

**IL VALORE DELL'ESPERIENZA
NEI PROGETTI DI ALTERNANZA SCUOLA LAVORO**
Le testimonianze di giovani studentesse e studenti delle Scuole
Secondarie di Secondo Grado del territorio di Cesena e Forlì

di Chiara Savorani – febbraio 2021

Licenza: Creative Commons Attribuzione 4.0 (CC BY 4.0)

Indice

INTRODUZIONE	3
CAPITOLO 1	7
LA SCUOLA E IL MONDO DEL LAVORO: LE ORIGINI DELL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO	7
1. Relazione scuola-lavoro e il contesto di riferimento	7
2. Cos'è l'Alternanza Scuola Lavoro e quali sono le sue finalità	8
3. Come nasce l'Alternanza Scuola-Lavoro: cenni all'evoluzione legislativa	12
3.1 2015: l'innovativa riforma de "La Buona Scuola"	14
3.2 L'attualità: i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento - i PCTO	17
3.2.3 Allegato 1	23
CAPITOLO 2	29
SIGNIFICATO E OBIETTIVI DELL'ALTERNANZA: UN NUOVO CONCETTO DI APPRENDIMENTO	29
1. La scuola e il mondo del lavoro: due contesti sociali di apprendimento	29
2. Le opportunità formative dell'Alternanza: le competenze, l'orientamento e l' <i>empowerment</i>	32
3. Il binomio Apprendimento-Competenza	32
4. L'esperienza e l'orientamento	35
5. <i>Empowerment</i> come espressione di partecipazione attiva	36
CAPITOLO 3	39
REALIZZAZIONE DI UN'INTERVISTA PER ESPLORARE LE DIMENSIONI QUALITATIVE	39
1. Perché l'intervista qualitativa	39
2. Realizzazione dell'intervista	41
2.1 Struttura dell'intervista e modalità di realizzazione	42
2.2 Il Campionamento	43
3. La metodologia di rilettura delle risposte	44

CAPITOLO 4	45
LE TESTIMONIANZE	45
1. Prima macro area: le aspettative	45
1.1 Dimensione emotiva	46
1.2 Dimensione pratica e strumentale	47
1.3 Il ruolo della Scuola di provenienza	49
1.4 Qualche riflessione sulla prima macro area dell'intervista	52
2 Seconda macro area: le emozioni	53
2.1 Racconta le tue emozioni	53
2.2 Qualche riflessione sulla seconda macro area dell'intervista	56
3. Terza macro area: gli apprendimenti e lo sviluppo di competenze: il banco di prova	58
3.1 Qualche riflessione sulla terza macro area dell'intervista	65
4. Quarta macro area: la percezione del valore dell'esperienza	66
4.1 Qualche riflessione sulla quarta macro area dell'intervista	67
CAPITOLO 5	69
RIFLESSIONI E CONCLUSIONI	69
1. Riflessioni	69
1.1 Riflessioni sulla soddisfazione dell'esperienza	70
1.2 Riflessioni sulla valutazione di coerenza tra le aspettative e la realtà incontrata	72
1.3 Riflessioni sulla valutazione dell'impatto sulle scelte future – di formazione e/o professionali –	74
2. Conclusioni	76
BIBLIOGRAFIA	80
SITOGRAFIA	84

Introduzione

*Si comincia ad invecchiare
quando si smette di imparare*
(Proverbio africano)

Raccontare le esperienze di Alternanza Scuola Lavoro significa raccontare un passaggio di vita, seppur brevissimo, dei loro principali protagonisti: studentesse e studenti delle scuole secondarie superiori che si approcciano alla scoperta di un nuovo mondo, quello del lavoro.

Lo strumento principale grazie al quale è stato possibile redigere questo elaborato è un'intervista proposta ad un totale di 18 alunne e alunni delle Scuole Secondarie del territorio di Cesena e Forlì, previa richiesta da parte di alcuni docenti di riferimento, o direttamente agli stessi studenti che, su base volontaria hanno deciso se aderire o meno.

Attraverso l'intervista, composta da poche e semplici domande, si è potuto avere accesso ai vissuti sperimentati dagli studenti: grazie alle loro narrazioni, dense di aspettative, speranze, emozioni e riflessioni, nonché di minuziosi ma importantissimi dettagli, questi studenti hanno fornito, a tutti gli effetti, delle vere e proprie testimonianze ricche di significati.

Il primo capitolo, dal titolo “La Scuola e il mondo del Lavoro: le origini dell’Alternanza Scuola-Lavoro”, pone il suo *focus* sugli elementi prevalenti relativi al mondo della scuola e a quello del lavoro, alla loro relazione e a ciò che è stato fatto fino ad oggi per ridurre, per quanto possibile, la considerevole e reciproca distanza che li caratterizza e che inevitabilmente ricade sui giovani neodiplomati, la cui disoccupazione si è attestata di recente poco sotto il 30% ⁽¹⁾.

(1) A gennaio 2020 il tasso di disoccupazione dei giovani tra i 15 e i 24 anni risale al 29,3%. Fonte www.ansa.it su dati Istat.

Questo capitolo, inoltre, fornisce l'exkursus normativo e legislativo italiano dai primi anni 2000 fino ai giorni nostri, con riferimento alle principali leggi e decreti ministeriali e alle relative linee guida, per l'attuazione e la realizzazione di progetti di Alternanza Scuola Lavoro all'interno delle Scuole.

In particolare, il capitolo si sofferma sulla cosiddetta "Riforma della Buona Scuola" D.L. 107/2015, in quanto essa ha definito, nello specifico, i contenuti e le modalità dell'alternanza e le esperienze degli studenti intervistati sono tutte temporalmente collocate all'interno di questa cornice legislativa, tranne alcune che si sono realizzate invece con l'applicazione della più recente riforma del 2017 dal nome "I Percorsi per l'orientamento e le competenze trasversali - PCTO". Per questo motivo nella stesura dell'elaborato viene utilizzato prevalentemente il termine "alternanza", che rappresenta allo stesso modo i percorsi di "Alternanza Scuola Lavoro" e i PCTO.

L'inquadramento normativo si è reso necessario per poter descrivere gli obiettivi principali dell'alternanza, oltre a fungere da cornice storica delle evoluzioni legislative che da alcuni decenni lo Stato italiano cerca di attivare al fine di permettere l'avvicinamento dei giovani nel mondo del lavoro.

Il secondo capitolo, "Significato e obiettivi dell'alternanza: un nuovo concetto di apprendimento", si propone invece di mettere a fuoco la natura formativa dell'alternanza. Ciò avviene attraverso una descrizione mirata ma sintetica di alcuni concetti di base che accomunano la formazione e l'Alternanza Scuola Lavoro. La trattazione dei temi esplorati ha carattere esemplificativo e non ambisce a essere esaustiva della loro vastità e complessità, ma torna utile citarli per definire al meglio alcuni degli scopi che l'alternanza si prefigge in relazione a questo elaborato. Le parole chiave che sintetizzano questo capitolo sono le competenze trasversali, l'orientamento e, non da ultimo, l'*empowerment* giovanile, di cui l'alternanza è permeata; tutto ciò serve a "dimostrare" che, oltre all'apparentemente semplice obiettivo di avvicinare i giovani alle realtà lavorative, l'Alternanza Scuola Lavoro cela in sé tutta una serie di significati intrinseci ai quali non sempre viene dato rilievo ma che, al contrario, possono essere prodromici di riflessioni e scelte personali e professionali per i beneficiari; senza dimenticare quanto questa esperienza possa alimentare le loro *life skills* che, oggi più che mai, diventano un importante valore aggiunto che virtuosamente ricade sulle loro scelte future.

Nel terzo capitolo viene definita più in dettaglio la motivazione per la quale è stata scelta l'intervista di tipo qualitativo e come è stata formulata. Le testimonianze raccolte sono state trattate come narrazioni e non come dati statistici, con la consapevolezza che il campione non poteva avere dimensioni rappresentative e che, per tramutare le variabili considerate in dati, sarebbe stato necessario uno studio più ampio ed approfondito. Per questo motivo, è stata fatta la scelta di non inserire delle tabelle o dei grafici che riportassero dati e descrizioni o rappresentazioni quantitative delle risposte fornite, ma si è preferito riportare alcuni passaggi delle testimonianze rilasciate dagli studenti, ritenuti rappresentativi dell'indagine qualitativa svolta.

Il quarto capitolo, "Le testimonianze", è a tutti gli effetti il nucleo attorno al quale l'elaborato concentra i suoi obiettivi. In esso sono infatti riportate parti delle risposte – testuali – degli intervistati, allo scopo di mettere in evidenza alcuni aspetti prevalenti emersi dalle testimonianze. Dapprima il capitolo si concentra sulle aspettative di questi studenti e sulla conseguente ri-valutazione delle stesse al termine dell'esperienza, ivi compresa la componente emotiva, più o meno dichiarata, che li ha accompagnati sia nella fase antecedente all'avvio dell'esperienza, che nella sua fase conclusiva.

A seguire, viene preso in esame il ruolo e il sostegno fornito dalla scuola, sia in relazione alla scelta del tipo di alternanza da effettuare, che in riferimento alla preparazione proposta, o meno, ai propri alunni, in senso didattico ma anche dal punto di vista strumentale. Il capitolo descrive le risposte fornite dagli studenti mettendo in evidenza il reale incontro tra lavoro e scuola e, ancora più specificamente, tra le materie studiate e la loro applicabilità nel lavoro; individua inoltre quali possano essere stati gli apprendimenti reali di queste ragazze e di questi ragazzi, definendo l'attuazione dell'esperienza come un vero e proprio banco di prova per la "produzione" di nuovi apprendimenti, la scoperta di nuove competenze e anche il consolidamento di altre di cui essi non avevano consapevolezza.

Infine, il capitolo sposta la sua attenzione verso quegli aspetti che hanno permesso una proiezione di sé nel futuro, a breve e medio termine, una volta raggiunta la conclusione degli studi superiori. Sono infatti riportate alcune risposte che testimoniano i loro desideri legati a ciò che vorrebbero mettere in atto nell'immediato futuro, chi in relazione a un'eventuale professione, chi invece al prosieguo della propria formazione attraverso gli studi universitari. Risposte che mettono in chiara

evidenza la funzione orientante dei progetti di Alternanza Scuola Lavoro e che permettono l'accesso a riflessioni che proiettano questi giovani verso una mutata immagine di sé in una nuova veste di “giovani adulti”.

Nell'insieme, tutti gli elementi trattati in questo capitolo si ricollegano inevitabilmente alle dimensioni descritte nel terzo e, più nello specifico, allo sviluppo di competenze trasversali, alla funzione orientante oggetto dell'Alternanza Scuola Lavoro e al conseguente *empowerment* giovanile che ne può derivare.

Doveroso evidenziare che è presente un denominatore comune che, trasversalmente, coinvolge tutte le dimensioni presenti nella narrazione dagli studenti, ovvero quello relativo alle emozioni vissute grazie all'esperienza.

L'elaborato si conclude con il quinto capitolo, contenente una serie di riflessioni collegate alle testimonianze fornite dagli studenti, che hanno a che fare con la soddisfazione percepita dell'esperienza, con la valutazione della coerenza tra aspettative iniziali e realtà incontrata e con il conseguente impatto sulle loro scelte future di formazione e/o professionali.

Le riflessioni riportate permettono quindi di avere un quadro di insieme della funzione svolta dall'Alternanza Scuola Lavoro e delle trasformazioni che può aver sollecitato e determinato in questi giovani studenti.

Mi preme evidenziare che l'elaborato è stato realizzato collegando le tematiche principali, oltre che alle leggi e alle normative di riferimento, anche ad alcune teorie formulate da alcuni importanti psicologi e sociologi, che vengono via via citati in base alla tematica e al concetto perso in esame. Tuttavia, in letteratura, il materiale che tratta l'Alternanza Scuola Lavoro in Italia è piuttosto scarso. Pertanto, questo elaborato non ha la pretesa di essere rappresentativo ed esaustivo, ma vuole trattare l'argomento mettendo prevalentemente in evidenza gli aspetti psicologici collegati ai vissuti sperimentati dai soggetti intervistati.

Capitolo 1

La Scuola e il mondo del Lavoro: le origini dell'Alternanza Scuola-Lavoro

1. Relazione scuola-lavoro e il contesto di riferimento

Articolo 1 della Costituzione Italiana: “L’Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro”.

Come può una Repubblica fondata sul lavoro non occuparsi della funzione educativa del lavoro? E la Scuola, intesa come la principale agenzia educativa nazionale, come può non essere sede promotrice di tale funzione educativa?

Già nel lontano 1798 Immanuel Kant nel suo trattato sull’Antropologia Pragmatica scriveva che “un intelletto non è quello che brilla per la ricchezza dei concetti, quanto quello in cui c’è corrispondenza tra conoscenza e oggetto”.

La parola chiave è dunque la “corrispondenza” tra il conoscere e il saper applicare, tra disciplina appresa e la sua applicazione alla vita reale o meglio, in poche ma efficaci parole che sono ormai entrate nel linguaggio della formazione e dell’orientamento, tra il sapere e il saper fare.

Ed è proprio tramite nella mancata corrispondenza tra il saper e il saper fare che emerge inevitabilmente la più che attuale dicotomia tra la società, sempre più articolata e complessa, e l’astrazione del sistema scolastico rispetto alla concretezza della realtà.

La scuola rappresenta, pur con tante eccellenti eccezioni, un ricco contenitore culturale che tramuta i saperi in una attività mnemonica e nozionistica e che trasmette un patrimonio culturale in modalità passiva, improduttiva. La società, al contrario, richiede menti pensanti, reattive e propositive, che possano avere strumenti per la realizzazione concreta di esperienze e scoperte (Gentili, 2016).

Una scuola cristallizzata nella trasmissione passiva di concetti e che dimentica che i processi di apprendimento efficaci sono il frutto di una conoscenza approfondita del

contesto, dell'ambiente e della società, non può che alienare i giovani dal mondo del lavoro e alimentare il loro disorientamento.

Anche Aristotele, con una apparente contraddizione in termini, sosteneva che “le cose che bisogna apprendere per farle, le apprendiamo facendole” lasciando intendere che è necessario fare ciò che non si sa fare per imparare a farlo; un paradosso, dunque, che in realtà sta alla base dell'essenza stessa dell'Alternanza Scuola Lavoro.

L'alternanza assume quindi un ruolo cruciale, interponendosi tra l'apprendimento passivo e la vita reale e assumendo un metodo formativo nel quale ci si allena, in un vero e proprio esercizio di vita reale, a considerare le conoscenze (i saperi) e le abilità (saper fare) come mezzi per sviluppare competenze concrete per la risoluzione di problemi (fini) (Gentili, 2016).

L'Alternanza Scuola Lavoro diviene perciò una metodologia didattica innovativa che, attraverso un'esperienza autentica sul campo, avvia nuovi modi di collaborazione tra scuola e mondo professionale, con l'ambizione di sostenere gli studenti e le studentesse nel difficile compito di tramutare le conoscenze apprese a scuola in competenze da testare sul campo, avviando un processo di consolidamento delle loro attitudini, conoscenze e capacità, ma anche di arricchimento della loro formazione.

Si avvia così un nuovo dialogo tra scuola e mondo del lavoro in quanto la proposta educativo-didattica scolastica si allarga al mondo delle imprese, delle aziende, degli enti e delle istituzioni, con l'obiettivo di offrire agli studenti la possibilità di interfacciarsi con nuove realtà ed esperienze.

2. Cos'è l'Alternanza Scuola Lavoro e quali sono le sue finalità

L'Alternanza Scuola Lavoro può essere definita come una tipologia di apprendimento misto di tipo teorico-pratico, che si realizza attraverso un percorso formativo che esce dall'ambiente scolastico e che si interfaccia con un ambiente professionale; l'obiettivo è quello di assicurare ai giovani lo sviluppo di competenze professionalizzanti finalizzate a un efficace inserimento nel modo del lavoro.

Attraverso l'esperienza di alternanza, i giovani possono sperimentare una modalità di apprendimento diversificata e flessibile, volta a favorire la scoperta di attitudini, talenti e interessi personali. L'alternanza diviene così anche uno strumento che favorisce lo sviluppo delle cosiddette competenze trasversali, mezzi utili ad accompagnare gli studenti nell'effettuare scelte post scolastiche che siano il più possibile consapevoli, sia in previsione di una successiva formazione - accademica e non -, che in riferimento ad un inserimento nel mondo del lavoro (Cappuccio G., Compagno G., 2019).

Per questo motivo è stato individuato il forte potere orientativo dell'Alternanza Scuola Lavoro, con il quale si vuole favorire l'approfondimento della conoscenza del mondo del lavoro e, in particolare, di un settore o di una specifica professionalità.

Tuttavia è necessario porre l'accento su una delle più rilevanti criticità relative al rapporto tra scuola e mondo del lavoro nel contesto nazionale italiano, rappresentata dalla fortissima discrepanza tra l'elevato livello di istruzione raggiunto dalle studentesse e dagli studenti durante percorso scolastico e le "deboli" competenze finalizzate all'inserimento nel mondo del lavoro e alla permanenza in esso sviluppate nello stesso arco di tempo.

Testimoni diretti di questa forte discrepanza sono gli stessi datori di lavoro che lamentano, nei giovani neoassunti, importanti deficit nelle competenze generali e una limitata esperienza pratica.

Per questo motivo la forte mancanza di interconnessione tra scuola e lavoro è stata oggetto di numerose ricerche ed è evidenziata in particolare da quella pubblicata da McKinsey & Company nel 2014, «Studio ergo Lavoro. Come facilitare la transizione scuola-lavoro per ridurre in modo strutturale la disoccupazione giovanile in Italia», dove viene individuato tra i fattori principali di disoccupazione giovanile lo scollamento tra la realtà scolastica e quella lavorativa.

Secondo questo rapporto, infatti, il 40% della disoccupazione giovanile, nasce proprio dal mancato incontro col mondo del lavoro durante gli anni di studio; un vero e proprio disallineamento tra il sistema educativo e le necessità del sistema economico del Paese (Fabbri L. et al., 2015).

