teil dieses Editorials genannt worden sind, um die Ebenen, die mit dem Thema der Integration von Schule und Berufswelt zu tun haben: Hochwertige Praktika und ihre Wirkung auf die Karrierewahl, im Beitrag von Ammann, der fähigkeitsfördernde Ansatz bei der Erziehung zum Unternehmertum innerhalb der Wechselausbildung, im Beitrag von Morselli, sowie der Standpunkt der Betreuer und Koordinatoren in der Wechselausbildung an den Arbeitseinrichtungen, die die Schüler aufnehmen, im Beitrag von Tino und Fedeli. Abschliessend die Kritik des Buches von Stefano Cianciotta „Studiare in azienda, lavorare a scuola“ („Im Betrieb lernen, auf der Schule arbeiten“), von mir selbst verfasst.

Ich möchte dieses Editorial mit dem Versuch abschliessen, eine Bilanz aus den Beiträgen der zwei Hefte des Jahres 2016 zu ziehen. Im vorherigen Editorial stellte ich die Frage, ob es notwendig sei, zwischen Schule, Ausbildung und Berufswelt zu integrieren, als möglichen Leitfaden zum Jahrgang 2016 von *Ricercazione*. Sicher, weitere Fragen haben

der Aufarbeitung des Themas gedient (z.B. die Beschaffenheit der Wechselausbildung in den anderen Ländern, die Zukunftsszenarios des arbeitsbasierten Lernens usw.), doch diese hier ist m.E. entscheidend. Wie es zum Schluss des Editorials eines monographischen *Ricercazione*-Heftes oft der Fall ist, beantworten etliche der hier vorgestellten Ansätze diese Frage sehr wohl. Andere dagegen nicht. Die theoretischen Revuen mit nationalem und internationalem Bezug stufen die positiven Effekte der Wechselausbildungserfahrungen und überhaupt die Integration von Schule und Beruf als ‚möglich‘ ein. Irgendwie ist dies eine der Entwicklungslinien, die für unser Schulsystem ausgewählt wurden. Aufgrund ihrer Natur liefern uns die empirischen Untersuchungen ein etwas ‚kritischeres‘ Szenario, in dem die positiven Auswirkungen,

soweit vorhanden, dort vorkommen, wo die Lehrgänge ohnehin schon eine Berufsausrichtung haben, wobei auf jeden Fall die Regel „Arbeit schafft Arbeit“ gilt, d.h. wer schon ein Arbeitspraktikum absolviert hat, bei dem stehen die Chancen höher, nach dem Abschluss eine Arbeit zu finden (was nicht unbedingt für einen Übergang zum Studium gilt). Noch zu beantworten sind manche Strukturfragen, u.a. die Rolle des Betriebs bei der Umsetzung des Prozesses, die didaktische und organisatorische Infrastruktur der Schule und im Bereich der Arbeitsorganisation, sowie, und dabei handelt es sich um kein geringes Problem, die schwierige Aufnahme der Wechselausbildung innerhalb der Orientierungspraxis einer bestimmten Schule.

Viel Spass bei der Lektüre!

Bibliografia / References / Literatur

- Ajello A. & Sannino (a cura di) (2013). *Tra scuola e lavoro*. Bologna: Il Mulino.
- Battistelli A., Galletta M., Portoghese I., Pohl S. & Odoardi C. (2013). Promoting Organizational Citizenship Behaviors: The Mediating Role of Intrinsic Work Motivation. *Le travail humain* 76 (2), pp. 205-226.
- Beozzo M. (2016). Essere o non essere (come la Germania)? Il dilemma italiano sul modello duale. *Ricercazione*, 8(1), pp. 71-90.
- Campagnoli G. (2016). Scuola Aperta, Fab Lab, Imprese Studentesche, Alternanza Scuola lavoro: innovazione verso una scuola più contemporanea e motivante. *Ricercazione*, 8(1), pp. 133-144.
- Grossman R. & Salas E. (2011). The Transfer of Training: What Really Matters. *International Journal of Training and Development*, 15, pp. 103-120.
- Pisanu F. & Fraccaroli F. (2007). Il transfer dalla formazione al lavoro: modelli teorici e misurazione. *Psicologia della Formazione e dell'Educazione*, 9(3), pp. 7-32.
- Pisanu F., Fraccaroli F. & Gentile, M. (2014). *Training transfer in teachers training program: a longitudinal case study transfer of learning in organizations*. In K. Schneider (Ed), *Transfer of learning in organizations*. Heidelberg: Springer (pp. 99-120).
- Pisanu F. (2016). Integrare scuola, formazione e mondo del lavoro: il processo di alternanza dal punto di vista delle caratteristiche individuali degli studenti (Editoriale). *Ricercazione*, 8(1), pp. 7-16.
- Pringle H. (2013). The origins of creativity. *Scientific American*, 308, pp. 36-43.
- Tuomi-Grohn T. & Engeström Y. (Eds) (2003). *Between School and Work. New perspectives on transfer and boundary crossing*. Amsterdam: Pergamon.

Recent Research on Creativity and Education

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: University of Georgia - Educational Psychology - 0323 Aderhold Hall Athens, GA 30602 - Email: aubra.shepard25@uga.edu.

Estratto

La creatività è uno degli elementi più importanti che gli educatori dovrebbero considerare nel proprio agire. Questo perché è legata ad un insieme considerevole esiti positivi (Runco, 2014) dell'attività educativa. Tra questi segnaliamo la flessibilità, l'adattabilità e problem solving, ciascuna delle quali è utile non solo per il miglioramento delle vite personali degli studenti, ma anche per i loro futuri sviluppi professionali. La creatività è anche legata all'innovazione, all'inventiva e ad altre forme di scoperta, incluse quelle possibili attraverso l'uso delle nuove tecnologie. Da questo punto di vista la creatività può apportare dei benefici a livello individuale, ma anche a livello sociale. Fortunatamente si è registrata, in questi ultimi dieci anni, un'esplosione di attività di ricerca sulla creatività. La maggior parte di questa ricerca può avere una ricaduta nei sistemi educativi, e di fatto l'ha già avuta. Il presente articolo è una rassegna dei principali lavori di ricerca sulle implicazioni educative della creatività, prodotti in questi ultimi anni. Verranno coperti temi come le percezioni degli insegnanti sulla creatività, le caratteristiche degli studenti creativi e gli ambienti di apprendimento che risultano supportivi dello sviluppo della creatività.

Parole chiave: creatività, adattabilità, problem solving, innovazione, educazione.

Abstract

Creativity is among the most important considerations for educators. That is because it is related to so many desirable outcomes (Runco, 2014). These include flexibility, adaptability, and problem-solving, each of which is useful in not just a student's personal life, but in professional domains as well. Creativity also underlies innovation, invention, and other forms of discovery, including those involved in the advance of technology. As such, creativity is both beneficial on the individual level and integral to various forms of social progress. Fortunately, there has been an explosion of research on creativity in the last ten years. Much of it has implications for education. This article reviews the most recent creativity research, from the last few years, and explores the implications for education. This review covers teachers' perceptions of creativity, the characteristics of creative students, and the school environments that are supportive of creativity.

Key words: creativity, adaptability, problem solving, innovation, education.

Zusammenfassung

Kreativität ist insofern eines der wichtigsten Anliegen der Lehrer, als sie mit zahlreichen wünschenswerten Auswirkungen verbunden ist (Runco, 2014). Dabei geht es z.B. um Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Problembewältigung, die jeweils nicht nur im persönlichen Leben eines jeden Schülers wichtig sind, sondern auch im professionellen Bereich. Ausserdem stärkt Kreativität die Fähigkeit zur Innovation, zur Erfindung und andere Formen des Entdeckens, einschliesslich derer, die zum technologischen Fortschritt führen. Daher ist Kreativität sowohl für den Einzelnen, als auch im Sozialbereich hilfreich. Erfreulicherweise hat sich die Forschung in den letzten zehn Jahren verstärkt auf das Thema Kreativität konzentriert. Viele Ergebnisse zeigten dabei Implikationen für den Unterricht. Die vorliegende Untersuchung liefert eine Übersicht der neueren Forschungsarbeiten zum Thema, und wertet deren Implikationen für den Unterricht aus. Die Übersicht berücksichtigt dabei Themen wie die Wahrnehmung der Kreativität seitens der Lehrer, die Eigenschaften kreativer Schüler sowie Schulausstattungen, die kreativitätsfördernd sind.

Schlüsselwörter: kreativität, anpassungsfähigkeit, problembewältigung, innovation, unterricht.

1. Introduction

Before diving into particular topics, it is useful to describe several general contextual issues. This is useful because creativity is unique. It is very different from, say, intelligence and education that is good for creativity is not the same thing as education that is good for intelligence (academic or otherwise) (Runco, Acar & Cayirdag, 2016). With this in mind, it is necessary to start with a clear definition of “creativity”. There is good agreement that creative things are both original and in some way effective. As a matter of fact, this is the “standard definition” of creativity (Runco & Jaeger, 2012). There is less agreement about where to look for creativity. Many theories and investigations look to socially-recognized creative *products*, where there is little ambiguity. Creative products (i.e., tangible results, such as portfolios, reports, designs, and works of art) can be counted and are in that sense objective. They can be observed. Products may not be good indicators of the underlying creative process. Runco (2007a) and others have argued that educators should look at the creative process rather than at creative products. There is also an argument that educators should attempt to focus on creative *potentials*, which are also quite different from

observable products. Admittedly potential is an ambiguous thing. After all, potential implies that something is possible but not yet manifest.

Potential can be a risky educational target, but it is the most appropriate objective for education. It is encouraging that the concept of potential is widely used in various fields of study. Genetics, for example, uses the *range of reaction* to explain what humans inherit, the idea being that genes give us a range of possibilities, and where within that range the individual ends up is determined by the environment. This is not a mere analogy, either. Recent research indicates that there is a genetic basis for creativity (Murphy *et al.*, 2013; Reuter, Roth, Holve & Hennig, 2006; Runco, Noble, Reiter-Palmon, Acar, Ritchie & Yurkovich, 2011). That does not mean that each person has some predetermined level of creativity! On the contrary. What we inherit is the potential to be creative. Experiences, including educational experiences, determine how much of that potential is fulfilled.

Other research indicates that there is currently inadequate support for creative potentials, in education and elsewhere. Why? One reason was already mentioned, above—the ambiguity of creative potential, at least compared to productivity and even contrasted

with performance on tests which have clear (albeit uncreative) answers. The more general problem is that administrative decision-making tends to disregard creative potentials. This might be due to risk aversion (Rubenson & Runco, 1992, 1995; Tgayi *et al.*, 2016). There is always a risk involved in creativity. Unlike literacy, just to name one example, where you know what you will get if you invest in it (e.g., verbal skills, reading and writing), with creativity the return on the investment is largely unknown. That is because, as noted above, all creativity involves originality (Runco & Jaeger, 2012), and originality by definition is difficult to predict. If something is predictable, it is probably not very original but is instead consistent with what came before. Because of this risk, administrators are usually disinclined to invest in creativity.

2. Perceptions of Creativity

This brings us to the topic of perceptions of creativity, which is related to research on how different groups (teachers, students, parents, and administrators) view creativity. There is quite a bit of research on perceptions, including the so-called *implicit theories* of these various groups. Implicit theories are defined as the views held by non-scientists. Scientists hold *explicit theories*. They are explicit in that they are discussed, shared, articulated, and even tested. But teachers, parents, students, and administrators hold implicit views of creativity. They need not test, share, or articulate their views – but they do have their own idiosyncratic views or implicit theories.

Research suggests that implicit theories of creativity often contain serious misunderstandings. Westby and Dawson (1995), for example, reported that teachers tend to value creativity, but at the same time, they are unable to support independent thought, intrinsic motivation, autonomy, divergent thinking, and unconventional tendencies in the classroom. That is no surprise because divergent thinking

and the like are difficult to support in a classroom, given the student:teacher ratio, but unless these things are supported, creativity is unlikely to flourish. The conclusion in the original report was that teachers often do not realize what it takes to be creative—and they are not in a position where they can do much about it. Similar concerns were raised earlier by Torrance (1968) and others after they found that teachers' descriptions of "ideal students" included conventional and mostly conforming tendencies ("polite", "considerate", "punctual") rather than creative tendencies.

The most important finding from Westby and Dawson (1995) was the discrepancy between (a) teachers' views of creativity (as a valuable thing) and (b) teachers' not being able to support divergent thinking and the other components of creativity listed above. Westby and Dawson reasoned that the discrepancy might reflect teachers' inaccurate beliefs about what creative individuals tend to act like. In a second investigation Dawson, D'Andrea, Affinito, and Westby (1999) had a group of 8-10-year-old students complete verbal and figural creativity tasks. For the figural task, each student was given materials to create a collage and told that the researchers were interested in what kind of art he or she liked to make for fun. For the verbal task, the same participants were instructed to write a story entitled "The Dog That Didn't Bark". Again, it was emphasized that this was meant to be an enjoyable activity so that student work would not be influenced by concerns about grades or evaluation. The level of creativity of each of these products was rated by two teachers who taught in participants' classrooms, two teachers from a different elementary school, and two college professors. Raters were blind to which students produced each product. Classroom teachers also rated their students on the 20 item personality checklist from Westby and Dawson (1995).

Correlations were calculated for the degree to which the teacher personality ratings of their students matched conceptualization of the creative individual. Using a median

split method, students were placed in two of four groups: most similar or least similar to the traditional creative prototype, and most or least similar to the teacher-defined prototype. Within and across groups of judges, students who were rated as most similar to the traditional prototype received significantly higher creativity scores on the figural task than those rated less similar. Membership in the highly prototypical group predicted creative performance on the figural task, but not the verbal task. Membership was not related to ratings of creativity for the story. Students seen as most similar to the teacher-defined prototype received significantly higher creativity scores from college professors and classroom teachers on the verbal creativity task than those rated less similar.

This line of work has important implications for teachers. The findings of Westby and Dawson (1995) indicate, for example, that some teachers expect creative students to act in a manner that may not actually match the creative process or personality. It may be that there is a context effect such that, although teachers expect individualism from creative students, they do not necessarily expect students to modify school rules. Teachers may also expect creative students to be polite, good-natured, and responsive. This will be the case for some but not all creative students. Some will fail to conform to classroom norms and forge their own paths; these characteristics could be manifested in inconvenient behaviors. It is also possible that if misunderstood, students will attempt to hide characteristics that could be useful to creativity. In short, teachers' implicit beliefs about how creative individuals act may be a barrier to their supporting creative students (Westby & Dawson, 1995).

Several other points pertaining to how teachers may respond to creative students were highlighted by Dawson *et al.* (1999). Most important is probably that teachers may purport to value one type of behavior, but then act in a fashion that is contrary to creativity. Indeed, Dawson *et al.* described one sam-

ple of teachers who endorsed the value of characteristics like curiosity, but at the same time, their students felt behaviors like "always asking questions" were actually seen as undesirable. It may also be that teachers' implicit ideas of what is creative guide the evaluation of student products ineffectively. It is possible that teachers could rate highly essays that converge with their own views and give low ratings to essays that are in fact creative but challenge the teacher's ideas (Dawson *et al.*, 1999). In this case, a teacher's implicit ideas about creativity are probably confounded with likability (or a distaste for challenging behavior). Relatedly, Westby and Dawson (1995) found that teachers' least favorite students tended to be rated by their teachers as high in characteristics associated with traditional views of the creative personality, while their favorite students tended to be rated low in these characteristics. This parallels what Torrance (1963) found several decades earlier. Raina (1975) described teachers' implicit theories of ideal students in India (also see Raina & Raina, 1971). Cross-cultural work on the implicit theories of teachers was also reported by Runco, Johnson, and Raina (1993) and Chan and Chan (1999).

Very likely it would be of some use if teachers were provided with information such that they could better understand which characteristics actually tend to be associated with creative individuals and the ways in which behaviors that are frustrating in the classroom might actually be strengths, at least for students' creative development.

Also, teachers should be informed that creativity and the associated characteristics can be domain-specific. In the research summarized above Dawson *et al.* (1999) found that characteristics associated with traditional views of creative individuals predicted creative performance on a figural but not a verbal task. The characteristics associated with teachers' beliefs about creative prototypicality in turn only predicted verbal creativity. A great deal of previous research has supported the idea of domain specificity in creativity. Gardner's

(1983) well-known scheme with verbal/symbolic, mathematical/logical, musical, spatial, bodily/kinesthetic, interpersonal, intrapersonal, and naturalistic domains has proven to be quite useful, for example, and other domains (e.g. technological and everyday creativity) have been identified as well (An & Runco, 2016; Runco, Acar & Cayirdag, 2016; Weinstein *et al.*, 2014). It would be helpful for teachers to know that students who are creative in different ways may possess different characteristics and display different behaviors. This knowledge speaks to the complexity of creativity and can help teachers contextualize student behavior more usefully in the service of recognizing and supporting it.

One last implication of the research summarized above is that teachers might adjust their interpretations if they realize that beliefs about creativity are easily confounded with the likability of a student or student-made product. Recall here that students who were identified as teachers' favorites tended also to be seen as low in the personality characteristics associated with traditional views of the creative personality, while students who were least liked tended to be rated higher in these characteristics (Westby & Dawson, 1995). It is probably important for teachers to understand this kind of "halo effect" where generally positive or negative feelings about students are misapplied to inferences about students' creativity.

3. Creativity and Academic Outcomes

Views of creativity might change if educators and administrators realize that creativity can actually influence students' academic outcomes. This possibility was tested by Freund and Holling (2008). They started with a unique methodology, the premise of which was that because groups of classrooms are typically utilized in studies, and students are nested within classrooms, the assumption of independence of sampling that should be met for many statistical tests is often violated. Stu-

dents who are part of the one classroom share similarities that would not occur if sampling were truly random. This can create problems for analyses unless taken into account.

Freund and Holling measured creativity with the Berlin Structure of Intelligence (BIS; Jager, 1967). Three types of creativity are covered with this assessment: figural, numerical, and verbal. A sample of 1,133 German students in grades seven through ten across 60 classrooms was sampled for this study. Students were part of the standardization sample for the BIS-HB (Berlin Structure of Intelligence Test for Youth: Assessment of Talent and Giftedness; Jager *et al.*, 2006). They represented all tracks of the German education system, which consists of three levels based on formally assessed ability. Students on different levels attend different schools. GPA was used as a proxy for school achievement, and scores from the creativity and reasoning subscales of the BIS-HB, student gender, and school type were examined as predictor variables.

Results of this research confirmed that creativity scores were significantly correlated with GPA, though not to the same extent as reasoning ability. The interaction of GPA and reasoning was also statistically significant. As expected, there was variability among classrooms in the extent to which creativity scores predicted GPA. In traditional linear analyses, these differences may have been obscured (Freund & Holling, 2008). There were instances where high creative ability was predictive of better grades in specific classrooms across each school type; there was no stable trend for the predictive value of creativity by school type. And there were classrooms in which a high level of creativity actually predicted *poorer* grades. This was not the case for reasoning ability. It was associated with better grades across school types and classrooms.

Interestingly, at extreme values, creativity did not contribute much to variability in GPA between individuals. This was different from reasoning ability: In the higher levels of reasoning ability, there was more varia-

tion in academic success. This was varied among classrooms, however. The patterns of reasoning ability and creativity were similar, with higher levels of either at the classroom level, indicating more variability in GPA. This is all consistent with the suggestion that some teachers reward creativity, while some classroom environments make creativity difficult to express. This study also demonstrates the usefulness of employing diverse methodologies in the study of creativity in educational environments. Up to 25% of the variability in GPA may have been attributable to between-classroom differences (Freund & Holling, 2008).

Given that creativity may or may not be supported in the classroom, it is reasonable to consider which teacher traits and behaviors characterize the more supportive classrooms, and what supporting creativity in the classroom might actually look like. Lee and Kemple (2014) drew from previous research on creativity and offered the prediction that the personality trait of *openness to experience* would be related to creative behavior and achievement, and with a creative teaching style. They also predicted that teachers' engagement in creative activities might be indicative of the support of creativity in the classroom and that this engagement might also mediate the relationship between teachers' personality and their endorsement of creativity-supportive teaching practices.

To test these ideas they administered the Ten-Item Personality Inventory (TIPI; Gosling, Rentfrow & Swann, 2003) to 302 preservice teachers, along with the 12 items from the Creative Behavior Inventory (CBI; Dollinger *et al.*, 2007) to assess participants' previous creative activities. To determine the extent to which teachers endorsed classroom behaviors that supported student creativity, the Creativity-Fostering Teacher Behavior Index (CFTI; Soh, 2000) was administered. This measure assesses nine areas: encouraging students to learn independently, using a socially integrative method of teaching, motivating students to create a foundational

knowledge base to support divergent thinking, withholding judgement of students' ideas until they have had the opportunity to fully formulate them, encouraging flexibility of student thinking, promoting student self-evaluation, treating student questions and suggestions seriously, giving students the chance to work in a variety of ways and with a variety of materials, and helping students learn to cope with difficulty and failure so that the potential consequences of risk-taking are seen as manageable (Lee & Kemple, 2014). Since this sample was comprised of preservice teachers and many lacked extensive classroom experience, participants were asked to imagine what would be important to their future classroom management style.

Analyses indicated that the preservice teachers' openness to experience was indeed significantly and positively predictive of scores on both the CBI and the CFTI, and scores on the CBI and CFTI were significantly and positively correlated with one another. No other personality traits were significantly correlated with either measure. Regression analyses indicated that the relationship between openness to experience and scores on the CFTI was partially mediated by participants' engagement in creative activities. Of the nine facets of the CFTI, full mediation was achieved for motivating students to master foundational knowledge and taking student questions and suggestions seriously. These findings suggest that preservice teachers who were high in trait openness to experience and have themselves engaged in creative activities valued a teaching approach that is supportive of student creativity. Ideally, these values would actually translate into behavior supportive of developing students' creative potentials.

Additional research suggests that classroom support for creativity requires more than personality. DaVia Rubenstein, McCoach, and Siegle (2013), for instance, pointed to attitudes toward creativity that likely play a role in teachers' motivation to teach students to become more creative. DaVia Rubenstein *et al.* (2013) attempted to determine which

attitudes influence teachers' support for students' creativity. This required the construction of the *Teaching for Creativity Scales*. It includes four subscales: teachers' efficacy beliefs (the extent to which teachers see themselves as capable of encouraging student creativity); a subscale to examine teachers' perceptions of whether encouraging student creativity was accepted within their school; motivated action (to determine the extent to which teachers believed that creativity was important to society); and a subscale to assess the extent to which teachers believed that student creativity could be increased. DaVia Rubenstein *et al.* (2013) used multiple methods to refine questions for each subscale, including sampling expert opinion, exploratory factor analysis, and confirmatory factor analysis. As part of data collection for the confirmatory factor analysis, the teachers participating in the research were asked to rate how creative they considered themselves to be and how creative they considered themselves to be as teachers.

Significant and positive correlations were found, and the only mild surprise was the exception of the environmental encouragement subscale. This subscale was only significantly (positively) correlated with the student potential subscale, and to a relatively small degree. Scores on the other three subscales were fairly high ($M = 5.94-6.07$), while the average scores on the environmental encouragement subscale were lower ($M = 4.59$). These results imply that teachers' beliefs and attitudes about developing students' creativity were related, whereas perceptions of environmental support were mostly independent of the measures administered. Thus, while teachers in this sample valued creativity, believed it could be developed, and felt that they could effectively help students in this regard, they were less optimistic about whether the development of student creativity was supported in their work environment. These findings make sense, given that the larger environment (e.g., district policy) plays an overarching role in whether students' creativity is encouraged, and it may be more robust than teachers' attitudes. The

results also reveal an important consideration in terms of the inclusion of school administrators in professional development endeavors if creativity is to be supported. It may also be important to help them see the value of creativity and to identify methods that can be readily employed to support creativity, along with the other academic needs.

4. When there is a Lack of Support for Creativity

A different line of research has examined the consequences of the failure to support creativity in educational environments. Kim and Hull (2012), for example, examined the relationship between dropping out of high school and creativity. Data from the National Educational Longitudinal Study (NELS), collected between the years 1988 and 1992, as well as data from the Educational Longitudinal Study (ELS), collected between 2002 and 2004, were examined. Kim and Hull (2012) also gathered data from 87 students who attended high school in a low-income area in Michigan. A composite measure of creative personality was created from four items used for the NELS and validated using the Michigan sample. These items examined the extent to which students believed it was acceptable to (a) ask challenging questions and (b) solve problems using new ideas, and how often they (c) made up new methods to solve science problems and (d) conducted their own science experiments. The composite measure was indeed moderately correlated with three tests of creative potential: the Torrance Test of Creative Thinking-Figural (TTCT), the Runco Ideational Behavioral Scale (RIBS), and the Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Creative Students-Revised edition (SRBCCS-R), which is a teacher-report.

Of the 9.3% of students in the NELS sample who dropped out of high school, 15% did so because they disliked school, 11.8% because of their poor academic achievement, and 5.1% because they missed

too many school days. It is possible that the reasons reflected a mismatch between students' creative personality and the school environment. The NELS data indicated that the creative personality composite – believing it was acceptable to disobey school rules, and being criticized by teachers – were each associated with higher odds of dropping out. Environmental variables associated with higher odds of dropping out were similar between the NELS and the ELS, and included participation in cheerleading, spending time driving around, and participation in activities like vocational education and job-shadowing. Variables that decreased the odds of dropping out included persisting even when work was difficult, and involvement in school and community-related activities. These activities were also fairly similar between the NELS and the ELS and included participation in band or chorus, student government, academic honors societies, and religious organizations. Additionally, time spent in extracurricular activities, and whether and the extent to which one was involved in community service, served as protective factors.

The results of this study indicate that creativity may indeed be associated with school difficulties, or at least confer increased risk. It seems possible that some creative students drop out of high school as a result of incompatibilities with their educational environment, or that access to vocational training may provide a less structured environment for creative students who desire more autonomy. It is also possible that some creative students were able to find environments within the school that allowed them to act authentically and express their creativity, such as participation in music programs, and that this helped them to stay in school. If this is the case, it follows that making time for creative endeavors in the classroom should be a priority, along with offering a range of options within school activities (e.g. band) for the expression of creativity.

Kim and VanTassel-Baska (2010) approached the topic by examining over- and underachieving students. They administered

a measure of IQ, the TTCT, and the RIBS to a sample of 130 urban elementary and suburban high school students in Southeast Korea. The SRBCSS-R and a measure of student behavior problems were administered to their teachers. (Only the Creativity Characteristics subscale of the SRBCSS-R was used.) The student behavior questionnaire included items such as *The student interrupts class with strange thoughts and questions*, and *The student has difficulty following school rules*. Students' achievement scores in five subject areas were also obtained. Students were categorized as underachieving ($N = 21$) if their IQ score was above the 50th percentile but their achievement scores were below the 50th percentile. If the converse was true, students were categorized as overachieving ($N = 15$). The remaining students constituted a comparison group ($N = 94$).

Overachieving students received the highest scores on the measure of behavior problems, the TTCT, and the SRBCSS-R, followed by the underachieving group. The comparison group of students scored lowest on all measures. Underachieving students scored slightly higher on the RIBS than the overachieving group, though the difference in mean scores was less than one point. There was a statistically significant difference in scores on the TTCT between overachieving students and the comparison group, but no other statistically significant differences on any measures. It is possible that this occurred due to a small sample size, and the differences found may still be practically significant. Males scored significantly higher than females on the measure of behavior problems, and elementary students had significantly higher scores on the SBRBCSS-R.

There were small non-significant positive correlations between the measure of behavior problems and measures of creative potential, with the exception of the SRBCSS-R. This is not surprising given that the SRBCSS-R is a teacher-report measure. Recall here the results of Westby and Dawson (1995) indicating that teachers may look unfavorably

on students who display creative personality characteristics. Notably, scores on the measure of behavior problems and all measures of creative potential were significantly and positively correlated in the group of *underachieving* students. A regression analysis indicated that creative potential accounted for 54% of the variance in behavior problems.

At least in this sample, students who were underachievers and had higher creative potential were likely to display behavior problems in the classroom. Both being perceived as having behavior problems and underachievement in school might result from a poor fit between the students' personality and creative tendencies and the educational environment (Kim & VanTassel-Baska, 2010). Interestingly, overachievers, or those who performed at a level higher than what might be indicated by their IQ, scored the highest on measures of creative potential. This implies that creative potential may also be a strength in navigating challenges. It is also possible that motivation plays a role.

Of some relevance is Beghetto's (2006) examination of creative self-efficacy among 1322 primary and secondary school students. Beghetto was concerned with suggestions that creative students often feel marginalized, ignored, or rejected by teachers and peers. Creative self-efficacy, in general terms, refers to the extent to which individuals believe in their ability to be creative. In this research, it was related to students' motivational orientation, beliefs related to their classroom environment, academic beliefs, and involvement in after-school activities. Beghetto hypothesized that students' motivational orientations would be related to their creative self-efficacy beliefs, in part because of many of the characteristics of those with a mastery goal orientation, such as high levels of interest and curiosity, also appear to be characteristic of creative students. Put simply, individuals with a *mastery orientation* engage in learning for its own sake. Students who are most concerned with demonstrating their abilities to others are said to have a *performance-approach orientation*,

and individuals who prioritize avoiding failure have a *performance-avoidance expectation*. Unfortunately, the reliability of the performance-avoidance measure was too low to be used in this study.

Students' engagement in several types of after-school activities was also measured. Students indicated the frequency with which they engaged in after-school academics, which included the following: *worked on homework, met with a tutor, and reading, writing, or science activities that were not homework*. After-school group activities were also assessed using items like *school activities like band, drama, art and practiced or played on a sports team*. Lastly, passive after-school activities were examined, which included *played video games and hung out with friends*.

In a regression analysis, student characteristics (age, gender, and English language learner [ELL] status) and all examined variables significantly predicted creative self-efficacy. Positive relationships existed between creative self-efficacy and age, mastery orientation, performance-approach orientation, feedback that one was creative, and feeling as though teachers had given up on the student. Creative self-efficacy had a negative relationship with gender, ELL status, and feeling as though teachers listened. Twenty-five percent of the variance in creative self-efficacy was explained by the combination of these variables.

These results point to suggestions for educators who wish to support students' beliefs in their own creative abilities. For example, it is possible that females may need more encouragement to see themselves as creative. Positive feedback from teachers may be generally useful as well, though the finding, summarized above, that students who see themselves as more creative sometimes feel as though their teachers have given up on them, is interesting. Given that the study summarized above was correlational, it cannot be said for certain that the causal factor was student belief in an ability to be creative.

Correlational studies identify associations but do not point to causality.

One last analysis from that same study should be summarized. It involved splitting the sample into two groups to represent high and low creative self-efficacy. Students who were high in creative self-efficacy scored significantly higher on the measure of academic beliefs, indicating that they had higher confidence that they would do well in math, science, language arts, and social studies, and that they planned to go to college. Students high in creative self-efficacy also reported a greater frequency of work on homework or academic activities that were not homework after school, and participated in after-school activities and clubs (aside from sports) more than the low creative self-efficacy group. Both groups met with a tutor, played on a sports team, played video games, watched TV, or spent time with friends after school, to a similar degree.

5. Culture & Changes in Educational Support

Since the year 2000, education reform in Hong Kong has shifted the emphasis from pure academics to developing student creativity. This shift provided Cheung and Lau (2013) with the opportunity to examine how creativity has changed over time, in direct response to educational support. In particular, Cheung and Lau (2013) examined the extent to which Chinese primary and secondary school students' creativity increased between 1994 and 2002, and whether there were differences by gender.

The Chinese version of the Wallach-Kogan Creativity Test (WKCT; Wallach & Kogan, 1965) was administered to students in grades four and nine in 1994 ($N = 956$), and 2002 ($N = 2,476$). Mean scores for fluency, flexibility, uniqueness and unusualness were compared by grade level and gender between the two cohorts. Earlier work demonstrated the usefulness of the same tests in Hong Kong (Chan & Zhao, 2010; Chan, Cheung, Lau,

Wu, Kwong & Li, 2000/2001; Cheung, Lau, Chan & Wu, 2004). These tests of ideation are also called tests of divergent thinking (Runco, 1991, 2013; Torrance, 1968) though very recent work questions the actual divergence tested in most tests of divergent thinking (Acar & Runco, 2014, 2015, 2016)

Getting back to the Hong Kong study, in 2002, fluency elicited by verbal stimuli was generally higher in grades 4 and 5, and lower in grades six through nine, compared to 1994. This is slightly surprising, given reports of a 4th grade slump in creativity (Torrance, 1968), but then again, the initial report of a slump was in the U.S., decades ago, and a more recent study failed to find a slump (Charles & Runco, 2000). In addition, most of the 2002 differences did not reach statistical significance. Interestingly, fluency elicited by figural stimuli had uniformly increased over time in the Chinese sample, mostly to a significant degree. The later cohort had lower scores for flexibility elicited by verbal stimuli for grades 4 through 6. Scores were similar between the two cohorts for seventh and eighth graders, and ninth grade students had higher scores in 2002. But cohort differences after fifth grade were not statistically significant. Again, in response to figural stimuli, all students in the later cohort achieved higher flexibility scores than their predecessors. Almost all differences by grade and gender were significant in this case. Differences between verbal and figural divergent thinking are often found. Runco and Albert (1985) suggested that figural tests are less familiar and thus require on-the-spot imagination. They proposed that figural tests are therefore better than verbal tests, at least for originality.

Speaking of which, in regard to uniqueness and unusualness scores, Cheung and Lau (2013) found increases for each grade level; this was the case for both types of stimuli utilized. Differences between groups mostly reached statistical significance. The exception was unusualness elicited by verbal stimuli. Overall, gains were made in creativity scores (at least suggested by cohort differ-

ences), though there were decreases in some students' flexibility and fluency in response to verbal stimuli. In both cohorts, females scored higher than or very similar to males at almost every grade level and on each subtest. There were also differences in the amount of change in creative potential between cohorts by gender. In each of the four areas measured, the increase in scores was lower for females. For example, overall scores increased from 14.34-66.04 percent for girls, and 21.83-83.91 for boys. These gender differences are interesting, but it should be noted that reviews of the literature do not show systematic sex differences (Runco, Cramond & Pagnani, 2010).

Kim (2013) was also interested in developmental changes and had data from U.S. students from 1966 to 2008. She compared scores on the TCTT-Figural test (another test of divergent thinking) at six points during that time period, with participants ranging from kindergarten to adulthood ($N = 272.599$). Analyses indicated that fluency scores increased until third grade, stayed stable in fourth and fifth grade, and then decreased significantly from sixth grade until adulthood. Originality showed an increase until fifth grade, then decreased significantly at sixth grade and continued to decline. Originality scores eventually increased for adults, but not to a statistically significant degree. Similarly, elaboration scores rose until fifth grade and significantly decreased in sixth grade. They rose again, significantly, for those in seventh and eighth grade. This pattern continued for high school students to a non-significant degree, but not so for adults. Their originality scores were significantly lower. Scores for the abstractness of titles subscale also increased until fifth grade, then stayed stable from sixth grade through high school. Abstractness scores significantly increased for adults. Resisting premature closure scores significantly increased until third grade, remained stable in fourth and fifth graders, and then significantly decreased for individuals in sixth grade through high school. Scores rose again, significantly, in adulthood.

Overall, scores for fluency have fluctuated from 1966 onward, achieving a high in 1990 and an overall low at the last data collection point in 2008. The largest decreases in fluency scores between 1990 and 2008 occurred for kindergarten through third graders, followed by fourth through sixth graders, then high school students. Fluency scores for seventh and eighth graders and adults actually increased over this period. Scores for originality also changed, increasing between 1966 and 1990, then decreasing between 1990 and 1998. Scores were largely unchanged in 2008. Similar to fluency scores, the largest declines between 1990 and 2008 occurred for kindergarten through third-grade students, followed by fourth through sixth graders. Scores for high schoolers also decreased, but scores for seventh and eighth graders and adults increased. Changes in creative strengths scores over time were also examined. These decreased between the subscale's introduction in 1990 and the year 2008.

While elaboration scores increased from 1966 to 1974, they were lower at each subsequent measurement point from 1974 to 2008. These scores, on average, decreased to a greater degree than those on any other subscales. Each age group experienced a significant decrease in scores, and effect sizes were large. All were at a level of $d > 1.0$. The abstractness of titles subscale was first used in 1984. Scores increased between its introduction and 1998 but decreased after that. This was most pronounced for students in grades kindergarten through third, but seventh and eighth graders and high school students also experienced a decrease in scores. Fourth through sixth graders' scores increased slightly during this time period. The resistance to premature closure scale was also introduced in 1984. Scores decreased until 1990, increased until 1998, then fell again between 1998 and 2008. Like the other subscales, scores decreased the most for students in grades kindergarten through third. Scores for fourth through sixth graders

also decreased, while those of high school students increased. Adults were not included in this analysis or the analysis for abstractness of titles.

These results indicate that creative potentials may change in complex ways over time, particularly when one examines different creative skills. Torrance felt that all TTCT scores were meaningful. The standard definition of creativity only recognizes originality and effectiveness, and the latter is not easy to operationalize and is usually excluded from divergent thinking tests (Runco & Jaeger, 2012). When working with students, it probably is useful to have detailed information in the form of a profile. Runco (2015) offered a few cautionary remarks about Kim's (2013) conclusion of a "creativity crisis". He tied creativity to Internet usage and social media.

Weinstein, Clarke, DiBartolomeo, and Davis (2014) were also interested in the question of whether creativity increased or decreased, but their sample was composed of adolescent artists and writers. Weinstein *et al.* examined 354 pieces of visual art and 50 short stories produced from 1990 through 1995 and from 2006 through 2011. They examined changes in content, style, and form. Creativity was assessed by examining whether products deviated from standard conventions, relative to the domain of interest. Visual artwork was coded for genre, background, composition, medium, and stylistic approach. Written work was coded for genre, structure, style, and sub-codes related to the use of language. Analyses revealed that visual artists from the later sample utilized more background space on their canvases, created art that was less centrally composed, tended to use more varied media than pen and ink, and were less conventional in their approach with regard to both content and technique. These differences were believed to indicate a higher degree of creativity. Most stories from the latest assessment were, however, high in traditional realism as opposed to fantasy – a change from the earlier works. The newer stories also tended to progress in a

linear fashion, and most were written from a third-person perspective, which is considered more traditional. The earlier sample exhibited more formal language, as opposed to casual language, slang, and curse words. Taken together, these findings may indicate less originality in more contemporary adolescent efforts at creative writing. Weinstein *et al.* felt that the increase in pedestrian language was perhaps indicative of a decline in technical writing skills, but it could also be possible that this represents an increase in risk-taking and authenticity, both of which can be a sign of creative potential. It is certainly possible that students are becoming more visually creative and less verbally creative over time, especially when one considers both the emphasis on accomplishment in technological fields and the prevalence of visual media.

In another study of domain-specific creativity, Erbas and Bas (2015) investigated the extent to which personality variables, student motivation, academic risk-taking, and metacognition contributed to creative performance in math for 217 Turkish students attending a science high school for the gifted. Since perceptions of what is creative can be biased toward art-related disciplines (Runco, 2014; Cropley, 2014), investigations such as these can expand collective knowledge about the ways in which creativity is manifested in areas where it might not be as readily noticed by educators.

Erbas and Bas (2015) used four tasks from the Creative Ability in Mathematics Test (CAMT; Balka, 1974) to measure student flexibility, fluency, and originality in math. The Five-Factor Personality Inventory (5FPI; Tatar, 2005) was used to measure student openness, conscientiousness, extraversion, neuroticism, and agreeableness. Intrinsic and extrinsic goal orientation subscales from the Motivated Strategies for Learning Questionnaire were also administered. Students were asked to complete this measure based on their feelings about their mathematics course. Two components of metacognition – knowledge of cognition and regulation of

cognition – were measured using the Junior Metacognitive Awareness Inventory (JMAI). The Academic Risk-Taking Scale was used to determine students' reaction to failure and their desire for challenge.

Overall, the Turkish students in this sample were open to experience, less neurotic, and significantly more extrinsically motivated than the comparison group. In relation to creativity scores, intrinsic goal orientation, openness to experience, knowledge of cognition, and regulation of cognition evidenced a significant correlation above .3 and were included in a regression analysis. When entered into a model together, the two metacognitive variables did not predict variability in CAMT scores to a significant degree above and beyond what could be accounted for by intrinsic goal orientation and openness, which accounted for 6.8 percent of the variance in CAMT scores. Thus, it appears that openness and intrinsic motivation are important when considering creative ability in math. There is of course still work to be done to assess other important contributors to creative potential in mathematics.

Before moving on, it should be noted that while students in this sample tended to be extrinsically motivated, intrinsic motivation was a strong predictor of creative ability. This parallels the results of Beghetto (2006), which highlighted the importance of a mastery goal orientation. Years of research have pointed to intrinsic motivation as vital for creativity, but sometimes extrinsic motives are also related to creative performances. This is a very important point for educators.

One domain that is not often examined is the physical or bodily-kinesthetic domain. It does seem to be attracting attention as of late. For example, Bournelli and Coastas (2008) described a study, which was aimed at increasing motor creativity in a sample ($N = 82$) of nine-year-old Greek children to ascertain whether positive effects had maintained. They were concerned that physical education teachers often focus primarily on the development of fitness and on the rep-

lication of physical movements rather than helping students to develop motor creativity. A program created by Bournelli was executed over the course of a school year. It exercised development in five areas: awareness of movement in space, awareness of movement in relation to time, awareness of movement in relation to dynamics, skilled movements, and awareness of expressive abilities of the body while moving. Specific targets within these areas included cultivating skills, such as awareness of differences between “soft” and “strong” movement, expression of rhythm and speech with movements, and awareness of the expressive abilities of the hands. Each of 36 instructional sessions lasted 45 minutes.

Changes were evaluated with an established motor creativity test. Students were measured at baseline, after the intervention, and again nine years later. At the nine-year follow-up, 30 participants from each group of the original sample were assessed. Compared to the control group ($n = 40$), the experimental group ($n = 42$) showed significant improvement on each test from prior measurement points on both post-intervention trials. These findings indicate that it is possible to develop children's' motor creativity and that the effects of doing so may persist over time. The benefits may even influence subsequent development in this domain.

6. Other Training Studies

There are of course studies that look at fulfilling creative potentials outside of the bodily/kinesthetic domain. Cheng, Wang, and Chen (2010), for instance, also reported an investigation designed to assess training, but their focus was on *association*, which involves forming connections between ideas. In this study, four classes of fourth grade Taiwanese students were randomized to form experimental ($n = 34$) and control groups ($n = 30$). For five weeks, students in the experimental group were provided 30 minutes of association training as part of a writing course,

while the control group received instruction as usual. Post-instruction, each group was allowed 50 minutes to write Chinese free-verse. Five themes were utilized in the lessons and writing prompts: creating free-verse from visual representations of numbers (number association), using characters and other components from a story (story association), from a picture (picture association), by associating two short films (situation association), and based on sounds and feelings from a music composition (free association). During each lesson, different skills were reviewed, such as the use of metaphor.

Nine judges, who were elementary school teachers, award-winning teachers, or professors, used the consensual assessment technique to rate each of 320 final products on 14 dimensions: creativity, liking, consistency of theme, consistency of word choice, richness of imagery, originality of idea, fluent flow of words, sophistication of expression, use of the poetic form, emotionality, grammar, rhythm, and clarity. Dimensions that exhibited the highest correlations with creativity included richness of imagery, novelty of word choice, originality of idea, liking, consistency of theme, and appropriateness of word choice. These six areas appear to represent both originality and usefulness – the standard definition of creativity cited several times in this article. Dimensions such as grammar and rhythm were correlated with creativity to a lesser degree, though all correlations were fairly high ($r > .74$) and positive, which indicates that judgments of student creativity might still be associated with these variables in classroom settings. That liking (or appeal) had the fourth highest correlation with ratings of creativity ($r = .94$) may also have implications for educational settings. It may also be a concern in that a halo effect was operating, much like the possibility also mentioned earlier in this article.

As for the impact of training, the experimental group received significantly higher creativity scores in number association, picture association, and free association when compared to the control group. In fact, they

received higher scores in each area except for situation association, for which scores were essentially equal. This provides preliminary evidence that student creative potentials in the domain of poetry-writing may be increased through association training, and that instructing students in methods for thinking differently may result in more creative products.

Fleith, Renzuilli, and Westburg (2002) targeted creativity and self-concept in their work with a sample of 217 students across 14 third and fifth-grade classrooms. Ninety students in this sample had immigrated to the United States from Brazil and were educated in bilingual classrooms. Teachers of six bilingual and eight monolingual classrooms were randomized into control and treatment groups. The program was implemented by classroom teachers over a 15-week period, throughout which training and feedback were provided by the research team. Teachers were also given 40 activities that focused on developing students' fluency, flexibility, originality, and elaboration. Teachers had discretion regarding how and when these were implemented; over nine-weeks, an average of 25 activities were utilized in each classroom. The relatively low prevalence of activity use was reported to be due to issues such as requirements for testing preparation (Fleith *et al.*, 2002). This may point to a need to help teachers identify ways to incorporate activities for developing student creativity into pre-existing content.

Students were administered the TTCT divergent thinking tests as a pre- and post-measure to assess change in students' fluency, flexibility, and originality. Students were also given scales from the Self-Perception Profile for Children, which measures scholastic competence, social acceptance, and global self-worth. All students were assessed for level of English competency using the Massachusetts English Language Assessment-Oral (MELA-O). Interviews, which looked into program components that appeared to most benefit student creativity, were conducted with teachers and other school staff.

Post-test TCTT scores increased to a greater degree in the experimental group than the control group, though this increase was not statistically significant. It is somewhat difficult to interpret how meaningful this result is because the control group scored an average of more than 15 points higher than the treatment group at pre-test, and in fact, the control group had higher creativity scores at pre-test than the experimental group at post-test. There was no effect of the creativity training on self-concept; this may be because a composite score of self-concept was formed from three very distinct subscales (Fleith *et al.*, 2002). Qualitative data indicated that there was a perception that students' self-concepts and divergent thinking abilities did benefit from the training program by way of sharing of ideas, engagement in fun activities, self-expression, increased student awareness of his or her potential, and more careful attention to individual learning styles of students by teachers. It is possible that the treatment "dose" was too low for quantitative effects to be fully realized. Teachers did mention that the program should be implemented over the course of the school year. Thus, there appears to be both a role for a classroom environment's provision of a supportive context for developing creative potentials (e.g., providing psychological safety and positive feedback), as well as for determining ways to implement interventions that are perhaps more targeted and easily applied with some consistency. It is possible that the broad menu of 40 options may have been overwhelming for the teachers, especially given the time that would have already been taken from their schedule during the initial training period.

Several practical points arose in regard to possible barriers to or facilitators of the creative development of bilingual students in American classrooms. For one, bilingual students tended to prefer to work together on tasks when compared to students in the monolingual classrooms. Second, language proficiency varied considerably for bilingual students, which must also be taken into

account in real-world setting. Indeed, since analyses were conducted at the classroom level and the control group contained more monolingual classrooms, the higher pre-test TCTT scores achieved by the control group may be at least partially explained by these qualitative findings. Next, the structure of the Brazilian education system is different from, say, that of the US or Asia. Sadly, prejudices also appeared to exist against bilingual students, which could have influenced the extent to which creative expression felt safe. Psychological safety is an important consideration in any attempt to support creative potentials (Harrington, Block & Block, 1987). As an aside, there is research on the benefit of bilingualism for creative thinking (Kim, 2016). Very frequently bilingual students have an advantage. Kim argued that the advantage is due to a kind of cognitive flexibility that is required for bilingualism, which makes sense given that flexibility plays a large role in creative thinking (Runco, 1986).

7. Conclusions

This is not a comprehensive review of the educational research on creativity, but it certainly covered a great deal of ground. The focus was on the more recent research on the topic and on exploring implications for educators and putting the findings into the context of the larger creativity research. Recall here the connections noted above between the recent findings about education and creativity and the art bias, the standard definition of creativity, divergent thinking, bilingualism, and academic achievement, just to name a few of the topics covered.

There is certainly reason to be optimistic about improving the support for creativity and for increases in how much of students' creative potential is fulfilled. That is because, as this brief review attests, there is no shortage of research on the topic, with a range of empirically supported suggestions for educators. Also, the research reviewed herein

pointed to various components of creativity that are amenable to change. Attitudes, for example, are amenable to change. They are in that sense unlike traits and values, which are known to be more stable. Additionally, plenty of research suggests that motivation plays a big role, and surely educators can motivate students. One interesting finding from the research reviewed herein was that it is not just intrinsic motivation that leads to creativity. Extrinsic motivation is also sometimes useful (Rubenson & Runco, 1992; Eisenberger & Shanock, 2003). Even more interesting is the idea that teachers do not really need to motivate students! This view follows from the Piagetian idea that “to understand is to invent”. Runco (2007b) argued that this applies to creativity as well, though he meant personal creativity and defined this in terms of one individual’s construction of meaning. As for motivation, Piaget (1976) argued extensively that students will be highly and intrinsically motivated if teachers identify

what challenges each one of them. This is an enormously useful suggestion.

The introduction to this chapter mentioned the concept from genetics of a *range of reaction*. This concept indicates that individuals may inherit a range of possibilities (the genotype) via genes, but that actual behavior (the phenotype) is a function of experience working within this range. We mention this concept again here because education is one of the most important influences on the fulfillment of potential. Other research does point to the influence of parents and the home (Albert & Runco, 1989; Harrington *et al.*, 1987), and certainly, there are broad influences such as culture. But education lasts for years, and as such can have a huge impact on creative behavior. We can hope that the research on this topic continues to grow at the same rapid rate and that educators and administrators will consider the implications of this research. If so, students will experience the highest quality of life and society will benefit as well.

References

- Acar S. & Runco M.A. (2014). Assessing associative distance among ideas elicited by tests of divergent thinking. *Creativity Research Journal*, 26, pp. 229-238.
- Acar S. & Runco M.A. (2015). Thinking in multiple directions: Hyperspace categories in divergent thinking. *Psychology of Art, Creativity, and Aesthetics*, 9, pp. 41-53.
- Acar S. & Runco, M.A. (2016). Latency Predicts Category Switch in Divergent Thinking. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000091>.
- Albert R.S. & Runco M.A. (1989). Independence and cognitive ability in gifted and exceptionally gifted boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, pp. 221-230.
- An D. & Runco M.A. (2016). General and domain-specific contributions to creative ideation and creative performance. *Europe’s Journal of Psychology*, 12, pp. 523-532. <https://doi.org/10.5964/ejop.v12i4.1132>.
- Beghetto R. (2006). Creative self-Efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18, pp. 447-457.
- Bournelli P. & Costas M. (2008). The Development of Motor Creativity in Elementary School Children and Its Retention. *Creativity Research Journal*, 22, pp. 72-80.
- Chan D.W. & Chan L. (1999). Implicit theories of creativity: Teachers’ perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 12(3), pp. 185-195.
- Chan D.W. & Zhao Y. (2010). The Relationship Between Drawing Skill and Artistic Creativity: Do Age and Artistic Involvement Make a Difference? *Creativity Research Journal*, 22, pp. 27-36.

- Chan D.W., Cheung P., Lau S., Wu W.Y.H., Kwong J.M.L. & Li W. (2000/2001). Assessing ideational fluency in primary students in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 13, pp. 359-365.
- Charles R. & Runco M.A. (2000). Developmental trends in the evaluative and divergent thinking of children. *Creativity Research Journal*, 13, pp. 415-435.
- Cheung P.C. & Lau S. (2010). Gender differences in the creativity of Hong Kong school children: Comparison by using the new electronic Wallach-Kogan Creativity Tests. *Creativity Research Journal*, 22, pp. 194-199.
- Cheung P.C., Lau S., Chan D.W. & Wu W.Y.H. (2004). Creative potential of school children in Hong Kong: Norms of the Wallach-Kogan Creativity Tests and their implications. *Creativity Research Journal*, 16, pp. 69-78.
- Cropley A.J. (2014). Is There an 'Arts Bias' in the Creativity Research Journal? Comment on Glăveanu (2014). *Creativity Research Journal*, 26, 368-371.
- Dawson V.L., D'Andrea T., Affinito R. & Westby E.L. (1999). Predicting Creative Behavior: A Reexamination of the Divergence Between Traditional and Teacher-Defined Concepts of Creativity. *Creativity Research Journal*, 12, pp. 57-66.
- DaVia Rubenstein L., McCoach D.B. & Siegle D. (2013). Teaching for Creativity Scales: An Instrument to Examine Teachers' Perceptions of Factors That Allow for the Teaching of Creativity. *Creativity Research Journal*, 25, pp. 324-334.
- Gardner H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Eisenberger R. & Shanock L. (2003). Rewards, Intrinsic Motivation, and Creativity: A Case Study of Conceptual and Methodological Isolation. *Creativity Research Journal*, 15, pp. 121-130.
- Erbas A.K. & Bas S. (2015). The Contribution of Personality Traits, Motivation, Academic Risk-Taking and Metacognition to the Creative Ability in Mathematics. *Creativity Research Journal*, 27, pp. 299-307.
- Fleith D., Renzulli J. & Westberg K. (2008). Effects of a Creativity Training Program on Divergent Thinking Abilities and Self-Concept in Monolingual and Bilingual Classrooms. *Creativity Research Journal*, 14, pp. 373-386.
- Freund P.A. & Holling H. (2008). Creativity in the classroom: A multilevel analysis investigating the impact of creativity and reasoning ability on GPA. *Creativity Research Journal*, 20, pp. 309-318.
- Harrington D.M., Block J.H. & Block J. (1987). Testing aspects of Carl Rogers' theory of creative environments: Child rearing antecedents of creative potential in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, pp. 851-856.
- Kim K.H.D. (2016). Role of cognitive flexibility in bilingualism and creativity. Dissertation, Educational Psychology, University of Georgia, Athens.
- Kim K.H. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23, pp. 285-295.
- Kim K.H. & Hull M. (2012). Creative Personality and Anticreative Environment for High School Dropouts. *Creativity Research Journal*, 24, pp. 169-176.
- Kim K.H. & VanTassel-Baska J. (2010). The relationship between creativity and behavior problems among underachievers. *Creativity Research Journal*, 22, pp. 185-193.
- Lee I.R. & Kemple K. (2014). Preservice Teachers' Personality Traits and Engagement in Creative Activities as Predictors of Their Support for Children's Creativity. *Creativity Research Journal*, 26, pp. 82-94.
- Murphy M., Runco M.A., Acar S. & Reiter-Palmon R. (2013). Reanalysis of genetic data and rethinking dopamine's relationship with creativity. *Creativity Research Journal*, 25, pp. 147-148.
- Piaget J. (1976). *To understand is to invent*. New York: Penguin.

- Raina M.K. (1975). Parental perception about ideal child. *Journal of Marriage and the Family*, 37, pp. 229-232.
- Raina T.N. & Raina M.K. (1971). Perception of teacher-educators in India about the ideal pupil. *Journal of Educational Research*, 64, pp. 303-306.
- Reuter M., Roth S., Holve K. & Hennig J. (2006). Identification of a first candidate gene for creativity: A pilot study. *Brain Research*, 1069, pp. 190-197.
- Rubenson D.L. & Runco M.A. (1992). The psychoeconomic approach to creativity. *New Ideas in Psychology*, 10, pp. 131-147.
- Rubenson D.L. & Runco M.A. (1995). The psychoeconomic view of creative work in groups and organizations. *Creativity and Innovation Management*, 4, pp. 232-241.
- Runco M.A. (1986). Flexibility and originality in children's divergent thinking. *Journal of Psychology*, 120, pp. 345-352.
- Runco M.A. (2007). A hierarchical framework for the study of creativity. *New Horizons in Education*, 55 (3), pp. 1-9.
- Runco M.A. (2007b). To understand is to create: An epistemological perspective on human nature and personal creativity. In R. Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives* (pp. 91-108). Washington, DC: American Psychological Association.
- Runco M.A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice* (rev. ed.). San Diego, CA: Academic Press.
- Runco M.A. (2015). The real creativity crisis. *Creativity and Human Development*. Published 27 January 2015, www.creativityjournal.net/index.php/component/k2/item/268-the-real-creativity-crisis#.VP9ot-2d0y71 or <http://creativityjournal.net/index.php/contents/articles/item/268-the-real-creativity-crisis#.VS5QlvnF-Sp>.
- Runco M.A., Noble E.P., Reiter-Palmon R., Acar S., Ritchie T. & Yurkovich J.M. (2011). The genetic basis of creativity and ideational fluency. *Creativity Research Journal*, 23, pp. 376-380.
- Runco M.A., Cramond B. & Pagnani A. Sex differences in creative potential and creative performance. In J.C. Chrisler & D. McCreary (Eds.), *Handbook of gender research in psychology* (vol. 2, pp. 343-357). New York: Springer.
- Runco M.A. & Jaeger G. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24, pp. 92-96.
- Runco M.A., Acar S. & Cayirdag N. (2016). Extracurricular and academic creative performances. Under review.
- Torrance E.P. (1963). The creative personality and the ideal pupil. *Teachers College Record*, 65, pp. 220-226.
- Torrance E.P. (1968). A longitudinal examination of the fourth-grade slump in creativity. *Gifted Child Quarterly*, 12, pp. 195-199.
- Vaibhav T., Hanoch Y., Hall S., Runco M.A. & Denham S.L. (2016). The Risky Side of Creativity: Domain Specific Risk Taking in Creative Individuals. Under review.
- Westby E.L. & Dawson V.L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8(1), pp. 1-10.
- Weinstein E.C., Clark Z., Di Bartolomeo D.J. & Davis K. (2014). A Decline in Creativity? It Depends on the Domain. *Creativity Research Journal*, 26, pp. 174-184.

Paradigm Shift: Fostering an Entrepreneurial Mindset in Schools

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: University of Kansas - KU School of Education - 208 Joseph R. Pearson Hall - 1122 West Campus Rd. - Lawrence, Kansas 66045-3101 - Email: yongzhaoeducation@gmail.com.

Estratto

Per oltre un secolo le riforme educative realizzate in vari paesi del mondo si sono focalizzate in una sorta di aggiornamento del modello educativo legato alla rivoluzione industriale. Tale paradigma è però oggi datato. Non è più pensabile che i governi possano standardizzare l'educazione in modo tale da portare al successo economico in una società globale e in continuo cambiamento (anche per lo sviluppo tecnologico) come la nostra attuale. Invece di replicare costantemente standardizzazioni, valutazioni e accountability, i sistemi scolastici invece focalizzarsi maggiormente sullo sviluppo della mentalità imprenditiva negli studenti. Basandosi sulle strategie presentate nel libro di Zhao del 2012 *World Class Learners*, il presente lavoro suggerisce come le scuole debbano promuovere l'autonomia degli studenti, un apprendimento basato sui prodotti e una visione generale che stimoli gli studenti a prepararsi per il futuro.

Parole chiave: educazione imprenditoriale, riforme educative, apprendimento basato su prodotti.

Abstract

For the past century, education reform has focused on updating the Industrial Era model of education. This paradigm is now obsolete. It is no longer realistic to think that the government can standardize education in such a way that it leads to economic success in a technologically changing, global society. Instead of doubling down on standardization, assessment, and accountability, school systems would be better off promoting an entrepreneurial mindset in students. Reprising the strategies offered in Zhao's (2012) *World Class Learners*, this article suggests that schools should promote student autonomy, product-oriented learning, and a global outlook in order to prepare for the future.

Key words: entrepreneurial education, reform, product-based learning.

Zusammenfassung

In den letzten hundert Jahren hat sich die Reform des Unterrichts darauf konzentriert, das Industriezeit-altermodell zu erneuern. Dieses Paradigma ist jetzt veraltet. Es ist inzwischen unrealistisch anzunehmen,

dass die Regierungen den Unterricht so standardisieren können, dass er in einer technologisch veränderten und globalisierten Welt zum Erfolg führt. Anstatt auf Standardisierung, Benotung und Verantwortung zu setzen, sollten Unterrichtssysteme besser den Unternehmergeist der Schüler fördern. Diese Untersuchung greift die Strategien aus *World Class Learners* (Zhao, 2012) auf, und plädiert dafür, dass die Schule die Autonomie der Schüler und deren produkt-orientiertes Lernen fördern und ihnen zu einem globalen Ausblick verhelfen sollte, um für die Zukunft gerüstet zu sein.

Schlüsselwörter: unternehmensorientierter Unterricht, Reform, produkt-orientiertes Lernen.

1. Introduction

Since the 1950s, governments around the world have been racing to reform their education systems so that their students would be better prepared to succeed in a technologically changing world (Mehta, 2015; Resnik, 2007; D. Tröhler, 2014; Y. Zhao, 2014). The success of these reform efforts has been mixed, but they have been successful enough to get us to where we are today. Unfortunately, we have reached a precipice. If we continue to approach school reform the way we have for the past fifty years, we will fall off of that precipice. For most of the 20th century, economic and technological change was slow and stable enough that it could be predicted with at least some accuracy. Governments could, therefore, reform schools in accordance with their nation's overarching objectives. That paradigm is over. In a global society where even nascent technologies like Twitter™, Facebook™, and YouTube™ (all only about 10 years old) can dramatically change the way we live and in which 3-D printing, renewable energy, and autonomous transportation devices promise to disrupt entire industries, it is naïve to think that anyone can predict what knowledge and skills will be valuable tomorrow.

Instead of trying to make children proficient in a narrow set of academic skills like reading and math, the world would be better served if schools tried to foster an entrepreneurial mindset in their students. However, an entrepreneurial mindset is not something

that can be pre-packaged and taught to all students *en masse*. Not only is there little research on how an entrepreneurial mindset might be taught at scale (e.g., Henry, Hill & Leitch, 2005; Mitchelmore & Rowley, 2010), the very idea of trying to uniformly teach entrepreneurship is nonsensical. If all students had the same entrepreneurial skills, the skills would lose their value. Instead of trying to teach entrepreneurship *per se*, schools should aim to create an environment in which the entrepreneurial skills of students naturally emerge. To explain how this might be done, we reprise the arguments made in Zhao's (2012) *World Class Learners*. Specifically, we argue that schools should promote student autonomy, product-oriented learning, and a global outlook (Zhao, 2012). Because these principles are flexible and adaptable, they can help transform students into world-class learners and successful adults in a way that rigid standardized reforms cannot.

2. The Employee-Oriented Education of Yesterday

When most countries first instituted public education, their primary objective was to "normalize" students. Schools were meant to create a common culture that would power the nation-state and all of the institutions that made it run: factories, the military, bureaucracies, and so forth (Labaree, 2012; Mehta, 2015; D. Tröhler, 2014). Following World War II, however, countries increasingly began to

view education as a means of securing their economic objectives (David Labaree, 2012; Mehta, 2015; D. Tröhler, 2014).

This shift in focus made sense: the rate at which technology was developing had greatly increased during the first half of the 20th century; and the end of the war opened up a new global market in which every country would have to compete. Students and governments alike had an interest in making sure that schools were preparing students to succeed in this new economy. Unfortunately, the skeletons upon which most schools systems were built were artifacts of the Industrial Era. They were designed to discipline and homogenize the masses: not to teach the masses how to compete in an advanced global economy. Despite this limitation, schools were able to prepare many students for economic success and civic participation. However, this limited success came at an enormous price: students from marginalized backgrounds and students with unique learning needs generally received an inferior education, or no education at all (Cohen & Fass, 1991; Salend & Garrick Duhane, 2011). Schools also had to engage in more or less constant reform and expansion in order to keep pace with the rapid changes brought on by modernity (Labaree, 2012; Mehta, 2015; Resnik, 2007; Savage & O'Connor, 2015; D. Tröhler, 2014; Y. Zhao, 2014). Because these reforms frequently led to counter-reforms, modern education has resembled a raging river: constantly changing, but always remaining essentially the same.

The process of never-ending school reform continues today. Although practicing educators often feel alone as they struggle to implement new educational standards and accountability measures (Leonard & Roberts, 2016; Olsen & Sexton, 2008), the spinning-wheel of reform is actually a global phenomenon (Lingard, Martino & Rezai-Rashti, 2013; Sellar & Lingard, 2014). Equally surprising is that most countries have tended to approach education reform in the same way. Finnish education scholar, Pasi Sahlberg (2011), calls this phenomenon the

Global Education Reform Movement (GERM). He has noted that current reforms tend to emphasize standardized curricula that are aligned to national and international tests, like the Programme for International Student Assessment (PISA), because pundits, the media, and politicians have uncritically assumed that student test scores predict future economic success (e.g., Duncan, 2012; OECD, 2010). The problem with the GERM is that it is backwards-looking and reactive. As the automation of the manufacturing and service industries continues, businesses will have less and less need for human labor (Blacker, 2013; Yong Zhao, 2012). Teachers, meanwhile, have to compete with digital technology's ability to transfer information quickly, accurately, and compellingly. There is little reason to think that there will ever be a return to the days when schools could be even moderately successful of churning out future employees by transferring to students a narrow set of skills and a basic level of general knowledge. The future lays with innovators, creators, and entrepreneurs (Hoffman & Casnocha, 2012; Pearson *et al.*, 2013; Wagner, 2012). Education systems would do well to prepare their students for this future.

3. Why the Future Lay with Entrepreneurship

The need to promote entrepreneurship in schools becomes evident when we consider current employment trends. According to the International Labour Organization, the number of unemployed people in the world reached 197.1 million in 2015 (International Labour Organization, 2016). Based on the most recent growth projections, global unemployment is expected to rise by 3.4 million by 2017. Going forward, where employment can be found, it will increasingly be in less than ideal conditions. For example, informal employment currently affects over 65% of workers worldwide. Involuntary part-time employment is also increasingly common, especially in

Italy where it affects nearly 64% of workers. These trends are likely to get worse rather than better. To prepare for this eventuality, the International Labour Organization (2016) has recommended that Italy invests in vocational education. This is an understandable recommendation, but what vocations are schools supposed to promote when no one knows what jobs will exist a decade from now? What happens a decade from now when those vocations become obsolete?

Promoting entrepreneurship in schools is a preferable policy option. Although we frequently think of managers of start-up companies and venture capitalists when we hear the word “entrepreneur”, anyone who creates new ideas and turns them into action is engaged in entrepreneurship. Entrepreneurship is simply the ability to undertake and manage a project. Promoting entrepreneurship is a better option than promoting vocational education because employment needs change over time, but entrepreneurship is a lifelong skill that can be adapted to changing economic circumstances. Entrepreneurship also has the potential to drive social progress (Schoof, 2006; World Economic Forum, 2009, 2011). Social entrepreneurs identify social problems and apply entrepreneurial principles to achieve social or political change (Martin & Osberg, 2007; Harris & Kinney, 2004). That is, the skills needed to start and manage an effective social movement and the skills needed to start and manage a commercial enterprise are more similar than different. The dual economic and social potential of entrepreneurship is important because the most pressing challenges of the 21st century will include complex issues such as addressing climate change, developing policies that foster sustainable growth and advancing human welfare (World Economic Forum, 2009). Students will unquestionably have to undertake and manage innovative projects in order to address these problems when they reach adulthood. They will need to become entrepreneurs.

4. What Entrepreneurial Education is Not

The idea that all students will have to become entrepreneurs does not sit well with many people. Many claim that there will always be a need for worker bees. Strictly speaking, they are correct. However, we are not suggesting that today’s students will never have an employer, or that they will never follow someone else’s lead on a project. Instead, we are suggesting that humanity is at the brink of a transformation on par with the Industrial Revolution. Consider how unnatural 20th-century education would seem to an early 19th-century farmer (Auerswald, 2012). The idea that states would soon set out to prepare *all* children for basic civic participation and low to semi-skilled labor would seem ludicrous to him. Surely there will always be a need for farmers? Strictly speaking, he would be correct. Yet most children over the course of the next two centuries would become low and semi-skilled laborers: not farmers. Moreover, they would have to adapt to social changes that must have once been unfathomable, like urbanization, secularization, the dissolution of traditional family structures, institutional regulation of time, and so forth.

Why don’t schools promote entrepreneurship already? In fact, many do to a limited extent. Step into an elite university in any developed country, for example, and many of its students will already have an entrepreneurial mindset that is distinct from their academic knowledge. On the whole, however, entrepreneurial education is not taught systematically in any country. Policy actors ranging from the African-American activist Sister Souljah to the Aspen Youth Entrepreneurship Strategy Group have noted that even in the United States – a country that is typically seen as the land of entrepreneurship – entrepreneurial education is unavailable for the vast majority of children (Aspen Youth Entrepreneurship Strategy Group, 2008; Weiner, 1992). Recognizing this gap, some individual American states have passed legislation to promote

entrepreneurial education. Unfortunately, many of these laws only require that the concept of entrepreneurship be introduced, and none of these programs have been rigorously evaluated (Peña, Transue, Shipp & Van Atta, 2010). Many schools around the world also offer extra-curricular programs comparable to Junior Achievement and Enterprise without Borders. Although these small-scale efforts are important, there is a need for a large-scale reconceptualization of how schools prepare students to succeed in tomorrow's economy. Promoting an entrepreneurial mind-set should be the glue that binds a curriculum together, not just a buzzword or a recreational diversion that is artificially separated from academics.

5. Promoting an Entrepreneurial Mindset

So what is an entrepreneurial mindset, and how can schools support it? An entrepreneurial mindset is “a critical mix of success-oriented attitudes of initiative, intelligent risk-taking, collaboration, and opportunity recognition” (Aspen Youth Entrepreneurship Strategy Group, 2008, p.3). Blenker, Korsgaard, Neergaard, and Thrane (2011) elaborate on this definition and identify four major paradigms to entrepreneurial education. These are:

1. Educating students to create new ventures.
2. Educating students to transform ideas and knowledge into initiatives that will create economic growth.
3. Facilitating entrepreneurial energy for social change.
4. Facilitating entrepreneurial mindset for everyday practice.

As Blenker *et al.* (2011) argue, fostering an entrepreneurial mindset is not simply teaching through entrepreneurship or teaching entrepreneurial behavior. For a variety of reasons, it should not be taken for granted that all chil-

dren perceive that they can or should engage in entrepreneurial activity. The task then is to make an entrepreneurial mindset an ontological prior: it should be the lens through which students will come to see the world. Moreover, children should understand that they do not need to become a business person; or adopt “masculine” and Anglo-Saxon cultural values in order to engage in entrepreneurship. In fact, it is critical that educators do not take a generic or homogenized approach to entrepreneurial education because social context, personal identity, and story-telling cannot be separated from successful entrepreneurial behavior.

As others have noted (e.g., Blenker *et al.*, 2011; Löbler, 2006), the intellectual foundation of this take on the entrepreneurial mindset is the child-centered and constructivist education paradigms advocated by the likes of Jean-Jacques Rousseau (2015), John Dewey (1997), Heinrich Pestalozzi, and Friedrich Frobel (Manning, 2005). All of these thinkers argued that educators should put the unique features of the developing brain to good use by allowing children to explore and construct their own knowledge. Their philosophies stand in contrast to contemporary education practices that impose upon children externally defined knowledge, skills, and rules that others have determined to be important. This is not to suggest that academic knowledge and common, essential skills should not be taught to children, or that instructional strategies like direct instruction have no place in education. Dewey considered the primary function of education to be transmitting knowledge between generations so that civilization could continue (Dewey, 1916), and we are certainly not suggesting giving up on this idea! To the contrary, we are suggesting that using standards and accountability to force teachers to force students to learn certain content may be counterproductive to the efficient transmission of certain types of knowledge, especially given the way civilization is progressing. The compulsory aspects of education frequently inhibit the passion, curiosity, and intrinsic mo-

tivation that must sustain both students and teachers over time if deeper learning is to be achieved. Child-centered pedagogy, by contrast, makes motivation and natural curiosity the focal point of education (Vadeboncoeur, 1997). By following children's' passion and interest, schools can teach children to enjoy learning itself. This idea, though seemingly simple, is basically absent from contemporary discussion of school reform. To us, this is a scarier development than our apparent inability to close achievement gaps. If children learn to hate learning because of their school experiences, does it really matter if they learn basic math more efficiently?

Yet adopting a child-centered approach to pedagogy is only the first-step to creating an educational program that promotes entrepreneurial mindset. Whereas child-centered approaches to education can theoretically work in any time or location, fostering an entrepreneurial mindset requires knowledge about how the world works today in particular. After all, the end goal of fostering an entrepreneurial mindset is that students will eventually use it to engage in actual entrepreneurship. Thus, three additional objectives are necessary for promoting an entrepreneurial mindset: (1) support for unique and diverse talents; (2) promoting excellence over adequacy; and (3) fostering confidence, curiosity, and creativity (Yong Zhao, 2012).

5.1. Support for Unique and Diverse Talents

It seems that the primary goal of most education systems today is to impart a standardized set of skills, talents, and knowledge in students, so they will be qualified to work in a position twelve to twenty years later (Organisation for Economic Co-Operation and Development, 1996; Tucker, 2011). In a world where seven billion people must compete for limited jobs, and in a world where it is extremely difficult to predict what jobs of the future look like, this is a dangerously irresponsible practice that primarily serves

existing companies and institutions. Only a small group of elite children can benefit from a system that selects for excellence on one criterion, or a set of heavily weighted criteria, such as grades in academic subject areas. The masses of students who are only one or two standard deviations above the mean are basically left without any unique skills or opportunities to serve them later in life even though they are by definition doing better than average. Lower-achieving students, meanwhile, face even worse prospects. By making the unique talents and strengths of children central to their educational experience (instead of treating them as extra-curricular), students will not only develop skills they are actually apt to apply later in life, they will have an opportunity to differentiate themselves from their peers, which for good or for bad, is essential in the current economy. They are also a lot more likely to enjoy their education if they can utilize their personal strengths.

Of course, truly supporting unique and diverse talents is far more difficult than it sounds. Supporting unique talents does not mean guaranteeing an opportunity for extra-curricular activities while maintaining the traditional approach to schooling: it means thoughtfully attending to a child's talents and interest and figuring out how to grow them productively. This has never been attempted at scale, though countries like Finland and educational programs like Montessori certainly lean in this direction. Identifying the unique skills of children is also complicated by the fact that there are nearly 2 billion children in the world. If a child has a unique interest or skill compared to his or her peers, the odds are that some other children (or indeed, many other children) have the same interest or skills. It is, therefore, essential to take local contexts into account. One need not be the best or the first to do something in order to be successful. Timeliness and context-appropriateness appear to be far more important. Teachers will, therefore, have to guide students in order to ensure they develop in ways that will serve their individual interests over the long-run.

5.2. *Promote Excellence over Adequacy*

For the same reason it is necessary to foster diverse talents in students, it is critical that schools promote excellence over adequacy. Industrial era and early corporate economies relied on low to semi-skilled labor forces comprised of workers with the same set of basic skills. Society was able to function because the work that employees performed was largely standardized and routine. The great size of the workforce also allowed employers to replace ineffective workers with impunity. Technology, globalization, and population growth have now advanced such that it is impractical to continue churning out a low to semi-skilled labor force. Too many students are being left behind. Instead, schools must help students develop their skill sets to such an extent that they cannot be easily replaced, and that they can create new jobs for themselves if they need to. After all, if the fate of the average worker is expected to be grim in the future, then it makes little sense to have a policy goal of redefining what average looks like: doing so may yield some savings for employers over time, but the students themselves do not benefit. Instead, students will be better served by specialization and a focus on excellence. Parents of wealthy children often already understand this. This is why they send their children to specialized schools that are designed to build strength in a single domain, like science, the humanities, or the arts. The task then is to increase school capacity to develop excellence, and to promote excellence in a wider variety of areas so that all students are served by their educational experiences.

None of this is to suggest that schools need to give up on academic learning. However, it does mean that academic learning needs to be considered a means rather than an end unto itself (except perhaps for students who aim to enter academia professionally). Many people will not like this idea because they consider some concepts to be “basic” or “foundational” to later development. Of course, if this is true then there is no need

to worry: children will have no choice but to learn this foundational knowledge as they pursue their goals. With proper guidance, students may even grow more appreciative of foundational academic concepts as they learn about the interconnectedness of ideas through interdisciplinary activities. (Or to be more precise, they will never acquire the false idea that academic disciplines constitute firm boundaries that cannot be easily crossed in the first place). There is no reason, for example, that a great art or music curriculum could not include a substantial amount of math or computer programming instruction. Not only do these domains share conceptual similarities, but practical endeavors like film-making and software development usually require proficiency in all of these areas. The point is student interest should drive interdisciplinary endeavors. When interdisciplinarity is treated as an add-on, it will only serve to frustrate students and teachers.

5.3. *Foster confidence, curiosity, and creativity*

Finally, promoting an entrepreneurial mindset means fostering confidence, curiosity, and creativity. The hidden curriculum whereby students are bussed to schools where they sit a room and wait to be told what to do and what to learn made sense when nation-states were first being established. Whether students ended up in a factory, the military, or the government, they were going to find themselves in a similar environment where questioning authority, speaking out, and pursuing one's self-interest was apt to land one in trouble. In a global world, where the power of the nation state is dwindling relative to market forces, this hidden curriculum is counterproductive. The world needs creators: people who make jobs, products, and policies. Rather than being passive, creators need to be curious, imaginative, and confident. They also need practice wielding autonomy. Schools need to move away from the “standardize and control” paradigm. They need to find ways

to empower students, and teach them to use their personal power agency responsibly.

6. Strategies for Achieving an Entrepreneurial Mindset

Some people might argue that the conceptualization of the entrepreneurial mindset we have just presented is simply “good teaching”, and it is not distinctly entrepreneurial in nature. We do not completely disagree with this critique, but the idea of fostering entrepreneurship as an ontological prior is indeed distinct from mainstream educational practices. Reams of government reports and white-paper documents lament the fact that schools are not fostering unique talents, confidence, creativity curiosity, or excellence. Commonly, these reports lay the blame for this failure upon schools. We think this blame is misplaced. School systems – from university teacher preparation programs to classroom teachers to school principals – were not designed to promote these outcomes now desired of them. To truly switch gears, the very DNA of school systems has to be adapted to present needs. Likely this will mean substantial changes to how schools are governed, how teachers are prepared, and how student learning and development is financially supported. However, schools do not need to wait to begin laying the groundwork. In fact, it is important that they do not because students and teacher autonomy are the bedrocks of the entrepreneurial mindset. To get started, schools should consider adopting two broad-strategies for promoting an entrepreneurial mindset: product-oriented learning and treating schools as global enterprises.

6.1. Product-Oriented Learning

Product-oriented learning is a powerful tool for transforming students from passive recipients and consumers to creators and providers (Yong Zhao, 2012). In traditional classrooms, teachers give students prob-

lems. They give homework, guided practice, tests, projects, and so forth. This practice inadvertently teaches students that work is (a) something assigned by someone else, (b) evaluated by someone else, and (c) has value only to the extent that an external authority says it does. As such, problems are seen as a burden. They should be avoided whenever possible and solved quickly when they cannot. This dynamic was acceptable in the Industrial Era because it resembled wage-labor, but it is now outmoded. Product-oriented learning, by contrast, teaches students to seek out problems and to solve them themselves. In so doing, students will learn to apply their knowledge and skills; manage their own resources, and consider the needs of others. This is a better dynamic than the old paradigm because developing a working product is not the same things as developing an acceptable one or an efficient one. In the real world, products have to actively appeal to the people who will use them. An acceptable product is only sufficient in the absence of competition and choice.

The role of the teacher, meanwhile, is transformed from an authority or disciplinarian to a facilitator, organizer, or coach. This is not a demotion: the teacher’s work actually becomes more critical to student development, and consequently more cognitively demanding. As students engage in product-oriented learning, they will face enormous challenges in trying to achieve their goals. Ideally, these challenges will motivate students to acquire further knowledge, skills, and resources. The challenges will also teach them about their own strengths and weaknesses, and the importance of perseverance and disciplined creativity. However, students will always be at risk of giving up because creating excellent products is difficult. It often requires making many revisions to a product. It is the job of the teacher to support students and to help them develop in a way that minimizes this risk. They must find ways to encourage students to continuously improve without inducing burnout. They will also need to help students

recover from burnout when it occurs, and find new paths to success if need be. Frankly, this is a lot more difficult than lecturing or being a task-master.

It should also be noted that product-oriented learning is not the same thing as performance assessment (e.g., Darling-Hammond & Adamson, 2010), though performance assessment technology may occasionally be used as part of a product-oriented approach. Performance assessment refers to the practice of including in standardized assessments items that require students to perform a certain behaviour: it might be writing an essay, drawing a picture, or even performing a song. Although teachers may find performance assessment useful for giving students feedback, they should make every effort to avoid inauthentic, standardized assessments. The entire purpose of product-oriented learning is that it is student-driven and meaningful. Students should not need to graduate before engaging in authentic work.

6.2. Schools as Global Enterprises

Another powerful tool would be to reconceptualise schools as global enterprises (Yong Zhao, 2012). Most education reforms today are aimed at making schools more efficient at promoting a narrow array of academic skills. Driven by the desire to surpass other countries in test performance, governments around the world are turning to standardization, a focus on core subjects, and the use of corporate management models to improve performance on a few measures of educational success (Breakspear, 2012; Gabriel & Lester, 2013; Grek, 2013; Mehta, 2015; Sahlberg, 2006; Sellar & Lingard, 2014; Tröhler, 2010; Tröhler, Meyer, Labaree & Hutt, 2014; Zajda, 2015). This has effectively led to the rise of a homogenous global education system (Y. Zhao & Gearin, 2016). In so far as these reforms are justified through international comparisons (like PISA rankings), they can be considered global in outlook. The sad irony, however, is that even as promoters of these reforms invoke rhetoric

about the need to surpass global competitors (e.g., Tucker, 2011), they institute reforms that all but guarantee failure and stagnation. To truly prepare students to compete, schools need to take seriously the idea that they are part of a “flat world” (Friedman, 2007) where technology and globalization are continuously upending the rules about how to get ahead. They cannot simply emulate other countries because every country is being affected by this process.

With these changing rules in mind, Yong Zhao (2012) has argued that schools should (a) promote a *global perspective*; (b) forge *global partnerships*, and (c) develop *global competencies*.

Global perspective. In order to develop a global perspective, schools need to see their work as part of a global economic and political network. Too often, schools neglect the fact that there is a world that exists beyond school walls. The reasons that schools tend to be insular are manifold and complex, but in virtually all countries, collaboration is limited by perceived hierarchies within school districts, provinces, or states; competition for funds; and a dynamic whereby the outer-world influences schools without in turn being influenced by schools. Using technology to forge a global network is a strategy for subverting this paradigm. In a global society, no school has to go it alone or be hamstrung by the bureaucracy in which it is enmeshed. Educators have the agency to affect both local environments and foreign ones through collaboration with educators in other school systems, industry representatives, and community leaders. Schools often know what their main challenges are even if they do not know how to solve them. They need to start turning to outside world for help and inspiration. If the local bureaucracy is a barrier: seek help elsewhere.

Global partnerships. An international network of friends and colleagues would also be a powerful asset for schools. It can function both as a source of ideas and political power. But like any relationship, building global partnerships requires an investment. Time has to be spent cultivating friendships. Fortunately,

technology makes time the only substantive barrier. It no longer has to be the case that schools meet with an international “sister school” once or twice a year when representatives from one school visit the other. Through the use of communication platforms, like Skype™, and learning management systems, schools around the world can meaningfully engage with each other provided all parties invest the time and energy.

Global competencies. Finally, schools will need to build global competencies. In order to get international parties to invest their time and energy, students and school personnel will need to understand the cultures of their collaborators. Ideally, schools should aim to promote language fluency and cultural intelligence in order to maximize build especially strong relationships.

7. Measuring Progress

How should schools measure their progress in promoting an entrepreneurial mindset? We are somewhat reluctant to suggest measurement strategies for tracking progress toward the development of an entrepreneurial mindset for several reasons. First, we do not think there is only one path toward this goal. Secondly, it has become an increasingly common phenomenon in education for countries to let short-term gains on national measures undermine long-term national objectives. By recommending measures, we are increasing the chances that they are used inappropriately. That said, schools will likely need progress indicators to orient their work, especially in the early phases. Therefore, we reiterate the progress indicators identified in *World Class Learners*.

7.1. Student Voice: Governance and Environment

One way that students can practice exercising autonomy is through participation in school governance. Most schools already

have experience with such programs. However, they need to rethink how these government programs function. In many places, student government is limited to secondary education settings. It is also an extra-curricular activity that only benefits a small group of students. Although there is no need to reinvent the wheel, schools should be purposeful in how they structure student government participation. They should consider questions like: Do students actually have the power to make meaningful decisions? Do they inform the staff hiring and evaluation process? Are they able to exercise any control over the rule-making process itself? Has an effort been made to empower students from marginalized backgrounds? Most schools allow student governance to a degree, but schools that instill a culture of true student leadership have become increasingly rare as teachers and administrators have struggled to respond to top-down mandates themselves.

7.2. Student Choice: Broad and Flexible Curriculum

One of the ironies of 21st-century education reform is that it was supposed to increase student choice through market-based reforms. In actuality, it has solidified the place of core subjects and amplified their importance by making schools accountable for teaching them. However, a broad and flexible curriculum is a prerequisite for promoting student autonomy and a diverse range of talents. To evaluate the current level of student choice, schools can ask: How many different courses are students responsible for selecting? Are these courses substantively different? Within a course, how much choice does a student have over the curriculum? Are students able to learn from outside resources, like local colleges, online arrangements, or internships? Can students be excused from externally imposed standards and assessments? Are students coming to school to learn or to earn a credential? In the current political climate, schools are apt to find it logistically difficult

to institute a truly flexible curriculum, but with careful planning and some tolerance for experimentation, they can certainly move in the right direction.

7.3. Student Support: Personalization and Mentoring

Related to the need for a broad and flexible curriculum is the need for easily accessible emotional, social, and cognitive student support. Students will need an advisor to help them navigate their personal learning paths. Schools should consider the following questions in order to determine the extent to which students have this support: Does every student have an adult in the building whom they trust? To what extent are students able to choose their advisors? How often are students able to meet with their advisors? Do students have opportunities to work with advisors from outside the school?