Questa ricerca ha inoltre individuato tra le cause principali che ostacolano la transizione dei giovani studenti verso il mondo del lavoro, ovvero:

- un forte sbilanciamento quantitativo tra domanda delle imprese e scelte dei giovani: alla base di tale sbilanciamento vi è il fatto che, al momento della scelta del percorso di studi superiori, i giovani non abbiano la consapevolezza delle successive implicazioni lavorative di tale scelta;
- la carenza di competenze necessarie ai bisogni del sistema economico: è dato di fatto che i giovani posseggano scarse competenze generali – come ad esempio, una buona conoscenza fluente delle lingue straniere - quantomeno della lingua inglese -, della matematica di base, oltre altre competenze più propriamente trasversali legate a capacità analitiche, autonomia, comportamenti adeguati a contesti professionali e, non da ultima, la “semplice” esperienza pratica;
- una rilevante inadeguatezza di utilizzo dei canali di supporto alla ricerca del lavoro: secondo questa ricerca, in Italia ben l’80% dei disoccupati sotto i 30 anni, utilizza come strumento di ricerca del lavoro la rete di amici, conoscenti e familiari e solamente circa un terzo utilizza canali istituzionali, propriamente strutturati per una ricerca attiva del lavoro.

Di fronte a tali verità, il sistema educativo italiano ha quindi l’importante responsabilità di attuare una formazione che possa favorire e implementare il diritto di imparare a fare dall’esperienza e di fare esperienza di apprendimento.

Mettere in evidenza l’importanza formativa del lavoro significa, in altre parole, che il sistema scolastico non sia più l’unico detentore del monopolio della trasmissione del sapere. La scuola deve quindi coesistere e cooperare come parte attiva, o meglio, come *development territorial player* con altre agenzie educative, nella fattispecie le imprese e gli enti del territorio.

Alla scuola viene affidato quindi il compito di supportare i ragazzi nella costruzione della propria identità professionale, favorendo un continuo empowerment degli studenti e delle studentesse, affinché divengano persone capaci di concretezza e quindi capaci di attivare una serie di azioni utili “ a mettere in moto differenti processi cognitivi: collocarsi in un contesto, relazionarsi con un’organizzazione, imparare a distinguere tra ruoli e persone, organizzare il proprio tempo, rispettare i

tempi, collaborare, essere responsabile di piccoli processi, comprendere regole esplicite e implicite di un contesto di lavoro, perseguire degli obiettivi, fare piccole scelte con conseguenze reali” (Batini, 2016).

Lo sviluppo di competenze strumentali di base e di quelle trasversali diventano mezzi per attuare un progetto che può essere definito autentico, in quanto inserito in una situazione reale, concreta, quindi non propriamente teorica come quelle trasmesse dal contesto scolastico. L’esperienza in contesto lavorativo può favorire inoltre le relazioni sociali, che spesso anche non intenzionalmente forniscono ai giovani strumenti culturali per il loro sviluppo. Secondo Vygotskij (1974) infatti, il giovane vivendo contesti differenti da quelli abituali, come la famiglia e il contesto scolastico, ha l’opportunità di crescere e trasformare le proprie esperienze in nuovi apprendimenti.

Inoltre, la motivazione all’esperienza unita alla promozione della socialità, può trasformarsi in un fil rouge che conduce i giovani alla scoperta di nuove consapevolezze, come la necessità di acquisire nuove competenze, e la possibilità, nonché il desiderio, di accrescere le relazioni e le reti interpersonali.

Interessante quanto innovativo è il ruolo dell’esperienza nel processo formativo come superamento della conoscenza descritto anche dal pedagogista Dewey nel 1973: *«vi sono due dimensioni delle cose sperimentate; una è quella di averle, l’altra è quella di conoscerle per averle in modo più significativo e sicuro»*; ecco che la pedagogia, anticipando i tempi, valorizza e promuove il pensiero-azione proposto ai giorni nostri dall’Alternanza Scuola-Lavoro.

È proprio attraverso un percorso di alternanza che gli studenti si trovano a compiere una serie di azioni e a mettere in moto differenti processi cognitivi, in precedenza non sperimentati o forse, solo in parte. Collocandosi in un contesto lavorativo, il giovane studente si ritrova a relazionarsi con un’organizzazione, ha l’opportunità di osservare e distinguere ruoli e persone che operano all’interno della stessa, impara ad organizzare il proprio tempo, a rispettare i tempi, a collaborare, ad essere responsabile di piccoli processi, a comprendere regole esplicite e implicite di un contesto di lavoro, a perseguire degli obiettivi e a fare piccole scelte con conseguenze reali.

Un processo attivo e proattivo che permette di saper collocare all'interno di una organizzazione le competenze apprese in aula, con l'inevitabile conseguenza di dare un significato di applicabilità a ciò che, sui libri, viene descritto in modo astratto. Un passaggio importante, dunque, utile anche ad una rivalutazione dell'efficacia del percorso formativo scelto dallo studente; sempre più stringente, infatti, risulta la necessità da parte di uno studente di dare un significato pragmatico a ciò che, troppo spesso e in maniera passiva, lo studente impara in aula.

Si delinea così un passaggio da un apprendimento prevalentemente teorico ad uno che ha a che fare con la pratica: l'alternanza non è infatti una materia scolastica, ma una metodologia didattica che contribuisce a dare una forma diversa ai saperi.

Discipline e competenze non sono dunque in contraddizione ma assieme, costituiscono l'apprendimento e contribuiscono in maniera parallela a costruire uno spazio formativo nel quale venga riconosciuto sia il valore della conoscenza che quello dell'esperienza, in un *trait d'union* che alimenti lo sviluppo personale e sociale.

Si può asserire quindi, che al centro dell'alternanza ci siano la vita, la realtà e l'attualità: un giovane studente è competente quando è capace di utilizzare le risorse di cui è dotato per risolvere problemi reali, nella vita, nel lavoro e nel mondo.

3. Come nasce l'Alternanza Scuola-Lavoro: cenni all'evoluzione legislativa

In Italia, negli ultimi decenni, sono state emanate numerose leggi che hanno avuto come oggetto l'avvicinamento dei giovani studenti al mondo del lavoro, in particolare riforme legislative in materia di Alternanza Scuola-Lavoro (allegato 1), con lo scopo di permettere ai giovani studenti la sperimentazione di una o più esperienze volte ad orientarli verso le proprie scelte future.

L'Alternanza Scuola-Lavoro ha infatti le sue origini già negli anni 2000, quando l'allora Ministro del Lavoro Treu, con la legge n.196 del 24 giugno 1997, consentì l'opportunità di stage e tirocini a coloro che avessero completato l'obbligo

scolastico. Una prima modalità di transizione, quindi, intesa come un ponte di collegamento tra il mondo della scuola e quello del lavoro.

Successivamente alla legge Treu, si sono susseguite altre riforme che hanno avuto come oggetto l'Alternanza Scuola-Lavoro; in particolare, con il Decreto Legislativo Moratti n. 77 del 15 aprile 2005 (in G.U. 5 maggio 2005, n. 103), essa venne introdotta come modalità di tirocinio curricolare facoltativo, ma previsto in termini di offerta formativa da parte del sistema educativo scolastico. L'alternanza si caratterizzava quindi come un'attività formativa offerta dalla scuola, ma volontaria, consentita dalla legge per tutti gli studenti e le studentesse che ne facevano richiesta; attività rivolta ad alunni, che prevedeva l'alternanza di periodi di studio con altri di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica, ma basata su convenzioni *ad hoc* con imprese, associazioni di rappresentanza, camere di commercio, industria, artigianato, agricoltura, o con enti pubblici e privati ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di esperienza lavorativa con finalità formative.

Grazie a questo Decreto Legislativo, l'alternanza ha assunto una definitiva connotazione didattica attraverso una maggiore sinergia tra percorsi di istruzione e sistema del lavoro, l'Alternanza Scuola-Lavoro diventa dunque “ *una modalità di realizzazione dei corsi di secondo ciclo, sia nel sistema di istruzione secondaria superiore, sia nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale per assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base , l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro*” (D. Lg. 77/2005); in altre parole, una modalità per raggiungere gli obiettivi costitutivi del percorso formativo, attraverso esperienze lavorative coerenti con il percorso di studi, pensate e progettate per un arricchimento del percorso formativo attraverso una vera e propria integrazione curricolare.

È in quest'ottica che si allineano le finalità, definite per punti, dell'Alternanza Scuola-Lavoro - all'art.2, comma 1 del D.Lg. 77/2005 - che saranno poi riprese e rimodulate dalla successiva riforma sulla “Buona Scuola” del 2015 -:

“Nell'ambito del sistema dei licei e del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, la modalità di apprendimento in alternanza, quale opzione formativa rispondente ai bisogni individuali di istruzione e formazione dei giovani, persegue le seguenti 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”.*

L'alternanza diviene così un fondamentale strumento di vera e propria mediazione tra la scuola e il lavoro, volto a favorire l'incontro tra i bisogni formativi della prima ed esperienziali e professionali della seconda, in un match in cui al centro vi sia l'interesse per i giovani e il loro futuro.

3.1 2015: l'innovativa riforma de “La Buona Scuola”

Per far fronte alle criticità riscontrate nella transizione tra il mondo della scuola e quello del lavoro, la svolta più incisiva è arrivata con la legge n.107 del 13 luglio 2015: “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”, che ha avuto come impianto di base le indicazioni e le finalità precedentemente normate dalla legge Moratti del 2005, sopra citata.

Si tratta della riforma legislativa cosiddetta della «Buona scuola» che ha strutturato l'Alternanza Scuola-Lavoro come parte integrante dell'offerta formativa scolastica, attraverso un percorso formativo obbligatorio e vincolante per tutti gli studenti e le studentesse delle scuole secondarie superiori, a partire dai 15 anni di età.

Ne ha inoltre definito gli ambiti di applicazione, le finalità, la realizzazione, l'organizzazione, la valutazione nonché tutte le norme generali e le linee guida sia in relazione al sistema dei licei che in quello degli Istituti Tecnici e dell'istruzione

professionale, per assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro (Maisto et al. 2017).

La principale novità introdotta della Riforma «Buona scuola» riguarda l'obbligatorietà dell'Alternanza Scuola Lavoro per tutti gli studenti della scuola secondaria superiore, appartenenti a Istituti Tecnici, a Scuole professionali e ad ogni tipologia di Liceo, ivi compresi i Licei Classici.

Viene infatti definito un monte ore obbligatorio, che vedrà il coinvolgimento dei giovani a partire dalle classi terze, nella fascia d'età 15-18 anni, dall'Anno Scolastico 2015/2016; ulteriore novità, il fatto che i percorsi di alternanza vengano obbligatoriamente inseriti nei piani triennali dell'offerta formativa – PTOF - di ogni Istituto/Liceo (art.33. L.107/15).

L'obiettivo introdotto dalla Riforma è quello di effettuare una integrazione strutturale all'interno del percorso scolastico *“al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti”*.

Da qui la necessità di implementare nuovi rapporti del mondo della scuola con quello produttivo e dei servizi, attraverso la collaborazione e l'ampliamento di rete che coinvolga sia imprese che servizi; ciò al fine di favorire una innovazione della didattica che esca dalle mura scolastiche e che si interfacci con le realtà lavorative nazionali ed anche internazionali, con l'obiettivo di promuovere parallelamente l'orientamento, la cultura alla autoimprenditorialità e la cittadinanza attiva nel processo di apprendimento dei giovani.

La legge 107/2015 ha inoltre introdotto la possibilità di effettuare l'alternanza scuola-lavoro durante la sospensione delle attività didattiche, sia in Italia che all'estero, nonché l'obbligo di includere nel programma di formazione corsi in materia di salute e sicurezza nel posto di lavoro.

L'obbligatorietà dell'Alternanza Scuola-Lavoro si fonda su alcuni obiettivi ben definiti:

- favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le aspirazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento, nonché per aiutarli a sviluppare la capacità di scegliere autonomamente e consapevolmente;

- integrare la formazione acquisita durante il percorso scolastico con l'acquisizione di competenze più pratiche, che favoriscano un avvicinamento al mercato del lavoro;
- offrire agli studenti opportunità di crescita personale, attraverso un'esperienza extrascolastica che contribuisca a svilupparne il senso di responsabilità;
- favorire una comunicazione intergenerazionale, gettando le basi per un mutuo scambio di esperienze e una crescita reciproca.

Per garantire una continuità tra l'attività di formazione compiuta a scuola e quella svolta in azienda, vengono designati un tutor didattico, generalmente un docente, che offre assistenza agli studenti e verifica il corretto svolgimento del percorso in Alternanza Scuola-Lavoro, e un tutor aziendale, che favorisce l'inserimento dello studente in azienda e collabora con la scuola per permettere la verifica delle attività.

Una nuova concezione di Alternanza Scuola-Lavoro, quindi, che ritrova riscontro nella nomenclatura stessa del termine con la quale viene definita: si tratta infatti di una integrazione tra la formazione più tradizionale, quella scolastica, che incontra nuove modalità di apprendimento extra scolastiche, volte a favorire lo sviluppo delle cosiddette competenze trasversali, *soft skills*, attraverso un'esperienza fatta in prima persona in cui lo studente si immerga in una realtà nuova, fuori dai consueti confini scolastici.

Lo studente potrà altresì imparare i metodi, gli strumenti, i contesti e i comportamenti tipici di un ambiente lavorativo favorendo la sua autonomia, chiamando a nuove responsabilità e nuovi comportamenti volti a favorire lo sviluppo di nuove conoscenze e di approcci differenti all'apprendimento e allo sviluppo di competenze e talenti.

Aprire i confini scolastici al mondo esterno diviene così un'innovativa modalità per un apprendimento permanente che permette allo studente di intraprendere nuovi percorsi formativi che lo possano accompagnare lungo l'arco dell'intera vita, in una prospettiva a lungo termine: un nuovo modo di concepire la didattica seguendo la logica attuale del cosiddetto *lifelong learnig*.

3.2 L'attualità: i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento - i PCTO

La legge più recente che ha ulteriormente regolamentato la transizione tra scuola e mondo del lavoro è la n.145 del 30 dicembre 2018, relativa al “Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021”, con la quale vengono apportate le ultime modifiche, in ordine di tempo, relativamente alla disciplina dell'Alternanza Scuola-Lavoro; in particolare le modifiche sono contenute nell'art. 1, commi da 784 a 787.

A partire dall'anno scolastico 2018/2019, i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro vengono ridenominati “Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento”, (da qui in avanti ridefiniti PCTO), attraverso i quali l'attenzione viene prevalentemente spostata sull'importanza di attribuire alle esperienze lo sviluppo di nuove competenze trasversali, nonché di permettere la dimensione orientativa in esito ai percorsi stessi.

Attraverso i PCTO viene assicurata agli studenti l'opportunità di conoscere ambiti professionali, contesti lavorativi e della ricerca, utili a conseguire e integrare le competenze curriculari, per motivarli e orientarli a scelte consapevoli, nella prospettiva della prosecuzione degli studi o dell'ingresso nel mondo del lavoro.

3.2.1 I Focus dei PCTO: competenze e orientamento

I PCTO pongono gli studenti nella condizione di maturare un atteggiamento di graduale e sempre maggiore consapevolezza delle proprie vocazioni, in funzione del contesto di riferimento e della realizzazione del proprio progetto personale e sociale, in una logica centrata sull'auto-orientamento. I PCTO diventano così la nuova e più aggiornata metodologia dell'orientamento, accrescendo all'esperienza maturata dagli studenti il valore fortemente orientante. Cambia, quindi, la cultura dell'orientamento e muta l'approccio tradizionale basato sull'informazione, spesso delegata a operatori ed esperti esterni, a favore della formazione attraverso percorsi esperienziali centrati sull'apprendimento autonomo.

L'esperienza dei PCTO richiede quindi delle competenze che afferiscano anche alla sfera delle competenze orientative: saper osservare un contesto, saper collocare le proprie competenze all'interno di esso, saper ricollegare le esperienze e le

competenze acquisite in aula percependole come un *continuum* tra l'ambiente scolastico e quello lavorativo.

All'interno delle linee guida indicate dal Governo per la realizzazione e l'attuazione di PCTO, infatti, viene definito un quadro di riferimento per lo sviluppo e il rafforzamento delle competenze trasversali di base, oltre a quello delle competenze orientative finalizzate all'accrescimento della persona.

L'esperienza nei diversi contesti operativi, indipendentemente dai contenuti dell'apprendimento, contribuisce infatti a promuovere le competenze trasversali che sono legate anche agli aspetti caratteriali e motivazionali dell'individuo.

Per questo i PCTO sono pensati come un progetto didattico innovativo, volto a sperimentare il mondo lavorativo, acquisire nuove abilità e conoscenze, riflettere su ciò che si attende dal futuro testando le proprie capacità sul campo.

In sinergia con la scuola, associazioni di categoria, imprese, enti pubblici, camere di commercio e in affiancamento con un tutor interno e un tutor esterno, i giovani studenti hanno la possibilità di potersi mettere alla prova, lavorare in team, scoprire le proprie attitudini, conoscere il territorio e fare esperienza, imparando inoltre la struttura e i ruoli che coesistono all'interno di un'azienda. Operativamente potranno sperimentarsi nella capacità di pianificare, di organizzare, di comunicare, di testare la loro autonomia, precisione e attenzione ai dettagli, nonché la capacità di perseguire gli obiettivi.

Le ragazze e i ragazzi potranno altresì sperimentare la loro capacità di adattarsi all'organizzazione e al contesto lavorativo, mettere in gioco lo spirito di iniziativa, la resistenza allo stress, la gestione delle informazioni e non da ultima, quanto di assoluta importanza, la fiducia in sé stessi.

L'esigenza di integrazione della didattica e dell'apprendimento con le competenze trasversali risulta confermata e rafforzata. I PCTO possono, infatti, mettere in grado lo studente di acquisire o potenziare, in stretto raccordo con i risultati di apprendimento, le competenze tipiche dell'indirizzo di studi prescelto e le competenze trasversali per un consapevole orientamento al mondo del lavoro e/o alla prosecuzione degli studi dopo la formazione superiore.

3.2.2 Cenni alle Linee Guida dei PCTO

Il Governo italiano ha declinato la legge sui PCTO in Linee Guida, di seguito brevemente accennate, che stabiliscono un quadro di riferimento per la costruzione e il rafforzamento delle competenze trasversali di base, delle specifiche competenze orientative indispensabili per la valorizzazione della persona e della capacità di poter effettuare scelte consapevoli e appropriate lungo tutto l'arco della vita.

- La Progettualità e le diverse tipologie di attività:

I PCTO richiedono una progettualità fatta in una prospettiva pluriennale, coerente con quanto previsto nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'istituzione scolastica. Essi possono prevedere una pluralità di tipologie di collaborazione con enti pubblici e privati, anche del terzo settore, nonché con il mondo del lavoro (incontro con esperti, visite aziendali, ricerca sul campo, simulazione di impresa, project-work in e con l'impresa, tirocini, progetti di imprenditorialità, ecc.) in contesti organizzativi diversi, anche in filiera o all'estero, in un processo graduale articolato in varie fasi.

La progettazione delle attività deve essere flessibile e personalizzata e deve contemperare le seguenti dimensioni:

1. curriculare;
2. esperienziale;
3. orientativa.

Le tre dimensioni sono integrate in un percorso unitario che mira allo sviluppo di competenze sia trasversali che tecnico-professionali, utili allo studente negli studi e nelle scelte di vita, spendibili al fine di progettare un futuro percorso formativo *ad hoc*.

I PCTO contribuiscono alla valorizzazione dell'autonomia scolastica, che trova il suo momento più importante nella definizione e nell'attuazione dell'offerta formativa della scuola. Per tale motivo l'elaborazione dei progetti va resa anzitutto coerente con quanto previsto nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) dell'istituzione scolastica.

L'alternanza è un'esperienza che può prevedere le seguenti di tipologie di attività:

- Service learning (imparare nella Comunità misurandosi con situazioni e problemi del proprio contesto di vita)
- Ricerca sul campo
- Simulazione di impresa
- Project work in e con l'impresa
- Tirocini
- Progetti di imprenditorialità
- Lezioni e attività pratiche previste dal progetto.

L'esperienza è accompagnata da momenti di raccordo in aula tra i percorsi disciplinari e l'attività formativa esterna e si conclude con la valutazione congiunta dell'attività svolta dallo studente da parte del tutor interno e dal tutor esterno.

- Monte ore triennale dei PCTO:

Con i PCTO, cambia inoltre il monte ore delle attività e i relativi temi di svolgimento durante il triennio scolastico. Nella fattispecie le ore sono state così individuate:

- 90 ore per i licei
- 50 per gli istituti tecnici
- 210 per gli istituti professionali

Inoltre, l'istituzione scolastica nella sua autonomia può realizzare i PCTO anche per un periodo superiore.

Sul piano organizzativo l'aspetto più complesso risulta spesso essere quello relativo alla personalizzazione dei PCTO, in particolare per quanto riguarda il superamento della rigidità legata alla singola classe e ai periodi delle lezioni. La loro realizzazione, da sviluppare preferibilmente nel periodo di svolgimento delle lezioni, può estendersi anche ai periodi di sospensione delle attività didattiche, qualora particolari esigenze lo richiedano, soprattutto quando le esperienze si collocano all'esterno degli ambienti scolastici, ovvero qualora i percorsi prevedano periodi di apprendimento da realizzare in momenti diversi da quelli fissati dal calendario delle lezioni, come, ad esempio, nei casi in cui le strutture ospitanti siano caratterizzate da attività stagionali.

Per favorire lo sviluppo delle competenze attese gli studenti, in base alle loro attitudini e ai loro stili cognitivi, possono partecipare ai percorsi PCTO singolarmente o in gruppi, compatibilmente con le esigenze organizzative e con la

necessità di garantire pari opportunità di formazione. Il periodo in contesti lavorativi nella struttura può essere preceduto da un periodo di preparazione in aula, con la partecipazione di esperti che chiariscono quale sarà il tipo di attività che svolgeranno, con quali diritti e doveri; quale rapporto dovrà esistere tra l'attività a scuola e l'attività in situazione lavorativa; come è organizzata la struttura ospitante.

- Valutazione e certificazione delle competenze:

Nei PTCO risultano particolarmente funzionali gli strumenti di verifica, le modalità di valutazione e di certificazione che rappresentano l'innovazione delle attività esperienziali nel sistema d'istruzione.

In particolare, attraverso la certificazione delle competenze, lo studente:

- testimonia la valenza formativa del percorso, offre indicazioni sulle proprie vocazioni, interessi e stili di apprendimento con una forte funzione di orientamento;
- facilita la mobilità, sia ai fini della prosecuzione del percorso scolastico o formativo per il conseguimento del diploma, sia per gli eventuali passaggi tra i sistemi, ivi compresa l'eventuale transizione nei percorsi di apprendistato;
- sostiene l'occupabilità, mettendo in luce le competenze spendibili anche nel mercato del lavoro;
- promuove l'autovalutazione e l'auto-orientamento, in quanto consente allo studente di conoscere, di condividere e di partecipare attivamente al conseguimento dei risultati, potenziando la propria capacità di auto-valutarsi sul modo di apprendere, di misurarsi con i propri punti di forza e di debolezza, di orientarsi rispetto alle aree economiche e professionali che caratterizzano il mondo del lavoro, onde valutare meglio le proprie aspettative per il futuro.

I PCTO sono quindi esperienze lavorative di breve durata grazie alle quali non solo i giovani studenti possono trarne beneficio, bensì anche gli altri attori coinvolti, quali le scuole e Aziende. Attraverso queste nuove sinergie è possibile:

- ridurre il divario tra il sistema scolastico e il mondo del lavoro, avvicinando la formazione alle competenze e ai requisiti professionali richiesti dalla realtà economico-produttiva;
- favorire la creazione di relazioni stabili tra scuola e impresa;

- consentire un più rapido inserimento delle nuove generazioni nel mondo del lavoro e alle aziende di reperire più facilmente le figure professionali di cui necessita disponendo di risorse con competenze già formate;
- acquisire una sempre maggiore riconoscibilità sul territorio, promuovendo il proprio ruolo sociale e il proprio impegno nella formazione delle nuove generazioni.

A tutti gli effetti si tratta dunque di una nuova modalità di apprendimento, che può essere definita di tipo trasformativo ed esperienziale e che richiede di tenere in considerazione il contesto nella sua attualità poiché *“le caratteristiche dell’educazione non derivano da un modello ideale, ma sono strettamente collegate a quelle della società in cui avviene”* (Ribolzi, 2012).

3.2.3 Allegato 1⁽²⁾

Evoluzione del quadro normativo nazionale contenuto nelle Linee Guida per i PCTO	
PROVVEDIMENTO NORMATIVO	SINTESI DELLE DISPOSIZIONI
Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77 , “Definizione delle norme generali relative all’alternanza scuola lavoro, a norma dell’articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53”.	Tale decreto, fissando i tratti salienti dei percorsi e le figure ordinamentali di riferimento, gran parte delle quali sono a tutt’oggi ancora vigenti, affidava alla richiesta di ogni singolo studente la possibilità di svolgere con la predetta modalità e nei limiti delle risorse assegnate alla scuola, l’intera formazione dai 15 ai 18 anni o parte di essa, attraverso l’alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell’istituzione scolastica o formativa.
Decreto legge 12 settembre 2013, n. 104 , “Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca”, convertito con modificazioni dalla legge 8 novembre 2013, n. 128	Ha ulteriormente contribuito a consolidare la metodologia dell’alternanza favorendo l’orientamento degli studenti e gettando le basi per la definizione dei diritti e dei doveri degli studenti impegnati nei percorsi.
Legge 13 luglio 2015, n. 107 , “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”	Con l’articolo 1, commi 33 e seguenti, ha esteso l’attivazione delle attività di alternanza scuola lavoro durante l’ultimo triennio dei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado, con un ammontare minimo di 200 ore nei licei e di 400 ore negli istituti tecnici e negli istituti professionali. Il testo normativo, facente riferimento ai percorsi di cui al citato d.lgs. 77/2005, prevedeva, inoltre:

² Allegato A Linee Guida Legge 30 dicembre 2018, n. 145
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>

	<ul style="list-style-type: none"> - l'ampliamento delle tipologie di strutture ospitanti; - la possibilità di svolgimento dei percorsi durante la sospensione delle attività didattiche, con la modalità dell'impresa formativa simulata, o anche all'estero; - lo stanziamento di apposite risorse da destinare alle istituzioni scolastiche per la realizzazione dei percorsi; - la formazione, a cura delle scuole, degli studenti in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro.
<p>Decreto legislativo 25 novembre 2016, n. 219, "Attuazione della delega di cui all'articolo 10 della legge 7 agosto 2015, n. 124, per il riordino delle funzioni e del finanziamento delle camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura"</p>	<p>Nell'ambito della riorganizzazione delle funzioni che le Camere di Commercio - che ha previsto il coinvolgimento del sistema camerale nella tematica dell'orientamento al lavoro e alle professioni, anche mediante la collaborazione con i soggetti pubblici e privati competenti - ha previsto l'istituzione del Registro Nazionale per l'alternanza scuola lavoro con la collaborazione di UNIONCAMERE ed il contributo delle Camere di commercio del territorio italiano.</p>
<p>Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107".</p>	<p>In attuazione delle deleghe contenute nei commi 180 e 181 dell'articolo 1 della legge 107/2015, reca le norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo e degli esami di Stato ed in particolare, per quel che qui interessa, degli esami</p>

	<p>di Stato del secondo ciclo di istruzione. In tale norma viene stabilito che:</p> <ul style="list-style-type: none">- l'ammissione all'esame di Stato è disposta, in sede di scrutinio finale, dal Consiglio di classe, che ammette il candidato interno in possesso, tra gli altri, del requisito dello svolgimento dell'attività di alternanza scuola lavoro secondo quanto previsto dall'indirizzo di studio (licei, istituti tecnici o professionali) nel secondo biennio e nell'ultimo anno di corso (art. 13, comma 2, lettera c), d.lgs. 62/2017). Tale previsione rimane, tuttavia, disapplicata limitatamente all'anno scolastico 2018/2019 per effetto del decreto legge 25 luglio 2018, n. 91 (ved. infra), convertito con modificazioni dalla legge 21 settembre 2018, n. 108;- per i candidati esterni l'ammissione all'esame di Stato è subordinata allo svolgimento di attività assimilabili all'alternanza scuola lavoro (art. 14 comma 3, d.lgs. 62/2017). Anche tale previsione risulta disapplicata limitatamente all'anno scolastico 2018/2019 per effetto del decreto legge 25 luglio 2018, n. 91 (ved. infra), convertito con modificazioni dalla legge 21 settembre 2018, n. 108;- nell'ambito del colloquio il candidato espone, mediante una
--	---

	<p>breve relazione e/o un elaborato multimediale, l'esperienza di alternanza svolta nel percorso di studi (articolo 17, comma 9, d.lgs. 62/2017);</p>
<p>Decreto 3 novembre 2017, n. 195, “Regolamento recante la Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza scuola lavoro e le modalità di applicazione della normativa per la tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro agli studenti in regime di alternanza scuola lavoro”.</p>	<p>Il decreto definisce la Carta dei diritti e dei doveri degli studenti coinvolti nei percorsi di cui al d.lgs. 77/2005 e le modalità di applicazione delle disposizioni in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro di cui al d.lgs. 9 aprile 2008, n. 81, e successive modificazioni.</p>
<p>Legge 30 dicembre 2018, n. 145, “Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021” (Legge di Bilancio per il 2019), articolo 1, commi 784 e seguenti.</p>	<p>La disposizione prevede:</p> <ul style="list-style-type: none"> · la ridenominazione dei percorsi di alternanza scuola lavoro in “percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento” (denominati per semplicità con l'acronimo PCTO) con una rimodulazione della durata dei percorsi i quali, con effetti dall'esercizio finanziario 2019, sono attuati per una durata complessiva minima: <ul style="list-style-type: none"> - non inferiore a 210 ore nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti professionali; - non inferiore a 150 ore nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi degli istituti tecnici; - non inferiore a 90 ore nel secondo biennio e nel quinto anno dei licei.

	<ul style="list-style-type: none">· la rimodulazione delle risorse finanziarie assegnate a ciascuna istituzione scolastica, in misura proporzionale alla revisione delle ore minime dei percorsi. <p>Quale principale portata innovativa, si evidenzia la forte rilevanza delle finalità orientative dei percorsi e l’obiettivo di far acquisire ai giovani in via prioritaria le competenze trasversali utili alla loro futura occupabilità, in qualsiasi campo di inserimento lavorativo, nella prospettiva dell’apprendimento permanente quale garanzia di permanenza sul mercato anche in ipotesi di riconsiderazione delle scelte effettuate.</p> <p>A fronte di tali elementi di forte innovazione, rimangono immutati alcuni punti chiave finalizzati a instaurare e rafforzare il collegamento tra scuola e mondo del lavoro, in quanto:</p> <ul style="list-style-type: none">· la Legge di Bilancio 2019, pur ridenominando i percorsi di alternanza in “percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento”, fa riferimento ai principi del d.lgs. 77/2005, confermando, quindi, quanto statuito dalla norma in relazione alle finalità di tali percorsi, intesi come metodologia didattica che si innesta nel curriculum scolastico e diventa componente strutturale della formazione “al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti²⁹”; le modalità realizzative e organizzative dei percorsi (es.: convenzioni, percorsi formativi personalizzati, criteri di
--	---

	<p>gradualità e progressività ecc.); la funzione tutoriale; i principi in tema di valutazione e certificazione;</p> <ul style="list-style-type: none">· è confermata la possibilità, da parte delle istituzioni scolastiche, di adottare le modalità realizzative dei percorsi introdotte dalla legge 107/2015, da attuarsi anche durante il periodo di sospensione dell'attività didattica, in impresa formativa simulata e all'estero;· la nuova durata complessiva dei percorsi è da intendersi sempre come limite minimo, restando immutata la possibilità, da parte dell'istituzione scolastica, di adottare un numero di ore superiore a detti limiti in ragione della programmazione attuata nell'ambito della propria autonomia;· rimangono in vigore la “Carta dei diritti e dei doveri degli studenti” e il Registro Nazionale previsti dalla legge 107/2015, compresi i meccanismi di individuazione delle strutture ospitanti da parte dei dirigenti scolastici;· rimane ferma l'inclusione, tra le modalità realizzative dei percorsi, delle esperienze di apprendistato di 1° livello, finalizzato all'acquisizione di un diploma di istruzione secondaria superiore, in base alla disciplina introdotta dal decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81, attuativo della legge 10 dicembre 2014, n. 183.
--	--

Capitolo 2

Significato e obiettivi dell'alternanza: un nuovo concetto di apprendimento

*La teoria è quando si sa tutto ma non funziona niente.
La pratica è quando tutto funziona ma non si sa il perché.
In ogni caso si finisce sempre con il coniugare la teoria con la pratica:
non funziona niente e non si sa il perché.
(Einstein)*

1. La scuola e il mondo del lavoro: due contesti sociali di apprendimento

Ancora nel lontano 1987 autori come Resnick, Brown e successivamente Gardner, mettevano in evidenza la cosiddetta “crisi dell'apprendimento”, sostenendo che le teorie e le conoscenze acquisite a scuola non trovavano applicazione con il mondo reale e che non sempre studenti abili e preparati dal punto di vista scolastico poi lo fossero altrettanto anche fuori dal contesto scuola (Gardner, 1991).

La Scuola e il mondo del Lavoro sono quindi due importanti realtà che sono rimaste distanti per lunghi decenni e che hanno cominciato a dialogare nel momento in cui i saperi hanno iniziato ad accostarsi alle azioni, questo, grazie anche alle opportunità offerte dalla realizzazione dei progetti di Alternanza Scuola Lavoro; un reciproco avvicinamento, dunque, che permette nuove aperture e nuove prospettive.

Per questo motivo l'Alternanza Scuola Lavoro diviene a tutti gli effetti un'opportunità formativa che promuove l'intersecazione tra queste due importanti dimensioni.

Ma ancora prima di essere un'opportunità formativa, l'Alternanza Scuola lavoro è un'occasione attraverso la quale il mondo della scuola e quello del lavoro si avvicinano, si confrontano, approcciandosi ad una reciproca possibilità di aprirsi e scambiarsi nuovi punti di vista.

Occorre perciò approcciarsi a queste due realtà in modo da intervenire creando e rafforzando la collaborazione tra aziende e scuole, tramutandola in un'opportunità grazie alla quale entrambe possano evolversi, svilupparsi e accrescere.

La scuola, *in primis*, può adottare comportamenti virtuosi, modulando le proprie proposte formative con adeguati approcci metodologici che permettano di sperimentare già all'interno di un'aula scolastica nuove attività interdisciplinari, innovative, aperte al contesto comunitario e socioeconomico.

Occorre quindi che la scuola studi e proponga ai propri studenti attività didattiche che non abbiano più niente a che fare con l'ascolto passivo e la ripetizione di lezioni, ma richiedano invece la predisposizione di attività complesse proprio come sono complesse e articolate le richieste nel contesto lavorativo.

L'apprendimento si configura quindi come esito di un insieme di attività e non come il risultato di una mera memorizzazione di informazioni; per questo è fondamentale il coinvolgimento dell'individuo e il suo prendere parte attiva all'apprendimento stesso (Ajello, 2010).

Dall'altra parte, il mondo del lavoro impara a conoscere i "nuovi giovani" e, in un'ottica lungimirante, ne ascolta i bisogni presenti prevedendone quelli futuri. Impara a capire che cosa fanno e che cosa vorranno fare i giovani una volta terminati gli studi e ad interpretarne correttamente i bisogni creando così le basi per una proficua e duratura collaborazione professionale.

Nasce così un intreccio tra le due dimensioni, quella scolastica e quella del lavoro, nel quale ognuna di queste assume un ruolo preciso e definito; lo studio come strumento di apprendimento di conoscenze e di saperi e il lavoro come realtà in cui sia possibile la partecipazione a pratiche significative che richiamano le teorie apprese nel contesto scolastico.

Questo scambio di saperi e di pratiche riconducono verso i concetti sostenuti dalle teorie sull'apprendimento situato ed in particolare alla relazione tra gli apprendimenti e i contesti sociali nei quali essi avvengono. Per questo motivo gli autori Lave e Wenger (1991) che hanno definito il concetto di apprendimento situato, sostengono che l'apprendimento debba essere «*analizzato come una parte integrante delle pratiche sociali all'interno delle quali si verifica*» (Engerstöm, 1991).

Secondo questa teoria, infatti, l'apprendimento avviene grazie all'interazione con l'altro ed il coinvolgimento diretto nelle attività. La cooperazione e la sperimentazione diventano il contesto dell'apprendimento situato, ciò che viene anche definito "*learning by doing*"; un vero e proprio processo sociale che permette di generare un costante apprendimento (Lave et Weger, 1991).