7.4. Authentic Products: Personally Meaningful or Useful for Others

Schools that have experience implementing performance-based assessments should be able to transition to product-oriented learning without much difficulty. The major substantive difference between these programs is that product-oriented learning puts a premium on authenticity as opposed to standardization. Most students finish secondary school having completed only a handful of personally meaningful assignments, but considering how many assessments they take over the course of their careers; this is a depressingly low figure. Students should be creating products that will have meaning to them as soon as they are complete. Schools should ask themselves: Is there an infrastructure for students to meaningfully develop, display, or market their products? Are there policies in place that protect the intellectual property rights of students and teachers? Have we standardized support structures for students and teachers well enough so that we

do not have to standardize learning processes and outcomes?

7.5. Sustained and Disciplined Process: Multiple Drafts and Review

We suggested above that one of the most important and challenging aspects of a product-oriented curriculum is that students will need to engage in a sustained process of product-development in order to make their products excellent. They will need to make numerous and substantial revisions in order to create high-quality products. Many teachers struggle to get students to make even a single round of revisions to their products, but this probably because students usually do not care about the products they are creating; they care about their grades. To create a revision culture, schools should ask: Is there an established process for reviewing proposals and products? Is the revision process authentic? Will the revision process actually lead to the product's acceptance by the target consumer? Children are savvy. They only have to be compelled to complete busy-work a few times before they come to see assignments as hollow.

7.6. Strength-Based: Unique and Local

One of the conundrums presented by the global homogenization of education is that schools are funneling students into the same few tracks thereby reducing the relative value of the skills students are developing (Y. Zhao & Gearin, 2016). To counteract this problem, schools should seek to harness local strengths and to develop context-specific skills. They can start by asking: Is the school located in a region with local strengths and resource? Can these strengths and resources be harnessed for education? What are the unique strengths of the teaching staff? Are these strengths being used? How do the school and its students stand out? When considering these questions, we would remind readers that perceived weaknesses

can often be turned into strengths with some careful thinking.

7.7. Global Orientation: International Partners and Opportunities.

We have already explained what a global orientation is, and why it is important. To assess progress toward this goal, schools should ask: How many foreign partners does it have? How frequently does international collaboration take place, and whom does it involve? How are international resources being used? Is student work framed within a global perspective? Are older students considering study abroad programs, foreign universities, or international internships? Are they prepared to succeed in such environments?

7.8. Global Competence: Foreign Languages and Cultures

Lastly, schools may wish to promote global competencies, or the ability to develop good relationships with international partners. To assess progress toward this goal, schools might ask: How many foreign languages are

offered at the school? Can students receive credit for learning languages outside of school? Will students learn to live in culturally unfamiliar situations? To what degree do students learn about foreign government and education systems?

8. Conclusion

One of the great ironies of global education reform at present is that countries are fairly unified in how they view the purpose of education: they believe that education is necessary to prepare workers for the “knowledge economy” (OECD, 2001). Yet the reforms they are promoting almost seem like they were designed to do the opposite. Rather than trying to increase the speed with which schools can cram knowledge into students’ heads through coercion, governments should be creating environments where students and teachers are actually incentivized to grow. By instilling an entrepreneurial mindset in students, governments would better serve their students and their long-term economic interests.

References

- Aspen Youth Entrepreneurship Strategy Group. (2008). *Youth entrepreneurship education in America: A policy maker’s action guide*. Washington, D.C.: Aspen Institute.
- Auerswald P. (2012). *The coming prosperity: How entrepreneurs are transforming the global economy*. Oxford University Press.
- Blacker D. (2013). *The falling rate of learning and the neoliberal endgame*. Alresford, Hants: United Kingdom: John Hunt Publishing.
- Blenker P., Korsgaard S., Neergaard H. & Thrane C. (2011). The Questions We Care About: Paradigms and Progression in Entrepreneurship Education. *Industry and Higher Education*, 25(6), pp. 417-427. <http://doi.org/10.5367/ihe.2011.0065>
- Breakspear S. (2012). *The Policy Impact of PISA* (OECD Education Working Papers No. 71). Retrieved from www.oecd-ilibrary.org/education/the-policy-impact-of-pisa_5k9fdfqffr28-en.
- Cohen M. & Fass P.S. (1991). Outside In: Minorities and the Transformation of American Education. *The American Historical Review*, 96(4), p. 1311. <http://doi.org/10.2307/2165235>.
- Darling-Hammond L. & Adamson F. (2010). *Beyond Basic Skills: The Role of Performance Assessment in Achieving 21st Century Standards of Learning*. Palo Alto: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

- Dewey J. (1916). *Democracy and education*. New York: The MacMillan Company.
- Dewey J. (1997). *Experience and education*. Indianapolis, IN: Kappa Delta Pi. Retrieved from www.colorado.edu/physics/phys4810/phys4810_fa08/4810_readings/dewey_ch1.html.
- Duncan A. (2012). *The threat of educational stagnation and complacency: Remarks of US Secretary of Education Arne Duncan at the release of the 2012 Program for International Student Assessment (PISA)*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Friedman T. (2007). *The World Is Flat 3.0: A Brief History of the Twenty-first Century*. New York: MacMillan.
- Grek S. (2013). Expert moves: international comparative testing and the rise of expertocracy. *Journal of Education Policy*, 28(5), pp. 695-709. <http://doi.org/10.1080/02680939.2012.758825>
- Henry C., Hill F. & Leitch C. (2005). Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I. *Education + Training*, 47(2), pp. 98-111. <http://doi.org/10.1108/00400910510586524>.
- Hoffman R. & Casnocha B. (2012). *The start-up of you*. New York: Crown Publishing.
- Labaree D. (2004). *The Trouble with Ed Schools*. Yale University Press.
- Labaree D. (2012). *Someone has to fail: The Zero-Sum Game of Public Schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Leonard S.N. & Roberts P. (2016). No time to think: policy, pedagogy and professional learning. *Journal of Education Policy*, 31(2), pp. 142-160. <http://doi.org/10.1080/02680939.2015.1047801>.
- Lingard B., Martino W. & Rezai-Rashti G. (2013). Testing regimes, accountabilities, and education policy: commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28(5), pp. 539-556. <http://doi.org/10.1080/02680939.2013.820042>
- Löbler H. (2006). Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18(1), pp. 19-38. <http://doi.org/10.1080/09537320500520460>.
- Manning J.P. (2005). Rediscovering Froebel: A Call to Re-examine his Life & Gifts. *Early Childhood Education Journal*, 32(6), pp. 371-376. <http://doi.org/10.1007/s10643-005-0004-8>.
- Mehta J. (2015). *The Allure of Order: High Hopes, Dashed Expectations, and the Troubled Quest to Remake American Schooling (Studies in Postwar American Political Development)* (Vol. M). Oxford University Press.
- Mitchelmore S. & Rowley J. (2010). Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 16(2), pp. 92-111. <http://doi.org/10.1108/13552551011026995>
- OECD. (2001). *PISA Knowledge and Skills for Life First Results from PISA 2000: First Results from PISA 2000* (p. 18). Danvers, MA: OECD.
- OECD. (2010). *The High Cost of Low Educational Performance*. OECD Publishing. Retrieved from www.oecd-ilibrary.org/education/the-high-cost-of-low-educational-performance_9789264077485-en.
- Olsen B. & Sexton D. (2008). Threat Rigidity, School Reform, and How Teachers View Their Work Inside Current Education Policy Contexts. *American Educational Research Journal*, 46(1), pp. 9-44. <http://doi.org/10.3102/0002831208320573>.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (1996). *The Knowledge-Based Economy*. Paris: Head of Public Service. Retrieved from www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf.
- Pearson Barber M., Donnelly K., Pearson Rizvi S. & Pearson. (2013). An Avalanche Is Coming. Higher Education and the Revolution Ahead. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies*. Moscow, (3), pp. 152-229. <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-3-152-229>
- Peña V., Transue M., Shipp S. & Van Atta R. (2010). *A survey of entrepreneurship education initiatives, Transue & Riggieri, 2010*. Washington, D.C.: WA: Science & Technology Policy Institute.

- Resnik J. (2007). The democratization of the education system in France after the second World War: A Neo-Weberian Glocal approach to education reforms. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), pp. 155-181. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00372.x>.
- Rousseau J.J. (2015). *Emile, or On Education*. (B. Foxley, Trans.). Jalic Inc. Retrieved from www.online-literature.com/rousseau/emile/0/.
- Sahlberg P. (2006). Education Reform for Raising Economic Competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), pp. 259-287. <http://doi.org/10.1007/s10833-005-4884-6>.
- Sahlberg, P. (2011). *The Finnish Lesson: What the World Can Learn from Finland*. New York: Teachers College Press.
- Salend S. & Garrick Duhaney L. (2011). Historical and philosophical changes in the education of students with exceptionalities. In A. Rotatori, F. Obiakor & J. Bakken (Eds.), *History of special education* (Vol. 21). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Savage G.C. & O'Connor K. (2015). National agendas in global times: curriculum reforms in Australia and the USA since the 1980s. *Journal of Education Policy*, 30(5), pp. 609-630. <http://doi.org/10.1080/02680939.2014.969321>.
- Sellar S. & Lingard B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), pp. 917-936. <http://doi.org/10.1002/berj.3120>.
- Tröhler D. (2010). Harmonizing the Educational Globe. World Polity, Cultural Features, and the Challenges to Educational Research. *Studies in Philosophy and Education*, 29(1), pp. 5-17. <http://doi.org/10.1007/s11217-009-9155-1>.
- Tröhler D. (2014). Change Management in the Governance of Schooling: The Rise of Experts, Planners, and Statistics in the Early OECD. *Teachers College Record*, 116(9), pp. 1-26.
- Tröhler D., Meyer H.-D., Labaree D. & Hutt E. (2014). Accountability: Antecedents, Power, and Processes. *Teachers College Record*, 116(9). Retrieved from <http://orbilu.uni.lu/handle/10993/17934>
- Tucker M. (Ed.). (2011). *Surpassing Shanghai: An Agenda for American Education Built on the World's Leading Systems*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Vadeboncoeur J. (1997). Child development and the purpose of education: A historical context for constructivism in teacher education. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings* (pp. 15-37). Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Wagner T. (2012). Graduating all students innovation ready. *Education Week*, 32(1), pp. 1-3.
- Weiner R. (1992, October 2). The Issue Is Race: A Crisis in Black and White. *The Phil Donahue Show*. New York: NBC.
- Zajda J. (2015). Globalization and Its Impact on Education and Policy. In J. Zajda (Ed.), *Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* (pp. 105-125). Dordrecht: Springer Netherlands. Retrieved from http://link.springer.com/10.1007/978-94-017-9493-0_7.
- Zhao Y. (2012). *World class learners: educating creative and entrepreneurial students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Retrieved from www.cro3.org/cgi/doi/10.5860/CHOICE.50-5135.
- Zhao Y. (2014). *Who's afraid of the big bad dragon? Why China Has the Best (and Worst) Education System in the World*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Zhao Y. & Gearin B. (2016). Squeezed out: The Impact of global homogenization on creativity. In D. Ambrose & R. J. Sternberg (Eds.), *Creative Intelligence in the 21st Century*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

L'esperienza italiana di alternanza scuola-lavoro: valore formativo, risultati e aspettative delle scuole ad un anno dall'obbligo

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Viale del Policlinico, 129/a - 00161 Roma (RM) - Tel: +39.06.44245820 - Email: cianfriglia@anp.it.

Estratto

Il contributo si propone di esaminare sinteticamente i risultati del primo anno di introduzione dell'obbligo di alternanza scuola-lavoro in tutte le scuole secondarie di secondo grado italiane, a seguito del processo di riforma del sistema educativo avviato con la Legge n.107 del 13 luglio 2015. Vengono evidenziati i principali aspetti di innovazione didattica e organizzativa e le criticità ancora esistenti, sulle quali sarà opportuno concentrare fin da ora l'attenzione.

Parole chiave: alternanza formativa, progetto formativo, competenze, valutazione.

Abstract

The article attempts to briefly review the results of the first year since the introduction of compulsory school-work alternance in Italian secondary schools, as a result of the education reform process initiated by Law 107 of 13 July 2015. It highlights the main aspects of teaching and organizational innovation and the remaining critical points, on which it will be appropriate to focus from now on.

Key words: school-work alternance, educational project, skills, evaluation.

Zusammenfassung

Ziel dieses Beitrag ist es, ein Jahr nach der Einführung der Pflicht-Wechselausbildung an allen Sekundärschulen Italiens, wie von der Reform des Schulsystems durch das Gesetz Nr. 107, 14. Juli 2015 vorgesehen, eine erste Bilanz zu ziehen. Es werden die wichtigsten Aspekte im Bereich der didaktischen und organisatorischen Erneuerung hervorgehoben, sowie fortbestehende Kritikpunkte, auf die es jetzt schon gilt, unser Augenmerk zu richten.

Schlüsselwörter: wechselausbildung, projektplan ausbildung, kompetenzen, bewertung.

1. Introduzione

Tra le misure di cambiamento introdotte dalla legge di riforma cosiddetta de “La Buona Scuola” l’obbligo di realizzazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro a partire dal terzo anno di tutte le scuole secondarie di secondo grado costituisce la novità più rilevante, per l’impatto che potrà avere nel lungo periodo sulla scuola in termini culturali, oltre che organizzativi e didattici. Si porta così a compimento il processo avviato dalla Legge n. 53 del 28 marzo 2003, all’epoca del Ministro all’Istruzione Moratti, che all’articolo 4 aveva previsto per gli studenti la possibilità di fare esperienza di alternanza e delegato al governo l’emanazione di un decreto per regolamentare la nuova opzione didattica. Il successivo decreto legislativo 77 del 15 aprile 2005 aveva specificato che: *«L’alternanza scuola-lavoro consiste nella realizzazione di percorsi progettati, attuati, verificati e valutati, sotto la responsabilità dell’istituzione scolastica o formativa, sulla base di apposite convenzioni con le imprese, o con le rispettive associazioni di rappresentanza, o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con gli enti pubblici e privati, ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di apprendimento in situazione lavorativa, che non costituiscono rapporto individuale di lavoro»*. Del resto un maggiore collegamento tra il sistema dell’istruzione e il mondo del lavoro, attraverso modelli che consentano agli studenti di sperimentare situazioni di lavoro già durante il periodo degli studi, è da tempo individuato dall’Europa come uno dei fattori chiave dello sviluppo ed è ora al centro della strategia “Europa 2020” per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva, assieme ai temi dell’innovazione, dell’integrazione e del rispetto delle risorse energetiche e ambientali. Tale strategia è stata poi tradotta nel programma “Istruzione e Formazione 2020”, che impegna i sistemi dei paesi europei ad innalzare gli standard di qualità e il livello dei risultati di apprendi-

mento, per fornire ai giovani le competenze necessarie ad un inserimento di successo nel mondo del lavoro, in un’ottica di inclusività, occupabilità e mobilità sociale.

La crisi economica, la disoccupazione giovanile e la trasformazione del mondo del lavoro rendono indispensabili abilità trasversali quali la responsabilità, lo spirito di iniziativa, la motivazione, la creatività, l’imprenditorialità oltre alla conoscenza delle lingue straniere e alla capacità di utilizzo delle tecnologie digitali. Con tali caratteristiche di sviluppo personale gli individui potranno esercitare il diritto di cittadinanza attiva e responsabile e potranno far fronte ai cambiamenti continui del mercato del lavoro con spirito proattivo. In ambito europeo, inoltre, si è costituita nel luglio 2013 un’*“Alleanza per l’Apprendistato”* per favorire tutte le tipologie di combinazione di periodi di apprendimento pratico in situazione lavorativa presso le aziende e periodi di istruzione presso scuole o altre istituzioni formative, definite in modo generale “apprendistati” e che forniscono in uscita certificazioni professionali riconosciute. In questo contesto, all’Italia è stata indirizzata il 2 giugno 2014 una *Raccomandazione del Consiglio sul programma nazionale italiano di riforma 2014*, nella quale si indicava anche l’obiettivo di diffondere l’apprendimento basato sul lavoro nella scuola secondaria superiore.

La normativa nazionale ha di recente segnato due traguardi significativi nella direzione indicata: con la Legge n. 107/2015, come si diceva, è stata potenziata l’offerta formativa in alternanza scuola-lavoro, rendendola obbligatoria per una quota di almeno 400 ore nel triennio degli istituti tecnici e professionali e di almeno 200 ore nel triennio dei licei; con il Decreto Legislativo 81 del 15 giugno 2015, in attuazione della Legge n. 183 del 10 dicembre 2014 (Jobs Act), è stato valorizzato l’apprendistato finalizzato all’acquisizione di un diploma di istruzione secondaria di secondo grado.

I percorsi di alternanza devono essere inseriti all’interno dei Piani Triennali dell’Offerta Formativa delle scuole e le relative attività

possono essere svolte anche durante la sospensione delle attività didattiche, oppure con la modalità dell'impresa formativa simulata ed eventualmente anche all'estero. La scuola può stipulare convenzioni non solo con le imprese, le loro associazioni di rappresentanza, le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, gli enti pubblici e privati, inclusi quelli del terzo settore, ma anche con le istituzioni artistiche e culturali, con i musei, con gli enti di promozione sportiva riconosciuti e gli ordini professionali: questo dovrebbe facilitare l'individuazione dei partner per gli istituti con indirizzi liceali. La possibilità che le ore di alternanza siano sia sostitutive sia integrative del percorso ordinamentale di studi rende necessaria un'opportuna progettazione organizzativa, oltre a prospettare la necessità di definire adeguate modalità di valutazione e certificazione delle competenze acquisite, stabilendo in che modo gli esiti dei tirocini e degli stage estivi possano essere inseriti nell'ambito della valutazione curricolare dei ragazzi e nelle prove di esame conclusivo dei percorsi scolastici. La consistenza del monte ore impone, inoltre, un ridisegno dei metodi e dei contenuti della didattica, in modo da integrare senza discontinuità le ore di apprendimento a scuola con quelle di formazione in contesto lavorativo. Si tratta di valorizzare l'impresa come ambiente educativo complementare a quello dell'aula o del laboratorio, prevedendo all'interno di un percorso progettuale il passaggio, in momenti pianificati e in modo reiterato ed intermittente, dai periodi di scuola a quelli di lavoro. Tali esperienze devono essere co-progettate tra scuola e mondo delle organizzazioni, così da costruire percorsi efficaci che possano favorire gli studenti nell'individuazione delle attitudini individuali e nell'acquisizione di conoscenze e abilità utili allo sviluppo di una propria professionalità. Per l'attivazione dell'alternanza scuola lavoro è richiesta a tutte le scuole secondarie di secondo grado un'azione culturale ed organizzativa molto impegnativa, anche in relazione all'obbligo

di fornire ai ragazzi coinvolti i corsi di formazione in materia di salute e sicurezza sui luoghi di lavoro, come disposto dal D. Lgs. 81/2008.

2. La situazione ad un anno dall'obbligo di alternanza scuola-lavoro

Il MIUR aveva affidato in passato all'INDIRE il monitoraggio delle esperienze già realizzate in modo volontario dalle scuole. Dagli ultimi dati resi disponibili risulta che nell'anno scolastico 2013-2014 il fenomeno aveva riguardato solo il 10,7% degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, coinvolgendo il 43,5% degli istituti. Di questi, 43,3% degli istituti professionali, il 37,3% degli istituti tecnici, il 13,3% dei licei. Le regioni più virtuose per numero di percorsi realizzati sono la Lombardia, la Toscana e il Veneto. In totale sul territorio nazionale sono stati realizzati 10.279 percorsi di alternanza che hanno coinvolto 126mila strutture ospitanti, al 43,8% imprese. Il monitoraggio dell'a.s. 2013-2014 rende conto anche della dimensione e della tipologia dei soggetti ospitanti. Le imprese sono al 50% di grandi dimensioni e per la parte restante con un numero di addetti che varia tra uno e nove. I settori prevalenti sono il manifatturiero (41,9%), i servizi di alloggio e ristorazione (20,9%), altre attività di servizi (6,7%).

A seguito dell'introduzione dell'obbligo di alternanza, il MIUR ha disposto in proprio un monitoraggio del primo anno di attività, cui i primi dati sono stati resi disponibili recentemente in una conferenza stampa del Ministro Giannini. Era previsto che all'avvio i nuovi percorsi avrebbero riguardato i circa 500.000 studenti delle classi terze, ai quali si sarebbero aggiunti i circa 200.000 studenti delle classi successive per i quali i percorsi erano stati già attivati prima della riforma. A regime, nell'arco di un triennio saranno impegnati nell'alternanza circa 1,5 milioni di studenti. Il confronto con i primi dati del monitoraggio MIUR

sulle esperienze condotte, diffusi lo scorso 18 ottobre 2016, registra un considerevole aumento dei percorsi attivati, nonostante le non poche difficoltà che le scuole si sono trovate ad affrontare in questo anno denso di sollecitazioni al cambiamento. Nell'anno scolastico 2015/2016 ben 652.641 studenti delle scuole secondarie di secondo grado hanno partecipato a percorsi di alternanza scuola-lavoro a fronte dei 273.000 dell'anno 2014/2015, con un aumento del 139% di ragazzi interessati. In particolare, sono stati 455.062 gli studenti delle classi terze, quelli coinvolti per primi dall'obbligo previsto dalla legge "Buona Scuola". Dei 455.062 ragazzi delle terze, il 50% sono studenti che frequentano indirizzi liceali, istituti nei quali si registra una vera e propria crescita esponenziale di partecipazione all'alternanza. Le scuole che hanno fatto alternanza sono passate dal 54% al 96%. I percorsi di alternanza attivi sono passati da 11.585 a 29.437 (+154%). Le strutture ospitanti sono state 149.795 (+41%). Gli studenti sono stati ospitati soprattutto in imprese (36,1% dei casi), hanno fatto a scuola impresa simulata o hanno svolto attività interne, ad esempio nelle biblioteche (12,4%), nelle Pubbliche Amministrazioni (8,5%), nel settore No Profit (7,6%) e per la restante percentuale in studi professionali, ordini, associazioni di categoria. In particolare, considerando solo le classi terze, quelle che rientrano nell'obbligo previsto dalla legge, si tratta di 455.062 studenti sui 502.275 totali iscritti in terza (il 90,6% del totale). Nell'anno 14/15 gli studenti di terza in alternanza erano 89.752 (17%). Può essere interessante anche l'andamento per tipologia di scuola, sempre con riguardo alle sole classi terze. Studenti del Liceo: 227.308, erano 12.371 nel 14/15 (+1.737%). Studenti degli Istituti Tecnici: 140.699, erano 31.592 nel 14/15 (+345%). Studenti degli Istituti Professionali: 87.055 erano 45.789 nel 14/15 (+90%). Numeri da capogiro, soprattutto se si pensa alla fatica delle scuole nel reperire i soggetti che ospitassero un così gran numero di ragazzi in stage, in mancanza di specifici incentivi ed in assenza degli strumenti di sup-

porto, pure previsti dalla legge, che non erano tuttavia disponibili già dallo scorso anno.

La norma, infatti, ha individuato alcune misure per favorire una realizzazione di qualità dei nuovi percorsi di alternanza: già dall'anno scolastico 2015-2016 doveva essere istituito un *Registro per l'alternanza scuola-lavoro presso le Camere di Commercio*, reso in realtà disponibile solo a conclusione dello stesso. Dal Registro, non appena sarà sufficientemente popolato dalle aziende e dagli altri soggetti ospitanti (al momento in cui si scrive il numero di soggetti registrati è inferiore alle 700 unità complessive), il dirigente potrà individuare con minore difficoltà le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili, con caratteristiche adeguate ad accogliere gli studenti. Naturalmente l'iscrizione sul Registro per l'alternanza non è condizione necessaria per collaborare con le scuole, che potranno anche continuare ad avvalersi di soggetti già individuati, coi quali abbiano in precedenza instaurato collaborazioni e relazioni di fiducia. In concomitanza con la diffusione dei dati di monitoraggio del primo anno di alternanza è stato reso disponibile un sito dedicato (www.istruzione.it/alternanza) in cui, oltre alla normativa e alla modulistica utile (il dirigente deve stipulare apposite convenzioni con i soggetti selezionati e al termine di ogni anno deve redigere una scheda di valutazione delle strutture ospitanti), possono essere consultate numerose risorse esplicative, una selezione di *best practices*, il repertorio completo degli accordi e dei protocolli d'intesa stipulati dal MIUR con aziende e soggetti pubblici e privati per favorire il processo di messa a regime dell'alternanza scuola-lavoro. Dalla homepage del sito è anche possibile accedere in modo diretto al Registro per l'alternanza. È in via di definizione, inoltre, una *Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza scuola lavoro*, anche questa prevista dalla Legge 107/2015, che includerà la possibilità per lo studente di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi di alternanza con il proprio indirizzo di studi.

Il MIUR aveva anche diffuso l'8 ottobre

2015 *La Guida Operativa per la Scuola per le attività di alternanza scuola lavoro*. Si tratta di un corposo documento di quasi cento pagine, circa quaranta delle quali sono costituite da allegati esemplificativi della modulistica da utilizzare in fase organizzativa e valutativa, mutuati dalle migliori pratiche realizzate negli anni precedenti. Tali documenti si sono rivelati particolarmente utili come indicazioni per le scuole nuove a tali tipologie di progettazione didattica, favorendo le attività di co-progettazione con le imprese e di co-valutazione conclusiva delle esperienze.

3. Le criticità e le proposte di soluzione

L'alternanza scuola lavoro è, evidentemente e come chiarito dalle norme che la regolano, una vera e propria modalità didattica attraverso la quale, mediante situazioni di apprendimento anche in contesto lavorativo, gli istituti in sinergia con i soggetti ospitanti favoriscono la costruzione delle competenze previste dal profilo in uscita dei diversi indirizzi di scuola secondaria. Il primo rischio da evitare è la *riduzione dell'alternanza ad un mero periodo di tirocinio* degli alunni presso i soggetti ospitanti, senza che a monte di tale presenza ci sia stato un percorso condiviso tra scuola e impresa di progettazione dell'intera attività, sia per le parti di formazione a scuola che per quelle di apprendimento in contesto lavorativo. Il corretto approccio metodologico deve essere quello nel quale, a fronte della ricognizione, effettuata congiuntamente da scuola e soggetto ospitante, delle competenze proprie del profilo in uscita dell'indirizzo di studi di appartenenza e di quelle realizzabili in partnership scuola-azienda, si proceda all'individuazione di *performance* attese, alla definizione delle modalità per favorirne la realizzazione, dei criteri e degli strumenti con i quali valutare il possesso delle competenze previste.

Nonostante la partenza responsabile degli istituti nella direzione delineata dalla legge di ri-

forma, testimoniata dai risultati numerici prima riportati, una prima criticità apparsa evidente è la mancata attivazione di interventi preliminari di supporto formativo e di accompagnamento per i tutor, figure previste sia a scuola che in azienda, e per l'intero corpo docente. I tutor hanno la responsabilità di seguire in modo diretto il processo e di monitorarne e valutarne gli esiti, in modo da poter fornire ai Consigli di Classe elementi utili ad integrare i risultati di questa esperienza all'interno della valutazione del percorso curricolare nel suo complesso. Si tratta dunque di una figura strategica per la qualità dei percorsi, che non si deve ridurre alle sole funzioni organizzative, ma deve essere in grado di esprimere spiccate capacità progettuali e di co-progettazione, insieme ad apprezzabili capacità di coinvolgimento e responsabilizzazione dell'intera comunità scolastica. Il *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, presentato al MIUR lo scorso 3 ottobre 2016, contiene opportunamente tra le priorità per il triennio una misura specifica, la 4.8 Scuola e Lavoro. *“La finalità principale di queste attività – si legge nel documento – è quella di fornire ai destinatari gli strumenti per sviluppare progetti di alternanza qualitativamente rilevanti e completi nelle fasi di processo (ideazione, innesco relazione con struttura ospitante, co-progettazione, verifica aderenza curricolare, inserimento nella programmazione didattica, realizzazione percorsi, certificazione competenze, valutazione, ecc.)”*. Le attività saranno finalizzate a fornire alla scuola competenze sulla gestione del processo di alternanza, conoscenze tecnico-giuridiche e capacità di creare un network territoriale. Si prevede un'informazione di base a tutto il personale scolastico, formazione specifica a 2800 dirigenti, 6000 unità di personale ATA, 9000 docenti, eventi su base territoriale a cura degli Uffici Scolastici Regionali, con il coinvolgimento delle imprese, altri soggetti ospitanti, amministratori locali e associazioni di rappresentanza, formazione di 6000 docenti di scuola secondaria sulle tematiche dell'imprenditorialità e dello spirito di iniziativa.

Il tutto nell'ambito delle "Azioni ad indirizzo nazionale sulle priorità", per le quali è indicato un investimento di 181 milioni di euro. Del resto, l'annuale *Atto di Indirizzo concernente l'individuazione delle priorità politiche per il 2017*, firmato dal Ministro Giannini, contiene nella "Priorità politica 3 – Potenziamento e miglioramento dell'offerta formativa attraverso l'innovazione didattica in una dimensione internazionale" uno specifico riferimento alla necessità di potenziare e valorizzare l'alternanza scuola-lavoro e l'apprendistato quali momenti essenziali nell'ottica di orientamento, apprendimento permanente e sviluppo dell'occupazione per gli studenti degli istituti secondari di secondo grado.

Procedendo nel bilancio dell'esperienza dopo il primo anno, l'altro errore nel quale è capitato di incorrere sovente da parte delle scuole, anche quelle più esperte di tipo tecnico e professionale, è quello della *delega dell'intero processo di alternanza alla sola responsabilità del tutor*, quando invece il percorso di alternanza è parte integrante del curriculum formativo dell'alunno e, come tale, sotto la responsabilità progettuale e valutativa dell'intero Consiglio di classe. Proprio per questo, specie riguardo alle scuole per le quali l'esperienza è nuova, ma non soltanto a quelle, un'attività formativa potrebbe essere diretta con vantaggio all'intero personale docente. È necessario, infatti, che maturi la consapevolezza del cambiamento metodologico, culturale ed organizzativo che si rende necessario per l'efficacia del processo. Si tratta di un'opportunità per riconoscere il valore educativo del lavoro ai fini della costruzione dell'identità personale e dell'individuazione delle inclinazioni professionali e per consentire ai giovani di acquisire competenze utili per la futura vita lavorativa. L'integrazione tra l'apprendimento in classe e quello in situazione lavorativa favorisce l'acquisizione di *soft skill* utili all'occupabilità quali la capacità di lavorare in team, di porre, analizzare e risolvere problemi, il rispetto dei compiti, degli orari e dell'organizzazione del lavoro. Si apre la strada al superamento delle antiche barriere

tra scuola e impresa e alla realizzazione di una corretta relazione tra scuola e territorio, propria di una scuola autonoma, nella quale la scuola recupera un ruolo socio-economico rilevante. Accanto al cambiamento culturale, si rende necessario un approccio organizzativo nel quale sia gestito in modo flessibile il tempo nell'arco della giornata o anche della settimana o del mese; sia superato il modello della classe e i gruppi di alunni vengano riaggregati secondo le necessità; sia valorizzato il ruolo dei Dipartimenti e dei Comitati Tecnico Scientifici, nei quali si potrà realizzare la co-progettazione didattica ed organizzativa dei percorsi di alternanza scuola-lavoro. In tale modello organizzativo sarà favorita l'integrazione tra le discipline, per la costruzione di competenze, e una didattica orientante attraverso la quale recuperare la motivazione degli alunni e guidarli al riconoscimento delle proprie vocazioni e dei propri talenti. Le aziende, dal canto loro, potranno collaborare all'avvicinamento dei percorsi scolastici alle esigenze del mondo produttivo, per orientare i giovani verso gli indirizzi più richiesti dal mondo del lavoro e diventare loro stesse luogo di sviluppo del progetto educativo.

L'obbligatorietà dei percorsi di alternanza scuola lavoro per gli istituti di istruzione secondaria di secondo grado determina, come si diceva, l'esigenza di dedicare a tale attività una parte del Piano dell'offerta formativa dell'istituto non in modo separato, ma integrandola in modo progressivo e graduale nell'attività formativa della scuola, sia per gli aspetti organizzativi che per quelli culturali e metodologici. Tutto ciò sarà il risultato del lavoro di co-progettazione, condotto dalla scuola in sinergia con le aziende e gli altri soggetti del territorio individuati come partner: dovrà essere condiviso l'approccio per competenze, in modo da porre l'accento sui processi da attivare, sugli esiti attesi di questi processi (in forma di prodotti osservabili o performance misurabili) e sul linguaggio da utilizzare, in modo che sia condiviso. In questo modo l'alternanza scuola lavoro non sarà più da considerarsi un progetto della scuola, ma

una metodologia di una scuola non più centrata sugli apprendimenti disciplinari, ma sulla promozione di competenze personali degli studenti che consentano loro di affrontare in modo consapevole e attivo le responsabilità della vita adulta. L'alternanza, dunque, come forma di apprendimento efficace inserito nella cultura della società cui l'alunno appartiene. In tale approccio, il Piano dell'offerta formativa in alternanza potrà prevedere una gamma diversificata attività: dalla formazione in aula con docenti esperti alle visite guidate e all'osservazione attiva in azienda, dalla realizzazione di *project work* commissionati dall'azienda o ente partner ai laboratori di Impresa Formativa Simulata, fino alla formazione in contesto lavorativo in forma vera e propria di tirocinio o stage. Un tale ventaglio di possibilità potrà essere messo in atto dalla singola scuola o da reti di scuole, sulla base di un piano formativo unitario, concordato e mirato allo sviluppo di competenze spendibili dagli alunni. Tale piano potrà anche prevedere osservazioni strutturate delle organizzazioni e dei loro processi di produzione di beni o servizi, interviste o lezioni con esperti, svolgimento da parte dei ragazzi di compiti di realtà in laboratorio, apprendimento "*on the job*". Riguardo alla competenze da promuovere attraverso le esperienze di alternanza scuola lavoro, fermo restando che ciascun indirizzo di scuola curverà il proprio progetto alle specifiche esigenze derivanti dal profilo formativo in uscita, sembra opportuno sottolineare che questa occasione può validamente essere colta anche per favorire l'acquisizione di competenze linguistiche (in modo particolare quelle in lingua inglese, con specifica attenzione all'uso in contesto tecnico specifico dei diversi indirizzi), di competenze digitali ormai essenziali in qualsiasi contesto di studio e di lavoro, di competenze almeno di base in ambito economico e giuridico.

Dal punto di vista organizzativo la maggiore difficoltà riscontrata dalle scuole nel primo anno di applicazione dell'obbligo di alternanza è stata quella di *rintracciare i soggetti ospitanti*, difficoltà resa ancora maggiore dalla tipicità del tessuto produttivo del

paese, dalla prevalenza di aziende di piccola e media dimensione, poco inclini a dedicare parte delle risorse umane in organico già in numero limitato al tutoraggio degli studenti e dalla concentrazione delle imprese in alcune specifiche zone del territorio nazionale, con maggiore svantaggio delle altre. Per facilitare il dialogo tra scuola e organizzazioni partner, favorire l'integrazione efficace tra la formazione a scuola e quella nel luogo di lavoro e la valutazione dell'esperienza formativa ai fini del percorso scolastico dell'alunno, potranno giocare un ruolo strategico proprio le figure di tutoraggio. Tali figure, naturalmente, dovranno anche, e non secondariamente, fungere da sostegno a ciascun ragazzo durante le diverse fasi dell'esperienza di apprendimento, conciliando le aspettative del ragazzo con quelle della scuola e quelle dell'organizzazione ospitante.

Una corretta e completa documentazione del percorso, attraverso opportuni strumenti e piattaforme di monitoraggio adottati dalla scuola, sarà utile alla valutazione della formazione in alternanza. Meglio se tali strumenti potranno essere condivisi da reti di scuole di uno stesso ambito territoriale o ancor più a livello nazionale, così da poter disporre di informazioni e metodi per seguire non soltanto l'andamento del singolo studente e il suo curriculum individuale anche in alternanza, da parte di tutto il suo corpo docente, ma anche per attivare un monitoraggio e una valutazione complessiva dell'esperienza a livello di scuola, di reti di scuole, di intero sistema dell'istruzione nazionale. Gli elementi da verificare per ciascun ragazzo sono il rispetto del percorso formativo individuale concordato, il grado di possesso delle competenze acquisite in base agli obiettivi stabiliti, lo sviluppo e consolidamento delle competenze relazionali e cognitive, la ricaduta sul gruppo classe dell'esperienza condotta in ambiente di lavoro, l'autovalutazione dell'alunno. Appare di assoluta evidenza, anche in ragione dell'obbligatorietà di percorsi di alternanza e dell'esigenza di dare pieno valore a tale esperienza formativa, la necessità di porre mano alla revisione delle

modalità di conduzione dell'esame di stato, per il quale è prevista una specifica delega al Governo da parte della legge.

4. La corresponsabilità educativa del territorio

Nel contesto dell'intero progetto di riforma della scuola italiana disegnato dalla Legge 107/2015, sicuramente l'alternanza scuola-lavoro costituisce una misura tra quelle di più forte impatto, ma anche di maggiore complessità e difficoltà nella sua attuazione. Di questo sono consapevoli i dirigenti delle scuole, non solo per l'impegno necessario al coordinamento e coinvolgimento del personale interno, ma anche in relazione all'incertezza circa l'effettiva disponibilità del mondo produttivo e degli enti locali e culturali a giocare in modo positivo il ruolo necessario per rendere efficace il cambiamento. A sostegno delle imprese, soprattutto di quelle di piccola e media dimensione che caratterizzano il nostro tessuto produttivo, si sono mossi diversi soggetti nel corso dell'a.s. 2015-2016. Il 13 ottobre 2015, ad esempio, in occasione della *Seconda Giornata dell'Education*, Confindustria ha presentato un'agile guida, "*L'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO. Un vademecum per le imprese*", che nelle intenzioni delle Associazioni Industriali potrà favorire quel cambiamento di paradigma che riuscirà a mettere finalmente il Paese al passo con l'Europa. Il volumetto contiene anche una sintesi delle migliori esperienze già realizzate con le scuole e da cui è possibile trarre valide ispirazioni.

L'aspetto che sembra ad alcuni di maggiore criticità è quello del coinvolgimento in modo obbligatorio di tutti i licei. Tuttavia, una serie di iniziative lanciate di recente dal MIUR in accordo col MIBACT vengono incontro proprio alla necessità di favorire la collaborazione tra licei, enti locali ed istituzioni culturali e sancire l'alleanza tra istruzione e cultura. Nell'ambito del Protocollo d'Intesa siglato il 29 ottobre 2015 tra Ministero dell'Istruzione e Ministero

dei Beni Culturali, saranno favorite iniziative di alternanza per la valorizzazione dell'identità e del patrimonio culturale, ambientale, sociale, economico e tecnologico dei territori. Prima di queste è "Sistema Pompei", che riguarda una rete di 15 scuole e circa 1000 allievi insieme a soggetti pubblici e privati in un progetto di formazione in alternanza scuola-lavoro in ambito culturale. Del resto, l'attitudine alla sintesi tra umanesimo e scienza, tra arte e tecnologia, tra impresa e cultura è un'inclinazione italiana fin dall'epoca rinascimentale e prosegue fino ai nostri giorni nelle esperienze di sintesi tra capacità manifatturiera e creatività innovativa. C'è da augurarsi che forme sempre più integrate di collaborazione tra scuole, imprese e istituzioni culturali possano favorire nei giovani motivazione allo studio, consapevolezza di sé e rispetto degli altri, rispetto degli impegni e del valore del lavoro, creatività e attitudine imprenditoriale, capacità di dialogo e di relazione.

In generale, come è emerso, per il successo dell'alternanza scuola-lavoro è necessario un forte coinvolgimento delle imprese, perché collaborino con la scuola mettendo a disposizione competenze e spazi e siano disponibili a co-progettare con le scuole percorsi qualificati, che siano per i ragazzi occasione di sviluppo di competenze trasversali (*soft skills*), prima ancora che competenze specialistiche nei diversi settori produttivi e contribuiscano ad un orientamento individuale verso il riconoscimento dei propri talenti e le proprie attitudini, in funzione della costruzione di un percorso di vita e professionale.

Interrogate sulle motivazioni per le quali hanno aderito ai progetti di alternanza, tramite un'indagine condotta da OG&M Consulting e GI GROUP (2016) su un campione di 574 imprese di diverse dimensioni, il 57% delle quali ha realizzato percorsi di ASL, hanno dimostrato nella risposta prevalente (tabella 1) di avere disponibilità a condividere l'impegno nel supportare i giovani nell'avvicinamento al mondo del lavoro e interesse a conoscere i potenziali candidati all'assunzione, raccogliendo i *curriculum* più interessanti. La terza

Tabella 3.2 - Per quali motivi la sua azienda ha partecipato alla realizzazione di percorsi di ASL?

	v.a.	%
Per supportare i giovani nell'approcciare il mondo del lavoro (es. scoprire quali sono le loro vere attitudini lavorative)	145	60,7
Per conoscere potenziali candidati, raccogliendo e preservando i CV dei più interessati (<i>Scouting</i>)	116	48,5
Per rafforzare il legame dell'azienda con il territorio	114	47,7
Per far conoscere l'azienda ai giovani del territorio e far apprenderne loro competenze difficili da trovare sul mercato (<i>Employer Branding</i>)	84	35,1
Per conoscere direttamente i giovani e le loro preferenze per adattare maggiormente i nostri servizi/prodotti alle loro esigenze	61	25,5
Per far svolgere ai ragazzi a "costo-zero" lavori che solitamente non si ha tempo di svolgere, ma che hanno un'utilità per l'azienda	59	24,7
Altro	3	1,3

*Risposte multiple.

Fonte: Riccò R., *Survey: L'Alternanza scuola-lavoro valutata dalle aziende italiane*, OD&M Consulting e GI-GROUP (giugno 2016).

Tab. 1 - Esito dell'indagine sull'alternanza scuola lavoro dal punto di vista delle aziende italiane. Fonte: Riccò, 2016.

ragione, in ordine di importanza espressa, è quella di rafforzare il legame dell'azienda col territorio, seguita dall'interesse a far conoscere l'azienda ai giovani, in modo da favorire l'acquisizione da parte dei ragazzi di competenze che attualmente sono spesso difficili da trovare sul mercato. Si tratta, in definitiva, dell'esigenza di contribuire alla riduzione del *mismatch* tra esigenze del mondo del lavoro e preparazione dei ragazzi in uscita dai percorsi scolastici, spesso lamentata come una delle cause che non favoriscono l'abbattimento dell'elevato tasso (circa il 40 %) di disoccupazione giovanile nel nostro paese.

Un aiuto all'incontro tra esigenze della scuola, ora derivanti dall'obbligo di legge, e quelle delle aziende potrà venire dalla norma in corso di approvazione nella Legge di stabilità, al momento in cui si scrive. Il testo contiene, infatti, un articolo (Legge di stabilità - art 43 Esonero contributivo alternanza scuola lavoro) relativo ad incentivi fiscali per le imprese che assumono ragazzi che abbiano realizzato presso le stesse percorsi di alternanza scuola-lavoro. Si legge, infatti (si riportano i passi di interesse):

- ai datori di lavoro privati con riferimento alle nuove assunzioni con contratto di lavoro a tempo indeterminato, anche in apprendistato, è riconosciuto, per un periodo massimo di trentasei mesi, l'esonero dal versamento dei complessivi contributi previdenziali a carico dei datori di lavoro, con esclusione dei premi e contributi dovuti all'INAIL, nel limite massimo di un importo di esonero pari a 3.250 euro su base annua l'esonero è concesso a domanda ai datori di lavoro che assumano a tempo indeterminato, entro 6 mesi dall'acquisizione del titolo di studio, studenti che abbiano svolto presso il medesimo datore di lavoro attività di alternanza scuola - lavoro pari almeno al 30 per cento delle ore di alternanza previste ai sensi dell'articolo 1 comma 33 della legge 13 luglio 2015, n. 107;
- si applica inoltre ai datori di lavoro che assumano a tempo indeterminato, entro 6 mesi dall'acquisizione del titolo, studenti che abbiano svolto, presso il medesimo datore di lavoro, periodi di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore, il certificato di specializzazione tecnica

superiore o periodi di apprendistato in alta formazione.

In occasione della diffusione dei dati del primo monitoraggio MIUR, lo scorso 18 ottobre è stato lanciato il programma “I Campioni dell’Alternanza”, che coinvolgerà un gruppo di 16 organizzazioni – aziende grandi e medie, Ordini professionali e Terzo settore – nel racconto e nella diffusione dell’alternanza attraverso progetti di qualità. I dettagli delle singole disponibilità sono sul sito MIUR dedicato (www.istruzione.it/alternanza) sul quale sarà possibile seguirne gli aggiornamenti. I primi a dare la disponibilità alla collaborazione al programma sono Accenture, Bosch, Consiglio Nazionale Forense, COOP, Dallara, ENI, Fondo Ambiente Italiano, FCA, General Electric, HPE, IBM, Intesa Sanpaolo, Loccioni, McDonald’s, Poste Italiane e Zara per un totale di circa 27.000 posizioni di alternanza a disposizione per questo anno scolastico presso questi partner e con l’obiettivo di incrementare le posizioni disponibili per il prossimo triennio. Accanto a questa iniziativa avviata a livello centrale dal MIUR, molti soggetti del mondo imprenditoriale e della rappresentanza (associazioni di imprese e di professionisti) si sono attivati con iniziative e protocolli per facilitare questo nuovo importante impegno delle scuole e il contributo di tutti sarà fondamentale per la più ampia circolazione delle migliori esperienze già avviate.

Ai dirigenti della scuola spetta anche stavolta il ruolo cruciale della gestione del

cambiamento. Ad essi la norma, infatti, assegna la responsabilità del coordinamento delle azioni concrete per avviare e rendere efficaci i progetti di alternanza. La riuscita dipende in primo luogo dalla corretta individuazione del team di lavoro, cui assegnare ruoli e responsabilità nel ridefinire l’impianto curricolare in una logica didattica per competenze, nell’individuare le mappe di competenze attese in esito ai percorsi di alternanza, nel gestire in sinergia con i *tutor* aziendali il percorso integrato, nel condividere strumenti di osservazione e rubriche di valutazione. È, poi, essenziale l’organizzazione a livello almeno di singola scuola di un sistema di monitoraggio dell’alternanza, che ne arricchisca il sistema di controllo di gestione e l’implementazione di un sistema di comunicazione interno ed esterno dei risultati, che favorisca il coinvolgimento e la responsabilizzazione di tutti i soggetti, incluse le famiglie, anche in un’ottica di rendicontazione e di bilancio sociale. Infine, non potrà essere trascurata l’organizzazione di misure di accompagnamento e supporto locali, anche in forma di iniziative formative per il personale docente di ciascun istituto, che favoriscano l’abbandono di pratiche didattiche trasmissive, in favore di nuovi approcci per competenze, così da consentire una progettazione dell’azione formativa da parte dei dipartimenti disciplinari in cui si realizzi una naturale integrazione dell’apprendimento in aula con quello in contesto lavorativo.

Riferimenti biografici

Consiglio dell'Unione Europea (2009). *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)* 2009/C 119/02.

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

Consiglio dell'Unione Europea (2014). *RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO sul programma nazionale di riforma 2014 dell'Italia e che formula un parere del Consiglio sul programma di stabilità 2014 dell'Italia*. Bruxelles, 2.6.2014 COM(2014).

European Commission (2010). *EUROPE 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Bruxelles, 3.3.2010. COM (2010) 2020.

MIUR (2016). *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, 3.10.2016.

MIUR (2016). *Atto di Indirizzo concernente l'individuazione delle priorità politiche per il 2017*. Atti del Ministro Prot. N. 46 del 13.10.2016.

Riccò R. (2016). *Survey: L'Alternanza scuola-lavoro valutata dalle aziende italiane*, OD&M Consulting e GI GROUP (giugno 2016).

Alternanza scuola-lavoro in Europa: un'indagine comparata sulla transizione tra istruzione e primo impiego dei diplomati

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale - Via Verdi, 26 - 30122 Trento - Email: simone.virdia@gmail.com.

Estratto

L'integrazione nel mercato del lavoro dei giovani diplomati varia considerevolmente tra Paesi europei. Quest'articolo esamina l'associazione tra alternanza scuola-lavoro e due esiti professionali in 21 Paesi europei: la velocità d'ingresso nel mercato del lavoro e la coerenza del primo lavoro con la qualifica conseguita. I dati sono ricavati dal modulo *ad hoc* dell'indagine europea sulla forza lavoro (EU-LFS) del 2009. Alternare didattica in classe con esperienza pratica in azienda è associata positivamente con entrambi gli esiti professionali. Due principali risultati sono presentati: (1) in paesi dove l'offerta formativa professionalizzante prevede una parte in azienda la transizione nel primo impiego dei neo diplomati è più rapida e le probabilità di avere il primo impiego affine alla propria specializzazione è maggiore; (2) il vantaggio dell'alternanza scuola-lavoro è maggiore tra chi conclude i propri studi con una qualifica professionale piuttosto che ad indirizzo generale.

Parole chiave: alternanza scuola-lavoro, scuola superiore di secondo grado, transizione scuola-lavoro, formazione professionale, job mismatch.

Abstract

The integration of young graduates in the labor market varies considerably between European countries. This article examines the association between school to work paths and two professional outcomes in 21 European countries: the input speed in the labor market and the coherence of the early work with the qualification gained. The data are taken from the European survey *ad hoc* module on the labor force (EU-LFS, 2009). Alternating teaching in the classroom with practical experience in an organization is positively associated with both professional outcomes. Two main results are presented: (1) in Countries where the vocational programs include a part inside the work organization, the transition to the first employment of new graduates is faster, and the chances of having the first job akin to its own specialization is greater; (2) the advantage of the alternance between school and work is higher among those who concluded their studies with a vocational qualification rather than a general course of study.

Key words: school to work alternance, secondary school, school to work transition, vocational education and training, job mismatch.

Zusammenfassung

Innerhalb der europäischen Länder variiert der Einstieg der Absolventen in den Arbeitsmarkt stark. Der vorliegende Beitrag untersucht den Zusammenhang zwischen Wechsellausbildung und zwei Kriterien zur Evaluierung des Arbeitseinstiegs in 21 europäischen Ländern: Die Geschwindigkeit des Einstiegs in den Arbeitsmarkt, und die Übereinstimmung der ersten Stelle mit dem absolvierten Abschluss. Die Daten wurden mit dem eigens dafür konzipierten Formular der europäischen Untersuchung zur Lage der Arbeitskräfte (EU-LFS) aus dem Jahre 2009 erhoben. Der Wechsel zwischen Unterricht und Arbeit im Unternehmen hängt positiv mit beiden Parametern zusammen. Es werden die zwei wichtigsten Ergebnisse gezeigt: (1) in solchen Ländern, in denen die Berufsausbildung z.T. im Betrieb stattfindet, erfolgt der Übergang der Absolventen zur ersten Arbeitsstelle schneller, und die Wahrscheinlichkeit, eine mit der eigenen Spezialisierung verbundene Stelle zu bekommen, ist höher; (2) die Wechsellausbildung ist besonders vorteilhaft bei jenen Absolventen, die mit einer bestimmten Berufsqualifikation anstatt ohne Spezialisierung abschließen.

Schlüsselwörter: wechsellausbildung, sekundarstufe ii, berufseinstieg, berufsausbildung, job mismatch.

1. Introduzione

La transizione tra istruzione e primo impiego coinvolge due attori: da un lato, ci sono i datori di lavoro che cercano e valutano i candidati, dall'altra, ci sono i lavoratori che cercano e valutano le offerte di lavoro (Bills 2003). Entrambi gli attori sono partecipanti attivi nel processo di assunzione. La disoccupazione emerge anche perché i lavoratori cercano posizioni occupazionali che sono più coerenti con la loro specializzazione e aspirazione, mentre le aziende spendono grandi quantità di denaro per pubblicizzare le offerte di lavoro e per selezionare i giusti candidati. Quando un lavoratore lascia una posizione lavorativa in cerca di un altro impiego, questo impone grandi perdite per un'azienda che con grandi probabilità ha investito del denaro per formarlo. Tutte queste attività riguardano l'assegnazione dei lavoratori a determinate posizioni lavorative. In breve, entrambe le parti coinvolte in questo processo cercano di raggiungere il migliore *match* date le informazioni disponibili e le loro opportunità e preferenze (Spence, 1973; Arrow, 1973; Stiglitz, 1975b; Logan, 1996).

Il primo accesso al mondo del lavoro può avere un effetto significativo su tutte le fasi

della carriera professionale (Korpi *et al.*, 2003, Luijckx & Wolbers, 2009; Barone & Schizzerotto, 2011). È pertanto importante comprendere le principali determinanti a livello individuale e contestuale di una transizione quantitativamente e qualitativamente di successo, in particolare indagando la relazione tra percorso formativo e accesso al lavoro.

L'istruzione è uno dei criteri più importanti nell'influenzare la destinazione dei giovani nel mercato del lavoro. A scuola gli studenti apprendono competenze che costituiscono le basi per le loro opportunità occupazionali e per il loro sviluppo professionale. L'istruzione da sola, tuttavia, non è sufficiente a spiegare una transizione di successo. Nonostante l'espansione scolastica che ha caratterizzato tutti gli Stati membri dell'Unione Europea e non solo nell'ultimo mezzo secolo, chi conclude gli studi ha ancora difficoltà a trovare un primo impiego.

Il tasso di disoccupazione giovanile in Europa è elevato e in media supera il 20 per cento (Eurostat, 2014). Tuttavia, la variabilità tra i Paesi membri è elevata, oscillando tra più del 50 per cento in Spagna e Grecia all'otto per cento in Germania e Norvegia.

Le opportunità lavorative legate all'istruzione non dipendono esclusivamente da scel-

te individuali, ma sono ampiamente influenzate sia da caratteristiche strutturali, come lo stato generale dell'economia, che istituzionali, come la presenza di un determinato sistema d'istruzione e mercato del lavoro (Hall & Soskice, 2001; Wolbers, 2007). Le istituzioni influenzano sia le scelte di chi si appresta ad entrare nel mercato del lavoro che quelle dei datori di lavoro. Entrambi agiscono all'interno di un contesto istituzionale che limita o semplicemente influenza le loro decisioni e opportunità. Gli individui possono scegliere, al netto delle caratteristiche personali, delle risorse a disposizione e delle loro opportunità, la misura in cui vogliono investire in istruzione. Le opportunità formative tra le quali possono scegliere, invece, sono determinate dall'organizzazione del sistema d'istruzione. Anche la struttura del mercato del lavoro ha un ruolo rilevante nel determinare le reali opportunità lavorative di un giovane (Hannan *et al.*, 1996; Muller & Gangl, 2003; Scherer, 2005; Barbieri *et al.*, 2016). Ad esempio se l'impiego e i salari sono fortemente regolamentati dallo Stato e licenziare un lavoratore è un processo complicato e costoso, il datore di lavoro ci penserà due volte prima di assumere un nuovo dipendente.

Se si focalizza l'attenzione sulle differenze tra sistemi d'istruzione europei emerge ancora una forte eterogeneità nel modo in cui i sistemi nazionali organizzano l'offerta formativa di tipo professionale. In tal senso va posta una particolare attenzione a due caratteristiche: la specificità delle competenze insegnate nei diversi percorsi professionalizzanti (*vocational specificity*) e il legame tra istituti scolastici e aziende (*institutional linkage*), indagando in particolare la virtuosità dei percorsi di alternanza scuola-lavoro (Shavit & Muller, 1998; Muller & Gangl, 2003; Breen, 2005; Wolbers, 2007).

Quest'articolo si propone di esaminare l'influenza di queste due caratteristiche dei sistemi professionali Europei ponendole in relazione alle diverse opportunità professionali dei diplomati. Particolare attenzione viene data alla velocità d'ingresso nel mercato del lavoro e alla coerenza del primo impiego

con il livello e tipo di qualifica conseguita. Insieme questi esiti professionali dovrebbero dare un'idea sulle opportunità lavorative di chi conclude i propri studi e si appresta ad entrare nel mercato del lavoro.

2. Rassegna della letteratura e ipotesi

Due caratteristiche dei sistemi d'istruzione hanno ricevuto una grande attenzione in economia e sociologia: il dibattito sulla rilevanza delle competenze generiche e specifiche e il dibattito sui diversi modelli organizzativi dei sistemi di formazione professionale (Blossfeld, 1992; Kerckhoff, 1995; Shavit & Muller, 1998; Muller & Gangl, 2003; Heijke *et al.*, 2003).

Per competenze generiche si fa spesso riferimento a competenze di lettura e scrittura, competenze matematiche e più in generale competenze cognitive. Queste sono competenze perfettamente trasferibili tra una occupazione e un'altra e dovrebbero garantire una migliore capacità di adattarsi alle nuove tecnologie e ambienti di produzione (Hanushek *et al.*, 2011). Le competenze professionali, invece, sono più connesse e strumentali a specifiche occupazioni, quindi meno trasferibili. Si ritiene, tuttavia, che siano importanti per migliorare l'ingresso dei lavoratori nel mercato del lavoro e per renderli immediatamente produttivi (Shavit & Muller, 1998). I sistemi d'istruzione europei prevedono entrambe queste competenze. L'equilibrio tra istruzione generale e professionale, al contrario, varia in modo sostanziale tra sistemi ed entro sistemi.

Oltre alla distinzione tra programmi generali e professionali, si differenzia anche la specificità delle competenze di formazione professionale previste nei programmi di insegnamento (Shavit & Muller, 1998; Bol & Van de Werfhorst, 2011, 2013). In letteratura si fa spesso riferimento alla distinzione tra due differenti modalità di organizzare i programmi della formazione professionale: programmi dove la formazione viene svolta quasi esclusivamente in classe e programmi che alter-

nano una formazione pratica in azienda con una formazione più teorica in classe (Breen, 2005; Bolssfeld *et al.*, 2005; Wolbers, 2007; Raffe, 2008; Kogan *et al.*, 2011; European Commission, 2013; OECD, 2013; Levels *et al.*, 2014; de Lange *et al.*, 2014). Ne consegue che ciò che cambia tra i due modelli di formazione professionale è la specificità delle competenze tecniche insegnate. Se la formazione professionale prevede una significativa parte del piano di studi in azienda gli studenti riceveranno una formazione orientata all'apprendimento di competenze specifiche, quindi quelle competenze rilevanti per poter svolgere una determinata professione. Questi studenti, una volta ottenuta la qualifica, saranno molto attraenti per gli imprenditori dato che il loro percorso formativo ha già fornito loro quelle competenze necessarie per svolgere il lavoro, riducendo, di conseguenza, i costi di formazione per i datori di lavoro (Blossfeld, 1992). Uno dei fattori di 'successo' del sistema duale è quindi quello di diminuire i costi relativi alla formazione interna e selezione del personale. Durante la formazione in azienda gli imprenditori hanno l'opportunità di selezionare gli studenti più meritevoli e di formarli con le competenze che servono all'azienda (Wolbers, 2007). L'esperienza in azienda può avere una serie di vantaggi anche per lo studente: aiuta gli studenti ad acquisire competenze pratiche ed esperienza professionale. Inoltre, tali percorsi possono altresì aiutare gli studenti a sviluppare competenze trasversali (*problem solving*, lavoro di gruppo, comunicare con i clienti, ...) in un modo molto più realistico che in classe.

Il sistema duale consente un flusso d'informazioni bi-direzionale tra i potenziali datori di lavoro e i dipendenti migliorando la trasparenza delle qualifiche. I due attori iniziano a conoscersi durante il percorso formativo semplificando il processo di assunzione (OECD, 2010; Ryan, 2011). Il vantaggio occupazionale dell'esperienza in azienda generalmente dipenderà dal coinvolgimento dei datori di lavoro nell'offerta formativa, quindi, da ciò che è noto come *institutional linkage*

(Hannan *et al.*, 1996). Iannelli e Raffe (2007) suggeriscono che in paesi con legami forti tra scuola e imprese, la formazione professionale segue una "logica professionale" (*employment logic*), mentre quando il legame è debole segue una "logica educativa" (*education logic*). Nel primo caso i datori di lavoro e i sindacati hanno un ruolo chiave nella progettazione, aggiornamento, e valutazione dei programmi di formazione professionale. Il forte legame tra scuola e imprese influisce sulla trasparenza delle qualifiche in quanto queste ultime inviano segnali chiari ai datori di lavoro circa la produttività e la capacità di un potenziale lavoratore. Al contrario, la formazione professionale che segue una logica educativa avrà un coinvolgimento delle aziende e sindacati debole e questa condizione influisce anche sulla trasparenza delle qualifiche e sui segnali che queste ultime inviano ai datori di lavoro.

La maggior parte delle ricerche su questo tema hanno dimostrato l'effetto positivo di sistemi professionali con un forte orientamento verso qualifiche specifiche e che prevedono una significativa parte del piano di studi in azienda su diversi esiti professionali: diminuisce il rischio di disoccupazione e il rischio di entrare nel mercato del lavoro senza specializzazione (Shavit & Muller, 1998); velocizza l'ingresso in un primo lavoro (Breen, 2005; Wolbers, 2007); riduce il rischio di entrare nel mercato del lavoro con un contratto atipico (de Lange *et al.*, 2014). Questi risultati sembrerebbero anche essere supportati da indagini condotte da organizzazioni internazionali come l'OCSE (OECD, 2010) o comunitarie come Cedefop (Cedefop, 2013). Diversi report (si veda come esempio OECD, 2010) hanno mostrato come paesi con programmi di apprendistato o duali ben strutturati, quindi programmi con un forte orientamento verso competenze specifiche apprese in azienda, siano stati più efficienti a ridurre gli impatti della crisi del debito sovrano europeo del 2009/2010. Gli effetti in termini di disoccupazione giovanile sono stati più moderati. In questi paesi (Germania, Austria, Danimarca, Paesi Bassi) l'occupabilità dei giovani, nello

specifico di chi conclude il proprio percorso formativo con una qualifica secondaria superiore, supera il 70 per cento contro il 50 per cento o meno di paesi quali l'Italia e la Spagna (Eurostat, 2015).

Un limite di questi studi è quello di essersi esclusivamente concentrati sulla distinzione tra sistemi duali, da una parte, e sistemi professionali non duali, dall'altra. Questa distinzione non tiene conto della grande variabilità che è possibile trovare anche tra programmi convenzionalmente considerati non-duali.

Molti dei sistemi professionali europei stanno inserendo l'esperienza pratica in azienda come elemento costitutivo del percorso formativo (European Commission, 2012). Se si considera la classificazione OCSE dei sistemi professionali (ampiamente utilizzata in letteratura), per essere classificato come duale un programma deve avere almeno il 25 per cento del piano di studi in azienda (OECD, 2009). Anche programmi non-duali possono offrire un'esperienza pratica. In paesi come Austria, Slovenia, Bulgaria, Polonia, Lettonia, Estonia, Spagna, Portogallo, Francia, Paesi Bassi, Finlandia vi sono programmi professionali che hanno una componente pratica in azienda che varia dal 5 al 25 per cento. Se parte del vantaggio dell'offerta formativa professionalizzante è dovuta all'alternanza scuola-lavoro, anche proporzioni del curriculum trascorse in azienda sotto il 25 per cento potrebbero avere un beneficio in termini di opportunità lavorativa rispetto a paesi che non prevedono alternanza.

Seguendo quanto già emerso in letteratura, ci si aspetta che sistemi professionali con una crescente proporzione del piano di studi in azienda siano più efficienti nel garantire una veloce transizione in un primo impiego rispetto a sistemi che non prevedono alternanza o dove l'esperienza in azienda è una componente marginale del curriculum (*Ipotesi 1*). Come già sostenuto, l'esperienza in azienda potrebbe anticipare il processo di selezione, velocizzando, di conseguenza, la transizione nel mercato del lavoro una volta concluso il percorso di studio. Oltre a velocizzare la tran-

sizione in un primo impiego, alternare didattica in classe con esperienza in azienda dovrebbe anche facilitare la transizione in un impiego coerente con il tipo di qualifica conseguita (*Ipotesi 2*). Assumendo che l'esperienza in azienda sia coerente con la specializzazione scelta dallo studente, il datore di lavoro ha la possibilità di investire nella sua formazione durante il suo percorso di studi e di scrutinare la sua professionalità e produttività.

L'alternanza scuola-lavoro è una caratteristica dei programmi professionali. La maggior parte dei programmi ad indirizzo generale e accademico non prevedono alternanza. Il principale motivo è che l'obiettivo di questi programmi è quello di preparare gli studenti per l'istruzione terziaria e non per il mercato del lavoro. Ci si potrebbe pertanto aspettare un differente effetto dell'alternanza a seconda che gli individui abbiano un diploma generale o professionale, con un maggior beneficio tra i secondi piuttosto che tra i primi. Precisamente, mi aspetto un effetto positivo dell'alternanza sia sulla velocità d'ingresso che sulla probabilità di entrare nel mercato del lavoro con un titolo di studio coerente con la professione svolta per chi ha una qualifica professionale (*Ipotesi 3a*), mentre nessun effetto è previsto tra chi ha una qualifica generale (*Ipotesi 3b*).

3. Impianto di ricerca

3.1. Dati

I dati usati in questa ricerca sono ricavati dal modulo *ad hoc* dell'indagine europea sulla forza lavoro (EU-LFS) del 2009 condotto in 21 paesi europei. Questo modulo combina i dati originali della EU-LFS con informazioni aggiuntive sulla transizione tra istruzione e primo impiego e altre caratteristiche del percorso formativo e del primo lavoro. Il modulo si riferisce a individui di età compresa tra i 15 e i 35 anni. Il campione finale utilizzato in questa analisi fa riferimento a individui con una qualifica secondaria superiore o post-secondaria non terziaria che hanno attivamente cercato lavoro una volta concluso gli studi.

Questa selezione è giustificata dall'interesse di approfondire l'associazione tra alternanza scuola-lavoro a livello secondario e post-secondario e gli sbocchi professionali di individui che hanno ottenuto questo livello d'istruzione. I valori mancanti sono stati trattati con il metodo *listwise* (la numerosità campionaria è riportata in ogni tabella).

Le informazioni a livello contestuale sono state ricavate da varie fonti. I dati sulla proporzione del curriculum trascorsa in azienda provengono da un report edito dalla Commissione Europea e intitolato *Apprenticeship supply in the Member States of the European Union* (2012). Questo report propone una dettagliata descrizione dei diversi sistemi professionali europei e del *ratio* tra scuola e lavoro. La distribuzione degli studenti tra diversi programmi professionali è invece presa dai report OCSE *Education at a Glance* (1998-2011).

I dati sul tasso di disoccupazione e il tasso di studenti nell'istruzione terziaria provengono da Eurostat, mentre le informazioni sulla legislazione a tutela dell'impiego provengono dalla banca dati dell'OCSE. Tutte le variabili macro sono *time-varying* e si riferiscono all'anno d'ingresso nel mercato del lavoro.

3.2. Metodo

Le variabili dipendenti in quest'analisi si riferiscono al tempo impiegato per trovare il primo lavoro dopo aver concluso gli studi e alla coerenza del primo impiego con il livello e il tipo di istruzione conseguita. Mentre il primo indica la velocità d'ingresso nel mercato del lavoro, il secondo, la coerenza, misura la qualità del primo impiego.

La velocità d'ingresso è misurata come la probabilità condizionata di sperimentare l'evento (l'ingresso nel mercato del lavoro) al tempo t , dato che questo non si è ancora verificato. In altre parole le analisi stimano per ogni mese la probabilità condizionata di trovare un impiego. Gli individui che non hanno trovato un lavoro di almeno tre mesi al tempo dell'intervista sono considerati come censurati

a destra. In altre parole si tratta di individui per i quali non si osserva una transizione nel periodo indagato.

Per stimare il tasso di sopravvivenza si è adottato il metodo Kaplan-Meier. Questo è un metodo non parametrico che stima la proporzione cumulativa di persone che ad ogni intervallo di tempo (mesi) non hanno ancora trovato un impiego. Nell'analisi multivariata invece si sono adottati modelli di regressione esponenziale *piecewise-constant* (Blossfeld *et al.*, 2007). Questi modelli hanno il vantaggio di essere molto flessibili in quanto non si fanno assunti sull'andamento del rischio nel tempo fatta eccezione per la scelta degli intervalli temporali. Il tasso di transizione viene quindi tenuto costante all'interno dei vari intervalli di tempo specificati e fatto variare tra questi (per maggiori informazioni sul metodo adottato si rimanda a Blossfeld *et al.*, 2007 e Scherer, 2013).

La seconda parte dell'articolo esamina l'associazione tra alternanza scuola-lavoro e la probabilità di avere il primo lavoro coerente con il titolo di studio. Data la struttura gerarchica dei dati si sono adottati modelli multilivello di probabilità lineare a tre livelli come suggerito da Schmidt-Catran e Fairbrother (2015). I modelli sono specificati come segue: individui nidificati (*nested*) nel livello paese-anno e questi ultimi nidificati all'interno del livello paese.

3.3. Variabili a livello individuale

La qualità del primo impiego si riferisce alla coerenza tra il livello e il tipo di qualifica conseguita e il tipo di professione svolta. La coerenza professionale verticale, quindi quella relativa al livello educativo raggiunto, è operativizzata usando i livelli d'istruzione della classificazione ISCED-97 (*International Standard Classification of Education*) e i livelli di competenza della classificazione internazionale delle occupazioni ISCO-88 (*International Standard Classification of Occupation*).

Viene usata una versione che tiene conto non solo dei casi di individui sotto-qualificati, ma anche di individui che entrano nel mer-

cato del lavoro sovra-qualificati, quindi con un livello teoricamente insufficiente per poter svolgere al meglio il proprio lavoro. Questo fenomeno è particolarmente diffuso in Italia dove il mercato del lavoro ha la peculiarità di essere ancora orientato verso basse qualifiche (Ballarino e Scherer 2013). Gli intervistati con un livello ISCED 3 (istruzione secondaria superiore, sia generale che professionale) e 4 (istruzione post-secondaria non terziaria) che lavorano in un'occupazione codificata nei gruppi ISCO 3-7 sono considerati come individui entrati nel mercato del lavoro con una professione coerente con il livello d'istruzione conseguito.

Una misura della coerenza professionale orizzontale è stata proposta da Wolbers (2003) e si riferisce alla discrepanza tra il campo di specializzazione e l'occupazione che si svolge. Questa variabile è operativizzata usando la classificazione ISCED dei campi di studio (nove categorie) e la classificazione ISCO-88 a tre-digit. È stata adottata una versione più recente proposta da Levels e colleghi (2014) che tiene conto anche di programmi a indirizzo generale (per avere maggiori informazioni su quali professioni sono state considerate coerenti con ognuna dei nove campi di studio si rimanda a Levels *et al.*, 2014).

In letteratura queste due tipologie di coerenza professionale sono indagate separatamente. In quest'articolo si è deciso di combinarle. I neo diplomati dovrebbero essere in grado di trovare un impiego che rifletta sia il livello che il campo d'istruzione. Se uno o l'altro risultano incoerenti allora non è possibile parlare di un *match* di successo. In altre parole un *match* per risultare coerente deve soddisfare entrambi i criteri, quindi essere coerente sia con il livello che con il tipo d'istruzione.

A livello individuale vengono usati i seguenti controlli: il livello d'istruzione più alto conseguito dai genitori (tre categorie: ISCED 2 o un livello più basso; ISCED 3-4; ISCED 5-6); il campo di studio (nove categorie); l'orientamento del percorso di studio (generale o professionale); il livello d'istruzione (ISCED 3

o ISCED 4); il genere e l'età del rispondente. Quest'ultima in forma aggregata.

3.4. Variabili a livello contestuale

L'indice di alternanza scuola-lavoro, che è la principale covariata in quest'analisi, si riferisce alla proporzione tra tempo-lavoro e tempo-scuola. Questa semplice, ma allo stesso tempo significativa, misura dovrebbe permettere di esaminare l'associazione tra l'aver fatto esperienza in azienda e gli esiti occupazionali indagati in quest'articolo. Da un lato essa dovrebbe misurare l'importanza del *learning-by-doing* in termini di opportunità lavorative e dall'altra dovrebbe essere anche una misura indiretta del coinvolgimento delle aziende nei diversi sistemi scolastici nazionali. In sistemi professionali che prevedono esperienza pratica, le aziende hanno un ruolo significativo nell'organizzazione e progettazione dei programmi di formazione professionale.

Com'è stato discusso poc'anzi, oltre ad esserci una significativa variabilità tra sistemi professionali europei, vi è anche una certa variabilità intra paese tra differenti programmi professionali. Sommare le proporzioni scuola-lavoro dei diversi programmi porterebbe a delle stime fuorvianti in quanto non si terrebbe in considerazione l'impatto che i differenti corsi hanno in termini di partecipazione (frequenza). Per ovviare a questo problema, si è deciso di ponderare il dato sull'alternanza per la proporzione di studenti che frequentano tale programma. In questo modo, programmi che prevedono una rilevante parte dell'offerta formativa in azienda ma con una bassa partecipazione andranno ad incidere moderatamente sull'indice finale.

Per evitare di confondere l'effetto dell'alternanza con altri possibili caratteristiche strutturali e istituzionali di un Paese, una serie di controlli vengono aggiunti ai modelli: a livello strutturale il tasso di disoccupazione varia tra i paesi Europei e potrebbe incidere sia sulla velocità d'ingresso che sulla qualità del primo impiego; anche il tasso di studenti presenti nell'istruzione terziaria potrebbe influenzare

le opportunità lavorative di chi consegue un titolo secondario.

In aggiunta a queste caratteristiche strutturali, anche diversi assetti istituzionali influenzano le opportunità lavorative di chi si appresta ad entrare nel mercato del lavoro. Sopra si è ampiamente discusso del ruolo che differenti organizzazioni dei sistemi educativi secondari hanno sulle possibilità lavorative dei giovani con una qualifica secondaria superiore. Oltre al sistema d'istruzione anche l'organizzazione del mercato del lavoro influenza le opportunità lavorative dei giovani. In letteratura la regolamentazione del mercato del lavoro e nello specifico la legislazione a tutela dell'impiego (EPL), ha ricevuto ampia attenzione (Scherer, 2005; Barbieri & Cutuli, 2015; Passaretta & Wolbers, 2016).

4. Alternanza e velocità d'ingresso nella prima occupazione

La Fig. 1 riporta i risultati sulla velocità d'ingresso nel primo lavoro per macro regioni e per stati europei. La prima osservazione è che ci sia una certa variabilità tra i paesi europei per quanto concerne la velocità d'ingresso nel mercato del lavoro. Ci sono due elementi rilevanti che vanno osservati in Fig. 1: la proporzione di diplomati che trova lavoro immediatamente dopo aver concluso gli studi (graficamente è il punto di partenza della curva sull'asse delle Y) e la velocità con cui i diplomati trovano la prima occupazione (graficamente è determinato dalla forma della curva).

Gli stati del nord Europa e dell'Europa occidentale sembrerebbero avere un elevato numero di diplomati che trova lavoro appena ottenuto il diploma, tra il 50 e il 75 per cento, e un ingresso relativamente veloce. Al contrario, i paesi dell'Europa meridionale e quelli dell'Europa dell'est hanno in media una proporzione di diplomati che trova immediatamente lavoro tra il 25 e il 50 per cento e un ingresso lento.

Va comunque notato che la variabilità tra i Paesi all'interno delle macro regione europee

rimane alta. Se prendiamo come esempio la Danimarca (DK) tra i paesi dell'Europa del nord, il 75 per cento di chi conclude la scuola secondaria superiore trova lavoro immediatamente dopo aver concluso gli studi ed entro un anno quasi la totalità dei neodiplomati è integrata nel mercato del lavoro. Due esempi simili sono l'Austria (AT) e i Paesi Bassi (NL) tra i paesi dell'Europa occidentale.

Esempi di paesi che mostrano un ingresso nel primo impiego lento sono la Bulgaria (BG) e la Romania (RO) tra i paesi dell'Europa dell'est e l'Italia (IT) tra i paesi dell'Europa meridionale. Qui tra il 25 e il 30 per cento trova lavoro immediatamente dopo aver concluso gli studi e dopo un anno la percentuale d'ingressi rimane comunque inferiore al 50 per cento.

Il Modello 1 in Tab. 1 riporta i risultati dell'analisi multivariata. I risultati vanno interpretati al netto delle principali variabili socio-demografiche e altre variabili contestuali che si ritiene mediano l'associazione tra alternanza scuola-lavoro e la velocità di ingresso nel primo impiego.

Alternare didattica in classe con esperienza in azienda velocizza l'ingresso nel primo impegno come ipotizzato. Il rischio relativo di 1.01 ($e^{0.010}$) indica che per ogni unità di aumento nella proporzione del piano di studi trascorsa in azienda, il tasso di transizione aumenta dell'uno per cento. Se si confronta il valore più basso dell'indice che corrisponde a sistemi professionali che non prevedono alternanza e il valore mediano che corrisponde a sistemi professionali con una proporzione in azienda del 15 per cento, il tasso di transizione aumenta del 15 per cento.

Nel Modello 2 è riportata l'associazione tra alternanza scuola-lavoro e velocità d'ingresso nel mercato del lavoro tra chi ha conseguito un diploma ad indirizzo generale e chi, invece, ha conseguito un diploma ad indirizzo professionale. Alternare didattica in classe con esperienza in azienda è una caratteristica diffusa prevalentemente nei sistemi professionali. Programmi ad indirizzo professionale servono a formare i giovani con competenze utili a svolgere un lavoro, quindi

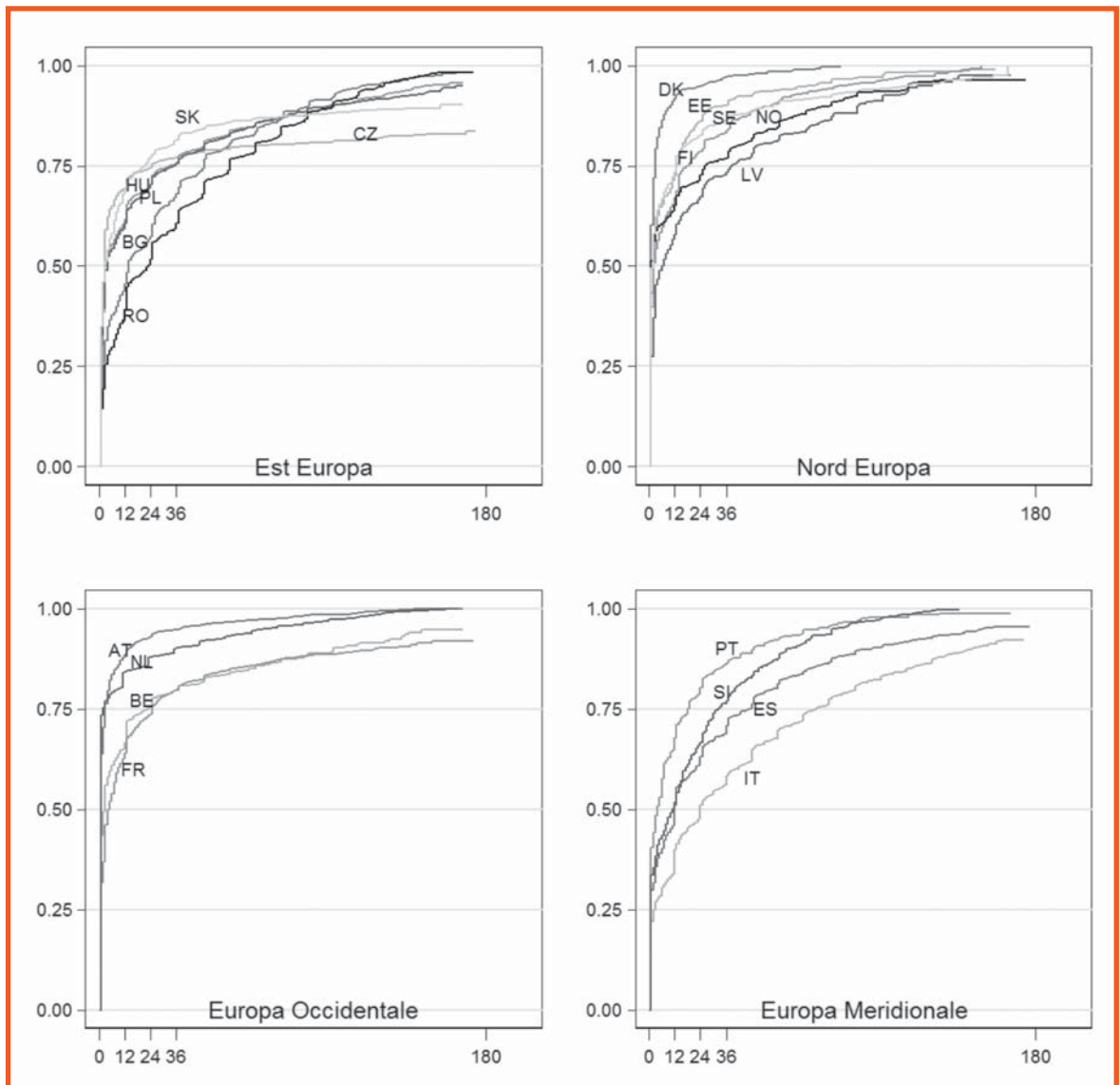


Fig. 1 - Proporzioe cumulativa di diplomati che hanno trovato un impiego di più di tre mesi per macro regioni e Stati europei.

l'esperienza in azienda può facilitare e rinforzare l'apprendimento di competenze specifiche facilitando in seguito la transizione nel mercato del lavoro. Al contrario, i programmi ad indirizzo generale sono prevalentemente orientati all'apprendimento di competenze di base. L'esperienza in azienda dovrebbe quindi influenzare in minor misura la transizione nel mercato del lavoro di studenti con una qualifica generale.

In linea con le ipotesi 3a e 3b, tra i due programmi vi è una differenza significativa. Per ogni punto percentuale di aumento nella proporzione del piano di studi in azienda, il tasso di transizione tra chi ha conseguito un diploma ad indirizzo generale aumenta dello 0.5 per cento ($e^{0.005}=1.005$). Tra i diplomati con una qualifica professionale l'aumento è dell'1.2 per cento ($e^{0.005+0.007}=1.012$). La Fig. 2 mostra graficamente i risultati riportati nel Modello 2.

	Modello 1	Modello 2
Costanti		
– 0-3 mesi	-2.36***	-2.27***
– 4-6 mesi	-4.13***	-4.04***
– 7-9 mesi	-4.43***	-4.34***
– 10-12 mesi	-4.17***	-4.08***
– 13-15 mesi	-3.96***	-3.87***
– 16-18 mesi	-5.06***	-4.97***
– > 18 mesi	-4.92***	-4.83***
Orientamento qualifica (rif: generale)		
– Professionale	.031	-.112
Alternanza scuola-lavoro (min/max:0-66)	.010**	.005
Alternanza scuola-lavoro*Orientamento qualifica – Indirizzo professionale		.007*
Numero di individui	47646	47646
Numero di individui-mese	1030086	1030086

Fonte: EU-LFS 2009. *p < .05; **p < .01; ***p < .001. L'errore standard è calcolato tenendo conto dei 20 paesi. I coefficienti vanno interpretati al netto di: genere, età, campo di specializzazione, livello d'istruzione, livello d'istruzione dei genitori, % studenti in educazione terziaria, tasso di disoccupazione, legislazione a tutela dell'impiego (EPL).

Tab. 1 - Modelli di regressione esponenziale piecewise-constant sulla transizione in un primo impiego.

Nello specifico il grafico stima la funzione di sopravvivenza tra diplomati in sistemi educativi con differenti proporzioni scuola/lavoro, distinguendo tra programmi professionali e generali. La pendenza della curva mostra la velocità di transizione. L'esperienza pratica in azienda velocizza prevalentemente il tasso di transizione di chi ha una qualifica professionale piuttosto che generale.

5. Alternanza e qualità del primo impiego

In questa parte dell'articolo si vuole esaminare la qualità del primo impiego, quindi la coerenza professionale. Il numero limitato di paesi inclusi in quest'analisi e la variabilità tra essi per quanto riguarda l'organizzazione del sistema educativo e la struttura del mercato del lavoro potrebbe incidere sui risultati. Nello

specifico l'associazione tra alternanza scuola-lavoro e coerenza professionale potrebbe essere determinata da uno o un numero limitato di paesi e non da un'associazione lineare, come ipotizzato.