L'azione chiave dell'alternanza è proprio quella di intraporsi tra la realtà scolastica e quella del lavoro, penetrandone l'incontro-scambio e creando un collegamento e un collante che diviene *humus* utile ai giovani per attivare una nuova modalità di apprendimento che arricchisca la loro maturazione personale.

Citando Resnick (1987) «*l'attività mentale ha senso in relazione ai risultati che è in grado di conseguire in una circostanza specifica e le azioni sono fondate nella logica delle situazioni reali*», pertanto la funzione formativa offerta dall'alternanza avviene proprio attraverso l'esperienza; il fatto stesso di poter mettere in pratica un concetto teorico, diviene l'occasione per creare nuovi stimoli che permettono agli studenti l'accesso verso nuove competenze, nuovi strumenti e nuovi mezzi che possano un domani essere funzionali al raggiungimento dei loro obiettivi professionali.

Ed è senza dubbio questa la reale necessità legata alla realizzazione delle esperienze di alternanza: il riuscire a "toccare con mano" la realtà del lavoro e a trasformare in azione, in fatto, la teoria appresa sui banchi di scuola.

La Scuola e il Lavoro possono quindi parimenti essere luoghi e contesti di apprendimento nei quali, grazie allo scambio e alla condivisione delle reciproche conoscenze e dei reciproci bisogni, potranno attivare virtuosi meccanismi di innovazione all'interno delle comunità, avviando un processo evolutivo continuo, utile a scoprire nuove metodologie, nuove conoscenze creative ed efficaci che possano contribuire anche a ridisegnare nuove pratiche di lavoro (Zucchermaglio, 1996).

2. Le opportunità formative dell'Alternanza: le competenze, l'orientamento e l'*empowerment*

Quando, a partire dall'anno scolastico 2018/2019, i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro vengono ridenominati "Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento" – PCTO -, *i focus* delle esperienze divengono inequivocabilmente lo sviluppo di nuove competenze e la dimensione orientativa in esito ai percorsi esperienziali.

Competenze e orientamento diventano dunque due importanti protagonisti dei progetti dei PCTO, come due dimensioni coesistenti che si realizzano l'una attraverso l'altra in un intreccio del quale entrambe sono precorritrici.

Ma a questo intreccio sottende un'ulteriore dimensione, non palesemente esplicitata, ma che inevitabilmente accompagna lo sviluppo di competenze e dell'orientamento, ovvero l'*empowerment*.

Non esiste un ordine preciso con il quale queste dimensioni si realizzano, perché l'attuazione dell'una inevitabilmente attiva le altre, in un *continuum* virtuoso di cui i giovani studenti possono beneficiare in termini di sviluppo di competenze e di maturazione personale.

3. Il binomio Apprendimento-Competenza

Il "professionista competente" è quello che trova nella ricerca, nell'azione e nella formazione la capacità di contestualizzazione e di attribuzione di senso all'azione (Cinque, 2014).

La competenza, dunque, si caratterizza come l'esito di attività a cui il soggetto prende parte e di cui riconosce appieno il significato (Ajello, 2010).

Il soggetto che fa è lo stesso soggetto che inevitabilmente attribuisce un senso alle azioni che sta compiendo, tanto da innescare un apprendimento di per sé motivante in quanto ricco di senso e di significato: si tratta infatti di percepire l'utilità di un'azione che ne implica direttamente il comprenderne il suo stesso contenuto.

Ma per comprendere ancor più nel dettaglio il concetto di competenza è necessario analizzarne l'apprendimento e lo sviluppo alla luce della relazione tra individuo e comunità. Tale relazione si sviluppa attraverso il senso di appartenenza dell'individuo ad una comunità, ovvero attraverso la condivisione con altre persone di sistemi simbolici, valoriali e culturali comuni, utili a fornire una lettura pressoché condivisibile per l'interpretazione del mondo. La comunità diviene quindi il contesto nel quale l'individuo ha la possibilità di agire, arricchendola attraverso le proprie esperienze e pratiche socio-culturali; è inoltre luogo di negoziazioni attraverso le quali gli individui hanno accesso a sistemi simbolico-culturali condivisi (Engerstöm, 1987).

Ed è proprio attraverso la partecipazione attiva a pratiche sociali che l'individuo ha l'opportunità di costruire reti di conoscenze, competenze ed *expertise*; confrontandosi con la messa in pratica delle proprie competenze all'interno della comunità, il soggetto ha accesso a nuovi processi cognitivi utili, tra gli altri, alla formazione della propria identità e della propria individualità (Cinque, 2014).

Concetti chiave che, applicati alla realtà dell'Alternanza Scuola Lavoro, mettono in luce quanto l'apprendimento e lo sviluppo di nuove competenze siano realizzabili attraverso l'accesso alle esperienze, grazie alle quali gli studenti possono sperimentare, "toccando con mano", l'importanza, oggi sempre più diffusa nel mondo del lavoro, delle competenze.

Una prima esperienza di lavoro, quindi, che riesca a tramutare un concetto in un saper fare, una competenza in una *soft skill*. Perché l'Alternanza Scuola-Lavoro è un progetto di formazione che ha lo scopo di offrire agli studenti un'esperienza nel mondo del lavoro in linea con il percorso di studi ed è, a tutti gli effetti, un passaggio concreto tra la teoria dei banchi di scuola e la pratica del mondo del lavoro.

Le competenze, il loro apprendimento, il loro sviluppo e il loro consolidamento sono dunque tra gli obiettivi principali delle PCTO, che trovano la loro naturale applicazione in ciò che le aziende richiedono, sempre più frequentemente e in modo prioritario, alle nuove "leve" che si approciano al mondo del lavoro. Giovani comprensibilmente privi, o quasi, di esperienze lavorative, e quindi anche di competenze tecniche, ma che abbiano saputo sviluppare tutta una serie di

competenze, più precisamente competenze trasversali, utili all'ingresso nella nuova realtà lavorativa.

L'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori – ISFOL (oggi INAPP) - ancora nel lontano 1994 e successivamente nel 1998, - ha definito la cornice di riferimento nella quale è possibile suddividere le competenze in tre macrocategorie:

1. le competenze di base che si acquisiscono prioritariamente nell'arco dell'intera formazione scolastica;
2. le competenze trasversali che riguardano tutte quelle abilità che si apprendono durante l'arco della vita e non solo in situazioni di apprendimento formale, ma anche nella vita quotidiana.
3. le competenze tecnico-professionali, che al contrario delle precedenti, sono da considerarsi specifiche per un determinato settore lavorativo riguardanti specificamente quel profilo professionale, il suo *know-how* e che non sempre possono essere utili per un altro contesto lavorativo

In particolare, le competenze trasversali vengono definite come “un insieme di abilità di ampio spessore che sono implicate in numerosi tipi di compiti, dai più elementari ai più complessi, e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente generalizzabili”.

Tali competenze si traducono in:

1. “diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente e del compito” attraverso l'analisi, la comprensione del contesto, della situazione, del problema e di sé stessi finalizzata alla progettazione e all'esecuzione di una prestazione efficace (abilità cognitive);
2. “mettersi in adeguata relazione con l'ambiente” e relazionarsi con esso per poter rispondere in maniera opportuna alle richieste di un determinato contesto;
3. attivare strategie di *coping*, finalizzate ad affrontare il compito e l'ambiente.

Le competenze trasversali hanno, per loro natura, un carattere applicativo non specifico, bensì generativo, tant'è che la loro “trasversalità” è riconducibile a chi si serve di queste conoscenze (o procedure) e non a loro caratteristiche intrinseche, perché è solo l'azione intenzionale del soggetto che rende possibile la loro

funzionalità d'uso in contesti diversi da quelli in cui sono stati acquisite (Ajello, 2010). È questa intenzionalità che permette al soggetto, dunque, di generare una nuova situazione e di riconoscere la messa in atto di competenze già possedute e utili alla realizzazione della stessa: attraverso la presa di coscienza di queste il soggetto è in grado di regolare le proprie scelte (Rey, 1996).

Per questo motivo, le competenze trasversali, in particolare, divengono uno dei *focus* delle esperienze di alternanza come auspicio formativo nei confronti dei giovani esploratori del mondo lavoro, che potranno così porre le basi per approcciarsi a esso con una dotazione di importanti e utili strumenti.

4. L'esperienza e l'orientamento

L'orientamento è inteso come un insieme di attività che favoriscono le scelte formative e professionali che un soggetto compie nell'arco della vita; la sua finalità educativa è quella di porre la persona in grado di compiere scelte consapevoli e autonome, che corrispondano “alla piena espressione della sua identità, professionalità e vocazione in riferimento alla realtà in cui essa vive” (glossario ISFOL³).

L'orientamento è quindi un processo volto «*a facilitare la conoscenza di sé, delle proprie rappresentazioni sul contesto occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, sulle strategie messe in atto per relazionarsi ed intervenire con tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e di sostenere le scelte relative*» (Grimaldi, 2005).

Per questo, come correttamente descritto da Batini (2016), l'esperienza di alternanza ha in sé, per sua natura, una connotazione orientativa, ma perché questa sia esplicitata nella totalità della sua funzione non può prescindere dalle competenze, dalle metodologie e dagli strumenti propri dell'orientamento stesso.

L'esperienza, infatti, propone ai suoi partecipanti di inserirsi in un contesto lavorativo all'interno del quale questi possano compiere azioni e mettere in campo una serie di processi cognitivi come imparare a relazionarsi con adulti esperti, ad inserirsi un

(3) Isfol, *Le parole dell'orientamento: un puzzle da comporre*, cit.

ambiente nel quale coesistono diversi ruoli e persone, imparando a differenziarli, nonché ad apprendere nuove nozioni e nuovi comportamenti in relazione alle richieste contestuali, compreso il fatto di prendersi la responsabilità di mettere in atto piccoli processi decisionali.

Tutto ciò pone i giovani in veste di pionieri, alla scoperta di nuove competenze che inevitabilmente hanno a che fare anche con la sfera orientativa: saper osservare un contesto, saper distinguere i ruoli di un'organizzazione, riuscire a cogliere il nesso tra gli studi effettuati e l'esperienza pratica messa in campo ed essere capaci di "osservarsi dall'esterno" in relazione al contesto organizzativo, diviene per questi studenti una importante occasione di riflessione in un'ottica di scelte future, che siano queste in ambito formativo, come la scelta di proseguire con gli studi universitari, o professionali.

Lo snodo significativo del ruolo orientativo dell'esperienza di alternanza risiede dunque nella possibilità di aiutare lo studente ad attivare un vero e proprio esame di realtà che lo aiuti a leggere correttamente i contesti nei quali vive e opera e a renderli «*capacitanti e possibilizzanti*» per sé e per gli altri (Alberici, 2008).

Grazie a ciò, lo studente diventa «*misura di cambiamento e change management, grazie alla sua competenza in termini di processi di sense-making, alle conoscenze, agli apprendimenti, alle esperienze, alle relazioni, ai vissuti e alle emozioni*» (Batini, 2016).

L'orientamento assume così un carattere formativo in grado di stimolare questi giovani verso l'autoriflessione e sui propri progetti professionali.

5. Empowerment come espressione di partecipazione attiva

Come accennato nei primi paragrafi di questo capitolo, l'*empowerment* è una tra le inevitabili conseguenze che sottendono l'aspetto formativo dei PCTO.

È impossibile pensare di avviare nuovi apprendimenti senza che questi, per loro natura, non inneschino arricchimento in chi li esperisce.

I giovani studenti che si avvicinano a nuove realtà e che, come testimonieranno loro direttamente, sono costretti ad uscire dalla loro "*zona confort*", devono attivare tutta una serie di abilità e di competenze ma anche di emozioni e di riflessioni auto riferite

funzionali ad affrontare nuove sfide che li accrescono e che offrono loro l'opportunità di ricoprire nuovi ruoli in veste di "giovane donna" o "giovane uomo".

Con il termine *empowerment* che deriva dal verbo inglese "to empower" che significa "dare potere", "mettere in grado di", ci si riferisce allo sviluppo di una maggiore padronanza sulla propria vita, all'incremento della stima di sé, dell'autoefficacia e dell'autodeterminazione, alla capacità di autoaffermazione e di essere consapevoli del proprio potenziale.

L'*empowerment* può essere considerato sia come processo che come risultato, nel senso che dà nome sia al percorso seguito per raggiungere un certo scopo, sia al risultato ottenuto - condizione empowered del soggetto - ⁽⁴⁾.

In particolare, l'*empowerment* inteso come mezzo per l'apprendimento viene concettualizzato in termini di *skills*, competenze, ma anche volto a sviluppare una conoscenza critica e attiva.

Con il *Transactional Parenting Model* di Cargo et al. (2003) l'*empowerment* dei giovani è definito in relazione con l'adulto: tale modello sostiene la teoria in base alla quale l'apprendimento e l'*empowerment* non sono altro che il risultato di un ambiente stimolante, supportivo e incoraggiante, nel quale i giovani vivono sfide e stimoli che inevitabilmente comportano un approccio riflessivo (Prati, 2019).

Se l'ambiente è adeguatamente stimolante e coinvolgente e l'adulto è conseguentemente capace di coinvolgere i giovani in un graduale trasferimento di competenze e responsabilità, i ragazzi sperimenteranno la possibilità di esprimersi e mettere in campo nuove azioni per affrontare nuove sfide; tali esperienze permettono ai giovani di testare il proprio potenziale e verificare una trasformazione in termini di cambiamento personale.

Il ruolo dell'adulto in una partnership con i giovani è volto ad attivare processi di realizzazione del potenziale, coinvolgendo, sostenendo, incoraggiando, fornendo *feed back* e facilitando l'esplorazione di idee e ruoli, nonché l'apprendimento di nuove abilità. Agli adulti è richiesto di trasferire responsabilità e competenze in

(4) Isfol, *Le parole dell'orientamento: un puzzle da comporre*

modo graduale di modo che i ragazzi si sentano protagonisti senza sentirsi sopraffatti e/o disorientati da troppi oneri che ne offuschino gli obiettivi d'apprendimento.

La partecipazione alle attività significative e stimolanti richiede il fronteggiamento e il superamento di sfide che inevitabilmente stimolano la motivazione intrinseca e l'interesse.

Secondo la teoria dell'autodeterminazione di Ryan e Deci (2000), la motivazione intrinseca deve soddisfare tre bisogni psicologici base nella persona:

- l'autonomia, intesa come la percezione di avere il controllo della situazione che si sta affrontando
- la competenza, intesa come il sentirsi capaci e il sentirsi adeguati alla situazione
- le relazioni, intese come elemento fondamentale per la sperimentazione di relazioni positive con gli altri elementi di un gruppo.

L'essere coinvolti quindi in nuove attività e nuove modalità di apprendimento, grazie anche al sostegno dell'adulto, non solo permette ai giovani di conoscere e fare proprie nuove abilità di riflessione critica, di sperimentazione di ruoli e di autoefficacia e autostima, ma permette loro di fare la differenza in contesti della vita percepiti come importanti.

Empowerment e partecipazione, seppur apparentemente considerati sinonimi di uno stesso concetto, sono in realtà l'uno finalizzato all'altro: non c'è *empowerment* senza partecipazione e non c'è partecipazione che inevitabilmente non produca *empowerment*.

Capitolo 3

Realizzazione di un'intervista per esplorare le dimensioni qualitative

I metodi qualitativi sono più utili e potenti quando sono usati per scoprire il modo in cui gli intervistati vedono il mondo
(McCracken, 1988)

1. Perché l'intervista qualitativa

Per indagare e raccogliere le esperienze di “immersione” nel mondo del lavoro effettuate dai ragazzi e dalle ragazze è stata fatta la scelta dell'intervista. L'obiettivo di queste interviste è quello di rilevare la dimensione qualitativa dell'esperienza di Alternanza sperimentata dagli studenti attraverso la loro stessa narrazione.

Le domande proposte sono tutte domande aperte, con l'obiettivo di accompagnare lo studente in un percorso di autoriflessione del proprio vissuto, in relazione all'esperienza effettuata e a come questa possa riflettersi sulle scelte future.

In particolare l'intervista mira a indagare le dimensioni psicologiche e, più nello specifico, quelle emotive, relative alla soddisfazione della esperienza, alla valutazione di coerenza tra le aspettative e la realtà incontrata, alla valutazione dell'impatto sul percorso scolastico e sulle scelte future – di formazione e/o professionali - e a come l'esperienza abbia o meno contribuito a modificare e migliorare queste dimensioni e, non ultimo, se ha permesso la conferma della scelta del percorso di studi superiori.

L'intervista ha assunto una connotazione narrativa, nel momento in cui, così come sostiene Della Porta (2010), la ricerca qualitativa necessita di un approccio empatico da parte dell'intervistatore, in modo che ci si possa avvicinare quanto più possibile al mondo interno dell'intervistato, cercando di osservarlo attraverso i suoi occhi.

Per questo motivo l'intervista viene definita uno strumento attraverso il quale è possibile accedere all'osservazione dell'altro, che possiamo definire come una sorta di

conversazione guidata dal ricercatore, al fine di stimolare sia informazioni che riflessioni dell'intervistato. L'intervista qualitativa risulta quindi particolarmente adatta quando si vuole analizzare il significato che le persone attribuiscono al mondo esterno ed in particolare alla loro percezione di questo.

In questo tipo di intervista è pressoché naturale che l'intervistato diventi il narratore mentre l'intervistatore diventi il facilitatore del processo il cui ruolo non è prendere in mano completamente il controllo della vicenda narrata, ma garantire all'intervistato la libertà di raccontare il proprio vissuto nella modalità che preferisce. Attraverso "l'intervista semi-strutturata", il ricercatore può avere accesso a visioni, immagini, speranze, aspettative, critiche del presente e proiezioni del futuro (Blee, Taylor, 2002).

Tuttavia, per facilitare un'apertura narrativa nell'intervistato, l'intervistatore deve essere capace di trasmettere fiducia e ascolto attivo. Ciò che si viene a creare tra i due protagonisti dell'intervista, durante il tempo di durata della stessa, è una vera e propria relazione; l'intervistatore deve dimostrare di essere benevolo, curioso, ma senza essere inquisitorio e desideroso di ascoltare le narrazioni dell'intervistato, il quale, a sua volta, si deve sentire accolto percependo l'interesse dell'intervistatore *«in quanto possiede un sapere , prezioso, che l'intervistatore, per quanto padrone del gioco, non ha»* (Kaufmann, 2009).

Si tratta di attivare un ascolto attivo quindi, che prevede cura, apertura, capacità di cogliere incertezze e silenzi, senza mai prevaricare l'intervistato anticipandone le risposte.

L'ascolto si potrebbe descrivere come un'azione automatica e all'apparenza banale, di cui ogni individuo normalmente funzionante è dotato.

Ma, come sosteneva Carl Rogers (1951), l'ascolto ha in sé un significato ben più profondo del semplice prestare attenzione uditiva ad un suono o ad un dialogo.

Per ascoltare non si intende il semplice "stare a sentire", ma una combinazione tra ciò che l'altro sta dicendo associato ad un coinvolgimento attivo di chi ascolta.

Ascoltare presuppone quindi la predisposizione da parte dell'uditore di entrare nel mondo interno dell'interlocutore, sospendendo ogni giudizio e vivendo assieme a lui il "qui ed ora" della relazione, addentrandosi in tutte le emozioni che vengono messe in campo.

Per questo motivo un altro elemento protagonista dell'intervista qualitativa è l'empatia, così come ci ricorda Della Porta (2010), che oltre ad evidenziare l'importanza della sospensione del giudizio, del mantenere la naturalità e una distanza che permetta il non coinvolgimento personale, sostiene e afferma che è di fondamentale importanza "creare un clima di empatia". Sempre Kaufmann (2009) inoltre, ci conferma che *«per introdursi nell'intimità affettiva e concettuale del suo interlocutore, il ricercatore deve dimenticare totalmente le proprie opinioni e categorie di pensiero. Non pensare che a una cosa: ha un modo da scoprire, pieno di sconosciute ricchezze!»*.

2. Realizzazione dell'intervista

L'intervista è stata costruita attorno a quattro grandi aree tematiche:

- . le aspettative che riguardano due aspetti prevalenti: la dimensione della riflessività e gli eventuali cambi di convinzione, in particolare per quanto riguarda la visione personale del contesto lavorativo da parte dello studente prima dell'esperienza e la valutazione della stessa al suo termine.
- . gli aspetti emotivi con particolare riferimento a quanto abbiano inciso sulla scelta dell'esperienza e successivamente alle riflessioni per scelte future;
- . lo sviluppo delle competenze che riguardano sia le soft che le *life skills* auto percepite dallo studente prima di iniziare e quelle sviluppate grazie all'esperienza.
- . i cambi di convinzione e le prospettive future come riflessione sull'importanza dell'eredità di una testimonianza a favore di coetanei, compagni di scuola e comunque al gruppo dei pari.

In maniera trasversale tutte queste macro aree coinvolgono anche aspetti relativi al senso di autoefficacia, all'immagine di sé auto percepita a quella conseguentemente rinviata dal contesto lavorativo, nonché le proprie capacità decisionali e *di problem solving* all'interno del contesto lavorativo e le strategie di *coping* adottate.

2.1 Struttura dell'intervista e modalità di realizzazione

L'intervista si compone di 12 domande, suddivise nelle 4 macro aree:

1. Macro area: **le aspettative**

- Aspettative: cosa pensavi di trovare e cosa hai trovato
- Quali aspettative e desideri avevi prima di iniziare l'Alternanza Scuola-Lavoro?
- Sono state disattese? Come valuti l'esperienza, ora?
- Ti sei sentito sufficientemente preparato dalla Scuola per affrontare l'esperienza? Nel caso, cosa avresti voluto?

2. Macro area: **gli aspetti emotivi**

- Racconta le tue emozioni
- Come ti sentivi prima di iniziare l'attività di Alternanza?
- Come ti senti ora, dopo averla conclusa?

3. Macro area: **gli apprendimenti e aspettative future**

- Lo sviluppo di competenze: come sei cambiata/o
- Hai scoperto di avere delle competenze che credevi di non possedere? Ne hai apprese delle nuove?
- Credi che l'esperienza fatta possa essere utile al tuo percorso di studi o al tuo futuro professionale?
- Come ti approcceresti ora al mondo del lavoro?

4. Macro area: **la percezione del valore dell'esperienza**

- Testimonianze: cosa posso "regalare" all'altro
- Cosa suggeriresti ad un'amica o un amico che è in procinto di fare l'esperienza dell'Alternanza Scuola-lavoro?

Trattandosi quindi di un'intervista semi-strutturata, non sempre le 12 domande che compongono "scaletta" sono state poste nello stesso ordine nel quale erano state previste, perché a volte gli stessi studenti, nel raccontare la loro esperienza, anticipavano risposte a domande che sarebbero state proposte più avanti.

Le interviste sono state tutte effettuate nel periodo gennaio-giugno 2020, per cui solo per una parte di esse è stata possibile la realizzazione in presenza, su appuntamento, con la possibilità di osservare anche gli aspetti non verbali della comunicazione. A causa però della situazione pandemica venutasi a creare da marzo 2020, le restanti

interviste sono state effettuate da remoto, a volte telefonicamente e quando possibile attraverso una videochiamata, utilizzando la piattaforma Skype.

La raccolta delle interviste è stata effettuata attraverso l'audio registrazione, previo consenso da parte di ogni partecipante.

2.2 Il Campionamento

Per quanto riguarda il campionamento è necessario specificare che, trattandosi di un'intervista qualitativa, la selezione dei casi non ha mirato alla rappresentatività, come invece avviene nella ricerca quantitativa, ma alla significatività delle esperienze realizzate; pertanto, il campionamento è di tipo non probabilistico, in quanto i suoi dati non sono generalizzabili.

Il campionamento è stato effettuato sia attraverso una selezione richiesta ai docenti referenti PCTO delle scuole del territorio di Cesena e Forlì, sia tramite conoscenze dirette e indirette di persone che hanno effettuato l'esperienza di alternanza. Si è posta attenzione a mantenere l'eterogeneità del campione stesso in termini di genere e scuole: sono infatti stati intervistati 8 ragazze 10 ragazzi, provenienti da scuole differenti (licei e istituti tecnici e professionali del territorio di Cesena e Forlì), per un totale di 18 interviste. Le Scuole di riferimento sono state:

- Liceo Classico “Morgagni” Forlì – indirizzo Socio-Economico e indirizzo Scienze Umane
- Istituto Tecnico Industriale “Marconi” - Forlì
- Istituto Tecnico Economico “Matteucci” - Forlì
- Istituto professionale IPSSAR “Artusi” – Forlimpopoli
- Istituto Tecnico Industriale “Pascal” - Cesena
- Istituto Tecnico Economico “Serra” - Cesena
- Liceo Classico “Monti” Cesena – indirizzo Scienze Umane
- Liceo Linguistico “Alpi” - Cesena
- Istituto Agrario “Da Vinci” - Cesena

Le esperienze di Alternanza Scuola Lavoro o PCTO sono state effettuate presso aziende del territorio, enti pubblici locali, ma anche presso realtà estere (in ambito europeo).

3. La metodologia di rilettura delle risposte

Seguendo ciò che sostiene Weiss (1994), *«poiché le risposte più ricche, ottenute attraverso una ricerca qualitativa non possono essere categorizzate facilmente, la loro analisi dipenderà meno dall'attività di contare e correlare e più dall'interpretazione, dalla sintesi e dall'integrazione»*, le risposte a queste interviste, come già accennato, non seguono la metodologia quantitativa di raccolta dati e di analisi quantitative. L'analisi delle interviste qualitative, infatti, richiede una interpretazione che tenga conto sia delle parole effettivamente pronunciate, sia del senso che a queste viene attribuito dall'intervistato.

Per questo motivo le interviste sono state tutte trascritte, includendo le pause, rispettando fedelmente le parole utilizzate e non tralasciando neppure altri tipi di comunicazione orale, come sospiri o risate.

Dopo un'attenta e ripetuta rilettura delle trascrizioni, si è proceduto a riportarne in questo elaborato alcuni passaggi che potessero mettere in evidenza gli aspetti analizzati, anche quando (è accaduto per alcuni di essi) richiedessero una interpretazione contestualizzata.

Per questo motivo, i risultati dell'indagine non hanno la pretesa di fornire risultati esaustivi, completi e generalizzabili sull'argomento trattato, ma perseguono l'obiettivo di focalizzare il tema dal punto di vista psicologico e narrativo/soggettivo, ricostruendone la rilevanza e la significatività per i soggetti coinvolti.

Capitolo 4

Le testimonianze

*Il nostro discorso acquista il suo senso
solo dal resto delle nostre azioni
(Wittgenstein, 1969)*

Come definito nel capitolo precedente, l'intervista è strutturata attorno a quattro macro aree: le aspettative, le emozioni, gli apprendimenti e le aspettative future, la percezione del valore dell'esperienza. Tutte hanno come denominatore comune un'indagine prevalentemente introspettiva. Tutte le quattro macro aree, in effetti, seppur in maniera diversa e apparentemente con approccio oggettivo-razionale, pongono gli intervistati in una posizione di autoriflessione, di percezione del sé, a tratti di autocritica e di proiezione del sé al futuro. L'obiettivo comune è quello di cogliere le percezioni degli intervistati in relazione ai significati attribuiti all'esperienza vissuta.

1. Prima macro area: le aspettative

La prima macro area indagata è stata quella relativa alle aspettative.

Le aspettative possono essere definite come una serie di previsioni formulate in base alle esperienze passate e utilizzate per orientarsi nel futuro. Esse, inoltre, possono condizionare notevolmente il rapporto che il soggetto stabilisce nei confronti del contesto nel quale sperimenterà le sue competenze. Per questo si è ritenuto importante indagare l'esperienza di alternanza scuola lavoro in relazione a questa dimensione, sia alla sua fase preliminare, verificando quanto queste possano aver inciso e influito all'approccio dell'esperienza stessa, nonché in riferimento alla fase finale, invitando gli intervistati ad osservarla con gli occhi del vissuto sperimentato e mettendole in relazione con ciò che ci si era immaginati.

Per avere accesso a questa macro area è stata posta una domanda articolata in tre parti: nella proposta iniziale dell'indagine è stato chiesto infatti, *“Quali aspettative e*

desideri avevi prima di iniziare l'Alternanza Scuola-Lavoro?" susseguita da un ulteriore approfondimento relativo ad una valutazione *ex post* delle stesse, chiedendo se le aspettative *"Sono state disattese? Come valuti l'esperienza, ora?"*. La terza e ultima parte della domanda, infine, verifica le aspettative anche in riferimento a ciò che gli intervistati si fossero aspettati dalla scuola e alle competenze fornite da questa in un'ottica di inserimento nel mondo del lavoro attraverso la domanda: *"Ti sei sentito sufficientemente preparato dalla scuola per affrontare l'esperienza?"*.

Osservando nel dettaglio le risposte fornite dalle studentesse e dagli studenti, emergono fin da subito due dimensioni prevalenti: quella emotiva (come stavo, come mi sentivo e come mi sono sentito) e quella pratica e strumentale (cosa so e cosa penso di sapere).

1.1 Dimensione emotiva

Per quanto riguarda la dimensione emotiva, sono state raccontate emozioni come ansia, vergogna, sentimenti legati al sé, orgoglio, autostima, così come testimoniano queste studentesse e questi studenti:

- *Prima di iniziare avevo un po' paura perché comunque non mi ero mai approcciata al mondo del lavoro. Avevo molta ansia però diciamo che le aspettative che avevo sono state deviate da altre persone che mi hanno raccontato la loro esperienza che era stata negativa (A. G.)*

A.G. racconta di avere basse aspettative nei confronti di questo momento formativo, a causa di racconti da parte di persone vicine che hanno evidentemente deviato il suo modo di pensare e di ragionare nei confronti dell'esperienza. Queste basse aspettative inoltre trovano una lettura nell'aspetto emotivo di A.G., in quanto producono ansia e paura, probabilmente legate al timore di vanificare l'aspetto formativo dell'esperienza che, nel suo caso, come testimonierà più avanti, è vissuto come una vera e propria messa alla prova di sé e di ciò che vorrebbe realizzare in futuro.

- *All'inizio avevo paura di non trovarmi bene con il personale e di fare delle gaffe, cose così...dopo, quando ho iniziato la mia esperienza devo dire che mi sono ambientata quasi subito, e anche con i titolari, così mi sono trovata benissimo. (V. P.)*

Nella sua narrazione V.P. racconta del suo senso di inadeguatezza e di una bassa percezione del sè. Il timore di sbagliare viene testimoniato attraverso l'espressione *"paura di fare gaffe"*, che può fare pensare a conoscenze poco sufficienti a svolgere il compito assegnato e quindi legato al timore di non farcela. Questo è inoltre dimostrato dalla paura di non essere accettata nel contesto lavorativo (*"avevo paura di non trovarmi bene col personale"*).

- *Sono estroversissimo e non sono una persona che si fa dei problemi quindi non posso dire che fossi preoccupato o ansioso, anzi, sono una persona che di solito sta bene con tutti senza problemi. (T.P.)*

Nel caso di T.P. in particolare si evidenzia un'importante autostima che funge da ponte di collegamento tra le sue attitudini (*"non sono una persona che si fa dei problemi"*) e le sue performance (*"sono estroversissimo"*) dalla quale traspare una sorta di tutela nei confronti dell'esperienza: mi conosco e so come reagisco e quindi, so come comportarmi.

Riflettere sul proprio sentire e raccontare le emozioni vissute, permette di creare una sorta di collegamento tra quello che le ragazze e i ragazzi in procinto di iniziare le esperienze nel mondo del lavoro immaginano di trovare, e di come questa immaginazione possa aver provocato in loro una serie di reazioni emotive che possono essere state sia confermate che disconfermate in sede di esperienza.

1.2 Dimensione pratica e strumentale

Per quanto riguarda la dimensione pratica e strumentale, gli studenti e le studentesse intervistate hanno descritto in maniera pragmatica quanto si sarebbero aspettati dall'esperienza mettendo l'accento sugli aspetti legati alle competenze tecniche, ma anche trasversali. Ecco che queste testimonianze ne descrivono in dettaglio le aspettative:

- *Ero molto impaziente e curiosa di provare a cimentarmi nel mondo della disabilità. Ero partita per voler capire se mi piacesse veramente sapere e se mi potevo trovare bene. Mi aspettavo un bell'ambiente perché in autonomia sono andata a parlare con altre ragazze della scuola che l'anno scorso hanno fatto l'esperienza nello stesso posto dove sono stata io. (E. A.)*

- *Speravo di essere utile ai bambini che hanno bisogno. Mi hanno affidato una bambina con la quale dovevo parlare il tedesco perché aveva bisogno di migliorare la lingua. (B. R.)*
- *..mi aspettavo del personale un po' più presente perché io arrivavo alle 8,00 ma lo chef arrivava a mezzogiorno, quindi io ero da sola in cucina fino a quell'ora, oltre ad un lavoro più tecnico e duro, di fare maggiori preparazioni... invece no. (C.G.)*
- *Speravo di potermi trovare bene, di capire effettivamente cosa volesse dire lavorare coi bambini e valutare se effettivamente era quello che avrei voluto fare per il futuro (E.R.)*
- *Avevo un grande desiderio di ampliare le mie conoscenze (F.C.)*
- *Le aspettative sono state completamente ribaltate! Perché, oltre i vari stereotipi “tanto andari a fare solo delle fotocopie”, ho sviluppato tantissime competenze trasversali! (L. G.)*
- *Aspettative...erano quelle di avere le conoscenze per riuscire a fare quello che mi veniva richiesto anche se poi ho capito che le cose si imparano intanto che si fanno (L.D.)*

Queste testimonianze fanno emergere un denominatore comune legato al desiderio del “sentirsi utile”: ciò che questi studenti e studentesse si sarebbero aspettati era proprio di riuscire a mettere in campo competenze già possedute e acquisirne delle nuove allo scopo di essere utili alla realtà nella quale erano inseriti. Tradurre le teorie in pratiche, in sostanza, toccando con mano il reale mondo del lavoro, cogliendone le opportunità formative.

La domanda è quindi stata collegata a una riflessione a posteriori dell'esperienza, come verifica di aspettative esaudite o disattese: *“Sono state disattese? Come valuti l'esperienza, ora?”*

Nessun intervistato ha affermato di essere rimasto deluso dall'esperienza, piuttosto ognuno di loro ha espresso una forte valorizzazione della stessa, molto spesso rivalutandola in senso positivo:

- *Al di là di quello che mi aspettavo è stata comunque una bella esperienza perché mi sono state insegnate tante cose a livello pratico, come i tagli delle*

verdure e della carne, maneggiare i coltelli, e ho capito che non farei mai questo lavoro (C. G.)

- *Aspettative per fortuna sbagliate, mi sono sentito molto coinvolto e partecipo a tutte le attività che mi sono state proposte, non pensavo che fosse questo tipo di alternanza! (M. P.)*
- *Anche coi clienti mi sono sempre trovato bene, anche perché essendo abbastanza competente mi hanno sempre lasciato molta libertà, comunque sempre seguito all'inizio eh, ma poi mi hanno sempre lasciato molta libertà (T.P.);*
- *Mi aspettavo un approccio più teorico, invece ho trovato anche degli aspetti pratici, come imparare a scrivere le email. Io non sapevo che cosa sarei andato a fare, quindi non avevo molte aspettative. Ma quello che ho trovato mi è piaciuto molto e mi ha interessato tanto (P.M.);*
- *Sono stata accolta molto bene sia dai bambini che dalle maestre che mi hanno fatto partecipare attivamente a tutte le loro attività...raccontare fiabe, aiutare i bambini nelle routine di igiene..sì, mi sono trovata bene in senso generale (E. R.);*
- *Ho trovato ciò che mi aspettavo! E anche di più in senso positivo, intendo! (E. A.).*

Queste testimonianze riflettono la capacità di questi ragazzi di modificare le proprie convinzioni, raccontando di una maggiore fiducia in sé, nei confronti delle proprie capacità e possibilità di riuscita, di un ridimensionamento dei timori iniziali. Rendersi conto di potercela fare e di possedere le capacità di base ha inevitabilmente influenzato in modo positivo la loro autostima e la fiducia nelle proprie capacità, anche quando l'esperienza è servita a comprendere che, al di là delle aspettative iniziali, ciò che è stato sperimentato ha comunque avuto un'influenza positiva.