La Fig. 3 mostra la correlazione tra alternanza scuola-lavoro e la probabilità di avere un primo impiego coerente con gli studi svolti. Includendo tutti i paesi presenti nel campione, il coefficiente di correlazione è 0.60, quindi sembrerebbe esserci una forte associazione tra queste due variabili. Come emerge nel grafico, l'Austria contribuisce significativamente al coefficiente di correlazione. Il suo sistema professionale prevede una buona parte del piano di studi in azienda e in media la coerenza professionale tra i diplomati è molto alta. Se si esclude l'Austria il coefficiente di correlazione diminuisce a 0.47. La correlazione rimane quindi positiva, ma la forza della relazione si riduce. Escludendo sia l'Austria che

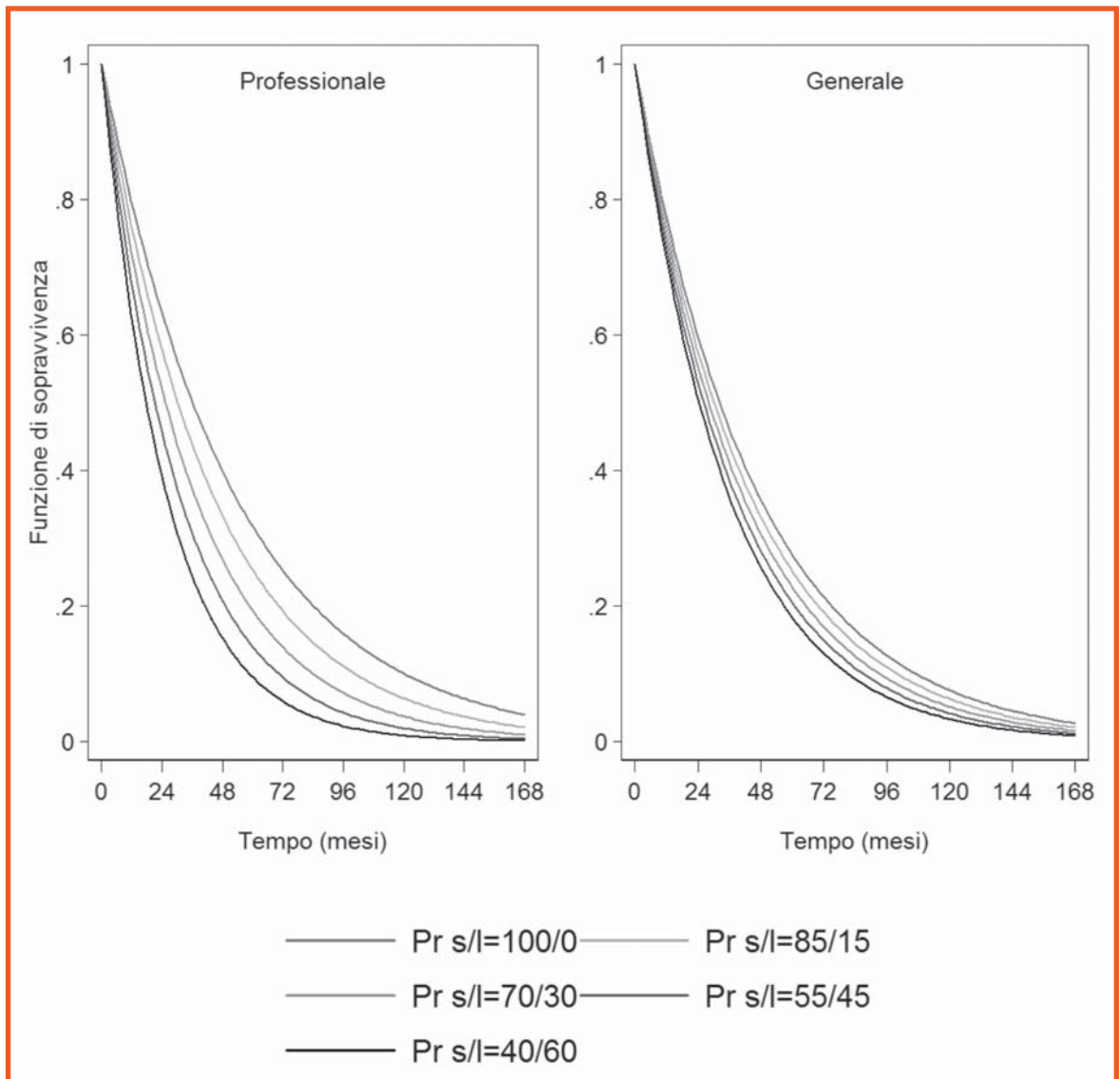


Fig. 2 - Funzioni di sopravvivenza stimate in sistemi professionali con differenti proporzioni scuola/lavoro per chi ha un diploma professionale e chi un diploma generale. Le stime vanno interpretate al netto del modello pieno (Modello 2 in Tab. 1).

la Danimarca, il coefficiente di correlazione diminuisce ulteriormente (0.45), ma il contributo della Danimarca da sola è modesto. Per controllare la robustezza dei modelli, le analisi sono state fatte anche escludendo l'Austria. Al netto dei controlli inseriti nei modelli, i risultati includendo o escludendo l'Austria non cambiano significativamente.

I modelli in Tab. 2 stimano la probabilità di entrare nel mercato del lavoro per la prima volta con un impiego coerente con le competenze acquisite durante la carriera formativa. Se si scompone la varianza totale nei tre livelli analizzati come mostrato nel Modello 0, il 16 per cento della variabilità nelle probabilità di avere un impiego coerente risulta essere de-

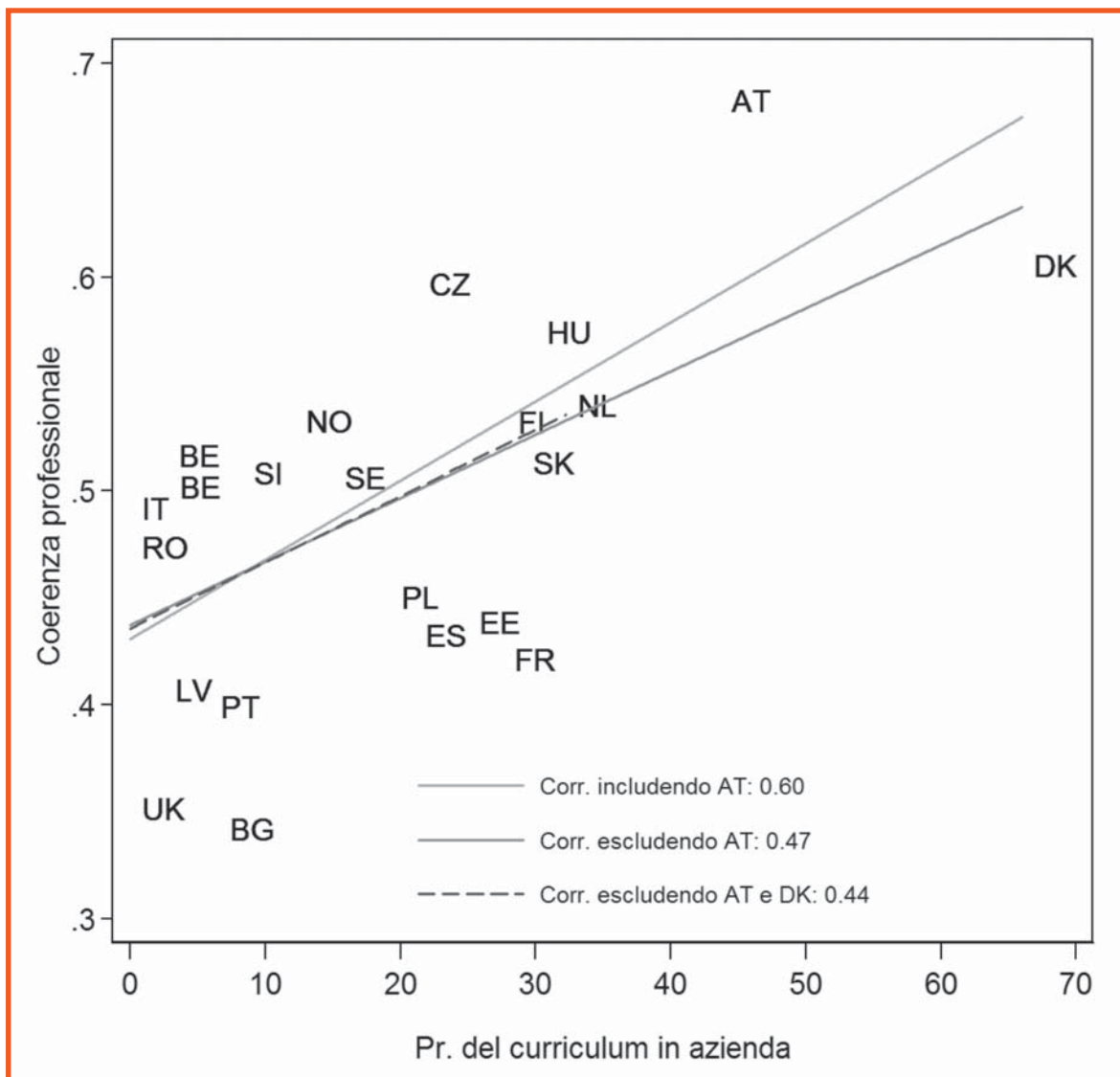


Fig. 3 - Associazione biviata tra alternanza scuola-lavoro e la probabilit  di avere il primo impiego coerente con il titolo di studio, includendo ed escludendo possibili *outliers*.

terminato da differenze tra paesi, mentre solo il 4.5 per cento   spiegato da cambiamenti nel tempo all'interno dei paesi. Il restante 80 per cento   dovuto a differenze tra soggetti.

Il Modello 1 include i controlli a livello individuale e di paese. Includere queste variabili nel modello spiega rispettivamente il 4 per cento della variabilit  tra individui, il 25 per cento della variabilit  dovuta a cambiamenti nel tempo intra paese e il 12 per cento della variabilit 

tra paesi per quanto concerne la probabilit  di entrare nel mercato del lavoro con un lavoro congruente con la qualifica ottenuta.

Il Modello 2 aggiunge la variabile su alternanza scuola-lavoro. Quest'ultima incide positivamente anche sulla coerenza tra titolo di studio conseguito e professione svolta. Tra sistemi d'istruzione che non prevedono alternanza a livello secondario e sistemi che invece prevedono una buona parte del piano

	Mod. 0	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4
Costante	.480***	.566***	.510***	.532***	.549***
Orientamento qualifica (rif: Generale)					
– Professionale		.099***	.100***	.115***	.062**
Alternanza scuola-lavoro (min/max:0-66)			.002**	.001	-.000
Alternanza scuola-lavoro*Orientamento qualifica					
– Indirizzo professionale					.003***
<hr/>					
Varianza livello individuale	.490***	.471***	.471***	.470***	.470***
– Varianza spiegata (%)		3.9	3.9	3.9	3.9
Varianza livello paese-anno	.028***	.021***	.023***	.021***	.021***
– Varianza spiegata (%)		25	17.8	25	25
Varianza livello paese	.099***	.087***	.062***	.062***	.062***
– Varianza spiegata (%)		12.1	37.4	37.4	37.4
<hr/>					
Random slopes (livello paese)					
Orientamento qualifica (rif: Generale)					
– Professionale				.069***	.046***
– Varianza spiegata (%)					33.3
<hr/>					
Likelihood ratio test		.000	.050	.000	.018

Fonte: EU-LFS 2009. *p < .05; **p < .01; ***p < .001. N individui: 49433; N paesi-anno: 315; N pesi: 21)

I coefficienti dal Modello 1 al Modello 4 vanno interpretati al netto di: genere, età, campo di specializzazione, livello d'istruzione, livello d'istruzione dei genitori, % studenti in educazione terziaria, tasso di disoccupazione, legislazione a tutela dell'impiego.

Tab. 2 - Modelli di regressione lineare multilivello sulla probabilità di avere il primo impiego coerente con la qualifica conseguita.

di studi in azienda, vi è una differenza nelle probabilità di inserirsi nel mercato del lavoro con un'occupazione coerente con le competenze presumibilmente acquisite durante il percorso formativo di 13.2 punti percentuali. Da sola questa variabile spiega il 25 per cento della variabilità tra paesi.

Gli ultimi due modelli in Tab. 2 stimano l'associazione tra alternanza scuola-lavoro e qualità del primo impiego tra chi ha un diploma ad indirizzo professionale e chi, invece, ha un diploma ad indirizzo generale. Il Modello 3 include l'orientamento della qualifica come *random slope*. In altre parole si vuole stimare se la probabilità di avere un primo lavoro coerente con il titolo di studio tra chi ha una qualifica professionale e generale varia significativamente tra i paesi. La varianza tra

i due indirizzi è risultata essere significativa, quindi la differenza negli esiti lavorativi tra i due indirizzi variano tra i paesi presi in esame in quest'articolo.

L'ultimo modello include l'interazione tra orientamento della qualifica e alternanza scuola-lavoro. Quest'ultima spiega il 33 per cento della variabilità tra i due indirizzi osservata nel Modello 3. Come ipotizzato, l'esperienza pratica in azienda come parte integrante del piano di studi influenza la transizione in un primo impiego coerente con il titolo di studio conseguito solamente per chi ha una qualifica professionale. Questi ultimi hanno una maggiore probabilità di trovare una prima occupazione coerente in sistemi professionali che prevedono alternanza. La Fig. 4 mostra graficamente l'associazione tra

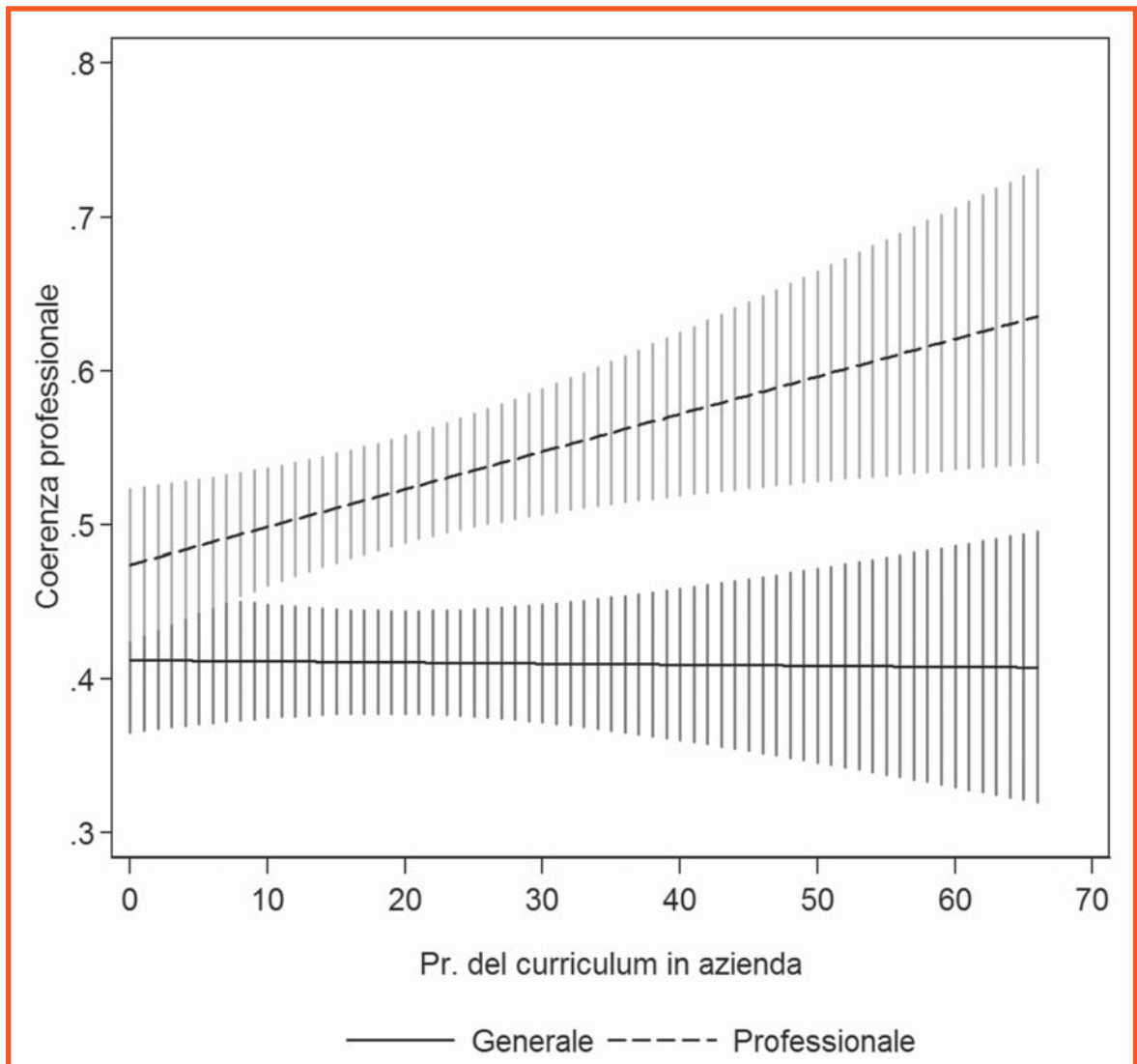


Fig. 4 - Effetto dell'alternanza scuola-lavoro sulla probabilità di avere il primo impiego coerente con il titolo di studio tra diplomati con una qualifica professionale e diplomati con una qualifica generale. Le stime vanno interpretate al netto del modello pieno (Modello 4 in Tab. 2).

alternanza e qualità del primo impiego per chi ha una qualifica generale e chi una qualifica professionale. L'associazione è positiva solamente per chi ha un diploma professionale.

La parte interessante è il gap tra i due diplomi in paesi senza alternanza e in paesi dove l'esperienza in azienda è parte integrante del curriculum: in assenza di alternanza non vi è una differenza significativa tra programmi generali e programmi profes-

sionali in termini di opportunità lavorative. Se parte dell'obiettivo dei percorsi professionali è quello di professionalizzare gli studenti e prepararli per un'occupazione, in assenza di alternanza quest'obiettivo sembrerebbe non essere raggiunto. Al contrario in paesi dove l'offerta formativa professionalizzante prevede alternanza il valore aggiunto di avere una qualifica professionale piuttosto che generale aumenta significativamente la probabilità di

entrare in un impiego coerente con il titolo di studio.

Questo risultato è in linea con la classificazione proposta da Iannelli e Raffe (2007), i quali distinguono tra sistemi professionali che seguono una logica professionale e sistemi che seguono una logica educativa. I primi sono più efficienti a inserire i giovani con una qualifica professionale nel mercato del lavoro rispetto ai secondi.

Un'altra peculiarità, anche se strettamente collegata, dei sistemi che seguono una logica professionale è che l'accesso al mondo delle professioni è fortemente istituzionalizzato e questa condizione vincola l'accesso di chi non ha una qualifica specifica (Muller *et al.*, 1995). La sola alternanza, però, sembrerebbe incidere anche in sistemi non classificati come duali. La differenza tra qualifiche generali e professionali in termini di opportunità lavorative risulta essere significativa anche con moderate proporzioni del piano di studi in azienda (10 per cento).

6. Conclusioni

In quest'articolo si è esaminata l'associazione tra alternanza scuola-lavoro a livello secondario e post-secondario e due differenti esiti professionali: la velocità di transizione nel mercato del lavoro e la qualità del primo impiego. Insieme questi esiti lavorativi dovrebbero descrivere l'efficienza di un sistema nel collocare i neo diplomati nel mercato del lavoro. Chi conclude gli studi dovrebbe essere in grado di trovare un impiego nel più breve tempo possibile e in un settore coerente con le competenze presumibilmente acquisite durante gli studi. L'istruzione non deve essere vista esclusivamente come uno strumento per lo sviluppo personale, ma ha anche una funzione più concreta di preparare gli studenti per più o meno specifiche professioni. La transizione nel mercato del lavoro può essere vista come un momento importante nella vita di un individuo perchè la prima esperienza lavorativa può avere un effetto significativo su

tutte le fasi della carriera professionale (Korpi *et al.*, 2003).

Una delle principali caratteristiche che distinguono i sistemi professionali europei è la differente proporzione tra tempo-scuola e tempo-lavoro. In quest'articolo si è ipotizzato che alternare didattica in classe con esperienza pratica in azienda favorisce la transizione dei neo diplomati in un primo impiego e aumenta la probabilità di trovare una prima occupazione coerente con gli studi svolti. L'esperienza in azienda può facilitare l'apprendimento di competenze pratiche e l'acquisizione di esperienza professionale. Inoltre, essa facilita un flusso bi-direzionale di informazioni tra i datori di lavoro e i potenziali dipendenti, aumentando la trasparenza delle competenze (Andersen & van de Werfhorst, 2010). I datori di lavoro avranno più informazioni per giudicare la produttività e professionalità dei potenziali dipendenti.

Per entrambi gli esiti professionali l'alternanza è risultata essere un positivo predittore delle opportunità lavorative di chi entra nel mercato del lavoro. Per quanto riguarda la velocità d'ingresso in un primo impiego, la transizione è risultata essere più veloce in sistemi scolastici che prevedono una parte del piano di studi in azienda. Si è mostrato come l'alternanza scuola-lavoro influenzi in particolar modo i diplomati con una qualifica professionale, mentre l'associazione è risultata essere debole e non significativa tra chi ha una qualifica ad indirizzo generale. Questo risultato non sorprende. L'alternanza scuola-lavoro è una caratteristica dei programmi professionali. Questi ultimi servono a formare i giovani con competenze utili a svolgere un lavoro. Da un lato, l'esperienza in azienda può facilitare e rinforzare l'apprendimento di competenze specifiche utili a svolgere una professione. Dall'altro, essa dovrebbe facilitare il legame tra studenti e imprenditori, semplificando il processo di assunzione. Le aziende hanno l'opportunità di formare gli studenti con competenze necessarie per svolgere il lavoro e di conseguenza selezionare candidati che loro stesse hanno contribuito a formare. Al

contrario, la maggior parte dei programmi ad indirizzo generale o accademico non prevedono alternanza e il legame con il mercato del lavoro è debole.

Oltre a velocizzare l'ingresso, l'alternanza scuola-lavoro facilita anche la transizione in un primo impiego coerente con il titolo di studio conseguito. Anche per quanto riguarda il *match* tra titolo di studio e occupazione, l'alternanza ha un effetto solamente tra chi ha conseguito un diploma professionale. In sistemi professionali che non prevedono alternanza la probabilità di entrare nel mercato del lavoro con un impiego coerente tra chi ha una qualifica professionale e chi, invece, ha una qualifica generale non cambia significativamente. Il contrario è vero in sistemi professionali che prevedono, in parallelo alla didattica in classe, una parte del piano di studi in azienda. Se, come già discusso in quest'articolo, l'obiettivo della formazione professionale è quello di preparare i giovani per occupazioni più o meno specifiche, in assenza di alternanza, questo obiettivo sembrerebbe non essere raggiunto. In altre parole, se il sistema professionale segue una logica educativa anziché professionale, per riprendere la classificazione di Iannelli e Raffe (2007), il legame tra qualifiche e professioni rischia di essere debole.

È importante concludere con alcune considerazioni generali. Questa forte differenza tra sistemi professionali europei per quanto concerne le opportunità lavorative di chi consegue un diploma professionale, non può essere spiegata esclusivamente dall'esperienza in azienda, ma ci sono altre peculiarità del sistema d'istruzione e del mercato del lavoro

che incidono sulle opportunità lavorative dei diplomati. La presenza di determinati assetti istituzionali è generalmente endogeno ad altre peculiarità istituzionali e strutturali.

In quest'articolo si è tentato di isolare parte di questi effetti, ma non è comunque possibile eliminare il problema di endogeneità, rendendo quindi difficile generalizzare in termini causali la relazione tra alternanza scuola-lavoro e opportunità lavorative. L'associazione rimane comunque positiva e significativa anche quando rilevanti caratteristiche strutturali e istituzionali sono incluse come controlli.

Il valore dei percorsi di alternanza sembrerebbe essere qualificato da alcuni fattori (Hannan *et al.*, 1996). Per far sì che l'esperienza in azienda porti dei vantaggi in termini di opportunità lavorative entrambe le parti, le scuole e le aziende, devono essere attivi protagonisti. Se gli imprenditori non sono in grado di valorizzare l'esperienza nella loro azienda come un'opportunità per preparare un potenziale dipendente, il vantaggio dell'alternanza diminuisce. Allo stesso modo, se l'istituzione scolastica non è in grado di coinvolgere le aziende, orientare gli studenti e monitorare la qualità della formazione in azienda, il vantaggio dell'alternanza diminuisce. Le stesse qualifiche hanno valore nel mercato del lavoro solamente nella misura in cui i datori di lavoro ne fanno uso. L'uso che questi ne fanno dipenderà, a sua volta, da come questi interpretano le qualifiche (Breen *et al.*, 1995). L'alternanza può risultare un ponte tra sistema formativo e mercato del lavoro, rendendo le competenze apprese in istruzione più trasparenti e facilmente riconoscibili dai datori di lavoro.

Bibliografia

- Andersen R. & Van de Werfhorst, H.G. (2010). Education and occupational status in 14 countries: the role of educational institutions and labour market coordination. *The British journal of sociology*, 61(2), pp. 336-355.
- Arrow K.J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of public economics*, 2(3), pp. 193-216.
- Spence M. (1973). Job market signaling. *The quarterly journal of Economics*, pp. 355-374.
- Stiglitz J.E. (1975b). The theory of "screening", education, and the distribution of income. *The American Economic Review*, 65(3), pp. 283-300.
- Ballarino G. & Scherer S. (2013). More investment, less returns? Changing returns to education in Italy across three decades. *Stato e mercato*, 33(3), pp. 359-388.
- Barbieri P. & Cutuli G. (2015). Employment Protection Legislation, Labour Market Dualism, and Inequality in Europe. *European Sociological Review*, 32(4), pp. 501-516.
- Barbieri P., Cutuli G. & Passaretta G. (2016). Institutions and the school-to-work transition: disentangling the role of the macro-institutional context. *Socio-Economic Review*, mww019.
- Barone C. & Schizzerotto A. (2011). Introduction: Career mobility, education, and intergenerational reproduction in five European societies. *European Societies*, 13(3), pp. 331-345.
- Bills D.B. (2003). Credentials, signals, and screens: Explaining the relationship between schooling and job assignment. *Review of educational research*, 73(4), pp. 441-449.
- Blossfeld H.P. (1992). Is the German dual system a model for a modern vocational training system? A cross-national comparison of how different systems of vocational training deal with the changing occupational structure. *International Journal of Comparative Sociology*, 33(3-4), pp. 168-181.
- Blossfeld H.P., Golsch K. & Rohwer G. (2007). *Event history with STATA*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Blossfeld H.P., Klijzing E., Mills M. & Kurz K. (Eds.). (2005). *Globalization, uncertainty and youth in society: The losers in a globalizing world*. London, Routledge.
- Bol T. & Van de Werfhorst H.G. (2011). *Measuring Educational Diversity: External Differentiation, Vocational Orientation, and Standardization* (Vol. 1). AMCIS Working Paper 2011.
- Bol T. & Van de Werfhorst H.G. (2013). The Measurement of Tracking, Vocational Orientation, and Standardization of Educational Systems: a Comparative Approach. *Gini Discussion Paper 81*.
- Breen R. (2005). Explaining cross-national variation in youth unemployment market and institutional factors. *European sociological review*, 21(2), pp. 125-134.
- Breen R. (2010). Educational expansion and social mobility in the 20th century. *Social Forces*, 89(2), pp. 365-388.
- Breen R., Hannan, D.F. & O'Leary R. (1995). Returns to education: taking account of employers' perceptions and use of educational credentials. *European Sociological Review*, 11(1), pp. 59-73.
- Cedefop (2013). *Benefits of vocational education and training in Europe for people, organisations, and countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- de Lange M., Gesthuizen M. & Wolbers M.H. (2014). Youth labour market integration across Europe: The impact of cyclical, structural, and institutional characteristics. *European Societies*, 16(2), pp. 194-212.
- European Commission (2012). *Apprenticeship Supply in the Member States of the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hall P.A., Soskice D. (2001). *An Introduction to Varieties of Capitalism*. In Hall P.A. & Soskice D. (eds), *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford/New York: Oxford University Press, pp. 1-68.

- Hannan D.F., Raffe D. & Smyth E. (1996). Cross-national research on school to work transitions: An analytical framework. *OECD*, Paris.
- Hanushek E.A., Woessmann L. & Zhang L. (2011). *General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle* (No.17504). National Bureau of Economic Research.
- Heijke H., Meng C. & Ris C. (2003). Fitting to the job: the role of generic and vocational competencies in adjustment and performance. *Labour economics*, 10(2), pp. 215-229.
- Iannelli C. & Raffe D. (2007). Vocational upper-secondary education and the transition from school. *European sociological review*, 23(1), pp. 49-63.
- Kerckhoff A.C. (1995). Institutional arrangements and stratification processes in industrial societies. *Annual review of sociology*, 323-347.
- Kogan I., Noelke C. & Gebel M. (Eds.). (2011). *Making the transition: Education and labor market entry in Central and Eastern Europe*. Stanford, Stanford University Press.
- Korpi T., De Graaf P., Hendrickx J. & Layte R. (2003). Vocational training and career employment precariousness in Great Britain, the Netherlands and Sweden. *Acta Sociologica*, 46(1), pp. 17-30.
- Levels M., van der Velden R. & Di Stasio V. (2014). From school to fitting work How education-to-job matching of European school leavers is related to educational system characteristics. *Acta Sociologica*, 57(4), pp. 341-361.
- Logan J.A. (1996). Opportunity and choice in socially structured labor markets. *American Journal of Sociology*, pp. 114-160.
- Luijkx R. & Wolbers M.H. (2009). The effects of non-employment in early work-life on subsequent employment chances of individuals in the Netherlands. *European Sociological Review*, jcp002.
- Müller W. & Gangl M. (2003). *Transitions from education to work in Europe: the integration of Youth into EU labour markets*. Oxford: Oxford University Press.
- Müller W., Steinmann S. & Ell R. (1995). *Education and labour market entry in Germany*. MZES, AB I.
- OECD (2009). *Education at a glance*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010). *Learning for jobs*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *The Skills Needed for the 21st Century*. Paris: OECD Publishing.
- Passaretta G., Wolbers MHJ. (2016) Temporary employment at labour market entry in Europe: Labour market dualism, transitions to secure employment, and upward mobility. *Economic and Industrial Democracy*, pp. 1-27.
- Raffe D. (2008). The concept of transition system. *Journal of education and work*, 21(4), pp. 277-296.
- Ryan P. (2011). Apprenticeship: Between Theory and Practice, School and Workplace. *Swiss Leading House Discussion Paper*, (64).
- Scherer S (2013). *Analisi dei dati longitudinali. Un'introduzione pratica*. Bologna: il Mulino, 2013
- Scherer S. (2005). Patterns of labour market entry—long wait or career instability? An empirical comparison of Italy, Great Britain and West Germany. *European Sociological Review*, 21(5), pp. 427-440.
- Schmidt-Catran A.W. & Fairbrother M. (2015). The random effects in multilevel models: getting them wrong and getting them right. *European Sociological Review*, jcv090.
- Shavit Y. & Muller W. (1998). *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford University Press.
- Wolbers M.H. (2003). Job Mismatches and their Labour-Market Effects among School-Leavers in Europe. *European Sociological Review*, 19(3), pp. 249-266.
- Wolbers M.H. (2007). Patterns of labour market entry A comparative perspective on school-to-work transitions in 11 European Countries. *Acta sociologica*, 50(3), pp. 189-210.

Appendice

	Media (DS)
<i>Variabili a livello individuale</i>	
Coerenza professionale	
– Non coerente	49.9
– Coerente	50.1
Orientamento qualifica	
– Generale	20.0
– Professionale	80.0
Livello d'istruzione	
– ISCED 3	95.0
– ISCED 4	5.0
Livello d'istruzione genitori	
– ISCED 2 o meno	41.2
– ISCED 3-4	45.8
– ISCED 5-6	13.0
Genere	
– Maschio	56.0
– Femmina	44.0
Età	
– 15-19	2.6
– 20-24	29.5
– 25-29	37.0
– 30-34	30.9
Campo di specializzazione	
– Ingegneria./Manifattur./ Costruzioni)	36
– Istruzione	0.7
– Umanismo/Arte	18.7
– Scienze sociali	18.7
– Informatica e scienze naturali	3.0
– Settore dei servizi	12.5
– Agraria e veterinaria	4.0
– Salute e welfare	6.3
– Indirizzo generale	15.6
<i>Variabili a livello contestuale</i>	
% studenti in istruzione terziaria (min/max: 6.9/37.3)	17.6 (7.9)
% disoc. all'ingresso nel primo impiego (min/max: 2.5/20.7)	8.6 (3.9)
Legislazione a tutela dell'impiego (min/max: 0.25/4.75)	1.7 (1.1)
Alternanza scuola-lavoro (min/max: 0/66)	19.9 (14.5)

Tab. A1 - Statistiche descrittive.

Gli effetti dello stage prima e dopo il diploma

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Viale Masini 36, 40126 Bologna - Email: eleonora.bonafe@almalaurea.it.

Estratto

Le informazioni raccolte attraverso le indagini condotte dall'Associazione ALMADIPLOMA, al momento del diploma e ad un anno dal conseguimento del titolo, restituiscono una fotografia della diffusione dello stage nelle scuole aderenti al progetto. Inizialmente attraverso un'analisi descrittiva si osserverà la diffusione dello stage all'interno dei diversi indirizzi di studio, la durata, i settori economici in cui è più diffusa la partecipazione allo stage e la soddisfazione per questa attività. Si osserveranno le caratteristiche di coloro che svolgono lo stage e l'evoluzione dello stage nelle scuole superiori negli ultimi anni indagati. Inoltre, sulla base dei dati raccolti si vuole verificare la presenza di effetti significativi di questa attività sulla riuscita scolastica (attraverso l'utilizzo del T-test) e sulla condizione occupazionale e formativa post diploma degli studenti, ricorrendo in questo caso al *propensity score matching method*.

Il *paper* mostra che i diplomati che hanno fatto lo stage hanno *performance* scolastiche migliori e, ad un anno dal diploma, risultano maggiormente occupati. L'attività di stage nella scuola secondaria di secondo grado acquisterà nei prossimi anni una rilevanza sempre maggiore grazie al potenziamento dell'Alternanza Scuola-Lavoro attuato dalla recente riforma della Buona Scuola.

Parole chiave: stage, Alternanza Scuola-Lavoro, effetto causale, esito scolastico.

Abstract

The information gathered through the surveys conducted by the AlmaDiploma association, at the time of the diploma and one year after graduation of high school students, returns a snapshot of the effects of internship experiences in schools participating in the project. Initially, through a descriptive analysis, we will observe the spread of the internship within the various school typologies, internship duration, the economic sectors in which the participation and satisfaction of students for this activity are more widespread. Then, we will focus on the characteristics of students who carry out their internship and the evolution of the internship in high schools in recent years. In addition, on the basis of the collected data, we will check for significant effects of this activity on educational attainment (through the use of the T-test) and employment status and educational post high school diploma experiences, using, in this case, the propensity score matching method.

The paper shows that the students who have done the internship have better school performance and, one year after graduation, are more frequently employed. The internship in the secondary school level

in coming years will acquire increasing prominence by upgrading the integration between school and work, as implemented by the recent Italian reform 'Buona Scuola'.

Key words: internship, school-work alternance, causal effect, academic success.

Zusammenfassung

Die durch die ALMADIPLOMA-Gesellschaft zum Zeitpunkt des Abitur und ein Jahr später erhobenen Daten liefern ein Bild der Verbreitung der Praktika an den am Projekt teilnehmenden Schulen. Anhand einer deskriptiven Analyse soll zunächst die Verbreitung des Praktikums innerhalb der verschiedenen Lernbereiche, dessen Dauer, die für das Praktikum beliebtesten Wirtschaftsbereiche und die Zufriedenheit der Teilnehmer erfasst werden. Es sollen weiter die Eigenschaften der Praktikanten sowie die Entwicklung des Praktikums in den Sekundarschulen im Laufe der letzten Jahre erfasst werden. An diesen Daten soll ausserdem, anhand eines T-Tests, der Zusammenhang zwischen Praktikumsteilnahme und Schulerfolg bzw. Berufs- und Ausbildungsstatus nach dem Abitur gezeigt werden, in letzterem Fall anhand des *propensity score matching method*.

Die Untersuchung zeigt, dass die Absolventen, die ein Praktikum gemacht haben, besser abschliessen und ein Jahr nach dem Abschluss leichter Arbeit finden. Dem Praktikum während der Sekundarstufe II wird in den nächsten Jahren, dank der Ausweitung der Wechsellausbildung im Rahmen der kürzlich erfolgten Buona-Scuola-Schulreform in Italien, immer mehr Bedeutung zukommen.

Schlüsselwörter: praktikum, wechsellausbildung, zufallseffekt, schulabschluss.

1. Introduzione

Il contesto economico sempre più complesso, aggravato dalla crisi economica, che ha visto negli ultimi anni un innalzamento della disoccupazione giovanile accompagnato da un generale clima di sfiducia (CNEL, 2014; ISFOL, 2014), fa sì che lo stage e l'Alternanza Scuola-Lavoro siano considerati come uno strumento per preparare gli studenti ad una professione specifica, o per dare loro qualche evidenza di come potrebbe essere un futuro lavorativo anche al fine di svolgere una scelta più consapevole tra prosecuzione della formazione e ingresso nel mercato del lavoro (Castelli & Venini, 1996; Di Fabio, 1998; Petruccelli, 2005). Gli ultimi dati Istat evidenziano inoltre che un giovane su 4 si colloca tra i NEET¹ (ISTAT, 2015), mostrando così la necessità di un nuovo dialogo tra scuola

e mondo del lavoro, al fine di recuperare e integrare questi giovani in percorsi lavorativi e/o formativi.

Il dialogo tra scuola e mondo del lavoro ha in questo contesto acquisito una rilevanza ancora maggiore (Unioncamere-Ministero del Lavoro, 2014), evidenziata anche a livello europeo attraverso l'introduzione nel luglio 2013 dell'*European Alliance for Apprenticeships*, una piattaforma europea con l'obiettivo di rafforzare la diffusione e la qualità dell'apprendistato in Europa. In Italia il dialogo tra scuola e impresa si sta intensificando con l'entrata in vigore della legge 107/2015 che prevede l'inserimento dell'Alternanza Scuola-Lavoro all'interno di tutti gli indirizzi di studio. L'Alternanza Scuola-Lavoro era già istituita e prevista su base volontaria presso le istituzioni scolastiche con il decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77 dove, all'art. 2,

¹ Dai dati Istat i NEET (giovani non occupati e non impegnati in attività di istruzione e formazione) nel 2015 costituivano il 25,6% della popolazione di età compresa tra i 15 e 29 anni. <http://dati.istat.it/>.

ne venivano esplicitate le finalità: «a) attuare modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica; b) arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro; c) favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali; d) realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile, che consenta la partecipazione attiva dei soggetti di cui all'articolo 1, comma 2, nei processi formativi; e) correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio». La Buona Scuola di fatto rafforza quanto già predisposto dal decreto legislativo n. 77 del 2005 prospettando un forte cambiamento dell'attuale sistema di istruzione secondaria superiore, ponendosi come obiettivo quello di «incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti». L'inserimento dell'Alternanza Scuola-Lavoro all'interno dell'offerta formativa rappresenta una sfida importante sia per la scuola sia per le imprese; infatti le scuole saranno sempre più impegnate nel costruire rapporti con le realtà lavorative del proprio territorio e allo stesso tempo il tessuto produttivo e dei servizi, costituito prevalentemente da piccole e medie imprese, dovrà attrezzarsi per accogliere e progettare insieme alle istituzioni scolastiche progetti formativi per gli studenti.

In questo articolo si vuole analizzare e documentare lo stato attuale delle esperienze di stage nel sistema scolastico italiano, certi che l'attuazione della legge 107/2015 porterà, sul fronte dell'Alternanza Scuola-Lavoro, cambiamenti che nei prossimi anni ci impegneremo, attraverso AlmaDiploma, a monitorare.

Per fotografare la situazione “pre-Alternanza” ci concentreremo sui dati emersi dall'indagine sul Profilo e sugli Esiti dei Diplomati 2015 svolta da ALMADIPLOMA². L'obiettivo è quello di indagare, per le scuole aderenti al progetto, qual è la diffusione della attività di stage e quali sono gli eventuali effetti di tali attività sia sul risultato scolastico, e sia sulla riuscita post diploma.

2. Caratteristiche strutturali delle indagini e collettivo di riferimento

L'analisi qui proposta parte dalla documentazione raccolta in questi anni dall'associazione ALMADIPLOMA, nata nel 2000 con una pluralità di obiettivi tra cui quello di analizzare, attraverso apposite indagini, l'efficacia interna ed esterna delle attività formative promosse dagli istituti aderenti al progetto. Le due indagini principali sono quelle relative al Profilo dei diplomati e agli Esiti a distanza dei diplomati a uno, tre e cinque anni dal titolo. Il Profilo dei diplomati vuole monitorare l'efficacia interna del sistema scolastico attraverso le opinioni degli studenti sulla loro esperienza. I ragazzi sono chiamati a compilare un questionario alla vigilia della conclusione degli studi sia a fini statistici, sia per rendere disponibile il proprio curriculum vitae alle aziende: il questionario raccoglie informazioni relative alle caratteristiche socio-demografiche dei diplomati (famiglia di origine, genere), al percorso scolastico (tipo e voto di diploma, regolarità negli studi), nonché alle ulteriori esperienze formative e di curriculum compiute durante gli anni di studio (conoscenza delle lingue e degli strumenti informatici, esperienze di stage, di studio all'estero e di lavoro).

Le indagini sugli esiti a distanza dei diplomati a uno, tre e cinque anni, invece, analizzano l'efficacia esterna della formazione scolastica monitorando il passaggio dalla scuola

² Documentazione consultabile online www.almadiploma.it/indagini/profilo/profilo2015/ e www.almadiploma.it/indagini/occupazione/occupazione2015/.

superiore alla formazione post diploma e al lavoro. Il questionario di indagine consente di rilevare le principali informazioni relative alle esperienze formative e lavorative compiute dopo il conseguimento del titolo: iscrizione all'università, attività di formazione non universitarie seguite dopo il diploma, condizione occupazionale al momento dell'intervista, tempi di ingresso nel mercato del lavoro e le caratteristiche del lavoro svolto.

I dati qui presentati si riferiscono alle indagini del 2015 condotte dall'Associazione AlmaDiploma e coordinate dal Consorzio Interuniversitario ALMALAUREA³: per il Profilo vengono analizzati i diplomati 2015, mentre per gli Esiti si analizzeranno i diplomati 2014, intervistati a un anno dal titolo.

I risultati che analizzeremo nel paragrafo 3 si riferiscono ai 236 Istituti scolastici, prevalentemente del centro nord, che hanno fornito una documentazione amministrativa completa e che hanno ottenuto un tasso di compilazione del questionario adeguato⁴. L'indagine ha coinvolto oltre 36mila diplomati, l'85% dei quali ha compilato il questionario ALMADIPLOMA e sebbene non vi sia una copertura totale del territorio nazionale (oltre il 75% della popolazione indagata si concentra in sole cinque regioni italiane⁵), è comunque possibile trarre alcuni utili spunti di riflessione. Ricordiamo inoltre che i singoli Istituti aderiscono all'associazione e partecipano alle indagini su base volontaria e non è presente alcun tipo di campionamento. La partecipazione al progetto è talvolta facilitata dalla copertura

totale o parziale dei costi delle indagini da parte degli uffici scolastici provinciali, regionali o di altri enti (ad esempio università).

Nel paragrafo 4, sono stati invece esaminati oltre 38000 diplomati del 2014 intervistati a un anno dal titolo, provenienti da 258 istituti aderenti al progetto ALMADIPLOMA; anche in questo caso, gli istituti indagati non possono intendersi rappresentativi della realtà nazionale, a causa della modesta copertura delle regioni italiane.

I diplomati sono stati intervistati attraverso la metodologia di rilevazione CAWI (*Computer-Assisted Web Interview*): tutti i diplomati in possesso di un indirizzo di posta elettronica (pari al 94,5% della popolazione) sono stati invitati a compilare un questionario per valutare le esperienze avvenute nel corso dell'anno successivo al diploma del 2014. Il tasso di risposta raggiunto è stato pari al 18%; la quota di maggiori rispondenti si è rilevata tra i liceali, mentre i professionali sono sembrati meno interessati a partecipare. Inoltre sono state le femmine e i diplomati con voto alto ad aver risposto maggiormente. I risultati riportati in questo paragrafo e in quelli successivi si riferiscono a tutti i rispondenti all'indagine, pari a circa 7000 individui.

La scelta di utilizzare i dati più recenti ha fatto sì che i collettivi presi in considerazione fossero diversi (diplomati del 2015 per il paragrafo 3 e diplomati del 2014 intervistati dopo un anno per il paragrafo 4). Gli stessi risultati si sarebbero osservati anche ricorrendo ad un'analisi longitudinale⁶.

³ ALMALAUREA è nata nel 1994 per iniziativa dell'Osservatorio Statistico dell'Università di Bologna e si è costituita in Consorzio Interuniversitario nel 2000. Raggruppa attualmente (giugno 2016) 73 Atenei che rappresentano il 91% dei laureati italiani. ALMALAUREA è nata al servizio dei laureati, delle Università e delle imprese. Con questo obiettivo rende disponibile una documentazione affidabile e tempestiva sul capitale umano formato ai più alti livelli e realizza, anche in inglese, la banca dati on-line dei laureati, anche con pluriennale esperienza, per agevolare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro nel mercato nazionale, nonché per favorire la mobilità transnazionale. Per approfondimenti sulla metodologia di indagine: www.almalaurea.it.

⁴ Sono stati considerati i diplomati degli Istituti che hanno trasmesso i dati amministrativi di tutti i diplomati e hanno raggiunto un tasso di compilazione dei questionari non inferiore al 50%.

⁵ Le cinque regioni più presenti sono: Lazio, Lombardia, Emilia Romagna, Liguria e Toscana.

⁶ ALMADIPLOMA, *Profilo dei Diplomati 2014*.

3. L'esperienza dei diplomati 2015

In questo paragrafo, utilizzando le informazioni provenienti dall'indagine sul Profilo dei Diplomati, si descriverà la diffusione delle esperienze di stage all'interno dei diversi indirizzi di studio, le loro caratteristiche e la soddisfazione espressa per questo tipo di attività. Si verificherà quindi se le esperienze di lavoro veicolate dalla scuola sono attività prettamente legate agli indirizzi tecnici e professionali o possono essere utili anche all'interno di indirizzi liceali.

Alla domanda «Hai svolto stage organizzati dalla tua scuola prima di conseguire il diploma?» 52 diplomati su 100 danno una risposta positiva. Questo dato mostra come, già prima dell'attuazione della Buona Scuola, risulti già diffuso un dialogo tra scuola e imprese. L'analisi descrittiva mostra che nei licei la percentuale di chi ha svolto un'attività di stage scende 20 punti sotto la media (32%) mentre oltre i $\frac{3}{4}$ dei tecnici (76%) e la quasi totalità dei professionali (92%) hanno sperimentato tale attività.

Da una prima analisi descrittiva sul complesso dei diplomati⁷, senza distinguere per tipo di diploma, è emerso che la partecipazione a uno stage è prerogativa dei diplomati tecnici e professionali (in particolare, periti commerciali e professionali industriali) che non intendono proseguire gli studi iscrivendosi all'università (o comunque sono ancora incerti sul loro avvenire); questi ragazzi hanno una buona padronanza degli strumenti informatici, in particolare della navigazione in internet e più volte al giorno accedono ai *social network*. Si tratta di studenti contenti del percorso effettuato visto che se tornassero indietro si iscriverebbero allo stesso indirizzo nella stessa scuola, ma che nel quinquennio non hanno avuto esperienze di studio all'estero, non fanno attività sportiva e nemmeno volontariato. Hanno una discreta conoscenza

della lingua inglese, sia scritta che parlata, e più frequentemente ottengono un voto di diploma maggiore del voto mediano della scuola. Tra le numerose altre informazioni analizzate è interessante rilevare che questi diplomati provengono con maggiore probabilità da famiglie culturalmente e socialmente svantaggiate (i genitori sono in possesso, in particolare, di un titolo di scuola media inferiore), anche se in alcuni casi hanno un titolo di scuola secondaria superiore.

I diplomati che invece non hanno svolto uno stage presentano caratteristiche altrettanto particolari: si tratta per lo più di liceali, che intendono continuare gli studi iscrivendosi all'università, con alle spalle famiglie socialmente e culturalmente avvantaggiate (i genitori sono in possesso di laurea). Forse anche per questi motivi, hanno effettuato periodi di studio all'estero, infatti hanno anche un'ottima conoscenza della lingua inglese, sia scritta che parlata, nonché una discreta padronanza nella navigazione su internet. Durante il tempo libero fanno sport e se tornassero indietro, rifarebbero lo stesso percorso scolastico. Tuttavia, avendo osservato un tasso di partecipazione allo stage molto diverso tra i tre indirizzi, si è replicata la stessa analisi distinguendo tra indirizzi liceali e tecnici (non si considerano i professionali in quanto la quota di coloro che non svolgono attività di stage è residuale) osservando alcune differenze. Se in entrambi i casi chi partecipa a tali attività ha ottenuto un numero di crediti superiori a quello dei colleghi, i liceali che svolgono attività di stage si caratterizzano per una maggiore partecipazione a soggiorni all'estero, aver svolto piccoli lavori durante gli studi, provenire da contesti più svantaggiati rispetto ai compagni e per essere solo parzialmente soddisfatti della scelta della scuola superiore; inoltre pensando al futuro si dichiarano maggiormente incerti sulle prospettive post diploma rispetto ai colleghi. I diplomati dei percorsi tecnici che hanno svolto

⁷ Attraverso il test chi-quadrato è stata misurata la significatività delle variabili utilizzate rispetto al complesso della popolazione, pertanto i risultati vanno letti in termini probabilistici.

	Hanno compilato il questionario	hanno svolto uno stage (%)	Durata media per 100 diplomati che hanno svolto uno stage (ore)
Licei	17.358	31,8	68,6
Tecnici	11.033	75,5	120,4
Professionalisti	2.592	91,7	181,4
Totale	30.983	52,4	112,0

Tab. 1 - Diplomati 2015: compilazione del questionario, diffusione e durata dello stage per tipo di diploma.

attività di stage risultano complessivamente più soddisfatti del percorso scolastico intrapreso: infatti se tornassero indietro nel tempo, sceglierebbero nuovamente la stessa scuola e lo stesso indirizzo di studi. Dichiarano inoltre di aver conseguito attestati linguistici e eccl, raramente hanno svolto attività lavorative concentrandosi maggiormente sullo studio e rispetto ai compagni intendono maggiormente proseguire gli studi iscrivendosi a percorsi universitari, prevalentemente in ambito economico statistico e ingegneristico. Se come è noto (Dustmann, 2004) il contesto familiare condiziona le scelte sulla scuola superiore, le esperienze che ne conseguono, in particolare tra i diplomati liceali, paiono anch'esse essere parzialmente influenzate dal background familiare: sono infatti coloro che provengono da contesti svantaggi ad inserire lo stage nel proprio percorso formativo. I risultati di questa prima esplorazione portano inoltre a supporre che nei percorsi liceali, storicamente votati alla prosecuzione degli studi, gli stage vengano maggiormente scelti tra coloro che, pur avendo una buona performance scolastica, non sono pienamente soddisfatti della propria esperienza di studio e sono incerti sulla scelta post diploma; questi diplomati considerano probabilmente lo stage un'opportunità per

chiarirsi le idee e riflettere sul da farsi. Situazione molto diversa per i diplomati dei percorsi tecnici dove lo stage viene privilegiato proprio da chi è pienamente soddisfatto del percorso scolastico intrapreso, ha dedicato molto tempo allo studio arricchendo il proprio CV con attestati linguistici ed eccl e intende proseguire gli studi.

Analizzando nel dettaglio le esperienze di stage tra i diplomati 2015 si nota che, oltre a un differente tasso di partecipazione, gli indirizzi di studio si caratterizzano per un diverso impegno in termini di ore impiegate nello svolgimento di queste attività (Tab. 1). Sulla base dei dati raccolti in questi ultimi anni, sono state definite tre classi di durata per le attività di stage: brevi (fino a 80 ore), medie (da 81 a 150 ore) e lunghe (oltre 150 ore). Tra coloro che hanno svolto uno stage, il 45% dei diplomati ne ha svolto uno di breve durata e solo il 22% ne ha svolto uno di oltre 150 ore⁸.

Le esperienze di stage risultano più lunghe proprio dove sono maggiormente presenti: negli Istituti professionali il 45% di chi ha partecipato a uno stage vi ha dedicato oltre 150 ore. Se si osserva la durata media degli stage per i soli indirizzi professionali questa è pari a 181 ore e occorre scendere al novantatreesimo percentile per raggiungere la

⁸ La Buona Scuola fissa la durata delle esperienze di Alternanza Scuola-Lavoro a 200 ore per i diplomati liceali e a 400 per i diplomati tecnici e professionali. Risulta tuttavia difficile compiere un confronto per quanto concerne la durata tra la situazione attuale e quella che si delinerà a seguito dell'applicazione dell'Alternanza Scuola-Lavoro. L'Alternanza si svilupperà durante tutto l'ultimo triennio mentre le attività di stage, rilevate negli istituti che hanno partecipato all'indagine ALMADIPLOMA, si concentrano prevalentemente all'interno del IV o del V anno scolastico. Inoltre le ore di Alternanza Scuola-Lavoro non saranno svolte esclusivamente all'interno delle aziende ma saranno in parte assorbite da attività formative svolte presso la scuola.

	LICEI	TECNICI	PROFESSIONALI	TOTALE
Agricoltura	0,8	2,3	1,5	1,7
Alberghi e ristoranti	2,7	4,3	23,2	6,5
Amministrazione pubblica	6,6	11,3	3,4	8,5
Attività finanziarie	1,5	14,6	5,6	8,8
Attività manifatturiere e costruzioni	3,6	13,9	9,8	9,8
Informatica, ricerca e servizi alle imprese	5,4	17,0	5,5	11,4
Istruzione	29,3	1,7	2,3	11,2
Sanità e assistenza sociale	17,2	3,9	16,7	10,3
Trasporti, comunicazioni e commercio	4,2	7,6	4,3	6,0
Altri servizi	27,7	22,6	27,1	25,0
Non indicato	1,1	0,7	0,7	0,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

Tab. 2 - Settore di attività dello stage per tipo di diploma (percentuali di colonna).

soglia delle 400 ore previste dall'Alternanza Scuola-Lavoro. Tra i tecnici la durata media scende a 120 ore – in questo caso è solo con il novantanovesimo percentile che si raggiunge la soglia delle 400 ore – per poi quasi dimezzarsi (69 ore) tra i licei, dove solo un diplomato su tre ha svolto attività di stage. Anche per i licei occorre superare il novantesimo percentile per raggiungere la soglia delle 200 ore previste dall'Alternanza.

I settori in cui si sono svolti gli stage riflettono le diverse vocazioni dei tre indirizzi di studio analizzati oppure no? Sul complesso dei diplomati 2015 il settore terziario accoglie la maggior parte delle esperienze di stage: l'11% dei diplomati ha svolto uno stage in ambito informatico, un altro 11% l'ha svolto nell'istruzione e il 10% nella sanità e nell'assistenza sociale (Tab. 2). Tra i liceali gli stage si concentrano prevalentemente nel settore dell'istruzione (29%) e della sanità e assistenza sociale (17%). I settori dell'informatica, ricerca e servizi alle imprese (17%), delle attività finanziarie (15%), manifatturiere e delle costruzioni (14%) sono invece maggiormente ricettivi di diplomati tecnici. I diplomati professionali, invece, sono stati impegnati prevalentemente in stage nel settore alberghiero (23%), della

sanità e dell'assistenza sociale (17%). È sicuramente positivo osservare la coerenza che emerge tra l'indirizzo di studio e il settore nel quale lo stage si è realizzato, in conformità con l'obiettivo di arricchire la formazione "in aula" con l'acquisizione di competenze sul mercato del lavoro. Importante per tutti e tre gli indirizzi è la quota di coloro che, non trovando collocazione nei settori riportati, si colloca tra gli "altri servizi". A partire dall'indagine 2016 cercheremo di disambiguare questa voce creando due nuove modalità: "servizi culturali, ricreativi e sportivi" e "altri servizi sociali e personali" e lasciando comunque la possibilità di specificare il settore, se non ci si riesce a collocare tra le modalità indicate.

Un altro aspetto centrale è rappresentato dalla valutazione dei diplomati dell'attività di stage svolta. Il questionario rileva (con una scala a 4 modalità: decisamente sì, più sì che no, più no che sì, decisamente no) la soddisfazione degli studenti su quattro aspetti dell'esperienza: chiarezza dei compiti, organizzazione dello stage, attività di tutoraggio e utilità dello stage per la propria formazione. Il giudizio espresso dagli studenti su questi quattro aspetti è complessivamente positivo e sebbene si osservi una maggiore soddisfa-

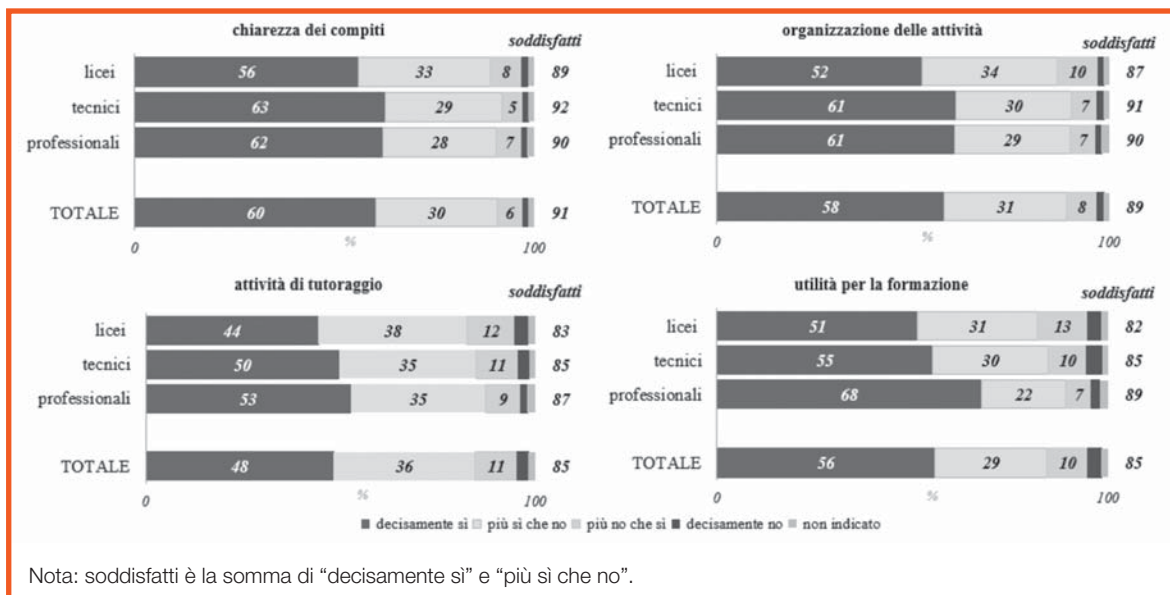


Fig. 1 - Soddisfazione espressa per vari aspetti dell'esperienza di stage (valori percentuali).

zione dei diplomati dei percorsi professionali e tecnici, percorsi storicamente più attrezzati e coinvolti nel dialogo con il mondo del lavoro, anche i diplomati liceali mostrano alti livelli di soddisfazione (Fig. 1).

Nel dettaglio alla domanda «Lo stage è stato ben organizzato dal punto di vista dei tempi, degli orari, delle attività formative e lavorative, dei rapporti con altre persone presso la struttura?», il 60% dei diplomati risponde di essere pienamente soddisfatto (decisamente sì). Se a questi si aggiungono i moderatamente soddisfatti (più sì che no) la percentuale dei soddisfatti supera il 90%. Sono i diplomati tecnici a esprimere il livello di gradimento più alto (63% è decisamente soddisfatto), seguiti dai professionali (62%) e dai liceali (56%). Valutazione analoga anche per quanto riguarda la presentazione e la spiegazione dei compiti da svolgere durante lo stage: nel complesso, 89 su 100 si dichiarano soddisfatti e ben 58 su 100 sono totalmente soddisfatti. Anche in questo caso, sebbene la soddisfazione complessiva (data dalla somma di "decisamente sì" e "più sì che no") non scenda mai sotto l'87%, i decisamente

soddisfatti sono più frequenti tra i tecnici e i professionali (61%, in entrambe i casi) rispetto ai liceali (52%).

Soddisfazioni più basse ma comunque sempre prossime all'85% si osservano per le attività di tutoraggio finalizzate all'inserimento e al raggiungimento degli obiettivi dello stage e per l'utilità dello stage per la propria formazione. Questi due aspetti vedono un vantaggio dei diplomati professionali rispetto ai tecnici e ai liceali in particolare per quanto riguarda l'utilità per la propria formazione, dove 68 diplomati professionali su 100 hanno trovato lo stage decisamente utile contro 55 diplomati tecnici e 51 liceali.

La percezione dell'utilità potrebbe tuttavia essere influenzata dalle intenzioni post diploma: infatti è bene ricordare che l'88% dei diplomati liceali e il 48% dei diplomati tecnici che hanno svolto uno stage hanno intenzione di proseguire gli studi, vedendo dunque l'ingresso nel mercato del lavoro posticipato di almeno tre anni e per questo motivo potrebbero esprimere un giudizio più critico. Considerando il giudizio sull'utilità dello stage sui soli diplomati che non intendono

proseguire gli studi la quota di decisamente soddisfatti sale per tutti e tre i collettivi (54% dei liceali, 57% tecnici, 69% professionali); permangono tuttavia differenze rilevanti tra i 3 collettivi.

Qual è l'effetto dello stage sulle *performance* scolastiche? Il quesito che ci si pone è se lo stage peggiori la *performance* scolastica "distogliendo" tempo dallo studio "classico". Confrontando il voto medio di diploma di chi ha svolto un'esperienza di stage con quello di chi non lo ha fatto, il *T-test* evidenzia una differenza significativa di circa un voto su cento. Ripetendo lo stesso test per ciascun tipo di diploma, la differenza rimane significativa tra i licei e gli istituti tecnici; in particolare tra i diplomati tecnici la differenza aumenta a 3,5 voti su 100. Sebbene sulla base di questo risultato non si possa stabilire la presenza di un meccanismo causa-effetto tra voto e stage pare comunque confutata l'ipotesi di un peggioramento della *performance* scolastica dovuta allo svolgimento di uno stage. Va a questo proposito ricordato quanto detto poco sopra riguardo le caratteristiche di coloro che scelgono di svolgere uno stage che tendenzialmente sia nei percorsi tecnici che liceali si caratterizzano per avere buone performance e CV più ricchi rispetto ai compagni; è quindi ipotizzabile che la scelta stessa di svolgere lo stage sia legata all'avere condizioni di partenza migliori rispetto ai colleghi. Tra i professionali si osserva una differenza a favore di chi ha svolto lo stage di 0,5 voti su 100 ma il test non risulta significativo: probabilmente la non significatività del test è legata al fatto che la quasi totalità dei diplomati professionali ha svolto lo stage.

3.1. Analisi sui diplomati 2010-2015

La documentazione ALMADIPLOMA consente agli Istituti che partecipano in modo continuativo all'indagine di analizzare l'evoluzione delle opinioni degli studenti e verificare se le

azioni intraprese hanno portato un miglioramento dell'esperienza. È proprio grazie all'analisi dell'evoluzione dei vari fenomeni nel tempo e alla verifica del condizionamento causato dall'introduzione di nuove azioni, che la scuola può migliorarsi e offrire ai propri studenti una formazione e un'esperienza sempre più attuale ed efficace.

In questo paragrafo si verificherà se, per i 38 Istituti presenti in modo continuativo dal 2010 al 2015, vi è stato un aumento delle attività di stage e/o un miglioramento della percezione degli studenti di tali attività. Si tratta tuttavia di un'analisi sperimentale, che vede coinvolti un numero limitato di Istituti che si sono auto-selezionati pertanto, e per sua natura non può definirsi rappresentativa dell'intera popolazione dei diplomati italiani. Nei sei anni considerati, mantenendo gli stessi Istituti, rimane stabile la distribuzione del collettivo per tipo di diploma conseguito e vede una prevalenza di licei (50%) seguiti da tecnici (40%) e professionali (10%).

Il collettivo si compone di quasi 38 mila studenti, oltre 6.000 diplomati per ciascun anno, la quota di coloro che hanno partecipato a un'attività di stage passa dal 50% del 2010 al 58% del 2015. In termini assoluti si può quindi affermare che negli ultimi sei anni le scuole coinvolte in questa analisi hanno potenziato questo tipo di attività (Fig. 2).

Questo incremento in realtà è quasi del tutto dovuto al contributo dei diplomati degli Istituti tecnici che vedono la partecipazione ad attività di stage passare dal 64% del 2010 all'80% del 2015. L'incremento degli stage tra i diplomati tecnici avviene a partire dal 2013⁹ e nel confronto tra il 2013 e il 2015 si notano cambiamenti anche per quanto riguarda la durata media delle esperienze di stage (Tab. 3).

Negli ultimi tre anni, si osserva sul complesso dei diplomati un aumento dei tirocini lunghi (oltre 150 ore) che passano dal 25% al 32%, ma anche in questo caso il dato totale è il risultato di situazioni differenti all'interno

⁹ Poiché è il 2013 l'anno a partire dal quale si evidenzia il cambiamento più evidente, non sono riportati i dati relativi alla durata dello stage del 2010, 2011 e 2012.

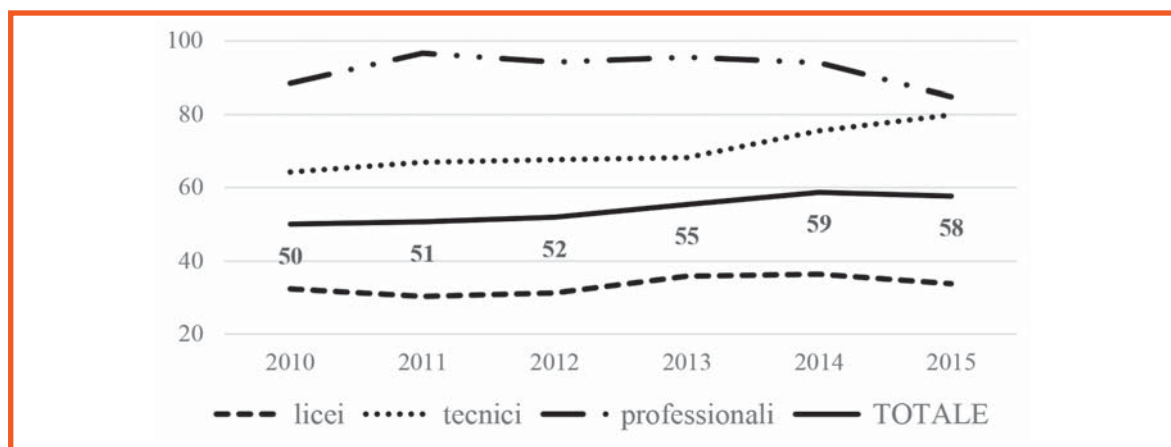


Fig. 2 - Partecipazione a stage organizzati dalla scuola per tipo di diploma (valori percentuali).

DURATA DELLO STAGE		2013	2014	2015
Licei	breve (fino a 80 ore)	69,5	69,8	68,4
	media (81-150 ore)	14,2	13,7	13,7
	lunga (oltre 150 ore)	9,6	9,7	11,6
Tecnici	breve (fino a 80 ore)	27,6	26,0	28,2
	media (81-150 ore)	32,6	29,5	28,2
	lunga (oltre 150 ore)	31,2	38,5	38,7
Professionali	breve (fino a 80 ore)	22,3	33,3	24,1
	media (81-150 ore)	30,2	22,8	18,9
	lunga (oltre 150 ore)	34,0	33,5	48,3
Totali	breve (fino a 80 ore)	39,6	40,3	39,3
	media (81-150 ore)	26,6	23,6	22,5
	lunga (oltre 150 ore)	25,0	29,1	32,2

Tab. 3 - Durata dello stage per anno e tipo di diploma (valori percentuali).

dei diversi indirizzi. Tra i tecnici e professionali si osserva una prevalenza di stage di lunga durata che negli ultimi 3 anni aumentano di circa 8 punti fra i primi e addirittura 14 punti tra i professionali. Anche nei licei, sebbene la variazione sia molto contenuta, vi è un leggero aumento dei tirocini di lunga durata (+2 punti percentuali); si può quindi affermare che le scuole negli ultimi tre anni si siano impegnate nella ricerca e nella definizione di stage di durata maggiore rispetto a quanto avveniva

in passato. Le considerazioni relative alla coerenza tra il settore in cui lo stage è svolto e l'indirizzo di studio, osservate sul totale dei dati 2015, rimangono valide.

Visto che i giudizi sull'esperienza di stage sono stati rilevati a partire dal 2011, l'analisi si limiterà agli ultimi cinque anni.

Considerando la soddisfazione nel suo complesso, non si osservano scostamenti superiori ai 5 punti percentuali per le quattro voci indagate e la percentuale di soddisfatti

		2011	2012	2013	2014	2015	A 2015-2011
Chiarezza dei compiti	Licei	59,2	62,0	57,7	58,9	56,5	-2,7
	Tecnici	69,7	71,4	66,2	63,9	63,6	-6,8
	Professionali	71,9	69,9	69,6	61,1	65,1	-6,8
Organizzazione delle attività	Licei	60,2	64,0	58,2	56,3	54,1	-6,1
	Tecnici	70,5	70,0	67,8	62,8	63,2	-7,3
	Professionali	72,9	71,1	64,0	58,8	59,8	-13,0
Attività di tutoraggio	Licei	46,9	49,5	46,5	47,2	45,9	-1,0
	Tecnici	51,7	55,1	54,6	49,0	50,2	-1,5
	Professionali	62,4	57,7	59,1	52,0	51,9	-10,5
Utilità per la formazione	Licei	52,6	56,2	53,2	50,2	51,3	-1,4
	Tecnici	61,1	60,8	58,2	55,0	55,6	-5,4
	Professionali	79,6	69,9	70,9	64,5	71,2	-8,4

Tab. 4 - Decisamente soddisfatti per vari aspetti dell'esperienza di stage (valori percentuali).

è sempre superiore all'80%. Tuttavia concentrandosi sui decisamente soddisfatti si osserva su tutti gli indirizzi una valutazione più critica negli anni recenti (Tab. 4).

I diplomati professionali lamentano un peggioramento consistente non solo dell'organizzazione delle attività e dell'attività di tutoraggio, ma anche dell'utilità per la formazione. I diplomati tecnici, che hanno avuto il maggiore incremento delle esperienze di stage nel corso del periodo considerato, sottolineano un peggioramento dell'organizzazione e della chiarezza dei compiti.

L'analisi temporale evidenzia quindi una maggiore diffusione delle esperienze di stage negli ultimi anni che nel complesso risultano apprezzate dagli studenti; tuttavia al contempo sta diminuendo la percentuale di decisamente soddisfatti. Il risultato che emerge a livello complessivo è tuttavia frutto di situazioni molto diverse, non mancano infatti istituti dove si osserva un miglioramento sostanziale dei giudizi espressi. Per questo motivo la documentazione ALMADIPLOMA si

rivela fondamentale per i singoli Istituti al fine di comprendere quali azioni potenziare e quali azioni abbandonare a fronte del peggioramento degli indicatori analizzati; quali sono le realtà che accolgono in maniera adeguata gli studenti e con cui potenziare la collaborazione, quali invece sono risultate poco efficienti?

I risultati delle prossime indagini ALMADIPLOMA mostreranno come l'Alternanza Scuola-Lavoro verrà recepita dalle istituzioni scolastiche e dagli studenti: l'Alternanza è stata effettivamente attuata a partire dal terzo anno? L'attività di tutoraggio da parte della scuola e dell'azienda è stata adeguata? La soddisfazione per queste attività è positiva?

4. L'effetto dello stage ad un anno dal diploma

In questa parte dell'articolo si intende fornire alcune indicazioni circa gli effetti dello stage, effettuato all'interno del percorso scolastico di secondo grado, sulla condizione

occupazionale e formativa dei diplomati ad un anno dal titolo, dal punto di vista delle caratteristiche e delle *performance* dei ragazzi, sia relativamente al loro percorso di studio, sia alla loro collocazione nel mercato del lavoro. Nello specifico, il principale quesito di ricerca a cui si vuole rispondere è il seguente: lo stage svolge un ruolo significativo sul futuro lavorativo dei diplomati? Ha effetti sul futuro dei ragazzi o è un'esperienza fine a se stessa?

Resta inteso che quando si parla di stage, si intendono tutte le attività di formazione ad esso assimilabili (Alternanza compresa), svolte all'interno del percorso scolastico¹⁰. Questo significa che verranno fornite indicazioni sullo stage in generale non disponendo ancora di dati specifici sull'Alternanza Scuola-Lavoro introdotta con la Buona Scuola.

Per disporre di valutazioni più precise sull'Alternanza Scuola-Lavoro, dunque, occorre attendere ancora qualche anno affinché i meccanismi di causa-effetto abbiano modo di esplicitarsi completamente.

Il presente contributo si pone come obiettivo pertanto proprio quello di valutare se vi siano effetti legati allo svolgimento di uno stage. È infatti verosimile che questo tipo di attività possa influenzare, in modo non casuale, la condizione post diploma: tasso di occupazione, proseguimento con gli studi, ricerca del lavoro, ecc. In questa sede ci concentreremo sul tasso di occupazione.

Complessivamente, ad un anno dal titolo¹¹, il 65% dei diplomati prosegue la propria

formazione ed è iscritto ad un corso di laurea (il 52% ha optato esclusivamente per lo studio, il 13% frequenta l'università lavorando) mentre il 31% risulta occupato. Il 13% è alla ricerca attiva di un impiego mentre un 4%, per motivi vari (tra cui formazione non universitaria, motivi personali o l'attesa di una chiamata per un lavoro già trovato), non cerca un lavoro. I liceali, rispetto ai diplomati tecnici e professionali, continuano maggiormente gli studi (il 76% infatti risulta iscritto all'università, contro il 39% dei tecnici e il 18% dei professionali). Al contrario, come era facile aspettarsi, i liceali lavorano meno frequentemente (3%) di tecnici e professionali (la quota di occupati è rispettivamente 24% e 33%).

4.1. Modello di regressione logistica per la valutazione delle variabili che incidono sulla partecipazione ad uno stage

Successivamente all'analisi descrittiva presentata nei precedenti paragrafi, si è resa necessaria una valutazione simultanea di tutti i fattori che possono incidere sulla probabilità di reagire ad uno stimolo rispetto ad un altro, che nel nostro caso è l'aver partecipato o meno ad uno stage. Ciò è avvenuto attraverso l'adozione di un modello di regressione logistica che ha valutato la probabilità di aver svolto uno stage rispetto a quella di non averlo fatto¹², sull'intera popolazione di rispondenti e pari ai già citati 7.000 casi. Le variabili considerate nel modello sono relative a informazioni

¹⁰ Il quesito posto ai diplomati, all'interno del questionario ad un anno dal titolo, era il seguente: "Nella scuola secondaria superiore che hai frequentato erano previsti periodi di STAGE (NB: attivato sulla base di una convenzione tra scuola ed impresa, consiste nel trascorrere un periodo di tempo all'interno di una realtà lavorativa esterna alla scuola allo scopo di verificare e integrare quanto appreso in aula e agevolare le scelte formative e professionali degli studenti) o attività di ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO (NB: metodologia didattica che consente agli studenti di realizzare il proprio percorso formativo alternando periodi di studio in aula e forme di apprendimento in contesti lavorativi)?"

¹¹ Per garantire il rispetto delle proporzioni rilevate nella popolazione di ALMADIPLOMA è stata adottata una procedura di ponderazione, che attribuisce ad ogni diplomato intervistato un "peso", in modo tale che le distribuzioni relative alle variabili oggetto del riproporzionamento siano – il più possibile – simili a quelle osservate nell'insieme dei diplomati considerati. Le variabili utilizzate in tale procedura sono: tipo di diploma, genere e voti alti/bassi. Non è possibile riproporzionare il collettivo rispetto alla popolazione nazionale dei diplomati in quanto al momento non esiste una descrizione ufficiale di questo collettivo, cosa possibile invece fra i laureati.

¹² È stata utilizzata la procedura *forward stepwise conditional process*.

socio-demografiche (genere, status sociale¹³ e titolo di studio dei genitori¹⁴), sulla carriera scolastica (tipo di diploma, voto ed età al diploma), sulle conoscenze ed esperienze acquisite a scuola (competenze informatiche, esperienze di studio all'estero) nonché sulle attività extra-scolastiche (volontariato, sport e attività culturali) ed infine sulle aspettative future (intenzione di proseguire ulteriormente gli studi).

Le stime ottenute¹⁵ con il modello di regressione confermano che l'autoselezione del campione di rispondenti è legata ad alcuni fattori come ad esempio il tipo di diploma o aspetti socio-demografici (titolo di studio dei genitori). I risultati tra l'altro confermano, salvo qualche eccezione, quanto emerso nel corso dell'analisi descrittiva preliminare: le differenze rilevate sono da attribuire alla maggiore accuratezza del modello di regressione che considera simultaneamente tutti i fattori in gioco.

Si rende quindi necessario confrontare il collettivo di "stagisti" con quello di coloro che non hanno svolto l'attività, ponendo però entrambi "a parità di condizioni" rispetto alle informazioni di popolazione. Tutto ciò al fine di ottenere una misura netta della distorsione dei risultati legata all'aver partecipato ad uno stage (Tab. 5).

4.2. Propensity score matching per la valutazione del tasso di occupazione ad un anno

A parità di tutte le condizioni, come già anticipato, è ragionevole pensare che aver

fatto o meno uno stage possa influenzare la condizione occupazionale ad un anno dal diploma.

Il modello di regressione illustrato nel paragrafo precedente ha permesso di attribuire a ciascun diplomato intervistato una probabilità (variabile tra 0 e 1) di partecipare ad uno stage, permettendo così di classificare tutti gli intervistati in gruppi omogenei rispetto alle caratteristiche di popolazione (tipo di diploma, origine familiare e sociale, conoscenza degli strumenti informatici e linguistici, ecc.): più è alto il valore della probabilità associato ad un diplomato più è alta la possibilità, date le caratteristiche considerate nel modello, che egli partecipi a uno stage. Pertanto, se all'interno di uno di questi gruppi, una parte dei diplomati ha fatto lo stage e l'altra no, ciò non è da attribuirsi alle caratteristiche personali (di tali aspetti si è appunto tenuto conto nel modello di regressione logistica sviluppato); di conseguenza, eventuali differenze nelle risposte rese dai diplomati sono imputabili allo stage¹⁶.

Formalmente, il metodo di valutazione delle differenze di risposta legate al trattamento (stage o non stage) è sviluppato seguendo un approccio legato a *impact evaluation in observational studies*¹⁷. Tale problema, allora, può essere affrontato facendo riferimento all'approccio proposto da Rosebaum e Rubin (1983), noto come *propensity score*, che è definito come la probabilità condizionata, calcolata per ogni individuo, di ricevere un trattamento (in questo caso lo stage) dato un vettore di covariate (le variabili in popolazione).

¹³ Per la classe sociale dei diplomati si è adottato lo schema proposto da A. Schizzerotto (2002). Lo status sociale, definita sulla base del confronto fra la *posizione socioeconomica* del padre e quella della madre del diplomato, corrisponde alla posizione di livello più elevato fra le due.

¹⁴ Non è stata considerata la regione di residenza per le motivazioni citate nei paragrafi precedenti.

¹⁵ La percentuale di corretta classificazione è complessivamente pari al 77,7%.

¹⁶ Nella pratica sono state costruite delle fasce di probabilità e i diplomati sono stati divisi in base a queste. I gruppi presi in considerazione sono stati 7 e le relative fasce di probabilità che hanno permesso di classificare i diplomati erano le seguenti: 0-15%, 15,1-20%, 20,1-26%, 26,2-63%, 63,1-73%, 73,1-80%, oltre 80%. Ogni gruppo è di ugual dimensione pari a circa 1000 diplomati.

¹⁷ Questo approccio è da tempo seguito negli studi ALMALAUREA per fare analisi sull'autoselezione del collettivo.

	DIPLOMATI 2014		
	B	Exp(B)	Sig.
Genere			
Femmine	<i>mr</i>		
Maschi	-0,543	0,581	0,000
Tipo di diploma			
Licei	-2,020	0,133	0,000
Tecnici	0,508	1,662	0,000
Professionali	1,857	6,401	0,000
Altri diplomi	<i>mr</i>		
Età al diploma			
Voto di diploma*	-0,190	0,827	0,000
Voto alto	0,282	1,326	0,000
Voto basso	<i>mr</i>		
Se tornasse indietro...			
Farebbe lo stesso percorso scolastico	0,239	1,270	0,000
Non farebbe lo stesso percorso scolastico	<i>mr</i>		
Non risponde	0,212	1,236	0,599
Titolo di studi dei genitori			
Con laurea	-0,207	0,813	0,000
Senza laurea	<i>mr</i>		
Non indicato	-0,053	0,949	0,873
Conoscenza navigazione internet			
Ottima	<i>mr</i>		
Non ottima	-0,067	0,935	0,000
Non risponde	-0,664	0,515	0,003
Esperienze di volontariato			
Sì	0,194	1,215	0,000
No	<i>mr</i>		
Non risponde	0,025	1,024	0,948

mr = modalità di riferimento nel calcolo dei coefficienti *b*

* definito con riferimento al voto di diploma mediano (cioè il valore che occupa la posizione centrale nella graduatoria ordinata dei voti) calcolato all'interno di ciascun indirizzo (distinto per Istituto, Scuola e didattica ordinaria/serale).

Tab. 5 - Modello di regressione logistica per valutare la probabilità di partecipare allo stage.

Dopo aver verificato all'interno dei gruppi la probabilità di *bilanciamento*, ovvero l'indipendenza rispetto alle variabili descrittive X^{18} , la cui verifica è fondamentale perché vi

sia la certezza di aver eliminato il problema dell'autoselezione, all'interno di questi sottinsiemi di popolazione è possibile valutare le discrepanze nelle risposte rese dai diplomati

¹⁸ Tale proprietà è stata verificata, per ciascuna variabile considerata nel modello di regressione, attraverso i test chi-quadrato.

DIFFERENZE DEL TASSO DI OCCUPAZIONE		
	HA PARTECIPATO ALLO STAGE	NON HA PARTECIPATO ALLO STAGE
Gruppo 1	0,4	-0,1
Gruppo 2	0,5	-0,1
Gruppo 3	4,1	-1,1
Gruppo 4	6,6	-4,1
Gruppo 5	1,4	-2,8
Gruppo 6	2,1	-7,5
Gruppo 7	0,9	-6,6
Totale	2,1	-1,9

Tab. 6 - Stima delle differenze tra valore atteso e reale del tasso di occupazione tra chi ha partecipato allo stage e chi non lo ha fatto, calcolate attraverso il propensity score matching.

(e legate allo stage) semplicemente calcolando la differenza del tasso di occupazione¹⁹ tra la distribuzione osservata e quella attesa in caso di indipendenza in distribuzione (ossia di indipendenza tra la partecipazione allo stage e la variabile target, in questo caso il tasso di occupazione).

Gli effetti sull'occupazione in termini di scostamento (Tab. 6), calcolato come la differenza del tasso di occupazione tra il valore osservato in popolazione e quello atteso in caso di indipendenza di distribuzione (ossia di indipendenza tra lo stage e la variabile target), dimostrano una certa influenza dello stage sull'occupazione ad un anno dal diploma: complessivamente, tali differenze sono pari a +2 punti percentuali per chi ha fatto lo stage e - 2 punti per chi non lo ha fatto. A parità di altre caratteristiche, si può quindi confermare che un diplomato che ha svolto lo stage durante la scuola secondaria è leggermente avvantaggiato rispetto a un diplomato che non lo ha svolto, in termini di occupabilità.

All'interno dei 7 gruppi omogenei costruiti attraverso il modello di regressione, e che hanno portato ai risultati appena descritti, si rileva sempre un vantaggio occupazionale,

calcolato ancora una volta come differenza fra valore reale e valore atteso del tasso di occupazione, seppur con diversa intensità, per chi ha fatto lo stage.

Emerge che il gruppo 4 (vedi Tab. 6), in cui si nota una forte differenza a livello di tasso di occupazione fra chi ha svolto lo stage e chi no, è formato con maggior probabilità da diplomati tecnici (in particolare commerciali e periti aziendali), che non si sono iscritti all'università. Per lo più femmine, provengono da famiglie culturalmente e socialmente meno avvantaggiate, non hanno svolto periodi di studio all'estero e non facevano attività extra-scolastiche. Hanno buona conoscenza della lingua inglese e addirittura un'ottima conoscenza informatica. Hanno ottenuto voti di diploma più alti della media e se tornassero indietro si iscriverebbero alla stesso tipo di scuola. Molto probabilmente per questi diplomati lo stage ha rappresentato un'opportunità, durante la scuola, di affacciarsi nel mondo del lavoro, strada che poi hanno continuato anche dopo il diploma.

¹⁹ Consideriamo il tasso di occupazione perchè in questo articolo vogliamo misurare l'effetto dello stage sul lavoro. Con lo stesso metodo potremmo valutare anche l'effetto dello stage sull'iscrizione all'università.

5. Conclusioni

Nel presente contributo, attraverso un'analisi descrittiva è stata evidenziata la diffusione dello stage nelle scuole secondarie superiori coinvolte nelle indagini ALMADIPLOMA. Lo stage ha avuto una presenza sempre maggiore soprattutto negli Istituti tecnici, dove, non solo si è registrata una crescente diffusione, ma si è osservato anche l'aumento della durata media dell'esperienza. Altro aspetto evidenziato dall'analisi è la soddisfazione dei diplomati per lo stage; l'85% di chi lo ha svolto si ritiene soddisfatto per tutti gli aspetti indagati. Le *performance* scolastiche beneficiano di queste attività: i diplomati dei licei e degli istituti tecnici che hanno svolto lo stage ottengono voti superiori rispetto ai colleghi che non lo hanno svolto.

Nell'ultima parte di questo articolo, si è fatto ricorso al *propensity score matching method* per valutare se l'aver fatto uno stage eserciti, ad esempio, un'influenza sulla condizione occupazionale ad un anno dal diploma.

Sono state individuate, attraverso alcuni modelli di regressione logistica, le variabili che incidono con maggiore forza sulla partecipazione ad uno stage. È così emerso che è più probabile partecipare ad uno stage per i diplomati tecnici e professionali, al contrario dei liceali.

Grazie ai modelli di regressione logistica, inoltre, è stato possibile attribuire a ciascun

diplomato la relativa probabilità di partecipare ad uno stage, condizionatamente alle variabili disponibili. Successivamente si sono aggregati i diplomati in gruppi omogenei di probabilità. Entro ciascun gruppo di diplomati è stato possibile valutare le differenze delle risposte rese tra chi ha svolto lo stage e chi no.

Le discrepanze tra le risposte sull'occupazione sono state significative, soprattutto all'interno di alcuni gruppi derivanti dal modello di regressione. È verosimile pertanto affermare che lo stage esercita un effetto positivo sull'occupazione ad un anno dal diploma, indipendentemente dall'autoselezione, verificata sulla probabilità di partecipare alle attività formative soprattutto su alcuni collettivi di diplomati come ad esempio i ragazzi che provengono dagli istituti tecnici. Sarebbe utile pertanto incentivare questo tipo di progetti all'interno di questi tipi di diploma.

Sarà interessante valutare in futuro se i nuovi progetti previsti dall'Alternanza Scuola-Lavoro avranno maggiore impatto sulla condizione occupazionale dei diplomati a distanza di anni dal titolo. Occorrerà inoltre monitorare e verificare che la diffusione di attività di Alternanza non vada a scapito della qualità e della progettazione delle attività stesse che, come esplicitato nel decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, dovrebbero «arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro».

Bibliografia

- Associazione ALMADIPLOMA (2016). *X Indagine Esiti a distanza dei Diplomati*, disponibile su www.almadiploma.it/info/pdf/scuole/volume-2015.pdf.
- Associazione ALMADIPLOMA (2015). *Profilo dei Diplomati 2015*, disponibile su www.almadiploma.it/info/pdf/convegno2015/00_Volume_completo_AD2015.pdf.
- Associazione ALMADIPLOMA (2014). *Profilo dei Diplomati 2014*, disponibile su www.almadiploma.it/indagini/profilo/profilo2014/pdf/00_Volume%20AD14%20versione%20ONLINE.pdf
- Camillo F. & Girotti C. (2007). *L'impatto dell'integrazione di tecniche multiple di rilevazione nell'indagine sulla condizione occupazionale AlmaLaurea: una misura di propensity score in spazi condizionati multivariati*, in: *IX Profilo dei laureati italiani*. La riforma allo specchio, Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (a cura del), Il Mulino, pp. 289-309.
- Camillo F. & D'Attoma I. (2009). *A New Data Mining Approach to Estimate Causal Effects of Policy Interventions, Expert Systems with Applications* doi:10.1016/j.eswa.2009.05.072
- Cammelli A. (2009). *XI rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati. Occupazione e occupabilità dei laureati a dieci anni dalla Dichiarazione di Bologna*, disponibile su www.almalaurea.it/universita/occupazione/occupazione07.
- Castelli C. & Venini L. (a cura di) (1996). *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*. Milano: Franco Angeli.
- CNEL (2014). *Rapporto sul mercato del lavoro 2013-2014*. Roma
- Di Fabio A.M. (1998). *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti*. Giunti, Firenze.
- Dustmann C. (2004). *Parental background, secondary school track choice, and wages*. Oxford Economic Papers, 56(2), pp. 209-230.
- Heckhausen J. & Tomasik M.J. (2002). *Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline*. Journal of Vocational Behavior, 60(2), pp. 199-219.
- ISFOL (2014). *Rapporto di monitoraggio del mercato del lavoro 2014*. Roma.
- ISTAT (2015). *Rapporto annuale 2015. La situazione del Paese*. Roma.
- Lee S. (2006). Propensity Score Adjustment as a Weighting Scheme for Volunteer Panel Web Surveys. *Journal of Official Statistics*, 228(2), pp. 329-349.
- Petrucelli F. (2005). *Psicologia dell'orientamento. Ambiti teorici e campi applicativi*. Milano: Franco Angeli.
- Rosenbaum P.R. & Rubin D.B. (1983). The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects. *Biometrika*, 70, pp. 41-55.
- Rosenbaum P.R. & Rubin D.B. (1984). Reducing Bias in Observational Studies Using Subclassification on the Propensity Score, *Journal of the American Statistical Association*, 79, pp. 516-524.
- Schizzerotto A. (a cura di) (2002). *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Bologna: Il Mulino.
- Unioncamere-Ministero del lavoro (2014). *Formazione sul luogo di lavoro e attivazione di stage, i risultati dell'indagine 2014*. Roma.

Ripensare all'alternanza: le valutazioni critiche dei neo-diplomati trentini nei confronti delle azioni proposte dalle scuole

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale - Via Verdi, 26 - 38122 Trento (Italy) - Email: francesca.sartori@unitn.it.

Estratto

Questo lavoro mette in luce alcune criticità del modello vigente di *alternanza scuola-lavoro* emerse dalle valutazioni dei neo-diplomati nel corso di un'indagine condotta nel Trentino. I dati riportati inducono a ripensare al rapporto tra orientamento e lavoro a partire dall'analisi delle pratiche diffuse e delle considerazioni degli utenti rispetto alla loro utilità. L'efficacia del modello di *alternanza* in realizzazione presso le scuole sarà messa in discussione con l'intento di proporre alcune soluzioni migliorative che possano agevolare il grado di orientamento tra i giovani coinvolti e il loro processo di transizione tra l'istituzione formativa e il mercato occupazionale.

Parole chiave: orientamento, alternanza scuola-lavoro, stage, transizione post-diploma.

Abstract

This paper highlights some critical issues of the current pattern of school-work alternance that have emerged from the new-graduates' assessments in the course of a research in Trentino. These data lead us to rethink the relationship between guidance and work from the analysis of common practices and students' point of view as regards their usefulness. The effectiveness of the alternance model used in schools will be challenged with the intention to propose some better solutions that can facilitate the development of guidance processes among the young people involved and their process of transition between the educational institution and the employment market.

Key words: guidance, school-work alternance, internship, post high school transition.

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel zeigt kritische Punkte im derzeit befolgten Modell der Wechsellausbildung auf, die aufgrund der Evaluierung seitens der Absolventen im Rahmen einer im Trentino durchgeführten Untersuchung hervorgetreten sind. Die erhobenen Daten legen ein Umdenken des Zusammenhangs zwischen Schulberatung und Arbeit nahe, angefangen mit der Analyse der gängigen Konzepte und der Betrachtungen seitens der Teilnehmer hinsichtlich deren Nutzen. Die Wirkung des Wechsellausbildungsmodells, das an den Schulen befolgt wird, soll in Frage gestellt werden, um Alternativlösungen

zur Verbesserung sowohl der schulinternen Beratung der teilnehmenden Studenten als auch ihres Berufseinstiegs vorzuschlagen.

Schlüsselwörter: schulberatung, wechsellausbildung, praktikum, berufseinstieg.

1. Introduzione

Dal feudalesimo fino alla rivoluzione industriale il lavoro è stato una “questione individuale” sia che venisse svolto in famiglia dove i figli acquisivano le competenze necessarie per continuare a esercitare il mestiere paterno e le figlie apprendevano dalle madri a gestire la casa e ad accudire i bambini, sia che si svolgesse fuori dalle mura domestiche, in tal caso i giovani maschi imparavano il mestiere nella “bottega” dell’artigiano o diventavano braccianti presso poderi vicini mentre le figlie andavano a “servizio” in altre famiglie (Bloch, 1967). A quei tempi non vi era separazione tra gli aspetti tecnico-pratici e quelli teorico-educativi del lavoro. La professione veniva appresa osservando chi la praticava da tempo; l’esperto – padre o padrone esso fosse – rappresentava il “maestro”, il tutore e l’educatore al tempo stesso.

Con la diffusione del lavoro in fabbrica, avvenuta in parallelo alla espansione dell’istruzione pubblica del XIX secolo in tutta Europa, si è creato uno iato tra apprendimento e lavoro, in misura diversa in base alle caratteristiche dei differenti sistemi educativi ma particolarmente rilevante in Italia. Tale distacco risulta a tutt’oggi molto evidente soprattutto negli indirizzi liceali, nati come scuole non professionalizzanti di stampo umanistico – secondo l’interpretazione

gentiliana – e caratterizzati da studi generalisti dove la trasmissione delle conoscenze avviene in modo disgiunto dalla pratica lavorativa¹. Ciò si può spiegare con il fatto che i licei prevedono la prosecuzione dell’istruzione a livello terziario², tuttavia gli stessi istituti tecnici e professionali riescono solo in parte a formare giovani pronti ad inserirsi nel mondo occupazionale. Molte sono le cause esterne e interne al mercato del lavoro che hanno portato all’elevato tasso odierno di disoccupazione e inoccupazione giovanile, non solo in Italia, come anche alla precarietà che perdura oltre i tempi di accesso al mondo del lavoro. Certamente la distanza tra apprendimento astratto scolastico e pratica lavorativa risulta essere uno dei fattori centrali che influiscono negativamente sulla possibilità per i giovani di trovare un’occupazione coerente e congruente con il titolo conseguito, in tempi relativamente rapidi una volta conclusi gli studi.

Bisogna quindi agire per creare condizioni di maggiore occupabilità dei diplomati. Un contributo può provenire dall’offerta di più numerose occasioni in cui studentesse e studenti delle secondarie superiori possano utilizzare le conoscenze scolastiche, le abilità e le caratteristiche personali per trasformarle in “saper fare” in vari ambiti e contesti. Senz’altro utile allo scopo è l’acquisizione, attraverso metodologie e pratiche specifiche,

¹ In realtà con la riforma Gelmini si è introdotto qualche timido cambiamento attivando indirizzi più applicativi e laboratoriali con l’opzione “scienze applicate” per il liceo scientifico (aumento di ore per materie quali informatica, scienze, fisica e chimica), e l’opzione “economico-sociale” per il liceo delle scienze umane (rafforzamento delle discipline economiche e giuridiche) rispetto alle opzioni “tradizionali” di tali indirizzi di studio.

² Non è oggetto del presente articolo la valutazione del ruolo di *stage* e tirocini nella formazione terziaria ma non si può non sottolineare come sia ancora oggi sottovalutata l’esperienza pratica di studenti e studentesse durante gli studi universitari che rimangono in larga parte astratti, teorici producendo pertanto laureati privi di competenze concrete fondamentali per l’inserimento occupazionale. Lo svantaggio competitivo risulta particolarmente rilevante nel confronto con laureati che si sono formati in altri sistemi accademici.

delle cosiddette “competenze trasversali” particolarmente apprezzate dalle aziende. Esse consistono ad esempio nelle capacità di comunicare, di fare squadra, nell’abilità di *leadership* e di *problem solving*, nell’autonomia di svolgere le mansioni richieste. È importante più in generale che i diplomandi imparino a leggere le continue trasformazioni del mercato del lavoro e dei vari settori produttivi, a prendere confidenza con la cultura del lavoro e dell’organizzazione aziendale.

Il mercato del resto richiede flessibilità, adattamento a sempre nuove condizioni di lavoro e adeguamento alle tecnologie oltre che una forte specializzazione; il sistema educativo nel suo complesso difficilmente può fornire istruzione e formazione rispondente a tali bisogni. Le aspettative dei giovani di trovare un lavoro che valorizzi il titolo di studio posseduto e quelle delle aziende che ambiscono ad impiegare giovani preparati, motivati e competenti trovano pertanto molte difficoltà a realizzarsi; in altre parole non si verifica un incontro diffuso e positivo tra domanda e offerta di lavoro.

Un passo significativo per affrontare il problema è la legge n. 107 del 13 luglio 2015 (*La buona scuola*) che ha attribuito particolare rilevanza all’esperienza lavorativa dei giovani durante gli anni di scuola, tanto da renderla obbligatoria. Si rileva inoltre che parlando di *alternanza scuola-lavoro* si conferisce all’istituzione scolastica un ruolo primario di responsabilità sia nell’individuazione di aziende, enti, associazioni disponibili e in grado di fornire esperienze utili e coerenti con i diversi percorsi di studio, sia nel preparare studentesse e studenti a fruire al meglio di tali occasioni formative tramite lezioni specifiche di stampo teorico e metodologico da collocare all’interno dell’orario scolastico.

Non basta dunque organizzare *stage* per gli studenti per parlare di alternanza scuola-lavoro. Quest’ultimo strumento formativo risulta più complesso e articolato della singola esperienza lavorativa organizzata dalla scuola o individuata autonomamente dallo studente e proprio per questo incontra più problemi nel-

la sua applicazione. Pur rimanendo un punto di riferimento fondamentale nel suo ruolo di educazione, istruzione e formazione (Schizzerotto & Barone, 2007) si prospetta un cambiamento della collocazione della scuola nella società: non più chiusa tra le sue mura come depositaria della conoscenza, ma aperta alla realtà culturale e produttiva locale, nazionale e internazionale. La realizzazione dell’alternanza inciderà inoltre sull’organizzazione scolastica e sulla didattica perché richiede di collegare sistematicamente la formazione in aula con l’esperienza pratica; introdurrà nuove figure di docenti e richiederà per questo nuove specializzazioni.

Tuttavia lo *stage* rimane uno strumento basilare seppure da collocare all’interno di un quadro di riferimento più ampio. Analizziamone perciò sinteticamente le caratteristiche e gli obiettivi. Innanzitutto dobbiamo ricordare che gli *stage* non hanno nulla a che vedere con un rapporto di lavoro subordinato: non vengono, in genere, retribuiti ma prevedono obiettivi formativi nei confronti dello studente; per l’azienda assumono valore sociale poiché contribuiscono ad innalzare il livello di *employability* di diplomati e diplomate ma anche un valore strumentale per la possibilità dei datori di lavoro di entrare in contatto con soggetti rispondenti alle loro esigenze. Non possono essere tuttavia pensati come mezzo per creare occupazione anche se l’assunzione di uno/una stagista può essere un apprezzato effetto secondario, come confermato dalle testimonianze raccolte tra i neo-diplomati della nostra ricerca e come sembrano evidenziare anche alcuni studi condotti in altri paesi (Mihail, 2006; Smith & Wilson, 2004) così come in Italia a livello nazionale (AlmaDiploma, 2016) e locale (Sartori, 2010). In evidenza si pongono invece le finalità orientative dello *stage* per produrre maggior consapevolezza nella scelta del lavoro futuro. Tale strumento può essere considerato un’attività integrante del processo di orientamento che gli istituti hanno il compito di attivare durante il triennio secondario di II grado ma non certamente l’unica e neppure

la prima in ordine di importanza. È riduttivo quindi pensare che con l'attivazione di *stage* organizzati dalla scuola, per quanto di qualità, si possa ritenere assolto l'obbligo dell'orientamento che si basa su molteplici altri interventi ormai codificati anche se non sempre attivati e neppure sempre apprezzati dagli utenti di tale servizio³.

Per concludere, l'alternanza scuola-lavoro risulterà un vero punto di svolta, una reale opportunità, solo a condizione che lo *stage* sia qualitativamente significativo, di una durata significativa, coerente con l'indirizzo di studio e possibilmente attento alle specificità individuali, interessi, attitudini e aspirazioni oltre che alla preparazione di chi lo svolge.

I dati, quantitativi e qualitativi, che andremo a presentare in questo articolo derivano da una indagine realizzata tra il 2013 e il 2015⁴ dal Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli Studi di Trento, per conto di IPRASE del Trentino, incentrata sull'analisi delle percezioni, degli atteggiamenti e degli stili decisionali degli studenti in fase di transizione⁵. Le domande di ricerca possono essere sintetizzate in tre nuclei principali:

a) *L'orientamento praticato*: come si struttura l'orientamento verso il lavoro attuato dalle scuole? Quali i livelli di partecipazione?

Con quali altre fonti, canali od esperienze viene integrato dagli studenti?

b) *L'orientamento percepito*: quale grado di successo riscuote l'orientamento verso il lavoro attuato dalle scuole in termini di positività, soddisfazione ed utilità delle esperienze vissute? Quali critiche vengono mosse? Quali carenze individuate?

c) *La ricaduta orientativa*: quali effetti ha avuto l'attività orientativa praticata dalle scuole sul concreto inserimento dei neo-diplomati nel mercato del lavoro? Esistono altri percorsi extra-scolastici che influenzano in modo significativo l'ingresso nel lavoro?

2. I dati e le variabili utilizzate

La parte di ricerca che ha coinvolto nello specifico i giovani in transito dalla scuola secondaria di secondo grado verso l'università o il mondo del lavoro è stata condotta tramite strumenti sia quantitativi sia qualitativi. Una prima rilevazione di dati è stata realizzata attraverso un questionario somministrato in classe all'inizio dell'anno scolastico 2013-14 ad un campione⁶ di 835 diplomandi distribuiti in 51 classi di 8 scuole trentine: questa prima rilevazione ha coinvolto anche i genitori, intervistati tramite questionario raccolto dalle

³ Quali ad esempio: rapporti e scambi con esperti, interventi specifici e/o test per capire gli interessi personali, incontri con rappresentanti di vari ambiti produttivi, attività motivazionali utili a sostenere la scelta verso percorsi universitari e lavorativi ritenuti tradizionalmente non adatti al genere di appartenenza del singolo soggetto. Soprattutto per gli studenti che otterranno un diploma professionalizzante, entrare in contatto con realtà lavorative coerenti con i previsti sbocchi operativi potrà aiutarli a capire se un determinato ambito professionale sia effettivamente corrispondente alle proprie aspirazioni o desideri.

⁴ Si fa presente pertanto che l'indagine è stata svolta prima della promulgazione della legge su "La buona scuola" (luglio 2015) che ha riconosciuto e sostenuto l'importanza dell'alternanza scuola-lavoro; si ricorda tuttavia che già nel 2005 tale strumento era stato introdotto dalla riforma Moratti seppur con modalità parzialmente diverse e rivolto solo gli istituti tecnici e professionali mentre da qui in avanti riguarderà anche i licei.

⁵ L'indagine ha affrontato la transizione tra la scuola secondaria di primo grado e la secondaria di secondo grado e tra questa, dopo il diploma, al lavoro o agli studi universitari o, per la formazione professionale, alla prosecuzione della formazione (IV e V anno) post qualifica o all'occupazione. I risultati di questo piano d'indagine, utili nel definire i processi decisionali e motivazionali che stanno alla base delle scelte scolastiche e lavorative di giovani e famiglie, sono stati presentati in due rapporti (Buzzi *et al.*, 2014; Buzzi *et al.*, 2015) e in una pubblicazione di sintesi (Sartori, 2015). In questo articolo si affrontano le sole problematiche relative alla transizione scuola-lavoro dei neo-diplomati.

⁶ Si è utilizzato un campionamento a scelta ragionata per quote sulla base di due criteri: la dimensione del comune di ubicazione della scuola e l'indirizzo di studi. In conseguenza di una lieve sovra-rappresentazione dei liceali, i dati sono stati ponderati per garantire una distribuzione degli studenti per indirizzo di studi rappresentativa della popolazione reale.

scuole. Il carattere processuale del fenomeno analizzato ha richiesto un'altra rilevazione, in senso longitudinale, a valle del conseguimento del titolo: nell'autunno del 2014 sono stati infatti nuovamente intervistati 479 neo-diplomati attraverso due metodologie di rilevazione parallele (*web survey* e Cati). È stato così possibile confrontare i dati che facevano riferimento alle intenzioni con le scelte operate effettivamente alla conclusione della fase di transizione.

Anche lo studio qualitativo è stato condotto in due momenti successivi. Faremo riferimento in questa sede alla sola seconda fase, realizzata nei mesi di marzo e aprile 2015 attraverso interviste in profondità e *focus group* rivolti ad alcuni giovani diplomati che avevano preso parte al precedente modulo quantitativo e ad attori coinvolti direttamente o indirettamente nei processi di scelta (amici e coetanei; genitori; insegnanti orientatori; operatori di agenzie di collocamento), oltre ad alcuni testimoni privilegiati del mondo degli studi terziari (docenti universitari che tengono corsi alle matricole) o del lavoro (imprenditori e responsabili del personale)⁷.

Per la stesura di questo articolo abbiamo condotto delle elaborazioni *ad hoc* utilizzando

i dati provenienti dall'insieme di questo materiale. La maggior parte delle analisi dei dati quantitativi che presentiamo fanno riferimento a risposte ottenute prima e/o dopo il raggiungimento del diploma, estraendo i casi che sono stati intervistati in entrambe le rilevazioni.

Per quanto riguarda le variabili utilizzate, la *condizione attuale*, che individua la situazione post-diploma, distingue quattro categorie fondamentali: gli *studenti*, intendendo anche chi studia ma al contempo lavora e/o cerca un lavoro, i *lavoratori*, escludendo gli studenti ma includendo chi sta anche cercando un altro lavoro, i giovani *in cerca di lavoro*, ossia chi sta soltanto cercando un lavoro ma non è occupato in alcuna altra attività e i *neet*, identificando chi non studia, non lavora, né sta cercando un lavoro. Nelle analisi sono state utilizzate come variabili di controllo alcune caratteristiche socio-demografiche quali il sesso, il *capitale culturale* della famiglia⁸ e la *cittadinanza*⁹. Altri indicatori chiave, utilizzati come variabili indipendenti, sono il *tipo di scuola di provenienza*¹⁰, la carriera scolastica dello studente misurata dal *voto ottenuto all'esame di maturità*¹¹ e il grado di *determinazione orientativa* raggiunta nella fase di transizione¹².

⁷ Nella selezione dei neo-diplomati da intervistare si è tenuto conto della condizione dichiarata al momento dell'intervista quantitativa, per coinvolgere sia studenti iscritti ad un corso universitario, sia studenti iscritti ad un corso di formazione non universitaria, sia giovani lavoratori, sia neo-diplomati inoccupati. Inoltre è stato considerato il sesso e il tipo di scuola frequentato (liceo o istituto tecnico). Tutte le interviste e i *focus group* sono stati condotti utilizzando delle tracce differenziate che hanno affrontato i seguenti temi: la scelta post-diploma; l'orientamento scolastico; l'esperienza presente e le prospettive future (giovani all'università, al lavoro o in cerca di lavoro). Le interviste sono state videoregistrate e hanno concorso alla realizzazione di alcuni filmati, divisi in sotto-capitoli tematici, al fine di offrire una testimonianza concreta sulle diverse esperienze post-diploma.

⁸ Il *capitale culturale* della famiglia è stato individuato considerando il titolo di studio più elevato conseguito dai genitori. Sono state confrontate le risposte dei figli con quelle dei genitori e in caso di divergenza è stata data la precedenza alle informazioni provenienti dal questionario genitori. Sono stati identificati tre livelli di capitale culturale: *basso* (fino alla qualifica professionale), *medio* (diploma di maturità) e *alto* (laurea e altri titoli post-diploma).

⁹ Per l'individuazione della *cittadinanza* sono stati considerati sia lo stato di nascita dei figli sia quello dei genitori. Sono stati definiti *stranieri* i ragazzi nati all'estero e i ragazzi nati in Italia, ma con entrambi i genitori stranieri. I restanti, compresi i figli di coppia mista, sono stati definiti nativi *italiani*.

¹⁰ Il *tipo di scuola* è stato suddiviso nelle due macro-categorie dei *licei* (scientifico, classico, linguistico e delle scienze umane) e degli *istituti tecnici* (tecnico economico, tecnologico e per geometri, professionale per il commercio e turistico).

¹¹ Riguardo al *voto ottenuto all'esame di maturità* sono state identificate le fasce di studenti che hanno ottenuto i punteggi più bassi (60-69/100), intermedi (70-79/100) e più elevati (80-100/100).

¹² L'indice di *determinazione orientativa*, di tipo additivo, è stato ottenuto a partire da una batteria di atteggiamenti di carattere propositivo che definiva il grado di orientamento dei giovani verso il futuro nei confronti di svariati aspetti. L'indice è stato successivamente ricodificato in tre categorie (*basso*, *medio*, *elevato livello di determinazione orientativa*).

3. I risultati

Cominceremo con l'affrontare l'aspetto dei comportamenti dei giovani, esaminando il tipo di azioni messe in atto per orientarsi alla scelta post-diploma. Proseguiremo osservando le valutazioni che danno i neo-diplomati rispetto alle fonti e ai canali utilizzati per orientarsi una volta conseguito il titolo. Nella terza parte analizzeremo l'efficacia effettiva delle esperienze orientanti ai fini dell'inserimento lavorativo dei neo-diplomati. Ciascuno dei tre sotto-paragrafi parte da un livello di analisi più generale per poi analizzare aspetti più specifici.

3.1. L'orientamento praticato

La partecipazione alle attività di orientamento ai fini lavorativi varia in funzione dell'interesse dimostrato dagli intervistati verso un inserimento immediato nel mercato del lavoro una volta conseguito il diploma. In Tab. 1 risulta infatti che oltre un diplomato su quattro, aspirando a proseguire gli studi, non si è attivato per ricevere informazioni sulle possibilità di lavoro. Se si aggiunge la quota dei disinteressati ad orientarsi avendo già una prospettiva lavorativa presso conoscenti, quasi un giovane su tre dichiara di non aver proceduto, nella fase di transizione post-diploma, ad ampliare il proprio futuro orizzonte professionale attraverso attività orientative. Il 39.1% degli intervistati dichiara inoltre di essersi informato in modo poco approfondito. Complessivamente, soltanto uno su quattro mostra un atteggiamento proattivo, affermando di essersi documentato dettagliatamente rispetto alle possibilità lavorative. Se osserviamo l'atteggiamento dei diversi profili di intervistati, confermiamo un minore interesse alla questione del lavoro tra coloro che hanno proseguito gli studi rispetto a chi lavora, a chi cerca un lavoro o a chi non è

attivo. Altre analisi hanno mostrato anche che sono i diplomati negli istituti tecnici, più che i liceali, ad essersi attivati in misura maggiore nella conoscenza del mercato del lavoro. Interessante è rilevare tuttavia che anche tra i più interessati al mondo delle professioni, ovvero tra chi ha un lavoro e chi lo cerca, come tra i diplomati degli istituti tecnici, la quota di chi si è informato in modo dettagliato non raggiunge mai la maggioranza dei casi (41.7% per i lavoratori, 39.3% per chi è in cerca o *neet*, 38.5% in generale per i diplomati nelle scuole tecniche).

Quali fonti vengono utilizzate dai giovani in transizione verso il mondo del lavoro per conoscere le opportunità esistenti? In Tab. 2 rileviamo che la fonte principale di orientamento è la rete internet per oltre i due terzi degli intervistati. Importante per un giovane su tre è anche la lettura di quotidiani, riviste ed opuscoli specializzati. Meno incisivi sono gli eventi come le fiere sul tema, i servizi preposti proprio al collocamento e i media tradizionali (tv e radio). Se guardiamo al ruolo della scuola, osserviamo che appena un intervistato su cinque fa riferimento all'orientamento scolastico per conoscere il mercato del lavoro (quota che sale al 27.5% per quanto riguarda i diplomati negli istituti tecnici e tocca appena il 13.0% dei liceali). Considerando la condizione attuale, notiamo che chi è in cerca di lavoro si mostra evidentemente più assiduo nella mobilitazione verso fonti di informazione, privilegiando in ogni caso sempre il canale internet (81.3%) piuttosto che rivolgersi ai servizi di collocamento (ben sotto la metà).

Le attività orientative verso il lavoro condotte dalle istituzioni scolastiche sembrano dunque riscontrare scarso successo. Vediamone le ragioni partendo dalla partecipazione ad esperienze orientative in generale (cfr. Tab. 3). Il primo elemento che emerge è una non molto diffusa percezione, tra gli intervistati, di aver svolto attività di orientamento¹³: ciò

¹³ Tale percezione nelle nostre analisi non appare aumentare nel corso dell'anno scolastico, ma piuttosto diminuisce a qualche mese di distanza dal diploma.

<i>Ti sei informato:</i>	Studenti (N=294)	Lavoratori (N=102)	In cerca di lavoro/Neet (N=83)	Totale (N=479)
Sì, dettagliatamente	16.8	41.7	39.3	26.0
Sì, ma in modo poco approfondito	38.3	34.3	47.9	39.1
No, non ne avevo bisogno perché sapevo già che avrei lavorato nell'azienda di famiglia o presso conoscenti	2.9	15.6	1.9	5.4
No, non ne avevo bisogno perché volevo continuare a studiare	39.9	3.1	8.1	26.5
n.r.	2.1	5.3	2.8	2.9
Totale	100	100	100	100

Tab. 1 - Informazioni ricercate sulle possibilità di lavoro, per condizione attuale (valori percentuali; risposte dopo il diploma).

<i>Hai utilizzato:</i>	Studenti (N=294)	Lavoratori (N=102)	In cerca di lavoro/Neet (N=83)	Totale (N=479)
Articoli su quotidiani o riviste	29.0	35.4	43.2	32.8
Trasmissioni televisive/radiofoniche	17.7	25.9	11.4	18.3
Lettura di opuscoli specializzati	33.5	29.1	30.1	32.0
Siti internet	61.4	75.2	81.3	67.7
Saloni/fiere	22.8	25.4	12.1	21.5
Servizi di orientamento extra-scolastici (Informagiovani, ufficio di collocamento)	10.4	26.8	44.3	19.8
Incontri di orientamento organizzati dalla tua scuola	18.4	23.1	21.0	19.8

Tab. 2 - Fonti utilizzate per ricevere informazioni sulle possibilità di lavoro, per condizione attuale (valori percentuali; risposte positive prima e/o dopo il diploma).

si può attribuire almeno in parte al mancato riconoscimento delle finalità specifiche delle attività orientative proposte dalla scuola. Mettendo a confronto le attività tra loro, le iniziative di *counseling* individuale risultano meno frequenti, in base alle testimonianze degli intervistati, rispetto ad altri percorsi come i laboratori di sostegno alla scelta, i test di valutazione delle conoscenze, gli incontri presso le università, i colloqui di gruppo con esperti.

La percezione di aver partecipato ad attività di orientamento risulta più elevata tra i di-

plomati negli istituti tecnici rispetto ai diplomati nei licei, tra chi è inserito o cerca un lavoro più che tra gli attuali studenti universitari. Da ulteriori analisi qui non mostrate risulta meno diffusa la percezione di aver praticato forme di orientamento scolastico tra i giovani che non sono ancora inseriti in alcuna attività (in cerca di lavoro o *neet*) rispetto a chi lavora.

Focalizzandosi su esperienze concretamente vissute e considerate tipicamente di orientamento lavorativo si delinea una buona, e a volte notevole, diffusione di contatti

<i>Hai partecipato a/ha svolto:</i>	Liceo (N=254)	I.Tecnico (N=225)	Totale (N=479)
Percorsi/laboratori che ti aiutino nella scelta	71.1	90.9	80.4
Valutazione delle conoscenze (test di ingresso)	74.6	82.5	78.3
Colloqui personali con esperti che ti aiutino a scegliere	58.9	74.8	66.4
Colloqui di gruppo con esperti che offrono informazioni sulle varie opzioni	68.0	85.3	76.1
Incontri presso le Università	78.0	77.6	77.8

Tab. 3 - Partecipazione ad attività di orientamento durante gli studi, per tipo di scuola (valori percentuali; risposte positive prima e/o dopo il diploma).

	Liceo (N=254)	I.Tecnico (N=225)	Totale (N=479)
Esperienze di lavoro organizzate dalla scuola	38.5	67.3	52.1
Altre esperienze di lavoro	70.3	78.2	74.0
Stage formativi presso aziende o altri enti	36.9	73.0	53.8

Tab. 4 - Partecipazione ad attività di orientamento durante gli studi, per tipo di scuola (valori percentuali; risposte positive prima e/o dopo il diploma).

<i>Sono stati molto o abbastanza utili:</i>	Studenti	Lavoratori	In cerca di lavoro/Neet	Totale
Articoli su quotidiani o riviste	(N=83) 81.3	(N=35) 69.4	(N=35) 67.0	(N=154) 75.3
Trasmissioni televisive/radiofoniche	(N=49) 80.3	(N=26) 73.3	(N=9) 92.1	(N=85) 79.4
Lettura di opuscoli specializzati	(N=98) 87.7	(N=29) 95.0	(N=25) 71.9	(N=152) 86.5
Siti internet	(N=199) 91.1	(N=60) 90.8	(N=58) 88.6	(N=317) 90.5
Saloni/fiere	(N=68) 87.5	(N=26) 93.7	(N=10) 61.3	(N=104) 86.5
Servizi di orientamento extra-scolastici (Informagiovani, ufficio di collocamento)	72.4 (N=27)	72.7 (N=22)	70.3 (N=32)	71.7 (N=81)
Incontri di orientamento organizzati dalla tua scuola	79.8 (N=46)	76.6 (N=21)	85.1 (N=14)	79.9 (N=81)

Tab. 5 - Percezione dell'utilità delle fonti di informazione – se utilizzate – sulle possibilità di lavoro per condizione attuale (valori percentuali; risposte positive prima e/o dopo il diploma).

con il mondo del lavoro attraverso iniziative personali, iniziative organizzate dalla scuola o *stage* (cfr. Tab. 4). Le esperienze di collegamento tra scuola e lavoro, laddove esistono, si concentrano negli anni centrali dell'istruzione secondaria e soprattutto nel quarto anno: arrivati al quinto anno e con l'avvicinarsi dell'esame di maturità, è difficile poter effettuare esperienze professionalizzanti durante gli studi, sia perché non vengono proposte dagli istituti scolastici, sia perché gli sforzi dei diplomandi sono in direzione dell'esame conclusivo del ciclo e/o della preparazione dei test universitari. Ragion per cui l'incidenza della pratica di attività lavorative non aumenta se osserviamo i dati ottenuti all'avvio del quinto anno scolastico e li confrontiamo con quelli rilevati dopo il diploma. Quasi tre quarti degli studenti afferma comunque di aver avuto esperienze di lavoro al di fuori dell'intervento scolastico (74.0%). Meno frequenti sono quelle organizzate dalla scuola (52.1%) e gli *stage* (53.8%). Si conferma la tendenza delle scuole più professionalizzanti ad offrire maggiori occasioni di esperienze lavorative o possibilità di *stage* rispetto ai licei (67.3% contro il 38.5% nel primo caso e 73.0% contro il 36.9% nel secondo). Tra i lavoratori, infine, è molto più probabile aver già praticato durante la frequenza della scuola secondaria un'esperienza di lavoro rispetto a quanto accade per gli studenti universitari.

3.2. L'orientamento percepito

Quali valutazioni personali offrono i giovani sulle esperienze di orientamento praticate? Innanzitutto prendiamo in considerazione le diverse fonti utilizzate per orientarsi verso il mondo del lavoro ed esaminiamone l'utilità percepita dagli intervistati che ne hanno beneficiato (cfr. Tab. 5). La pratica più utile, per oltre il 90% dei neo-diplomati, è stata la consultazione di siti internet. Utili anche

gli opuscoli specializzati e la visita a fiere sull'argomento (86.5%). Da notare che una quota pari a quasi il 30% sostiene l'inutilità di essersi rivolto ai servizi di collocamento e che un intervistato su cinque non ritiene utile l'orientamento praticato a scuola ai fini lavorativi. Tendenzialmente meno soddisfatti rispetto all'utilità delle varie fonti di orientamento sono quei giovani che non sono ancora riusciti ad inserirsi in alcun tipo di attività.

Le informazioni ottenute dalla scuola sulle opportunità post-diploma riguardano principalmente il mondo universitario, mentre molto più scarsa è l'attenzione posta sull'orientamento lavorativo. Nel corso dell'ultimo anno della scuola secondaria, infatti, proprio nel cosiddetto "quinto anno orientativo", assai poco approfondita da parte della scuola, secondo la percezione dei giovani neo-diplomati, è stata la conoscenza del mondo del lavoro.

Secondo i dati raccolti attraverso i questionari, soltanto un terzo degli intervistati appare soddisfatto delle informazioni sul mercato occupazionale ottenute a livello scolastico (cfr. Fig. 1). I meno soddisfatti sono i liceali (14.9% rispetto al 54.9% dei diplomati in scuole tecniche) mentre, se guardiamo alla condizione attuale, sono gli studenti universitari a mostrarsi più critici nei confronti del servizio di orientamento informativo della scuola per ciò che riguarda il lavoro (25.2% contro il 54.1% dei lavoratori e il 38.8% di chi cerca lavoro).

Riportiamo a tal proposito anche alcuni brani tratti dalle interviste in profondità relative al modulo di indagine qualitativo e rivolte ai neo-diplomati trentini per conoscere il loro punto di vista rispetto alle esperienze condotte durante il periodo scolastico¹⁴. Le testimonianze raccolte confermano il potenziale inespresso delle attività di orientamento scolastico evidenziando proprio le lacune nelle informazioni ottenute rispetto al mondo del lavoro. Se, ad esempio, alcune scuole

¹⁴ Si rimanda alla nota n° 6 per una spiegazione di alcuni aspetti metodologici relativi al modulo di indagine qualitativo.

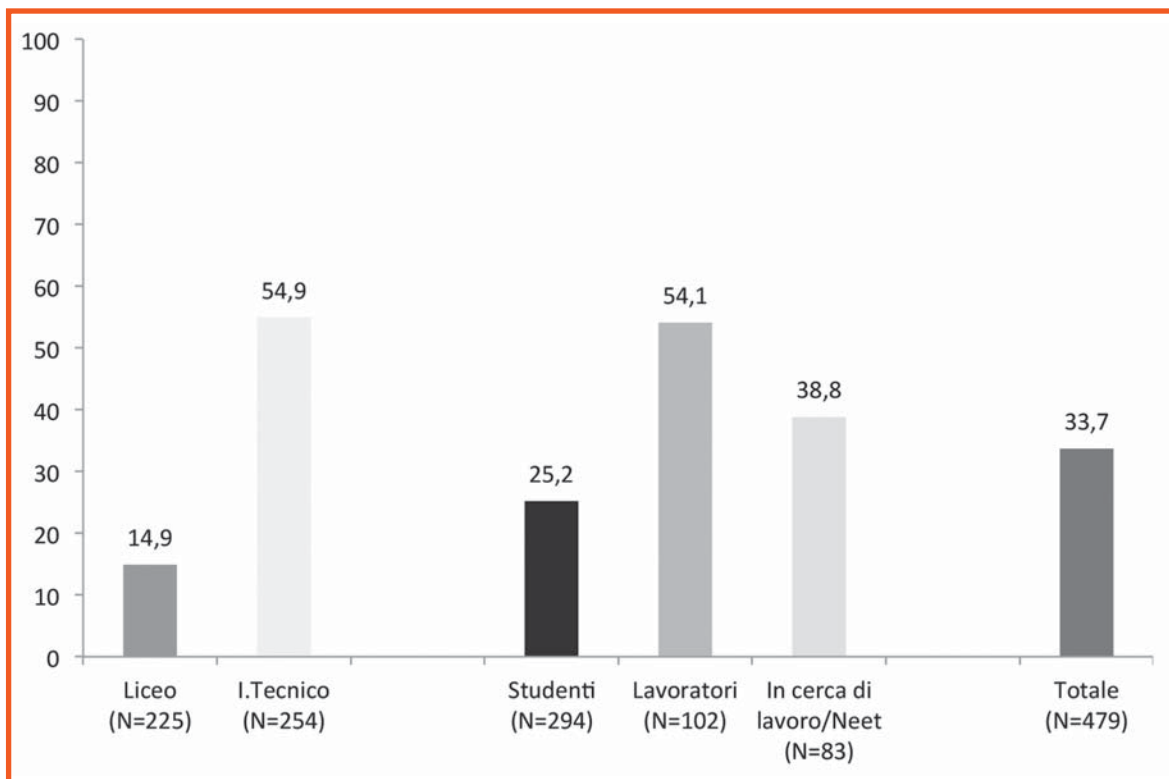


Fig. 1 Soddisfazione per le informazioni ricevute dagli istituti di II grado relativamente al mondo del lavoro, per tipo di scuola e condizione attuale (valori percentuali; risposte molte e abbastanza, dopo il diploma).

appaiono più attive nell'offerta di possibilità di incontrare esperti della realtà occupazionale:

Ci sono stati dei rappresentanti dell'Agenzia del lavoro che hanno spiegato alla classe alcuni modi per cercare lavoro, come compilare il curriculum, come inviarlo e dove inviarlo (*Diplomato in cerca di lavoro*),

altre si limitano ad offrire

... le solite cose, del tipo appena finita la scuola, se non avete intenzione di andare all'università, iscrivetevi all'Agenzia, ma nient'altro (*Diplomato in cerca di lavoro*).

Anche di fronte alle iniziative messe in atto da parte della scuola per rapportarsi con il mercato occupazionale, i giovani intervistati non appaiono molto entusiasti circa la loro efficacia orientativa:

In quarta e in quinta sono venute delle persone a parlare a scuola, un paio dell'università e un paio dal mondo del lavoro, aziende affini al nostro programma di studi, ma non ho proprio trovato alcun giovamento da questi incontri (*Diplomato in cerca di lavoro*).

Soprattutto in occasione dell'ultimo anno, i giovani segnalano la mancata opportunità di partecipare ad un sistema di

orientamento serio, tenendo presente anche le possibilità lavorative, il mercato del lavoro, perché nessuno ci ha mai spiegato come funzionava il mercato del lavoro, che posizioni avevano più successo rispetto ad altre (*Studentessa universitaria*).

<i>Sono stati molto o abbastanza positivi:</i>	Studenti	Lavoratori	In cerca di lavoro/Neet	Totale
Percorsi/laboratori che ti aiutino nella scelta	(N=214) 57.2	(N=90) 64.3	(N=69) 59.5	(N=373) 59.3
Valutazione delle conoscenze (test di ingresso)	(N=224) 59.6	(N=84) 50.2	(N=66) 49.7	(N=375) 55.7
Colloqui personali con esperti che ti aiutino a scegliere	(N=180) 60.8	(N=77) 65.0	(N=55) 52.9	(N=312) 60.4
Colloqui di gruppo con esperti che offrono informazioni sulle varie opzioni	(N=210) 63.3	(N=84) 66.7	(N=63) 54.1	(N=358) 62.5
Incontri presso le Università	(N=242) 87.0	(N=76) 64.5	(N=63) 56.4	(N=381) 77.4

Tab. 6 - Percezione dell'utilità delle attività di orientamento organizzate dalla scuola, se svolte (valori percentuali; risposte positive prima e/o dopo il diploma).

<i>Sono stati molto o abbastanza positivi:</i>	Studenti	Lavoratori	In cerca di lavoro/Neet	Totale
Esperienze di lavoro organizzate dalla scuola	(N=119) 17.5	(N=64) 29.8	(N=44) 24.2	(N=226) 22.2
Altre esperienze di lavoro	(N=219) 20.4	(N=88) 39.0	(N=41) 11.1	(N=348) 24.0
Stage formativi presso aziende o altri enti	(N=115) 23.5	(N=66) 44.3	(N=48) 34.3	(N=229) 31.7

Tab. 7 - Percezione dell'utilità dell'esperienza di lavoro, se svolta, per condizione attuale (valori percentuali; risposte positive prima e/o dopo il diploma).

Un elemento rilevante è in definitiva la tendenza di molti dei giovani diplomati che hanno praticato le attività orientative proposte dalla scuola a giudicarle come scarsamente positive (cfr. Tab. 6). A parte gli incontri presso le università, valutati positivamente da oltre i tre quarti del campione ed evidentemente graditi soprattutto dai liceali e da chi ha scelto di proseguire gli studi, le attività di *counseling* sono giudicate positivamente da meno di due intervistati su tre e, allo stesso modo, i percorsi di sostegno alla scelta sono valutati in modo positivo da soltanto poco più della

metà di chi li ha seguiti. I meno soddisfatti rispetto ai percorsi di orientamento scolastico sono i giovani che hanno optato per non proseguire gli studi ma non sono ancora riusciti ad inserirsi in una realtà lavorativa.

Mostriamo, in Tab. 7, la percezione dell'utilità delle esperienze lavorative praticate concretamente durante gli studi secondari. Ogni commento ci sembra superfluo dal momento che, secondo i dati raccolti attraverso i questionari, sia le occasioni di lavoro, organizzate o meno dalla scuola, gli *stage* hanno soddisfatto in termini di adeguatezza

solo una percentuale compresa tra un quinto e un terzo di chi le ha svolte¹⁵.

Prendiamo come esempio gli *stage*. Tale strumento, utilizzato in molte scuole a fini orientativi (in alcuni casi è previsto anche lo *stage* curricolare obbligatorio), presenta aspetti assai controversi. Per alcuni intervistati, l'impatto con il mondo del lavoro attraverso lo *stage* rappresenta un'ottima occasione per conoscere in modo più approfondito le proprie inclinazioni, capacità e competenze acquisite, per altri si rivela un'esperienza assai poco utile in generale come si evince dalle considerazioni degli stessi diplomati intervistati:

Dipende molto da dove ti capita di lavorare, a volte gli *stage* sono utili, altre volte non servono a nulla. Alcuni miei compagni si erano trovati bene e avevano fatto dei piccoli progetti. Altri come me hanno invece avuto una brutta esperienza di *stage* (*Diplomato in cerca di lavoro*);

Alcuni si sono trovati bene, hanno fatto progetti, belle cose, altri, come nel mio caso, erano là, proprio buttati lì, in balia di noi stessi, non passano più quei due mesi lì (*Diplomato lavoratore*).

Lo *stage* si rivela un'esperienza orientativa positiva laddove si creino condizioni di lavoro serene e l'azienda ospitante si dimostri accogliente, disponibile ad offrire un'opportunità realmente formativa al giovane stagista. In un ambiente poco interessato e a contatto con persone che non compiono lo sforzo di sostenere i ragazzi in formazione può accadere di sentirsi anche molto a disagio:

Vedevo che le persone non erano molto disponibili, erano intente nel loro lavoro e si percepiva che non avevano interesse

a spiegarmi le cose, quindi era difficile anche chiedere solo di poter far qualcosa o chiedere spiegazioni... Avevo un ufficio mio ma non me ne facevo niente dell'ufficio se non avevo la possibilità di far qualcosa (*Diplomato lavoratore*).

I giovani intervistati concordano inoltre sulla necessità che lo *stage*, per poter essere realmente utile, sia attinente al percorso di studi:

Un mio compagno è andato a fare uno *stage* in Comune a gestire archivi, a far cartelle e fotocopie e non è che gli sia stato utile sicuramente, quindi anche lì dipende... se gli *stage* sono fatti bene e in aziende del tuo ambito sicuramente sono esperienze positive, se invece sono fotocopie allora no (*Diplomato in cerca di lavoro*);

Stavano al Pronto soccorso a compilare delle carte, moduli, ad aiutare, così... non c'entra niente con la nostra scuola. Invece, pensando alla scuola professionale che faccio ora, lo *stage* è proprio incentrato su quello che facciamo, quindi se faccio estetista vado in un centro estetico, mi insegnano delle cose, eccetera. Ma al liceo lo *stage* non si riferiva alle cose che noi studiavamo (*Studentessa non universitaria*).

Lo *stage* è dunque utile soprattutto nelle situazioni in cui permette di conoscere realmente le possibilità occupazionali e di mettersi in gioco concretamente, anche a fronte di un'eventuale caduta di motivazioni rispetto al proprio percorso:

Lo *stage* era andato bene ma non era un qualcosa che mi interessava fare come lavoro, anzi, mi è servito per capire piuttosto

¹⁵ I dati AlmaDiploma 2016 invece mettono in evidenza che nella maggioranza dei casi gli studenti che hanno svolto uno *stage* formativo l'hanno giudicato positivamente (88%): hanno dichiarato che i compiti sono stati assegnati in modo chiaro (93%), che lo *stage* è stato organizzato in modo efficace (92%), è risultato utile per la formazione (88%) e l'attività di tutoraggio è stata adeguata. La valutazione degli *stage* è risultata più positiva dove questa esperienza formativa è più diffusa (cioè negli indirizzi professionali e tecnici).

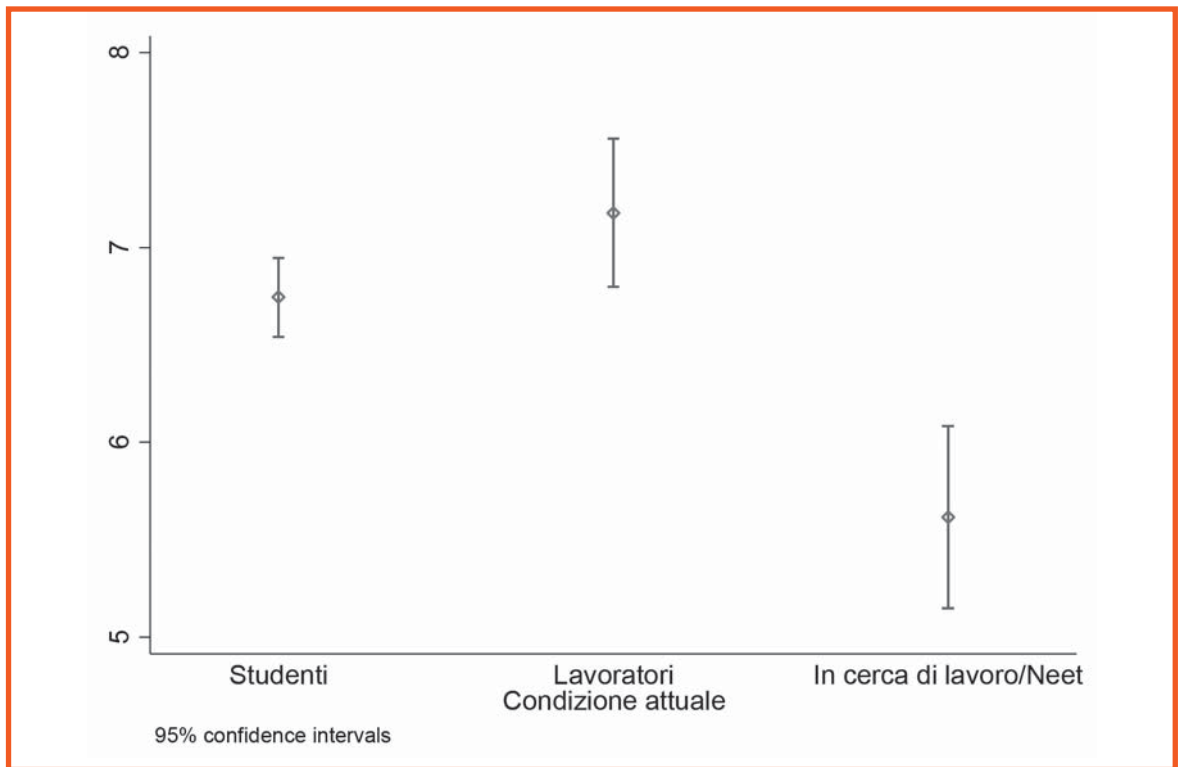


Fig. 2 Punteggi medi di determinazione orientativa per condizione attuale (N=453).

che il settore delle multifunzionali non era il mio settore (*Studente universitario*).

3.3 Le esperienze orientanti e l'inserimento nel mercato del lavoro

Al di là delle percezioni, che sono pur sempre soggettive, rimane l'esigenza di misurare l'efficacia effettiva delle esperienze orientanti. Nell'immagine in questa pagina (cfr. Fig. 2) mostriamo il livello di *determinazione orientativa* raggiunto dai neo-diplomati a

seconda della condizione al momento dell'intervista: tale indice è stato costruito a partire dagli atteggiamenti rilevati tra i giovani allo scopo di misurarne il grado di orientamento nella fase di transizione post-secondaria¹⁶. Su un punteggio che può variare tra 0 e 10, se i lavoratori mostrano un livello di determinazione medio di 7.2 e gli studenti di 6.8, il target dei giovani in cerca di lavoro (a cui è stata aggiunta la piccola frangia dei *neet*), con il 5.8, si collocano come fascia più debole, significativamente più distante dalle altre due

¹⁶ Come già anticipato in nota 11, questo indice additivo è stato ottenuto a partire da una batteria di atteggiamenti rispetto alla propria condizione e al proprio futuro: la batteria è composta da una serie di item che fanno riferimento ad una dimensione orientativa di incertezza/soddisfazione. L'analisi fattoriale confermativa ha permesso di individuare 12 item (5 positivi e 7 negativi) che risultano coerenti con la dimensione orientativa individuata mentre 4 sono stati esclusi poiché estranei. I valori mancanti sono stati rimpiazzati attraverso la media ottenuta per ogni specifico item. L'indice è stato trasformato tramite procedura di *ranging* secondo la formula [(valore osservato - valore min)/(valore max - valore min)*10]. Sulla base delle frequenze cumulative l'indice è stato successivamente ricodificato nelle tre categorie utilizzate nell'analisi multivariata riportata nelle pagine seguenti (*basso, medio, elevato livello di determinazione orientativa*).

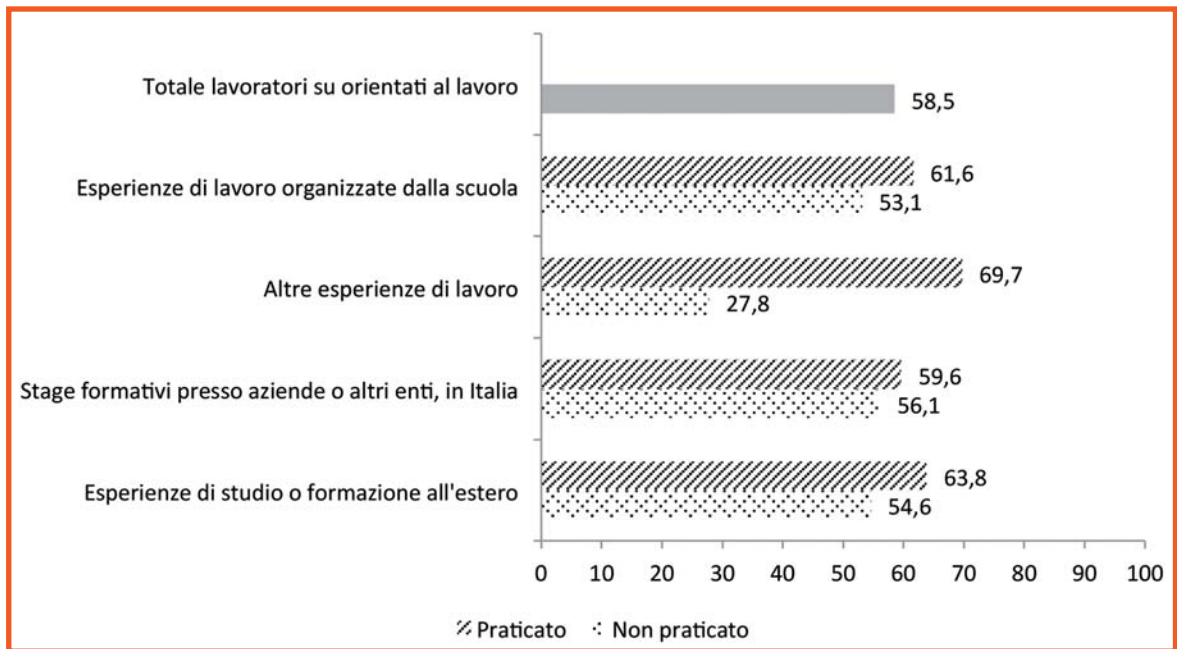


Fig. 3 Condizione di lavoratore per chi ha partecipato o meno ad attività di orientamento durante gli studi (valori percentuali; risposte positive prima e/o dopo il diploma; N=135).

categorie di intervistati dal punto di vista della consapevolezza raggiunta rispetto alle proprie scelte future.

Questo indice ci dà qualche utile informazione sulla ricaduta dei processi di orientamento in termini di conoscenza e motivazione, ma quali fattori incidono concretamente sulle chances effettive nella transizione post-diploma? Le esperienze orientative sono importanti in termini di risultati oggettivi? Abbiamo cercato di rispondere a queste domande analizzando l'incidenza delle pratiche orientative rispetto alle possibilità di trovare o meno un lavoro dopo il diploma. Le analisi che seguono sono per questo circoscritte al campione di giovani diplomati che hanno scelto di lavorare (58.5%) oppure di cercare un lavoro (41.5%), escludendo quindi gli attuali studenti e i *neet*. In Fig. 3 mostriamo che le probabilità di aver ottenuto un lavoro sono un po' più elevate per chi ha già avuto un'esperienza di tipo formativo o lavorativo: per chi si è attivato all'estero le chances di lavorare sono pari al 63.8% contro il 54.6% di chi non ha avuto questa esperienza; allo stesso modo l'esperienza lavorativa organizzata

dalla scuola incrementa le possibilità di lavoro dal 53.1% al 61.6%. Anche la pratica dello *stage* sembra influire positivamente, seppur in modo poco significativo, sull'ingresso nel mercato del lavoro: se le chances di lavorare sono pari al 56.1% per chi non ha praticato un tirocinio, crescono al 59.6% per chi ha avuto questa opportunità. L'azione in assoluto più importante sembra tuttavia essere rappresentata dall'esperienza di un lavoro trovato indipendentemente dalla scuola. Chi, infatti, ha sperimentato un'attività lavorativa in modo autonomo rispetto alla scuola per il 69,7% lo troviamo, ottenuto il diploma, inserito dopo pochi mesi nel mondo del lavoro. Chi non ha avuto questa esperienza lavora, al momento dell'intervista, solo nel 27,8% dei casi. Questo fenomeno mostra apparentemente la maggiore funzionalità delle esperienze lavorative procacciate autonomamente o comunque al di fuori dell'intervento scolastico ai fini di un più precoce inserimento occupazionale dei diplomati. Tuttavia, va segnalato che si tratta di una fotografia della situazione dei neo-diplomati a poco tempo di distanza dall'ottenimento

del titolo di studio e che nella maggior parte dei casi il tipo di lavoro trovato all'uscita della scuola è un lavoro mediamente di basso profilo e caratterizzato da scarsa stabilità temporale. Diversa potrebbe essere la situazione dopo un lasso di tempo maggiore e in riferimento ad un lavoro meno precario.

Riportiamo, in Tab. 8, un'analisi più approfondita, basata su tre modelli di regressione logistica, condotta allo scopo di verificare la reale portata di alcuni fattori orientativi sulle opportunità di lavoro dei giovani neo-diplomati intervistati.

Il Modello 1 è il nostro punto di partenza e ci conferma che le esperienze orientanti in assoluto più significative ai fini dell'inserimento lavorativo sono quelle condotte nel mondo del lavoro in modo indipendente dall'istituzione scolastica. Le esperienze formative e professionali considerate sono in grado di spiegare, da sole, l'11% della variabilità nelle *chances* di lavoro.

Nel Modello 2 aggiungiamo le variabili socio-anagrafiche di controllo come il sesso, la cittadinanza e il capitale culturale familiare e verifichiamo quanto le esperienze orientanti condotte rimangano significative a parità di condizioni di appartenenza. L'impatto di tali esperienze rimane immutato anche considerando gli aspetti socio-anagrafici degli intervistati. Questi fattori aggiungono poco alla spiegazione delle diverse opportunità di lavoro tra i nostri neo-diplomati (11.5%).

Nell'ultimo modello, il terzo, aggiungiamo gli indicatori di carriera scolastica (tipo di scuola frequentata e punteggio ottenuto all'esame conclusivo) e di atteggiamento (indice di determinazione orientativa): le esperienze lavorative extra-scolastiche rimangono le più importanti anche indipendentemente dal tipo di percorso scolastico pregresso e dal grado di motivazione mostrato. Molto importante,

per trovare un lavoro, sembra anche proprio questo ultimo aspetto: il livello di determinazione orientativa raggiunto sembra avere un impatto molto forte nell'ingresso nel mercato del lavoro. Considerando anche questi elementi, riusciamo a spiegare fino al 25% della diversità di *chances* di lavoro. Nonostante questi risultati offrano alcune indicazioni interessanti, è evidente che rimane indubbiamente un'ampia quota di variabilità nelle possibilità di lavoro dei giovani neo-diplomati che non riusciamo a spiegare con questi fattori.

4. Note conclusive: verso un nuovo modello di alternanza

La ricerca qui illustrata aveva l'obiettivo principale di rilevare cosa fa la scuola trentina per preparare i giovani ad affrontare l'università o il mondo del lavoro dopo la conclusione degli studi e di conoscere il giudizio degli studenti sulle attività di orientamento offerte. In questo articolo si è inteso approfondire come e in che misura l'alternanza scuola-lavoro sia stata recepita dal sistema scolastico trentino nel suo complesso. E quindi non solo come sia sviluppata negli istituti tecnici e professionali, che da tempo svolgono progetti, spesso curricolari, per fornire competenze pratiche ai futuri lavoratori, ma come anche i licei si stiano attrezzando per ottemperare alla normativa nazionale che li ha inseriti nella sperimentazione e dal prossimo anno scolastico nella realizzazione di esperienze lavorative formative in collaborazione con il mondo produttivo¹⁷.

Abbiamo rilevato che varie sono state le iniziative portate avanti dalle scuole per orientare gli studenti alle scelte post-diploma, ma una parte significativa di loro non ha riconosciuto un ruolo particolarmente attivo dell'istituzione educativa soprattutto nei con-

¹⁷ Lo stesso *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* ha siglato vari Protocolli d'intesa con musei, aziende e associazioni per promuovere i percorsi di alternanza scuola-lavoro e altri accordi sono stati sottoscritti dagli Uffici scolastici regionali. Presso le Camere di Commercio, in collegamento con il Registro nazionale per l'alternanza scuola-lavoro, si trova l'elenco delle imprese e degli enti pubblici e privati disponibili ad accogliere gli studenti.

	Mod.1 esperienze orientative Coeff. β (err. stand.)	Mod.2 indicatori anagrafici Coeff. β (err. stand.)	Mod.3 profilo del diplomato Coeff. β (err. stand.)
<i>Esperienze di lavoro organizzate dalla scuola (rif. No)</i>			
Sì	0.215 (0.499)	0.303 (0.514)	0.613 (0.579)
<i>Altre esperienze di lavoro durante gli studi (rif. No)</i>			
Sì	1.760*** (0.436)	1.749*** (0.441)	1.410 (0.491)
<i>Stage durante la scuola (rif. No)</i>			
Sì	0.088 (0.520)	0.009 (0.539)	-0.538 (0.622)
<i>Esperienze di studio o formazione all'estero (rif. No)</i>			
Sì	0.216 (0.386)	0.222 (0.411)	0.408 (0.484)
<i>Genere (rif. Femmine)</i>			
Maschi		0.016 (0.415)	-0.577 (0.544)
<i>Cittadinanza (rif. Stranieri)^a</i>			
Italiani		-0.408 (0.711)	-0.521 (0.846)
<i>Capitale culturale familiare (rif. Basso)</i>			
Medio		0.271 (0.422)	0.768 (0.498)
Elevato		0.303 (0.591)	0.575 (0.721)
<i>Tipo di scuola (rif. I.Tecnico)</i>			
Liceo			-0.759 (0.562)
<i>Voto all'esame di maturità (rif. 60-69)</i>			
70-79			0.105 (0.513)
80-100			0.304 (0.657)
v.m.			1.131 (1.302)
<i>Indice di determinazione (rif. Basso)</i>			
Medio			1.944 (0.577)
Elevato			2.216 (0.584)
v.m.			1.567 (1.280)
Pseudo R ²	0.110	0.115	0.250

Note: ***p<0,01; **; p<0,05; *; p<0,10; ^aAttenzione, numerosità bassa

Tab. 8 Modelli di regressione logistica sulla condizione di lavoratore piuttosto che in cerca di lavoro, N=135.

fronti del mondo del lavoro. Ovviamente l'attenzione agli sbocchi occupazionali post-diploma di studentesse e studenti come pure dei docenti è inevitabilmente dimensionata in base al tipo di scuola: maggiore per i percorsi professionalizzanti e minore per quelli "generalisti" che prevedono la continuazione degli studi. Nel complesso, tuttavia, è emerso che l'informazione sulle opportunità future è agita autonomamente dagli studenti (tramite internet), le attività di *counseling* individualizzato sembrano essere quantitativamente limitate e non sempre valutate positivamente, poste comunque in secondo piano rispetto ad altre attività quali i laboratori di sostegno alla scelta, i test di valutazione delle conoscenze, gli incontri presso le università, i colloqui di gruppo con esperti. L'apprezzamento per tutte queste azioni non raggiunge comunque livelli elevati. Luci ed ombre caratterizzano anche gli *stage* attivati presso aziende, in misura variabile in base al tipo e alla qualità delle esperienze vissute individualmente e al clima trovato nella realtà produttiva. Naturalmente parliamo in generale sapendo che ogni istituto ha caratteristiche diverse, fa scelte autonome, con differenti livelli di impegno e di successo nelle iniziative di orientamento. Un risultato, in parte inaspettato, comporta tuttavia la necessità di riflettere e di ripensare a come viene affrontato lo *stage* dallo studente come viene preparato dalla scuola e come viene accolto dall'azienda: appare infatti che l'aver svolto un'attività formativa istituzionale produca effetti concreti piuttosto limitati sulle opportunità di trovare lavoro dopo il diploma mentre le esperienze lavorative extra-scolastiche risultino più significative in termini di occupabilità post-diploma. Coloro che si sono mossi autonomamente nella ricerca di qualche contatto con il mondo del lavoro sembrano avere dunque più *chances* di trovare un'occupazione in tempi brevi dopo il

diploma, come è successo agli intervistati che già lavorano a cinque mesi dalla conclusione degli studi¹⁸. Tale risultato appare in contrasto con le finalità dello *stage* scolastico e ne mette in dubbio il ruolo orientativo e formativo quanto meno nelle modalità di attivazione più diffuse. Vero è che le differenze rilevate tra la ricaduta delle attività lavorative istituzionali e di quelle informali sulla capacità di trovare lavoro potrebbero essere attribuite alla presenza di relazioni familiari attive nella realtà produttiva locale: molti studi confermano del resto l'importanza della rete sociale nel muoversi efficacemente alla ricerca del lavoro, ma su tale fattore non è evidentemente possibile intervenire a livello istituzionale. Per migliorare le proposte di attivazione di *stage* può essere invece utile considerare gli atteggiamenti proattivi dei giovani che hanno individuato, e fors'anche scelto autonomamente, l'azienda dove svolgere un'esperienza lavorativa. L'intraprendenza, l'impegno e la motivazione nell'acquisire competenze necessarie per il futuro professionale già durante gli studi sono qualità utili per avere successo nella ricerca di un'occupazione. Tali fattori sono compresi nell'indice di "determinazione orientativa" che, come abbiamo visto, appare strettamente correlato con la facilità di entrare nel mondo del lavoro dei neo-diplomati.

Ripensare dunque all'alternanza scuola-lavoro vuol dire ideare *stage* – che ne sono lo strumento costitutivo – facendo attenzione ad aspetti quali la motivazione dello studente, il suo coinvolgimento attivo nel progetto, la coerenza con l'indirizzo scolastico, una didattica innovativa per competenze, il monitoraggio del percorso e in conclusione la valutazione del raggiungimento o meno dei risultati attesi e la riflessione dello studente sull'esperienza fatta. Non si possono ovviamente tralasciare tutte le attività che la scuola dovrà intraprendere nei confronti della realtà produttiva

¹⁸ Nell'analisi ci siamo limitati a registrare l'entrata nel mercato senza approfondire i livelli di regolarità, coerenza e congruenza con il titolo di studio. Il risultato è comunque un'ulteriore conferma della criticità delle modalità di attivazione dello *stage* scolastico la cui efficacia deve essere migliorata inserendolo all'interno di un modello più ampio ed organico come quello dell'alternanza.

finalizzate a creare contatti e stringere accordi con imprese, aziende, associazioni o enti disponibili ad accettare la responsabilità formativa degli stagisti, mantenendo relazioni costanti durante il tempo di presenza di uno o più studenti. Neppure è possibile dimenticare la complessità e l'impegno necessari per procedere nell'offrire a studenti e studentesse *stage* individualizzati quando il loro numero è elevato, il contesto produttivo e di servizi dove si colloca la scuola è povero, la dimensione delle aziende è piccola e quindi non in grado di accogliere stagisti, e se negli istituti non c'è la condivisione del corpo insegnanti sull'importanza dell'alternanza scuola-lavoro o la disponibilità di tempo per tali attività.

Cerchiamo tuttavia di articolare al meglio tali elementi e le criticità rilevate al fine di definire un modello di *stage* tale da massimizzarne l'efficacia realizzando al contempo l'alternanza scuola-lavoro, ossia un apprendimento continuo in contesti diversi¹⁹. Innanzitutto, prioritario sarà *formare gli insegnanti* in modo che siano in grado di programmare e realizzare una didattica che miri all'ottenimento di competenze fruibili nel mercato del lavoro, che abbia anche valenze orientative, che sia basata su laboratori, visite ad aziende e lezioni frontali finalizzate ad accrescere la conoscenza della cultura e dell'organizzazione del lavoro. Sarà necessario formare anche dei *tutor scolastici* che avranno la responsabilità del progetto di *stage*, del suo monitoraggio in itinere e della valutazione finale, in stretta connessione con il *tutor aziendale*. Quest'ultimo dovrà condividere il progetto formativo (attività di co-progettazione) e, una volta iniziato lo *stage*, spiegare i compiti affidati allo stagista e assicurare il supporto interno in modo da consentire il loro svolgimento e monitorare l'esperienza affinché sia realmente formativa e,

infine, per valutare i risultati raggiunti. Queste due figure sono complementari e pur provenendo da ambiti diversi hanno un obiettivo comune: consentire allo stagista di svolgere un'esperienza formativa positiva.

L'attività di *stage* dovrebbe prevedere il *coinvolgimento dello studente* nella definizione del progetto per renderlo parte attiva e attribuirgli un ruolo da protagonista, per motivarlo o quanto meno renderlo consapevole di cosa lo aspetta e in grado di approfittare delle opportunità offerte. Importante è la *qualità del progetto* sia nella coerenza con l'indirizzo di studi sia nel rispetto del livello culturale; esso dovrebbe tener conto di interessi e capacità possedute dal soggetto ma anche porre attenzione alle fasi fin qui indicate²⁰. Particolarmente rilevante è dunque porre l'attenzione al ruolo attivo dello studente proprio alla luce di quanto emerso dalla ricerca che indica gli *stage* attivati fuori dell'istituzione scolastica come più predittivi del successo nella ricerca del lavoro di quelli organizzati da essa. La scuola non dovrebbe dunque preparare solo una lista di aziende, enti o associazioni e attribuire una di queste allo studente ma lasciare maggiore agio nella scelta o stimolarne l'interesse facendo emergere indicazioni personali. Anche se queste risultassero poco realistiche, l'accompagnare lo studente in un processo di consapevolezza e di conoscenza del mercato del lavoro potrebbe diventare una parte integrante della formazione per il post-diploma.

Passando alla fase della *valutazione* – che richiede la definizione di una scheda che specifichi, non solo formalmente ma nella sostanza, le competenze da raggiungere con il progetto di *stage* – si confronteranno gli obiettivi previsti inizialmente con quelli ottenuti e avverrà la certificazione delle competenze

¹⁹ Per l'articolazione degli elementi che concorrono alla definizione di un modello ottimale di *stage* gli autori di questo articolo si sono proficuamente confrontati con Pasquale Catalisano, docente di scuola secondaria di secondo grado distaccato presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale per il biennio 2014-16 per realizzare un progetto di orientamento.

²⁰ Si veda anche il Decreto ministeriale congiunto del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma 5 giugno 2014.

acquisite. La valutazione e la certificazione assumeranno rilevanza per lo studente che sarà reso consapevole delle proprie doti e qualità ma anche dei propri punti di debolezza, non solo per quanto riguarda i contenuti tecnici dei compiti svolti ma in particolare riguardo ai cosiddette *soft skills* (ovvero le capacità di affrontare e risolvere problemi, di produrre innovazione, di formulare pensiero critico, di comunicare, di collaborare). Anche il tutor scolastico riceverà informazioni importanti dalla scheda di valutazione soprattutto dal punto di vista metodologico: potranno emergere conferme della bontà o dei limiti del progetto ma anche eventuali criticità relative alla sua realizzazione.

Alla conclusione di tutto il percorso di *stage* rimane da considerare la *rielaborazione* dell'esperienza fatta da parte dello studente con il supporto del tutor scolastico. È importante quest'ultima fase perché consente allo stagista di ripensare alle attività svolte, ad eventuali difficoltà incontrate o a situazioni di apprendimento significative che hanno caratterizzato l'inserimento in un luogo di lavoro. Riuscendo a capire eventuali errori commessi, comportamenti non adeguati al contesto, incomprensioni con il tutor o con i soggetti con cui è entrato in relazione, il giovane avrà raggiunto maggiore consapevolezza di sé e sarà più preparato ad affrontare in futuro un'esperienza di lavoro vera e propria.

Le fasi ora descritte rappresentano un modello ideale di alternanza scuola-lavoro che necessita però di un'interpretazione flessibile per la sua realizzazione nei diversi contesti produttivi e per i vari tipi di scuola. Maggiori complessità si evidenziano in particolare per i licei rispetto agli istituti tecnici e professionali, date le differenti caratteristiche e quindi le diverse prospettive della scelta post-diploma. Andiamo ad analizzarne le più importanti:

- la tradizionale distanza dei licei con il mondo del lavoro comporta difficoltà per gli insegnanti ad entrare in una nuova ottica e creare un nuovo legame con il territorio;
- la didattica frontale più diffusa necessita di

essere innovata e finalizzata, soprattutto se rivolta all'orientamento, all'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro;

- l'orario scolastico richiede una rimodulazione non facile da ottenere per trovare uno spazio per lo stage che, almeno per ora, si tende a collocare durante i mesi estivi;
- le attività di orientamento verso il mondo del lavoro sono in generale poco presenti nei licei trentini, facendo riferimento a quanto è emerso dall'indagine sui diplomati trentini;
- la motivazione limitata da parte degli studenti liceali che sono impegnati, soprattutto al quinto anno, a scegliere il corso di studi e a prepararsi per i test d'ingresso all'università e sono apparentemente poco interessati ad informarsi ed attivarsi per l'entrata nel mondo del lavoro dopo il diploma;
- la ridotta capacità formativa e orientativa di uno *stage* che non può che essere poco attinente con il lavoro futuro che gli studenti e le studentesse vorrebbero svolgere o che comunque pone il problema della congruenza con il titolo terziario che intendono ottenere;
- lo scarso collegamento delle discipline insegnate nei licei, generaliste e non professionalizzanti, con la realtà produttiva rende più difficile l'individuazione degli obiettivi formativi da raggiungere nello svolgimento di uno *stage*;
- la valutazione dello *stage*, difforme nei contenuti e nei criteri utilizzati da quella usata per le materie scolastiche, non trova facilmente uno spazio proprio tra i giudizi sull'apprendimento dello studente tanto che normalmente il riconoscimento dell'esperienza lavorativa si esaurisce semplicemente con l'attribuzione di crediti formativi.

L'attivazione estesa ai licei dell'alternanza scuola-lavoro, prevista dalla legge del 2015, necessita quindi di una messa a punto e soprattutto un'attivazione graduale per af-

frontare le problematiche ora descritte ma anche per la difficoltà oggettiva di trovare una collocazione adeguata per un numero cospicuo di studenti. L'impegno è elevato per gli insegnanti ma soprattutto per le aziende che dovrebbero accogliere, senza comportare disservizi organizzativi, giovani che come mentalità e conoscenze appaiono piuttosto lontani dalla pratica lavorativa. Da tenere presente in ogni modo che realtà produttive come le case editrici, le redazioni di giornali o enti culturali come i musei, fondazioni, enti di ricerca e associazioni che mirano alla conservazione, valorizzazione e promozione del patrimonio artistico-culturale a livello locale e ancora associazioni del privato sociale che

gestiscono servizi di vario genere possono collaborare fattivamente con studenti liceali per avvicinarli al mondo del lavoro. Un'altra opportunità per interpretare l'alternanza scuola-lavoro è attivare "l'impresa formativa simulata" all'interno della scuola in stretta collaborazione con un'azienda o con esperti del campo, per consentire agli studenti di riprodurre in un contesto laboratoriale la costituzione e poi la gestione di un'impresa virtuale partendo dalla definizione della forma giuridica dell'impresa per poi passare al capitale sociale, ai soci, alla sede, all'oggetto sociale e a tutto quanto necessario alla nascita del nuovo soggetto imprenditoriale.

Bibliografia

- AA.VV. (2003, 2004). L'alternanza scuola-lavoro. *Annali dell'Istruzione* n. 5/6-2003 e n. 1-2004 (reperibili al sito: www.annaliistruzione.it/riviste/annali/rivistaannali.htm).
- AA. VV. (2006). *Alternanza scuola-lavoro e sistema camerale. I risultati del primo anno di sperimentazione in Emilia-Romagna*, Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna e Unioncamere Emilia-Romagna, Bologna Accorsi, M.G., Mosco, S. (2005). Tirocini formativi e di orientamento nei curricula scolastici. *Rivista dell'Istruzione*, 1, pp. 34-40.
- AlmaDiploma (2016). *Il profilo dei diplomati 2015. Rapporto 2016*, www.almadiploma.it/info/pdf/convegno2015/01_Introduzione%20al%20Rapporto%20e%20commento%20ai%20risultati.pdf.
- AlmaLaurea (2016). *XVIII Indagine sulla condizione occupazionale dei laureati. Rapporto 2016*, www.alma laurea.it/sites/alma laurea.it/files/docs/universita/occupazione/occupazione14/alma laurea_condizione_occupazionale_indagine_2015.pdf.
- Bertagna G. (2003). *Alternanza scuola-lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*. Milano: Franco Angeli.
- Bloch M. (1967). *La società feudale*, Torino: Einaudi.
- Bramanti A. (2015). Nuove alleanze nel percorso scuola-lavoro. *Scuola democratica*, 3, pp. 643-661.
- Buzzi C., Sartori F., Bozzon R., Ressa A., Belloni D., Coval C. & Raspatelli R. (2014). *Rapporto di ricerca sull'azione "Orientarsi a scuola. La prospettiva dell'utenza"*, indagine a cura del Dipartimento di SRS dell'Università di Trento e promossa da Iprase Trentino nell'ambito del Programma Operativo FSE, OB. 2 2007-2013 Asse IV - ob. Spec. H - Cod. 4H.19 "Modellizzazione di un sistema organico di orientamento, coerente con i fabbisogni professionali espressi dal territorio e con le linee della programmazione provinciale". Il report è disponibile all'indirizzo www.iprase.tn.it/fse.
- Buzzi C., Sartori F., Ressa A. & Coval C. (2015). *Rapporto di ricerca "Orientarsi dopo la scuola secondaria"*, indagine longitudinale a cura del Dipartimento di SRS dell'Università di Trento e promossa da Iprase Trentino nell'ambito del Programma Operativo FSE, OB. 2 2007 - 2013 Asse IV - ob. Spec. H - Cod.

4H.19 “Modellizzazione di un sistema organico di orientamento, coerente con i fabbisogni professionali espressi dal territorio e con le linee della programmazione provinciale”. Il report è disponibile all’indirizzo www.iprase.tn.it/fse.

- Chiari G. (2003). *Apprendimento in situazione: nuovi modelli di alternanza*. Milano: Franco Angeli.
- Di Nubila R. (a cura di) (2000). *Formazione umana e Formazione professionale*, Quaderni di didattica, 2-3’ Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Pisa-Roma.
- Di Nubila R. (2004). *Oltre l’aula: la formazione continua nell’alternanza, negli stage, nelle imprese, nelle istituzioni*. Padova: Cedam.
- Mihail D.M. (2006). Internships at Greek universities: An exploratory study. *Journal of Workplace Learning*, 18, pp. 28-41.
- Nota L. & Soresi S. (2000). *Autoefficacia nelle scelte*. Firenze: Giunti - Organizzazioni Speciali.
- Ottaviano R. (a cura di) (2005), *Scuola e lavoro: l’esperienza dell’alternanza in Lombardia*, Milano: La Nuova Italia.
- Sartori F. (a cura di) (2015). *Orientarsi dopo la scuola secondaria*. Editore Provincia Autonoma di Trento, IPRASE, disponibile all’indirizzo www.iprase.tn.it/fse.
- Sartori R. (2010). Stage e tirocinio tra orientamento e formazione: il caso di alcune laureate in discipline umanistiche di Verona e Provincia. *Giornale Italiano di Psicologia dell’Orientamento*, 11, pp. 23-33.
- Schizzerotto A. & Barone C. (2006). *Sociologia dell’istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Serio L. & Vaffrè V. (2004). Alternanza scuola-lavoro: il punto di vista delle aziende, *Persone&Conoscenze*.
- Serio L. & Vinante M. (a cura di) (2005). *Viaggio nell’alternanza scuola-lavoro. Territori di integrazione tra il mondo della scuola e il mondo delle imprese*. Milano: Il Sole 24 Ore.
- Smith E. & Wilson L. (2004). School-based apprenticeships and traineeships in Australia. *Education & Training*, 46, pp. 64-74.
- Soresi S., Nota L., Ferrari L. (2004). Autodeterminazione e scelte scolastico-professionali: uno strumento per l’assessment. *Giornale Italiano di Psicologia dell’Orientamento*, 5, pp. 26-42
- Zuccheromaglio C. (a cura di) (1995). *I Contesti Sociali dell’Apprendimento. Acquisire Conoscenze a Scuola, nel Lavoro, nella Vita Quotidiana*. Milano: LED.

Dispersione scolastica e prospettive di carriera

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Dipartimento di Scienze Umane - Lungadige Porta Vittoria, 17 37129 Verona - Palazzo Zorzi-Polfranceschi - Email: riccardo.sartori@univr.it.

Estratto

L'articolo riporta i risultati di un'indagine estensiva condotta con 800 studenti di 5 diverse realtà scolastiche di Verona: un liceo di area-scientifica (346 studenti), un liceo di area umanistica (120 studenti), un istituto tecnico (61 studenti), un istituto professionale (176 studenti), un percorso di istruzione e formazione professionale (97 studenti). Il questionario, composto da 117 item, è stato costruito e somministrato nell'ambito del progetto "Dispersione scolastica e prospettive di carriera: ricognizione delle policy e delle *best practices* territoriali e analisi dei fattori psicosociali associati al fenomeno dei NEET" e misura costrutti quali l'autoefficacia, il *decision-making* e la motivazione nei confronti delle proprie prospettive di carriera. I risultati dimostrano una relazione diretta e positiva dei cosiddetti fattori facilitanti (genitori e insegnanti in primis) sull'autoefficacia di carriera (moderata dall'ottimismo) e sulla decisionalità di carriera, mentre l'autoefficacia di carriera, a sua volta, influisce positivamente sulla decisionalità di carriera.

Parole chiave: dispersione scolastica, prospettive di carriera, fattori facilitanti.

Abstract

The paper reports the results of an extensive survey carried out on 800 students of 5 different schools in Verona: a high school in the scientific field (346 students), a high school in humanities (120 students), a technical institute (61 students), a professional institute (176 students), a VET school (97 students). The questionnaire, composed of 117 items, was developed and administered for the project "School drop-out and career opportunities: analysis of policies, best practices and psychosocial factors related to NEETs" and measures such constructs as self-efficacy, decision-making and motivation related to career opportunities. Results show a positive direct relation between such facilitating factors as parents and teachers on career decision-making self-efficacy (moderated by optimism) and on career decidedness, while decision-making self-efficacy, in turn, positively affects career decidedness.

Key words: school drop-out, career opportunities, facilitating factors.

Zusammenfassung

Der Artikel schildert die Ergebnisse aus einer umfangreichen Untersuchung, die an 800 Schülern aus fünf Schulen in Verona durchgeführt wurde: ein wissenschaftliches Gymnasium (346 Schüler), ein geisteswissenschaftliches Gymnasium (120 Schüler), einer Handelsschule (61 Schüler), eine Fachhochschule (176 Schüler), eine Schule-Beruf-Wechselausbildung (97 Schüler). Der Fragebogen, der aus 117 Punkten bestand, wurde im Rahmen des Projektes "Schulabbruch und Karrierechancen: Überblick der Strategien und *Best Practices* auf lokaler Ebene und Untersuchung der psychosozialen Faktoren, die mit dem Phänomen der NEET zusammenhängen" zusammengestellt und ausgeteilt, und misst Gebilde wie Selbst-Effizienz, *Decision Making* und Motivierung hinsichtlich seiner Karrierechancen. Die Ergebnisse zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen den sogenannten Erleichterungsfaktoren (vor allem Eltern und Lehrkräfte) und der Selbsteffizienz (die durch den Optimismus verringert wird) einerseits und den karriere-bezogenen Entscheidungen andererseits, wogegen die Selbsteffizienz wiederum positiv mit den karriere-bezogenen Entscheidungen.

Schlüsselwörter: schulabbruch, karrierechancen, erleichterungsfaktoren.

1. Introduzione

L'obbligo scolastico in Italia vige fino all'età di 16 anni e ha come obiettivo principale quello di educare e formare i bambini e gli adolescenti in modo tale che sappiano *leggere, scrivere e far di conto* (Cremaschi Trovesi, 2007; Maragliano & Vertecchi, 1986). Esso mira anche a far sviluppare loro competenze trasversali che riguardano le relazioni con gli altri (Lieberman, 2009), la consapevolezza di sé (Rubie-Davies, 2006) e la capacità di prendere decisioni ed autodeterminarsi acquisendo informazioni, elaborandole, strutturandole, integrandole e usufruendone (Guay, Sénécal, Gauthier & Fernet, 2003; Soresi, Nota & Ferrari, 2004). Nonostante l'obbligo scolastico finisca a 16 anni, la maggior parte degli adolescenti prosegue con lo studio e l'idea di costruirsi così una professionalità che consenta loro di trovare un'occupazione quanto più possibile vicina alle proprie caratteristiche personali (Sartori, 2010; Sartori & Rappagliosi, 2012; Sartori & Ceschi, 2013).