1.3 Il ruolo della Scuola di provenienza

Infine, le aspettative sono state riferite alla percezione della preparazione ricevuta dall'ambiente scolastico per affrontare l'esperienza, attraverso la domanda: *“Ti sei sentito sufficientemente preparato dalla scuola per affrontare l'esperienza?”*.

In questo caso le testimonianze sono state diversificate, in quanto alcuni studenti hanno messo in evidenza una tendenza ad una mancata preparazione o a proposte,

da parte della scuola, non sempre comprese come utili e finalizzate a rendere l'attività più funzionale all'apprendimento. In altri casi invece, la scuola e gli insegnanti hanno avuto un ruolo attivo e proattivo, tale da premettere una percezione di accompagnamento e di sostegno, sia al momento della scelta della tipologia di esperienza da fare, che durante l'esperienza stessa. In altri ancora invece, prevale l'aspetto tecnico di preparazione legato alle materie studiate a scuola e a quanto queste possano aver trovato una traduzione pratica nella nuova esperienza di lavoro.

Per quanto riguarda le testimonianze che hanno messo in evidenza una mancata preparazione o proposte, da parte della scuola e dei professori, non sempre comprese gli intervistati hanno raccontato:

- *No, le ore di pratica sono troppe poche, a scuola ti insegnano delle cose, ma quando vai in un ambiente lavorativo poi le cose sono totalmente diverse. Entri in una cucina e devi sapere fare. Invece la scuola non ti prepara a questo, a scuola fai le cose basilari e ti fa fare cose prevalentemente teoriche. (C.G.)*
- *La scuola ci ha preparato sì, però forse un po' tardi, ovvero a due giorni dalla fine della scuola e forse sarebbe meglio dare qualche spiegazione in più di ciò che si andrà a fare, proprio per avere anche una maggiore consapevolezza di ciò che si sta scegliendo, ovvero sulla sede presso la quale si sceglie di fare l'alternanza. Scegliere tra 20/30 posti senza sapere cosa saresti andato a fare non è facile, avrei quindi voluto qualche informazione in più, mi sarebbe stata utile per scegliere più consapevolmente. (L. G.)*
- *Non siamo stati preparati, essendo anche un'esperienza facoltativa, l'unica cosa che ci hanno detto è stata una raccomandazione per non far fare brutte figure alla scuola, come ad esempio ci hanno suggerito come vestirci e come no..(M.P.)*
- *La scuola forse avrebbe dovuto chiederci quali potessero essere i nostri desideri e i nostri obiettivi, invece le attività i ragazzi non le scelgono, a parte me che mi sono attivato in autonomia perché avevo l'interesse ad andare lì e sono effettivamente stato determinato, il fatto di aver fatto l'esperienza lì è dipeso principalmente da me! (T.P.)*

Le testimonianze che invece mettono in evidenza un ruolo attivo e proattivo da parte della scuola e degli insegnanti tale da premettere una percezione di accompagnamento e di sostegno sia alla scelta che durante l'esperienza stessa, raccontano:

- *La mia prof. mi ha suggerito di andare a parlare con le ragazze degli altri anni, poi nel periodo antecedente l'esperienza i prof, ci hanno accompagnato parlandone con noi e confrontandoci su quello che avremmo potuto trovare. (E. A.)*
- *Abbiamo fatto degli incontri prima, anche con le suore della struttura che ci hanno un po' preparato (B. R.)*
- *Diciamo che prima, che io ricordi..adesso... non vorrei dire una sciocchezza, ma nella prima settimana sì, ci hanno spiegato qualcosa sul territorio e qualcosa sull'acquario, questa è stata diciamo la preparazione che ci hanno dato poi anche quando eravamo là i prof ci aiutavano tantissimo ci seguivano tutti i giorni, alla fine del lavoro ogni giorno ci incontravamo ci chiedevano com'era andata se c'erano delle problematiche e quindi io mi sono sentita seguita! Le professoresse erano presenti a Malta con noi: ne avevamo 2 una fissa per due settimane e altri due che si sono alternati (M.M.)*

Per quanto riguarda invece le testimonianze nelle quali prevale l'aspetto tecnico legato alle materie studiate a scuola e a quanto queste possano aver trovato una traduzione pratica nella nuova esperienza di lavoro, gli intervistati hanno raccontato:

- *Sono stato preparato correttamente perché ogni cosa che mi hanno richiesto la sapevo fare! soprattutto perché è impensabile che la scuola possa preparare ogni alunno alla singola esperienza che andrà a fare. Io però mi sono sentito preparato e accompagnato. (F. V.)*
- *A livello di competenze tecniche sì, linguistiche non è che avessi questa grande competenza perché lo spagnolo non l'ho mai fatto, ma poi riesco a capirlo e anche parlarlo. Col preside parlavo in inglese, coi bambini parlavo in spagnolo, anche le lezioni che ho tenuto le ho fatte in spagnolo (S. C.)*
- *Sì mi sono sentita preparata perché comunque quello che ho fatto la avevo in realtà già studiato a scuola (A. G.)*
- *Dal punto di vista della lavorazione della carne, sì, ma trattandosi di un ristorante di pesce diciamo che all'inizio i colleghi mi hanno aiutata molto*

ma poi me la sono cavata subito da sola, però del pesce una lavorazione così ne abbiamo fatta veramente poca... (V.P.)

- *Soprattutto con questa bambina...sono riuscita a farle raggiungere dei risultati che non aveva, soprattutto per la lingua tedesca che le ho insegnato, quindi ho avuto modo di utilizzare anche cose imparate a scuola, come appunto le lingue! (B. R.)*

Per quest'ultimi è evidente quanto la scuola sia stata effettivamente, citando Winnicot, "una madre sufficientemente buona" in grado di fornire loro il giusto sostegno e gli strumenti idonei ad affrontare una prima esperienza nel mondo del lavoro, permettendo loro anche di rafforzare il senso di appartenenza con essa, inteso come un collante tra ciò che si è studiato a scuola e ciò che il mondo del lavoro propone nella realtà.

1.4 Qualche riflessione sulla prima macro area dell'intervista

La prima parte dell'intervista ha posto il focus sulla relazione tra l'apparenza delle cose da una parte e la loro reale natura correttamente interpretata dall'altra, attraverso una serie di testimonianze molto variegata, in riferimento sia ad aspetti emotivi, che pratici e strumentali.

Le aspettative sono state quindi di varia natura, come ad esempio legate a quanto studiato a scuola e la relativa messa in pratica o, legate ad aspetti emotivi che hanno permesso un approccio non sempre positivo ma per poi trasformarsi e ricredersi.

Alcuni studenti hanno inoltre potuto godere di momenti formativi *ad hoc*, come ad esempio laboratori o visite esplorative al contesto lavorativo, permettendo un primo approccio dello studente con la proposta formativa e con la realtà nella quale si sarebbero inseriti. Tutto ciò ha permesso di favorire l'esperienza nonché il senso di autoefficacia nei confronti del contesto sociale nel quale sono sperimentati.

2. Seconda macro area: le emozioni

2.1 Racconta le tue emozioni

La seconda macro area indagata è stata quella relativa alle emozioni.

Uno dei fulcri prevalenti di questa intervista è stato proprio quello di rilevare la componente emotiva di rilievo emersa dall'esperienza stessa.

Sono state infatti testimoniate una gamma di emozioni diversificate che variano sia in base al soggetto, che al tipo di esperienza che ha affrontato.

C'è chi è partito già emozionato di affrontare l'alternanza, come una nuova esperienza che lo proiettasse in una realtà prima d'allora mai vissuta, come in parte già testimoniato nella prima parte dell'intervista dedicata alle aspettative, chi invece ha ostentato una certa sicurezza per aver già sperimentato in passato esperienze lavorative, o comunque per una predisposizione caratteriale manifestata attraverso atteggiamenti sicuri nei confronti di realtà ancora da sperimentare.

La domanda posta per indagare questa dimensione è stata: *“Come ti sentivi prima di iniziare l'attività di Alternanza?”* seguita da una riflessione *ex post* proposta con la domanda successiva: *“come ti senti ora, dopo averla conclusa?”*

Gli intervistati che hanno raccontato le loro emozioni, hanno prevalentemente utilizzato termini come paura, timore, agitazione, ansia o meglio definita come ansia anticipatoria, in riferimento al nuovo percorso da intraprendere, così come raccontano le seguenti testimonianze:

- *..ero agitata perché comunque non avevo mai lavorato in un bar/ristorante. Mi aspettavo che lo chef, visto che era un prof. della mia scuola...che magari se sbagliavo mi avrebbe trattata un po' male invece è stato molto gentile, cordiale... Sì, agitata però alla fine, dopo due tre giorni mi trovavo bene e facevo tutto da sola. (C. G.)*
- *Ero abbastanza agitata di iniziare, anche perché all'inizio è difficile prendere il ritmo e tutto, poi dopo, anche per i colleghi.. mi è piaciuto tutto e poi mi è mancata come cosa!! (A. G.)*

- *Ero agitata, anche perché non sapevo cosa avrei trovato lì per davvero, però allo stesso tempo anche abbastanza tranquilla per le testimonianze che avevo ascoltato. (E. A.)*
- *I primi giorni ero molto emozionato e avevo paura di sbagliare e di non capire quello che mi chiedevano di fare (F.C.)*
- *Avevo un po' paura, soprattutto di non essere utile...(B.R.)*

Altri hanno espresso emozioni relative alla percezione di sé nella quale si rileva una scarsa autostima e un senso di inadeguatezza; il fatto stesso di entrare in una nuova realtà e di mettersi in gioco non credendo nelle proprie potenzialità, ha provocato oltre che un forte senso di timore, una vera e propria autocritica tale da dichiarare di non sentirsi sufficientemente adeguati alla prestazione.

- *All'inizio ero un po' titubante, non sapevo come potesse essere realizzabile una cosa del genere, non sapevo se mi sarei trovata bene, non sapevo se i bambini fossero molto birbanti ... non essendo io una persona troppo espansiva, mi aspettavo anche di... non so... essere un po' presa in giro da questi bambini, ma non è assolutamente successa una cosa del genere! (E. R.)*

E.R. verbalizza chiaramente i suoi timori, la paura di non essere all'altezza dei compiti assegnati e di non essere rispettata dai bambini con i quali avrebbe dovuto lavorare. Racconta quindi di una forte insicurezza con la quale ha avuto accesso a questa esperienza lasciando trapelare una scarsa autostima e un forte senso di inadeguatezza. Per poi ricredersi completamente nel momento in cui è entrata a contatto con la realtà, accompagnando la cosa con un forte senso di stupore nei confronti di uno scenario che non si è nemmeno lontanamente avvicinato a ciò che si era immaginata.

- *Agitatissimo! Un luogo che non conoscevo, fuori da qualsiasi mio ambito di confort, quindi la parte più intensa è stata quella di conoscere nuove persone con le quali avrei dovuto lavorare! A 16 anni un ragazzo non ha molto coraggio di fare cose nuove. All'inizio c'era stata molta tensione e poi la cosa è andata sempre molto meglio. (P.M.)*

P.M., in particolare, racconta della sua paura di non riuscire ad entrare in relazione con persone adulte e di riuscire ad inserirsi nell'ambito lavorativo. Mette anche in

evidenza i limiti dell'età, i 16 anni, in cui è difficile mettersi in gioco in realtà sconosciute e che escono, come la definisce lui stesso, dalla propria "zona confort". Un'analisi che denota una buona dose di consapevolezza, senz'altro dovuta anche al fatto che l'intervista è stata effettuata una volta raggiunta la maggiore età e, senz'altro, anche una maggiore maturità.

- *Mi aspettavo di trovare un ambiente più impostato e formale, invece ho trovato una bella accoglienza sia dalle presone che mi hanno accolto che dall'ambiente in senso più ampio. Mi sono sentito accolto e non a disagio! (M. P.)*

M. P., racconta di un senso di incertezza che viene subito a meno nel momento in cui si è reso conto di essere stato accolto in una modalità completamente distante ai suoi pensieri e alle sue emozioni iniziali.

Altri studenti invece raccontano della soddisfazione provata nel mettersi alla prova in contesti completamente nuovi grazie alle prestazioni messe in campo. Come nel caso dei seguenti studenti, che raccontano emozioni legate ad un forte senso di soddisfacimento:

- *Mi sentivo gratificato quando riuscivo a fare un lavoro correttamente, soprattutto quando ero da solo, mi sentivo che ero felice di fare questa esperienza, oltre che non andare a scuola che era già una bella cosa, ero molto felice di fare nuove esperienze. Però ho capito che alzarsi alla mattina e pensare vado a lavorare, mi ha fatto pensare che forse voglio fare l'università....Fino a che non lo provi con la tua pelle non lo sai, devi provarlo per decidere alla fine che cosa vuoi fare dopo la scuola! (F. V.)*
- *Beh, sono cose nuove da quelle che facevo di solito...poi sì, mi sono sentito soddisfatto perché comunque sono riuscito in quello che dovevo fare. In Slovenia inoltre c'era anche la difficoltà della lingua che comunque era un ostacolo ma è stato estremamente interessante! (L. D.)*
- *Diciamo che quando sono stato preso per questo bando sono stato felice anche se ancora non sapevo in quale azienda sarei andato a lavorare, poi quando sono andato nella scuola...diciamo che all'inizio non capivo bene cosa avrei dovuto fare ma andando avanti ho scoperto che mi piaceva –*

prima dell'alternanza ero un po' preoccupato , ma da una parte avevo con me dei compagni classe e sapevamo darci una mano a vicenda, quindi grossi problemi poi non ci sono stati...ogni tanto rivedo le foto (sorride mentre lo racconta ndr) perché è stata assurda quell'esperienza, veramente bella!!(S. C.)

- *Sono contento di averla fatta e tornando indietro la rifarei sicuramente, perché oltre ad essere un'esperienza che ti avvicina molto al mondo del lavoro, ma ti apre anche al mondo universitario, quindi ti permette di conoscere più aspetti del mondo oltre la scuola: quello del lavoro e quello universitario! Un duplice vantaggio! (S. G.)*

Queste ultime testimonianze anticipano, più o meno indirettamente, un altro importante aspetto dell'Alternanza Scuola Lavoro: la sua funzione orientante. In particolare F.V. e S.G. sfruttano la loro esperienza per una valutazione della scelta per il futuro; il senso di soddisfacimento che accompagna le loro testimonianze è espresso attraverso l'entusiasmo e dal senso di appagamento che ha permesso loro di godere appieno delle opportunità offerte dall'esperienza fatta: *“Sono contento e tornando indietro la rifarei sicuramente!”* (S.G.) e ancora *“ero molto felice di fare nuove esperienze!”* (F.V.)

2.2 Qualche riflessione sulla seconda macro area dell'intervista

Non è sempre facile raccontare le proprie emozioni. In particolare, per questi studenti rivalutare a posteriori una situazione già vissuta, permette l'accesso ad eventuali nuove consapevolezza.

L'esperienza formativa di Alternanza Scuola Lavoro, richiama a quelle dimensioni dell'apprendimento che Daniel Goleman (1996) definisce non realizzabili laddove queste siano scisse dalla componente emotiva; ai fini dell'apprendimento, l'alfabetizzazione emozionale ⁽⁵⁾ è importante tanto quanto le materie scolastiche studiate a scuola.

(5) Concetto che si basa sulla “Scienza del Sé” e che ha come oggetto i sentimenti propri e quelli che scaturiscono dai rapporti con gli altri.

L'autoconsapevolezza, ossia la capacità di riconoscere i sentimenti e di costruire un vocabolario per la loro verbalizzazione, permette di cogliere i nessi tra i pensieri, tra i sentimenti e le reazioni, e di riconoscere se si stanno prendendo delle decisioni dovute ad un processo riflessivo o se invece si basano sulle emozioni. L'autoconsapevolezza può anche consentire il riconoscimento della propria forza o debolezza e nel sapersi considerare in una luce positiva, ma realistica (Goleman, 1996).

L'ansia e la curiosità e comunque tutte le emozioni e i sentimenti che accomunano la gran parte delle esperienze di questi studenti, fanno parte del processo di partecipazione alla nuova realtà lavorativa, che combinano una serie di dimensioni che hanno a che fare con il relazionarsi, il fare, il sentire e l'appartenere. Tutto ciò inevitabilmente coinvolge la persona nella sua totalità, corpo e mente e quindi anche il loro provare e sentire emozioni.

La partecipazione ad una nuova realtà diviene così un processo inclusivo che trasforma l'identità dei partecipanti e influenza non solo le loro azioni, ma anche il modo di interpretarle, in modo da poter garantire un accesso al mondo del lavoro, il meno problematico possibile dal punto di vista emotivo e di aiutare questi studenti a sconfiggere la naturale ansia che li coglie prima dell'ingresso nell'ambiente lavorativo.

L'inserimento in una nuova realtà non familiare ai loro vissuti ha permesso loro di attivare una serie di introspezioni e di riflessioni che possono richiamare quella che H. Gardner nel 1983 ha definito come la "teoria delle intelligenze multiple", successivamente riformulata da Salovey e Mayer, in base alla quale riconoscere le proprie emozioni e avere consapevolezza di queste consente l'accesso ad una potenziale autogestione degli aspetti della vita, compresi gli aspetti relazionali e di gestione delle relazioni; un insieme di abilità che possono quindi contribuire ad una accurata valutazione dell'espressione delle emozioni di sé stessi e degli altri, nonché ad una regolazione efficace di queste che consentono una conseguente pianificazione e realizzazione della propria vita.

3. Terza macro area: gli apprendimenti e lo sviluppo di competenze: il banco di prova

L'aspetto relativo alla consapevolezza degli apprendimenti e delle competenze trasversali sviluppate o consolidate, è stata indagata attraverso la domanda: *“Hai scoperto di avere delle competenze che credevi di non possedere? Ne hai apprese delle nuove?”*

Riflettere su queste dimensioni permette ai ragazzi e alle ragazze di valutare nel dettaglio l'utilità dell'esperienza. Cimentarsi in una realtà lavorativa è stato un vero e proprio banco di prova, che ha permesso di mettere in relazione le competenze già possedute con la capacità di apprendere delle nuove:

- *Diciamo che..allora io tendo a non riuscire a mantenere a lungo l'attenzione, invece li ho scoperto che se mi impegno riesco a tenere alta l'attenzione a lungo e in più mi sono sentita anche molto valorizzata perché sono riuscita a stare attenta per tutte le ore in cui lavoravo! Per cui io che dovevo lavorare con persone che non conoscevo, mi vergognavo molto prima, invece poi ho scoperto che riuscivo a tenere a lungo l'attenzione e a lavorare con loro senza problemi (A. G.)*
- *Non credevo di relazionarmi, diciamo, così bene coi bambini! Quindi sicuramente l'aspetto relazionale e poi anche quello linguistico...comunque io mi sono fatto capire da loro e capivo quando mi chiedevano qualcosa! Per quanto riguarda invece l'aspetto tecnico diciamo che erano tutte competenze che già possedevo e che ho solamente applicato, a parte in un momento solo che ero po' in difficoltà (S. C.)*
- *Sì, ho scoperto di saper lavorare bene in gruppo! Quando a scuola ci fanno lavorare in gruppo è diverso! Tendo a fare tutto da solo perché non mi fido dei miei compagni, invece qui ho imparato a lavorare con altri ragazzi ai quali ho dovuto dare fiducia e mi è stata da loro dato altrettanto, per cui abbiamo saputo lavorare molto bene assieme. (S. G.)*
- *Sì, in certe situazioni pensavo di lasciarmi coinvolgere di più, anche emotivamente, invece sono riuscita a rimanere distaccata e a svolgere il mio ruolo nel migliore dei modi, nelle situazioni di bisogno ho scoperto di rimanere molto concentrata! (E. A.)*

- *Beh, si ho appreso delle tecnologie nuove soprattutto per i cellulari e proprio competenze tecniche. (L. D.)*
- *Sinceramente mi sono trovato bene fin dall'inizio ero partito abbastanza tranquillo perché sapevo che erano le stesse cose che faccio anche a casa, al di fuori del rapporto col cliente che è stata una cosa nuova, ma per quanto riguarda anche la gestione degli animali io partivo già avvantaggiato rispetto ad altri. Tante cose che magari mi mancavano e che non avevo mai fatto, ecco lì sono stato seguito dai colleghi che mi hanno insegnato, quindi sì ho imparato anche delle cose nuove che non avevo mai preso in considerazione. Sono sempre stato tutti disponibilissimi con me (T.P.)*
- *Mi sono resa conto di potercela fare e di poter interagire con persone di altre lingue e con persone inglesi facendomi capire in qualche modo...sì, questo è servito! (M.M.)*
- *Cioè, ho scoperto che se mi viene fatto vedere un piatto riesco a farlo subito senza che nessuno me lo debba spiegare, dal secondo giorno riesco a fare delle insalate che nessuno era mai riuscito a fare dal secondo giorno, tant'è che lo chef si è complimentato con me. Anche per la manualità oppure per l'impiattamento non pensavo di essere così tanto creativa e che mi riuscissero così bene le cose (C.G.)*
- *Ho confermato che so lavorare molto bene in gruppo e so comunicare, anche se già lo sapevo grazie ad altre esperienze di educatore che ho fatto... ho capito inoltre che è importate relazionarsi coi superiori, col mio tutor, per quanto fossi indipendente la responsabilità era comunque subordinata alle decisioni di altri sopra di te. Quindi sono migliorato nel saper ascoltare ciò che ti chiedono i superiori, nonostante l'autonomia che ti viene lasciata. (F. V.)*
- *Grazie a questa esperienza sono riuscito ad abbattere un po' della mia timidezza; riesco ad essere più aperto e a fare meno fatica a parlare a più persone e anche in pubblico! Ho capito di possedere molte competenze trasversali invece quelle in cui devo migliorare e quelle che invece vorrei sviluppare, cercando di scavalcare alcune difficoltà di cui sono consapevole e che posso superare (M.P.)*

- *eh...allora sicuramente mi sono resa conto che fosse più facile parlare coi bambini di quanto pensassi e diciamo che competenze nuove ne ho ricevute soprattutto , essendo un'esperienza pratica ti rendi anche conto che quello che hai studiato non è campato per aria e effettivamente qualche riscontro nella realtà c'è! (E.R.)*

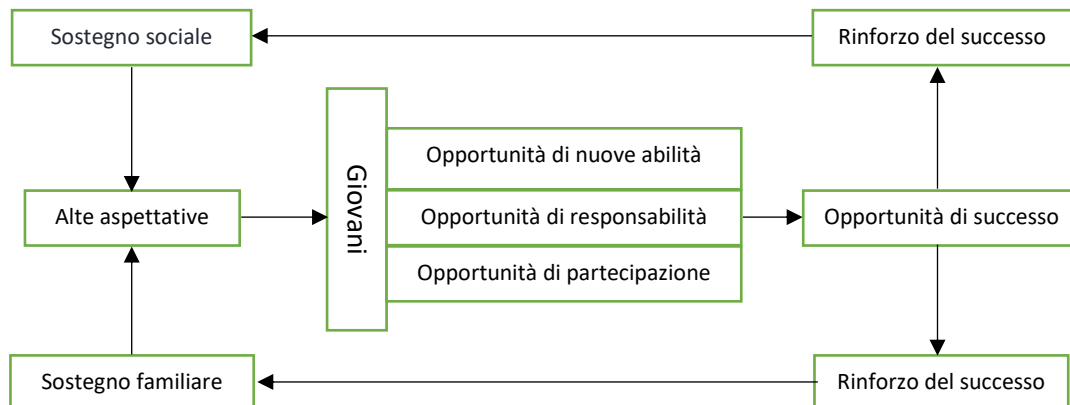
Dalla lettura di queste testimonianze emerge in particolare un aspetto che ritengo sia doveroso mettere in evidenza: il senso di fiducia in sé stessi. I racconti di questi studenti, infatti, oltre ad evidenziare il fatto di aver potuto godere di esperienze che hanno permesso l'acquisizione di nuove competenze sia tecniche che trasversali, sono accumulate dal senso di stupore legato al fatto di scoprire di "saper fare".

Un processo che inevitabilmente richiama il concetto di *empowerment* riferito ai giovani ed in particolare al modello ideato da Kim, Crutchfield, Williams e Hepler (1998) "Youth Development and Empowerment" (figura n.1).

Anche se questo modello nasce da uno studio di *empowerment* riferito alla prevenzione e all'uso e abuso di sostanze nei giovani, si basa sull'idea che «i giovani vadano concettualizzati come risorse, nello specifico come attori sociali che possano contribuire, partecipando, alle sfide della propria comunità e della società più in generale» (G. Prati, 2019).

In base a questo modello, il processo di *empowerment* si attiva quando i giovani sono supportati attivamente da figure di riferimento adulte: il supporto deve tradursi nel condurre i giovani ad assumersi nuove responsabilità, nel trasmettere loro un senso di fiducia nelle loro potenzialità e nel permettere loro di attivarsi autonomamente in relazione agli aspetti economici e culturali della vita sociale. Gli adulti, quindi, devono per primi assumersi la responsabilità di fungere da guida senza per questo prevaricare i giovani, facilitando e supportando un processo che permetta di mettere in gioco i loro talenti e le loro capacità. Riconoscendo le proprie capacità e il proprio valore, inevitabilmente il giovane sviluppa e consolida la fiducia in sé e realizzando un vero e proprio processo di *empowerment*.

Fig.1 - “Youth development and Empowerment” Kim et al. (1998)



Ancora una volta, inoltre, le risposte fornite dagli intervistati a questa domanda, testimoniano quanto sia inevitabile la realizzazione della funzione orientante dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento – PCTO.

Come ampiamente già descritto nel primo capitolo di questo elaborato, le PCTO permettono alle studentesse e agli studenti di sperimentare il mondo lavorativo e riflettere su ciò che si attende dal futuro. Tra degli obiettivi dei PCTO, infatti, vi è quello di promuovere l’auto-valutazione e l’auto-orientamento come mezzi e strumenti che permettano l’accesso a nuove conoscenze nonché ad una partecipazione attiva volta al conseguimento dei risultati; gli studenti potranno così potenziare “la propria capacità di auto-valutarsi sul modo di apprendere, di misurarsi con i propri punti di forza e di debolezza, di orientarsi rispetto alle aree economiche e professionali che caratterizzano il mondo del lavoro, onde valutare meglio le proprie aspettative per il futuro”.

Le parole che seguono descrivono chiaramente quanto questo obiettivo sia fisiologicamente realizzabile nel momento stesso in cui una ragazza e un ragazzo accedono alle prime esperienze lavorative:

- ...*(competenze), ...che pensavo di non avere, sì perché per esempio ora sto pensando di continuare e con l’università per insegnare le lingue a scuola (B. R.)*
- *Sì, sono state entrambe due esperienze molto importanti perché mi hanno permesso di vedere diversi aspetti del mondo del lavoro. Ho capito ad*

esempio come trattare con i clienti, le persone che si rivolgevano alla segreteria dell'ospedale privato, ho visto che non è facile avere a che fare con le persone ma sicuramente questa esperienza mi ha davvero permesso di capire le maniere più giuste per farlo. Infatti, sto pensando di propormi nuovamente nella loro struttura, dopo il diploma. Vorrei poter continuare a lavorare per loro! (F. C.)

- *Allora forse non mi aspettavo che la lavorazione del pesce mi piacesse così tanto, anzi forse mi piace ancora di più e infatti mi piacerebbe continuare nel campo del pesce! (V.P.)*

Queste ultime testimonianze hanno anticipato, inoltre, la fase successiva dell'intervista con la quale è stato chiesto agli studenti di riflettere sugli aspetti riguardanti l'utilità dell'esperienza sia di relazione ai loro progetti per il futuro, che per una valutazione su quanto e se questa possa aver aiutato ad implementare conoscenze e competenze già sviluppate a scuola. La domanda proposta è stata: *“Credi che l'esperienza fatta possa esserti utile al tuo percorso di studi o al tuo futuro professionale?”*.

Le risposte degli studenti hanno toccato prevalentemente due aspetti: uno relativo al “match” tra lavoro e scuola, ovvero se l'esperienza fatta abbia o meno avuto una correlazione con le materie studiate a scuola ed in particolare se ha potuto ampliarle e rafforzarle, e l'altro relativo a riflessioni in una prospettiva futura, ovvero se questi studenti hanno potuto accedere ad una valutazione di interesse relativa a ciò che desiderano fare al termine degli studi superiori.

Le risposte relative alle materie scolastiche studiate, raccontano:

- *Sì, diciamo che adesso...in questo ristorante c'erano anche menù personalizzati, un po' per celiaci, vegetariani, vegani...quindi mi ha aiutato molto per capire cosa preparare per un celiaco, cosa preparare, per un vegetariano e per un vegano...che a scuola è proprio il programma di quest'anno, i menù delle varie patologie o i menù delle varie diete e loro lì, avevano proprio dei menù specifici e mi hanno insegnato e mi hanno spiegato come facevano questi menu. (C.G.)*

- *Penso che ci sia un forte legame tra i miei studi e l'esperienza fatta, anche se la scuola punta prevalentemente ad esperienze di scuola primaria o infanzia, io sono stata l'unica a fare un'esperienza diversa, quindi nonostante la preparazione prevalente da parte della scuola fosse un'altra, ero comunque stata preparata e mi sentivo pronta e che i prof mi avessero dato una giusta linea di partenza. (E. A.)*
- *Diciamo che a livello scolastico ... che possa dire... ho ritrovato cose che già sapevo e che mi siano servite dopo, perché effettivamente un ambiente legato strettamente a quel che stavo facendo, perché essendo un'esperienza all'estero ci avevano detto che sarebbe stata diversa. Io, ad esempio, in II sono stata in uno studio di commercialista e lì per forza quello che facevo era legato anche alla scuola che sto frequentando, in quel caso lì era diverso, qua è stato diverso, il valore effettivo dell'esperienza sono state prevalentemente tutte le competenze trasversali che comunque ho dovuto mettere in atto. (M.M.)*
- *.... riuscire a relazionarmi con persone più grandi di me e che erano i miei tutor e responsabili nel contesto lavorativo, mi ha permesso anche di relazionarmi diversamente con i miei professori a scuola, probabilmente con un approccio più maturo. (E.R.)*

Alcune risposte, invece, fanno riferimento a riflessioni legate al futuro, sia ad un'eventuale professione che ad un proseguo degli studi. Risposte che mettono in chiara evidenza la funzione orientamento del progetto di Alternanza Scuola Lavoro, permettendo l'accesso sia a saperi che a riflessioni che proiettino gli studenti nell'immagine di una nuova realtà, sia formativa che professionale:

- *Per il futuro professionale direi proprio di sì, ma per lo studio no perché è prevalentemente fatto di studio sui libri (B.R.)*
- *Secondo me sì, è stata un'esperienza che mi ha aiutato molto da quel punto di vista lì, cioè penso di proseguire in questo mondo, sempre in un ristorante di pesce, ma eventualmente anche a fare l'università cioè scienze degli alimenti a Cesena (V. P.)*

- *Lavorando ho capito che il lavoro di ufficio mi piace, e questa esperienza mi ha convinto ancora di più a seguire questo mio interesse, lavorare dietro ad una scrivania mi piace molto ed è ciò che cercherò anche dopo! (L. G.)*
- *ho fatto un'esperienza presso un veterinario e ho capito ad esempio che io non vorrei fare 5 anni di studi per diventare veterinario. Ho capito che non ho più voglia di studiare ma anche che, anche se avere a che fare con gli animali mi piace, non voglio averci a che fare tutti i giorni. Quindi se non avessi fatto questa esperienza da loro forse poi avrei fatto l'esperienza sbagliata iscrivendomi all'università di veterinaria e avrei fatto una scelta di cui mi sarei pentito! (T.P.)*
- *...ho detto ok, non voglio già fare questa vita da 18 anni, ho piacere di formarmi un po' di più con gli studi universitari. Fino a che non lo provi con la tua pelle non lo sai, devi provarlo per decidere alla fine che cosa vuoi fare dopo la scuola! (F.V.)*

“Come ti approcceresti ora al mondo del lavoro?”: questa ulteriore domanda indaga la dimensione del “come sei cambiato” e che può aver premesso un cambio di convinzioni rispetto ad idee precedenti.

È interessante osservare come una buona parte degli intervistati abbia raccontato ciò che dell'esperienza è riuscito a trattenere in termini di valore aggiunto, valutando l'esperienza stessa, a prescindere dai contenuti, utile per il proprio accrescimento, alla propria personale formazione:

- *Tutte le alternanze sono utili, senz'altro essere sfruttati da un'azienda non è edificante, ma l'esperienza che ho fatto io mi ha permesso di sperimentare un lavoro di squadra con il quale si cresce a vicenda. Ognuno lascia spazio all'altro e questo è importante anche in un'ottica futura. Il lavoro di squadra è stato un valore aggiunto alla mia esperienza. A scuola questo non succede perché il lavoro di squadra in realtà diventa un lavoro individuale! (P.M.)*
- *Di sicuro l'interesse per le altre persone è una cosa che l'alternanza mi ha dato in maniera radicale secondo me, perché sia in III che in IV comunque è difficilissimo per me e per noi che comunque non abbiamo mai lavorato! Non sappiamo rapportarci con persone sopra a noi che non siano gli insegnanti, questo è un particolare che io ho sentito molto sia in III che in IV, molta difficoltà*

all'inizio! E penso che questa cosa di buttarci nel mondo del lavoro almeno per un po', almeno per inserirci e per farci capire e avere un'idea delle cose, penso che mi sia stato utile anche per il futuro!! (M.M)

- *Diciamo che magari all'inizio sarei meno ansiosa perché all'inizio ero tanto ansiosa quindi diciamo che quell'ansia l'ho un po' superata. (A.G.)*
- *Sotto un certo punto di vista sì, perché ogni esperienza a prescindere arricchisce e il fatto di aver fatto questa esperienza, ... avere comunque delle conoscenze in più sicuramente serve! (E.R.)*
- *...mi ha fatto capire che in III superiore non sei più un bambino, ma sei un ragazzo-uomo e non sei più né a scuola né in un centro estivo, me lo hanno proprio fatto capire dicendomi che io dovevo relazionarmi in un certo modo, dovevo vestirmi in un certo modo e mi hanno anche preparato alle altre esperienze di PCTO, e che dovevo relazionarmi come un ragazzo maturo. La prima settimana dell'esperienza di III l'avevo quasi presa come una vacanza, invece i miei tutor mi hanno fatto capire che avevo delle responsabilità e che avrei dovuto avvicinarmi in maniera adulta e matura. (F.V.)*
- *Non lo so perché credo sia molto diverso fare un'esperienza di ASL e in realtà avvicinarsi al modo del lavoro vero, però è vero che sarei più consapevole di un ambiente lavorativo e di come ci si avvicina questo (L.G.)*

3.1 Qualche riflessione sulla terza macro area dell'intervista

Il valore dell'esperienza è il cuore di questa terza macro area che spazia dagli apprendimenti acquisiti, alle riflessioni sulle prospettive future verso le quali questa attività li ha proiettati.

La consapevolezza delle proprie abilità, di nuove acquisizioni in termini di competenze e delle proprie potenzialità è infatti uno dei temi prevalenti emersi in questa fase dell'intervista. Le studentesse e gli studenti, mettendosi alla prova, hanno potuto testare e “toccare con mano” le proprie capacità e cimentarsi nella scoperta di nuove *soft skills*.

L'incontro col mondo reale, con il mondo del lavoro, ha permesso loro sperimentare e sperimentarsi, nonché di misurare le capacità e allo stesso tempo di vagliare le proprie attitudini e le proprie aspirazioni future.

4. Quarta macro area: la percezione del valore dell'esperienza

Con l'ultima domanda dell'intervista le ragazze e i ragazzi hanno potuto accedere ad una riflessione auto riferita del proprio vissuto nel nuovo contesto sperimentato e di quanto questo possa essere di supporto per un compagno o una compagna in ingresso all'esperienza di Alternanza Scuola Lavoro. Riflessione che ricollega all'accesso di ciò che Varisco (1995) ha definito come "nuove conoscenze non solo sulla base di quelle già in possesso ma anche attraverso la negoziazione e la condivisione di significati".

Alla domanda "Cosa suggeriresti ad un'amica o un amico che è in procinto di fare l'esperienza dell'Alternanza Scuola-Lavoro?" gli intervistati hanno messo in campo le loro proiezioni, chi in un'ottica pragmatica chi invece in una valutazione introspettiva.