L'adolescente, di solito, non è solo di fronte alle decisioni da prendere in ambito scolastico, formativo e professionale, ma è

anzi circondato da tutta una serie di figure più o meno di riferimento (genitori, parenti, gruppo dei pari, vicini di casa, conoscenti, modelli trasmessi dai media ecc.; fattori definiti in letteratura come facilitanti e/o inibenti, a seconda che facilitino o inibiscano i processi decisionali negli adolescenti), che però, come dimostrano le ricerche (Lindstrom, Doren, Metheny, Johnson & Zane, 2007; Manganeli Rattazzi & Capozza, 1995), non sono sempre in grado di aiutarlo nel processo di *decision-making*, anche se ne influenzano inevitabilmente i pensieri, i bisogni, i desideri, le aspettative e, in generale, i vissuti relativi alla scelta da fare (Bloch, 2006). Scelta che si compie in ogni caso, sia che l'adolescente, con un atto volitivo di autodeterminazione, decida autonomamente o quasi che cosa fare in base a interessi, inclinazioni, attitudini, atteggiamenti, valori, convinzioni ecc., sia che non lo faccia e si lasci guidare dai suggerimenti di qualcuno o addirittura tergiversi così tanto da non riuscire a mettere in atto una scelta vera e propria (Nota, Ferrari, Solberg & Soresi, 2007). In quest'ultimo caso, la *scelta-non scelta* imporrà alla persona di aspettare ancora o addirittura di rinunciare a fare una scelta in ambito scolastico, formativo

o professionale (Dosnon, Wach, Blanchard & Lallemand, 1997), con il rischio che si vada incontro al fenomeno conosciuto in letteratura come *dispersione scolastica* (drop-out) e che si vadano a rimpinguare le fila dei cosiddetti NEET.

NEET è l'acronimo dell'espressione *Not in Education, Employment or Training*. Esso descrive la condizione di 2 milioni di giovani italiani tra i 15 e i 29 anni che, secondo i dati dell'Istat, non studiano, non lavorano e non sono in formazione in alcun modo (quindi non si stanno costruendo un futuro e una professionalità). Il tasso di NEET può essere considerato una misura di quanto uno Stato dilapida il potenziale delle nuove generazioni, a scapito non solo dei giovani stessi ma anche delle proprie possibilità di sviluppo e benessere. Più nello specifico, tale indicatore è espressione delle difficoltà di transizione tra scuola e lavoro. Il numero di giovani che dopo essere usciti dal percorso formativo non sono riusciti ad entrare nel mondo del lavoro o si trovano impaludati in un'area grigia tra lavoro e non lavoro, è notevolmente cresciuto con la crisi, soprattutto nei paesi che combinano carenze sul fronte sia della domanda che dell'offerta di lavoro, assieme ad una inadeguatezza degli strumenti di incontro tra domanda e offerta. In particolare, in Italia molti giovani si trovano, all'uscita dal sistema formativo, carenti di adeguate competenze e sprovvisti delle esperienze richieste dalla aziende. Molti altri, pur avendo elevata formazione e alte potenzialità, non trovano posizioni adeguate alle loro capacità e aspettative per la bassa qualità del lavoro e valorizzazione del capitale umano del sistema produttivo italiano. E, infine, pesa nel nostro Paese la presenza di pochi strumenti veramente efficaci per orientare e supportare i giovani nella ricerca di lavoro (Gentile & Tacconi, 2016).

Dal punto di vista della scienza psicologica, quello dei NEET può essere concettualizzato come l'atteggiamento rinunciatario dei giovani di fronte alla crisi economica e alle difficoltà percepite (reali o meno) di trovare un lavoro. Una sorta di impotenza appresa

(*learned helplessness*; Seligman, 1975). E in effetti, la percentuale di NEET in un paese viene messa in diretta relazione con il suo stato di crisi economica, la disoccupazione e la sua (in)capacità di far fronte a quella che in breve tempo può diventare una vera e propria emergenza sociale. Per questo motivo, diverse azioni, come ad esempio la *Youth Guarantee* (Garanzia Giovani), sono state messe a punto dall'Europa e dai differenti paesi europei per ridurre il numero di NEET. Tra queste vanno annoverate anche specifiche azioni di orientamento (o ri-orientamento) volte proprio a ridurre il fenomeno della dispersione scolastica (Nota & Soresi, 2000; Sartori, 2010; Sartori & Ceschi, 2013) e il numero di NEET (Sartori & Rappagliosi, 2012).

L'orientamento scolastico costituisce un mezzo attraverso il quale favorire negli studenti il processo di presa di decisioni (*decision-making*) relativo alle fasi di transizione da un ciclo formativo ad un altro o da un percorso di studi al mondo del lavoro e realizzare così il proprio progetto professionale e di vita (Van Esbroeck, 2011; Pettruccelli, 2005; Di Fabio, 1998; Castelli & Venini, 1996). Da quando storicamente (in particolare con il Congresso Internazionale dell'Unesco che si è tenuto a Bratislava nel 1970 sui temi dell'orientamento e dell'educazione permanente) si è passati da una concezione dell'orientamento quale intervento sporadico e a richiesta ad una visione dello stesso quale insieme di azioni da portare direttamente ai soggetti in età evolutiva nei luoghi deputati alla loro formazione (scuole in primis), l'orientamento viene abitualmente inserito tra le attività cui gli studenti partecipano all'interno di una programmazione scolastica sempre più attenta non solo a trasferire conoscenze (Cremaschi Trovesi, 2007; Maragliano & Verrecchi, 1986) e a far sviluppare abilità e competenze (Lieberman, 2009; Rubie-Davies, 2006; Guay, Senecal, Gauthier & Fernet, 2003; Soresi, Nota & Ferrari, 2004), ma anche a fornire gli strumenti necessari a far fronte alle fasi di transizione scuola-scuola e scuola-lavoro e a prendere decisioni in campo scolastico, formativo e professionale (Sartori,

2010; Sartori & Rappagliosi, 2012; Sartori & Ceschi, 2013).

L'orientamento e il ri-orientamento, quindi, sono azioni almeno potenzialmente in grado di trattenere i giovani all'interno di un percorso scolastico, evitandone la dispersione, oltre che rappresentare un sistema preventivo per aumentare la probabilità di una continuazione in ambito scolastico, lavorativo o formativo (evitando quindi lo stato di NEET). Come abbiamo visto, evidenze empiriche in letteratura dimostrano come fattori quali la pianificazione della propria carriera e l'influenza proveniente da diversi soggetti (genitori, parenti, amici, insegnanti, ecc.) siano in grado di incidere positivamente o negativamente sul rischio di dispersione scolastica. In particolare, le ricerche in quest'ambito hanno indagato i seguenti costrutti (Guay, Sénécal, Gauthier & Fernet, 2003; Soresi, Nota & Ferrari, 2004):

- *Self-Efficacy (Autoefficacia)*. Il costrutto di autoefficacia (Bandura, 1977, 1997) si riferisce alle convinzioni che le persone possiedono riguardo alle proprie capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per raggiungere i propri obiettivi. Essa contribuisce a determinare la scelta delle attività, l'investimento del soggetto nel perseguire gli obiettivi preposti, la persistenza del suo sforzo e le reazioni emotive che prova quando incontra degli ostacoli. Il livello di autoefficacia dipende dal grado di difficoltà dei compiti che il soggetto si sente capace di affrontare e la sua forza varia in base alla fiducia che il soggetto ha circa la bontà della valutazione delle proprie competenze. Nell'ambito delle scelte di orientamento, è stato dimostrato che l'autoefficacia è associata alla scelta degli studi, della professione e agli interessi professionali.
- *Career Decision-Making Self-Efficacy (Autoefficacia di carriera)*. tale costrutto è stato definito come la credenza, da parte di un individuo, di avere la capacità di portare a termine con successo i compiti necessari per prendere una decisione rispetto alla propria carriera. Negli ultimi vent'anni questo tipo di auto-efficacia, che trova le sue origini nella *Teoria Socio-Cognitiva* di Bandura (1977; 1997) e più in particolare nella *Teoria Socio-Cognitiva di Carriera (Socio-Cognitive Theory of Career)* di Lent, Brown e Hackett (1994), ha attirato l'attenzione di molti ricercatori soprattutto per il suo ruolo centrale nella realizzazione di interventi di orientamento professionale e nella valutazione dei risultati di tali interventi (Betz & Luzzo, 1996).
- *Career Decidedness (Decisionalità di carriera)*. Prendere una decisione rispetto alla propria carriera futura è un compito evolutivo molto importante, sia nella tarda adolescenza, sia all'inizio dell'età adulta (Super, 1990). Come notato da Arnold (1989), la scelta di carriera assolve diverse funzioni per l'individuo, fra le quali la costruzione dell'identità personale e la competenza psicosociale.
- *Career Commitment (Attaccamento alla carriera)*. Secondo Hall (1971), il commitment verso il perseguimento di una carriera rappresenta la forza della propria motivazione a lavorare in un ruolo lavorativo prescelto. Il commitment di carriera si distingue dal commitment verso il lavoro o verso l'organizzazione in quanto considera come centrali aspetti legati alle differenze individuali determinanti nella costruzione di una carriera professionale, i quali sono a loro volta fortemente connessi con le caratteristiche situazionali che incidono sulle scelte di carriera. È bene notare, tuttavia, come queste tre forme di commitment (verso la carriera, il lavoro e l'organizzazione) che sono spesso correlate a livello statistico, sono comunque da considerarsi teoricamente distinte e associate a cause e conseguenze diverse.
- *Ottimismo (Optimism)*. l'ottimismo (inserito tra le quattro caratteristiche che definiscono il *capitale psicologico*, il cui acronimo forma la parola HERO da Hope, self-Efficacy, Resilience e, appunto, Optimism; Luthans & Youssef, 2004; Luthans,

Luthans & Luthans, 2004) è definito come la disposizione psicologica che induce a scegliere e considerare prevalentemente i lati migliori della realtà oppure ad attendersi uno sviluppo favorevole del corso degli eventi. Tale tratto è stato associato a probabilità superiori di successo nel lavoro, a scuola, nello sport e alla percezione dei problemi come possibilità di maturazione personale invece che come ostacoli. Infine, tale tratto è stato considerato determinante ai fini del raggiungimento di uno stato psico-fisico di benessere generale. Le ricerche in questo campo hanno dimostrato che alla base di questa tendenza di tratto ci sono due fattori: la sensazione di poter esercitare un controllo sugli eventi e una particolare predisposizione cognitiva nel cercare significato rispetto agli eventi vissuti.

- *Motivazione scolastica.* la motivazione è l'insieme dei comportamenti e dei fenomeni da cui dipende lo stimolo ad agire per ottenere un determinato obiettivo e coincide con la spinta, la pulsione o l'istinto che guida e sostiene le nostre azioni verso una meta. All'interno delle riflessioni teoriche e degli studi sulla motivazione, viene stabilita la fondamentale distinzione tra motivazione intrinseca (primaria o diretta), tipica dei comportamenti appaganti "di per sé", e la motivazione estrinseca (secondaria o indiretta), in base alla quale il comportamento è attivato solo come mezzo per raggiungere un fine (Deci & Ryan, 1985). Le ricerche in quest'ambito hanno evidenziato come le motivazioni interne, ad esempio riferite ad obiettivi e aspettative personali, che favoriscono un comportamento e una realizzazione positivi a scuola, si intreccino a motivazioni e influenze esterne, in grado di facilitare o inibire le personali aspirazioni riferite alle scelte di vita futura e a percorsi di carriera potenziali. Nello specifico della ricerca che stiamo per presentare, i fattori motivanti considerati (facilitanti e/o inibenti) sono stati i valori personali, l'affettività positiva, il gruppo dei pari, i genitori e gli insegnanti.

2. Disegno della ricerca e descrizione del campione

Il progetto di ricerca «Dispersione scolastica e prospettive di carriera: ricognizione delle policy e delle best practices territoriali e analisi dei fattori psicosociali associati al fenomeno dei NEET» è nato dalla sinergia fra il centro di ricerca Carvet (www.carvet.org) dell'Università degli Studi di Verona ed Energie Sociali, Cooperativa Sociale Onlus attiva a Verona dal 2008, con lo scopo di identificare modelli di intervento predittivo per contrastare precocemente il fenomeno della dispersione scolastica e di individuare modelli di accompagnamento al lavoro per ragazzi e ragazze NEET, fuoriusciti dai percorsi di istruzione e formazione, attingendo anche a buone pratiche adottate in altri contesti europei.

A tale scopo il progetto di ricerca si è proposto di:

- Raccogliere e sistematizzare i dati sul fenomeno della dispersione scolastica a Verona e sulla sua evoluzione.
- Effettuare una ricognizione sulle azioni di contrasto al fenomeno della dispersione scolastica messe in campo dalle istituzioni formative coinvolte nella provincia di Verona.
- Effettuare un'inchiesta con giovani *early school leavers* sui fattori personali e sociali che incidono sulla dispersione scolastica.
- Analizzare il modo in cui la pianificazione di carriera può limitare la dispersione scolastica, riconoscendo ed esaminando il ruolo dei fattori personali e sociali funzionali a tale pianificazione e investigando i possibili outcome positivi che da questa derivano.

Più dettagliatamente, a livello operativo il progetto si è suddiviso in due fasi di raccolta dati, le quali hanno visto la partecipazione di interlocutori e partecipanti diversi, allo scopo di giungere ad una descrizione quanto più esaustiva del fenomeno, ovvero:

- Una fase qualitativa, volta a rilevare ciò che le scuole fanno nell'ambito della dispersione scolastica e condotta con l'obiettivo di identificare le "best practices" ovvero le prassi più efficaci ai fini della prevenzione del fenomeno della dispersione, attuata tramite:
 1. un focus group per ciascun istituto coinvolto, della durata di circa 90 minuti che ha coinvolto dai 6 ai 10 insegnanti per istituto con l'obiettivo di riconoscere le pratiche in uso per intercettare le situazioni "a rischio dispersione";
 2. un'intervista ad uno o due insegnanti per ciascun istituto coinvolto, scelti fra i referenti per l'orientamento dell'istituto partecipante (la fase qualitativa della ricerca servirà a commentare i dati della fase quantitativa nell'ultima sezione dell'articolo, quella dedicata alle conclusioni e alla discussione).
- Una fase quantitativa, rivolta agli studenti e finalizzata a rilevare quali sono i fattori motivazionali, le figure maggiormente influenti e le auto-percezioni maggiormente in grado di favorire o meno una pianificazione della propria carriera. Tale fase è stata realizzata mediante la somministrazione agli studenti di un questionario anonimo, costruito ad hoc sulla base dei costrutti precedentemente presentati e composto da scale tratte dalla letteratura di riferimento. Qui di seguito la sua composizione.

2.1. Lo strumento utilizzato

Il questionario è stato somministrato agli studenti su piattaforma on-line durante l'orario scolastico, usufruendo dell'aula informatica presente nelle scuole. Ogni studente ha compilato il questionario in forma anonima, impiegando in media 30 minuti. La raccolta dati è avvenuta tra il 23 novembre e il 23 dicembre 2015.

Il questionario, denominato "Career Planning Questionnaire", è suddiviso in 9 sezioni, per un totale di 117 item.

Le prime due sezioni, A e B, comprendono

la registrazione di alcuni dati socio-anagrafici e l'informativa per la privacy.

La Sezione C ha riguardato solo coloro che hanno dichiarato di aver avuto esperienze lavorative e ha fatto riferimento a due costrutti: quello di "Decision Aptitudes at Work", recentemente sviluppato da Ceschi e collaboratori (in press), che ha misurato l'influenza di alcuni fattori situazionali nel prendere decisioni in ambiente lavorativo tramite 30 item con scala di risposta a 7 passi (da 1 = Estremamente in disaccordo a 7 = Estremamente d'accordo) e il costrutto di "Adult Career Decision Making Competence" (Bruine de Bruin, Parker & Fischhoff, 2007) che ha misurato la competenza decisionale di carriera tramite 36 item su scala di risposta a 7 passi (1 = Ha/hanno un'elevata influenza negativa; 7 = Ha/hanno un'elevata influenza positiva). Un esempio di item riferito alla misura di tale costrutto è il seguente: «Nel prendere una decisione importante, agisco in modo molto sistematico».

La Sezione D ha misurato il costrutto di "Career Decision-Making Self-Efficacy" (Autoefficacia decisionale di carriera; Lo Presti *et al.*, 2012) tramite 15 item ai quali viene chiesto di rispondere su scala Likert a 5 passi (1 = Non ho alcuna fiducia; 5 = Ho completa fiducia). Un esempio di item riferito alla misura di tale costrutto è il seguente: «Fare un piano per raggiungere i tuoi obiettivi per i prossimi cinque anni».

La Sezione E ha misurato il "Career Commitment" (Attaccamento alla propria carriera; Blau, 1985) tramite 8 item su scala a 5 passi (1 = Assolutamente in disaccordo; 5 = Assolutamente d'accordo). Un esempio di item riferito alla misura di tale costrutto è il seguente: «Voglio senz'altro una carriera in linea con il percorso che sto seguendo».

La Sezione F ha riguardato il costrutto di "Self-Efficacy" (Autoefficacia; Sherer *et al.*, 1982), misurato attraverso 4 item registrati su scala a 4 passi (1 = Assolutamente falso; 4 = Assolutamente vero). Un esempio di item

riferito al costrutto in esame è il seguente: «Sono sicuro che potrei avere a che fare efficacemente con eventi inaspettati».

La Sezione G relativa al costrutto “Optimism” (Ottimismo; Scheier *et al.*, 1994) ha compreso 3 item misurati su una scala a 7 passi (1 = Fortemente in disaccordo, a 7 = Fortemente d’accordo). Un esempio di item riferito al costrutto in esame è il seguente: «In generale, mi aspetto che mi accadano più cose belle che brutte».

La Sezione H ha misurato le condizioni facilitanti e quelle inibitorie rispetto alle motivazioni di carriera. In particolare, sono stati misurati gli aspetti relativi alle percezioni riguardo allo studio e alla carriera futura, agli atteggiamenti nei confronti dello studio, all’influenza dei pari, dei genitori e degli insegnanti verso lo studio. Ciascuno di tali aspetti è stato misurato su una scala a 5 passi (1 = Assolutamente in disaccordo; 5 = Assolutamente d’accordo), originariamente sviluppata nel lavoro di McInerney e colleghi del 2005. Esempi di item sono: «I miei genitori credono che io sia abbastanza intelligente per proseguire gli studi»; «Alcuni miei insegnanti mi incoraggiano ad impegnarmi nello studio».

Infine, la Sezione I ha misurato il costrutto di “Career Decidedness” (Decisionalità di carriera; Smith, 2011) che fa riferimento al livello di sicurezza della decisione presa dal soggetto rispetto alla propria carriera futura. Le risposte agli item sono state registrate su scala a 5 passi (1 = Assolutamente in disaccordo; 5 = Assolutamente d’accordo). Un esempio di item riferito alla misura di tale costrutto è il seguente: «Ho preso una decisione certa circa la mia carriera».

Il presente articolo si riferisce soltanto alla somministrazione del questionario.

2.2. Descrizione del campione

Il questionario è stato somministrato a un campione di convenienza (gli studenti poten-

zialmente destinatari degli interventi previsti dal progetto) che alla fine è risultato composto da 800 unità provenienti da 5 diverse realtà scolastiche di Verona: un liceo di area-scientifica (346 studenti), un liceo di area umanistica (120 studenti), un istituto tecnico (61 studenti), un istituto professionale (176 studenti), un percorso di istruzione e formazione professionale (97 studenti). Anticipiamo fin da ora che, dal momento che non sono state riscontrate differenze statisticamente significative tra le 5 diverse realtà scolastiche (dato probabilmente dovuto anche alla disparità di ampiezza campionaria tra i 5 diversi gruppi di studenti), da ora in poi riportiamo i risultati in forma aggregata, considerando l’insieme di 800 studenti coinvolti nella compilazione del questionario. Per quanto riguarda il genere, il campione ha una prevalente presenza maschile (64%), contro una rappresentanza femminile che si attesta attorno al 36%. Le fasce di età sono distribuite più uniformemente, infatti il 59% del campione è composto di studenti con età compresa tra i 15 e i 17 anni, mentre il 41% è composto di studenti con età compresa tra i 18 e i 25 anni. Per quanto riguarda la cittadinanza, l’88% del campione risulta essere italiano, mentre il restante 12% straniero. Altro dato di interesse per la ricerca condotta è rappresentato dall’86% del campione composto da studenti senza una esperienza lavorativa formalizzata (assunzione a tempo determinato/indeterminato/a contratto) ed il restante 14% con almeno una esperienza lavorativa dichiarata.

2.3. Ipotesi di ricerca

Si ipotizzano relazioni generalmente positive tra i diversi costrutti indagati. In particolare, si ipotizza una relazione diretta e positiva dei cosiddetti fattori facilitanti (genitori e insegnanti in primis) sull’autoefficacia di carriera (moderata dall’ottimismo) e sulla decisionalità di carriera, mentre l’autoefficacia di carriera, a sua volta, si ipotizza influisca positivamente sulla decisionalità di carriera.

3. Analisi dei dati

I dati raccolti sono stati analizzati in forma aggregata sia a livello descrittivo (mediante calcolo di frequenze e percentuali, moda, mediana, media e deviazione standard) sia a livello inferenziale mediante il calcolo dell'indice di correlazione r di Pearson e il monitoraggio di un modello di path-analysis che tenesse in considerazione la simultanea compresenza di relazioni tra le variabili considerate. Qui di seguito riportiamo l'analisi dei dati e i relativi risultati per ciascun costrutto considerato.

3.1. Self-Efficacy (Autoefficacia)

L'analisi dei punteggi riferiti alle caratteristiche individuali dei partecipanti ha messo in luce il ruolo preponderante esercitato nell'ambito delle scelte di orientamento dall'autoefficacia ($M = 2.73$; $DS = 0.72$) (Fig. 1). Tale considerazione si evince non solo e non tanto dal grafico mostrato in Fig. 1, quanto da incontri di gruppo tenutosi successivamente alla somministrazione del questionario con piccoli campioni di studenti di ogni realtà scolastica, nei quali sono stati riportati e discussi i dati in forma grafica presentati in questo articolo. Quello che è emerso è che un adeguato senso di autoefficacia aiuta gli studenti a mantenere

il focus su quello che vogliono fare "da grandi" e a mettere in campo risorse personali in termini di impegno cognitivo, emotivo e comportamentale per la realizzazione dei propri obiettivi. Viceversa, chi si sente poco in possesso di tale costrutto tende a rappresentarsi il proprio futuro scolastico, formativo e professionale in modo più incerto e meno convinto e quindi a mettere in campo meno risorse cognitive, emotive e comportamentali per la realizzazione degli obiettivi, assumendo, di fatto, un atteggiamento già rinunciatario in partenza (impotenza appresa).

3.2. Career Decision-Making Self-Efficacy (Autoefficacia di carriera)

Anche il Career Decision-Making Self-Efficacy emerge come una delle dimensioni riportante i valori medi maggiori ($M = 3.38$; $DS = 0.97$) (Fig. 2) e anche questo costrutto si connette direttamente, nella rappresentazione degli studenti, con la possibilità di immaginare un proprio futuro scolastico, formativo e professionale per cui valga la pena impegnarsi a livello cognitivo, emotivo e comportamentale.

Il calcolo dell'indice r di Pearson tra queste due misure dell'autoefficacia ha evidenziato una correlazione di $.58$ ($p < .001$), il che indica che i due costrutti sono positivamente corre-

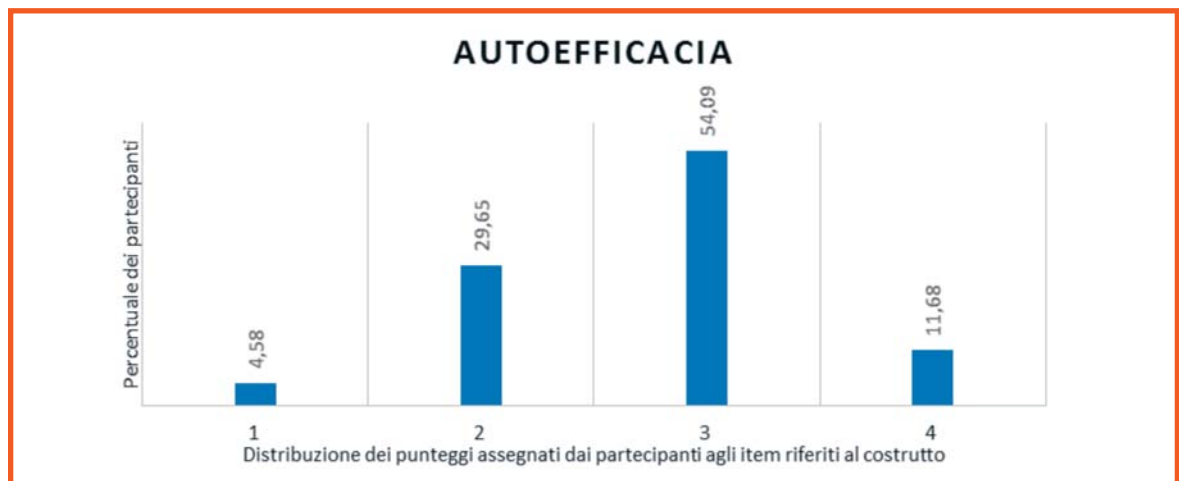


Fig. 1 - Distribuzione dei partecipanti lungo i 4 passi degli item riferiti al costrutto di Self-Efficacy (Autoefficacia).

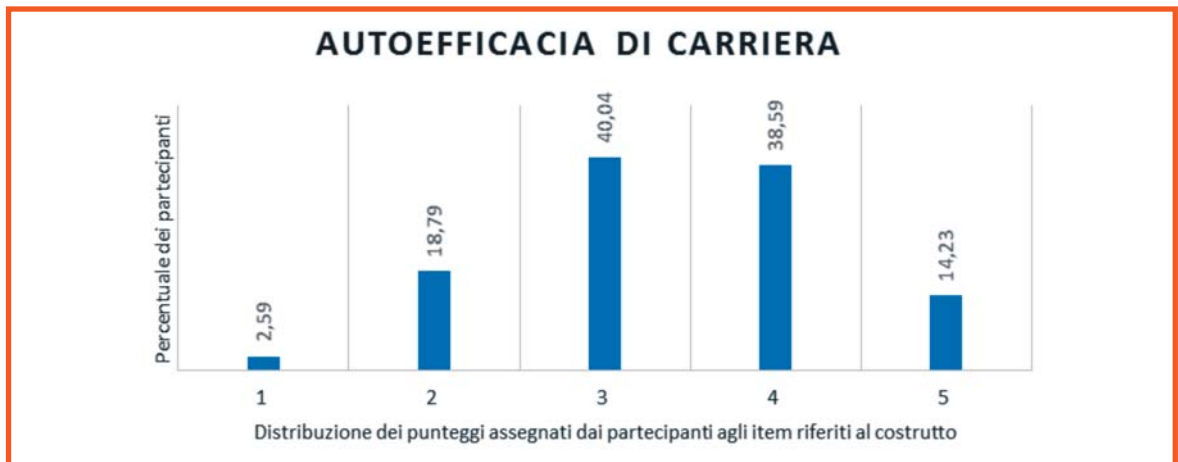


Fig. 2 - Distribuzione dei partecipanti lungo i 5 passi degli item riferiti al costrutto di Career Decision-Making Self-Efficacy (Autoefficacia di carriera).

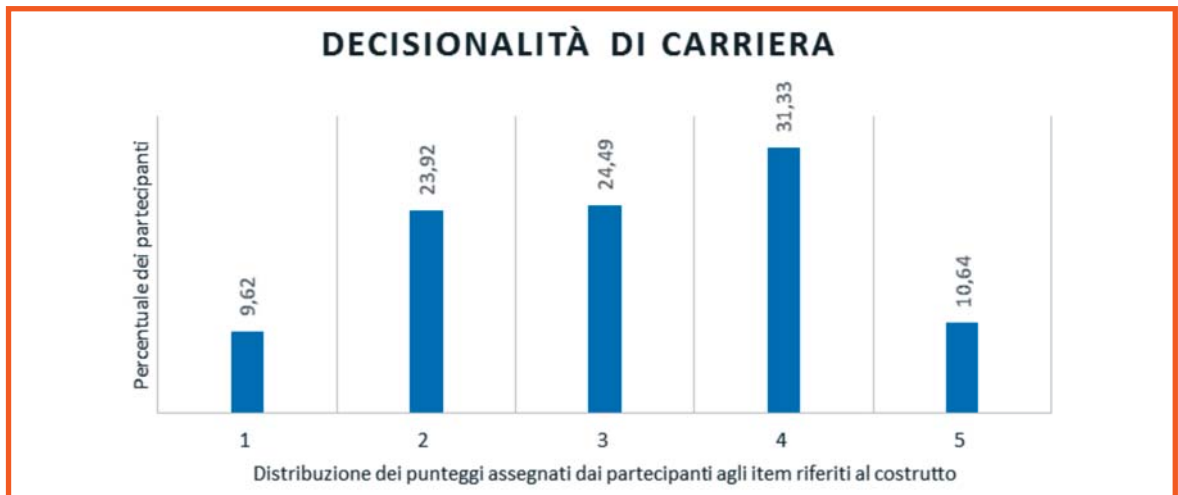


Fig. 3 - Distribuzione dei partecipanti lungo i 5 passi degli item riferiti al costrutto di Career Decideness (Decisionalità di carriera).

lati tra di loro e influenzano positivamente le scelte di orientamento degli studenti coinvolti nella ricerca. D'altra parte, chi ha ottenuto bassi punteggi sia in un costrutto che nell'altro presenta maggiori difficoltà a farsi carico personalmente del proprio futuro scolastico, formativo e professionale e quindi a lasciare che le cose vadano senza davvero mettere in campo risorse personali per cercare di far andare le cose come magari si vorrebbe (o si potrebbe volere).

3.3. Career Decidedness (Decisionalità di carriera) e percezioni di carriera

L'analisi degli outcome relativi alla carriera ha fatto emergere la dimensione del grado di decisionalità come una delle dimensioni riportante i valori medi maggiori ($M = 3.09$; $DS = 1.16$) (Fig. 3). La capacità di assumersi la responsabilità delle proprie scelte e di decidere in base a dati di realtà che si riferiscono alle proprie caratteristiche personali, al proprio contesto socio-relazionale, alla disponibilità



Fig. 4 - Triangolo delle percezioni di carriera in base ai costrutti di decisionalità, autoefficacia e attaccamento.

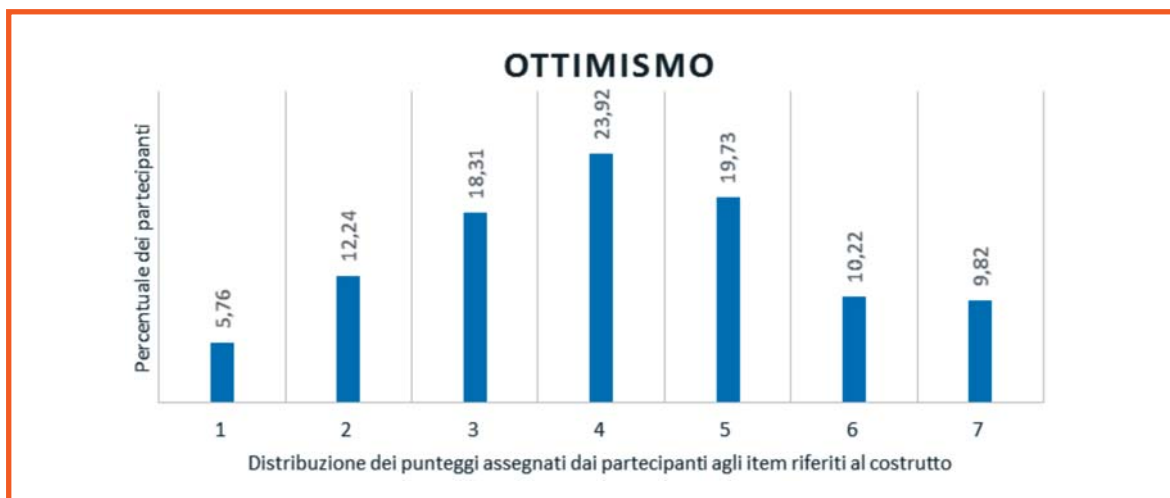


Fig. 5 - Distribuzione dei partecipanti lungo i 7 passi degli item riferiti al costrutto di Ottimismo (Optimism).

economica ecc. è emersa come una dimensione che, assieme al senso di autoefficacia, dota gli studenti di “poteri” e strumenti per affrontare i momenti di incertezza e le decisioni da prendere.

Il calcolo dell'indice r di Pearson tra la decisionalità di carriera e l'autoefficacia di carriera (due dimensioni che si riferiscono allo stesso dominio, quello della carriera appunto) ha evidenziato una correlazione di .41 ($p < .001$), il che indica che i due costrutti

sono positivamente correlati tra di loro e influenzano positivamente le scelte di orientamento degli studenti coinvolti nella ricerca. Rimanendo nell'ambito del dominio “carriera”, la Fig. 4 mette insieme i tre costrutti relativi alla carriera indagati nella presente rilevazione (decisionalità, autoefficacia e attaccamento), mostrando come essi siano correlati tra di loro e che, laddove i punteggi su questi tre costrutti siano elevati, essi influenzano positivamente le scelte in ambito scolastico,

formativo e professionale. Sarebbe quindi importante, da questi dati, che anche a scuola si trovasse uno spazio per favorire negli studenti la riflessione su cosa potrebbero fare (ed essere) da grandi e su cosa significa ragionare in termini di carriera e farsi carico di un proprio personalissimo percorso di carriera per cui valga la pena impegnarsi e spendersi a livello cognitivo, emotivo e comportamentale (in proposito si vedano anche i lavori di Sartori & Ceschi, 2013 e di Gentile & Tacconi, 2016).

3.4. Ottimismo (Optimism)

L'analisi dei punteggi riferiti alle caratteristiche individuali dei partecipanti ha fatto emergere punteggi mediamente alti nell'ottimismo percepito dai rispondenti ($M = 4.29$; $DS = 1.73$), nell'ambito delle scelte di orientamento (Fig. 5). Come accennato, l'ottimismo rientra tra i quattro costrutti del capitale psicologico. Il capitale psicologico (o capitale psicologico positivo) è definito come lo stato positivo di un individuo caratterizzato

da alta autoefficacia (Bandura, 1977, 1997), ottimismo, speranza e resilienza (Luthans & Youssef, 2004; Luthans, Luthans & Luthans, 2004). Esso, assieme all'autoefficacia, predispone l'individuo a rispondere positivamente anche a situazioni avverse o incerte, come ad esempio quelle che richiedono di prendere una qualche decisione. Il capitale psicologico si può apprendere, il che è di fondamentale importanza se si pensa che anche il basso ottimismo predispone alla rinuncia precoce e all'impotenza appresa.

3.5. Motivazione scolastica

Come descritto in precedenza, la motivazione in ambito scolastico è un aspetto molto importante in quanto incide sia sull'apprendimento che sulla riuscita scolastica. Evidenze in letteratura mostrano che vi sono delle condizioni esterne all'individuo che facilitano (o inibiscono) la sua motivazione.

Tra queste troviamo il supporto dei genitori, degli insegnanti e soprattutto dei pari. La

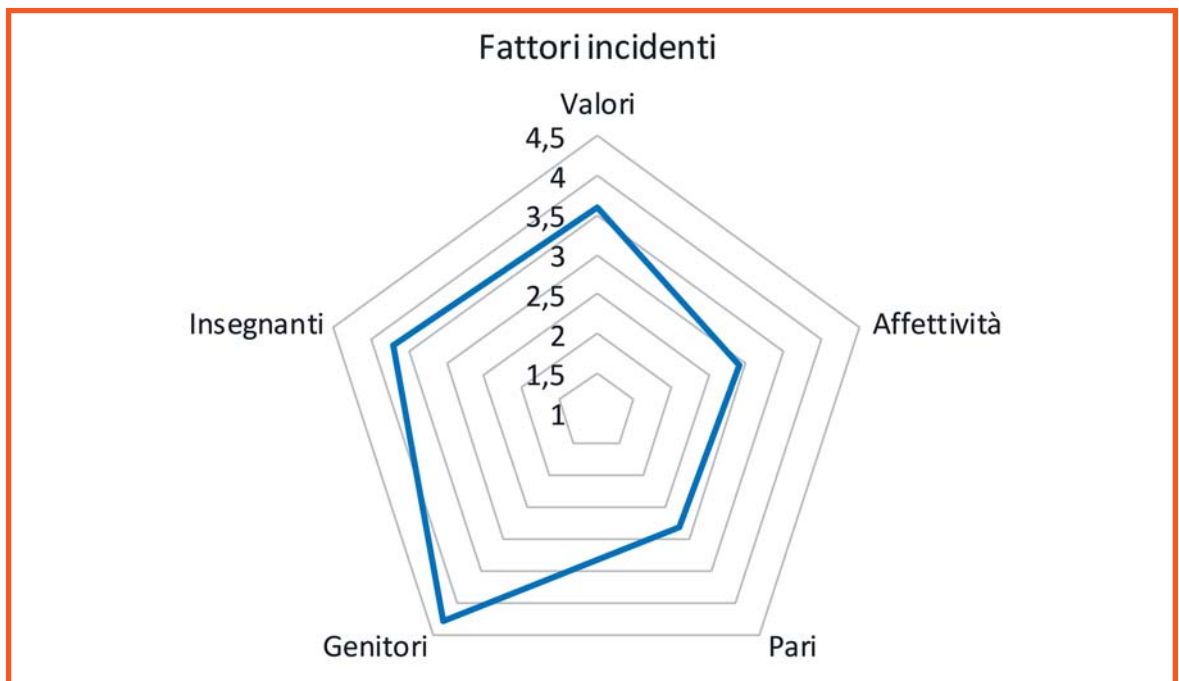


Fig. 6 - Rappresentazione distribuzione punteggi medi rispetto ai fattori influenti la motivazione scolastica.

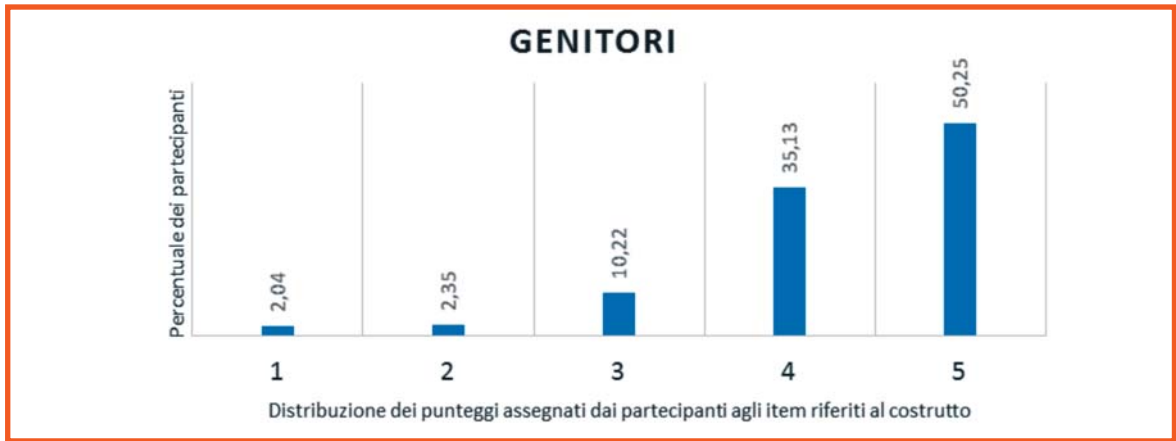


Fig. 7 - Importanza data ai genitori su una scala da 1 a 5 quale fattore facilitante lo sviluppo di carriera.

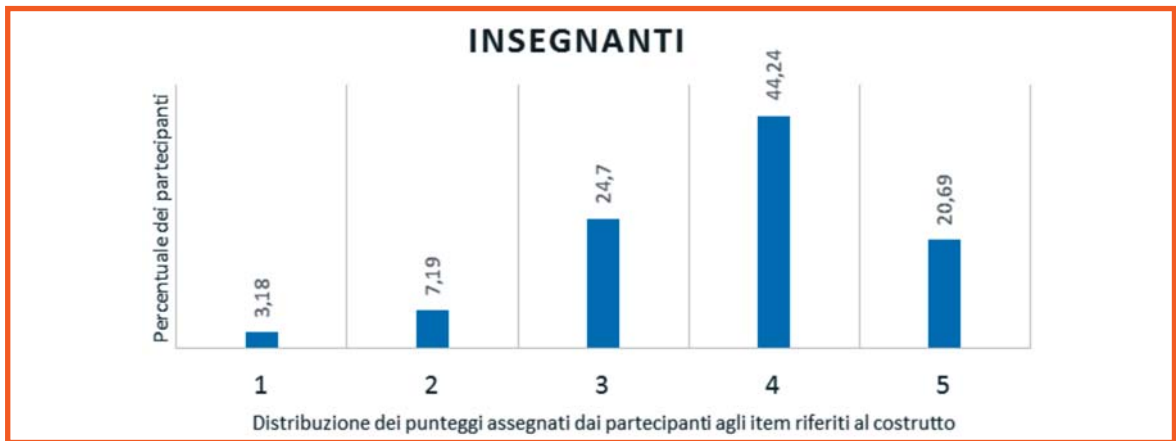


Fig. 8 - Importanza data agli insegnanti su una scala da 1 a 5 quale fattore facilitante lo sviluppo di carriera.

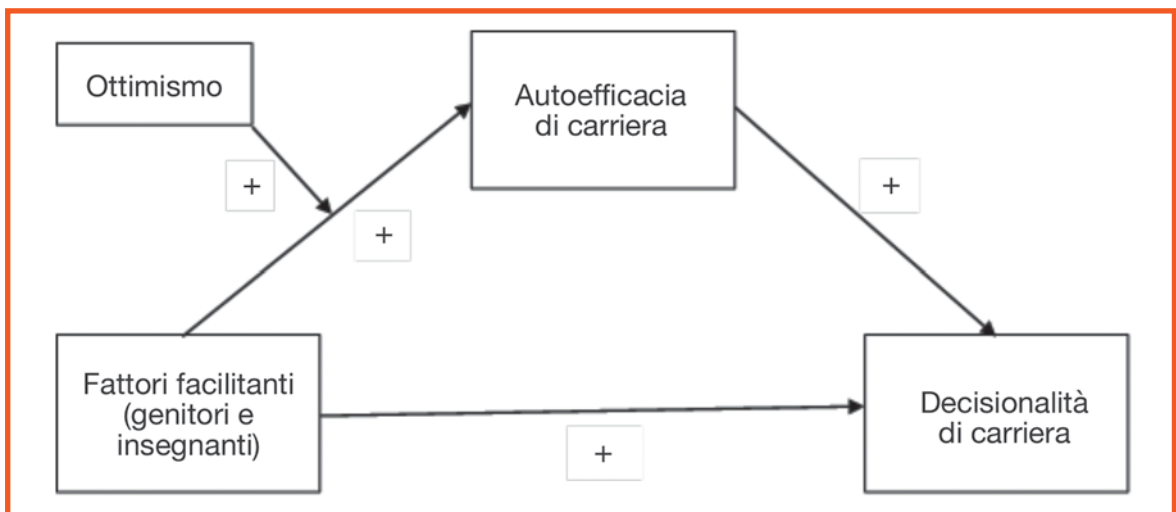


Fig. 9 - Path-analysis tra alcuni dei costrutti misurati dal questionario (relazioni positive).

Fig. 6 fornisce una rappresentazione della distribuzione dei punteggi medi dei partecipanti rispetto a ciascuna delle dimensioni considerate. In precedenza, invece, riportiamo i due grafici relativi a quanto gli studenti di questa rilevazione considerano i genitori (Fig. 7) e gli insegnanti (Fig. 8) quali fattori motivanti e facilitanti il proprio percorso di carriera scolastico, formativo e professionale.

Interessante è notare come i dati evidenzino una relazione diretta e positiva dei cosiddetti fattori facilitanti (genitori e insegnanti in primis) sull'autoefficacia di carriera (moderata dall'ottimismo) e sulla decisionalità di carriera (Fig. 9), mentre l'autoefficacia di carriera, a sua volta, influisce positivamente sulla decisionalità di carriera, il che da un lato indica come, all'età a cui si trovano gli studenti di questa rilevazione, l'influenza dei modelli parentali e scolastici, veicolati inevitabilmente da genitori e insegnanti, sia fondamentale per consentire agli studenti di non perdersi d'animo e mantenere una rappresentazione del proprio futuro scolastico, formativo e professionale percorribile e realizzabile; mentre dall'altro invita a riflettere su come fare per non smorzare o, al contrario, stimolare l'ottimismo in adolescenti e giovani oltre che il loro senso di autoefficacia.

4. Discussione e conclusioni

Vari progetti di ricerca e intervento, come quello che ha permesso la stesura di questo articolo, dimostrano l'importanza dei costrutti qui riportati per quanto riguarda le scelte che un adolescente e un giovane può compiere in ambito scolastico, formativo e professionale. I risultati di questa rilevazione, in linea con altre dello stesso tenore, indicano che gli adolescenti e i giovani si sentono di solito sufficientemente equipaggiati per quanto riguarda costrutti quali l'autoefficacia e il *decision-making*, specie se nella costruzione del proprio senso di identità personale sono aiutati e sostenuti da figure di riferimento quali i genitori e gli insegnanti. Tuttavia, ed è questo

l'aspetto più interessante quando l'ottica è quella della prevenzione e della riduzione del danno, persistono fasce più o meno ampie di adolescenti e giovani che dichiarano di non possedere questi aspetti in misura sufficienti e sono perciò più a rischio di altri per quanto riguarda abbandono e distorsione.

Come si legge in Gentile e Tacconi (2016), dietro l'espressione "abbandono" o *drop-out* scolastico possiamo vedere fenomeni differenti, per quanto tra loro intrecciati. Per averne una comprensione adeguata, si potrebbe, ad esempio, considerare il numero degli studenti che, in seguito all'accumulo di ritardi scolastici e bocciature, sono portati ad abbandonare la scuola prima di concludere il percorso; oppure si potrebbe considerare lo scarto tra gli studenti iscritti all'ultimo anno di un qualsiasi percorso di istruzione secondaria di secondo grado e quelli che, cinque anni prima, si erano iscritti al primo. Altri dati che si potrebbero considerare per definire più compiutamente il fenomeno sono quelli legati al numero degli studenti assenteisti e ai non ammessi all'anno successivo o all'esame finale di diploma per insufficienza nel voto di condotta. Allargando ulteriormente il quadro alla fascia d'età 15-29 anni, si potrebbe analizzare anche il dato relativo ai cosiddetti NEET. C'è poi una "dispersione" più nascosta che riguarda quegli studenti che, pur rimanendo all'interno di un percorso scolastico o formativo, non sviluppano alcun interesse e non sembrano cogliere alcun senso nel percorso che viene loro proposto. L'abbandono scolastico non è infatti solo un esito, un risultato, ma un percorso graduale di disimpegno, innanzitutto emotivo, rispetto al compito di apprendere, che può caratterizzarsi anche come assenteismo cronico, comportamento oppositivo o ritiro prolungato dalle attività scolastiche che sottendono anche la scarsità o addirittura la mancanza dei costrutti analizzati nella ricerca di cui rende conto il presente articolo.

Per quanto riguarda l'autoefficacia, ad esempio, la Fig. 1 mostra un 4.5% di studenti che non se ne attribuiscono neanche un po', il che delinea un quadro di adolescenti e giovani

“allo sbando” che, non avendo fiducia nelle proprie capacità, o abbandonano il campo degli studi e della formazione (finendo col ricoprire, nel tempo e dopo periodi più o meno lunghi da NEET, ruoli lavorativi poco soddisfacenti che li mettono in contatto con ambienti e persone poco stimolanti dal punto di vista della propria crescita personale e professionale) o si lasciano guidare dalle decisioni di altri (col rischio di ritrovarsi negli anni a perseguire con insoddisfazione, senso di frustrazione e rabbia/aggressività una strada lontana dalle proprie caratteristiche personali).

Lo stesso dicasi per l'autoefficacia di carriera. La Fig. 2 mostra un 2.6% di adolescenti e giovani che dichiarano di avere nessuna fiducia nelle proprie capacità di determinare o anche solo influenzare il proprio cammino scolastico, formativo e professionale, suggerendo quindi un impegno soltanto relativo, quando non del tutto nullo, nel cercare di realizzare i propri desideri e le proprie ambizioni (e quindi un atteggiamento rinunciatario simile all'impotenza appresa).

Sul versante dell'ottimismo poi (Fig. 5), quasi un 6% dichiara di non averne neanche un po', il che, alla luce della giovane età dei rispondenti (15-25 anni, con una prevalenza della fascia 15-17), risulta preoccupante. Vale la pena riprendere qua alcune considerazioni fatte da Sartori e Ceschi (2013, p. 191) nel commentare la risposta “No” data dalla metà degli studenti tra i 16 e i 18 anni da loro intervistati alla domanda “Cambieresti scuola superiore se ti accorgessi di voler fare qualcos'altro?”. Questi, “motivano la loro risposta utilizzando in particolare la parola *ormai*: «ormai è troppo tardi»; «ormai ho scelto questa»; «ormai sono quasi alla fine»; «ormai i miei sono convinti che a me vada bene», ecc. Questo utilizzo della parola *ormai* per ragazzi che hanno tra i 16 e i 18 anni, pur nella comprensione di ciò che essi vogliono significare usandola, è stato fatto oggetto di discussione nella direzione di sostituire un automatismo – l'uso della parola *ormai* – con un altro – l'uso del detto *non è mai troppo tardi*. L'idea era di evitare che i ragazzi assumessero

così presto, nei confronti del proprio futuro formativo e professionale, l'atteggiamento rassegnato e rinunciatario tipico dei NEET e dell'impotenza appresa, atteggiamento che non risulta vincente o anche solo giustificato, ormai, nemmeno nel caso di età più avanzata, ma che anzi imparassero a farsi carico del proprio futuro formativo e professionale anche trovando il coraggio di fare lo sforzo di cambiare scuola, qualora questa non risultasse (più) in linea con le loro caratteristiche personali”.

Ci siamo limitati a considerare le risposte estreme negative perché, come la letteratura in ambito di risposta agli strumenti self-report ha evidenziato (Sartori, 2011), quelle intermedie, quand'anche basse, sono di solito il risultato di un mix difficilmente interpretabile sulla sola base della collocazione statistica, il che significa che anche un punteggio basso ma non estremo in un costrutto potrebbe non essere allarmante come sembra. D'altra parte, è noto come non sia facile per i rispondenti a un questionario attribuirsi caratteristiche negative e poco desiderabili e quindi il fatto che vi siano percentuali non trascurabili di adolescenti e giovani che si collocano nella parte più bassa della scala di misura di un certo costrutto positivo fa riflettere in termini di possibili margini di azione.

Che cosa fare con studenti che dichiarano e quindi sentono di avere poca autoefficacia personale in generale (ottimismo compreso) e poca autoefficacia di carriera nello specifico per evitarne la dispersione scolastica prima e lo stato di NEET dopo? Per rispondere a questa domanda, ci rifacciamo ai focus group e alle interviste condotte con gli insegnanti delle realtà scolastiche entro cui è stata svolta l'indagine con gli studenti.

Le misure di contrasto degli abbandoni si posizionano a tre livelli di intervento: *prevenzione*, *intervento*, *compensazione*. Per quanto riguarda le buone pratiche, segnalate come le maggiormente efficaci nonostante la diversità degli indirizzi degli istituti coinvolti, è emersa l'importanza dell'orientamento e del ri-orientamento, specie nel biennio della

scuola superiore. In particolare, il ricorso al ri-orientamento viene ritenuto efficace quando nasce a seguito di un sistema di allerta che prevede la segnalazione, da parte dei professori, di quegli studenti che si trovano in difficoltà ad affrontare le richieste della scuola. Tale processo inizia dunque dall'interno: in primo luogo viene analizzata la situazione dello studente dopo i primi quattro mesi di scuola, valutando, in caso di andamento scolastico non soddisfacente, se si tratti di un problema di tipo motivazionale oppure se effettivamente lo studente non ha scelto l'indirizzo adatto in riferimento a competenze e abilità fondamentali. Successivamente, nel caso in cui dovesse emergere che lo studente non abbia effettuato una scelta in linea con le proprie capacità, vengono convocati i genitori in modo tale da affrontare congiuntamente l'esigenza di ri-orientamento. Qualora si tratti di uno studente iscritto ad indirizzi tecnico-professionali con più percorsi, la prima opzione considerata è quella di ipotizzare un altro percorso interno alla scuola, al fine di arginare la possibilità che lo studente perda ulteriore fiducia in se stesso a causa di insuccessi scolastici.

Altre azioni efficaci segnalate dagli insegnanti riguardano il potenziamento, ossia lezioni individuali o di gruppo svolte nel dopo-scuola e finalizzate al recupero di determinate materie attraverso l'assistenza allo studio da parte di docenti interni all'istituto o altri studenti (*peer tutoring*). Inoltre, si è rivelato proficuo, in relazione alle attività extra-scolastiche, fornire agli studenti, specialmente quelli del primo anno, un supporto nello studio e soprattutto nel metodo di studio, affinché acquisiscano delle basi solide per affrontare al meglio le richieste da parte degli insegnanti.

È emerso, inoltre, che ci sono casi in cui la famiglia ha delle ambizioni per il proprio figlio e prende delle decisioni che non favoriscono il suo percorso educativo: "Il problema sorge quando i genitori non accettano il consiglio di ri-orientamento. È una cosa molto delicata parlare con i genitori a cuore aperto dicendo che il ragazzo probabilmente non ha fatto la scelta giusta. E qui è il punto, perché le famiglie hanno magari delle ambizioni e non vogliono saperne. Quindi è molto delicata come situazione e non bisogna sbagliare i passi, però è inevitabile che molti vogliano che il figlio continui a provare. E ci sono stati casi infatti di ragazzi che dovevano essere riorientati che sono stati bocciati due volte in seconda superiore e a quel punto hanno preso la decisione di cambiare scuola" (Insegnante - liceo scientifico).

Come emerge chiaramente dai dati della presente rilevazione, che si tratti di orientamento o ri-orientamento è essenziale che gli adolescenti e i giovani trovino, all'interno delle proprie realtà scolastiche, uno spazio e un tempo entro cui fermarsi a ragionare e riflettere al fine di farsi carico direttamente del proprio futuro scolastico e professionale anche attraverso lo sviluppo di quelle caratteristiche personali (costrutti) indagati anche nella presente ricerca e che la letteratura ha messo più volte in evidenza essere di importanza fondamentale per scegliere con consapevolezza e in linea con le proprie inclinazioni e ispirazioni. Non si può quindi prescindere, al di là degli specifici interventi previsti per ridurre la dispersione scolastica e il numero di NEET, da una riflessione individuale che doti gli adolescenti e i giovani di strumenti psicologici essenziali a una presa di decisioni consapevole e intenzionale.

Bibliografia

- Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Betz N.E. & Luzzo D.A. (1996). Career assessment and the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, pp. 413-428.
- Blau G.J. (1985). The measurement and prediction of Career Commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, pp. 277-288.
- Bloch D.P. (2006). Complessità, caos e dinamiche non-lineari: Una nuova prospettiva nell'ambito delle teorie sullo sviluppo professionale. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 7, pp. 45-53.
- Bruine de Bruin W., Parker A.M. & Fischhoff B. (2007). Individual differences in adult decision-making competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, pp. 938-956.
- Castelli C. & Venini L. (a cura di) (1996). *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*. Milano: Franco Angeli.
- Ceschi A., Costantini A. & Sartori R. (under review). The psychosocial cost of choices made in harsh workplaces: Assessment of the impact of work environment on decision-making processes.
- Cremašchi Trovesi G. (2007). *Leggere, scrivere e far di conto*. Roma: Armando.
- Deci E. & Ryan R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Di Fabio, A. M. (1998). *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti*. Firenze: Giunti.
- Dosnon O., Wach M., Blanchard S. & Lallemand N. (1997). La mesure de l'indécision chez les lycéens: Présentation de trois instruments. *Orientalion Scolaire et Professionnelle*, 26, pp. 57-88.
- Gentile M. & Tacconi G. (2016). Giovani dispersi in Europa e in Italia: comprensione del fenomeno e misure di contrasto. *Orientamenti Pedagogici*, 63, pp. 707-825.
- Guay F., Senécal C., Gauthier L. & Fernet C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50, pp. 165-177.
- Lent R.W., Brown S.D. & Hackett G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, pp. 79-122.
- Lieberman D.J. (2009). *I rapporti con gli altri*. Milano: TEA.
- Lindstrom L., Doren B., Metheny J., Johnson P. & Zane C. (2007). Transizione al lavoro: Il ruolo della famiglia nello sviluppo professionale. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 8, pp. 37-53.
- Lo Presti A., Pace F., Mondo M., Nota L., Casarubia P., Ferrari L. & Betz N.B. (2012). An Examination of the Structure of the Career Decision Self-Efficacy Scale (Short Form) Among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 21, pp. 337-347.
- Luthans F. & Youssef C.M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33, pp. 143-160.
- Luthans F., Luthans K. & Luthans B.C. (2004). Positive Psychological Capital: Going Beyond Human and Social Capital. *Business Horizons*, 47, pp. 45-50.
- Manganelli Rattazzi A.M. & Capozza D. (1995). The influence of the family on status expectations of Italian adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 5, pp. 263-286.
- Maragliano R. & Vertecchi B. (1986). *Leggere, scrivere e far di conto*. Roma: Editori Riuniti.
- McInerney D.M., Dowson M. & Seeshing Yeung A. (2005). Facilitating Conditions for School Motivation: Construct Validity and Applicability. *Educational and Psychological Measurement*, 65, pp. 1046-1066.

- Nota L. & Soresi S. (2000). *Autoefficacia nelle scelte*. Firenze: Giunti - Organizzazioni Speciali.
- Nota L., Ferrari L., Solberg V.S. & Soresi S. (2007). Career search self-efficacy, family support, and career indecision with Italian youth. *Journal of Career Assessment*, 15, pp. 181-193.
- Petruccielli F. (2005). *Psicologia dell'orientamento. Ambiti teorici e campi applicativi*. Milano: Franco Angeli.
- Rubie-Davies C.M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the Schools*, 43, pp. 537-552.
- Sartori R. (2010). Stage e tirocinio tra orientamento e formazione: il caso di alcune laureate in discipline umanistiche di Verona e Provincia. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 11, pp. 23-33.
- Sartori R. (2011). *Metodi e tecniche di indagine e intervento in psicologia. Colloquio, intervista, questionario, test*. Milano: LED.
- Sartori R. & Rappagliosi C. M. (2012). *Orientamento, formazione e lavoro: dalla psicologia alle organizzazioni*. Milano: LED.
- Sartori R. & Ceschi A. (2013). Orientamento e crisi economica: la ricerca-intervento con le classi terze di un Istituto Tecnico per Geometri del Nord Italia, *ECPS Journal*, 8, pp. 173-202.
- Scheier M.F., Carver C.S. & Bridges M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, pp. 1063-1078.
- Sherer M., Maddux J.E., Mercandante B., Prentice-Dunn S., Jacobs B. & Rogers R.W. (1982). The self-efficacy scale: construction and validation. *Psychological Reports*, 51, pp. 663-671.
- Smith R.M. (2011). Personality Traits and Career Decidedness: An Empirical Study of University Students.
- Soresi S., Nota L. & Ferrari L. (2004). Autodeterminazione e scelte scolastico-professionali: uno strumento per l'assessment. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 5, pp. 26-42.
- Super D.E. (1990). A life span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Esbroeck R. (2011). *L'orientamento a scuola. Una proposta operativa di life design*. Firenze: Organizzazioni Speciali.

Famiglia, formazione, occupazione: filiere “quasi deterministiche”¹

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione - P.za Conte di Moriana, 2, 07100 Sassari - Email: lupandolfi@uniss.it.

Estratto

La scelta del percorso formativo o lavorativo rappresenta un tassello fondamentale del complesso processo di transizione verso l'età adulta, in una fase particolarmente delicata del ciclo di vita. La letteratura in materia evidenzia che in tale processo hanno un ruolo significativo il background socio-familiare di appartenenza, le pratiche didattiche orientative, i fattori motivazionali ed emozionali soggettivi.

Lo studio che viene presentato concentra l'attenzione sull'orientamento verso il lavoro e sul rapporto famiglia-scuola-lavoro nei percorsi formativi e di scelta, a partire da una ricerca sul campo realizzata in Sardegna nel 2014-2015². In particolare, questo studio multidisciplinare e multimetodo propone una lettura del fenomeno dal punto di vista degli attori principali (*in primis* degli studenti) ed evidenzia il perdurare di filiere formative (pre) determinate dall'origine familiare nei percorsi formativi secondari e scandite seguendo la gerarchizzazione tra professioni intellettuali, tecniche e manuali. Dalle parole degli studenti emergono spunti utili per l'impostazione di pratiche didattiche ed orientative mirate all'attenuazione del carattere “quasi deterministico” delle filiere formative ove ancora diffuso come nel contesto esaminato.

Parole chiave: orientamento, formazione, lavoro.

Abstract

The choice of education or career path is a fundamental element of the complex transition process towards adulthood, in a particularly delicate stage of the life cycle. The literature shows that in this process a significant role is played by the social and family background of belonging, guidance teaching practices, motivational and emotional factors.

¹ Lo studio presentato è stato realizzato congiuntamente da tutti gli autori e coordinato da Luisa Pandolfi che ha curato la redazione dell'articolo ed è autrice dei paragrafi 1 e 2; le altre parti di responsabilità dei singoli autori sono così suddivise: M. Francesca Ghiaccio § 3, Arcangelo Uccula § 4, G. Filippo Dettori § 5, Paolo Calidoni § 6.

² Il progetto di ricerca “*Transizioni scolastiche. Orientamento e scelte scolastiche e professionali*” (Calidoni & Cataldi, 2016), realizzato nel 2014-2015, ha esaminato il fenomeno della transizione scolastica e dei percorsi di scelta, sia scolastici che lavorativi, degli studenti sardi in una prospettiva multidisciplinare: sociologica, pedagogica e psicologica (Calidoni & Cataldi, 2014). La ricerca ha compreso una *survey* campionaria sugli studenti delle classi prime (1639) e quinte (1037) di 25 scuole secondarie sarde e un approfondimento qualitativo attraverso *focus group* di *follow-up* con gli stessi studenti ed alcuni studi caso.

The study here presented focuses on the guidance towards work and on relationships among family-school-work in educational systems from a field study carried out in Sardinia in 2014 and 2015. In particular, this multi-disciplinary and multi-method study proposes a reading of the phenomenon from the point of view of the main actors (primarily students) and highlights the educational path (pre) determined by family origin in secondary education and built up following the hierarchy among intellectual, technical and manual professions. From the students' words, useful ideas emerge for setting up educational and practical guidance, to attenuate the 'nearly deterministic' character of the education system.

Key words: guidance, education, work.

Zusammenfassung

Die Wahl einer bestimmten Ausbildung oder Arbeit stellt eine bedeutende Stufe im komplexen Übergangsprozess zum Erwachsenenleben und findet in einer besonders heiklen Phase des Lebens statt. Die Literatur zeigt diesbezüglich, dass der sozio-familiäre Hintergrund die didaktischen Orientierungsmaßnahmen an der Schule, die subjektiven Motivations- und emotionalen Faktoren in diesem Prozess eine bedeutsame Rolle spielen.

Die vorliegende Studie fokussiert auf die Berufsberatung und auf das Verhältnis Familie-Schule-Beruf während der obligatorischen und wahlfreien Ausbildung, ausgehend von einer in Sardinien im Jahr 2014-2015 durchgeführten Untersuchung. Insbesondere übernimmt die vorliegende multi-disziplinäre und multi-methodische Arbeit die Lesart der involvierten Akteure (zu allererst die der Schüler), und unterstreicht dabei, innerhalb der sekundären Ausbildungsgänge, das Fortdauern von Ausbildungslaufbahnen, die durch die Familie (vor)bestimmt wurden und durch die hierarchische Unterscheidung zwischen intellektuellen, didaktischen, technischen und handwerklichen Berufen definiert sind. Aus den Worten der Schüler lassen sich Folgerungen ziehen, die hinsichtlich der Ausarbeitung didaktischer und orientierender Massnahmen, die den ‚quasi-deterministischen‘ Charakter der Ausbildungsgänge, wo dieser noch vorhanden, einschränken sollen, hilfreich sein dürften.

Schlüsselwörter: orientierungshilfe, ausbildung, beruf.

1. Riferimenti teorici

Nella letteratura sulle transizioni scolastiche, dal punto di vista sociologico è particolarmente rilevante l'associazione tra posizione lavorativa e titolo di studio dei genitori e livello e tipo di istruzione dei figli. Una recente indagine di Barone e Ruggera (2015) ha messo a confronto il nostro Paese con 24 nazioni europee ed è emerso che l'Italia risulta essere uno dei Paesi, con Grecia e Portogallo, che registrano più elevate correlazioni tra background familiare e scelte scolastiche. Gli autori mettono in evidenza che nonostante il nostro sistema formativo sia aperto, nel senso che tutte le filiere di scuola secondaria (liceale,

tecnica e professionale) consentono l'accesso all'università poiché non esistono sbarramenti formali, di fatto viene attuata comunque una scrematura degli studenti (benché non palese), in particolare nei confronti degli studenti che appartengono alle classi sociali dotate di minor capitale culturale.

Se volgiamo lo sguardo ai vissuti ed al punto di vista degli studenti, vari studi rivelano che la scelta del percorso post-diploma da intraprendere è strettamente connessa alla costruzione dell'identità personale ed è fondamentalmente basata sulla negoziazione tra "chi si è stati", la percezione attuale di se stessi e chi si vorrebbe diventare. Ulriksen e colleghi (2013) sottolineano come per molti

studenti il percorso sia complesso e spesso caratterizzato da ambivalenza, in quanto, da una parte, desiderano scegliere in base ai loro reali interessi; dall'altra vorrebbero essere sicuri che la scelta che compiono soddisfi i loro interessi non solo nel presente, ma anche rispetto alla vita futura che immaginano di vivere. Naturalmente le dimensioni personali e psicologiche implicate nei processi di scelta e nei cambiamenti di vita richiamano in modo più ampio anche i concetti di autoefficacia, di *life skills*, di *problem solving*, di compiti di sviluppo e di motivazione.

Alcune indagini nazionali (Ciofi Iannitelli & Guidi, 2014) hanno cercato di esplorare le rappresentazioni di studenti appartenenti a varie tipologie di scuole secondarie di secondo grado, in merito alle attese ed emozioni connesse con la fase di transizione post-diploma. Emerge la percezione da parte degli studenti di un futuro non lineare, caratterizzato da crisi economica ed occupazionale di fronte a cui ci si sente in una posizione di debolezza, in cui assume rilevanza la connessione tra spinta motivazionale e aspettative individuali e la speranza come risposta difensiva ad una realtà incerta.

Diverse ricerche (Abbiati & Barone, 2014; Bergamo-Prvulovic, 2014; Wasylkiw, 2016) sottolineano come pratiche orientative efficaci possano controbilanciare positivamente alcuni fattori che incidono nella scelta del percorso successivo al diploma, come la carenza di conoscenze adeguate e l'iniquinà sociale; aspetti questi ultimi che provocano esiti negativi e, sovente, fallimentari.

Anche le politiche europee mettono in luce l'importanza dell'orientamento per promuovere lo sviluppo di competenze adeguate ad affrontare le fasi di transizione e ad adattarsi a situazioni sociali ed economiche nuove ed atipiche; si ritiene, infatti, che un sistema di orientamento coordinato generi coerenza tra istruzione, formazione ed occupazione (Cedefop, 2014).

In questa prospettiva la scuola gioca un ruolo rilevante nel sostenere gli studenti nel prendere decisioni coerenti con le proprie

aspirazioni ed attitudini. In tal senso, il Miur ha posto l'accento sulla necessità di realizzare percorsi ed attività di orientamento centrati sulla persona e non meramente informativi; le linee guida emanate nel 2014 parlano esplicitamente di "didattica orientativa/orientante" e di "orientamento formativo", riconoscendone la funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all'insuccesso degli studenti.

Nelle istituzioni scolastiche italiane le attività di orientamento sono presenti da tempo, ma il rapporto Isfol sull'argomento (Grimaldi, 2012) restituisce l'immagine di una scarsa sistematicità di competenze, professionalità, servizi e pratiche che deriva, in parte, anche da una carenza di risorse istituzionali, economiche e umane. In generale, si evince che le attività di orientamento sono ancora troppo spesso legate a specifici progetti e/o finanziamenti e risulta carente una formazione mirata dei docenti incaricati di occuparsene.

Tutto questo all'interno di un sistema di istruzione in cui l'attenzione prioritaria si concentra sui contenuti disciplinari e che sta muovendo solo recentemente i primi passi verso un approccio centrato sugli apprendimenti e sul ruolo attivo degli allievi. Un approccio, quest'ultimo, che, come ci suggerisce la letteratura pedagogica, dovrebbe essere orientato alla promozione di competenze e non solo di saperi; allo sviluppo di strategie per imparare ad imparare; al potenziamento dell'autonomia e della responsabilità (Castoldi, 2011; Batini, 2015).

Lo studio di seguito presentato adotta una prospettiva ecosistemica, che attribuisce un ruolo significativo nei processi transizionali all'interazione tra l'influenza del background socio-familiare di appartenenza, le pratiche didattiche orientative e i fattori motivazionali ed emozionali soggettivi. In tal senso, appare interessante il modello teorico del processo di transizione scolastica proposto da Briggs e colleghi (2012), in cui si mette in evidenza che l'identità di studente universitario si sviluppa nell'intreccio di vari fattori che, da un lato, riguardano il sistema scolastico di provenienza (l'importanza di un'adeguata

preparazione non solo disciplinare e di attività di orientamento e di supporto mirato a studenti e famiglie) e, dall'altro, sono relativi al sistema universitario in cui gli studenti si inseriscono (necessità di informazioni e comunicazioni chiare in merito ai corsi di studio, ai piani di studio e alle modalità di valutazione; accessibilità ai servizi disponibili). Il modello sottolinea come il *gap* esistente tra questi due sistemi, che sovente non comunicano e non collaborano tra loro, produca degli effetti negativi sia sul processo di transizione, che sulla futura carriera universitaria ed autoefficacia degli studenti.

2. La ricerca: obiettivi e metodi

Con l'obiettivo di esplorare in modo mirato il tema dell'orientamento verso il lavoro e del rapporto scuola-famiglia-lavoro nei percorsi formativi e di scelta che caratterizza(va) il contesto sardo è stata sviluppata una ricerca articolata in tre fasi di lavoro sul campo, con l'utilizzo di una pluralità di strumenti di indagine quanti-qualitativi.

Anzitutto, per esaminare in modo analitico le pratiche di orientamento in uso in ingresso nella scuola secondaria di secondo grado, è stato condotto uno studio di caso esplorativo in un istituto comprensivo. L'indagine si è avvalsa d'interviste al dirigente scolastico e all'insegnante responsabile dell'orientamento, di *focus group* con gli studenti, i loro genitori ed insegnanti, nonché della osservazione partecipante a diverse iniziative di orientamento scolastico, organizzate dalla scuola.

Anche alla luce di quanto emerso dallo studio di caso, sono stati esaminati i risultati di una *survey* campionaria sugli studenti delle classi quinte di scuole secondarie. La *survey* ha coinvolto un campione pari al 10% delle 250 scuole secondarie di secondo grado sarde, attraverso un campionamento sistematico stratificato proporzionale. La popolazione delle scuole è stata stratificata per Comune e per grado scolastico; sono stati, infatti, presi in considerazione 73 grandi comuni (in

cui sono presenti i tre ordini di scuole) e la popolazione delle scuole è stata divisa in 3 sottopopolazioni (licei, tecnici e professionali). All'interno di ciascun strato è stato selezionato un campione pari al 10% per filiera scolastica.

Ai fini della nostra analisi sono state selezionate le variabili idonee agli obiettivi di questa indagine: individuare i fattori associati ai percorsi degli studenti dalla scuola secondaria alle scelte post-diploma.

Infine, è stata sentita la *student voice*, per mettere a fuoco il loro punto di vista ed interpretare i risultati della *survey* sul tema della scelta, al termine della scuola secondaria, tra università e lavoro. Anche in questa fase di ricerca qualitativa sono stati coinvolti gli studenti delle classi quinte di diverse tipologie di scuole secondarie di secondo grado (licei, tecnici e professionali) del sud e del nord Sardegna. Ci si è avvalsi di diverse tecniche di rilevazione (*focus group*, interviste e osservazioni dirette). Nel nord Sardegna è stata successivamente condotta un'analisi di *follow-up* con gli stessi studenti durante il primo anno del percorso post secondario intrapreso.

Si ipotizza, sulla base dei dati raccolti, che la scelta si associ a specifiche filiere in cui rientra non solo la scuola frequentata e lo status familiare, ma anche lo svolgimento di attività lavorative durante la frequenza della scuola stessa e le rappresentazioni che gli studenti costruiscono sui loro genitori, in termini di aspettative e giudizio sulla scelta di continuare a studiare oppure di cercare un lavoro al termine delle scuole superiori.

3. L'orientamento verso la scuola secondaria di secondo grado

Pianificare il proprio percorso scolastico per gli studenti che si accingono a concludere la secondaria di primo grado significa intraprendere un complesso processo di selezione e valutazione dell'offerta formativa esistente e "accessibile", in cui giocano un ruolo decisivo attitudini e interessi personali, la

famiglia d'origine e le condizioni socio-culturali che la contraddistinguono (Pitzalis, 2010; Van Zanten, 2009), nonché gli insegnanti e l'esperienza scolastica vissuta. Un complesso processo di negoziazione in cui una molteplicità di variabili concorre a prefigurare traiettorie formative nelle quali la dimensione lavorativa e professionale assume diverse configurazioni.

Infatti, dai diversi *focus group*, condotti con gli studenti di terza media, i loro insegnanti e i loro genitori affiora un quadro composito in cui diverse rappresentazioni sociali del "lavoro" s'incontrano e scontrano tra loro, nel tentativo di tratteggiare cammini formativi adeguati e perseguibili.

Per alcuni ragazzi la futura ed eventuale attività lavorativa si costruisce prevalentemente su attitudini e vocazioni individuali (De Pieri, 2000); altri giovani studenti prefigurano professioni e impieghi dai contorni incerti e vaghi; immagini costruite sulla base di interessi personali e propensioni che ritengono possedere e che vorrebbero coltivare con una formazione superiore.

In alcuni casi è l'orientamento e, in modo particolare gli *open day*, ad alimentare l'immaginario, conducendo gli alunni a prendere coscienza delle future prospettive operative delle proprie possibili scelte:

Dopo l'open day ho capito che non fa per me, questa scuola! [...] no, non mi sta convincendo, boh non mi sembra di essere fatta per la sala, per la cucina o per il ricevimento, penso che da grande non mi dia grandi possibilità.

Un'immagine ancora più sbiadita del "mondo del lavoro" affiora nel confronto con gli insegnanti, per i quali le inclinazioni individuali dei propri studenti si dispiegano come abilità e competenze, prevalentemente di tipo scolastico. L'accompagnamento alla scelta da parte del corpo docente si traduce nel consiglio orientativo che ufficialmente formulano; in suggerimenti personali informali se esplicitamente ricercati da studenti e genitori nonché, indirettamente (alcune volte), nella

realizzazione di pratiche d'aula e/o esperienze didattiche alternative in raccordo con il mondo del lavoro. Il percorso formativo superiore indicato dai docenti è, per lo più, quello che meglio risponde alle capacità che lo studente ha dimostrato di possedere negli anni, durante l'attività didattica.

Dal punto di vista dei docenti, la dimensione lavorativa si configura pertanto come "lavoro scolastico"; come possesso di conoscenze e competenze con le quali affrontare gli studi superiori, come afferma questo insegnante:

Ci sono ragazzi che amano di più le attività pratiche e quindi io chiedo di capire anche questo, ossia io ho voglia di passare i miei pomeriggi sui libri? Penso di passare i miei pomeriggi sui libri ad affrontare uno studio teorico o mi piace più fare? E quindi in questo caso pensare ad una scuola in cui ci sono più laboratori e quindi un tecnico, un professionale, un alberghiero? Cioè scuole in cui si è valutati per le attività pratiche.

Per quanto riguarda i genitori, lo scenario occupazionale del proprio figlio (che accompagna la scelta della scuola superiore) è collegabile al loro "coinvolgimento" nella vita scolastica ed al titolo di studio. I genitori più "partecipi" delineano un'immagine nitida del futuro lavorativo del proprio figlio, avvalorata dalla determinazione del giovane studente e dalle sue evidenti e comprovate attitudini:

Farà la traduttrice [...]; poi lei è molto interessata a questo discorso dell'Intercultura... l'estate scorsa ha fatto tre settimane in Inghilterra, lei ha già cercato il college per l'anno prossimo, lei ha già capito tutto.

Oppure colgono lo sviluppo di determinate capacità e competenze, come l'informatica e la conoscenza delle lingue straniere, quali peculiarità essenziali dell'attuale scenario occupazionale. Abilità e conoscenze che il giovane studente potrà e dovrà sviluppare,

sempre in linea con i propri interessi, attraverso il percorso di studi prescelto:

Mia figlia ha scelto il linguistico e lo aveva già deciso dall'anno scorso, a lei piacciono le lingue, la sua intenzione è andare fuori. Lo vediamo anche oggi che la cosa più utile sono le lingue, qualunque lavoro, qualunque cosa almeno una lingua la devi sapere.

Più confuse e meno realizzabili, invece, appaiono le prospettive di alcuni genitori – meno implicati nel processo di scelta scolastica del proprio figlio – che, nel sostenere in modo acritico la scuola superiore individuata, ipotizzano eventuali professioni future. Così il genitore di una studentessa:

Nadia prima era orientata sulla biologia poi ha cambiato idea e voleva fare veterinaria perché lei è molto amante degli animali, prima era decisa di fare altro, poi ha cambiato e si è iscritta alle ex magistrali, poi vuole fare l'università e via dicendo [...] non saprei cosa dire, è lei che deve andare a scuola non io, lei deve essere contenta, l'importante è che porti i frutti, poi se vuole andare avanti e fare l'università, psicologia magari.

In sintesi, nel contesto esplorato si ritrova il peso maggiore giocato, nella progettazione formativa degli studenti, dal capitale culturale e sociale della famiglia (Checchi, 2010) rispetto a quello della scuola. Si palesano anche le difficoltà della scuola nel promuovere e condurre percorsi orientati allo sviluppo di competenze specifiche che attengono il singolo individuo, quale attore del proprio processo formativo. Emerge, altresì, la separazione ancora presente tra una prospettiva intellettuale (dei docenti) ed il sapere professionale.

Nella scuola secondaria di primo grado, quindi, andrebbero proposte forme di orientamento che accompagnino tutti i giovani studenti a misurare se stessi e le proprie reali competenze, sia con le discipline presenti

nei diversi istituti superiori che con le possibili ricadute professionali dei percorsi formativi desiderati e che "piacciono".

4. Dalla scuola secondaria alle scelte post-diploma

Obiettivo di questa parte della ricerca è individuare i fattori associati ai percorsi degli studenti dalla scuola secondaria alle scelte post-diploma.

4.1. Partecipanti

Il campione era costituito da 1037 studenti di cui 592 maschi e 445 femmine frequentanti le quinte classi degli istituti superiori delle province della Sardegna. Le scuole di provenienza erano di tipo liceale (Classico, Scientifico, Artistico, Linguistico e delle Scienze Umane), che rappresentavano il 33,7% del campione; tecnico (Commerciale, Industriale, per Geometri, Minerario e Nautico), che comprendeva il 49,7% dei partecipanti e professionale (Alberghiero, Industria e Artigianato e Agricoltura), che includeva il 16,6 % del campione.

4.2. Strumenti

Agli studenti è stato somministrato un questionario che comprendeva 74 domande ed ha esplorato le seguenti aree tematiche: la scuola, l'ambiente extrascolastico, io e la mia vita da studente, il proseguimento degli studi e il lavoro, informazioni socio-demografiche.

Ai fini dello studio che presentiamo sono state estrapolate le domande relative al genere, alla scuola frequentata, alla formazione e professione dei genitori, al recente svolgimento di un'attività lavorativa dello studente, al programma dello studente al termine della scuola superiore e al giudizio dei genitori sia quando lo studente intendeva proseguire gli studi sia quando intendeva interromperli e cercare un lavoro.

4.3. Analisi dei dati

Le varie opzioni di alcune domande previste dal questionario sono state accorpate per evitare un'eccessiva dispersione dei punteggi, in particolare per l'analisi statistica della regressione logistica con cui sono stati elaborati i dati. I sette livelli dei titoli di studio genitoriale da "Nessun titolo di studio" al "Titolo post lauream" sono stati accorpate nei due livelli della *formazione inferiore*, che comprendeva i titoli di studio sino alla scuola media inferiore, e della *formazione superiore*, dalla scuola superiore in poi. La qualifica lavorativa professionale dei genitori che nel questionario prevedeva sei gruppi di opzioni da dirigente a operaio è stata accorpata nei tre livelli dell'*alta*, *media* e *bassa* qualifica. La prima categoria comprende quindi le professioni dirigenziali e imprenditoriali, la media include i professionisti dipendenti e autonomi, i lavoratori in proprio, gli insegnanti e gli impiegati, il terzo livello di qualifica comprende gli operai e gli addetti ai servizi.

Inizialmente sono state effettuate le analisi descrittive delle frequenze e delle percentuali delle variabili considerate. I livelli delle variabili con le relative percentuali e frequenze sono descritte nella Tab. 1. In seguito sono state eseguite le analisi statistiche con l'utilizzo della regressione logistica multinomiale per misurare il grado di associazione, in termini di *Odds Ratio*, tra la scuola frequentata e il genere, la formazione e la qualifica lavorativa genitoriale, l'eventuale lavoro svolto nell'ultimo anno dallo studente e i giudizi genitoriali sulla prosecuzione degli studi o sulla ricerca del lavoro. Nella Tab. 2 si possono osservare i risultati di questa analisi dove la categoria di riferimento della variabile scuola era l'istituto tecnico, con cui venivano confrontati il liceo e l'istituto professionale.

Nella Tab. 3 sono descritti i risultati della seconda regressione logistica multinomiale che esamina i programmi degli studenti alla fine della scuola superiore come variabile dipendente, e la ricerca di lavoro come categoria di riferimento. Le variabili indipendenti

erano i maschi per il genere, l'istituto tecnico per la scuola frequentata, i titoli di studio inferiori per la formazione genitoriale, la qualifica lavorativa media dei genitori e per gli studenti non aver lavorato negli ultimi 12 mesi.

Tra le variabili indipendenti a livello ordinale è stata effettuata una correlazione di Spearman per ranghi, da cui emerge una buona correlazione tra i titoli di studio dei due genitori, in particolare per i licei e gli istituti professionali: liceo = rs. .565; tecnico = rs. .420; professionale = rs. .556, con una significatività statistica $p < .000$. Dall'analisi delle due regressioni è stata quindi esclusa una delle due variabili relative al titolo di studio genitoriale che ha evidenziato un basso grado di associazione con la variabile dipendente.

4.4. Risultati

4.4.1. Analisi descrittive

La distribuzione dei due generi nei tre macro indirizzi scolastici evidenzia una marcata presenza femminile nei licei che si attesta su quasi 2/3, mentre negli istituti tecnici prevale la presenza di studenti di genere maschile, con oltre il 70% degli iscritti. I maschi risultano la maggioranza anche nelle scuole professionali che ospitano quasi il 60% del totale.

Il livello formativo dei genitori degli studenti evidenzia una chiara distribuzione all'interno delle tre tipologie di scuole. Nei licei i genitori con un titolo di studio superiore riguarda il 2/3 degli studenti, all'opposto negli istituti professionali la formazione genitoriale superiore si attesta a circa 1/3, mentre quella inferiore è di 2/3 degli studenti iscritti. Negli istituti tecnici la formazione superiore dei genitori è maggiore del 50% e si colloca tra i due poli dei licei e professionali con circa 20 punti percentuale inferiore al liceo e circa 10 punti maggiore delle professionali.

L'analisi statistica relativa alla qualifica professionale paterna rileva una maggioranza di qualifiche di livello medio in tutte e tre le tipologie di scuola, con una percentuale di oltre due terzi nei licei e circa la metà nelle altre due tipologie di istituti. Un'alta qualifi-

	Liceo	Tecnico	Professionale
Genere			
Maschi	35,7 (125)	71,2 (370)	58,1 (97)
Femmine	64,3 (225)	28,8 (150)	41,9 (70)
Formazione Padre			
Inferiore	39,9 (131)	57,4 (287)	68,8 (108)
Superiore	60,1 (197)	42,6 (213)	31,2 (49)
Formazione Madre			
Inferiore	34,1 (114)	53,2 (269)	65,9 (108)
Superiore	65,9 (220)	46,8 (237)	34,1 (56)
Qualifica lavoro padre			
Alta	17,1 (50)	13,6 (63)	13,4 (19)
Media	61,3 (179)	51,5 (238)	50,0 (71)
Bassa	21,6 (63)	34,8 (161)	36,6 (52)
Qualifica lavoro madre			
Alta	9,6 (22)	5,6 (16)	8,0 (7)
Media	61,7 (142)	55,9 (160)	33,3 (29)
Bassa	28,7 (66)	38,5 (110)	58,6 (51)
Programmi dopo la scuola			
Ricerca lavoro	10,6 (36)	40,9 (208)	64,6 (106)
Formazione professionale	4,1 (14)	7,3 (37)	15,2 (25)
Università + Lavoro	54,5 (186)	33,5 (170)	18,9 (31)
Università	30,8 (105)	18,3 (93)	1,2 (2)
Attività lavorativa dello studente			
Si	31,7 (112)	49,5 (259)	63,2 (110)
No	68,3 (241)	50,5 (264)	36,8 (64)
Giudizio padre su proseguimento studi			
Normale	64,7 (183)	49,1 (139)	47,7 (31)
Motivo di orgoglio	31,8 (90)	45,2 (128)	41,5 (27)
Meglio cercare un lavoro	3,5 (10)	5,7 (16)	10,8 (7)
Giudizio madre su proseguimento studi			
Normale	63,8 (190)	48,5 (145)	47,1 (32)
Motivo di orgoglio	32,6 (97)	45,8 (137)	42,6 (29)
Meglio cercare un lavoro	3,7 (11)	5,7 (17)	10,3 (7)
Giudizio padre su interruzione studi			
Normale	26,5 (27)	38,6 (119)	54,1 (80)
Motivo di orgoglio	4,9 (5)	3,9 (12)	4,1 (6)
Meglio continuare a studiare	68,6 (70)	57,5 (177)	41,9 (62)
Giudizio madre su interruzione studi			
Normale	20,2 (20)	33,9 (103)	48,3 (71)
Motivo di orgoglio	5,1 (5)	1,6 (5)	3,4 (5)
Meglio continuare a studiare	74,7 (74)	64,5 (196)	48,3 (71)

Tab. 1 - Distribuzione percentuale e frequenze delle variabili nelle tipologie di scuole.

	B	E.S.	Wald	g.l.	P	O.R	I.C.
Liceo vs. Tecnico							
Femmine vs maschi	1,38	.20	46,10	1	.000	3,96	(2,66 - 5,88)
Formazione padre superiore vs inferiore	0,85	.21	16,41	1	.000	2,33	(1,58 - 3,50)
Qualifica lavoro madre bassa vs media	0,73	.38	3,69	1	.055	2,07	(0,98 - 4,36)
Qualifica lavoro madre alta vs media	- 0,18	.22	0,69	1	.408	0,83	(0,54 - 1,28)
Attività lavorativa si vs no	- 0,53	.20	6,79	1	.009	0,59	(0,39 - 0,88)
Professionale vs. Tecnico							
Femmine vs maschi	0,57	.27	4,35	1	.037	1,77	(1,03 - 3,02)
Formazione padre superiore vs inferiore	- 0,59	.29	4,05	1	.044	0,56	(0,31 - 0,98)
Qualifica lavoro madre bassa vs media	0,95	.51	3,42	1	.065	2,59	(0,94 - 7,10)
Qualifica lavoro madre alta vs media	0,85	.29	8,77	1	.003	2,34	(1,33 - 4,12)
Attività lavorativa si vs no	0,86	.28	9,52	1	.002	2,37	(1,37 - 4,09)

Tab. 2 - Associazioni tra scuola, famiglia e percorsi.

	B	E.S.	Wald	g.l.	P	O.R	I.C.
Formazione Professionale vs Ricerca lavoro							
Liceo vs tecnico	0,74	0,43	2,97	1	.085	2,09	(0,90 - 4,83)
Professionale vs tecnico	0,37	0,31	1,39	1	.239	1,45	(0,78 - 2,67)
Formazione madre superiore vs inferiore	- 0,05	0,29	0,03	1	.868	0,95	(0,54 - 1,69)
Qualifica lavoro padre bassa vs media	- 0,45	0,45	0,97	1	.325	0,64	(0,26 - 1,56)
Qualifica lavoro padre alta vs media	- 0,22	0,31	0,49	1	.485	0,81	(0,44 - 1,47)
Attività lavorativa si vs no	- 0,50	0,28	3,04	1	.081	0,61	(0,35 - 1,06)
Università e Lavoro vs Ricerca lavoro							
Liceo vs tecnico	1,95	0,25	60,05	1	.000	7,00	(4,28 - 11,45)
Professionale vs tecnico	- 0,77	0,25	9,64	1	.002	0,46	(0,29 - 0,75)
Formazione madre superiore vs inferiore	0,27	0,18	2,15	1	.143	1,31	(0,91 - 1,88)
Qualifica lavoro padre bassa vs media	- 0,24	0,27	0,77	1	.380	0,79	(0,46 - 1,34)
Qualifica lavoro padre alta vs media	- 0,01	0,20	0,01	1	.962	0,99	(0,67 - 1,46)
Attività lavorativa si vs no	- 0,53	0,18	8,32	1	.004	0,59	(0,41 - 0,84)
Università vs Ricerca lavoro							
Liceo vs tecnico	1,62	0,28	33,29	1	.000	5,04	(2,92 - 8,74)
Professionale vs tecnico	- 3,47	1,02	11,57	1	.001	0,03	(0,00 - 0,23)
Formazione madre superiore vs inferiore	0,71	0,23	9,37	1	.002	2,03	(1,29 - 3,20)
Qualifica lavoro padre bassa vs media	- 0,28	0,32	0,77	1	.381	0,75	(0,40 - 1,42)
Qualifica lavoro padre alta vs media	- 0,79	0,27	8,57	1	.003	0,45	(0,27 - 0,77)
Attività lavorativa si vs no	- 1,57	0,24	42,03	1	.000	0,21	(0,13 - 0,33)

Tab. 3 - Scelte post scuola ed effetti delle variabili associate.

ca paterna è presente nel 17,1% e in oltre il 13% dei tecnici e professionali. Oltre 1/3 degli studenti di questi ultimi due istituti e più di 1/5 nei licei, registra una qualifica paterna bassa. La qualifica materna mostra alcune differenze con la distribuzione paterna: una minore presenza di livelli alti nei tre istituti con una maggior incidenza di basse qualifiche, in particolare negli istituti professionali (58,6%), i quali registrano una conseguente minor presenza di livelli medi.

Le percentuali degli studenti che hanno svolto un'attività lavorativa negli ultimi 12 mesi si differenziano all'interno dei tre gruppi di scuole: meno di un terzo degli studenti liceali ha svolto un'attività lavorativa, a differenza degli studenti professionali dove la percentuale si attesta a quasi 2/3. Gli studenti degli istituti tecnici si dividono equamente all'interno dei due gruppi che hanno e non hanno svolto attività lavorativa recente.

La distribuzione percentuale dei programmi post-diploma degli studenti evidenzia una configurazione piuttosto regolare nelle tendenze interne. La ricerca del lavoro mostra una progressiva crescita nelle percentuali, dagli studenti liceali con il 10,6%, per arrivare al 64,6% degli studenti professionali e una posizione intermedia dei tecnici con il 40,9%. Con percentuali inferiori, anche la prospettiva della formazione professionale mostra lo stesso orientamento della ricerca del lavoro. Per questa opzione di scelta le percentuali vanno dal 4,1% dei licei, al 7,3% dei tecnici e gli istituti professionali con il 15,2%.

Il trend delle percentuali degli studenti che intendono iscriversi all'università è opposto alle due preferenze precedenti, con quasi 1/3 degli studenti liceali che intendono studiare a tempo pieno, seguiti dai tecnici (18,3%) e dagli studenti degli istituti professionali (1,2 %). Particolare rilievo assumono all'interno delle varie opzioni di scelta le elevate percentuali degli studenti che intendono studiare all'università e lavorare contemporaneamente. Per gli studenti liceali questa propensione supera la metà delle preferenze, ma anche 1/3 degli studenti degli istituti tecnici manifestano la

motivazione ad integrare il percorso di studi con un'attività lavorativa. Infine, gli studenti dei professionali, maggiormente orientati alla ricerca di un lavoro, esprimono in quasi 1/5 dei casi la possibilità di iscriversi all'università, se la prosecuzione del percorso formativo è accompagnato dall'opportunità di lavorare.

Agli studenti che proseguiranno gli studi è stato chiesto come i loro genitori giudicano questa scelta. Le distribuzioni percentuali del padre e della madre sono quasi sovrapponibili: per gli studenti liceali quasi 2/3 dei genitori considerano normale continuare a studiare dopo la scuola superiore, mentre negli istituti tecnici e professionali le percentuali su questo giudizio si attestano a poco meno del 50%. La seconda opzione riguardava la possibilità che continuare a studiare fosse considerata una cosa eccezionale e motivo di orgoglio per i genitori. Questo tipo di considerazione risulta più frequente tra i genitori degli istituti tecnici (intorno al 45%) e professionali (circa il 42%), e meno diffusa tra i genitori degli studenti liceali (poco meno di 1/3). Infine, poco più del 10% dei genitori degli studenti degli istituti professionali ritiene che piuttosto che proseguire gli studi sarebbe meglio non rischiare e cercare un lavoro. Questa visione è condivisa da quasi il 6% dei genitori degli studenti tecnici e dal 3-4% di quelli liceali.

Il giudizio dei genitori degli studenti che hanno deciso di interrompere gli studi mostra una distribuzione percentuale per certi versi opposta a quella precedente con alcune differenze tra padre e madre. Considerano normale interrompere gli studi circa la metà dei genitori degli studenti professionali (il 54,1% del padre e 48,3% della madre), tale percentuale scende al 38,6% per i padri degli studenti tecnici e a circa 1/3 per le madri. I genitori degli studenti liceali sono coloro che in percentuale più bassa considerano normale interrompere gli studi: circa 1/4 dei padri e 1/5 delle madri. Di conseguenza, la spinta genitoriale alla prosecuzione degli studi è maggiore nei licei e tende a diminuire passando agli istituti tecnici, con una media del 60%, e del 45% negli istituti professionali. Le madri, in

tutti i casi, auspicano una prosecuzione degli studi dei loro figli in misura maggiore dei padri. L'orgoglio per l'interruzione del percorso formativo dei figli è in tutti i casi basso con percentuali inferiori al 5%.

4.4.2. Associazione con la tipologia di scuola

Tra le variabili prese in esame è stata effettuata una regressione logistica multinomiale per stimare il loro ruolo in associazione con la scelta delle diverse tipologie di scuola superiore.

Dal modello, attraverso il metodo *stepwise* in avanti, emerge in particolare il ruolo giocato dal genere, formazione professionale paterna, qualifica professionale della madre e dallo svolgimento di un'attività lavorativa dello studente durante l'ultimo anno; la significatività complessiva è: $\chi^2=134,39$; $gl=10$; $p=.000$; R^2 di Nagelkerke = .245.

Attraverso l'analisi della R.L.M. sono state stimate le associazioni tra la scelta della scuola e il genere. La propensione delle femmine ad iscriversi al liceo è di 3,96 O.R.³ e di 1,77 O.R. ad un istituto professionale anziché ad un istituto tecnico di quella manifestati dai maschi.

Gli studenti con una formazione paterna di studi superiori si iscrivono al liceo piuttosto che al tecnico con 2,33 O.R. in confronto a coloro che hanno i genitori con un titolo di studio inferiore; mentre, sempre a parità di una formazione paterna superiore, la tendenza a iscriversi alla scuola professionale è di 0,56 O.R. rispetto al tecnico. Nelle associazioni tra qualifica lavorativa materna e scelta della scuola, emerge in particolare che l'alta qua-

lifica materna è associata ad un incremento della propensione dei figli ad iscriversi ad una scuola professionale piuttosto che tecnica (O.R. = 2,34), in confronto alle madri con una qualifica lavorativa media.

Lo svolgimento di un'attività lavorativa durante il percorso scolastico superiore risulta associata negativamente con la frequenza del liceo (O.R. = 0,59) rispetto all'istituto tecnico. Al contrario, gli studenti degli istituti professionali svolgono un'attività lavorativa in oltre il doppio dei casi (O.R. = 2,37) nel confronto con gli studenti degli istituti tecnici.

4.4.3. Associazioni con la scelta post diploma

La R.L.M., descritta nella Tab. 3, stima il ruolo delle variabili associate con le scelte successive alla scuola superiore attraverso il metodo *stepwise* in avanti, in cui emerge in particolare il ruolo giocato dalla scuola di provenienza, la formazione professionale materna, la qualifica professionale del padre e lo svolgimento di un'attività lavorativa dello studente durante i precedenti 12 mesi. La significatività complessiva del modello è: $\chi^2=282,28$; $gl=18$; $p=.000$; R^2 di Nagelkerke = .312.

Dai risultati emerge che la propensione degli studenti del liceo di proseguire all'università anziché cercare un lavoro è di 5,04 O.R. di quella manifestata dagli studenti del tecnico mentre quella di coloro che provengono dalle scuole professionali è risultata di 0,03 O.R., molto inferiore rispetto agli studenti tecnici. Il risultato è simile per lo studente che intende studiare all'università e lavorare contemporaneamente. Infatti, in questo caso

³ L'Odds Ratio (O.R.) è una misura dell'associazione tra due fattori. La valutazione di un'associazione implica la presenza di due variabili: la causa presunta (variabile indipendente) e l'effetto (variabile dipendente). Nelle tabelle di associazione di questo articolo le variabili dipendenti sono descritte nelle colonne e nelle righe quelle indipendenti. Nella regressione logistica multinomiale l'associazione si misura in relazione ad una categoria di riferimento (uno dei possibili livelli delle variabili prese in esame: per es. l'istituto tecnico in confronto al liceo o all'istituto professionale oppure il genere femminile in relazione a quello maschile). L'intensità della misura dell'associazione può assumere valori tra 0 e infinito. Il valore di 1 indica l'assenza di associazione e i valori prossimi a 1 indicano una debole associazione. Valori inferiori a 1 indicano un'associazione negativa (prossimi allo 0 una forte associazione negativa); i valori superiori a 1 indicano un'associazione positiva che aumenta di intensità con l'aumento del valore.

la propensione degli studenti liceali è di 7,00 O.R., e di 0,46 O.R. negli studenti delle scuole professionali, nel confronto con quella degli studenti degli istituti tecnici.

La scelta di un corso professionale dopo il diploma evidenzia uno scenario diverso. Considerando le scelte, sempre nel confronto con la possibilità di cercare subito un lavoro, gli studenti delle scuole professionali non manifestano una maggiore preferenza per la formazione professionale rispetto agli studenti degli istituti tecnici, mentre gli studenti del liceo esprimono la tendenza a scegliere la formazione professionale rispetto alla ricerca del lavoro in misura doppia rispetto agli studenti tecnici, risultato che però non evidenzia una significatività statistica.

Per quanto riguarda le scelte future in generale, si evince che la propensione a proseguire con la formazione professionale dopo le scuole superiori non è rilevante, se confrontata con la ricerca di un lavoro.

Dall'analisi delle associazioni con gli altri predittori emerge che l'influenza della formazione genitoriale materna si manifesta con una chiara propensione negli studenti con genitori che hanno completato gli studi superiori, a differenza di quelli con formazione inferiore, a scegliere l'opzione università, ma in particolare, con un'associazione più intensa, a optare per la condizione di studente a tempo pieno (O.R. = 2,03), in riferimento alla ricerca di un lavoro.

L'associazione tra qualifica lavorativa paterna e scelta post diploma, fa emergere in particolare che l'alta qualifica lavorativa paterna non è associata ad un incremento della propensione dei figli ad iscriversi all'università a tempo pieno (O.R. = 0,45), in confronto alle famiglie con padri con una qualifica lavorativa media.

Lo svolgimento di un'attività lavorativa durante la scuola superiore è un forte predittore della ricerca di un lavoro dopo il diploma. In rapporto alla ricerca di lavoro, la propensione all'iscrizione all'università tra coloro che lavorano durante gli studi superiori risulta infatti molto bassa (O.R. = 0,21), e bassa (O.R. =

0,59), quando gli studi universitari possono essere accompagnati da un'attività lavorativa.

5. Il punto di vista degli studenti

Numerose esperienze di ricerca con gli studenti (*Student voice*) hanno dimostrato che i ragazzi, se adeguatamente ascoltati (Dettori, 2009) possono essere di grande aiuto per indicare possibilità di miglioramento delle prassi, come emerge dai contributi di diversi ricercatori, raccolti in un volume in lingua italiana che propone una sintesi della ricerca scientifica internazionale più recente su questa tematica (Grion & Cook-Sather, 2013). Anche nel contesto del presente studio, le dichiarazioni degli studenti intervistati non solo precisano, esplicitano e chiariscono alcuni risultati della *survey* ma fanno anche emergere aspetti nuovi. Di seguito saranno riportati i risultati delle analisi del contenuto dei *focus group* effettuati con gli studenti della quinta classe della scuola superiore che ancora dovevano compiere la scelta del dopo diploma (fase 1) e dei *focus group* di coloro che la scelta l'avevano già fatta, ossia una parte del campione della fase 1 che ha dato la disponibilità per un'analisi di *follow-up*, dopo un anno dal primo incontro (fase 2). L'utilizzo del software atlas.ti (Chiarolanza & De Gregorio, 2008), per l'analisi del contenuto dell'intero corpus di trascrizioni, ha consentito di avviare un processo di codifica e di concettualizzazione attraverso l'individuazione di unità di analisi, di categorie e macro-categorie. In questo modo sono stati individuati i nuclei tematici più ricorrenti, che di seguito sono proposti al lettore, seppure in maniera sintetica.

Nella prima fase della ricerca, gli studenti si sono soffermati sulla pluralità di fattori che ritenevano influissero sulla loro decisione, gli aspetti più ricorrenti sono illustrati di seguito.

- a) *Incertezza per la scelta del post diploma.*
Emergono due tipologie di studente: una minoranza che ha già le idee chiare sul da

farsi dopo il diploma e una maggioranza di indecisi che dichiara di avere ancora molti dubbi soprattutto in merito alla scelta del corso di studi universitario. Quelli che hanno già fatto la scelta sostengono di aver maturato negli anni precedenti la consapevolezza di fare uno specifico corso di studi, perché spinti dalla passione per alcune discipline e/o per una determinata professione, come racconta questa ragazza:

So da quando ero alle medie che avrei studiato veterinaria, mi piacciono gli animali. So che è un corso di studi molto difficile, ma non mi spaventa l'idea di studiare molte ore, credo di potercela fare perché mi piacciono le discipline scientifiche, sarà la mia passione a sostenermi durante il corso degli studi.

Più spesso i ragazzi ammettono di avere ancora molti dubbi e di voler utilizzare il tempo che rimane prima dell'esame di Stato per prendere informazioni aggiuntive e fare ulteriori valutazioni. Emerge l'indecisione sia su corsi affini, ma anche su corsi del tutto differenti come racconta, in maniera ironica, una alunna di liceo:

Sono indecisa se studiare economia o architettura, mi piacciono entrambi questi corsi, non so ancora che scelta farò, se proprio non mi decido, fra due mesi dovrò lanciare una moneta e affidarmi alla sorte.

L'indecisione riguarda anche la scelta di continuare gli studi accademici o cercare un impiego, soprattutto per gli studenti degli istituti tecnici:

Da un lato mi piacerebbe iniziare a lavorare come geometra e avere la mia indipendenza economica, dall'altro continuare gli studi e diventare architetto, sono indeciso perché non ho molta voglia di studiare però mi rendo conto che come geometra molte cose non le puoi fare.

Come si vede, nella scelta incidono aspetti complessi che talvolta si intrecciano: la

volontà di indipendenza economica, il desiderio di approfondire le conoscenze attraverso gli studi universitari, la paura di non essere all'altezza di affrontare un percorso universitario lungo, l'incertezza sul futuro e sulle reali opportunità che i titoli acquisiti possano garantire un impiego adeguato alla qualifica conseguita.

b) *Il supporto della scuola nella scelta.* Studentesse e studenti hanno dichiarato che le scuole propongono attività finalizzate più a fornire informazioni, che percorsi di orientamento veri e propri che li aiutino a fare un'analisi delle loro attitudini ed inclinazioni; questo conferma quando evidenziato nel rapporto Isfol citato in precedenza (Grimaldi, 2012). Dalla ricerca, infatti, non emerge un vero accompagnamento educativo che vada oltre il "mero informare" sulle diverse opzioni di scelta possibili, come sostiene questo studente:

Abbiamo fatto poco orientamento, a parte che ad aprile andremo alle giornate dell'orientamento universitario, non ho avuto altre indicazioni, per esempio mi sarebbe piaciuto fare un'analisi attenta dei corsi professionalizzanti anche non universitari per capire cosa è meglio per me. Ma i professori non dedicano tempo a queste cose, sono presi dal programma.

I ragazzi che frequentano gli istituti tecnici e professionali hanno reputato molto utili gli stage in azienda organizzati dalle scuole perché rappresentano un reale banco di prova:

Andare in azienda è utile perché capisci se è quella la tua strada, è il modo migliore per metterti alla prova e capire ciò che vuoi fare da grande.

c) *Il valore dell'orientamento universitario.* Ragazze e ragazzi hanno dichiarato di aver preso parte alle diverse manifestazioni promosse dalle università che sono state invitate nelle scuole e/o che hanno organizzato delle giornate *ad hoc* per l'orien-

tamento e di aver avuto modo di acquisire informazioni utili per la scelta dei corsi di studio. Tuttavia anche queste esperienze non sempre sono state positive:

Siamo andati al salone dello studente, ma non era per nulla chiaro, io ho appreso poco da quella giornata, ci davano degli opuscoli dove dicevano quali esami dare, ma non spiegavano che argomenti trattano i diversi corsi.

Talvolta i docenti universitari, quando hanno tenuto degli incontri con studenti di quinta, si sono posti come dei promotori dei loro corsi piuttosto che come dei facilitatori nella scelta del percorso:

Da noi sono venuti diversi docenti di università sarde e non, alcune anche private, ma tutti sembravano vendere il prodotto migliore, tutti dicevano che la loro università era migliore delle altre, alle volte mi sono sentita un po' confusa.

d) *Troppa rigidità nelle attività di orientamento.* Dall'indagine si evince che gli istituti tecnici e professionali organizzano le attività di orientamento soprattutto pensando a coloro che vogliono entrare nel mondo del lavoro; al contrario nei licei si lavora per l'orientamento universitario. Emerge l'esigenza di un orientamento più articolato che proponga le diverse possibilità senza chiudere troppo gli orizzonti, come spiega un ragazzo di un istituto professionale:

Se io ad esempio volessi continuare a studiare, io non so niente di quello che posso fare quando esco da qua per continuare gli studi, anche universitari. Sarebbe utile capire come funziona l'università, quali corsi di laurea, noi invece non le sappiamo queste cose. La scuola punta sul lavoro, ma in realtà possiamo fare anche altro.

Anche diversi studenti del liceo lamentavano di non aver avuto la possibilità di orientarsi nel mondo del lavoro perché si

dava per scontato che tutti i liceali avrebbero frequentato l'università.

e) *Il ruolo della famiglia, dei compagni più grandi e di internet nella scelta.* Nel percorso di scelta gli studenti hanno ammesso di attingere informazioni da diverse fonti. Sembrerebbe che l'apporto della famiglia non abbia un peso particolarmente rilevante, ad eccezione di casi dove è forte la tradizione familiare, come testimonia un ragazzo:

Voglio iscrivermi in farmacia perché mio padre e mio zio sono farmacisti, anche mio nonno lo era, è una specie di tradizione di famiglia. Non lo faccio per ripiego o per convenienza, ma perché mi piace.

Nella maggior parte dei casi invece i genitori supportano le scelte, ma quasi mai indirizzano esplicitamente i figli:

I miei genitori mi lasciano libera di fare la scelta che voglio, mi hanno detto di fare la "mia" scelta, loro mi appoggeranno perché vogliono che faccia ciò che mi piace. Mi hanno spinto di più nella scelta del liceo, per l'università ritengono che io sola possa fare la scelta perché poi condizionerà il mio futuro.

Talvolta sono gli studenti più grandi, che già frequentano l'università, ad offrire la loro consulenza sulle tipologie di corsi, gli esami, i possibili sbocchi occupazionali. Moltissimi ragazzi coinvolti nella ricerca riconoscono di ricorrere a internet per avere informazioni sui diversi corsi di laurea, ma non sempre è facile reperire ciò che a loro serve e/o interessa se non si è, anche in questo caso, supportati, come hanno dimostrato anche altre esperienze (Amoretti & Rania, 2005).

Gli intervistati precisano che nella scelta mettono al primo posto ciò che desiderano fare "da grandi" e che solo secondariamente considerano le maggiori possibilità di sbocco occupazionale; interessanti a questo proposito le considerazioni di uno studente del liceo:

Io scelgo di fare giurisprudenza perché voglio fare l'avvocato, so che è un settore saturo ma non demordo, voglio studiare per fare ciò che mi piace e non una facoltà che dà maggiori opportunità di lavoro. Come puoi fare un lavoro che non ti piace? Che senso ha?

I ragazzi sono consapevoli che il passaggio dalla scuola superiore all'università o al mondo del lavoro è particolarmente importante perché condiziona il futuro delle persone; per questa ragione sono critici con la scuola che non sempre ha saputo accompagnarli e supportarli nella scelta:

La scuola pensa al programma e all'esame, io sto vivendo un momento di crisi perché in questi mesi devo fare una scelta importante che condiziona il mio futuro. Sinceramente me ne frego del voto di diploma, penso che devo ragionare bene per scegliere con attenzione l'università perché non posso permettermi di fare scelte sbagliate, sia per i costi sia perché gli anni persi non li recuperi.

A distanza di un anno, sono stati realizzati due *focus group* di *follow-up* sugli esiti del processo di transizione. La maggioranza degli studenti iscritti all'università hanno ammesso di essere soddisfatti della scelta, anche se in alcuni casi solo durante la frequenza dei corsi ci si è resi conto di aver commesso un errore.

Soprattutto per coloro che hanno preferito cercare un impiego, le difficoltà non sono mancate; le critiche degli studenti riguardano l'inadeguatezza della formazione, come dice un ragazzo che è alla ricerca di un lavoro dopo aver conseguito il diploma di perito chimico:

Mi sono accorto che non abbiamo le conoscenze che servono per proporsi bene al mondo del lavoro, io per esempio non sapevo fare un curriculum in formato europeo, mi sembra assurdo che in cinque anni di scuola non l'abbiamo mai fatto!

Dalla ricerca emerge con chiarezza che in troppi casi la scuola non riesce a mettere in atto una didattica orientativa e orientante, come indicato nelle linee guida del Miur del 2014; spesso si limita al solo informare, rinunciando a promuovere percorsi di consapevolezza che supportino gli studenti nel fare scelte importanti, come ha dichiarato una studentessa:

Io penso che non solo debba esserci più informazione a scuola, ma soprattutto più preparazione psicologica perché si va ad affrontare un mondo, quello universitario o del lavoro, che è completamente diverso e che richiede capacità di adattamento.

6. Sintesi e interpretazione pedagogica dei risultati

Le analisi sviluppate nelle tre fasi dello studio presentate nelle pagine precedenti permettono di confermare l'ipotesi descrittiva che la scelta scolastica e post diploma risulta associata a specifiche filiere in cui rientra non solo la scuola frequentata e lo status familiare, ma anche lo svolgimento di attività lavorative durante la frequenza della scuola stessa e le rappresentazioni che gli studenti costruiscono sui loro genitori, in termini di aspettative e giudizio sulla scelta che intendono compiere. Secondario, se non marginale, invece, appare il ruolo della scuola e delle attività d'orientamento, che si limitano al livello informativo. Rilevantissima per le ragazze ed i ragazzi, ma trascurata da chi ha responsabilità formative, risulta – infine – la dimensione motivazionale ed emozionale soggettiva.

Tali assunti restituiscono la multidimensionalità del tema in oggetto delineata nel quadro teorico di riferimento (Ulriksen *et al.*, 2013; Briggs *et al.*, 2012) e mostrano il ruolo chiave giocato dall'interazione tra diversi processi ed elementi (personali, familiari, socio culturali e socio economici), come messo in luce anche da recenti indagini internazionali (Parker *et al.*, 2016; Kutty, 2014).

Al di là della mera rilevazione, una lettura trasversale permette di sviluppare un'interpretazione che offre spunti di riflessione in prospettiva educativa. Ne proponiamo alcuni focalizzando l'attenzione sul significato che il "lavoro" assume dal punto di vista dei diversi attori coinvolti nel processo formativo.

Fin dallo studio di caso esplorativo in una scuola media (v. Paragrafo 3), si intravedono diverse concezioni e rappresentazioni dei percorsi formativi verso il lavoro da parte dei principali attori della relazione formativa. Per gli studenti la scelta di un percorso è connotata principalmente in termini espressivi, volitivi ed identitari. "Mi piace ...", "ho sempre voluto" ecc. sono parole ricorrenti nelle loro risposte ed anche quando sono ancora alla ricerca di una strada il criterio guida sembra essere il "like" nel confrontarsi con diverse opzioni con le quali identificarsi o meno.

Questa ricerca dei ragazzi del "chi sono/ vorrei essere" trova come interlocutori anzitutto i genitori che, in rapporto al gruppo sociale di appartenenza, manifestano una diversa concezione dell'orientamento formativo ed al lavoro, qualificabile come "funzionale" ad un mantenimento o sviluppo di status sociale, perseguito anche con diversi livelli di "partecipazione" alla vita ed attività scolastica dei figli.

Le scuole, invece, offrono agli studenti prevalentemente occasioni di marketing e promozione dell'offerta formativa, consigliando ed orientando, in rapporto a quanto richiesto da ciascuna filiera formativa. In sintesi, nella scelta al termine della scuola media l'orizzonte dei ragazzi sembra essere la ricerca della propria identità personale e sociale, quello dei genitori lo status sociale, quello della scuola le altre scuole. Il lavoro, quindi, sembra incidere in modo marginale nel contesto orientativo che porta ad intraprendere un determinato percorso formativo che poi, invece, condizionerà significativamente le possibilità e gli sbocchi professionali ed occupazionali.

Come dimostra l'individuazione dei fattori associati ai percorsi formativi (cfr paragrafo 4), le filiere formative intraprese (liceale, tecnica

e professionale) non solo riflettono le appartenenze sociali e le connesse predisposizioni e *readiness* scolastiche, ma sono anche predittive delle scelte post secondarie e della relativa valutazione da parte delle famiglie.

Il carattere "quasi deterministico" delle filiere formative che l'analisi dei dati mette in evidenza nel contesto in esame può essere collegato anche a diversi modi di intendere il lavoro da parte degli attori della relazione formativa. Ad esempio, ragazzi che appartengono a contesti di lavoro manuale, agricolo e artigianale, s'incanalano nel professionale, già lavorano durante la scuola secondaria, non vengono neppure informati dell'offerta formativa universitaria, optano per lavorare al più presto con l'approvazione (e spesso nella stessa azienda) della famiglia. D'altra parte, il "lavoro" di chi studia, è aiutato a farlo dalle famiglie (anche a prezzo di lavoro aggiuntivo con lezioni private), è apprezzato dagli insegnanti, ricercato e attratto dalle scuole (e università) di prestigio, porta in modo quasi "inevitabile" dalla scuola media al liceo e sposta la scelta all'università, comunque verso professioni "intellettuali" anche perché le famiglie non apprezzerrebbero altre scelte. In mezzo sta la filiera dei contesti sociali, dei percorsi formativi e dei lavori "tecnici". Ognuna di queste filiere incorpora una concezione del lavoro, della connessa formazione e della relativa collocazione sociale, con la quale si confrontano gli studenti nella costruzione adolescenziale della propria identità.

La *student voice* (cfr paragrafo 5) evidenzia grande consapevolezza dei ragazzi sulle dinamiche rilevate dalla survey ed interpella chi ha responsabilità formative, in particolare la scuola, a saper vedere al di là dell'alunno – e della sua competenza nel "lavoro" di studente – l'adolescente che si confronta con la sfida, psicologicamente impegnativa, della delineazione della propria identità sociale. Nell'esprimere le proprie scelte egli si limita al "mi piace" forse anche perché ha scarse opportunità di confrontarsi e "mettersi alla prova" in contesti e pratiche (anche di lavoro) diverse da quelle di appartenenza e delle relative filiere

formative. Offrire tali opportunità è compito in particolare della scuola, se non si limita ad un ruolo funzionale di riproduzione nel contesto sociale ma recupera l'impegno emancipatorio, richiamato anche dalla Costituzione Italiana (artt. 3 e 34). Tale azione si concretizza non tanto in interventi e progetti spot e aggiuntivi alla "normale attività didattica" ma nel riconoscimento e nella valorizzazione della funzione formativa delle discipline e nello sviluppo di competenze (oltre il saper studiare) che passa attraverso una pratica didattica non ripetitiva e routinaria ma laboratoriale nell'affrontare compiti autentici (Maccario, 2006), fin dal primo ciclo d'istruzione.

Ringraziamenti

Il progetto di ricerca "Transizioni scolastiche. Orientamento e scelte scolastiche e professionali", del quale il presente studio è uno sviluppo, è stato finanziato dalla Regione Sardegna (L.R. 7/2007) e realizzato dal Centro Interuniversitario di Ricerca Didattica dell'Università di Cagliari e dal Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione dell'Università di Sassari.

Bibliografia

- Abbiati G. & Barone C. (2014). L'Università conviene? Le rappresentazioni distorte degli studenti e il potenziale dell'orientamento. *RicercaAzione*, 6 (2), pp. 177-191.
- Amoretti G. & Rania N. (2005). *L'orientamento: teorie, strumenti e metodi*. Roma: Carocci.
- Barone C. & Ruggera L. (2015). Le disuguaglianze sociali nell'istruzione in una prospettiva comparativa. Il rompicapo del caso italiano. *ScuolaDemocratica*, 2, pp. 321-342.
- Batini F. (2015). What steps toward school learning?. *Encyclopaideia*, XIX (42), pp. 8-24.
- Bergmo-Prvulovic I. (2014). Is Career Guidance for the Individual or for the Market? Implications of EU Policy for Career Guidance. *International Journal of Lifelong Education*, 33 (3), pp. 376-392.
- Briggs A.R.J., Clark J. & Hall I. (2012). *Building bridges: understanding student transition to university*. Quality in Higher Education, 18 (1), pp. 3-21.
- Calidoni P. & Cataldi S. (a cura di) (2014). *Transizioni scolastiche: un'esplorazione interdisciplinare*. Milano: FrancoAngeli.
- Calidoni P. & Cataldi S. (a cura di) (2016). *L'orientamento illusorio: marketing scolastico e perduranti disuguaglianze. Una ricerca sul campo in Sardegna*. Cagliari: Cuec Editrice.
- Calidoni P. & Pitzalis M. (a cura di) (2015). *10 punti sulle transizioni scolastiche. I 10 risultati più importanti della prima survey regionale sulla scelta scolastica*. Cagliari: Cuec Editrice.
- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Cedefop (2014). *Career guidance in unstable times. Linking economic, social and individual benefits*. Available from: www.cedefop.europa.eu/it/publications-and-resources/publications/9094 [Accessed 10.05.16].
- Cecchi D. (2010). Orientamento verso la scuola superiore: cosa conta davvero? *RicercaAzione*, 2 (2), pp. 215-236.
- Chiarolanza C. & De Gregorio E. (2008). *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*. Carocci: Roma.
- Ciofi Iannitelli R. & Guidi M. (2014). Giovani, culture studentesche e immagini del futuro. *RicercaAzione*, 6 (2), pp. 211-229.

- Dettori G.F. (2009). Il disagio scolastico nella scuola secondaria di primo grado: la parola agli studenti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 2 (3), pp. 49-57.
- De Pieri S. (2000). *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*. Torino: ElleDici.
- Grimaldi A. (a cura di) (2012). *Rapporto orientamento 2011. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*. Roma: ISFOL.
- Grion, V. & Cook-Sather, A. (a cura di) (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.
- Maccario D. (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: SEI.
- Miur (2014). *Linee Guida per l'orientamento permanente*. Disponibile su: www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf [Accesso 14.04.16].
- Pandolfi L. (2015). *La ricerca qualitativa. Interpretazioni e domande degli studenti*. Cagliari: Cuec Editrice.
- Parker P.D., Jerrim J., Schoon I. & Marsh H.W. (2016). A Multination Study of Socioeconomic Inequality in Expectations for Progression to Higher Education: The Role of Between-School Tracking and Ability Stratification. *American Educational Research Journal*, 53 (1), pp. 6-32.
- Pitzalis M. & Porcu M. (2010). *La scelta delle ragazze. La transizione scuola-università e l'orientamento verso le facoltà scientifiche*, Disponibile su: www.itcmartini.it/d_altro/Ricerca%20La_scelta_delle_ragazze.pdf [Accesso 07.03.16].
- Van Zanten A. (2009). Le choix des autres. Jugements, strategies et segregations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociale*, 180, pp. 24-34.
- Ulriksen L., Tolstrup Holmegaard H. & Møller Madsen L. (2013). Weaving a Bridge of Sense: student's narrative constructions as a lens for understanding students' coping with the gap between expectancies and experiences when entering higher education. *European Educational Research Journal*, 12 (3), pp. 310-319.
- Kutty F.M. (2014). Mapping their Road to University: First-Generation Students' Choice and Decision of University. *International Education Studies*, 7 (13), pp. 49-60.
- Wasyliw L. (2016). Students' Perspectives on Pathways to University Readiness and Adjustment. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (3), pp. 28-39.

High-quality experience-oriented internships as a source for career guidance

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Department for Teacher Education and School Research - Innrain 52 d - 6020 Innsbruck - Phone: +43/512/507-4655 - Email: markus.ammann@uibk.ac.at.

Estratto

I tirocini di alta qualità sono essenziali per gli studenti delle scuole professionali. Si tratta di strumenti utili per l'orientamento e lo sviluppo di competenze, che sono necessari per l'inserimento lavorativo futuro. I tirocini, inoltre, supportano nel prendere decisioni importanti che spesso i percorsi di carriera prevedono. Il presente contributo ha l'obiettivo di rappresentare la complessità e l'importanza che i tirocini di alta qualità hanno per l'efficacia finale dei percorsi di orientamento alla carriera. L'utilizzo del portofolio come strumento guida per il tirocinio viene discussa in tutte le sue implicazioni. L'articolo è basato su una analisi del contenuto di dati raccolti da 1436 studenti che hanno concluso il tirocinio nel settore turistico.

Parole chiave: orientamento alla carriera, tirocinio, formazione professionale, trasformazione individuale.

Abstract

High-quality internships are essential for students of vocational schools. They are useful for guidance and for the development of competences, which are necessary for future jobs. Internships additionally aid in making important decisions that career choices often require. This contribution aims to discuss how relevant, high-quality internships are for successful Career Guidance. Moreover, portfolios as possible forms of guiding internships will be discussed. The article is based on a content analysis of data that was collected from 1436 students who finished internships in the tourism sector.

Key words: career guidance, internships, vocational education, individual transformation.

Zusammenfassung

Hochwertige, erfahrungsorientierte Praktika sind für die Schüler der Berufsschulen von entscheidender Bedeutung. Sie dienen als Orientierungshilfe und für die Kompetenzbildung, die jeweils für den späteren beruf nötig sind. Ausserdem helfen Praktika, wichtige Entscheidungen zu treffen, die eine spätere Beruf oft erfordert. Ziel des vorliegenden Beitrag ist es, die Bedeutung hochwertiger Praktika für die Berufsorientierung zu besprechen. Es soll ausserdem untersucht werden, inwieweit Berufsportfolios zur Orientierung der Praktika taugen. Der Beitrag stützt sich auf eine Inhaltsanalyse, aus einer Umfrage mit 1436 Schülern, die gerade ein Praktikum im Bereich Tourismus abgeschlossen hatten.

Schlüsselwörter: berufsorientierung, praktika, berufsschule, individuelle veränderung.

1. Introduction

In 2007 the European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) was established. It has the aim to assist the member-countries and the European Commission in developing a European cooperation on Lifelong Guidance in the education and the employment sectors (Vuorinen, McCarthy & Ruusuvirta, 2015; Bengtsson, 2015 & McCarthy, 2007). In Europe the global crisis has led to a rise in unemployment rates. It has lasted longer than expected and has affected all age groups. For instance, in the year 2011 it took a teenager approximately four months to find a job (Vuorinen, McCarthy & Ruusuvirta, 2015). These numbers, resulting from change processes that are both intended and not intended on a societal macro level, affect organizations as well as individuals (Meijers, Kuijpers & Chad, 2013). Lifelong Guidance and Career Guidance are especially important against the background of these changes and the resulting consequences when reflecting one's career choice critically or when having to realign (Calleja & Dorn 2014). Career Guidance can be defined as follows:

A range of activities that enable citizens of any age, and at any point in their lives, to identify their capacities, competences and interests; to make meaningful educational, training and occupational decisions; and to manage their individual life paths in learning, work and other settings in which these capacities are learned and/or used (Jackson, 2014, p. 14).

Stakeholders like policy makers, principals as well as managers believe that intensive Career Guidance will reduce the drop-out rates (Meijers, Kuijpers & Chad, 2013). Borbély-Peczé & Hutchinson (2013) concern themselves with the importance of Career Guidance in the course of the Youth Guarantee Initiative (YGI) which aims at the reduction of drop-out rates. They emphasize, alongside other activities, the importance of internships for successful Ca-

reer Guidance. In their research, in which they interviewed 3499 students Meijers, Kuijpers & Chad (2013) they found that career dialogues at school and in the workplace contribute to a career identity development, learning motivation and an experienced quality of choices. For that reason, young people have to be supported in developing their skill profiles, their knowledge of work and in generating their commitment to continuous training while engaging with the labor market. Internships offer the chance to develop these skills. They serve both professional guidance and the facilitation of a career. In addition, internships can have a complementary experiential function. Business internships are of special interest in different forms of schools. Particularly in full-time vocational schools, they play an important role since multiple objectives are pursued. Internships contribute, for instance, to the development of competences and knowledge, and they are also helpful for Career Guidance, for example (Ostendorf, 2008).

This paper discusses curriculum-anchored complementary internships with the aim of developing and widening the experiences of the students in higher technical and vocational schools in Austria. Austrian statistics of the school year 2014-2015 show that approximately 188565 pupils attended a full-time intermediate or higher technical and vocational school (VET-school) with compulsory internships (Statistik Austria, 2016).

VET schools and colleges have been experiencing continuous growth in the number of students [...] not least because of the balanced provision of broad general education, occupation-related theory and occupation-related practice (including compulsory or optional work-placements, depending on the type of school) and because of a variety of specific training opportunities and special training focuses of varying duration (BMUKK, 2011, p. 12).

Compared to secondary academic schools, which were attended by 204024

pupils, these schools can be regarded as highly important for vocational education. The internships of these schools are of great interest because some of them are among the pioneers of compulsory work experience and thus have a wealth of experience with the organization, implementation, and guidance of internships. Especially concerning the definition of Career Guidance, those experiences are important for meaningful education, the identification of capacities and competences, and in deciding whether to pursue a career in a profession or not.

Therefore this contribution focuses on the learner – the student who changes from school to a workplace – and his or her experience. The relevance of internships for Career Guidance will be discussed, and a ‘Quality Indicators Tableau for Internships’ will be introduced. This tableau could be helpful in guiding internships. The contribution ends with an outlook, in which the portfolio as a method to guiding and structuring internships, will be discussed. For this purpose, the theoretical framework and the methodological design will be presented and discussed next.

2. Theoretical Framework

Career Counselling and Guidance has a history of more than 100 years. In this time, four distinctive traditions have emerged: the differential, the developmental, the social cognitive and the constructivism-social constructionism tradition (Hartung, 2010). These different models and career theories were developed as the basis for Career Guidance. Van Esbroeck, Tibos & Zaman (2005) argue that most of these theories relate to the idea of matching models, which can be traced back to the original ideas of Parson (1909) or to the idea of the developmental theories influenced by Ginzberg, Ginsburg, Axelrad and Herma (1951) and to Super (1953). The center of many models is the support of the client in making good decisions, whereby they follow different approaches. For example,

Krumboltz’s ‘Happenstance Learning Theory’ (HLT) is based on the assumption that clients can create and benefit from unplanned events (Krumboltz & Levin, 2004). The idea for the strategic generation of unforeseen situations separates HLT from other career models (Greenleaf, 2014). Krumboltz’s and other guidance programs are organized around the idea that they follow different steps, which have to be looked at hierarchically, in order to come to a good decision (Van Esbroeck, Tibos & Zaman, 2005).

Other models like the ‘Dynamic Model of Career Choice Development’ follow the idea that there are six career choice development activities that are interconnected and have mutual influence one on the other. They cannot be seen as independent activities. While working on one activity, the work on it will also influence the other activities (Van Esbroeck, Tibos & Zaman 2005). This idea refers to Super’s (1990) concept of a sequence of mini-cycles within a broader maxi-cycle. The main difference compared to Super’s concept is the combination of activities within the mini-cycles, which will always appear, regardless of the maxi-cycle stage. The six activities in this cycle are sensitization (becoming aware), exploration of the self, environmental exploration, exploration of the relationship between the self and the environment (all three related to broadening knowledge and insight into the self, careers and occupations), specification (deepening knowledge and specifying choices) and finally decision (Van Esbroeck, Tibos & Zaman 2005).

Following these different activities and the assumptions that form the basis of it, internships are a helpful source for finding the so-called right decision. Interestingly in the past, few researchers have addressed the relevance of internships for Career Guidance, didactical guiding, and organizing. Another neglected area was the quality of internships itself (selected work by Brooks, Cornelius, Reenfield & Joseph, 1995; van Buer & Troitschanskaja, 2002; van Buer, Troitschanskaja & Höppner, 2004; Ostendorf,

2007; Heffeter, 2008; Ammann & Walzl, 2010). In their research, Brooks, Cornelius, Reenfield & Joseph (1995) addressed the question, if students who had completed an internship in an occupational area of interest are more advanced in the career decision-making dimension than students who have not had such an experience. They assume that the chance to perform in a workplace could facilitate the crystallization of a vocational self-concept. Referring to Super's Life-Space-Approach to Career Development (1990) they argue that making a choice entails implementing one's self-concept. Therefore the self-concept clarity is associated with making a career decision.

This paper provides insights into compulsory internships. Nevertheless, the findings can be helpful for both voluntary and compulsory internships. Voluntary internships might be a source that can help broaden the knowledge and insight into the self, other careers, and different occupations. Hence an internship could be conceptualized as a sort of mini-cycle, in the understanding of Van Esbroeck, Tibos & Zaman (2005), in which the six activities interact and reality testing is seen as part of self-exploration. The intern spends a specific amount of time at a workplace where he or she has the chance of talking to colleagues, learning more about a profession, being part of a community, seeing how he or she feels within the community and so on. There are a lot of opportunities to gain experience or, as Krumboltz & Levin (2004) would argue, to be part of unforeseen situations and therefore of having happenstance.

Especially as regards the analysis of compulsory internships and their contribution to Career Guidance, a more detailed understanding of internships seems to be important. The implementation of internships very often follows the – sometimes implicit, sometimes explicit – thesis that knowledge and competences that have been gained in schools can be transferred to a workplace. This assumption can be found in the curriculum, which amongst other things points out that students have to transfer the competenc-

es and knowledge they gained at school to the professional reality (BGBL II, 2006). This thesis of transfer is not without controversy and is also seen critically. The origin of the transfer thesis can be traced back to Judd, who pointed to the importance of universal strategies of problem-solving for the learning transfer. These considerations are closely connected to Thorndike's access to transfer (Gruber & Harteis, 2008). According to Thorndike (1930), transfer is a question of accordance between 'source' and 'target.' In any new situation a person, in our case the student in the internship, reacts in a way he or she did in a very similar situation. If there are no associative connections within the situation, those connections to similar situations in the past will pop up in his or her mind. Both approaches – universal strategies by Judd and Thorndike's thesis – can be seen from a critical perspective as well. In particular, the relevance of the original learning context for transfer does not seem to be completely clear. On the one hand, each strategy is developed in a specific learning context with special content. The special situation is the argument for the low incidence of a spontaneous strategy transfer (Gruber & Harteis, 2008). On the other hand, it seems to be quite difficult to develop learning scenarios with different elements, which seem to be identical to the context of internships – the conditions at any given workplace (Fortmüller, 1991).

More recent approaches try to find another perspective on this question. They try to figure out how expertise can be developed in a particular situation – in this case at the workplace – in order to learn from the experts on the ground. Following these considerations, the current paper tries to discuss transfer and therefore internships from the view of 'Cross-Border-Learning' (Ostendorf & Ammann, 2010; Ostendorf, 2010; Ammann & Walzl, 2010). This perspective sees learners as 'commuters' who cross different borders by changing between school and workplace. Therefore, school is the place of education and a company is the workplace.

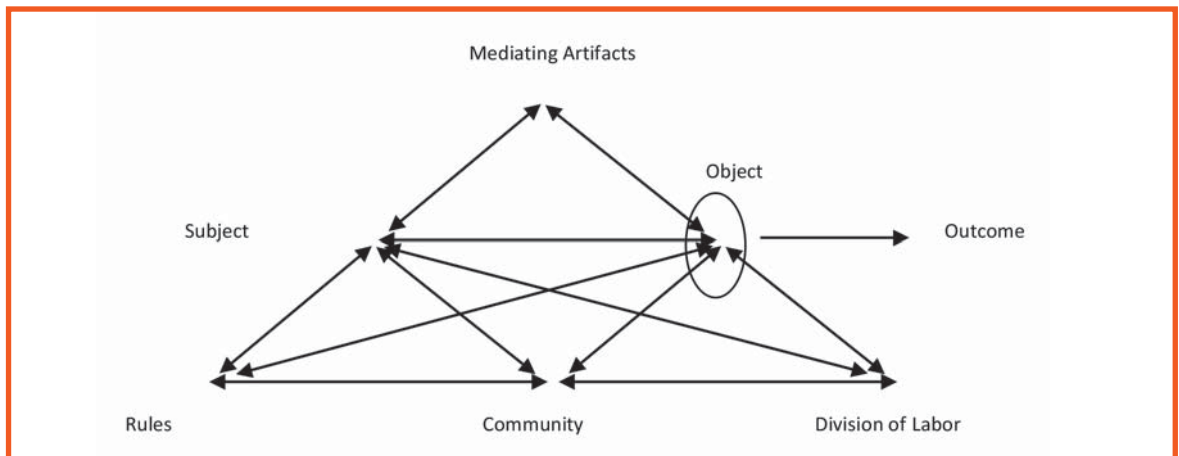


Fig. 1 - Activity System (Engeström, 2008).

One of the main objectives of internships is the complementation of the mainly theoretical education in a workplace. Changing between two learning environments is challenging for students. They have to cross different boundaries. These can be institutional (understanding and handling structures in the old and the new environment) or socio-culturally determined (handling different organizational cultures). From this perspective, dealing with micro-political games could be seen as follows: the students are used to the procedures in their school, for example how to influence a teacher to relinquish punishment if they forgot their homework. On leaving school, this information is, at least for a limited period of time, no longer valid. They face the challenge of being located along a new set of rules. In the workplace other micro-political games, for example dealing with the internal time tracking systems, come into play, and the students have to cope with them. These limits initially neither promote nor inhibit transfer. Dealing with them, from the point of view of the students and the influence of the structures and other colleagues at the workplace, gives them a positive or negative influence for the transfer. Therefore, all people – supervisors at the workplace, colleagues at the workplace, the students themselves – are to some extent responsible for successful and qualitative

internships in order to realize a 'Connective Model' (Griffith & Guile, 2001; Tynjälä, 2009).

The transfer of different contents that were acquired at school to a workplace is a difficult challenge that learners have to deal with. With his further development of the 'Activity Theory', Engeström presented a possible perspective of analysis, which could be helpful when discussing transfer during internships. Engeström finds himself influenced by the tradition of Vygotsky and his student Leont'ev who developed the 'Cultural-Historical Activity Theory' in the 1920s and early 1930s (Engeström 1999; Engeström 2005; Engeström, 2008; Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995; Kerosuo & Engeström, 2003). Expertise – due to the understanding of Engeström – will not be developed vertically in one organization, starting as a novice and becoming an expert. To develop expertise and therefore gain new experience, one has to change between different organizations and respective activity systems (Engeström, 2008). Against this theoretical framework, an activity system offers the chance to analyse learning from a holistic perspective. The individual person – in this paper, the intern – retreats into the background and the system as a whole is in the main focus of the observation. As shown in Fig. 1, activity is oriented towards an object, and mediated by tools and signs (mediating

artifacts). Elements of activity are subject, object, mediating artifacts, the community, rules, and division of labor (Engeström, 2008).

Mediating artifacts, language, rules or social relationships in the school and workplace system have very rarely something in common. For this reason, the actors can be seen as boundary crossers, who oscillate between different – in this case, school and workplace – activity systems (Tsui & Law, 2007). Rules that form the school activity system – e.g. raising the hand if a student knows an answer or has a question during the lesson – do not have the same relevance in some workplaces.

In other words, rules and the division of labor define how participants are expected to behave and who is expected to do what in the achievement of the object of an activity system (Tsui & Law, 2007, p. 1291).

Very similar considerations can be made for the other elements, because they are somehow new and unknown too. Activity systems that neither have a defined starting point nor a concrete ending, but historically grown rhythms, which form their systems over time, have these features (Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995). Regarding this approach, the workplace can be seen as a dynamic system influenced by changing elements – e.g. the division of labor or changes in the community – in which even the intern forces change instead of being a static entity. The developed analytical framework and the connected elements open a perspective, which can be helpful in analysing different activities of the interns.

The collectivistic approach as a whole is analysed in this paper in view of the assessment of the individual. This is evidenced in the perception of the ‘subject’ element. To begin with, the learner is busy with an object, which may, for example, be the successful completion of the internship. For this purpose, he or she needs mediating artifacts – depending on the object and the activity – e.g. compulsory working clothes at the workplace, dishes, the

oven or the like. But being embedded in a company makes the subject and the matching of the object dependent on other people who work directly or indirectly on the same subject. On the one hand, this can be those people who are interested in serving good dishes in a hotel – e.g. the waiters or kitchen staff – and on the other hand the people at the workplace who are interested in a good internship for the student e.g. the supervisor. Therefore different people fuse together into a collective subject and so it can no longer be seen from an individual perspective. Different people interested in the same object manifest to a subject of a specific activity system (Engeström, 2008). If one single person changes within the workplace, the subject as a whole will change. So the interpretation of the different elements from the perspective of a single person is relevant for one’s own experience in order to understand the internship as a mini-cycle (Van Esbroeck, Tibos & Zaman, 2005).

The different elements of an activity system are the central basic concept of the data analysis of this paper. The different elements, as shown above, influence the activities at the workplace and are highly relevant for a successful and meaningful internship and the reflection of the internship itself. Thereby, the students get an insight into the profession they probably later want to work in and therefore get information for their decision whether to pursue a career in this profession or not.

3. The research design

The research design of this paper is based on two data sources. It is based on the evaluation results of 1436 interns who have graduated a mandatory internship in the summer of 2009. The students were between 16 and 18 years old, and the internships lasted approximately five weeks up to a maximum of 3 months. The graduates completed a standardized questionnaire with quantitative and qualitative elements. The study was conducted by the responsible education

authority and was kindly made available for research purposes. Especially the statements concerning the quality of the workplaces and the arguments for recommendations in the qualitative part of the questionnaire aroused interest. The qualitative data of the 1436 questionnaires was analysed by using the software MAXQDA (Kuckartz, 2010) in the form of a qualitative content analysis that follows Mayring (Mayring, 2000). The basis for the paraphrasing and categorization were the different elements building an activity system by Engeström. Additionally, five qualitative semi-structured interviews with students who completed a full internship were carried out. These interviews can be seen as a form of reflection of the internships and the impact the internships had on the career of the students. This analysis was also done in the form of a qualitative content analysis with the software MAXQDA following the theoretical framework of Engeström.

In order to understand the data, a closer description of the type of school and the student's visit is necessary, because it has several impacts on the activities and on the transfer of knowledge from school to the workplace. As mentioned in the beginning, internships are compulsory parts of the curricula in this type of school. What makes this type of school

special are the vocational fields they educate the students in. These show a wide range of possible subject areas like tourism, fashion or clothing. Particularly the area of tourism is of high relevance for choosing the place for an internship. Because the majority of the students (about 1000 out of the total 1400) is in a school with a specialization in tourism, they did their internship in this field which represents 81% of all interns. Furthermore, it should be considered that the pupils already have basic competences because of the practical education at school. During these lessons, the pupils are instructed in different areas of the field e.g. cooking or working in the service in a very practical way.

4. Discussion of results

Summing up, numerous categories can be identified as a result of the qualitative content analysis (Mayring, 2000). These can be bundled into three dimensions. Those categories strongly hint at the quality of internships as represented in Tab. 1. It can be seen as a 'Quality Indicators Tableau for Internships' (Ammann & Thoma, 2011, p. 63). The dimensions are the following: 'General Conditions,' 'Corporate Culture' and 'Field of Action.'

General Conditions	Corporate Culture	Field of Action
Place - Region	Good manners	Working on your own
Hygiene at the workplace	Corporate feeling	Job Rotation
Staff accommodation	Shared leisure time activities	Overstraining and under challenging
Contact person - internship supervisor	Communication	Freedom in decision-making
Number of employees	Peers	Integration into the working process
Remuneration	Leadership	Allocation of responsibility
Preparation, guiding, Post processing	Time management	Additional activities
Reputation of the company	Staff meals	Instructions through colleagues

Tab. 1 - Quality Indicators Tableau for Internships.

Within the dimension 'General Conditions', the categories which belong to the company as organization and the categories which belong to the preparation and guiding of the internship can be summarized. The dimension 'Corporate Culture' represents those categories which belong to the – implicit or explicit – part of codified and not codified and therefore experienced collectivity of values and norms. 'Field of Action' is the dimension in which the categories depending on the work itself, that has to be done by the interns, can be summarized. Work in the context mentioned consists not only of the tasks the intern has to fulfill, but it also means learning in the internship, which is important for an experience widening internship.

Describing each single category would go beyond the scope of this paper. This will be done sufficiently by discussing the data of the semi-structured interviews, in which the experiences of the students will be discussed against the background of selected categories. These categories can give us an impulse – an indication – to what might be important for the intern during the internship and for reflecting on the implications of the internship on career decision.

The discussion of the interviews will be done, as already mentioned, against the background of the 'Activity Theory' by Engeström. Due to the short length of this paper, this can only be done by using examples, which is helpful in order to understand the whole context of internships and the connections and interdependencies between the different categories and their impact on the experiences students might have at a workplace. For each element, one example will be described, and a possible connection to another element will be shown. Those elements of the 'Activity Theory' will furthermore be connected with selected categories (reputation of the company, importance of a supervisor, integration in the working process, shared leisure time activities and staff meals). To a certain extent, this is an attempt to show one possible way (next to many others)

through a system that depends on various ambiguities and interdependencies, which are important for understanding the experiences and the reflection of the internship concerning career decisions.

To start with, the way leads us from the outcome to the object, then to the mediating artifacts and later to the subject. From this point, the path continues to the division of labor and afterward to the community. Temporarily, the way will find its end in the rules, where the circle could be connected to the object once more. The possible connection points out that analysis done with the 'Activity Theory' does not have a starting point or an ending point. It is rather a system produced and reproduced over time.

Firstly, the element of structuring the internships, the curricula, will be put in the center. The compulsory internship of the higher vocational school for tourism has the following educational mission codified in the curriculum: During the internship students should gain in addition to the knowledge and competences they have learned and developed in the content related school subjects, the expertise that can be expected from graduates of this school type. Besides this goal, students should transfer the knowledge acquired at school to the tangible reality of the profession. Additionally, students should get an extensive insight into the organization of companies. Furthermore, students should be informed about rights and duties of employees and should be able to verify them in the reality of the workplace. Behavior towards colleagues and supervisors should be friendly, correct and confident. Finally, the students ought to develop a positive tenor for the professional life as a whole and for the specific job reality in particular (BGBI II, 2006). This is to some extent a codified expectation, which suits the idea of making a good career decision. The internship provides students with the chance to collect information, which would be an exploration of the self, the environment, the relationship between the self and the environment (Van Esbroeck, Tibos

& Zaman, 2005). The final question guided by the counsellor could answer the question whether you decide to stay in the profession or you recognize that, for example, working in the area of tourism does not fit with your personal skills, needs, values or interests.

To some extent, the mission of an internship can be seen as the expectation of the sense and the outcome of the internship codified in advance by the curricula. This codified expectation is very similar to the ELGPN paper, where good guidance practices are defined. One of them are policies that:

[...] support a comprehensive approach to career learning for school pupils combining career education programs within the curriculum, experience-based learning, out of school/work-place learning using community and alumni resources, telephone and web support, and face-to-face individual and collective careers activities (ELGPN, 2015, p. 30).

The expected codified result can be seen as a motive for the internship, which gives the activities sense and meaning (Engeström, 2008). This part of the curriculum shows that at school students are confronted with several topics which are needed at the workplace. Important in the school type mentioned above is the practical part of the curriculum. In the curriculum for the higher vocational school for tourism for example, one can find a school subject called 'organizing the kitchen' or 'service and organizing service.' The idea of the last subject is to instruct students in planning and organizing service processes in a restaurant in an efficient way (BGbl II, 2006). The outcome – and this might be important for a meaningful internship – could be that a student changes his or her opinion concerning the desired profession, which would mean that it deviates from the codified expectations and therefore plays an important role in decision-making. Even so, a negative decision might be sobering in the first interpretation, but in the end, it can be

seen as a positive overall result. A student put it in a nutshell:

Well, if you can say in the end: Yes, I liked it. If you can decide afterward whether the job is something for you or not, then it was good. It might be that you don't like it. It is no problem. But, if you really don't like it, you know it. Then you learned something. And, if you say: Yes, I want to make it. Then it was a good experience as well (Interview A).

One central element is the **object** you work on. In our case, the internship with its complexity and numerous activities. Against the background of the 'Activity Theory,' different levels of analysis can be done. For example, a field of activity like a kitchen or the cooperation of different activity systems like kitchen and service (this is a very sensitive issue for insiders in the tourism branch) can be analyzed from these perspectives. Important for the analysis are the different interlocking activities done by the intern and the successful completion of the various tasks. Especially the possibility to work on one's own can be seen as a success in the internship. This is one of the 24 quality indicators, mentioned in Table 1, which can be found in the dimension 'Field of Action'. In this context once more – from the perspective of a transfer from school to the workplace – the preparation for these activities in school is very important. In particular, and not surprisingly, focus on the practical subjects in this context is of high relevance from the perspective of the students:

If you go there, and you can walk out and handle four plates, it makes a good impression. Or if you can handle two trays, not everyone can manage this. In the kitchen, the different forms of cutting. Product designations, not everyone, knows it. If you can start in the practical work, then you gain a lot of time (Interview D).

In order to work successfully on the object, the practical knowledge gained at school is important and therefore of high relevance. To work on this object, the pupils use different material. Engeström calls them **mediating artifacts**, used by the subject to work on the object (Engeström, 2008). This is shown in Figure 1 as the ‘tip of the iceberg,’ which is to some extent the visible part of a system, embedded in individual and collective group activities. Mediating Artifacts are the material and immaterial tools one uses to work on a specific object or towards a special goal. Certainly, a main mediating artifact for a successful internship is the kind of workplace itself and especially the reputation of the company. This category is part of the dimension ‘General Conditions’ in Table 1. Since we are talking about the tourism branch one has to point out that there are different levels of hotels and restaurants represented in star categories. Depending on the star category, working processes and organization of the different areas (kitchen, service) have special formal and informal rules. These rules have significant impact on the activities an intern is allowed to perform, and for the experiences, he/she can gain. Nevertheless, these experiences are important for the process of reflecting on the internship and therefore for guiding it. The higher the star category, the less broad is the possible field of involvement.

It was a small restaurant in the countryside. No top level cuisine. They had guest rooms as well. ... Yes, it was my first internship in the kitchen and therefore I wanted an internship, where I did not have to start in the top level cuisine e.g. peeling potatoes or that kind of stuff. I wanted to do real things. And with this internship, I was sure that I would be allowed to do real things (Interview D).

Limited capabilities and one-sided internships that can be traced back to the level of operation, as indicated in the citation and thus once again affect the subject and lead to a

special result of the internship. This is – at least from my point of view – an interesting finding. For a broader and wider opportunity to gain experience in the field, an application in a restaurant or hotel of an intermediate star category level seems to be the better way. Work and therefore different activities have to be done by the **subject** through the help of the mediating artifacts. The subject uses the artifacts, which influence the work in a special manner, to work on the object. So a meaningful internship is influenced by the level of the company and the subject doing different working processes. Since the ‘Activity Theory’ and the associated analysis is a collectivist approach, the subject in this sense cannot be seen as an individual, but rather as a collective subject, which manifests itself in different individuals and which directly affects the process. The subject does not mean the whole community in this context. The intern with his immediate colleagues working on the same object – in our case a successful internship – are fusing together into a subject. To make this point clearer: Colleagues are important for the working process, but they might not have a lot of interest in organizing a good internship with specific sense for the intern. They might have their interests in doing a good job. A supervisor or career counsellor might have an interest in a good and successful internship, and therefore they are part of the manifested subject. The relevance of supervisors for high-quality internships was a result in the form of a category which can be found in Table 1 under ‘General Conditions’. In any case, the question is the object and in the case of the internship the codified outcome.

*Working together is important. And, that your supervisors are not looking down on you (Interview D).
And I think that's why I was so happy. I was treated as normal. It contributed to the good internship (Interview A).*

The allocation of supervisors is a question of the company's level too. In a big company

with many employees, a specific contact person seems to be more important than in a smaller company with only a small number of employees. This is also reflected in the organization of the business. The organization structure of bigger companies is the visible part of such an argument. As mentioned above: The bigger the company, the more specialized are the working processes within different departments or, as Engeström calls it, the **division of labor**. From the perspective of the intern, integration into the regular working process is an essential criterion for completing a good internship, as can be seen in Table 1 in the column 'Field of Action'. Although the interns know that there are 'activities' which must be done, they expect integration into different areas of the company and except challenging activities for a successful involvement in the process and thus the company.

They should see you as a colleague. Not as: 'Hey, you have to do this and that.' Not that you just have to do unskilled labor. But they should trust you (Interview D).

For the intern not only the kind of activity is important. The feeling of being embedded in a **community** at the workplace too is essential. Community in a workplace can be realized in multiple ways. To begin with, there are all the people working in a company, independently from the fact that the intern has direct and permanent contact with them or not. If the intern does the internship in the kitchen, he or she does not necessarily have any contact with the colleagues responsible for the cleaning of the rooms. However, these colleagues have significant influence on the satisfaction of the guests in a narrow sense – therefore on the object of the restaurant and hotel – as well as the working atmosphere in a wider sense. Communication, the way you treat others and work together with your colleagues, has impacts on the community feeling as well. A visible sign for the community at a workplace can be shared leisure time with colleagues. This category is part of the dimension 'Cor-

porate Culture' in Table 1. In particular, when interns do the internship abroad or at a place where they have to stay the night, it seems to be part of the well-being.

So the team was quite amazing. Really. They were nice, and it was a fairly young team. The executive director was 25 years old, and the concierges were about the same age. Yes, it was great (Interview B).

Leisure time can be spent together if the timing and therefore the **rules** allow it. It is an organizational question of the duty roster, which is again a matter of the implicit and explicit rules in the organization. Rules regulate processes, hierarchies and for example the division of labor in an organization. They even influence other areas that have an impact on the activities the intern has to do. One point mentioned in the interviews was the staff in particular and the rules concerning eating in general, which fits with the category staff meals in Table 1. Lots of different rules can be found in the different organizations. On the one hand, there are restaurants where the staff has to pay for the meals and on the other hand there are restaurants where the staff is allowed to take meals out of the fridge.

*It was great, I have to say. We had the chance to eat, drink, everything you wanted ... (Interview A).
My internship took two months. I had to do overtime. ... But we had the opportunity to take time off in lieu (Interview E).*

The way rules are made and codified and, especially, how they are interpreted, is highly relevant to the arrangement of the internship and therefore for the work on the object and hence in achieving a reasonable internship. To begin with, rules can be seen as elements of structuration of an activity system, and they give the people acting in the system a kind of orientation and open spaces to act in. Avoiding the informal rule that apprentices or interns in five-star category hotels and restaurants

are not allowed to have contact with guests would particularly change the internship as a whole and the activities for working on the object. From now on, the intern will be allowed to work in the service area, which would be important for widening and transferring the competences gained in school on the one hand and on the other hand the change of the rule could contribute to the satisfaction of the internship as a whole. The circle closes at the point of the question of the sense of the internship, and it starts with a change in the division of labor. Especially this mentality and the gained experiences contribute to a successful internship. They are additionally necessary sources for ongoing reflection and decision findings.

5. Conclusions and outlook

The aim of internships and of such a quality model can be seen in the support for choosing an internship place and furthermore for guiding and reflecting on the internship from the perspective of a career counsellor at school. Psychologists, who have a specific paradigm in their research, have developed most of the current career theories and guiding practices. Rainey & Border (1997) argue that additional research in the form of using narrative, constructivist or other qualitative approaches is needed in order to understand the environmental influences on career-related processes and outcomes. As a reaction to the critique that most of those models find their roots in psychological theories, other approaches like 'Multicultural Counselling' (Sue, Ivey & Pederson, 1996) or constructivist approaches (Chartrand, Strong & Weitzman, 1995) were developed. Following this argument, this paper offers an additional view, by pointing out the relevance of high-quality internships for Career Guidance as a result of a qualitative research process. Particularly in this area there seems to be room for further development in order to make internships fruitful for students, schools, companies and

Career Guidance in general. The interplay between the triad could win concerning quality, due to the reason that

[...] employers expect new employees to have more knowledge, more skills and— moreover—that they will be more intrinsically motivated than three decades ago [...] (Meijers, Kuijpers & Chad, 2013, p. 48).

A high-quality internship, which is also seen as such by the student, enables the company or business to meet a potential employee. At the same time, the student is offered the possibility to get to know a potential employer and can reflect on his/her career choice. Different approaches discussing the change between school and workplace as boundary crossing situations and therefore as questions of bridging the boundaries might be helpful for the question of guiding interns during their internship. In the context of ELPGN some best practice examples were elaborated that already work with different types of portfolios (Muorinen & Watts, 2012). Working with portfolios (e. g. Ostendorf & Welte, 2008) or other innovative concepts, like mentoring or blended mentoring (Kremer & Gockel, 2010) are promising in this context for the use of internships as a method for Career Guidance and could also be seen as a method for 'blended guiding.' Portfolios as a result of the internships and the different 'products' produced by the students for the portfolio are the basis for a reflection at school, where different experiences are captured, and the student has the chance to talk with the career counsellor as it was done in the discussion of the results in this paper. As Brooks, Cornelius, Reenfield & Joseph, 1995 point out, a variety of the tasks during the internship, feedback and the interaction with other people during internships were related to an increase in their vocations' self-efficacy. Portfolios will help to get feedback from different people at the workplace and at school. This might help the student to come to a decision whether he or she wants to stay in the profession or not, or

if he or she needs further experience in order to come to a decision.

The quality categories could be helpful for designing and structuring a portfolio. By using portfolios, the different steps in the development of a profession are becoming visible (Häcker, 2006). Depending on the activities, an intern during his or her internship has to do a kind of development portfolio, which could be for example a collection of different artifacts over time – interesting for circular internships – as well as a working portfolio. As a goal – and to make working with portfolios ‘tasty’ – an application portfolio should be in the main focus (Elsholz, 2010). In many places, digital versions – so-called e-portfolios – which might have some useful implications for combinations with ‘blended guiding’ are in use. The concept of ‘blended guiding’ – in analogy to ‘blended learning’ – comprises opposite enhancement, addition and enlargement of support at the workplace (offline-support) through online support during the different phases (preparation – graduation – post processing) of the internship (Kremer & Gockel, 2010). Important in this concept is the relationship between counsellor and counselee. This again shows the role and importance of Career Guidance offered by schools (Meijers, Kuijpers & Chad, 2013). In the end, this is also a question of the qualification of teachers and head teachers regarding the topic Career Guidance and how they can be supported to develop Career Guidance competences:

Support and improve the initial and in-service training of guidance practitioners, and of other school staff involved in the delivery of guidance, and of school management, particularly regarding career management skills teaching and assessment, and methods for preventing early school-leaving (ELGPN, 2015, p. 31).

Only then it would seem to be possible to build a relationship between student and counsellor. This leads to a quality-based internship that helps to establish a better connection between school and (future) working place and therefore for career decisions, although the perspective has limitations. This paper offers a view on curriculum anchored complementary internships. Nearly 81% of the students did their internship in the tourism branch; therefore the ‘Quality Indicators Tableau’ might not work that well with other branches. Furthermore, this paper offers a view on career decisions of students. Internships are helpful for their career decision, so they might be equally helpful for people who are faced with a career decision without attending a school. Further empirical and theoretical research in this area is important, especially in making internships fruitful for this group of people.

Acknowledgements

The paper is part of the Erasmus+ Project Leadership Capacity Building for Career Development of Educational Staff (LEADCA-REER) funded with support from the European Commission. Therefore I wish to thank the partner institutions Šola za ravnateljje from Slovenia and Agencija za odgoj i obrazovanje from Croatia and the responsible people from these institutions for the fruitful and inspiring cooperation, which was a big contribution to this paper. Especially I would like to thank Werner Mauersberg for his support during the project and in finalizing the paper. Finally, I would like to thank the responsible education authority for providing the data and the anonymous reviewers for their helpful and constructive feedback, which has greatly contributed to the improvement of the final paper.

References

- Ammann M. & Waltl M. (2010). Wissenstransfer im Betriebspraktikum. Eine Betrachtung aus der Perspektive des „Cross-Border-Learning“. *Wissenplus, Sonderausgabe Wissenschaft*, 5, pp. 16-19.
- Ammann M. & Thoma M. (2011). Entwicklung eines Qualitätsmodells für Betriebspraktika, erste empirische Einblicke. *Wissenplus, Sonderausgabe Wissenschaft*, 5, pp. 61-66.
- Bengtsson A. (2015). European career guidance: A focus on subtle regulatory mechanism. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38(2), pp. 241-250. DOI: 10.1007/s40955-015-0035-8.
- BGBI II, (2006). *Bundesgesetzblatt II, Nr. 320 - Lehrplan für die höhere Lehranstalt für Tourismus*. Available from: http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1119_BGBI_Nr_II_320_2006-HLT.pdf, [Accessed 02.06.16].
- BMUKK (2011). *Technical and Vocational Education and Training in Austria*. Vienna: Austrian Federal Ministry for Education, Arts and Culture.
- Borbély-Pecze T.B. & Hutchinson J. (2013). *ELGPN Concept Note No. 4. The Youth Guarantee and Lifelong Guidance*. Jyväskylä: Kirjapaino Kari.
- Brooks L., Cornelius A., Greenfield E. & Joseph R. (1995). The Relation of Career-Related Work or Internship Experiences to the Career Development of College Seniors. *Journal of Vocational Behavior*, 46, pp. 332-349.
- van Buer, J. & Troitschanskaja, O. (2002). Das Betriebspraktikum als Lernort im Lernortverbund – zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 3, pp. 1-17. Available from: <www.bwpat.de/ausgabe3/buer_troitschanskaja_bwpat3.pdf> [Accessed 02.06.16].
- van Buer J., Troitschanskaja, O. & Höppner, Y. (2004). Das Praktikum in der dreijährigen Berufsfachschule – Lernortkooperation oder Lernortkoordination? In D. Euler (Ed.), *Handbuch der Lernortkooperation, Bd. 1* (pp. 428-445). Bielefeld: Bertelsmann.
- Calleja J.J. & Dorn B. (2014). *Navigating difficult waters: learning for career and labour market transitions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Chartrand J.M., Strong S.R. & Weitzman L.M. (1995). The interactional perspective in vocational psychology: paradigms, theories and research practices. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research, and Practice* (pp. 35-66). Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- ELGPN (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance*. Jyväskylä: Kariteam.
- Elsholz, U. (2010). Portfolioarbeit in der beruflichen Bildung zur Unterstützung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 18, pp. 1-14. Available from: <www.bwpat.de/ausgabe18/elsholz_bwpat18.pdf> [Accessed 02.06.16].
- Engeström Y. (1999). *Lernen durch Expansion*. Marburg: BdWi-Verlag.
- Engeström Y. (2005). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge: University Press.
- Engeström Y. (2008). *Entwickelnde Arbeitsmarktforschung. Die Tätigkeitstheorie in der Praxis*. Berlin: Lehmanns Berlin.
- Engeström Y., Engeström R. & Kärkkäinen M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, pp. 319-336.
- van Esbroeck R., Tibos K. & Zaman M. (2005). A dynamic Model of Career Choice Development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Volume 5, pp. 5-18.

- Fortmüller R. (1991). *Der Einfluss des Lernens auf die Bewältigung von Problemen, eine kognitionspsychologische Analyse des Problembereiches „Lerntransfer“*. Wien: Manz.
- Ginzberg E., Ginsburg S.W., Axelrad S. & Herma J.L. (1951). *Occupational Choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Greenleaf A.T. (2014). Making the best of a bad situation. career counseling young adults in the aftermath of the great recession. *Journal of employment counseling*, 51, pp. 158-169.
- Griffith T. & Guile D. (2003). A connective model of learning: The implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2(1), pp. 56-73.
- Gruber H. & Harteis C. (2008). Lernen und Lehren im Erwachsenenalter. In A. Renkl(Eds.), *Lehrbuch pädagogischer Psychologie* (pp. 205-261). Bern: Verlag Hans Huber.
- Häcker T. (2006). Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Eds.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (pp. 27-32). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Hartung P.J. (2010). Practice and Research in Career Counseling and Development-2009. *The Career Development Quarterly*, 59, pp. 98-142.
- Heffeter B. (2008). *Arbeitsmarktrelevanz der Ausbildung an österreichischen Handelsschulen*. Available from: <www.heffeter.com/cmsx/images/content/Endbericht%20HAS.pdf> [Accessed 02.06.16].
- Jackson C. (2014). *Lifelong Guidance Policy Development: Glossary. The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN)*. Jyväskylä: Kirjapaino Kari.
- Kerosuo H. & Engeström Y. (2003). Boundary crossing and learning in creation of new work practice. *Journal of Workplace Learning*, 15, 7/8, pp. 345-351.
- Kuckartz U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kremer H.-H. & Gockel C. (2010). Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem –Relevanz, Potenziale und Gestaltungsanforderungen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 17, pp. 1-29. Available from: <www.bwpat.de/ausgabe17/kremer_gockel_bwpat17.pdf> [Accessed 02.06.16].
- Krumboltz J.D. & Levin A.S. (2004). *Luck is no accident: making the most of happenstance in your life and career*. Atascadero, CA: Impact Publishers.
- Mayring P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim / Basel: Beltz.
- McCarthy J. (2007). Catapulted to the Front: Career Guidance in European Union and International Policy Perspectives. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (30) 1, pp. 43-50.
- Meijers F., Kuijpers M. & Chad G. (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13, pp. 47-66. DOI: 10.1007/s10775-012-9237-4.
- Ostendorf A. (2007). Das Betriebspraktikum zwischen fruchtbarer Lernsituation und Disziplinierungstechnologie. In D. Münk, J. van Buer, K. Breuer & T. Deißinger (Eds.), *Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin* (pp. 164-173). Opladen: Budrich Barbara.
- Ostendorf A. (2008). Betriebspraktika als Lernsituationen gestalten. Didaktische Möglichkeiten und Grenzen. *Wissenplus, Sonderausgabe Wissenschaft*, 5, pp. 18-22.
- Ostendorf A. (2010). Cross-Border-Learning als Kernelement beruflicher Bildung. In R. Fortmüller & B. Fuhrmann (Eds.), *Wirtschaftsdidaktik - Eine Tour d'Horizon von den theoretischen Grundlagen bis zur praktischen Anwendung. Festschrift für Josef Aff zum 60. Geburtstag*, (pp. 71-76). Wien: Manz.
- Ostendorf A. & Ammann M. (2010). Cross-Border-Learning – Lernen in grenzüberschreitenden Arrangements am Beispiel des Betriebspraktikums von SchülerInnen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 17, pp. 1-12. Available from: <www.bwpat.de/ausgabe17/ostendorf_ammann_bwpat17.pdf> [Accessed 02.06.16].

- Ostendorf A. & Welte H. (2008). *Lehren lernen. Handbuch zum Schulpraktikum Wirtschaftspädagogik*. Innsbruck: university press.
- Parsons F. (1909). *Choosing your vocation*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Rainey L.M. & Borders, L. D. (1997). Influential factors in career orientation and career aspiration of early adolescent girls. *Journal of Counseling Psychology*, 44 (2), pp. 160-172.
- Statistik Austria (2016). Available from: <www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html> [Accessed 02.06.16].
- Sue D.W., Ivey A.I. & Pederson P.B. (1996). *A Theory of Multicultural Counseling & Therapy*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Super D.E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, pp. 185-190.
- Super D.E. (1990). A life-span, life-space to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 477-512). San Francisco: Jossey-Bass.
- Thorndike E.L. (1930). *Psychologie der Erziehung*. Jena: G. Fischer
- Tsui A. & Law D. (2007). Learning as boundary-crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 1289-1301.
- Tynjälä P. (2009). Connectivity and Transformation in Work-Related Learning - Theoretical Foundations. In M.-L. Stenström, M.-L. & P. Tynjälä, P. (Eds.), *Towards Integration of Work and Learning. Strategies for connectivity and Transformation*, (pp. 11-37). Dordrecht: Springer.
- Vuorinen R. & Watts A.G. (2012). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. Jyväskylä: Saarijärven.
- Vuorinen R., McCarthy J. & Ruusuvirta O. (2015). *European Lifelong Guidance Policies: Summative Report 2007-15. A Report on the Work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2007-15*. Jyväskylä: Kariteam.

Un approccio capacitante all'imprenditorialità durante l'alternanza scuola-lavoro

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Center for Activity Theory and Developmental Work Research Department of Education - P.O. Box 26 (Teollisuuskatu 23) - FIN-00014 University of Helsinki - Finland - Email: daniele.morselli@helsinki.fi

Estratto

All'interno della cornice della teoria storico culturale dell'attività, i laboratori di attraversamento dei confini permettono di educare all'imprenditorialità secondo un approccio delle capacitazioni. L'articolo illustra la metodologia in un progetto svoltosi nel 2014 in un istituto professionale mantovano con alternanza scuola-lavoro e contemporanei laboratori settimanali per l'imprenditorialità con studenti, insegnanti, imprenditori e parti sociali. Nella parte dei risultati si mostrano: un cartellone effettuato dagli studenti durante i laboratori utilizzando il modello triangolare dell'attività; la discussione durante un laboratorio di un incidente critico avvenuto durante l'alternanza scuola-lavoro; le risposte degli studenti al questionario finale; e il follow-up a distanza di due anni. Le conclusioni discutono i meccanismi d'apprendimento riflessivi e trasformativi al confine avvenuti durante i laboratori, e come questi si connettono all'imprenditorialità e al capability approach.

Parole chiave: imprenditorialità, formazione tecnica e professionale, approccio delle capacitazioni, teoria storico culturale dell'attività, alternanza scuola-lavoro, attraversamento dei confini.

Abstract

Within the framework of the cultural historical activity theory, this article illustrates the boundary crossing meetings for enterprise education delivered according to a capability approach. A project developed in 2014 in a vocational institute located in the Lombardy region in Italy shows this methodology, with students undertaking school-work alternance plus contemporary weekly workshops for enterprise education with students, teachers, entrepreneurs and stakeholders. Results show: a banner made by the students during the workshops using the triangular model of activity; a discussion during the workshops of a critical incident happened during school-work alternance; the students' answers to the final questionnaire; follow-up after two years. The conclusions discuss the reflexive and transformative learning mechanisms at the boundary triggered during the workshops, and how these connect to enterprise education and the capability approach.

Key words: enterprise education, vocational education and training, capability approach, cultural historical activity theory, school-work alternance, boundary crossing.

Zusammenfassung

Im Rahmen der kulturhistorischen Aktivitätstheorie ermöglichen es die Workshops zur Grenzüberschreitung den Unternehmergeist unter Berücksichtigung des Befähigungsansatz zu fördern. Die Untersuchung schildert die Methode, die bei einem Projekt, das im Jahr 2014 an einer Berufsschule in Mantua, Italien, lief, befolgt wurde, welches Wechselausbildung sowie wöchentliche Workshops zur Förderung des Unternehmergeistes mit Schülern, Lehrkräften und Sozialpartnern vorsah. Im Ergebnisse-Abschnitt werden gezeigt: ein von den Schülern während des Unterrichts unter Befolgung des Magischen Dreiecks der Aktivitäten angefertigtes Transparent; die Besprechung während eines Workshops eines kritischen Zwischenfalls, der sich bei der Wechselausbildung ereignet hatte; die Antworten der Schüler im Abschlussfragebogen; die Nachbereitung nach zwei Jahren. In der Diskussion werden die grenznahen reflexiven und transformativen Lernmethoden besprochen, und inwieweit diese mit Unternehmergeist und Befähigungsansatz zusammenhängen.

Schlüsselwörter: unternehmergeist, fach- und berufsausbildung, befähigungsansatz, wechselausbildung, grenzüberschreitung.

1. L'imprenditività nella formazione tecnica e professionale

Non vi sono dubbi che stiamo attraversando l'età della conoscenza, caratterizzata dalla società e dall'economia della conoscenza, ove una forma mentis appropriata è necessaria per navigare nell'incertezza di oggi e in un mondo in rapido cambiamento (Badawi, 2013). Due tipi di educazione sono significativi in questo contesto: l'educazione all'imprenditività e la formazione tecnica e professionale. Nelle società avanzate si constata uno spostamento delle politiche d'integrazione sociale dall'educazione alla cittadinanza all'educazione per l'occupabilità e il futuro lavorativo (Bohlinger, Haake, Jørgensen, Toiviainen & Wallo, 2015b). Dopo decenni d'espansione dei sistemi d'educazione formale, ora si pone più attenzione all'apprendimento nei luoghi di lavoro e alle forme tacite di conoscenza. Anche in Italia come in altri paesi avanzati si osserva una progressiva vocationalizzazione delle scuole secondarie superiori (Jones & Iredale, 2010), per esempio con la legge 107 sulla Buona Scuola, che rende necessaria l'alternanza scuola-lavoro per tutti gli studenti, compresi quelli che frequentano i licei.

Secondo Jørgensen (2015) vi sono vantaggi sia per l'apprendimento a scuola che per quello nelle aziende. A scuola l'apprendimento non dipende dalle necessità di produzione e dagli interessi dell'azienda, e gli studenti possono imparare una vasta gamma di competenze secondo il proprio ritmo e bisogni, e senza essere sfruttati come forza lavoro a basso prezzo. Inoltre nell'ambiente scolastico i più giovani e coloro con difficoltà d'apprendimento possono meglio sviluppare la loro autostima. Fra i vantaggi dell'apprendere in azienda vi è che una volta diplomati, si beneficia di migliori transizioni nel mercato nel lavoro con tassi di disoccupazione più bassi. Le competenze apprese sul lavoro sono più al passo coi tempi, e possono essere immediatamente utilizzate sul mercato del lavoro, col vantaggio che si conoscono già le pratiche lavorative e come ci si comporta in azienda. Infine, gli studenti che frequentano la scuola con poco profitto spesso eccellono sul posto di lavoro.

Per quello che riguarda l'imprenditività, essa è la traduzione di *enterprise education* (Baschiera & Tessaro, 2015). Sviluppare la persona intraprendente – e non solo l'imprenditore – è diventato in Europa l'obiettivo delle

politiche educative per preparare le persone a vivere in società in recessione con economie in rapido cambiamento (Draycott, Rae & Vause, 2011; OECD e European Commission, 2013). L'imprenditività e l'imprenditorialità sono due forme distinte d'educazione: l'inglese Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA, 2012) definisce l'imprenditività come il processo che fornisce agli studenti la capacità di generare idee e trasformarle in azione, mentre l'imprenditorialità è lo sfruttamento di tali capacità per avviare una nuova impresa. In modo simile all'imprenditività così come definita dal QAA, tra le otto competenze chiave europee vi è il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, che è definito come la capacità di trasformare le idee in azione (European Commission, 2007). Si tratta di una competenza chiave utile in ogni ambito di vita in una prospettiva di apprendimento permanente, con o senza fine commerciale, per l'impiego o per l'autoimpiego.

Secondo Draycott e colleghi (2011) l'imprenditività è nata per rafforzare la qualità della transizione tra scuola e lavoro nella formazione tecnica e professionale. Badawi (2013) sostiene che la formazione tecnica e professionale e l'imprenditività sono complementari per almeno tre ragioni. Primo, la formazione tecnica e professionale ha forti legami con le imprese e fa uso di imprese di ogni dimensione; le esperienze nelle aziende aiutano a capire cosa sia l'imprenditorialità, iniziando a guardare all'auto impiego come opportunità. Secondo, diverse occupazioni cui la formazione tecnica e professionale preparano, tendono verso l'autoimpiego. Infine, molti programmi di formazione tecnica e professionale incorporano le abilità considerate rilevanti per l'imprenditorialità: risoluzione di problemi, lavoro per progetti e di gruppo.

Sfortunatamente questi due tipi d'educazione sono spesso visti secondo una prospettiva funzionalista di capitale umano, e l'istruzione si concentra sui requisiti per svolgere compiti parcellizzati e specifici per certe mansioni. Anche se questa può costituire una formazione di base, non aiuta a stabilire

quei processi di riflessione e di sviluppo continuo utili per padroneggiare i futuri sviluppi del mercato del lavoro e un mondo in rapido cambiamento (Wheelahan & Moodie, 2011; Costa, 2014).

2. Il Capability Approach per lo sviluppo, oltre il capitale umano

L'approccio del capitale umano considera il PIL come indicatore primario di sviluppo; in tale contesto l'obiettivo della formazione tecnica e professionale diventa quello di ridurre la disoccupazione, aumentare il valore delle imprese e il benessere degli individui, preparandoli a fare da sé. Mentre il welfare state si ritira dall'arena sociale, i governi trasferiscono le responsabilità ai cittadini, che diventano "gli imprenditori di se stessi". La prospettiva del capitale umano viene però sconfessata dalle nuove direzioni intraprese dalle politiche di welfare, che, dalla creazione di nuovi posti di lavoro, si sono spostate verso l'inserimento nel mercato del lavoro delle persone laureate (DeJaeghere & Baxter, 2014). Uno degli effetti della crisi economica in Italia e in altri stati europei è lo *skill mismatch*: le imprese non trovano le figure professionali specializzate, e persone laureate sono costrette ad accettare lavori al di sotto delle loro qualifiche (Cedefop, 2015). Un incremento nelle abilità dell'individuo non si trasforma automaticamente in maggiori opportunità e in una vita migliore; le persone trovano l'espansione delle loro capacità solo quando riescono a combinare le loro competenze con le risorse esterne in un ambiente supportivo (DeJaeghere & Baxter, 2014).

Nel *capability approach*, tradotto in italiano come capacitazione per differenziarlo da capacità, termine troppo prossimo a quello di competenza (Margiotta, 2015), la base dello sviluppo non è il PIL o la ricerca di benessere, ma le capacitazioni e l'espansione delle libertà individuali (Sen, 1999). Il focus è lo sviluppo delle capacitazioni degli individui, così che questi possano scegliere la vita che hanno

ragione di stimare (Walker, 2005; Nussbaum, 2012). Il *capability approach* trascende il capitale umano (Margiotta, 2014); i suoi concetti chiave sono capacitazione, funzionamento e *agency freedom*. Capacitazioni sono quello che le persone fanno e le risorse a cui hanno accesso. Un funzionamento è la realizzazione di un modo di vita scelto dall'individuo, cioè i suoi traguardi. Un insieme di capacitazioni è una combinazione di funzionamenti che una persona può raggiungere (Walker, 2006): se per esempio un individuo desidera diventare un dottore, ha le opportunità concrete per ottenere quello che reputa importante per sé? La nozione di *agency* diventa cruciale perché la persona possa effettuare le scelte reputate come importanti per sé: questo aspetto della libertà, Sen argomenta, è l'ingrediente chiave del cambiamento sociale in positivo (Alkire, 2005). L'*agency freedom* si esercita a livello individuale, collettivo o attraverso la partecipazione democratica. La partecipazione è di per sé espressione di *agency*, e come tale possiede un valore intrinseco. L'*agency* collettiva è anche importante nella misura in cui le persone possono scambiarsi valori. Di più, libertà e capacitazioni vanno di pari passo, poiché sviluppare capacitazioni e decidere assieme sulle capacitazioni di valore è un processo che richiede e produce libertà. Secondo Sen (1999) il modo in cui si determinano le capacitazioni implica necessariamente un impegno al dialogo informato e pubblico, piuttosto che fornire risposte preconfezionate dai *policy makers*; di conseguenza anche i gruppi marginalizzati possono portare il loro parere e i valori nel processo decisionale (Tikly, 2013).

L'istruzione è per Sen una capacitazione che agisce sull'espansione e sviluppo di altre capacitazioni (Walker, 2006); giustizia sociale, autonomia e *agency* sono sia capacitazioni di valore che funzionamenti desiderabili che l'istruzione dovrebbe fornire alle persone. In un senso ampio, i percorsi d'istruzione aumentano la possibilità di scelta delle persone per vite di valore, e contribuiscono al dialogo pubblico e alla vita democratica; sono infine luogo per lo sviluppo della riflessione critica

(Walker, 2012). Le capacitazioni si implementano qualificando le competenze chiave, permettendo così allo studente di scegliere come agire, e diventare l'agente attivo che realizza un progetto di vita personale (Costa, 2014). Un contributo alla giustizia sociale può provenire sia dal curriculum che dall'organizzazione della scuola (Peppin Vaughan, 2015). Il *capability approach* caldeggia metodi di ricerca partecipativi, dato che con l'aiuto del ricercatore la comunità può giungere ai valori per essa importanti attraverso un processo di partecipazione democratica e di dialogo pubblico e informato (Tikly, 2013).

Nella formazione tecnica e professionale l'approccio di Sen allo sviluppo umano mira a sviluppare le capacitazioni che gli individui, la comunità e la più ampia società reputano come importanti, piuttosto che fornire mere qualifiche (Tikly, 2013). Questo significa preparare i futuri lavoratori con quelle competenze che permetteranno loro di affrontare le sfide delle imprese (Corbel, Wheelahan, Forward & Darwin, 2014). Il *capability approach* pone l'attenzione su "quello che le persone devono essere in grado di fare per esercitare giudizi complessi sul lavoro e quello che avranno bisogno di svolgere nel futuro, piuttosto che in semplici abilità lavorative e mansioni definite sulla base di pratiche esistenti o del passato" (Wheelahan & Moodie, 2011, p. 2). L'attenzione è sulle concrete opportunità che l'ambiente offre (Wilson & Martin, 2015), comprese le reali opportunità di lavorare per quello che si è studiato. Gli studenti possono essere accompagnati nella transizione al mercato del lavoro, per esempio con servizi di consultazione e aiutati così a compiere scelte informate.

Vista dal *capability approach*, l'imprenditorialità è considerata di valore solo quando gli individui non sono forzati a diventare imprenditori perché non ci sono altre forme di impiego disponibili (Gries & Naudé, 2011). L'approccio di Sen definisce l'imprenditorialità come lo sfruttamento di opportunità positive; enfatizzando l'attributo positivo si intende che le opportunità dovrebbero creare valore

per gli individui e la loro comunità (*ibidem*). L'innovazione va oltre il sapere fare qualcosa in modo nuovo, aggiunge valore ed è utile per la comunità (Dawe & Guthrie, 2004). I programmi d'educazione all'imprenditorialità dovrebbero fornire competenze considerando gli ostacoli nell'ambiente che impediscono la trasformazione delle idee in azione (DeJaeghere & Baxter, 2014).

Qui si sostiene che l'imprenditorialità, così come proposta da Jones and Iredale (2010, 2014), sia già informata dall'approccio di Sen. Secondo Jones e Iredale, infatti, l'imprenditorialità è una forma d'educazione che permette agli studenti di scoprire opportunità, aumentare la libertà, rompere il circolo vizioso della cultura della povertà, e portare rigenerazione socio-economica. Essa si concentra sulle "capacitazioni e sul potenziale degli individui di adattamento a circostanze mutevoli e ai comportamenti e abilità necessarie per funzionare efficacemente come consumatore, cittadino, occupato o lavoratore in proprio, in un'economia flessibile di mercato" (Jones & Iredale, 2014, p. 37). L'imprenditorialità promuove la libertà, dato che incoraggia la partecipazione, l'imparare facendo, il fare domande e il diritto di mettersi in proprio. Attraverso le sue metodologie didattiche attive promuove un ambiente di apprendimento democratico, migliorando così la partecipazione attiva (Jones & Iredale, 2010).

La prossima sezione mostra una possibile cornice teorica, la teoria storico culturale dell'attività, e una metodologia, il Change Laboratory, per l'educazione all'imprenditorialità secondo il *capability approach*.

3. Metodologia

La terza generazione della teoria storico culturale dell'attività si riassume in cinque punti (Engestrom, 2001, 2015: 1) L'unità di analisi è il sistema collettivo di attività orientato all'oggetto mediato da artefatti, e le sue relazioni col network degli altri sistemi d'attività. 2) Ogni sistema d'attività è una comunità con

interessi, tradizioni e punti di vista diversi. 3) Un sistema d'attività prende forma e si trasforma su lunghi periodi; i suoi punti di forza e criticità possono essere compresi secondo una prospettiva storica. 4) Le contraddizioni, cioè le tensioni strutturali che evolvono storicamente all'interno e tra sistemi d'attività, sono le principali fonti di cambiamento. Nel capitalismo la contraddizione primaria è quella fra valore d'uso e di scambio dei beni, contraddizione che pervade tutti gli elementi del sistema d'attività. 5) In un sistema d'attività c'è sempre la possibilità di trasformazioni espansive.

L'apprendimento espansivo emerge quando le contraddizioni si aggravano e alcuni iniziano a mettere in discussione lo stato presente; mentre più persone si aggregano, si inizia uno sforzo di trasformazione collettiva. Un nuovo concetto o idea sono concepiti nella forma di "cellula germinale", una semplice relazione esplicativa, che viene progressivamente arricchita diventando un modello di nuova pratica, che è successivamente messa alla prova dei fatti con gli aggiustamenti necessari. Si raggiunge una trasformazione espansiva quando sia il motivo che l'oggetto sono riconcettualizzati, comprendendo una prospettiva più ampia e maggiori possibilità del sistema d'attività precedente. L'apprendimento espansivo si raggiunge attraverso sette azioni epistemiche d'apprendimento che insieme formano un ciclo (Engestrom & Sannino, 2010; Engestrom, 2015): 1) messa in discussione delle pratiche presenti, 2) analizzare la situazione, 3) modellare la nuova relazione esplicativa dell'oggetto, 4) esaminare, 5) implementare, 6) riflettere e 7) consolidare il nuovo modello.

I cicli d'apprendimento espansivo si articolano su lunghi periodi e sono dunque difficili da studiare. Nella società esiste inoltre il bisogno di sforzi intenzionali per il cambiamento sociale e l'innovazione. In linea con la tradizione marxista, infatti, un intervento non può risultare solo osservativo e analitico, ma deve anche "cercare di rendere il mondo migliore" (Engestrom, 2015, p. xiii). All'interno della

teoria storico culturale dell'attività, il Change Laboratory è stato progettato per sviluppare cicli d'apprendimento espansivo (Virkkunen & Newnham, 2013); in esso un gruppo di 10-20 professionisti coadiuvati dal ricercatore si incontra su base settimanale per circa un paio di mesi, a cui possono seguire ulteriori incontri di monitoraggio anche a distanza di mesi. L'idea è quella di concentrare un ricco set di strumenti per analizzare le problematiche e pensare a nuovi modelli di pratica lavorativa (Engestrom, Virkkunen, Helle, Pihlaja & Poike-la, 1996) attraverso un *interplay* di coinvolgimento emotivo e distanziamento intellettuale (Virkkunen & Hanonen, 2011). Tra gli strumenti vi sono tre superfici su cui disegnare e prendere appunti utilizzate secondo diversi livelli di astrazione e una prospettiva storica. I materiali *mirror* (cioè specchio) sono pensati per provocare il coinvolgimento e l'analisi profonda da parte dei partecipanti; si tratta di documenti, video dell'attività lavorativa regolare, ovvero incidenti critici:

Lo specchio del presente può includere casi riguardanti l'oggetto dell'attività ma anche disordini, interruzioni, e soluzioni innovative individuali che hanno prodotto un risultato. Lo specchio del passato mostra i dati riguardanti le sfide che storicamente il sistema ha affrontato, mentre lo specchio del futuro è utilizzato per rappresentare e discutere dati provenienti dal *follow-up* riguardanti gli esperimenti con l'uso dei nuovi concetti e strumenti creati (Virkkunen & Hanonen, 2011, p. 237).

Il principio chiave per mobilitare apprendimento espansivo è la doppia stimolazione; inizialmente è stata sviluppata da Vygotsky (1978; in Engestrom, 2011), che considerava i segni come strumenti psicologici per il controllo del proprio comportamento, pensiero e agency. In una situazione sperimentale, Vygotsky forniva a un bambino un problema oltre il suo livello di capacità, ponendo al suo fianco uno stimolo neutro, e spesso il bambino utilizzava lo stimolo neutro per risolvere il pro-

blema. Secondo Vygotsky lo stimolo era stato portato all'interno della situazione problematica e trasformato in segno. Quando si utilizza la doppia stimolazione nel Change Laboratory, il problema che deve essere risolto appartiene al sistema d'attività, dunque è collettivo. Il primo stimolo è rappresentato dai materiali-specchio che mostrano la contraddizione che il sistema d'attività sta fronteggiando (Virkkunen & Ahonen, 2011), mentre il secondo stimolo è fornito dal ricercatore, per esempio il modello triangolare d'attività (Engestrom, 2015) o il ciclo d'apprendimento espansivo.

A uno stadio successivo non è improbabile che il gruppo elabori il proprio secondo stimolo, cioè un modello d'attività e la soluzione (Engestrom, 2011). Domande quali "Vedete qualche problema qui?" o "Può commentare il materiale mostrato?" sono sufficienti nelle prime fasi per scatenare la discussione dei materiali-specchio (Virkkunen & Newnham, 2013). Il ruolo del ricercatore è quello di facilitare la discussione, mostrando che i problemi evidenziati solo in superficie appartengono alle persone, essendo paradigmatici delle contraddizioni del sistema d'attività (Engestrom & Sannino, 2010). Si evita così d'attribuire colpe ai singoli per i malfunzionamenti, analizzando le contraddizioni insite nel sistema d'attività nelle relazioni coi sistemi d'attività confinanti.

Un argomento di particolare interesse per la teoria storico culturale dell'attività è l'attraversamento dei confini (*boundary crossing*), la dimensione orizzontale dell'apprendimento, cioè tra sistemi d'attività che interagiscono. Secondo Engestrom, Engestrom & Karkkainen (1995) la competenza è multidimensionale: "nel loro lavoro i professionisti si muovono e operano sia all'interno che tra sistemi d'attività multipli e paralleli, negoziando e combinando elementi di contesti differenti per trovare soluzioni ibride" (p. 319). Akkerman e Bakker (2011) definiscono i confini come "differenze socioculturali che danno luogo a discontinuità nell'azione e nell'interazione" (p. 139). I confini sono diventati importanti nella letteratura pedagogica perché permettono l'espansione dell'unità d'analisi, per esempio

guardando alle interazioni tra sistemi d'attività, e perché considerano la diversità in luce positiva (ibidem). I diversi punti di vista scatenano innovazione e creatività: "il mettere in scena sia la multivocità (sia - che) che le qualità non imprecisate (né - né) dei confini genera un bisogno di dialogo nel quale i significati devono essere rinegoziati, e dal quale qualcosa di nuovo potrebbe emergere" (p. 142).

In modo simile ai professionisti, durante l'alternanza scuola-lavoro gli studenti attraversano i confini, dato che appartengono simultaneamente a due sistemi d'attività caratterizzati da diverse comunità, regole di partecipazione, e divisione del lavoro, che creano discontinuità nelle azioni e nelle interazioni (Akkerman & Bakker, 2012). Lave e Wenger (1991) hanno notato le criticità del trasferimento della conoscenza tra contesti diversi, che non può essere data per scontata. Si può considerare l'attraversamento dei confini come modello di avanzato di *transfer* ma con importanti differenze (Tuomi-Grohn, 2003). La semplicistica relazione novizio-esperto è messa in discussione, dato che nel passaggio tra scuola e lavoro lo studente porta anche competenze apprese negli altri contesti di vita (incluso quello formale) e nuove idee. Il movimento di attraversamento dei confini diventa bidirezionale, cioè non solo dalla scuola al lavoro, ma anche viceversa, con reciproci ibridamenti. Infine l'attraversamento dei confini diventa come fenomeno sociale che ha come scopo trovare le modalità proficue di interazione tra sistemi d'attività.

Akkerman e Bakker (2011) hanno identificato quattro meccanismi d'apprendimento al confine: identificazione, coordinazione, riflessione e trasformazione. Nell'identificazione si scoprono le relazioni tra le diverse pratiche, e nella coordinazione si costituiscono scambi cooperativi e abituali tra pratiche. Mentre gli studi riguardanti questi due meccanismi sono prevalentemente osservativi, le ricerche sulla riflessione e trasformazione indagano gli effetti di interventi. Nella riflessione gli studi evidenziano il ruolo dell'attraversamento dei confini per spiegare e scoprire le differenze

tra pratiche, imparando così nuove cose sulle pratiche altrui e migliorando la propria comprensione. Nel dettaglio vi sono due processi coinvolti nella riflessione, entrambi creativi e dialogici: la messa in prospettiva (*perspective making*) e la presa di prospettiva (*perspective taking*). La prima riguarda il mettere in chiaro il proprio punto di vista, la seconda comporta il guardare a sé attraverso altri punti di vista (Bakker & Akkerman, 2014). Nella trasformazione i professionisti sviluppano nuove pratiche di confine; questi studi iniziano con una situazione problematica da fronteggiare, e continuano con il riconoscimento di un problema condiviso sul quale lavorare assieme, magari trovando qualcosa d'ibrido come una nuova pratica di confine (Akkerman & Bakker, 2011). L'ultimo stadio che solo qualche ricerca è in grado di raggiungere è la cristallizzazione della nuova pratica; un conto è creare una nuova pratica, ma altra cosa è provarla rendendola il modo usuale di fare le cose. Un lavoro continuo al confine è poi necessario per preservare la produttività dello scambio al confine. Di recente Akkerman e Bruining (2016) hanno proposto una nozione di attraversamento dei confini a più livelli: quando si studia o si progetta un ambiente d'apprendimento si possono considerare tre livelli annidati di meccanismi al confine, cioè istituzionale, interpersonale, e intrapersonale.

3.1 I laboratori di attraversamento dei confini durante l'alternanza scuola-lavoro

I laboratori di attraversamento dei confini rappresentano un adattamento e semplificazione del Change Laboratory. Come per quest'ultimo, si fa uso della multivocità, avendo rappresentanti da scuola e lavoro: insegnanti, campioni delle imprese locali, e parti sociali. Questo crea quella necessaria eterogeneità con punti di vista multipli utili a scatenare il conflitto di idee. Per rendere la discussione più coinvolgente e centrata sulle questioni percepite importanti dal gruppo, è importante che i professionisti che parteci-

pano agli incontri siano scelti tra le imprese dove gli studenti effettuano l'alternanza scuola-lavoro. L'atmosfera è informale, così che gli studenti si sentano liberi di porre domande, commentare e sollevare questioni, in altre parole di partecipare attivamente.

Gli argomenti della discussione riguardano l'imprenditorialità in modo induttivo, cioè attraverso l'esperienza diretta dei partecipanti. Una parte dei meeting è dedicata alla storia dell'imprenditore che vi partecipa: come ha avviato l'impresa, i problemi quotidiani che affronta con collaboratori, clienti e fornitori. Dopo questa introduzione il gruppo discute una selezione di materiali-specchio che il ricercatore ha raccolto nelle aziende dove i ragazzi svolgono l'alternanza scuola-lavoro. La differenza sostanziale con il Change Laboratory è rivestita dalle azioni d'apprendimento espansivo: mentre in quest'ultimo il facilitatore progetta una serie di compiti che riguardano progressivamente ogni azione d'apprendimento con l'intenzione di provocare un ciclo completo, nei laboratori d'attraversamento dei confini il ricercatore si concentra sulle prime fasi del ciclo, quelle di messa in discussione e analisi. La doppia stimolazione è sempre presente, ma il ciclo non è completo,

e pertanto solo potenzialmente espansivo (Engestrom, 2015).

Nella prossima sezione si mostrano i risultati dell'utilizzo della metodologia qui esposta, uno studio esplorativo con le seguenti domande di ricerca:

- Quale tipo o tipi di meccanismi d'apprendimento caratterizzano i laboratori di attraversamento dei confini?
- Cosa apprendono gli studenti in termini d'imprenditorialità?
- In quale misura i laboratori possono considerarsi in linea col *capability approach*?

4. Il progetto di attraversamento dei confini tra scuola e lavoro

Il progetto si è svolto nel 2014 in rete con gli istituti secondari superiori mantovani, ed è stato finanziato dalla Provincia di Mantova. Lo scopo era contrastare la dispersione scolastica nelle classi IV attraverso l'alternanza scuola-lavoro e i laboratori di attraversamento dei confini sull'imprenditorialità, come riportato in Tab. 1.

I paragrafi che seguono riportano a titolo esemplificativo i laboratori che si sono svolti

Tipo d'istituto	Tecnico Tecnologico	Professionale Statale	Professionale Regionale
Specializzazioni coinvolte nella ricerca	Costruzioni Ambiente Territorio	Enogastronomico	a) Acconciatura b) Tecnico del Benessere c) Cucina
Numero di studenti	20	12	a) 13 b) 4 c) 2
Altri partecipanti ai laboratori	Insegnante più imprenditori e tutor lavorativi	2 insegnanti, 3 imprenditori, presidente CNA	2 insegnanti, coordinatrice didattica, 2 imprenditori
Numero di laboratori	7	6	6
Durata alternanza	5 settimane	2 settimane	8 settimane part-time

Tab. 1 - Sintesi del progetto in rete di contrasto alla dispersione scolastica.

nell'istituto professionale a indirizzo enogastronomico. Le azioni intraprese sono state due settimane d'alternanza scuola-lavoro in ristoranti, bar e pizzerie e sei incontri d'attraversamento dei confini per l'imprenditorialità. L'insegnante di cucina era anche il referente per l'alternanza scuola-lavoro. Gli incontri sono stati organizzati dal ricercatore e dall'insegnante di cucina dal 1 Marzo al 28 Maggio 2014. Oltre agli organizzatori, i partecipanti sono stati l'intera classe di 12 studenti, la docente d'economia, imprenditori locali - due proprietari di ristorante e uno di un bar, e il presidente della CNA locale.

Il primo incontro è iniziato con la preside dell'istituto che ha presentato il progetto agli studenti; gli studenti si sono poi appropriati con esercizi e riflessioni del modello triangolare di attività di Engestrom (2015). Dal secondo al quarto laboratorio un imprenditore è stato invitato a turno per "raccontare la sua storia" e per discutere le difficoltà che gli studenti incontrano sul posto di lavoro durante l'alternanza scuola-lavoro. Nel quinto meeting il presidente della CNA di Mantova ha spiegato i servizi offerti a coloro che vogliono avviare la propria impresa e cos'è il *business plan*. Nell'ultimo incontro si sono riassunti gli incontri precedenti e si è completato il questionario finale.

Una premessa storica è necessaria nelle ricerche condotte all'interno della teoria dell'attività proprio per inquadrare il sistema d'attività secondo una prospettiva storica. Il corso in enogastronomia era stato avviato solo quattro anni prima, e la classe che stava partecipando allo studio era quella che aveva inaugurato il corso. Gli studenti non erano soddisfatti della componente pratica del corso, dato che la scuola stava ancora costruendo i laboratori di cucina, quando invece le esercitazioni sarebbero dovute iniziare l'anno precedente. Solo quell'anno avevano iniziato a frequentare i laboratori presso un agriturismo vicino all'istituto, ma solo una volta la settimana anziché due. Si trattava del primo periodo in alternanza scuola-lavoro, e c'era la consapevolezza della mancanza di

abilità tecniche. Questa consapevolezza era evidente quando gli allievi si paragonavano ai loro colleghi dell'istituto regionale (sempre facente parte del progetto) che frequentavano laboratori su base giornaliera, e che avevano già effettuato almeno tre lunghi periodi di alternanza scuola-lavoro anche nel periodo estivo.

5. Risultati

Questa sezione riporta alcuni dei risultati ritenuti fra i più significativi: 1) il lavoro di gruppo di studenti durante il primo laboratorio; 2) la trascrizione di una parte del quarto workshop; 3) alcune delle risposte al questionario finale; e 4) il follow-up a distanza di due anni.

5.1. Primo incontro, l'uso del modello triangolare di attività

La Fig. 1 mostra un cartellone frutto del lavoro di gruppo che rappresenta il modello triangolare d'attività (Engestrom, 2016) applicato al luogo dove uno degli studenti effettua l'alternanza scuola-lavoro, una pasticceria.

A sinistra c'è il soggetto che partecipa all'attività col suo punto di vista specifico; e a destra l'oggetto dell'attività, il consumatore; i risultati prodotti sono torte, pasticcini, brioches e gelati. In alto in mezzo vi sono gli strumenti che mediano l'attività, oggetti (forno, stampi, sfogliatrice), ma anche concetti che mediano l'attività quali, per esempio, la normativa HACCP sull'igiene. In basso: a sinistra vi sono le regole (essere in orario, igiene personale, pulizia dell'ambiente); in mezzo la comunità, sia ristretta (proprietario, madre, barista), che allargata (clienti e fornitori); a destra la divisione del lavoro (fare le torte, sfornare la pasta, e lavare l'attrezzatura).

5.2. Quarto incontro, discussione di un evento critico

La trascrizione che segue è relativa al quarto laboratorio in cui si discute una

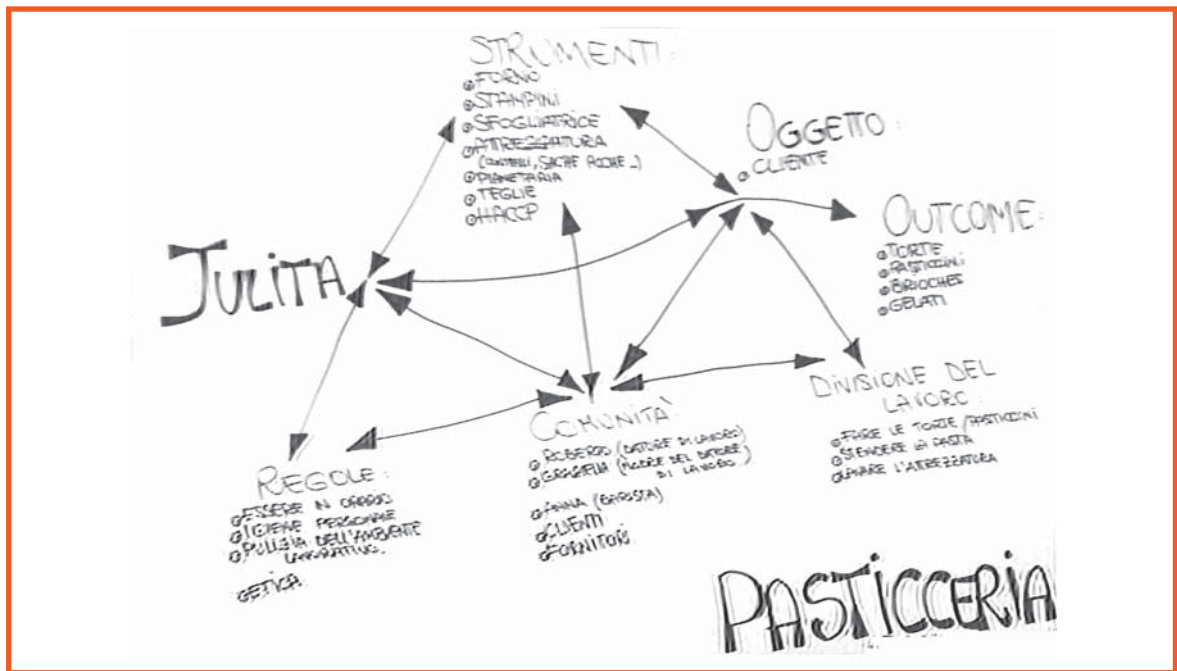


Figura 1. Lavoro di gruppo, utilizzo del modello triangolare dell'attività per rappresentare il posto di lavoro dove si effettua l'alternanza scuola-lavoro.

relazione conflittuale tra Studente A durante il periodo di alternanza scuola-lavoro presso il ristorante di Imprenditore A. Precedentemente informato dall'Insegnante A (di cucina), il ricercatore si è recato a intervistare l'Imprenditore A presso il suo ristorante per raccogliere materiali-specchio da mostrare durante i laboratori con gli studenti. Durante il workshop, gli insegnanti A e B, l'Imprenditore B, lo studente A e tutti i suoi compagni partecipano di per-

sona, mentre le opinioni dell'Imprenditore A sono portate come materiale-specchio. La presenza nel workshop di un altro rappresentante dal mondo delle imprese, l'Imprenditore B, fa sì che gli studenti comprendano meglio il punto di vista di Imprenditore A.

L'estratto inizia con il ricercatore che mostra l'intervista di Imprenditore A che ha raccolto sul campo, cioè il materiale-specchio.

Ricercatore Allora, dicevamo che l'esperienza di stage non è andata benissimo per entrambe le parti ...

Imprenditore A Diciamo che Studente A non è riuscito a trovare lo stimolo per fare correttamente lo stage, nel senso che non si è messo completamente a disposizione. In primis c'era la difficoltà che lui finiva a un orario non consono con gli orari della cucina. Lui finiva alle 19 30, invece il servizio dello staff dovrebbe essere comprensivo del servizio della sera, fino alle 10-10 e mezza.

[Il ricercatore interrompe la registrazione]

Ricercatore Puoi commentare? (rivolgendosi a Studente A)

Studente A Io non concepisco l'idea secondo la quale non ero motivato. Mi alzavo tutti i giorni alle 7, alle 7! Per essere là alle 10, no alle 10 del mattino, 3 ore prima! Sì, cioè, i miei dovevano lavorare, e io abito a 15 km di distanza, per cui al mattino dovevo prendere

la corriera e rientro alle 10 di sera. Una volta sono entrato 5 minuti dopo, perché c'era freddo - 0 gradi! E lui (Imprenditore A) mi ha detto che ero venuto 15 minuti dopo, e mi guardava storto! Mio padre mi diceva "tu di sabato e di domenica non ci dovresti andare fino a tardi perché l'assicurazione non ti copre", quindi se mi dovessi far del male sono casini. Allora mio padre è venuto lì, e ha chiesto quali sarebbero gli orari, cioè gli orari erano dalle 7 alle 10, quelli che rispettavo io Non c'era lui (Imprenditore A) ma l'altro cuoco, (che) il giorno dopo continuava a dire "non fare guai sennò lo andiamo a dire a tuo padre". Io, boh, cioè, io mi sono calmato perché alla fine devo fare lo stage quindi non posso mica dirgli niente, alla fine è lui che mi fa un favore però che mi vengano a dire queste cose qua mi fa venire un nervoso per poi essere messo e lavare piatti.

Il problema di partenza è la diversa aspettativa, rispetto alle ore di lavoro, per lo studente 6 ore e 40 minuti al giorno senza turni il fine settimana. Per l'imprenditore, invece, lo studente in alternanza scuola-lavoro dovrebbe lavorare dalla mattina alla sera inclusi i fine settimana quando c'è il picco di clienti.

Il conflitto è sulle regole di partecipazione alle attività lavorative: si può ipotizzare che manchi una chiara condivisione della finalità dell'esperienza e delle responsabilità delle parti coinvolte. L'insegnante di cucina prende la parola utilizzando l'Imprenditore B (presente) come modello:

Insegnante A Allora mi è già capitato ... stai sereno (risatina), allora a me è dispiaciuto innanzitutto perché ho voluto io in primis mandarlo lì perché pensavo ... mi era stata segnalata peraltro da un mio carissimo amico ... il posto è molto bello.

Ne ho parlato con lui (Imprenditore A)

Ne ho parlato con Imprenditore B (qui presente) come ne parlo con tutti. Io cerco di instaurare un certo rapporto con il ristoratore, non mi piace dire "io sono la scuola tu il ristoratore". Io cerco di far capire al ristoratore quali sono le esigenze del ragazzo e della scuola, poi se mi dice sì ok ci posso stare ... Imprenditore B lo sa: io capisco se quella persona fa per la scuola e fa per i miei ragazzi e quindi mando (lo studente). Ecco, lo stesso ho fatto con Imprenditore A e diciamo che ci sono stati vari problemi. Innanzitutto la Didattica ha sbagliato gli orari perché hanno fatto un ciclostilato e hanno inviato le stesse convenzioni con gli stessi orari dell'indirizzo commerciale.

Ricercatore E come avete risolto?

Insegnante A Ho chiamato tutti i ristoratori e ho detto (loro) "guarda che l'orario corretto era fino alle 10". Io ero tranquillo, uno perché questa persona (Imprenditore A) mi era stata presentata da un amico. Poi puntavo sulla figura di Studente A, perché secondo me lui è una persona che nel settore ci può stare, credo che sia un buon collaboratore che abbia grandi capacità. Io come insegnante l'ho sempre valutato - la classe lo sa - è una persona che si deve perfezionare, però ha voglia di fare. Diciamo che vedere una scheda da parte di un tutor - e quello che ha scritto in relazione! E trovo in tutto questo un atteggiamento che lui ha avuto, nel senso che (Imprenditore A) poteva chiamarmi tranquillamente.

Studente A lo ho provato a chiamarti, ma era pomeriggio e la scuola era già chiusa.

Insegnante A Ho guardato le schede di valutazione ... la sua è tutta negativa ... a me fa pensare ... andrò da Imprenditore A, voglio capire, tu sei un ristoratore e vieni dalla gavetta, sai benissimo la mentalità che può avere un ragazzo di 16 o 17 anni: (prima) inseriamo nel gruppo una persona in modo conviviale, poi cerchiamo di dare delle competen-

ze più professionali. Imprenditore A è appena diventato papà, e Studente A è stato dato al suo discepolo che ha applicato - come sappiamo io e Imprenditore B - una metodologia vecchia (da "io sono il padrone". Mi è già capitato. Però sono rimasto un po' amareggiato perché il lavoro che faccio coi ragazzi di motivazione di 5 anni, nella mia materia non sanno niente, e in tre giorni mi ammazzi il ragazzo. Questa cosa non mi va bene perché mi rovina il lavoro.

La fonte di frustrazione dell'insegnante proviene dal fatto che fatica cinque anni a motivare lo studente a studiare e a impegnarsi; lo studente è per l'insegnante l'oggetto del sistema d'attività scuola, senza del quale

il suo lavoro non avrebbe senso. Gli istituti professionali sono caratterizzati da studenti ad alto rischio dispersione, provenienti da percorsi scolastici travagliati (Isfol, 2012). L'imprenditore B prende la parola:

Imprenditore B lo ho lavorato con altra gente che quando aveva stagisti faceva loro pesare il saper fare e il non saper fare ... facevano critiche che erano anche pesanti. Certo, in cucina si lavora e si scherza fuori, è giusto (scherzare) perché bisogna sciogliere certe tensioni che si possono creare ... io ho 43 anni, e se mi avessero bastonato subito non farei questo lavoro. (A) chi si affaccia su questo lavoro deve essere data qualche possibilità.

Insegnante A Ci sta la sgridata nel momento giusto, se ti dico la stessa cosa sei volte, ma il fatto di andare a demolire, vedi lo Studente A è abituato a parlare adesso è nervoso e piange. Mi hai sradicato una piantina, sono critico.

Studente B A parte che secondo me lo trattavano male, come ha detto anche suo padre ...

Insegnante A Devo chiarire ancora con lui, magari anche Studente A ha avuto qualche atteggiamento equivoco. Conosco Studente A dalla seconda: subito è chiuso, solo quando si è aperto si dimostra un ragazzo su cui contare. Caratterialmente è fatto così. Il ristorante A ha visto un ragazzo che non rispettava gli orari e che gli diceva "Guarda che mio padre mi viene a prendere" e ha pensato "Guarda questo non ha voglia di lavorare".

L'insegnante di cucina cerca di assumere il punto di vista dell'imprenditore A, un meccanismo d'apprendimento di presa di

prospettiva al confine. Il ricercatore mostra un altro piccolo estratto di intervista con Imprenditore A.

[Il video dell'intervista è proposto come materiale-specchio]

Ricercatore Nelle tue aspettative c'era il fatto che lo studente lavorasse soprattutto alla sera ...

Imprenditore A Lui doveva fare la normale preparazione della linea la mattina e la preparazione dei piatti la sera, sennò manca il compimento del progetto ... non puoi solo preparare la base e poi non svolgere il piatto.

[La riproduzione dell'intervista è interrotta]

Ricercatore Non capisco questo, Studente A doveva lavorare dalla mattina alla sera?

Insegnante A Solo 6 ore e 40 minuti al giorno.

Ricercatore Quest'aspettativa è ragionevole? Quante ore al giorno gli altri studenti hanno lavorato?

Studente C 6 ore.

Studente D	5 ore.
Insegnante A	Lui (Imprenditore A) lavora prevalentemente la sera e fa le preparazioni la mattina. Io gli avevo suggerito come a Imprenditore B di prendere un ragazzo la mattina e uno la sera.
Studente A	Lui voleva che io lavorassi come uno del ristorante, loro sfruttano gli stagisti. Avevano un servizio di ragazzi in stage che andavano lì a lavorare la sera. Mi hanno detto “Tu a me non fai un favore”, guardavano nella lista gli stagisti che dovevano venire “Questo ti viene a dare una mano”.
Ricercatore	Succede spesso questo? (rivolgendosi a Imprenditore B).
Imprenditore B	Da quanto ne so tra i miei colleghi succede spesso.
Insegnante A	Non doveva essere questo il caso. Io (lo ripeto) devo sentire anche Imprenditore A prima di poter parlare, però sentire Studente A cui credo, mi fido di lui, e messo nelle condizioni (adeguate) lavora bene. Io ho parlato con lui (Imprenditore A), mi sembrava una persona disponibile, mi era simpatico, mi piacevano i piatti, una cucina un po’ nuova anche nei dolci. Io ho mandato volutamente Studente A da questa persona.

Non è chiaro quale sia l’oggetto della condivisione fra le parti, come se ognuno fosse rimasto all’interno dei propri confini. Da un certo punto di vista, la necessità di vedere la preparazione dall’inizio comprende un progetto formativo; è inoltre importante che lo studente comprenda che nella ristorazione si lavora molte ore al giorno più i fine settimana, quando le altre persone si divertono. Da un altro punto di vista, l’assistere alla completa preparazione del piatto costituisce uno sfruttamento: gli studenti considerano l’alternanza scuola-lavoro come un’estensione

della scuola, e quindi si aspettano di lavorare non più di sei ore al giorno, e durante gli orari convenzionali. Visto dalla teoria dell’attività, esiste una contraddizione tra il valore d’uso e di scambio dello studente come oggetto condiviso tra i sistemi d’attività scuola e lavoro: se per la scuola lo studente è una persona da educare, per il ristorante è un giovane adulto da formare e inserire nelle attività lavorative. La contraddizione primaria (riguardante cioè l’oggetto, lo studente) si trasferisce nelle regole di partecipazione all’attività lavorativa.

Imprenditore B	Come imprenditori non conosciamo certe regole, per esempio che gli apprendisti debbano lavorare 6 ore e quaranta al giorno, e che si tratta di lavoratori, non di visitatori da sfruttare. Certamente gli altri lavoratori ci dicono “come mai lui lavora solo 6 ore?” Perché non sanno che l’assicurazione li copre solo per quelle ore, e quindi gli apprendisti non possono lavorare più a lungo.
----------------	--

A seguire la fase di analisi, il gruppo inizia spontaneamente a cercare soluzioni alla contraddizione.

Ricercatore	Quando hai saputo di questa situazione?
Insegnante A	Quando Studente A è tornato con questa faccia qui, poi ho visto la scheda di valutazione e ho realizzato.
Insegnante B	Oltre la convenzione diamo niente di scritto alle aziende? E la scheda?

Insegnante A La scheda quest'anno era uguale per ogni settore.
Insegnante B Quando mandiamo le mail ai ristoratori che cosa chiediamo loro?
Insegnante A È una mediazione difficile, io non posso andare come scuola da Imprenditore B e dirgli avrei pensato questo e poi troviamo un accordo, ma come scuola non posso obbligare.

L'insegnante di cucina rende chiaro il proprio punto di vista mostrando il conflitto che si trova ad affrontare ogni volta che cerca un nuovo imprenditore a cui affidare lo studente

in alternanza scuola-lavoro. A seguire l'insegnante di economia (B) assume il punto di vista dell'insegnante di cucina (A).

Insegnante B Non si tratta di forzare, noi siamo una scuola che dà istruzioni "lo studente ha questa e questa competenza". Questo non significa dire all'imprenditore cosa dovrebbe fare, ma solo fargli sapere che a scuola lo studente ha studiato certe cose.
Insegnante A Dovrei farlo per ogni singolo studente, dato che le competenze di Studente C non sono quelle di Studente D.
Insegnante B Quello che potresti fare è dire all'imprenditore "In terza abbiamo trattato la carne e il pesce, in quarta i diversi tipi di cottura, eccetera".
Imprenditore B Penso che sarebbe sufficiente che noi (imprenditori) utilizzassimo un po' di buon senso. (Potremmo chiedere agli studenti): cos' avete imparato a scuola? Cosa sapete del pesce? "Conosco l'orata e l'anguilla".

La soluzione che viene discussa è un accordo tra la scuola, l'imprenditore e lo studente. Le parti si impegnano (e firmano) per portare a compimento l'alternanza scuola-lavoro nel migliore dei modi. Nell'accordo sono scritte le competenze che lo studente possiede già e quelle invece che dovrebbe sviluppare. Un'altra proposta è un incontro tra

i rappresentanti della scuola e gli imprenditori che ospiteranno i ragazzi per stabilire obiettivi comuni e linee guida. Tale collaborazione sarebbe proficua anche per gli imprenditori, che potrebbero trovare e crescere talenti per poi assorbirli nelle loro imprese.

Alla fine dell'incontro Imprenditore B vuole rassicurare lo Studente A.

Imprenditore B Ok, hai avuto una cattiva esperienza, questo lo abbiamo capito tutti. Ora la cosa importante è che tu non pensi che tutti (gli imprenditori) siano così (come imprenditore A) e che non perda la voglia di fare. Siamo tutti diversi l'uno dall'altro. La prossima esperienza lavorativa andrà probabilmente meglio, con un imprenditore più accomodante e più desideroso d'insegnarti il mestiere.

Dal punto di vista del *capability approach*, con questo feed-back l'imprenditore desidera che lo studente possa ancora attribuire valore al lavorare nel settore della ristorazione. L'esperienza non è andata male perché è

brutto lavorare nella ristorazione, ma perché si è incontrato l'imprenditore che non vedeva l'alternanza scuola-lavoro secondo una prospettiva formativa. Come si diceva sopra, è molto più facile demotivare uno studente e

passargli il messaggio che “ha sbagliato strada”, come ha fatto l’Imprenditore A, piuttosto che incoraggiarlo a proseguire malgrado le avversità. Nel dare questo consiglio, l’imprenditore sembra aiutare lo studente ad effettuare scelte ponderate per il futuro professionale.

5.3. Risultati del questionario finale

Questa sezione riporta alcune delle risposte degli studenti alle domande del que-

stionario finale somministrato al termine dei laboratori e dell’alternanza scuola-lavoro. Il questionario era già stato utilizzato in un’altra ricerca (Morselli, 2015) e mirava a indagare in una prospettiva socio culturale i significati attribuiti dagli studenti ai laboratori e alla competenza chiave del senso d’iniziativa e d’imprenditorialità.

La prima domanda chiede cos’è la competenza chiave del senso d’iniziativa e d’imprenditorialità.

Cos’è secondo te il senso d’iniziativa e d’imprenditorialità?

- 1) Serve per noi stessi, per organizzarci
- 2) Ci serve nel futuro per avere idee chiare su come si fa ad avviare un’impresa
- 3) Prendersi la propria responsabilità, essere in grado di relazionarsi con clienti, fornitori e colleghi
- 4) Ci fa entrare nel mondo del lavoro, il più possibile a contatto coi clienti
- 5) Essere in grado di gestire un’attività imprenditoriale
- 6) Avere passione e volontà per arrivare a ottenere buoni risultati
- 7) Prendersi le proprie responsabilità
- 8) Fare le cose senza paura di sbagliare
- 9) Avere tante idee e trasformarle in realtà per aprire un’azienda

N=9

Le risposte spaziano dall’abilità di trasformare le idee in azione (definizione della competenza chiave) in relazione all’apertura di un’impresa (risposte 9 e 2), alla gestione d’impresa (5), prendersi le proprie responsabilità (3, 7). Alcune risposte si concentrano sul mondo delle imprese (2, 3, 4, 5, 9), soprattutto

nella relazione col cliente (3, 4); altre e non riportano espressamente l’ambiente di lavoro (1, 6, 8), mostrando che il senso d’iniziativa e d’imprenditorialità è utile in ogni ambito in una prospettiva d’apprendimento permanente.

La seconda domanda chiede cosa si pensa d’aver appreso partecipando agli incontri.

Cos’hai imparato partecipando ai laboratori?

- 1) Che non si deve aver paura di sbagliare, solo in questo modo si farà meglio la volta successiva. Si devono fare le cose con intraprendenza
- 2) Si può creare un’azienda solo con forti basi di conoscenza, fondi e intraprendenza
- 3) Non perdere l’occasione di imparare qualcosa di nuovo
- 4) Per raggiungere i propri obiettivi bisogna avere impegno e spirito di sacrificio
- 5) Aprire un’azienda passo dopo passo
- 6) Come funziona un ristorante e i segreti degli addetti ai lavori
- 7) Lavorare assieme e il modo in cui funziona il mio settore
- 8) Come funziona la ristorazione

N=8

Dalla partecipazione ai laboratori gli studenti hanno acquistato una migliore consapevolezza di come funziona il loro settore (6, 7, 8), ma anche ad avere iniziativa (1, 2); sono inoltre più consapevoli di come si avvia un'impresa (4, 5). Emerge il tema del rischio

connesso all'intraprendere (risposte 1, e risposta 8 alla domanda precedente), tema che non è stato trattato durante gli incontri.

Sempre nello stesso meeting la docente d'economia spiega che cosa ha imparato:

Insegnante B Questo svizzerare i problemi lo trovo straordinario! Trovo questi incontri molto formativi perché ci aiutano a discutere i problemi. Per anni a scuola abbiamo continuato a metterci le fette di prosciutto davanti agli occhi facendo gli stessi errori. Discutere i problemi in profondità, (benché) non sempre dovuti alla nostra volontà: la Didattica, il proprietario del ristorante. Questo ci aiuta tantissimo.

5.4. Follow up ai laboratori

Il *follow-up* a distanza aiuta a comprendere la prospettiva storica, e permette di constatare se le discussioni avvenute durante i laboratori abbiano prodotto risultati nel tempo. Due anni dopo la fine del progetto, nel giugno 2016, è stato contattato l'insegnante di cucina responsabile del progetto. Quando egli si trova nella necessità di coinvolgere una nuova impresa per l'alternanza scuola-lavoro, preferisce ancora una chiacchierata informale per trovare un punto d'incontro tra i bisogni dell'imprenditore e quelli della scuola. Come proposto durante i laboratori, lo studente, l'imprenditore e la scuola ora firmano un patto formativo per portare a compimento l'alternanza scuola-lavoro nel migliore dei modi; sul patto formativo è riportato il numero dell'insegnante di cucina. Sono infine stati promossi incontri tra gli imprenditori e la rete di istituti tecnici e professionali al fine di individuare linee comuni ai problemi più comuni dell'alternanza scuola-lavoro.

Grazie a questi miglioramenti, pochi giorni prima il contatto di follow-up, è stato possibile superare un problema simile a quello qui descritto, con uno studente in apparenza "poco cortese" e spesso in ritardo. Avvisato dallo studente in oggetto, l'insegnante di cucina ha organizzato un incontro a tre presso l'imprenditore, per risolvere quella che l'insegnante

ha chiamato "incomprensione" tra studente e imprenditore.

6. Conclusioni

Secondo Jørgensen (2015) il futuro dell'esperienza lavorativa dipende da due fattori, cioè l'accesso a posti di lavoro di qualità e la possibilità di prosecuzione verso studi universitari. Mentre la prosecuzione degli studi è possibile in Italia, si intravedono due rischi connessi all'implementazione della legge 107 sulla Buona Scuola, ovvero la trasformazione dell'alternanza scuola-lavoro in mano d'opera a basso costo, e la sua implementazione da un esclusivo punto di vista burocratico, con scuola e imprese che continuano a operare separatamente. In questo articolo si è mostrata la contraddizione tra il valore d'uso e quello di scambio dello studente durante l'alternanza scuola-lavoro: dal punto di vista della scuola lo studente è un giovane inserito in un percorso educativo, per l'imprenditore una persona da formare a inserire in un sistema d'attività che crea profitto. Vi è quindi una tensione fra i fini educativi della scuola, aperti al futuro in una prospettiva d'apprendimento permanente, e quelli formativi delle aziende, finalizzati alla produzione di un risultato tangibile.

Lo sforzo della metodologia qui illustrata è quello di andare oltre le competenze tecniche,

per abbracciare competenze chiave per l'apprendimento permanente. Secondo il *capability approach*, i processi riflessivi, per esempio quelli riguardanti la competenza chiave del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, sono particolarmente importanti in una prospettiva d'apprendimento permanente (Costa, 2014). Lo studente riflette sulle proprie esperienze acquisite nei diversi *setting*, formali, non formali e informali, le connette, e attribuisce un significato alle esperienze e alla propria traiettoria di vita. L'alternanza scuola-lavoro non è quindi tanto importante per le conoscenze e le abilità tecniche apprese sul posto di lavoro, ammesso che queste saranno mobilitate nel futuro professionale. L'alternanza scuola-lavoro diventa significativa per il proprio orientamento e progetto di vita, valorizzando la dimensione orizzontale dell'apprendimento, quella che si impara quando ci si muove tra contesti diversi, attraversando i confini delle organizzazioni e della propria competenza (Engestrom *et al.*, 1995).

Riguardo alla prima domanda di ricerca, quella sui meccanismi d'apprendimento al confine, il principale esito individuato è la riflessione. Il cartellone del primo workshop è una messa in prospettiva dove la studentessa rende chiaro il suo punto di vista sul sistema d'attività. Nel quarto incontro vi sono diversi meccanismi riflessivi, per esempio di messa in prospettiva con Studente A e Imprenditore A, che rendono esplicito il loro punto di vista; e presa di prospettiva da parte degli insegnanti e dall'imprenditore B, che cercano di considerare il punto di vista di Studente A e imprenditore A; infine dalla docente di economia, che cerca di assumere il punto di vista dell'insegnante di cucina. Il follow-up sembra invece mostrare meccanismi di trasformazione con continuo lavoro al confine da parte dell'insegnante di cucina.

Rispetto alla seconda domanda di ricerca, quella sulla relazione tra i laboratori e l'imprenditorialità, la letteratura evidenzia l'importanza degli incidenti critici per l'educazione all'imprenditorialità (Cope, 2005; Pittaway & Cope, 2007). Durante gli incontri gli studenti hanno

discusso diverse tematiche sull'imprenditorialità con imprenditori e insegnanti, e nel questionario finale riportano apprendimenti che qualificano la competenza chiave del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità: organizzarsi, aprire un'attività, prendersi responsabilità, relazionarsi col cliente.

Per quello che riguarda la terza domanda di ricerca, quella sulla relazione tra i laboratori e il *capability approach*, durante gli incontri gli studenti hanno partecipato attivamente e argomentato le loro ragioni. La pratica dei laboratori è uno spazio che può aiutare gli studenti a definire il proprio percorso, anche migliorando i processi educativi che regolano le loro esperienze. Gli studenti hanno discusso questioni per loro di valore qualificando l'*agency freedom*, l'abilità di esercitare giudizio ed effettuare scelte informate. Lo scopo dei laboratori di qualificare le competenze – sia tecniche che chiave, come il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità – degli studenti è da vedersi in un contesto di capacitazioni valutate come importanti dalla comunità, che vanno oltre le mere qualifiche. I dati presentati nella presente ricerca concorrono a sostenere l'importanza di una formazione adeguata per chi si relaziona con gli studenti in età adolescenziale, per esempio i tutor lavorativi.

Tra i limiti, si è trattato di una ricerca esplorativa; ulteriori studi sono necessari per studiare i meccanismi d'apprendimento al confine, e come questi si pongano in relazione con l'imprenditorialità e il *capability approach*. La ricchezza e specificità degli argomenti dibattuti è un vantaggio ma anche un limite che rende ogni ricerca diversa dalle precedenti, impegnativa in termini di tempo, con continue visite nei posti di lavoro, filmati dell'attività lavorativa e interviste a personaggi chiave. Questo genere di ricerche si caratterizza per la soggettività e la partecipazione attiva da parte del ricercatore, che si prodiga per cambiare il mondo (Engestrom, 2016). Per esempio, durante le trascrizioni chi scrive si è reso conto che la voce e le ragioni di Imprenditore A avrebbero dovuto ricevere più spazio nel workshop.

Si conclude l'articolo ricordando che all'interno e tra organizzazioni, vi sono sempre delle tensioni e delle divergenze; assegnando loro spazi d'apprendimento per mettere in connessione i diversi gruppi e interessi, e per trovare un terreno comune, è possibile

trasformare le diversità in opportunità d'apprendimento (Bohlinger, Haake, Jørgensen, Toiviainen & Wallo, 2015a). Costruire tali network richiede specifiche competenze da parte dei vari *stakeholders*, ed è di per sé una sfida collettiva d'apprendimento.

Bibliografia

- Akkerman S. & Bakker A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), pp. 132-169.
- Akkerman S. & Bakker A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), pp. 153-173.
- Akkerman S. & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), pp. 240-284.
- Alkire S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research*, 74(1), pp. 217-260.
- Badawi A.A. (2013). TVET and entrepreneurship skills. In UNESCO-UNEVOC (Ed.), *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (pp. 86-122). Bonn: UNESCO-UNEVOC.
- Bakker A. & Akkerman S.F. (2014). A boundary-crossing approach to support students' integration of statistical and work-related knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 86(2), pp. 223-237.
- Bohlinger S., Haake U., Jørgensen C.H., Toiviainen H. & Wallo, A. (2015a). Conclusion: The contested field of working and learning. In S. Bohlinger, U. Haake, C. H. Jørgensen, H. Toiviainen & A. Wallo (Eds.), *Working and learning in times of uncertainty. Challenges to adult, professional and vocational education* (pp. 223-232). Rotterdam: Sense.
- Bohlinger S., Haake U., Jørgensen C.H., Toiviainen H. & Wallo A. (2015b). Introduction: Working and learning in times of uncertainty. Challenges to adult, professional and vocational education. In S. Bohlinger, U. Haake, C. H. Jørgensen, H. Toiviainen & A. Wallo (Eds.), *Working and Learning in Times of Uncertainty. Challenges to Adult, Professional and Vocational Education* (pp. 1-14). Rotterdam: Sense Publisher.
- Cedefop. (2015). *Tackling unemployment while addressing skill mismatch: lessons from policy and practice in European Union countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cope J. (2005). Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29(4), 373-397.
- Corbel C., Wheelahan L., Forward P. & Darwin S. (2014). Building future capabilities for vocational education: why high-level teaching qualifications matter for TAFE teachers. Southbank: Australian Education Union.
- Costa M. (2014). Capacitare l'innovazione sociale. In G. Alessandrini (Ed.), *La Pedagogia di Martha Nussbaum* (pp. 214-227). Milano: Franco Angeli.
- Dawe S. & Guthrie H. (2004). Overview. In S. Dawe (Ed.), *Vocational education and training and innovation. Research findings* (pp. 10 - 19). Adelaide: NCVET.
- DeJaeghere J. & Baxter A. (2014). Entrepreneurship education for youth in sub-Saharan Africa: A capabilities approach as an alternative framework to neoliberalism's individualizing risks. *Progress in Development Studies*, 14(1), pp. 61-76.

- Draycott M.C., Rae D. & Vause K. (2011). The assessment of enterprise education in the secondary education sector: A New Approach? *Education + Training*, 53(8-9), pp. 673-691.
- Engestrom Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), pp. 133-156.
- Engestrom Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory and Psychology*, 21(5), pp. 598-628.
- Engestrom Y. (2015). *Learning by expanding*: Cambridge University Press.
- Engestrom Y., Engestrom R. & Karkkainen M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), pp. 319-336.
- Engestrom Y. & Sannino A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), pp. 1-24.
- Engestrom Y., Virkkunen J., Helle M., Pihlaja J. & Poikela R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), pp. 10-17.
- European Commission. (2007). *European competences for lifelong learning*. Luxemburg: Publication Office of the European Union.
- Gries T. & Naudé W. (2011). Entrepreneurship and human development: A capability approach. *Journal of Public Economics*, 95, pp. 216-224.
- Isfol. (2012). *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*. Retrieved from www.isfol.it [accessed 16 July 2016].
- Jones B. & Iredale N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), pp. 7-19.
- Jones B. & Iredale N. (2014). Enterprise and entrepreneurship education: Towards a comparative analysis. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 8(1), pp. 34-50.
- Jørgensen C.H. (2015). Challenges for work-based learning in vocational education and training in the nordic countries. In S. Bohlinger, U. Haake, C. H. Jørgensen, H. Toiviainen & A. Wallo (Eds.), *Working and learning in times of uncertainty. Challenges to adult, professional and vocational education* (pp. 159-171). Rotterdam: Sense.
- Lave J. & Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Margiotta U. (2014). Competenze, capacitazione and formazione: dopo il welfare. In G. Alessandrini (Ed.), *La Pedagogia di Martha Nussbaum* (pp. 39-63). Milano: Franco Angeli.
- Morselli D. (2015). *Enterprise Education in Vocational Education: A Comparative Study Between Italy and Australia*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nussbaum M.C. (2012). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- OECD & European Commission. (2013). *The missing entrepreneurs: policies for inclusive entrepreneurship in Europe*. Paris: OECD.
- Peppin Vaughan R. (2015). Education, social justice and school diversity: Insights from the capability approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(2), pp. 206-224.
- Pittaway L. & Cope J. (2007). Simulating entrepreneurial learning integrating experiential and collaborative approaches to learning. *Management Learning*, 38(2), pp. 211-233.
- Sen A. (1999). *Development as freedom*: Oxford University Press.
- Tikly, L. (2013). Reconceptualizing TVET and development: a human capability and social justice approach. In UNESCO-UNEVOC (Ed.), *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (pp. 1-40). Bonn: UNESCO-UNEVOC.

- Tuomi-Grohn T. (2003). Developmental transfer as a goal of internship in practical nursing. In T. Tuomi-Grohn & Engestrom Y. (Ed.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. (pp. 199-231). Amsterdam: Pergamon.
- Virkkunen J. & Ahonen H. (2011). Supporting expansive learning through theoretical-genetic reflection in the Change Laboratory. *Journal of Organizational Change Management*, 24(2), pp. 229-243.
- Virkkunen J. & Newnham D.S. (2013). *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vygotsky L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walker M. (2005). Amartya Sen's capability approach and education. *Educational Action Research*, 13(1), pp. 103-110.
- Walker M. (2006). *Higher education pedagogies. A capabilities approach*. New York: McGraw-Hill.
- Walker M. (2012). Introduction. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), pp. 331-334.
- Wheelahan L. & Moodie G. (2011). *Rethinking skills in vocational education and training: from competencies to capabilities*. NSW Department of Education and Communities.
- Wilson N. & Martin L. (2015). Entrepreneurial opportunities for all? *Entrepreneurship and Innovation*, 16(3), pp. 159-169.

L'alternanza scuola-lavoro: la voce di tutor e coordinatori nelle organizzazioni

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

Estratto

L'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) è un paradigma complesso che mette in discussione l'autoreferenzialità della scuola, la cultura delle organizzazioni, la capacità dei sistemi di attraversare i loro confini per creare partnership efficaci per l'apprendimento.

Questo studio, a carattere qualitativo, è stato condotto tramite interviste semi-strutturate rivolte ai tutor o coordinatori che nelle organizzazioni si occupano dell'accompagnamento degli studenti in ASL. Lo scopo è di far conoscere alcuni elementi costitutivi della pratica di ASL nei contesti lavorativi e il ruolo dei tutor e coordinatori aziendali nel contribuire alla costruzione della partnership scuola-lavoro. I risultati ottenuti evidenziano elementi di forza della pratica dell'ASL. Tuttavia la sistematizzazione del sistema e la sua stessa natura richiedono agli attori e promotori della partnership scuola-lavoro, ulteriore impegno e maggiore consapevolezza, relativamente alla complessità del fenomeno, ai ruoli e alle funzioni da svolgere, al fine di giungere ad una necessaria e condivisa definizione della sua identità.

Parole chiave: alternanza scuola-lavoro, partnership, teoria dell'attività, boundary crossers, organizzazioni.

Abstract

School-Work Alternance (ASL in Italy) is a complex paradigm that challenges the self-referentiality of the school, the culture of the organizations, the ability of systems to cross their boundaries to create effective partnerships for learning.

This study, of a qualitative nature, was conducted through semi-structured interviews to tutors or coordinators in organizations involved in the accompaniment of ASL students. The aim is to introduce some elements of ASL practice in the workplace and to clarify the role of mentors and job coordinators in contributing to the construction of the school-work partnerships. The results highlight the operative strengths of ASL. However, the stabilization of the system and its true nature require from the actors and promoters of school-work partnerships greater commitment and greater awareness with regard to the complexity of the phenomenon and the roles and functions to be performed, in order to arrive at a necessary and agreed definition of its identity.

Key words: school-work alternance, partnership, activity theory, boundary crossers, organizations.

Zusammenfassung

Die Wechselausbildung (ASL, in Italien) ist ein komplexes Paradigma, das die Selbstbezogenheit der Schule, die Kultur der Einrichtungen, sowie die Fähigkeit der Systeme, ihre Grenzen zu überschreiten, um im Hinblick auf den Lernprozess effektive Partnerschaften zu schaffen, in Frage stellt.

Die vorliegende, qualitative Untersuchung wurde anhand von halbstrukturierten Interviews mit den Betreuern oder Koordinatoren durchgeführt, die die Schüler innerhalb der Einrichtungen bei der Wechselausbildung begleiten. Ziel derselben war es, einige Eigenschaften der Arbeitskontexte innerhalb der Wechselausbildung sowie die Rolle der Betreuer und der betriebsinternen Koordinatoren hinsichtlich des Aufbaus der Partnerschaft zwischen Schule und Beruf zu beleuchten. Die erzielten Ergebnisse zeigen die Vorzüge der Wechselausbildung. Nichtsdestotrotz erfordern die Systematisierung des Systems und seine Natur selbst weitere Akteure und Förderer der Wechselausbildung, sowie ein weiteres Engagement und ein stärkeres Bewusstsein hinsichtlich der Komplexität des Phänomens, der Rollen und der auszuübenden Funktionen, um so zur notwendigen und gemeinsamen Definition seiner Identität zu gelangen.

Schlüsselwörter: wechselausbildung, partnership, aktivitätstheorie, boundary crossers, gasteinrichtungen.

1. Introduzione

Prima con la Strategia di Lisbona (CE, 2000), poi con la Strategia Europa 2020 (COM, 2010), l'Europa riconosce il potere dell'istruzione nel promuovere non solo lo sviluppo economico-produttivo, ma anche l'attiva partecipazione alla vita sociale e lavorativa di tutti i cittadini. L'obiettivo dell'UE è dunque di creare coesione economica ed equità sociale, attraverso la lotta all'esclusione sociale, come output della promozione del massimo livello di sviluppo possibile di conoscenza nelle popolazioni, attraverso un ampio accesso all'istruzione e attraverso l'aggiornamento costante (SEC, 2000). Per sviluppare l'attitudine di *lifelong learning* occorre però creare nuovi processi di insegnamento/apprendimento caratterizzati da metodi aperti e partecipativi, da contesti nuovi e diversi, che possano sostenere la motivazione, la spendibilità dei saperi appresi e la disponibilità ad apprendere completamente nuovi; si tratta di creare moderni spazi di apprendimento utili a garantire la coniugazione di tutte quelle competenze acquisite attraverso esperienze formali e non formali, al fine di costruire nel soggetto la sana percezione che ogni azione

formativa guardi non solo all'individualità dei soggetti, ma anche alla complessità dei contesti nei quali si vive e con i quali si dovrebbe imparare ad interagire per non rimanerne travolto. Proprio la consapevolezza della distanza tra ciò che si apprende "dentro" e ciò che si apprende "fuori" dalla scuola, può oggi costituire una valida considerazione da cui partire, per generare percorsi innovativi ed efficaci, capaci fornire ai soggetti che apprendono, il senso e la qualità del loro processo formativo. È proprio in questa dimensione che allora si colloca l'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) come opportunità di innovare la metodologia didattica, di rivisitare i curricula scolastici, di creare nuovi spazi di condivisione con il mondo esterno, di contribuire a rispondere alle richieste della società complessa.

La criticità dei sistemi tradizionali di istruzione, intesa come scarsa capacità di creare rispondenza tra la conoscenza prodotta nei contesti formali e quella necessaria nei contesti esterni è messa in luce da diversi studiosi (Bakker & Akkerman, 2014; Braga & Checchi, 2010; Costa, 2014; Brown *et al.*, 1989; Bransford, Fabbri, 2007; Goldman *et al.*, 1991; Pavan, 2013; Renkl *et al.*, 1996; Resnick, 1987). Tra questi, Braga e Checchi

(2010) dimostrano come alcuni sistemi scolastici, per la loro inefficacia, non riescano a determinare l'acquisizione di quelle competenze necessarie per promuovere mobilità sociale, contrastando così quelle variabili di contesto e quel background familiare che troppo spesso impediscono lo sviluppo di quelle competenze necessarie per garantire l'inserimento dei soggetti in nuovi e migliori contesti di vita. La difficoltà dei sistemi di istruzione è proprio quella di promuovere nei soggetti, grazie allo sviluppo di competenze, quell'*agency* capacitante (Costa, 2014) e necessaria a posizionarsi attivamente nei contesti sociali e produttivi di appartenenza. Resnick (1987) ha evidenziato quattro elementi di discontinuità tra l'apprendimento scolastico e la natura cognitiva dell'apprendere fuori dalla scuola: i) la scuola focalizza l'attenzione sulla performance individuale dei soggetti, mentre le attività extra-scolastiche coinvolgono i soggetti in attività cognitive condivise; ii) se la scuola supporta lo sviluppo di un pensiero puro, attraverso lo svolgimento di attività mentali, le attività esterne ad essa richiedono lo svolgimento di attività cognitive, che includono la manipolazione di strumenti e le pratiche; iii) la scuola coltiva un pensiero simbolico, mentre il mondo esterno richiede la capacità di un pensiero contestualizzato; iv) anche se la scuola promuove l'apprendimento di abilità generali, la realtà esterna richiede soggetti con competenze specifiche e situate.

Questa consapevolezza e le continue raccomandazioni europee possono fornire uno spunto di riflessione alle istituzioni educative affinché si facciano carico della responsabilità di innovare le pratiche educative, favorendo la motivazione all'apprendimento come strumento che racchiude senso e significato e che permette di vivere come soggetti partecpativi; di aprire le istituzioni al mondo esterno, perché è in esso che gli studenti dovranno vivere e interagire. In questa prospettiva l'ASL assume il carattere di metodologia innovativa, capace di divenire generatrice di motivazione, apprendimento e sviluppo di competenze, ma

anche spazio per la creazione di partnership con il mondo del lavoro.

In questa prospettiva la peculiarità dell'ASL induce ad osservare e studiare la sua complessità e la sua struttura, tenendo conto di due dimensioni intrinsecamente correlate, proprio perché l'una non può esistere senza l'altra; infatti, essa si presenta: i) da un lato come pratica situata, dove conoscenza e apprendimento si sviluppano grazie alla partecipazione alle attività culturali e dimensioni relazionali caratterizzanti le comunità di pratiche (Brown *et al.*, 1989; Fabbri, 2007; Lave & Wenger, 1991; Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 1995; Rogoff, 1990; Wertsch, 1991); ii) dall'altro come risultato di una partnership efficace tra contesti di lavoro e contesti dell'istruzione (Tino & Fedeli, 2015), come territorio comune e condiviso divenendo luogo di crescita reciproca. Si tratta della capacità di sviluppare una forma di "heteroglossia sociale" (Gutierrez *et al.*, 1995, p. 446), basata sulla capacità di costruire un "terzo spazio" condiviso, dove intrecciare i discorsi e la loro stessa natura in modo generativo.

Lo sviluppo della partnership, intesa come necessità per i sistemi pubblici e privati di creare alleanze sinergiche, è oggi una necessità generata dalla complessità secondo ragioni che possono essere diverse: il bisogno di mantenere un'alta competitività (Mohr & Spekman, 1994) o stabilità (Oliver, 1990); ridurre i rischi e creare economia di scala o usufruire di nuove tecnologie (Contractor & Lorange, 1988), ma anche di generare apprendimento (Engeström, 2001; Engeström & Sannino, 2011; Tuomi-Gröhn, 2007). La modernità liquida di cui parla Bauman (2000) richiede dunque di costruire sistemi aperti e interdipendenti, i cui confini non siano più rigidamente definiti, ma presentino una certa permeabilità, come condizione per facilitare accordi inter-organizzativi, affrontare criticità e risolvere problemi che non possono essere più risolti da singole organizzazioni (William, 2002) in maniera sostenibile. È un processo che richiede ai soggetti impegnati nello sviluppo di partnership di attraversare i

confini dei territori a loro familiari e di divenire “impollinatori” di idee e informazioni all’interno della loro organizzazione, ma anche di saperle condividere con i partner esterni (Tushman & Scanlan, 1981).

L’ASL può assumere quindi le caratteristiche di quel terzo spazio, dove linguaggi, culture, storie individuali e di sistemi, conoscenze e competenze, si ricombinano dando vita a un nuovo sistema, come risultato della trasformazione creativa delle differenze di ciascuno. Si tratta di un processo innovativo e trasformativo che richiede sforzo e impegno; una visione e una scelta intenzionale di un sistema che dev’essere costruito su una partnership solida e una sinergica collaborazione fra le parti coinvolte. Considerando quindi l’importanza di questa prospettiva, la Teoria dell’Attività di terza generazione che è il quadro teorico di riferimento della ricerca generale, insieme alla prospettiva del *Change Laboratory* (Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja & Poikela, 1996; Virkkunen & Ahonen, 2011), in parte utilizzata in questo specifico contributo, guideranno il raggiungimento dell’obiettivo di questo studio. Le finalità di quest’ultimo, infatti, coincidono con: i) il produrre parte di quel *mirror material* (Engeström et al., 1996; Morselli, 2011; Morselli & Costa, 2014) che secondo l’approccio del *Change Laboratory* diventa strumento di riflessione e di analisi delle pratiche e delle attività realizzate all’interno di un’organizzazione, fino a generare consapevolmente quei cambiamenti che i soggetti coinvolti ritengono necessari; ii) il conoscere il ruolo dei tutor e/o coordinatori come attraversatori dei confini (*boundary crossers*) della loro organizzazione e membri di una comunità lavorativa, chiamata a promuovere la pratica di ASL e a implementare azioni a sostegno dello sviluppo di questa forma di partenariato.

2. Framework teorico di riferimento

L’importanza della partnership alla base dell’ASL, viene qui spiegata facendo riferi-

mento al principio delle relazioni tra sistemi, che è alla base della teoria storico-culturale di terza generazione (Engeström, 2001), secondo cui i sistemi di attività: i) sono mediati da artefatti e *goal-oriented*; ii) sono costituiti da una *multivoiced community*, poiché abitati da diversi membri con differenti punti di vista e storie individuali, tra i quali si articola la divisione stessa del lavoro, che, a sua volta, richiede interazione, ma anche chiarificazione e negoziazione; iii) hanno la loro storicità, identificabile nelle loro *rules*, nei loro *objects* e *tools*; iv) sono luoghi dove la molteplicità di differenze e contraddizioni che li abitano, generando disequilibrio e tensioni, diventano fonte di sviluppo; v) si trasformano fino a riconcettualizzare creativamente le differenze, individuando così un nuovo oggetto di condivisione e ulteriori orizzonti possibili di apprendimento. Si tratta di ciò che alcuni autori (Engeström, 2001; Engeström, Pasanen, Toiviainen & Haavisto, 2006) definiscono apprendimento espansivo, perché si configura come un ciclo trasformativo collettivo, determinato da quelle stesse contraddizioni che inizialmente provocano conflitti e destabilizzano i sistemi stessi. Tutto questo spiega come l’apprendimento di un sistema di attività come la scuola o un’organizzazione lavorativa sia interconnesso con l’apprendimento dei soggetti che li abitano, dei quali si può comprendere la modalità di apprendere, solo se si conosce e si comprende il modello di apprendimento del sistema stesso (Tuomi-Gröhn, 2007). In tal senso allora non si può pensare che un reale transfer di conoscenze e competenze da un sistema all’altro, possa verificarsi solo se gli studenti trascorrono un periodo nel contesto lavorativo, senza essere accompagnati da una progettualità o da strumenti e percorsi condivisi; occorre dar vita quindi a un processo di apprendimento espansivo che si sviluppa solo se si crea interazione e collaborazione tra la scuola e i contesti di lavoro, allo scopo di individuare soluzioni a problemi che finora non hanno trovato risposta. Proprio la necessità di trovare soluzioni porta a valorizzare l’approccio

del Change Laboratory, come modalità che direttamente richiama tutti i soggetti coinvolti nei percorsi di ASL, nell'analisi delle pratiche realizzate e quindi del materiale *mirror*¹ prodotto, oltre che nell'individuazione di soluzioni possibili. Questo avrebbe la potenzialità di generare all'interno dei sistemi un cambiamento non imposto ma consapevole e ricercato, sicuramente duraturo, proprio perché autoprodotta. L'interazione genera dunque l'urgenza di uno spazio che abbia il carattere dell'*hybridity*, della *policontestuality* e che sia *multivoiced* (Gutierrez *et al.*, 1999). Si tratta di un "luogo nuovo" in cui gli attori chiave, nell'attraversare i confini a loro consueti, sono chiamati a costruirlo in modo intenzionale, a regolamentarlo con nuove regole, a caratterizzarlo con nuovi *tools*, *objects* e *outcomes* condivisi. All'interno di questo processo gli sceneggiatori del percorso, ossia i *boundary crossers* dei sistemi, coloro che hanno il compito di creare connessioni tra i partners, oltre agli studenti, sono i tutor scolastici, i tutor esterni e tutte quelle figure che coordinano l'attività di ASL nei due sistemi, che interfacciandosi reciprocamente, diventano autori e sostenitori della partnership, come dimensione indispensabile per poter parlare di sistema di ASL.

3. L'indagine: obiettivi e metodo

L'indagine qui presentata ha come protagonisti i tutor/referenti aziendali; è stata condotta attraverso l'uso di interviste semi-strutturate, con un duplice obiettivo:

- rilevare le principali caratteristiche della pratica dell'ASL all'interno dei contesti aziendali, utile a creare anche parte dei *mirror materials* per riflettere sulla pratica di ASL;

- conoscere il ruolo svolto dai tutor/referenti aziendali, nel contribuire a promuovere lo sviluppo di una partnership scuola-lavoro efficace.

Pur con la consapevolezza che la conoscenza di un fenomeno così complesso come l'ASL, richiede la collaborazione di tutti gli attori coinvolti, questo contributo vuole presentare il punto di vista dei tutor aziendali, ma anche le caratteristiche dell'esperienza di ASL nei luoghi di lavoro.

La metodologia a supporto di questo specifico studio è di natura qualitativa, i cui punti forti fanno riferimento a due dimensioni: una verticale, poiché mira a comprendere gli aspetti più profondi di un soggetto verso un fenomeno, permettendo al ricercatore di raccogliere i significati costruiti dai partecipanti; un'altra orizzontale, poiché vuole cogliere gli aspetti contestuali e le loro relazioni (Creswell, 2013). L'intervista è la tecnica di indagine che è stata utilizzata durante lo studio, proprio per le potenzialità conoscitive offerte al ricercatore (Sala, 2010). L'intervista rivolta ai tutor/referenti aziendali ha avuto carattere semistrutturato: è costituita da nove dimensioni (funzione, formazione, relazione, progettazione formativa, realizzazione dell'ASL, apprendimento, valutazione, vantaggi, miglioramenti) ognuna delle quali ha avuto al suo interno delle domande-guida, allo scopo di rilevare importanti informazioni su specifici contenuti legati agli obiettivi della ricerca. L'intervista semistrutturata presenta un duplice vantaggio: i) gli ambiti di indagine sono definiti in anticipo e permette una certa sistematicità nella raccolta dei dati forniti dal rispondente; ii) l'intervista conserva un carattere piuttosto situazionale e colloquiale, permettendo all'intervistatore e all'intervistato di sentirsi a proprio agio (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Si tratta quindi di uno strumento capace di coniugare

¹ I materiali *mirror*, legati alle attività e pratiche realizzate e su cui i protagonisti di un dato sistema sono chiamati a riflettere, per poi trovare soluzioni, possono essere diversi: video, documenti, strumenti, dati statistici e di archivio, ma anche osservazioni, questionari, interviste come nel caso della ricerca condotta da Morselli e Costa (2014), durante il laboratorio di attraversamento dei confini per uno studio comparativo Italia-Australia.

la flessibilità e l'apertura richiesta dal tipo di conversazione con la necessità di rispettare la traccia, utile a garantire successivamente, un buon livello di codificabilità dei *primary documents* ottenuti, ma anche con la possibilità di accogliere elementi nuovi, assicurando così una maggiore ricchezza dei temi indagati.

4. L'indagine: il contesto e i partecipanti

Il contesto generale della ricerca ha previsto il coinvolgimento di scuole secondarie superiori di diverse Regioni del Nord-Italia: un istituto professionale (Veneto), due Licei (Liguria, Piemonte), quattro istituti tecnici (Friuli, Liguria, Lombardia, Piemonte). Tutti i soggetti coinvolti nella ricerca, dirigenti, docenti (tutor scolastici, coordinatori ASL, consigli di classe), gruppi di genitori, studenti erano parte delle istituzioni scolastiche menzionate. Gli stessi tutor aziendali sono stati indicati e invitati direttamente dalle rispettive scuole, per assicurare la loro disponibilità ad essere intervistati durante il percorso di ricerca.

I soggetti coinvolti in questa specifica indagine sono stati sette figure (tutor o referenti) appartenenti a diversi contesti organizzativi, uno per ogni istituto scolastico. Proprio per la specificità di alcuni progetti realizzati, che hanno richiesto la sinergia e il coordinamento di competenze diverse, in un solo caso, insieme al tutor è stato presente il gruppo di lavoro che ha accompagnato gli studenti di classe quinta di un liceo.

Tutte le figure coinvolte sono rappresentanti del mondo del lavoro che nel corso degli anni hanno costantemente collaborato per le attività di ASL con i docenti e gli studenti delle rispettive istituzioni. Coloro che, con tanta disponibilità, hanno accettato di partecipare al percorso di ricerca, rappresentano settori lavorativi differenti e quindi un patrimonio di esperienza molto diverso. Nello specifico l'intervista è stata rivolta:

- al titolare di una grande officina meccanica che ha una lunga esperienza di partnership con l'istituzione veneta coinvolta, per l'istituto professionale;
- al direttore della protezione civile che collabora con la scuola ligure da circa venti anni, per un primo istituto tecnico;
- ad un architetto che insieme al suo gruppo di lavoro hanno accompagnato gli studenti di una classe quinta nella progettazione e realizzazione di una mostra, per un liceo;
- alla responsabile del settore marketing di un'azienda di rettificatrici lombarda che collabora con la scuola da quindici anni, per un secondo istituto tecnico;
- al responsabile del settore ricerca e sviluppo di un'azienda che si occupa di produzione e commercializzazione di sistemi embedded, per un terzo istituto tecnico;
- in parte al referente di una grande officina meccanica, che generalmente accoglie gli studenti in entrata per poi assegnarli ai diversi tutor aziendali e, in parte e in forma complementare, a un tutor che segue direttamente gli studenti in officina, per un quarto istituto tecnico;
- alla responsabile della formazione delle risorse umane di una grande azienda che opera nel settore delle biotecnologie, per un secondo liceo.

5. Procedure e analisi delle interviste

La partecipazione delle figure esterne al progetto di ricerca era stata considerata una componente importante sin dalla stesura del progetto iniziale. Infatti, la sintesi del piano di ricerca e il relativo piano delle attività, che includeva tra le figure-chiave, i tutor esterni è pervenuto ai diversi dirigenti scolastici durante il primo contatto via mail. Calendarizzare il piano delle interviste con i tutor o referenti esterni non è stato molto difficile, grazie sia alla loro disponibilità ma anche all'impegno dei dirigenti, dei tutor e referenti scolastici che hanno preso direttamente i contatti, facendo così da tramite, spiegando la finalità dell'inter-

vista e rendendosi disponibili per le reciproche presentazioni tra intervistatrice e intervistati, nel giorno dell'intervista stessa che si è svolta presso i rispettivi luoghi di lavoro.

Dopo aver ricevuto la disponibilità dei tutor aziendali, si è passati quindi alla definizione di date e orari per lo svolgimento delle interviste stesse che sono state realizzate tra ottobre e dicembre 2015. La fase di realizzazione delle interviste, della durata di circa un'ora, ha previsto l'autorizzazione degli intervistati per l'audio-registrazione; successivamente sono seguiti la trascrizione letterale e quindi la digitalizzazione, la riletura in più fasi dei testi prodotti, la scelta del software Atlas.ti 7.0 per l'analisi testuale. Tale strumento di analisi ha carattere flessibile e versatile, infatti, anche se sviluppato secondo i principi della *Grounded Theory* (Chiarolanza & De Gregorio, 2007; Gibbs, 2008), secondo una logica induttiva che fa emergere dal testo le categorie di analisi, consente di utilizzare anche un approccio deduttivo e quindi *top down*, nel caso di categorie predefinite in base ad un quadro teorico di riferimento. In questo studio specifico è prevalso maggiormente il secondo modello, senza però trascurare neanche il primo, laddove sono stati rilevati concetti o categorie inattese. L'uso di Atlas.ti 7.0 ha previsto alcune procedure importanti per la conduzione dell'analisi informatica:

- la digitalizzazione finale dei *Primary Documents (PD)*; ovvero la trascrizione delle interviste in documenti formato Word;
- la creazione dell'*Hermeneutic Unit (HU)*, utile a creare l'*habitat* dei *PD*, dei pre-codici e codici, dei primi significati con le relative annotazioni, *families* e *networks*;
- la codifica dei testi, tramite l'assegnazione di etichette alle stringhe di testo (*quotations*) tramite la funzione *open coding* o *add coding*. Questo ha permesso la creazione di pre-codici e codici: i primi per la creazione delle categorie, i secondi per la specificazione delle loro proprietà. Spesso sono stati selezionati, per somiglianza di

significato, i codici dalla lista costruita dai codici precedentemente identificati;

- la raccolta dei codici è stata condotta in modo automatico dal software nel Code Manager (CM), con la possibilità di avere immediatamente la lista completa dei 320 codici identificati e di rilevare la *groundedness*, ovvero il numero delle *quotations* associate ad ogni codice;
- la creazione di *codes families*, al termine della prima codifica, utili a raggruppare codici di significato simile; infatti, tramite il CM, è stato possibile creare dei nuovi macro-codici (*codes families*), utili a raggruppare tutti quei codici e sotto-codici che meglio potessero descrivere la macro-area identificata;
- la creazione di *networks*, come rappresentazione grafica e quindi come mappe concettuali e di ogni *code family* con le sue categorie. È un processo di analisi condotto tramite il recupero e il confronto del materiale già codificato in precedenza ed etichettato con lo stesso codice, che ha permesso di tessere la mappa completa delle dimensioni indagate. Tramite il *network group manager*, è stato possibile avere un'utile mappatura di sintesi dei *PD* e delle dimensioni indagate.

6. I risultati

Per rispondere al primo obiettivo di questo studio, l'analisi dei dati ha fornito informazioni importanti relative alla realizzazione dell'ASL all'interno dei contesti aziendali. Partendo dal presupposto che l'ASL è una pratica formativa, l'analisi del suo processo di realizzazione non può esaurirsi nella descrizione di ciò che gli studenti fanno operativamente nei contesti organizzativi, ma questa operatività che è una delle fasi finali del processo, dev'essere osservata attraverso altre dimensioni quali la progettazione formativa, la relazione con lo studente, l'apprendimento, la valutazione.

Gli elementi emersi e legati alla realizzazione operativa dell'esperienza, evidenziano che

per la maggior parte dei contesti organizzativi l'elemento comune è che gli studenti sono stati inseriti nelle attività lavorative quotidiane dell'organizzazione ospitante; ciò che invece si è differenziato da un contesto all'altro è stata la modalità con cui gli studenti sono stati coinvolti nelle attività da parte del tutor: alcuni tutor e/o coordinatori hanno l'abitudine di far svolgere allo studente un periodo di osservazione delle attività, eseguite direttamente dal tutor stesso, a cui segue il periodo di operatività; altri hanno scelto far svolgere l'esperienza a coppie *perché due cervelli aiutano a trovare delle soluzioni migliori*, altri ancora invece hanno preferito farli lavorare da soli, *perché si evita la distrazione*. In ogni contesto si tratta di scelte che i tutor o i coordinatori esterni fanno e di cui informano i tutor scolastici, ma che non hanno il carattere della condivisione. La stessa possibilità per gli studenti, di essere inseriti nelle attività lavorative quotidiane, se da un lato può suggerire l'immagine della partecipazione a una comunità di pratiche secondo la visione di Wenger (1998), dall'altra, questa condizione viene a mancare in tutti quei contesti in cui i tutor o i coordinatori hanno sostenuto che la progettazione formativa è stata realizzata solo dalla scuola e che *il tutor aziendale generalmente ne prende solo atto*. Anche la progettazione formativa che dovrebbe essere l'anima del percorso di ASL, ovvero quel *boundary object* che dovrebbe accompagnare il processo di attraversamento dei confini di studenti e tutor, è stata presentata quindi, con diverse sfaccettature: è stata costruita su un'idea originata dal tutor o coordinatore ASL dell'organizzazione esterna, è stata realizzata completamente dalla scuola ma è stata anche pensata, pur se solo in due dei casi qui presentati e non per tutte le esperienze, in condivisione tra i due tutor.

Vivere un'esperienza di ASL per uno studente implica mettersi in relazione con il tutor e il coordinatore esterno, oltre che con l'intero contesto organizzativo che lo ospita. La relazione come dimensione importante di qualsiasi processo di apprendimento, non poteva che essere parte costitutiva della re-

alizzazione dell'esperienza stessa, ma anche in questo caso ha assunto caratteristiche diverse sia che si trattasse di tutor sia che si trattasse di coordinatori dell'ASL. Alcuni tutor e coordinatori hanno definito la loro relazione con gli allievi di *tipo informale, perché gli studenti erano come colleghi di lavoro, basata sulla fiducia e interattiva*, altri invece l'hanno definita di *tipo formale, perché legata solo alle attività*. Per alcuni coordinatori, in particolare, la relazione è stata *sporadica oltre che formale*, per altri *gestita solo tramite mail o telefono*; in quest'ultimo caso è stato il coordinatore a gestire la comunicazione con lo studente, in caso di situazioni problematiche o necessità.

Non si può dire di aver fatto un'esperienza se non c'è apprendimento. Proprio per tale motivo è stato chiesto ai tutor o coordinatori se e quale apprendimento potesse generare un'esperienza di ASL. I partecipanti hanno fatto riferimento sia a *competenze tecnico-professionali* sia a *competenze trasversali*, ma alcuni di loro hanno posto l'enfasi sulla *conoscenza del mondo del lavoro, l'acquisizione di un metodo, la capacità di mettersi in gioco* da parte degli studenti. Sono tutte competenze riconosciute, e sempre ben definite da tutor e o coordinatori, ma forse poco definite e condivise tra scuola e lavoro, se si pensa che non si sia rilevata un'intenzionale partecipazione nella definizione della progettazione formativa.

Gli elementi emersi finora hanno riguardato la realizzazione dell'esperienza, le relazioni che l'hanno caratterizzata, la sua progettazione, ma anche gli apprendimenti che inevitabilmente dovevano essere valutati. Ma in che modo? Da parte di chi? Alcuni partecipanti hanno fatto riferimento al *confronto tra tutor, al giudizio sintetico del tutor esterno*; altri alla compilazione da parte del tutor esterno di *griglie predisposte dalle scuole*, altri ancora a *moduli compilati dagli studenti*. La valutazione di un'esperienza ha come funzione principale il miglioramento, perché dovrebbe aiutare a rilevare quali sono stati i punti di forza e quali le criticità, per poi partire proprio da quest'ultime e implementare un piano di miglioramento

per l'esperienza successiva. Tuttavia, dagli elementi emersi, appare evidente che bisognerebbe riflettere su quali sono i risultati attesi da un'esperienza di ASL e varrebbe la pena condividere modalità di rilevazione dei risultati in modo chiaro e codificato.

Per rispondere invece al secondo obiettivo di questo studio, riferito al conoscere in che modo i tutor o coordinatori aziendali, contribuiscono a promuovere lo sviluppo di una partnership scuola-lavoro efficace, si fa riferimento ai dati rilevati attraverso le altre dimensioni indagate: la funzione, la formazione, la relazione con il tutor scolastico, i vantaggi dell'ASL, i miglioramenti possibili. Sono tutti aspetti importanti che possono supportare il ruolo di *boundary crosser* che i tutor e i coordinatori aziendali sono chiamati ad esercitare, all'interno di un processo consapevole e intenzionale di attraversamento di confini fra sistemi, capace di assicurare la costruzione di una partnership solida tra scuola e lavoro.

Ogni soggetto chiamato a svolgere un ruolo è necessario che abbia una chiara consapevolezza delle proprie responsabilità e delle proprie funzioni, oltre che delle attese che gli altri nutrono verso di lui. Proprio in merito a questo aspetto, i dati emersi rilevano che coordinatori e tutor intervistati hanno dimostrato di avere una buona consapevolezza del proprio ruolo e delle proprie funzioni legate alla pratica ASL nell'organizzazione, quando hanno evidenziato l'importanza di *accogliere e supportare gli studenti, di dover offrire loro percorsi formativi, di generare in loro interesse e valorizzare le loro attitudini, di interfacciarsi con la scuola; – nello specifico, per i coordinatori – di essere punto di riferimento per tutor dell'organizzazione e figure della scuola, di monitorare e coordinare l'esperienza e di assicurare il giusto abbinamento tutor-studente*. Ovviamente ogni elemento emerso, sarebbe oggetto di ulteriori indagini, poiché seppur siano tutti aspetti molto positivi, alcuni di questi non coincidono con l'assenza di una progettazione e valutazione dei percorsi davvero condivisa, come dichiarato da alcuni partecipanti. Lo stesso interfacciarsi con la scuola

si riferisce solo alla comunicazione e relazione che i tutor e i coordinatori esterni hanno con quelli scolastici, ma dovrebbe riguardare il processo di ASL nella sua dimensione olistica. Inoltre dai dati è emerso che ogni scuola utilizza modalità proprie nel mantenere le relazioni con le organizzazioni esterne: si passa da una comunicazione e relazione giornaliera, a una comunicazione che avviene solo all'inizio e alla fine dell'esperienza, oppure a scambi comunicativi tramite telefono o email. Ma quali regole dovrebbe avere il flusso comunicativo in una comunità in cui si è deciso di costruire uno spazio nuovo, come luogo dell'incontro, della ricombinazione dei diversi ingredienti che caratterizzano i due sistemi, al fine di trovarne una riconcettualizzazione?

Tutto questo fa riflettere sull'importanza della formazione per tutte quelle figure che nelle organizzazioni sono chiamate a svolgere la funzione di tutor a supporto degli studenti e di partner strategici delle istituzioni scolastiche. I soggetti intervistati, in modo diverso, hanno evidenziato delle conoscenze e competenze ritenute importanti per la loro funzione: alcuni si sono concentrati sulla *capacità organizzativa*, altri *sull'abilità e interessi educativi*, altri sulle *conoscenze professionali*, altri ancora *sull'importanza di conoscere il curriculum dello studente*. Anche in questo caso sono state messe in luce delle dimensioni importanti che possono caratterizzare la figura di tutor esterno. Ma allora, quale profilo dovrebbe avere un tutor aziendale?

Altri elementi importanti emersi fanno riferimento alla consapevolezza dei vantaggi dell'ASL rilevati dagli intervistati, i quali oltre ad evidenziare il vantaggio legato allo sviluppo di competenze, hanno messo in luce *l'opportunità per i giovani di farsi conoscere e per l'organizzazione non solo di farsi conoscere, ma di poter avere in futuro personale qualificato*. Accanto a questo è stata evidenziata come opportunità per le organizzazioni, *l'interfacciarsi con la generazione giovanile e suscitare in essa interesse per il loro lavoro*. Non è mancato anche chi ha sostenuto che l'esperienza ASL non ha generato alcun

vantaggio per l'organizzazione. Questa convinzione, come e quale influenza può avere sulla buona riuscita di un progetto di ASL?

Un'altra dimensione esplorata e connessa al livello di consapevolezza della propria funzione, nel sostegno della partnership scuola-lavoro, è legata ai miglioramenti possibili. Questi sono stati individuati dagli intervistati con *l'assicurare una maggiore durata dell'esperienza, con il recupero culturale del lavoro nei giovani, con una migliore collaborazione scuola-lavoro, con un accompagnamento migliore degli studenti, con l'importanza di coinvolgere nei percorsi di ASL figure che sappiano trasmettere fiducia e passione, con la necessità di modificare la cultura aziendale.* Appare evidente che c'è una certa consapevolezza del bisogno miglioramento per le esperienze di ASL, ma quanto è emerso evidenzia l'urgenza di riflettere insieme e in modo critico su che cosa dovrebbe essere un sistema di ASL e verso quali azioni condivise sia importante orientare le scelte.

7. Conclusioni

Prima di tutto occorre precisare che i dati qui riportati non sono esaustivi, ma possono offrire l'accesso a quelle che rappresentano le opinioni, le convinzioni e la consapevolezza dei ruoli in un percorso di ASL. I risultati emersi dalle interviste, infatti, hanno offerto importanti spunti di riflessione (*mirror material*) aiutando a rilevare elementi di forza, ma anche contraddizioni, riferite sia alla pratica dell'ASL, sia al ruolo svolto dei tutor e ai coordinatori aziendali, come sostenitori della partnership scuola-lavoro. Ciò che traspare in modo forte dall'analisi dei dati è la mancanza di una visione condivisa rispetto alla natura dell'ASL, per poter essere definita tale. Se l'ASL riguarda un unico processo di apprendimento che si realizza in due contesti, ma perseguendo gli stessi obiettivi, forse sarebbe opportuno pensare che tutti i soggetti coinvolti, chiamati ad abitare il 'terzo spazio' (Gutierrez *et al.*, 1995), come membri di una comunità, dovrebbero

realizzare e condividere un progetto formativo, identificando l'*object*, ma anche gli *outcomes* del percorso. Qualsiasi azione formativa richiede, non solo la progettazione, ma anche la costruzione di tutti quei *tools*, per il monitoraggio e la valutazione, che costituiscono gli artefatti (Engeström, 2001; Leont'ev, 1981; Vygotskij, 1978) necessari a rappresentare la cultura della nuova comunità, a definirne le regole, ma anche a testimoniare l'esistenza stessa e ad orientare i miglioramenti, come gli stessi intervistati hanno evidenziato. L'immagine dell'ASL offerta dagli intervistati dimostra che a partire dalla progettazione, alla realizzazione dell'esperienza, alla definizione condivisa dei risultati attesi, alla modalità di valutazione dell'esperienza, appare come sistema che necessita di essere ancora ben definito, al fine di attribuirgli un'unica natura, anziché una molteplicità di identità. Il rischio, com'è emerso dai dati, è quello di non riuscire a garantire un'esperienza di qualità a tutti gli studenti perfino della stessa scuola, se il sistema dell'ASL non assume una propria identità ben definita e da tutti riconosciuta. Oltre a una valida progettazione formativa che include la definizione degli obiettivi e degli apprendimenti attesi, la certezza dell'operatività, finalizzata all'acquisizione di competenze previste dal progetto formativo, la valutazione secondo criteri condivisi, come elementi riferiti in modo particolare all'esperienza pratica di ASL vissuta dallo studente, un progetto di ASL, non può trascurare la cura del processo di attraversamento dei confini, dove gli attori-chiave sono coloro che, come i tutor e i coordinatori esterni, sono chiamati ad agire in modo intenzionale e consapevole il ruolo di *boundary crossers*. L'efficacia di questo ruolo può essere assicurata sicuramente con quella consapevolezza delle proprie funzioni, con il riconoscere l'importanza di maturare competenze specifiche ("ogni tutor dovrebbe avere competenze tecnico-professionali, abilità e interessi educativi; [...] dovrebbe far emergere le potenzialità degli studenti e valorizzare le loro attitudini"), di mantenere i flussi comunicativi con il sistema partner, di conoscere le

caratteristiche dei partner (“un tutor aziendale dovrebbe conoscere l’ambiente-scuola degli studenti; [...] il loro curriculum scolastico”). Si tratta di un certo livello di consapevolezza esistente in gran parte degli intervistati, dimostrato dall’individuazione dei miglioramenti necessari, dall’elencazione di quelle competenze che un tutor esterno dovrebbe avere e che coincide con un bisogno formativo e la necessità di definire un profilo del tutor dell’ASL che però, così com’è stato in parte indicato dagli intervistati, sembra sempre riguardare una sola componente dell’ASL: la pratica. Troppo spesso ci si dimentica che l’ASL abbia un’altra dimensione che è da ritenersi imprescindibile: la partnership. Pur consapevoli che, nel momento in cui bisogna generare cambiamenti, un processo di attraversamento di confini richiede il coinvolgimento di tutti gli attori del processo (docenti, studenti, tutor e quindi scuola e organizzazione esterna), la creazione di partnership efficaci impone anche di affidare la responsabilità e la funzione di *boundary crossers* a figure adeguatamente formate per poter ricoprire quel ruolo. Sono professionisti chiamati ad interfacciarsi costantemente con l’esterno e con l’interno, a stabilire relazioni proficue, a diffondere informazioni, a motivare e coinvolgere; per tale motivo, andrebbe riconosciuta loro la funzione permanente di *boundary crossers* e quindi la funzione “lubrificante” della relazione scuola-lavoro, che necessita di essere costantemente rivitalizzata, al fine di evitare il ritorno a vecchie prassi. A loro è richiesta l’abilità di capire, interpretare e negoziare i significati, attraverso l’uso di simboli e artefatti, mediante il coinvolgimento degli altri, attraverso le pratiche di una comunità e le regole al suo interno (Walker & Nocon, 2007). In definitiva i dati ci comunicano che ci sono elementi di forza nell’attuale ruolo dei tutor e coordinatori esterni identificabili, in una buona, anche se non completa consapevolezza del proprio ruolo, nell’attribuire importanza alla cura della pratica di ASL (valorizzazione degli studenti e delle loro attitudini, giusto abbinamento tutor-studente, garantire esperienze

formative); nel riconoscere l’importanza e la necessità di una buona formazione per le figure che accompagnano gli studenti durante il percorso sistema di ASL (gli intervistati hanno fatto riferimento a competenze che i tutor dovrebbero avere: capacità organizzativa; competenze tecnico-professionali, interessi educativi); nel riconoscere i vantaggi non solo per lo studente, ma anche per l’organizzazione stessa. Tuttavia gli aspetti che richiedono un’ulteriore cura e quindi una maggiore consapevolezza oltre che un maggiore impegno, si riferiscono ad elementi della pratica stessa (progettazione, monitoraggio e valutazione), ma anche e soprattutto all’altra faccia dell’ASL: la costruzione di una partnership efficace. Navigare i confini di territori diversi, richiede l’abilità di sapere entrare e uscire da questi come abili mediatori e negoziatori di culture, pratiche, interessi e artefatti. In generale il concetto di mediazione enfatizza il ruolo delle persone che fungono da intermediatori simbolici tra chi deve apprendere e ciò che bisogna apprendere (Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller, 2003), ma in un processo di attraversamento di confini si attivano quattro meccanismi di apprendimento che generano nuove conoscenze, sviluppo delle identità, cambiamento delle pratiche e sviluppo organizzativo. Si tratta di meccanismi di apprendimento che si identificano in ciò che Akkerman e Bakker (2011) definiscono: *identification, coordination, reflection, transformation* (p.142). *Identification* coincide con l’analizzare criticamente l’identità di un sistema, come processo utile a produrre nuove visioni e scoperte del potenziale di apprendimento del sistema stesso; *coordination* richiede invece l’attivazione di un dialogo, di una connessione comunicativa, nel tentativo di superare le rispettive ambiguità che sicuramente emergono all’interno della *boundary zone*; *reflection* coinvolge i soggetti in un processo di riflessione sulle pratiche, mediante il quale vengono esplicitate le differenze e dove ciascuno può apprendere dalle pratiche dell’altro (in tal senso importante l’approccio del Change Laboratory); *transformation* si realizza quando il confronto

genera cambiamenti e ha come risultato la costruzione di una nuova cultura capace di influenzare le pratiche future. Per concludere dunque, un processo di ASL richiede un'intenzionale processo trasformativo che includa

una sorta di decostruzione e ricostruzione di pratiche e culture, fino a identificarne delle nuove ed efficaci, utili ad assicurare apprendimento per tutte le persone coinvolte e per gli stessi sistemi.

Bibliografia

- Akkerman S.F. & Bakker A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), pp. 132-169.
- Bakker A. & Akkerman S.F. (2014). A boundary-crossing approach to support students' integration of statistical and work-related knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 86(2), pp. 223-237.
- Bauman Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge-Oxford: Polity. Trad. it. di S. Minucci (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Braga M. & Checchi D. (2010). Sistemi scolastici regionali e capacità di sviluppo delle competenze. I divari delle indagini Pirls e Pisa. *La Rivista delle politiche sociali*, 3, pp. 1-25.
- Brown J.S., Collins A. & Duguid P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), pp. 32-42.
- Bransford J.D., Goldman S.R. & Vye N.J. (1991). Making a difference in people's ability to think: Reflections on a decade of work and some hopes for the future. In L. Okagaki & R.J. Stenberg (eds), *Directors of development: Influences on children*, (pp. 147-180). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chiarolanza C. & De Gregorio E. (2007). *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*. Roma: Carocci.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2011). *Research methods in education*. Milton Park. Abingdon, Oxon, [England]: Routledge.
- Commissione delle Comunità Europee, (2000). *Memorandum dell'istruzione e della formazione permanente*. Disponibile su: www.edscuola.it/archivio/norme/varie/memorandum30_10_2000.pdf. [Accesso: 15.06.2016].
- Contractor F.J. & Lorange P. (1988). Why should firms cooperate? The strategy and economic basis for cooperative ventures. In F.J. Contractor & P. Lorange, (eds) *Cooperative Strategies in International Business*. New York: Lexington.
- Costa M. (2014). Capacitare l'innovazione sociale. In G. Alessandrini (a cura di), *La pedagogia di Martha Nussbaum*. Milano: FrancoAngeli.
- Creswell J.W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Engeström Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), pp. 133-156.
- Engeström Y., Engeström R. & Vähäaho T. (1999). When the Center Does Not Hold: The Importance of Knotworking. In M. Hedegaard, S. Chaiklin & U. J. Jensen (eds.), *Activity Theory and Social Practice* (pp. 345-374). Aarhus: Aarhus University Press.
- Engeström Y., Pasanen A., Toiviainen H., Haavisto V. (2006). Expansive Learning as Collaborative Concept Formation at Work. In: *New learning challenges: Going beyond the industrial age system of school and work*. Osaka: Kansai University Press (pp. 47-77).

- Engeström Y., Sannino A. (2011). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, pp. 1-24.
- Engeström Y., Virkkunen J., Helle M., Pihlaja J. & Poikela R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1 (2), pp. 10-17.
- European Commission. (2010). *EUROPE 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Disponibile su: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>. [Accesso: 14.06.2016].
- European Parliament. (2000). *La strategia di Lisbona: per la crescita e l'occupazione*. www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm [Accesso: 14.06.2016].
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Gibbs G.R. (2008). *Analysing qualitative data*. Sage.
- Gutierrez K., Rymes B. & Larson J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65(3), pp. 445-471.
- Kozulin A., Gindis B., Ageyev V. S. & Miller S. M. (Eds.). (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context. Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives*. Cambridge University Press.
- Lave J. & Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Leont'ev A.N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Mohr J. & Spekman R. (1994). Characteristics of partnership success: Partnership attributes, communication behavior, and conflict resolution techniques. *Strategic Management Journal*, 15 (2), pp.135-152.
- Morselli D. (2011). Il laboratorio di attraversamento dei confini per mobilitare la competenza tra scuola e lavoro. *Formazione & Insegnamento IX* (3), ISSN 1973-4778 print - 2279-7505 on line, doi: 10.7346/feix-04-11_12 © Pensa MultiMedia.
- Morselli D. & Costa M. (2014). Il laboratorio dell'attraversamento dei confini nell'alternanza scuola-lavoro. *RicercaAzione*, 6(2), pp. 193-209.
- Oliver C. (1990). Determinants of Interorganisational Relationships: Integration and Future Directions. *Academy of Management Review*, 15 (2), pp. 241-265.
- Pavan A. (2013). *Ripensare nella crisi la cultura della formazione*. Roma: Armando Editore.
- Pontecorvo C., Ajello A.M. & Zuccheromaglio C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: Led.
- Renkl A., Mandl H. & Gruber H. (1996). Inert knowledge: Analyses and remedies. *Educational Psychologist*, 31 (2), pp. 115-121.
- Resnick, L. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, pp. 13-40.
- Sala E. (2010). L'intervista. In A. De Lillo, (ed.). *Il mondo della ricerca qualitativa* (pp.77-104). UTET università.
- Tino, C. & Fedeli, M. (2015). L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 3 (15), 213-231. ISSN 1825-7321 - DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-17177>.
- Tuomi-Gröhn T. (2007). Developmental transfer as a goal of collaboration between School and Work: a case study in the training of daycare interns, *An International Journal of Human Activity Theory*, 1, pp. 41-62.
- Tushman M.L. & Scanlan T.J. (1981). Boundary spanning individuals: Their role in information transfer and their antecedents. *Academy of Management Journal*, 24(2), p. 289.

- Virkunen J. & Ahonen H. (2011). Supporting Expansive Learning through Theoretical – Genetical reflection in the Change Laboratory. *Journal of Organizational Change Management*, 24, pp. 229-243.
- Vygotskij L.S. (1978). *Mind in Society: the development higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker D. & Nocon H. (2007). Boundary-Crossing Competence: Theoretical Considerations and Educational Design. *Mind, Culture, and Activity*, 14(3), pp. 178-195.
- Wenger J.E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wertsch J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams P. (2002). The competent boundary spanner. *Public Administration*, 80 (1), p. 103.

The problem with the problem – on student orientation in advanced problem-based teaching and learning pathways¹

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Universität Siegen, Breite Straße 11, D-57076 Siegen, Germany - Phone: +49 (0)381 498 35 92 - Email: eicker.tvd@uni-siegen.de.

Estratto

L'elemento principale dell'approccio denominato problem-based learning è, ovviamente, il problema posto. Il problema deve essere finalizzato all'insegnamento e apprendimento a cui si mira e deve accogliere un certo tipo di soluzione. Il problema deve contenere dei compiti centrati sulle attività future degli studenti. Gli studenti dovrebbero essere coinvolti dal problema.

Nella formazione professionale, i problemi dovrebbero contenere dei compiti principali in riferimento alle attività professionali studiate dai discenti. Il problema dovrebbe spingere gli studenti ad acquisire una competenza (in maniera personalizzata) trovando una soluzione da soli, prevedendo diverse possibili soluzioni. Questo porta non solo all'acquisizione delle informazioni, conoscenze e abilità, o a una combinazione tra queste caratteristiche. Gli studenti dovrebbero essere in grado di spiegare perché è necessario risolvere problemi reali, definendoli e risolvendoli in modo significativo, da soli o in gruppo. Gli studenti dovrebbero essere guidati e supportati dagli insegnanti. L'articolo delinea e approfondisce una proposta avanzata di apprendimento basato su problemi (PBL), così come è rappresentato dagli autori dell'articolo. In particolar modo vengono approfondite le aspettative degli studenti, rispetto al problema, un progetto di apprendimento viene descritto e discusso.

Parole chiave: apprendimento e insegnamento basati su problemi, orientamento degli studenti, formare le competenze, progetto di apprendimento, compito di apprendimento.

Abstract

The pivotal element of problem-based learning is the problem. The problem must be aimed at the desired teaching and learning functions, and it allow accept a certain type of solution. The problems must contain tasks central to the future activities of the students. The students must be addressed by the problem.

¹ The article was written for the International Conference "Problem-Based Learning in Moldova" on the topic "When students take the lead: Enhancing quality and relevance of higher education through innovation in student-centred problem-based active learning", which was held from 27th to 28th October 2016 in Chisinau. It was argued from a vocational educational point of view. Pivotal elements in vocational education are the central tasks of (prospective) working processes of the students. In PBL, these become central problem statements. It still has to be clarified whether and how much a problem or a problem statement can meet the challenges which vocational education poses on tasks and on task statements.

In vocational education, problems must contain pivotal tasks of the prospective vocational activities of the students. The problem must invite the students to acquire a competence (shaping competence) by finding a solution on their own and it must allow several alternative solutions. This will not only lead to the acquisition of information, knowledge and skills or to a combination of these. The students should recognise that it is necessary to identify real problems and solve them. The students must be guided and supported by the teachers. The article delineates and justifies an advanced problem-based learning (PBL) proposal, as represented by the authors and which is termed traditional PBL. In particular, the expectations of the students with regard to the problem are discussed, while a learning project is described and discussed.

Key words: problem-based teaching and learning (PBL), student orientation, shaping competence, learning project, learning task.

Zusammenfassung

Dreh- und Angelpunkt in einem problembasierten Unterricht ist das Problem. Es muss das angestrebte Lehren und Lernen und eine bestimmte Art der Lösung zulassen. Mit den Problemen sollten zentrale Aufgabenstellungen in der zukünftigen Lebenstätigkeit der Lernenden thematisiert werden. Die Lernenden sollten sich von den Problemen angesprochen fühlen.

In der beruflichen Bildung müssen sich die Probleme auf zentrale Aufgabenstellungen in der zukünftigen Arbeitstätigkeit der Lernenden beziehen. Die Lernenden sollten sich aufgefordert fühlen, sich durch selbstständige Problemlösungen, die unterschiedliche Alternativen enthalten, eine (Gestaltungs-)Kompetenz anzueignen. Dieses lässt nicht nur den Erwerb und die Fähigkeit zur Kombination von Kenntnissen, Wissen und Fertigkeiten erwarten. Die Lernenden müssen für sich selbst begründen können, dass es notwendig ist, die realen Probleme zu erkennen und zu lösen. Darin müssen sie von den Lehrenden angeleitet und unterstützt werden. In diesem Beitrag wird eine Weiterentwicklung von problembasiertem Lehren und Lernen (PBL) dargestellt und begründet. So, wie sich dieses den Autoren zeigt und das als ein traditionelles PBL bezeichnet wird. Insbesondere werden die Erwartungen an das Problem und an Schülerorientierung angesprochen. Ein Lernprojekt wird beschrieben und zur Diskussion gestellt.

Schlüsselwörter: problembasiertes Lehren und Lernen (PBL), Schülerorientierung, Gestaltungskompetenz, lernaufgabe.

1. Introduction

No education can ever succeed without orientation on the interests of the students. This holds true for the (further) education of teachers as well as for the education of their students. But education that only orients on subjective student's interests is not meaningful either. This article describes which student orientation can be desirable in which kind of PBL.

It is argued for a pragmatic type of student orientation in PBL that targets essential

shortcomings of traditional PBL. As far as possible, it is oriented on specific students and their interests. The focus lies on students (trainees) of the dual vocational education system in Germany and on teachers and trainers in companies, vocational schools and other settings of vocational education. Teaching competencies are targeted that need to be acquired by the teachers in order to initiate a sustainable acquisition of the desired educational competencies. This will allow the trainees in particular to participate

in shaping their work practice². Therefore, the desired pragmatic student orientation of advanced PBL basically needs dual practical relevance: from the standpoint of vocational educators, the focus is on practice in work and learning of the students and therefore on the (prospective) work practice of the trainees.

The problem is the pivotal element in student orientation – like it has been understood in PBL up to now. The presented advanced PBL and the related student orientation do not necessarily challenge this pivotal element. It is assumed that the problem must constitute a basic constructivist position. The pedagogical and educational theories followed must be reflected critically. Furthermore, it is assumed that it amounts to a didactic model that leads to desirable teaching concepts and educational principles. Vocational education needs to follow a pragmatic constructivist approach oriented on vocational sciences and under the consideration of scientific disciplines³.

2. Concerning PBL and the problem

PBL is usually understood as a form of education, an educational strategy or an educational concept. It traces back to the 1920's and to the pragmatist John Dewey, who developed an educational model that is oriented on projects, and who coined the term 'learning by doing' (see i.a. Dewey, 1910 & 1951). His works provided the basics for constructivist pedagogy (Neubert *et al.*, 2001, p. 255). PBL was then developed further over the decades⁴. To date, PBL is seen as innovative with its central problems and can be found in vocational education too. PBL is seen

critically when the central learning problem is dictated by the teacher, when the generation of the problem is not addressed and when the solution of the problem is already given. This leads to questionable learning situations.

Müller (2007) describes PBL as a form of education that has the characteristic to enable students to find a solution for a – still – prescribed problem on their own. He highlights self-initiated, self-determined, self-regulated and self-evaluated learning as well as discovery learning and interdisciplinary learning. The tutor supports this process. «He must ensure that all students are involved in the problem-solving process and must familiarize students with the resources needed (e.g., library references, databases) to solve the problems, as well as identify common difficulties or misconceptions» (Arámbula-Greenfield, 1996, p. 26).

PBL relates to real living and working practice because it is orientation on the problem. This is not possible in traditional scientific oriented learning where it is all about the uncritical acquisition of isolated knowledge and its related application. An authentic and complex written problem statement is the starting point for learning in PBL. It is alarming when students have to solve a problem posed from externals in an "optimized" manner. It is also insufficient when it is not important what kind of problem it is and when this is not discussed in particular. In this case, the student "only" becomes a more effective problem-solver and self-directed learner as Gijsselaers (1996) expresses it. Of course, it is important in any learning that the student gets to know different approaches for solving a problem and how to use them. But the learning must not only or primarily concentrate on the form

² On the orientation on shaping competence in vocational education, see various articles in Eicker, 2009.

³ This is part of a field, where research has been going on for several years in general didactics and in vocational educational didactics. It is ambitious because the (radical and the) favoured moderate constructivism cannot be assigned to the traditional scientific theoretic basic positions. Here, it is assumed that pragmatic constructivism can be assigned and is useful next to dialectics or dialectical materialism with the focus on the needs of vocational education. It cannot be elaborated on this further at this point. See Jank & Meyer, 2011, especially pp. 133, 144, 187; Rauner & McLean, 2008; Eicker & Haseloff, 2013, pp. 11.

⁴ Noteworthy in particular is the educational concept of Roth (1957), which is used in teacher education until today, but it does not meet the necessary flexibility of real educational processes (Reinisch, 2014, p. 5-6).

and on the prescribed steps, like Mair (2014) describes it. Also, the education must not orient on behaviouristic educational approaches on the one hand (like the traditional theoretic subjects in vocational schools), on the other hand it must not orient on educational approaches from behavioural psychology (like in some companies: learning to act) or on more or less clever combinations of both (like in many laboratories or experimental sessions in vocational schools).

In PBL, it is essential that the aspiration for the lesson / for learning is demarcated and motivated. Therefore, the desired aims and contents need to be presented and to be questioned initially. The desired student orientation requires that the students motivate their action related to the learning problem on their own. This is not possible in a PBL where the problem is prescribed. Furthermore, it poses the danger that “simple” problem solutions are suggested. But “thought solutions” or “applied solutions” or some further combination of both can only lead to “multi-dimensional” or “multi-perspective” solutions⁵. This leads to the fact that the increasingly complex requirements are not satisfactorily met. Complex competencies cannot be acquired, but those are always necessary to solve real practical tasks and those are always part of a real problem and should be arranged in learning problems. In PBL, an unsuitable problem can only lead the students to concentrate on the process of problem solving. The desired competencies cannot be acquired then. It is unlikely that the student will acquire shaping competence, that he or she will participate in the motivation of – alternative – learning tasks and that he or she will participate in the exploration and realisation of – alternative – solutions. This means that a desired student orientation in PBL can only be reached if suitable tasks / problems are identified as relevant by the students themselves and can be

solved by the students themselves. The tutor must support the students in this. Initially, the students are not able to assess the adequacy.

It can be expected in the desired student orientation that PBL is primarily motivated by aims and contents which are internal to problems. The quality of a problem is essential to the desired PBL. It must lead to a meaningful and supportive approach for the student to solve the problem. The problem does not appear from nowhere. In or through a problem, situations and shortcomings come up that can be of natural or technical type. These need to be discussed in particular and need to be checked by the teachers to see whether they are suitable for the educational task.

In PBL, the major expectation in the student must not be that he or she has to work on the prescribed problem, as stated earlier. Trainees and students must not only learn how to get along in the environment or in work practice without questioning. The student must be aware of the following: Why is this particular problem posed and not another problem? How did the problem arise? What is the effect of my planned solution (and others)? In this way, the student gets a chance to apply conceptual cognition and to shape vocational and therefore social realistic circumstances and relationships. And this should be the aim of the learning or training.

So the question is, what kind of problem can become the pivotal element in advanced PBL? On that, some illustrations follow.

3. Didactic Modelling, An educational concept and modified PBL: The learning project “wine consulting”

A didactic model is used that developed throughout various projects in vocational education and has already been tested⁶. It shows the complete path of a problem that derived

⁵ Regarding questions on “multi-dimensional” and “multi-perspective” teaching and learning, see Eicker, 1999, especially pp. 210.

from a work process and became a learning project and therefore actual learning⁷. The learning project is embedded in the pragmatic didactic model. The concept is structured into four interconnected areas: work, educational framework, learning project and learning process. Numbers are assigned according to a matrix. The model addresses vocational education staff. The area “work“ is primarily aimed at vocational scientists, the area “educational framework“ is aimed at curriculum developers (meso level), the area “learning project“ is aimed at teachers on the operational micro level (lesson planning) and the area “learning process“ describes effects of the PBL-based learning projects on the actions/shaping/problem solving of students. The area “work“ analyses existing and prospective work that means primarily work and business processes. Afterward, central work tasks are identified from this. The results of the analysis (e.g. with the help of the work process matrix) are used to create or further develop the “educational framework“. It means that standards, like action fields, fields for shaping and education fields, are derived from the results of this analysis in order to develop new curricula for schools and companies or to update existing curricula. Afterward, complex educational arrangements are arranged for a class, e.g. it could be a half-year plan. The plan includes several learning projects. According to the understanding of the author, several learning projects amount to the complex educational arrangement. This didactic framework helps the single teachers with orientation, and on

the other hand, it offers enough space to shape the sessions individually (Fig. 1).

The model cannot be explained in detail and separately here. Therefore, the learning project “Wine consulting“ illustrates basic didactic reflections and consequences for teaching regarding the areas “Learning project“ and “Learning process“. A learning project in vocational education has relevance for work and life. A superior, work relevant and interdisciplinary learning task plays the leading role here. The learning project must orient on the interests of the students, integrate them and attribute them high self-responsibility.

The learning project was planned, executed and evaluated together with vocational educators, trainers in companies and students/trainees⁸ under the program LAGL⁹. Thus, the desired PBL including the learning problem, understood in that way, is put up for further discussion.

The learning project “Wine consulting“¹⁰ is understood as a work(-process) oriented, task oriented, complex, planned and organized project. The autonomous and active action / shaping /problem solving of the students had priority. A network of educational settings (school, companies, university) allowed interconnected learning and working. In the end, a regional and cross-regional useful (materialistic) product was the outcome. The learning project derived from a problem that was raised by the gastronomy sector in Waren/Mecklenburg-Vorpommern, Germany. There was a lack of professional wine consultants. Trainees of the Regional Vocational Education

⁶ See several references on the projects on www.eicker-bbw.de.

⁷ To enhance and concretise earlier didactic models. In relation to this, see i.a. Eicker, 2007, especially pp. 20.

⁸ Prospective restaurateurs in their third year of training before their final exam.

⁹ LAGL: Lehr-Lernkonzept zur Aneignung beruflicher Gestaltungskompetenz in einer digitalen und vernetzten Lernumgebung im Tourismus und Gastgewerbe. Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)/Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (DLR). Duration: 01.07.2015 to 31.13.2016 (Educational concepts to acquire vocational shaping competence in a digital and networked educational setting in tourism and gastronomy, R&D project).

¹⁰ The following description must not be seen as an idealistic one for the learning project “wine consulting“. The project was planned by vocational educators as they understood the challenges of PBL and of related teaching and learning after an initial further training. Here, the project is described to discuss in a concrete manner about the challenges of PBL (at the International Conference on PBL). Reasonable approaches and shortcomings should be made obvious.

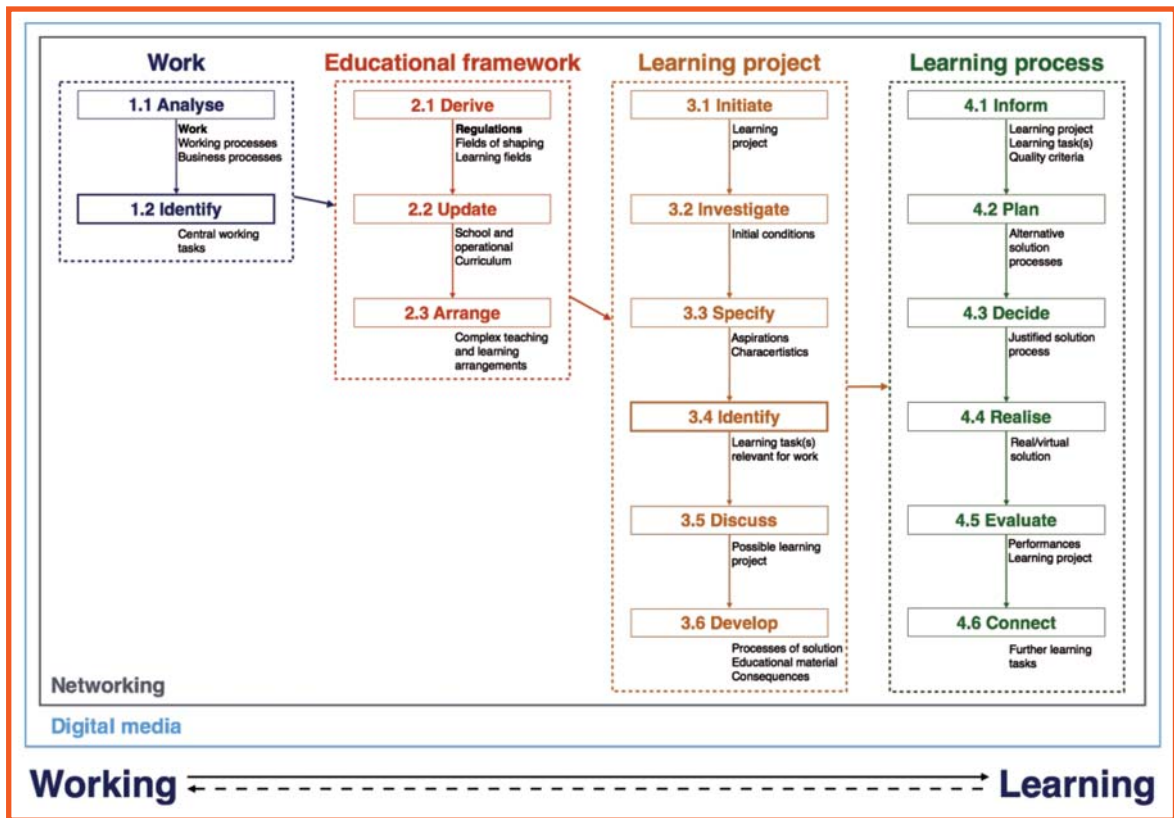


Fig. 1 - Didactic model.

Centre Müritz in Waren/Mecklenburg-Vorpommern, Germany picked up on the problem to create a learning project, and they were given support by their teachers and by the Siegen University¹¹.

(3.1) Initiate the Learning Project.

This aims at all vocational education staff. Vocational education teachers, trainers from companies and external vocational educators must build up a network or ideally they are already linked with each other. Digital media can help networking – with the help of a platform e.g. for communication or for managing data, etc. (see Bohne, 2017). The

vocational education teachers play the leading role in initiating the learning project. The exemplary learning project “Wine consulting” was proposed by the students, initiated by the teachers and scientific support was given by the Siegen University.

(3.2) The vocational educators investigate initial conditions

These include organizational and practical frameworks for teaching and learning like organization structure, target group, period, involved education settings/companies, curricula, school schedules, the learning environment (including accessible media), regional

¹¹ The learning project aims to initiate a realistically demanded (in companies, society and individual) and meaningful (work and educational) process, where students are supported to act in a self-determined, independent and self-active manner. This is a complex, planned, organized and product-oriented project and it connects subjects and fields of action in an interdisciplinary way and is motivated by realistic situations.

characteristics of work (products, services, etc.) and others. Any parameter that influences the learning project is included here. The digital platform was already available in the exemplary learning project that did not only help networking but also supported the learning project. The students could e.g. access a chat, a forum, and other tools while solving the problem. Furthermore, WLAN, tablets and an app, developed before, were available.

(3.3) The vocational educators specify aspirations and characteristics of a learning project. The initiators of the project have to answer the question why they want to use a learning project for training and education purposes. They have to be aware of the characteristics of such projects e.g. its potential and possible barriers or challenges in vocational education. The discussion makes aware of challenges and characteristics of learning projects in general and in this special case. Challenges and characteristics of the planned learning project are formulated. More specifically: What are the aims of the learning and what is possible under the investigated initial conditions? In the exemplary learning project, what characterizes the precise learning project (e.g. the moderating and supportive role of the teachers, lot of student activities, active involvement of as many training companies as possible, etc.) was discussed and formulated together.

(3.4) The vocational educators identify learning tasks that are relevant to work, and they sequence them. The chosen problem needs to be relevant for the work of trainees and must be solved in an interdisciplinary manner. It must lead to a learning task that helps the students to acquire shaping competence. The following overall learning task was identified: The students develop a concept for wine consulting as autonomous as possible. They

discuss and describe possibilities for customer-oriented wine consulting. Approaches are to be discussed, and it is arranged how the wine consulting can be tested in detail. Small groups develop proposals, which are then presented to all students. The students agree on one kind of wine consulting, which is then realized during a real tasting with customers in the VET schools. During the tasting or after that, advantages and disadvantages are evaluated. Quality criteria support the evaluation, which was formulated, discussed and motivated by the students before. During the project, students make use of prepared modern digital media to inform, analyse, structure and communicate¹². The learning project enables the students to plan, realize and evaluate customer-oriented concepts for (wine) consulting as independent as possible. Eight sequences were identified for this.

The problem and the motivation for the learning task were that the students and future professionals are in contact with customers in almost all work and business processes. It seemed of utmost importance that the students could master individual communication processes to the satisfaction of the customer. Also, wine can be found on any drinks menu of any gastronomic business. Therefore, it is a work relevant task for any apprentice in gastronomy to have knowledge about wine and to give customers professional advice about it. The topic is also justified by the national curriculum (see field 3.2) (KMK, 2014, p. 24) and therefore it was relevant for the final exams¹³. The teachers develop and motivate the overall learning task in the field for shaping that is legitimized by the standards. This means that the school and company curriculum have to be taken into account (educational framework). The interdependence between work and learning tasks needs to be emphasized. The more the problem statement is linked to

¹² Here, the emphasis is put on the importance of digital educational media in an advanced PBL. See Eicker & Bohne, 2015.

¹³ See www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Gastgewerbe97-12-05-idF-14-03-28_11.pdf (31.10.2016).

typical and real situations from work (personal affection of the student), the higher is the learning success (e.g. motivation, subjective and objective student interest, learning to act). The more complex the overall learning task is, the more partial learning tasks (or more substantial partial learning tasks) can emerge. During this rough conception, the teachers have to make sure that they can realize the learning project under the investigated conditions.

(3.5) The vocational educators present the possible learning project to the students and discuss it with them.

Ideally, the discussion leads to the continuation of the (possibly) modified learning project. Openness is a characteristic of the learning project. Here, it is crucial for success that the teachers present to the students the generation of the task/problem and that they give a suitable justification for it. It is recommended to make the results of the discussion accessible through a Learning Management System. In the exemplary learning project, the learning project was presented to the prospective apprentices in gastronomy. Open questions were answered, feedback was given, and light changes were made (e.g. criteria for evaluation).

(3.6) With the problem as the starting point, the vocational educators develop possible approaches to the solution, educational material and think about possible consequences (detailed conception).

They have to think in detail, what support and what material is necessary to solve the task. Furthermore, they have to conceive possible ways to solve the problem and what the consequences are (e.g. vocational education for sustainable development). The meaningful involvement of digital media needs to be considered too. In the end, a written outline of the learning project is created. In the exemplary learning project, the material was mainly created by the vocational education teachers and the Siegen University was con-

sulted. The involvement of the companies was discussed, and tasks for the companies were created. The outline for the learning project was presented to the LAGL project partners, discussed and finalized.

A short description of the realization of the learning project follows. The teachers identified and created eight sequences and possible approaches for solutions including a concept for evaluation that are all included in the learning process:

(4.1) An information and content related introduction initiated the learning process. The former results of the discussion were included, and the general framework for the course of the learning project was agreed upon. This means that they agreed on common quality standards that show whether the wine consulting was planned, realized and evaluated in a competent manner (e.g. development of the concept "customer orientation"). Also, they agreed on quality standards for the presentation of the concept (e.g. free speech), the role playing (e.g. analysing types of customers) and for the realization in practice (e.g. satisfaction of the customer). Furthermore, a rubric was set up. An introduction into the media was necessary to present and test the prepared digital media. After the introduction of the Learning Management System ILIAS, the Cloud-Service, and the Android-Tablets, the students took photos of the prepared wine bottles with the tablets and uploaded them to the LAGL-Cloud. Every student could individually store wines and their characteristics in the LAGL-Cloud at any time. Any student could access the material digitally at any time. It was agreed that every student would research at least two wines which are in harmony with the menu and that they would upload them to the LAGL Cloud until the next session. They could either install the developed LAGL App on their smartphones or other devices for this purpose or they could access the LAGL Cloud via any browser. The students were supported individually in

this matter. The learning outcome was then integrated into a software at the end.

(4.2) In a next step, the students researched relevant information on wines (growing regions, quality criteria, basics in consultation, etc.) and brought a bottle of wine to class. They motivated the choice in their training company and stored the relevant wine characteristics in the LAGL Cloud. The developed and selected educational material, including the digital media, was consulted to work out the concept. It was discussed which wine was chosen and how they planned to realize the consulting and how to control it. In groups, the students weighed alternatives, discussed and motivated their approach and their solution process.

(4.3) The concepts were presented in class using digital media and were tested in role plays. Consequently, it was discussed and decided which concept was the most useful one. Afterward, analysis and evaluation took place. The discussion and the constructive feedback showed that one concept was preferred. It was well-founded, professional and was realizable in practice. It met most of the initially specified quality criteria. Nevertheless, ideas from other concepts were assimilated to improve the selected concept (e.g., forms of presentation for the wine and its characteristics).

(4.4) The final and motivated concept for wine consulting was then realized practically. Furthermore, the learning results of the students were transferred into a digital education software. It was programmed in such a way as to allow the teachers, students and prospective student to learn with it.

(4.5) The learning project and the students' performance were evaluated together. Also, suitability for practice, customer orientation and possibilities to improve the learning project and wine consulting were discussed. A specific questionnaire was developed with

mostly closed items to evaluate the learning project. The intervals were scaled according to school grades.

(4.6) Finally, it was discussed how to link the project to the lesson in the future. Which questions remained open and could they be dealt with in future learning projects? Was the task solved? What was obstructive and what was supportive? Which questions remained open or did new questions come up? Did new and interesting tasks come up after solving the problem? What new learning tasks derived from the learning project? For example, several students answered that they would like to learn in a learning project how to plan, realize and evaluate a conference from the perspective of apprentices in gastronomy.

The trainees acquired further competencies on the shaping of work processes. They were able to name and offer various alternatives to solve the task. Now they can give proper advice to their customers. Therefore they have acquired communicative competence. They have proven that they can plan solutions to problems on their own and in a group. They discussed and realized decisions. In the end, they were able to reflect their own decisions and to evaluate their own problem solving.

4. Educational principles and student orientation in the desired PBL

A critical point in the learning project "Wine consulting" was that the preparation time was underestimated and that the task should have been better communicated. The preparation time of the learning project took longer than expected. In the future, it would be better to arrange enough time because solving the task by "diverse" students takes a various amount of time – even though if they support each other. Every student should get the opportunity to construct his or her own learning process. It is not helpful if other students help to solve

tasks/problems. The student must understand the issue in his or her own individual learning sphere and has to construct/shape (learn) from his or her own perspective. Even though it was checked a few times whether the students had understood the task and they agreed, this was not the case. But understanding the learning task is elementary for the learning process. Furthermore, it was found that handling the digital media/Android-Tablets and the software was seen as difficult. The students first needed to be introduced

to shaping competence-oriented learning. It needs time to try out shaping on one's own.

To achieve successful shaping, it must be emphasized, what and how students have to plan, realize and evaluate for them to acquire the desired shaping competence. Therefore, the table attached summarizes what the students should investigate and do and how the teachers can support them. A period is shown that starts before the initiation of the learning project and covers the whole period including the conclusion of the project.

Tab. 1 - What the students should investigate and do and how the teachers can support them.

What teachers should consider and do...	What students should investigate and do ...
Before the introduction of the project in class (only for the teachers)	
<p>The teachers investigate/discuss/motivate/formulate/prepare ...</p> <p>... their / the teacher's aspiration for the prospective learning project – the result is a general orientation (which is oriented on the acquisition of vocational and general shaping competence by the students) – in detail, it is described – mentally or written – what the characteristics of the aspired competence/shaping competence are and which characteristics are essential for teaching and learning.</p> <p>... the conditions for working, teaching and learning in the vocational school, in the companies and in other (regional) VET institutions, which are linked to the school or to the companies; administrative guidelines need to be consulted too; possible partners of the learning project must be informed.</p> <p>... determine the learning field on which the learning project will or should be oriented.</p> <p>... a general problem of work, or better still, two or three general problems of work, which can be “transferred“ to a general learning problem or to several general learning problems. It is justified how the solution of these allows the students to acquire work relevant competence/shaping competence.</p> <p>... the general and vocational significance of the educational, working and learning competencies which can be acquired by the students.</p> <p>... the description(s) of alternatively possible presentations of the learning problem in a manner which is understandable for the students – in such a way that the expectations in the learning process and in the learning results are clearly expressed (e.g. alternative processes of solution need to be investigated and to be used, the learning outcome (the product) needs to be developed and to be presented to the “customer“ in concrete terms or through PowerPoint, the progress and the results of the learning process need to be evaluated in a certain way, etc.).</p> <p>... the information for the students at the beginning of the learning project, especially on possible ways to present the learning problem.</p> <p>... how the solutions of the problem can be realized in the vocational school, in the companies and in other VET institutions and through their connections with each other (e.g. preparation of Internet access, availability of laboratories and of equipment for experiments, etc.).</p>	

At introduction in class	
The teachers present all possible problem statements to the students and offer the exploration of background information (information of the learning field, which is relevant for the problem).	The students investigate the addressed learning field with the help of the possibilities to get information offered (e.g. with a Learning Management System, with informational sheets and books, and also with teacher's presentations) – especially all possible problem statements are acknowledged, and they develop the first understanding of them.
The teachers initiate and where required moderate a discussion of all the possible problem statements of the learning problem.	The students discuss the relevance of the possible problem statements offered – if necessary, modifications and other linked statements of the problem are presented and motivated.
The teachers ask the students to decide on one or more problem statements and to motivate the decision. This can be the problem statements presented or other, modified problem statements; the result should be presented in written form.	The students decide on one or more problem statements and motivate it – they agree upon general definitions of tasks during the prospective learning project and formulate them in an understandable and concrete way.
	The students inform their companies and other participants on the prospective learning project.
After introduction in class	
The teachers think of possible alternatives of how the students could solve the problem as a series of sequences (e.g. as a flow chart or other sequence plans).	
The teachers motivate the significance of educational, learning and working competence for the students – the competencies that the students can acquire in the single sequences.	
The teachers think of possible ways how students create a sequence plan (for alternative solutions and also for single sequences) where possible strategies to solve the problem are presented.	
The teachers initiate and moderate activities where the students create, discuss and motivate the sequence plan to solve the problem.	The students acknowledge the presented alternative sequence plans to solve the problem, discuss their relevance and maybe create (if necessary in small groups) own sequence plans to solve the problem. They agree on one (or more) plan(s) to solve the problem and motivate the decision – the result(s) will be recorded in writing by the students (e.g. in a flow chart or in another way).
After rough (sequential) planning to solve the problem	
The teachers create descriptions of (alternative) possible partial learning problems for each sequence – understandable for the students (taking into account that the solution of all partial problems adds up to a solution of the whole problem of the learning project).	
The teachers think of ways how the (alternative) partial problems can be made accessible to the students.	

The teachers initiate and moderate a discussion on the partial problems and on the decision regarding which (partial) problems to solve.	The students acknowledge the proposed – alternative – partial problems, discuss them, bring in own ideas if applicable, agree on one partial problem to solve and motivate the decision – the results will be recorded (in writing).
The teachers make sure that the students acquire the aspired competences while approaching the planned (partial) problem.	
The teachers create descriptions for (alternative) possibilities how students can solve the (partial) problems.	
The teachers investigate ways how to make the (alternative) solution processes to solve the partial problem accessible to the students.	
The teachers make sure that the students acquire the aspired competences while approaching the planned solution to solve the partial problem.	
The teachers initiate and moderate a discussion on the (alternative) solution processes to solve the partial problem and on the decision of which solution process to use.	The students acknowledge the proposed – alternative – solution processes to solve the partial problem, discuss them, bring in own ideas if applicable, agree on one (or more) solution process(es) to solve the partial problem and motivate the decision – the results will be recorded (in writing)
Before solving the partial problems	
The teachers compile and prepare if necessary: possible suggestions, educational material, experiments, etc. – to help the students in their process to solve the problem.	
The teachers discuss how to make suggestions, educational material, instructions for experiments accessible to the student.	
The teachers inform the students and give suggestions to solve the (partial) problems to the students and make any educational material and experiments accessible to them.	The students acknowledge the suggestions to solve the problem and the relevant material and instructions for experiments to solve the problem (if applicable using new media, like information and Learning Management Systems on the Internet, etc.); if needed, relevant knowledge and skills need to be acquired.
The teachers discuss and present: possible alternatives of reflection, which accompany the solution process to solve the problem, if necessary corrections and evaluation of the solution process(es).	
The teachers initiate a discussion on reflection and evaluation in the learning project and on the decision of which procedure to use.	The students acknowledge the proposed alternatives of reflection and evaluation, bring in own ideas, agree upon a procedure to reflect and evaluate and motivate their decision – the results will be recorded by the students (in writing).
During the solution process to solve the problem	
The teachers initiate and moderate the solution processes to solve the partial problems	The students solve the partial problems and therefore solve the whole problem – the progress in the solution process is reflected each time and, if necessary, corrections are made.

The teachers give suggestions during the partial learning processes if needed.	The teachers are seen as experts, and their competence is used.
If necessary, the teachers support the documentation of the results of the solution process to solve the partial problem.	If necessary, the students create a documentation of the learning project.
To complete the solution process to solve the whole problem	
The teachers instruct and support the reflection and the evaluation (if needed) of the whole solution process and, if needed, of the whole documentation of the learning project.	The students evaluate the whole solution process and its documentation; maybe external participants can be included into the reflection („customers," experts (the teachers and others)) – if needed, a rating/grading of the student's performance will be done.

5. Conclusions

In advanced PBL, student orientation means that:

- The students do not simply accept the pivotal element(s), the prospective problem(s), from the teachers, but that they take part in motivating and identifying the problem(s) and in the decision-making process – connected especially to the investigation and the demarcation of central working tasks of the (prospective) vocational activities in the profession of the students.
- The teachers investigate possible alternatives for the central problem statements (tasks) beforehand. They make these problem statements accessible to the students in an understandable manner. Considering the general relevance which exceeds the vocational activity(-ies) of the students and which has sustainable significance(s), and considering the respective educational standards. This means the subjective teaching and learning abilities of the teachers and students, the conditions for teaching and learning in the vocational school, in the companies and in other regional and maybe also suprar-

egional educational institutions and on the Internet etc. – in other words: using various abilities and conditions to teach and learn in different educational settings in a “network”.

- The teachers investigate possible solution processes to solve the problem beforehand. They make these accessible to the students in an understandable way – having complex problems means to point out a useful partition into partial problems.
- The students acknowledge possible alternatives of the solution process to solve the prospective problem(s) or explore alternatives by themselves. They discuss advantages and disadvantages of the alternatives and agree upon one solution process and motivate their decision.
- The students acquire relevant (professional) knowledge and/or connected skills while solving the complex problem(s), which derive from tasks relevant for work. But there is more. They are able to acquire relevant shaping competence by taking alternative approaches to solving the problems.
- The teachers prepare and arrange the learning situations, where students are encouraged and guided to solve the partial problems (and therefore the whole prob-

- lem) on their own. The teachers support as initiators, moderators, experts, counsellors etc.
- The students solve the partial problems and therefore the whole problem more or less on their own. They evaluate their success during the solution process by defining quality criteria from time to time (formulate hypotheses), monitoring them (accuracy of the hypotheses) and changing them if necessary.
 - The teachers prepare possible educational material beforehand (material for information, experiments (no “recipes” but stimulations for more or less open solutions), material to support documentation and monitoring, material to support reflection and evaluation, etc.). They make this material accessible to the students – using new, digital media can be useful in this respect (e.g. a Learning Management System).
- The students not only solve the partial problems and therefore the whole problem “theoretically” but also “practically”. They realise the solution of the problem under the given teaching conditions, in (prospective) work practice of the students (e.g. installation of an electronic system at a weekend home) or in the school laboratory (e.g. installation of the system with laboratory equipment and experiments) or by means of further abstractions of reality (designing graphically or illustrating orally and discussing – also depending on the given competences of the students).
 - The students present their solution(s) of the problem(s), they discuss and evaluate the relevance of the problem solution(s) or of the partial solutions and of the learning progress. It could be senseful to involve the problem proposer in the evaluation (the teacher, the client/customer etc.).

References

- Arámbula-Greenfield T. (1996). Implementing problem-based learning in a college science class: Testing problem-solving methodology as a viable alternative to traditional science-teaching techniques. *Journal of College Science Teaching*, 26 (1), pp. 26-30.
- Bohne C. (accepted, 2017). *Shaping and networking with digital media in further education: Conceptual and strategic considerations*. In: F. Eicker, B. Lennartz & G. Haseloff (Eds.), *Current Situation and Development of Further Education and Research in Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dewey J. (1951). *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung*. Zürich: Morgarten.
- Eicker F. (1999). *Plädoyer für eine gestaltungsorientierte Technische Allgemeinbildung in einem integrativen Arbeit-Wirtschaft-Technik-Unterricht - Einige Grundüberlegungen*. In K. Uzdicki & H. Wolffgramm (Eds.), *Dydaktyka Techniki - Technikdidaktik*. Zielona Gora: Stan Rozwoju, pp. 207-218.
- Eicker F. (2006). *Vernetztes Gestalten - eine Perspektive in der kompetenzbezogenen Berufsbildung*. In: Universität Rostock/Technische Bildung (Hrsg.), *Technical Education for a Co-shaping Working in Building Automation*. Universität Rostock, Band I u. II, Draft, Rostock 2006, pp. 96-116.
- Eicker F. (2007). *Fields of competence as the basis for developing curricula - illustrated by the examples of the euroinno & uni-komnet projects*. In University of Rostock/Technical Education (Ed.), *The Competence Field - an Area for Data Gathering and Knowledge Transfer. Gathering and visualisation of competences in the area of Building automation via UML and competence field orientated draft of curriculum - a project orientated balance*. Rostock, pp. 19-62.
- Eicker F. (Ed.) (2009). *Innovation durch universitäre berufliche Bildung - Zum gestaltungs- und kompetenzorientierten Lehren in der Gebäudeautomation*. Bremen: Donat.
- Eicker F. & Bohne C. (2015). *Entwicklung und Erprobung eines Medienkonzeptes zur Aneignung von Gestaltungskompetenz in vernetzten Lernorten der beruflichen Bildung, Schlussbericht zum Projekt EMAG*. Universität Rostock, Online. Accessed August 20, 2016. <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb16/848520416.pdf>.
- Eicker F. & Haseloff G. (2013). *Shaping competence-based and networked teaching and learning in vocational education - background, needs, questions*. In: VET-Net Colloquium, *Pedagogy for technical and vocational education*. Reader, not published. Johannesburg, pp. 11-36.
- Gijselaers W.H. (1996). *Connecting problem-based practices with educational theory*. In: L. Wilkerson & W. H. Gijselaers (Eds.), *Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 13-21.
- Jank W. & Meyer H. (2011). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- KMK - Kultusministerkonferenz (2014). *Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung im Gastgewerbe*. Berlin, Online. Accessed August 20, 2016. www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Gastgewerbe97-12-05-idF-14-03-28_11.pdf.
- Mair M. (2014). *Lessons learnt*. In L. Schäffner (Ed.), *Kompetenzmanagement. Festschrift für Günther Heyse*. Münster/New York: Waxmann, pp. 147-160.
- Müller C. (2007). *Implementation von Problem-based Learning*. Bern: hep Verlag.
- Neubert S., Reich K. & Voß R. (2001). *Lernen als konstruktiver Prozess*. In T. Hug (Ed.), *Die Wissenschaft und ihr Wissen (Vol. 1)*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rauner F. & Maclean R. (Eds.) (2008). *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*. Dordrecht: Springer.

Reinisch H. (2014). *Sequenzierung und Reduktion - Notizen zu gegenwärtig in der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts vernachlässigten Aspekten didaktischer Konstruktion vor dem Hintergrund der curricularen Leitlinie „Arbeits- und Geschäftsprozesse“*. *bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Online. Accessed August 20, 2016. www.bwpat.de/profil3/reinisch_profil3.pdf.

Roth H. (1957). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel.

STUDIARE IN AZIENDA, LAVORARE A SCUOLA

Recensione del libro “Studiare in azienda, lavorare a scuola” di Stefano Cianciotta (casa editrice Guerini Next; anno di pubblicazione 2016)
Francesco Pisanu, IPRASE

Il volume curato da Stefano Cianciotta, pubblicato nel 2016 per Guerini Next, richiama nel titolo, anche senza citarla nel testo, una delle principali e discusse innovazioni didattiche di questi ultimi anni, la cosiddetta “classe capovolta”, in cui, appunto, si studia a casa e si lavora a scuola. In questo caso, i soggetti “capovolti” sono la scuola e il mondo del lavoro: “Studiare in azienda, lavorare a scuola”, recita il titolo.

Il volume è composto da quattro capitoli. Ben tre di questi capitoli sono di scenario. Il primo capitolo colloca l’approccio lombardo all’integrazione tra scuola e mondo del lavoro all’interno di un più ampio scenario europeo e mondiale. La maggior parte dei contenuti ribadiscono ciò che i principali esperti di innovazione e di dinamiche lavorative ci hanno detto in questi ultimi 20 anni: le professioni in futuro saranno destinate a cambiare continuamente, se ne creeranno di nuove in continuazione, e il set di competenze richiesto sarà costantemente variabile. Oltre al refrain che ha messo la parola fine alla retorica del posto fisso: le carriere dei singoli saranno senza confini (*boundary-less*), con costanti cambiamenti e rimodulazioni. Il primo focus sul contesto lombardo si ha in questo capitolo, con una breve descrizione dell’offerta formativa, supportata dalle riforme nella legislazione locale, dall’istruzione e formazione professionale all’istruzione tecnica superiore. Ciò che viene ribadito frequentemente è il livello di successo di queste iniziative, che portano il 75% degli studenti a trovare una prima occupazione dopo tali percorsi, visto anche lo stretto legame tra, appunto, formazione e mondo del lavoro. Non vengono citati dati sulla durata di tali esperienze di lavoro. Il secondo capitolo è quello maggiormente metodologico (almeno rispetto agli altri) e meno di scenario. L’autore cerca di declinare meglio il senso dell’andare a scuola per lavorare. L’operazione non è delle più semplici: un primo tentativo viene fatto con un riferimento alla Buona Scuola e al Jobs Act, soprattutto per declinare il nuovo significato dell’attività lavorativa in queste leggi; un secondo tentativo con la descrizione dell’offerta di percorsi di apprendistato in Lombardia, che soddisfano le esigenze più semplici (istruzione e formazione professionale) e più complesse (dottorati di ricerca); un terzo tentativo viene fatto con l’introduzione del tema della classe aperta e della creatività. Forse questo è il punto, nell’intera economia del volume, dove si fanno gli unici riferimenti metodologici, anche se poi non collegati effettivamente con le esperienze di realtà, neanche dell’efficace contesto lombardo. Un’inedita citazione dell’approccio montessoriano fa da corollario a questa parte. Il terzo capitolo ripropone una serie di scenari europei, in cui collocare l’esperienza lombarda. Tra questi, quello spagnolo e tedesco. Viene introdotto il tema della Garanzia Giovani per argomentare la base metodologica dell’innovazione nell’integrazione tra scuola e mondo del lavoro. Il quarto e ultimo capitolo è una sequenza di case history di alcune esperienze di successo nel contesto lombardo di integrazione tra formazione e mondo del lavoro, che l’autore riconduce (dal mio punto di vista non proprio congruente) all’efficacia del sistema duale.

Il volume è un’interessante rassegna degli strumenti a disposizione dei giovani lombardi per fruire al meglio del sistema integrato tra scuola, formazione e mondo del lavoro. Come molti volumi di questo tipo, il focus è sul “perché”, in parte sul “cosa”, ma poco sul “come” dell’integrazione tra scuola, formazione e mondo del lavoro. Il “perché” l’abbiamo capito: il mondo sta

cambiando, è necessario trovare nuovi equilibri per favorire le carriere dei giovani. Anche il “cosa” è evidente: apprendistato, garanzia giovani, alternanza scuola lavoro, ecc., sono tutti strumenti (per dire la verità in buona parte contrattuali) che vengono citati, con le loro misure di efficacia. Ciò che rimane sullo sfondo è il “come”: a parte un riferimento alla già citata classe aperta e a Montessori, non vengono date altre indicazioni su come questi giovani apprendono in azienda: Quali processi vengono coinvolti? Quali modelli? Quali metodologie di apprendimento sul lavoro? Di queste e molte altre possibili domande non è possibile trovare risposta in questo volume.

Review of ‘Studiare in azienda, lavorare a scuola’, by Stefano Cianciotta (publisher: Guerini Next; year of release 2016)

Francesco Pisanu, IPRASE

The book by Stefano Cianciotta, published in 2016 by Guerini Next, recalls in the title, even without mentioning it in the text, one of the main and most discussed educational innovations of recent years, the so-called ‘flipped classroom,’ in which, indeed, students study at home and work at school. In this case, the ‘flipped’ subjects are the school and the world of work: in fact, the title reads ‘Studying in the company, working in the school’.

The volume is composed of four chapters. Three of these chapters are descriptions of scenarios at Italian, European and international level. The first chapter places the Lombard approach to the integration between school and the world of work within a wider European and international context. Most of the contents in this first chapter reconfirm what the foremost scholars of innovation and world of work dynamics have told us over the past 20 years, namely that in the future professions will be designed to change regularly, to be continuously re-created, and the set of skills required to do these jobs will be continuously variable. It also indicates the refrain that has put an end to the ‘fixed job’ rhetoric: the careers of individuals will be boundary-less, with constant changes and readjustments. The first focus on the Lombard context in this chapter consists in a brief description of the training offer, supported by reforms in local legislation, from VET to technical higher education. What is reiterated frequently in this chapter is the level of success of these initiatives, which bring 75% of students to find their first job after these training paths, also thanks to the close link between training and employment. No data are available regarding the duration of such work experiences. The second chapter is the most methodological (at least compared to the others) of the entire book, with fewer scenario descriptions. The author tries to more closely define the meaning of going to school to work. This transaction is not of the simplest: a first attempt is made with reference to the ‘Buona Scuola’ act and the ‘Jobs Act’, mainly to decline the new meaning of work in these laws; a second attempt consists in the description of the offer of apprenticeships in Lombardy, which meet the most basic needs (VET) and more complex ones (PhD); a third attempt is made with the introduction of the theme of the open classroom and of creativity. This is the only point in the book where the author makes methodological references, even if these are not effectively connected with real experiences, in the efficient Lombard scenario. An original quote to Montessori’s approach is a corollary to this part. The third chapter proposes several European scenarios in which to place the Lombard experience. Among these, Spain and Germany. It introduces the theme of the Youth Guarantee to discuss the methodological basis of innovation in the integration of school with the world of work. The fourth and final chapter is a series of case histories of some successful experiences within the Lombard context of integration between education and the world of work, which the author claims stem (not so congruently from my point of view) from the effectiveness of the dual system.

The book is an interesting review of the Lombard tools available to local youths to make the best use of the integrated system between school, training and world of work. Like in many volumes of this kind, the focus is mainly on the 'why,' in part on the 'what,' but little on the 'how' of the integration between school, training and employment. The 'why' is easily understandable: the world is changing, you need to find a new balance to promote the careers of young people. The 'what' is obvious: vocational training, youth guarantee, school-work alternance, etc., are all instruments (to tell the truth, contractual tools) that are cited, with their measures of effectiveness. What remains in the background is the 'how': apart from one reference to the aforementioned open classroom and to Montessori, there are no other given indications about how young people learn in the company: What processes are involved? What models? What learning methods are at work? These and many other possible questions are not answered in this book.

**Buchbesprechung “Studiare in azienda, lavorare a scuola”
 (“Im Betrieb lernen, auf der Schule arbeiten”) von Stefano Cianciotta
 (Verlag: Guerini Next; Erscheinungsjahr: 2016)
 Francesco Pisanu, IPRASE**

Der 2016 von Stefano Cianciotta für den Verlag Guerini Next herausgegebene Band nennt schon in seiner Überschrift, ohne sie im Text zu erwähnen, eine der wichtigsten und vielbesprochenen Erneuerungen im Unterricht der letzten Jahre, den sogenannten ‚umgedrehten Unterricht‘, bei dem zu Hause gelernt und beim Unterricht gearbeitet wird. Die ‚umgedrehten‘ Subjekte sind in diesem Fall Schule und Berufswelt: “Im Betrieb lernen, auf der Schule arbeiten” lautet der Titel.

Der Band besteht aus vier Kapiteln. Gleich drei davon gelten jeweils einem Szenario. Das erste Kapitel ordnet den Ansatz der Lombardei zur Integration von Schule und Arbeitswelt in ein breiteres, europäisches und internationales Szenario. Der Band legt weitgehend nahe, was die größten Experten in Sachen Innovation und Arbeitsdynamik im Laufe der letzten 20 Jahre gesagt haben: Die Berufswelt wird sich in Zukunft fortlaufend ändern, es werden ständig neue Berufe entstehen, das Fächer der erforderlichen Kompetenzen wird stets variabel sein. Nebst dem Refrain, der die Rhetorik der Festanstellung beendet hat: Die Einzelkarrieren werden keinerlei Grenzen kennen (*boundary-less*), unter ständigen Veränderungen und Anpassungen. Der erste Fokus auf den lombardischen Kontext erfolgt in diesem Kapitel anhand einer kurzen Beschreibung des Ausbildungsangebotes, das sich auf Rechtsreformen auf lokaler Ebene stützt, von der Berufsausbildung und Berufsfachschule bis hin zu den Berufshochschulen. Es wird dabei häufig das Erfolgsniveau dieser Maßnahmen betont, die es etwa 75% der Schüler ermöglichen, eine Arbeit nach dem Abschluss zu finden, auch in Betracht des engen Zusammenhangs zwischen Ausbildung und Berufswelt. Es werden keine Daten zur Dauer dieser Arbeitserfahrungen angegeben. Das zweite Kapitel ist weitgehend methodologischer Art (zumindest im Vergleich zu den anderen), bezieht sich also weniger auf ein bestimmtes Szenario. Der Autor versucht den Sinn der Arbeit auf der Schule zu begründen. Es ist dies kein leichtes Unterfangen: Ein erster Versuch bezieht sich auf das italienische *Buona-Scuola*-Dekret und auf den italienischen *Jobs Act*, um dadurch insbesondere die Bedeutung der Arbeit im Rahmen dieser Gesetze zu erläutern; ein zweiter Versuch beschreibt das lombardische Angebot an Praktikantenstellen, die den einfachsten Anforderungen gerecht werden (Schul- und Berufsausbildung); ein dritter Versuch bringt das Thema der offenen Klasse und der Kreativität ins Spiel. Vielleicht liegt gerade hier der Punkt des ganzen Bandes: Die methodischen Hinweise, werden nicht wirklich mit den realen

Erfahrungen in Zusammenhang gebracht, auch nicht innerhalb des effizienten lombardischen Kontextes. Eine ungewöhnliche Anwendung des Montessori-Ansatzes untermauert diesen Teil des Buches. Das dritte Kapitel zeigt wiederum eine Reihe europäischer Szenarios, innerhalb derer der Fall Lombardei zu kontextualisieren ist. Darunter etwa der spanische und der deutsche Ansatz. Es wird das Thema der *Garanzia Giovani* (Öffentliche, italienische und EU-unterstützte Maßnahme zur Förderung der Beschäftigung von Jugendlichen) eingeführt, um die Methodischen Aspekte der Innovation innerhalb der Integration von Schule und Berufswelt zu erläutern.

Der Band leistet insgesamt eine interessante Revue der Instrumente, die den Jugendlichen aus der Lombardei zur Verfügung stehen, um das integrierte System Schule-Ausbildung-Beruf optimal zu nutzen. Wie so oft bei Büchern dieser Art, liegt der Fokus dabei auf dem ‚Warum‘, teilweise auf dem ‚Was‘, wenig jedoch auf dem ‚Wie‘ der Integration zwischen Schule, Ausbildung und Beruf. Das ‚Warum‘ haben wir verstanden: Die Welt verändert sich, es ist notwendig, neue Gleichgewichte zu finden, um die Karriere der Jugendlichen zu unterstützen. Auch das ‚Was‘ liegt auf der Hand: Praktika, *Garanzia Giovani*, Schule-Arbeit-Wechsel usw. sind alles Instrumente (in Wirklichkeit weitgehend auf Vertragsbasis), die mitsamt ihren Vorzügen genannt werden. Was eher im Hintergrund bleibt, ist das ‚Wie‘: Abgesehen von einer Bezugnahme auf die schon erwähnte ‚offene Klasse‘ und auf Montessori, werden keine weiteren Hinweise gegeben, wie das Lernprozess dieser Jugendlichen im Betrieb erfolgen soll. Welche Vorgänge treten dabei in Kraft? Welche Lernmethoden bei der Arbeitserfahrung? Auf solche und viele andere Fragen gibt der Band keinerlei Antwort.

List of referees for volume 8

Alessia Dorigoni (University of Trento, IT)
Anna Ress (University of Trento, IT)
Chiara Mottler (IPRASE, IT)
Concetta Tino (University of Padua, IT)
Daniele Morselli (University of Helsinki, FI)
Dina Guglielmi (University of Bologna, IT)
Francesca Rapanà (IPRASE, IT)
Francesco Pisanu (Fondazione Franco Demarchi, IT)
Francesco Rubino (Autonomous Province of Trento, IT)
Gianluca Argentin (University of Milan Bicocca, IT)
Giovanni Abbiati (FBK, IRVAPP, IT)
Giuseppe Tacconi (University of Verona, IT)
Lisa Friese (University of Trento, IT)
Luisa Pandolfi (University of Sassari, IT)
Manuel Beozzo (University of Eichstaett-Ingolstadt (GER)
Marcella Cellurale (IPRASE, IT)
Markus Amman (University of Innsbruck, AU)
Massimiliano Costa (University of Cà Foscari, IT)
Maurizio Gentile (University of Verona, IT)
Paolo Calidoni (University of Sassari, IT)
Piergiuseppe Ellerani (University of Salento, IT)
Riccardo Sartori (University of Verona, IT)
Rita Chiesa (University of Bologna, IT)
Rita Minello (University of Cà Foscari, IT)
Simone Virdia (University of Trento, IT)

GUIDE FOR AUTHORS

GENERAL OUTLINES

The IPRASE Journal only accepts unpublished papers in the three following domains: research in education, evaluation studies and social research on youth policies. Articles must not have been published previously, nor included in any other national or international journal, with exception of those papers contained in the article that have been presented as abstracts, posters, university theses, seminars, or conferences.

Type of articles

The Journal will be publishing three types of articles. a) Empirical studies: research based on quantitative and qualitative data. b) Theoretical works: literature reviews and/or studies pertaining to conceptual models and original interpretative hypothesis. c) Results from “good practices” of methodological solutions and operational experiences implemented in intervention projects and studies.

Target Readers

The principal readers of the articles of types a) and b) will be researchers, policy and decision makers, school head teachers, consultants in the educational, assessment and social field. Readers of type c) will be teachers, school principals, researchers, social operators, consultants.

SPECIAL ISSUES

One of the issues in the year is dedicated to a single theme. The editorial board of the Journal, in agreement with the scientific board of IPRASE, has the task of defining a specific theme for the current year. Papers from the individual authors will be revised according to the established review policy.

SUBMISSION OF ARTICLES/paper

Articles should be sent to: francesco.pisanu@iprase.tn.it and should be presented in the following format/layout:

- Title. Concise and precise, written in capital letters in bold on the first line of the first page at the top left corner.
- Name of the author, institution, organisation. The complete name is to appear in the line right below the title, on the left side of the page, in bold. Under the name, the institution, the organisation in Italics. The same order is to be respected for coauthors.
- Addresses. It is important to cite author's phone numbers, postal code and e-mail address.
- Abstract. Concise and descriptive, maximum 100 words.
- Key words. To be placed immediately below the abstract, max 5 words.

- Abbreviations. To be defined in their first use in the text and then remain unchanged throughout the whole article
- Acknowledgements and post-script to be included in a special paragraph at the end of the article before the bibliography. For co-authored papers, each author must be explicitly named and correlated to their direct contribution to the paper.
- Funds. If articles have been funded, then the author is to acknowledge the sponsor or institution supporting the research.

REVIEW POLICY

The editorial board verifies the correspondence of the papers with respect to the fields of interest of the journal and the research areas of IPRASE. The papers are then to be submitted to the judgment of two referees chosen by the scientific committee of IPRASE and the editorial board of the journal (the name of the author and every other references are omitted). For every article to be submitted to the referees, dates of arrival and acceptance are cited.

Reviewing standards Referees will evaluate the articles on the basis of the following criteria and will send the authors an assessment report with modifications to be made.

Style and language

The manuscript should be easy to read and have a simple syntax. Authors should avoid any use of colloquialisms, sexist language or idiomatic phrases. For articles in English, British English is the preferred version. Italian and English are preferred languages at the moment.

ELECTRONIC FORMAT REQUIREMENTS FOR ACCEPTED ARTICLES

The manuscript is to be sent in Word, Word Perfect 6.0, RTF formats. A copy must be kept of the last version, the file saved with the default extension of the program.

General Criteria Articles are to be from 35,000 to 55,000 keystrokes long, spaces, figures and tables included. The document is to be in a single column with A4 format (297x210). Times New Roman, 12, single spacing, justified alignment, indent 0.5 of the first line of every paragraph. The ENTER key must be used only when starting a new paragraph. Use of syllabification commands and double spaces to align is to be avoided. To avoid typing errors, please use automatic spelling control. The article is to be divided into separate sections. For example: 1., followed by 1.1., and 1.1.1., 1.1.2., and so on. Every section is to be presented with a short subtitle.

Electronic use of figures, tables and formulas.

Images, graphics, diagrams (from now on “figures”) and tables are to be placed within the text. Collocation of these elements will have to be definitive.

In addition, figures are to be presented in a separate file, format JPG or TIFF. Please avoid figures taken from newspapers and zip or rar format for visualisation as the quality will be poor. Figures in digital form are to be:

- Pictures in black and white 800 dpi.
- Images in grey colours 300 dpi.

Figures and tables are to be referred to in the text and numbered in the order of quotation. Every table and figure should have a heading (“Fig. 1” in the case of figures, “Tab. 1” in the case of tables) and a concise explanatory key. Headings are to be progressively numbered. When figures and tables are taken from other sources they are to be acknowledged at the bottom of the page by a bibliographic reference with the following formula: “from” or “adapted from”. Tables or formulas are to be created by using the word processor software and are not to be imported from external sources. When preparing tables, one single grid is preferable rather than a grid for every line. If the author prefers not to use tables, please use tabulations to align columns rather than spaces. The editorial board can slightly modify their reference in the text for printing reasons. Please quote the source of figures for copyright reasons. Please avoid using famous works of art. Please obtain permission for publishing pictures which portray people.

Footnotes

To be placed at the bottom of the page, numbered progressively and written in 10 Times New Roman.

REFERENCES

The author is held responsible for quotation accuracy. Guidelines for quotes in the text, accompanying figures or tables and in the final bibliography.

Quotations in the text

When a particular author associated to a theory, issue, or empirical evidence, please open and close brackets, quoting surname of the author followed by a comma and the year of publication. Example:

“PISA survey on scientific literacy is not based on the analysis of curricula but ... (Mayer, 2008)”.

For co-authored papers, please quote in alphabetic and chronologic order. In quotations of more than one author's works, please separate the names with a comma. In quotations of one single author's different works, do not repeat the name, but separate dates of publications with a semi-colon. For example: (Bandura, 1997; 1982; 1986; Bordieu, 1983; 1986). When there are more than two authors, only the first name is to be quoted, followed by “*et al.*”. For example: (Graff *et al.*, 2008).

When quoting parts of another text, please use ENTER key, so as to place the quotation at the beginning of the line. To be written in Times New Roman 10. Indent left and right borders with 1.5 centimetres. Open and close inverted commas when starting and concluding the quotation, adding the bibliography and number of page. For example:

«From the PISA data, so as from other PISA survey's and TIMSS surveys' data, a scientific indication emerges addressed to memorisation of notions and concepts [...]» (Mayer, 2008, p. 61).

In case of omission within a quoted text, please indicate with [...]

Quotation under figures and tables

When quoting an author under a figure or a table, please follow these examples:

Chapter taken from a book

From: C. Zamperlin (1994). Test of mathematical skill. In R. De Beni & Group MT (Eds), *QI Tests. Tests for the filling in of the frame 1 of national grid assessment* (pp. 69-72). Firenze: Organizzazioni Speciali.

Single authored article taken from a Journal

From: D.L. Duke, (2006). What we know and don't know about improving low-performing schools. *Phi Delta Kappa*, 87(10), pp. 728-734.

Co-authored works

From: R.J. Marzano *et al.*, (2001). *Classroom instruction that works. Research-based strategies for increasing students achievement*. Alexandria, VA: ASCD.

If the authors use the same source for more then one tables and figures, it is recommended to cite in this way, writing then in the References the entire volume:

Cheung & Sit (2007, p. 57)
Cheung & Sit (2007, p. 53)
Cheung & Sit (2007, p. 50)

Bibliography at the end of the articles The bibliography is to be placed at the end of the article, after the appendix, acknowledgments and post-script, and is to contain only those quotations from the text. Quotations are first in alphabetic order and then in chronologic order. If an author has more than one quotation from the same year, these must be divided alphabetically. For ex: “2006a”, “2006b”, etc.

Please follow these examples for the bibliography.

Journal

Paxton P. (1999). Is social capital declining in the United States? A multiple indicator assessment. *American Journal of Sociology*, 105 (1), pp. 88-127.

Baxter, G.P., & Glaser, R. (1998). Investigating the cognitive complexity of science assessments. *Educational Measurement: Research and Practice*, 17(3), pp. 37-45.

Book

Field J. (2004). *The Social Capital: a Introduction*. Trento: Erickson.

Glaser R., Linn R. & Bohrnstedt G. (1997). *Assessment in transition: Monitoring the nation's educational progress*. New York: National Academy of Education.

Siegler R.S. (1998). *Children's thinking* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Chapter in an edited book

Burt R.S. (2001). *Structural holes versus network closure as social capital*. In N. Lin, K.S. Cook & R.S. Burt (Eds.), *Social capital. Theory and research* (pp. 31-56). Piscataway, NJ: Aldine Transaction.

Glaser R. & Silver E. (1994). *Assessment, testing, and instruction: Retrospect and prospect*. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (Volume 20), (pp. 393-419). Washington, DC: American Educational Research Association.

Snow R.E. & Lohman D.F. (1993). *Implications of cognitive psychology for educational measurement*. In R.L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed.), (pp. 263-330). Phoenix, AZ: Onyx Press.

Electronic documents downloaded from Internet

UNICEF (2001). The state of the world's children 2001. Available from: www.unicef.org/sowc01/, [Accessed 14.04.08].

Mislevy R.J. (2000). The challenge of context. Presentation at the 2000 CRESST Conference. Available from: [Accessed 11.09.03].

Folgheraiter F. (2007). The care of relationships in the school: The social capital. Available from: [Accessed 15.01.08].

SENDING OF THE COPIES OF THE JOURNAL

A limited number of offprints will be sent to the author at his/her postal address. Additional copies will have to be ordered separately. A copy of the article in PDF version will be sent by e-mail on request.

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2016
per i tipi
delle Edizioni Osiride di Rovereto

Printed in Italy