- *Di partire comunque positivi cercando di non aspettarsi niente, ma allo stesso tempo cercare di vivere l'esperienza il più serenamente possibile, senza paura di fare degli errori o di fare brutte figure, chissà...e poi cercare comunque di essere il più possibile educati nei confronti delle persone che ti aiutano nel percorso di tirocinante e basta. (E.R.)*
- *Bisogna prima imparare moltissime cose, di non aspettarsi di fare subito qualcosa che cambia il mondo ma mettersi nell'ordine di idee di imparare (L.D.)*
- *Allora io consiglierei di ascoltare i colleghi, comunque, proprio perché danno dei suggerimenti che almeno nel mio caso sono serviti molto (A.G.)*
- *... secondo me essere tranquilli nel senso non farsi prendere dall'ansia, e fare vedere che comunque una cosa ti interessa fare una cosa diversa essere curioso, quello è importante e qualche volta fare vedere che sei sul pezzo e che ci tieni a quello che stai facendo (V.P.)*
- *Gli direi di cercare un'attività che possa aiutare a capire se si vuole fare un determinato lavoro o se si vuole magari proseguire con gli studi, come ad*

esempio veterinaria. Insomma, informarsi bene per sfruttare bene questa esperienza. (T.P.)

- *Allora che non si aspettino sempre di fare quello che si fa a scuola magari anche cose nuove, di non preoccuparsi di essere super competente perché ti possono far fare qualunque cosa e per me serve soprattutto per vedere com'è il mondo del lavoro e soprattutto ti serve a capire se il percorso di studi è quello che avresti voluto, se quello che hai fatto è la tua scuola oppure se avresti dovuto far qualcos'altro. (S.C.)*
- *Gli suggerirei di pensare bene se un certo ambiente ti può interessare veramente, inoltre di riuscire a distinguere il livello emotivo da quello lavorativo. Io ci sono riuscita, anche se all'inizio ho fatto davvero molta fatica, ma essere lì mi ha permesso di imparare a separare le due cose. (E.A.)*

Infine, ricca di significati è la testimonianza di S.B., che ha scelto di trasformare la sua esperienza di PCTO in un anno di vita e formazione scolastica in Germania. S. racconta chiaramente di una scelta coraggiosa ma presa con consapevolezza, a tal punto da suggerire ad un amico queste parole:

- *Gli suggerirei di cercarsi un'azienda che possa arricchirgli il curriculum perché ecco, perché se c'è una cosa che posso rimpiangere è di non aver fatto curriculum, però diciamo , si impara nella vita, prima o poi io imparo....c'è ancora tempo per quello. Credo comunque che ora sia più importante diventare sé stessi e l'amico di sé stesso. Se non si sta bene con sé stessi, un viaggio in Germania per un anno, da solo con me stesso...insomma sarebbe stato molto difficile. Per me questo è stato infatti un doppio viaggio: uno fisico in Germania e uno con me stesso, alla scoperta di chi sono. (S.B.)*

4.1 Qualche riflessione sulla quarta macro area dell'intervista

Ogni individuo è unico ed irripetibile, come sosteneva Carl Rogers (1961) e quindi è vero che ognuno di questi studenti ha sperimentato attraverso il proprio modo di essere, il proprio mondo interiore, le proprie conoscenze e le proprie emozioni, i vissuti offerti dalle esperienze di Alternanza Scuola Lavoro.

Ma è vero che queste sono divenute inevitabilmente un arricchimento che ha permesso loro dapprima di “riflettersi allo specchio”, scoprendosi in nuovi aspetti e capaci di nuove competenze, nonché di divenire potenziali tutor alla pari, come testimoni di capaci di attivare un passaggio di conoscenze, esperienze ed emozioni.

Capitolo 5

Riflessioni e Conclusioni

*Anche se la storia si fa, in una certa misura, alle loro spalle,
la gente svolge tuttavia un ruolo vitale
nel darle senso, direzione e uno scopo ultimo.*
(Buhle, 1981)

1. Riflessioni

L'obiettivo di questo elaborato è quello di fornire una fotografia del vissuto di alcuni studenti riguardante le esperienze di alternanza realizzate, di cogliere le loro percezioni in relazione ai significati attribuiti all'esperienza e di darne rilievo dal punto di vista psicologico.

Per questo motivo l'osservazione si concentra in particolare sull'aspetto riflessivo che i percorsi e le esperienze Alternanza Scuola Lavoro offrono ai loro giovani sperimentatori; questi studenti hanno avuto la grande opportunità di poter attivare processi metacognitivi in riferimento all'auto ripensamento, alla percezione del sé e alla proiezione del sé al futuro.

Un pensiero riflessivo, dunque, che coinvolge vari aspetti del loro percorso formativo, sia in relazione al confronto e alla verifica delle conoscenze apprese a scuola, che in relazione alle finalità di tipo orientativo, personale e professionale; le componenti riflessive sono quindi rivolte alla comprensione di ciò che si è svolto ma anche agli obiettivi futuri da realizzare.

Comprendere l'esperienza vissuta significa permettere a questi ragazzi di accedere ai suoi significati, espliciti e impliciti, e di approcciarsi ai propri interessi e alle proprie aspirazioni più autentiche, utili a definire il proprio progetto di vita e professionale.

La riflessione è un processo attraverso il quale «*si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzata a interpretare un'esperienza e a darvi significato*» (Mezirow, 1991). È grazie a questa che è possibile comprendere

i significati dell'azione che si compiono: lo sviluppo di capacità riflessive permette di valutare e, soprattutto di comprendere.

Il valore della riflessione sull'apprendimento funge da mezzo per l'apprendimento stesso perché fornisce senso all'esperienza, ne consente l'elaborazione e la riflessione in termini di co-costruzione consapevole delle conoscenze, abilità e competenze maturate.

Per questo il livello di riflessione attivata assume caratteri metacognitivi: riflettere sul percorso, sul senso delle azioni svolte e sulle conseguenze in esito all'esperienza, consente a questi studenti di tramutare l'attività svolta in *«oggetto di parola e di pensiero con l'obiettivo di consegnare ai soggetti in formazione una consapevolezza critica del loro agire e una competenza che consenta loro di partecipare e co-costruire i processi di cambiamento e innovazione che ogni professione richiede e porta con sé»* (Fabbri, 2007).

Il pensiero riflessivo dunque, spinge all'indagine, alla ricerca e alla scoperta e diviene uno strumento di guida che mira ad una reazione, così come sostiene Petrosino: *«esperire non è di per sé provare, sentire, toccare, gustare, vedere e più in generale non è semplicemente un reagire. Più a fondo di simili determinazioni va la concezione che sa riconoscere nell'esperienza [...] il ri-flettere del rispondere, la misura della parola che, prendendo le distanze dall'immediatezza della sensazione, risponde [...]»* (Petrosino, 2013)

In particolare, gli aspetti riflessivi vengono narrati dalla percezione che gli studenti hanno avuto in riferimento alla:

- soddisfazione della esperienza
- valutazione di coerenza tra le aspettative e la realtà incontrata
- valutazione dell'impatto sulle scelte future – di formazione e/o professionali

1.1 Riflessioni sulla soddisfazione dell'esperienza

Nel complesso tutti gli intervistati hanno testimoniato un buon senso di soddisfazione derivato dall'aver sperimentato la realtà del mondo del lavoro attraverso l'esperienza di alternanza.

Questo senso di soddisfazione contrasta con le aspettative iniziali, a causa delle quali, alcuni di questi studenti si sono approcciati all'esperienza vivendola come un obbligo dovuto dal percorso di studi e al quale sottostare, esattamente come spesso avviene nei confronti di una materia scolastica prevista dal proprio percorso formativo.

Le testimonianze rilasciate dagli studenti intervistati hanno, al contrario, messo in evidenza un radicale cambio di convinzioni in relazione a queste aspettative, nel momento in cui questi ragazzi hanno potuto osservare l'esperienza vissuta e il conseguente impatto formativo che ha avuto su di loro.

Alcuni passaggi delle testimonianze rilasciate, come

- *Mi sentivo gratificata quando riuscivo a fare un lavoro correttamente, da solo*
- *Mi sono sentito soddisfatto perché comunque sono riuscito in quello che dovevo fare*
- *Mi sono resa conto di potercela fare..*
- *Ho scoperto che se mi fanno vedere un piatto, riesco a farlo subito senza che mi venga spiegato..*
- *Grazie a questa esperienza sono riuscito ad abbattere un po' della mia timidezza..*

raccontano chiaramente il senso di soddisfazione provato, che cela, a sua volta, il senso di auto-efficacia sperimentato. Ciò significa che questi studenti sono stati capaci di affrontare i compiti a loro assegnati e sono riusciti a portarli a termine anche in autonomia mettendo in atto anche le loro abilità di *problem solving*.

Nelle loro esperienze questi ragazzi, oltre ad aver acquisito e consolidato nuove competenze, tecniche, relazionali e percezione di auto-efficacia (*self-efficacy*), hanno potuto assaporare il gusto della soddisfazione e dell'apprendimento che li ha accompagnati verso nuovi saperi.

La soddisfazione diviene dunque promotrice di riflessioni in relazione alla percezione di sé, come mezzo per potersi osservare attraverso due tipologie di processi auto-riflessivi individuate da Bandura (1986): una di natura valutativa che ha a che fare con l'agire in senso apprenditivo e con i risultati acquisiti che ne

derivano, l'altra, invece, che riguarda le reazioni soggettive di natura cognitiva, affettiva e motivazionale che sono all'origine dei risultati conseguiti.

Nel loro rapporto di ricerca, Bay et al. (2010), definiscono che il «*sentirsi competenti nello svolgimento dei vari compiti è un aspetto collegato al sentimento di gioia e al senso di autorealizzazione. Il concetto chiave nel percepirsi competenti è una “sfida ottimale” accompagnata dalla percezione di essere protagonisti delle proprie decisioni*». Per questo motivo il senso di soddisfazione è strettamente correlato al senso di autoefficacia e di capacità di risolvere nuove sfide: maggiore è l'autoefficacia percepita, più ampio è il ventaglio di preferenze che le persone tenderanno a prendere in considerazione (Bandura et al. 2001).

1.2 Riflessioni sulla valutazione di coerenza tra le aspettative e la realtà incontrata

Analizzando le aspettative vengono alla luce due tipologie predominanti: una collegata prevalentemente ai pregiudizi e al “sentito dire” ed un'altra legata al desiderio di trovare un terreno favorevole alla sperimentazione di una nuova realtà verso la quale si nutre un interesse futuro.

Se alcuni di questi studenti intervistati, infatti, si aspettavano di dover semplicemente svolgere dei compiti banali e poco funzionali alla loro formazione, - *“tanto andrai a fare solo delle fotocopie”, “le mie aspettative erano sbagliate, sono stata coinvolta e mi sono sentita partecipe di tutte le attività che mi sono state proposte”* e ancora *“mi aspettavo un approccio più teorico, invece ho trovato anche aspetti pratici”* - , altri si aspettavano di trovare un ambiente che potesse favorire una riflessione verso scelte future sia professionali che di proseguo degli studi - *“ero partita per voler capire se mi piacesse veramente”, “valutare se effettivamente era quello che avrei voluto fare per il futuro”, “avevo un grande desiderio di ampliare le mie conoscenze”*.

Le testimonianze di questi studenti hanno quindi messo in luce una possibile discrepanza tra le aspettative iniziali e ciò che hanno realmente trovato nell'ambiente nel quale hanno svolto la loro esperienza.

Inevitabilmente questa discrepanza può essere anche ricollegata alla distanza - già ampiamente argomentata nei capitoli precedenti - tra scuola e mondo del lavoro, ed evidentemente il fatto stesso di aver delle aspettative lontane dalla realtà che avrebbero incontrato, fa pensare a quanto questi studenti non sempre siano stati adeguatamente preparati all'esperienza: - *“la scuola forse avrebbe dovuto chiederci quali potessero essere i nostri desideri e i nostri obiettivi, invece le attività i ragazzi non le scelgono..”*, *“non siamo stati preparati, essendo anche un'esperienza facoltativa, l'unica cosa che ci hanno detto è stata una raccomandazione per non far fare brutte figure alla scuola, come ad esempio ci hanno suggerito come vestirci e come no..”*, *“la scuola ci ha preparato sì, però forse un po' tardi, ovvero a due giorni dalla fine della scuola e forse sarebbe meglio dare qualche spiegazione in più di ciò che si andrà a fare, proprio per avere anche una maggiore consapevolezza di ciò che si sta scegliendo”*. Avvicinare questi ragazzi alla realtà che avrebbero incontrato, probabilmente avrebbe permesso una scelta e, conseguentemente, un accesso più consapevole e mirato ai propri desideri.

Quando invece la scuola è riuscita ad accostare la formazione e la preparazione alle esperienze di Alternanza, allora gli studenti si sono approcciati al progetto vivendolo come una vera e propria opportunità da sfruttare nella sua reale essenza formativa: *“mi sono sentito preparato e accompagnato”*, *“mi sono sentita preparata perché comunque quello che ho fatto la avevo in realtà già studiato a scuola”*, *“sono stato preparato correttamente perché ogni cosa che mi hanno richiesto la sapevo fare”*, *“nel periodo antecedente l'esperienza i professori, ci hanno accompagnato parlandone con noi e confrontandoci su quello che avremmo potuto trovare”*.

Al contrario delle precedenti, queste ultime testimonianze evidenziano un riscontro e una corrispondenza tra le aspettative e la realtà incontrata che rinforza e legittima le potenzialità altamente formative dell'alternanza, quando adeguatamente progettata e realizzata.

La scuola può dunque assumere un ruolo chiave, in quanto può favorire negli allievi un orientamento alla scelta del percorso di alternanza, stimolandoli alla riflessione sulle aspettative e alle motivazioni nei confronti di questa – a tutti gli effetti – nuova “avventura”; può così accompagnarli a spostare il loro *locus of control* interno, autocentrato, il cui interesse è imperniato prevalentemente su di sé e sul

soddisfacimento dei propri bisogni, a una prospettiva più ampia, nella quale acquisiscano importanza il mondo del lavoro, la sua cultura e le sue richieste implicite ed esplicite (Pombeni, 1994).

1.3 Riflessioni sulla valutazione dell'impatto sulle scelte future – di formazione e/o professionali –

Sebbene sarebbe interessante poter proporre alle studentesse e agli studenti intervistati un follow-up a distanza di qualche anno, per verificare l'effettivo impatto a breve e medio termine delle esperienze vissute da questi studenti e quanto e in quale misura queste possano aver influito sulle scelte post diploma di questi ragazzi, l'essere entrati a contatto con il mondo del lavoro, seppur in una maniera diversa da ciò che avviene nella realtà, quindi accompagnati e tutelati dall'ambiente scolastico, ha senza dubbio rappresentato un'occasione di autovalutazione delle risorse personali.

Attraverso l'esperienza, gli studenti hanno potuto formare un'immagine di sé nel mondo: l'alternanza diviene una concreta occasione per riuscire ad immaginarsi in un futuro abbastanza prossimo e a rappresentarsi in nuovi contesti e in una nuova veste (Fiocchiatti, 2007). I giovani studenti sperimentano una sorta di socializzazione anticipatoria al lavoro che consente loro di avvicinarsi progressivamente ai valori, alle modalità e alle realtà del mondo produttivo degli adulti (Pombeni, 1994).

Alcune testimonianze rilasciate durante le interviste possono chiaramente definire l'utilità delle esperienze in riferimento ad una riflessione del loro sé proiettato al futuro: *“Sono contento di averla fatta (l'alternanza ndr.), [...] un'esperienza che ti avvicina molto al mondo del lavoro ma ti apre anche al mondo universitario. Un duplice vantaggio!”*, *“..è stata un'esperienza che mi ha aiutato molto [...] cioè penso di proseguire in questo mondo”*, *“lavorando ho capito che il lavoro d'ufficio mi piace!”*, *“..ho detto ok, non voglio già fare questa vita da 18 anni, ho piacere di formarmi un po' di più con gli studi universitari”*, *“..un'attività che aiuta a capire se si vuole fare un determinato lavoro o se si vuole proseguire con gli studi”*, *“grazie a questo lavoro ho capito che gli studi per diventare veterinario non fanno per me”*.

Si tratta di avviare una vera e propria presa di coscienza di ciò che si desidera, o che si pensa di desiderare, per il proprio futuro imminente. Un passaggio che permette a tutti gli effetti di avviare un processo di transizione verso la vita adulta e che li induca ad una assunzione di responsabilità, molto spesso non priva di ansie, verso una scelta tra l'inserirsi in un nuovo contesto formativo – corsi di formazione post diploma, università etc.. - o in contesto lavorativo.

Secondo Scholssberg (1995), le transizioni di un individuo avvengono ogniqualvolta che si verifica un avvenimento che ha come effetto conseguente la trasformazione di relazioni, abitudini, credenze e ruoli di quell'individuo; un vero e proprio processo di cambiamento (Guichard, 2003).

Ed è quindi attraverso questa transizione che l'alternanza esprime al massimo la sua funzione orientante. L'esperienza di lavoro accresce la motivazione dei ragazzi e permette loro di orientarsi in relazione alle proprie vocazioni.

Le finalità orientative di un progetto di alternanza devono essere comunque progettate e non affidate ad eventi fortuiti e casuali. I ragazzi devono essere accompagnati, guidati e condotti verso una riflessione che possa permettere loro la scelta del progetto in base alle finalità che si sono prefissati; allora sì che la funzione orientante dell'alternanza può essere esperita nella sua massima espressione.

Quando uno studente racconta di aver scelto e trovato in autonomia la sede presso la quale effettuare l'esperienza, allora probabilmente, significa che la sua scuola ha fatto affidamento esclusivamente sulle già consolidate capacità riflessive e di discernimento di questo giovane studente, vendendo così a meno del suo ruolo guida. Quando, al contrario, la scuola ha saputo adeguatamente stimolare all'esperienza i singoli alunni, cogliendo la loro personale individualità, il loro specifico desiderio, la loro motivazione all'accrescimento, allora è possibile affermare che ha saputo realmente sostenere e orientare i propri studenti. Azioni che, in base alle testimonianze rilasciate, non possono essere affatto ritenute scontate, così come hanno messo in evidenza nella loro ricerca Ferrari et al. (2017) sostenendo che la singola esperienza di alternanza può produrre effetti orientanti se, e solo se, adeguatamente preparata e progettata per e con lo studente, chiarendo in via preliminare quali siano gli aspetti da osservare, le informazioni da ottenere e gli elementi orientativi da individuare, per avviare infine un'autovalutazione

in relazione ai risultati raggiunti che possano divenire stimoli per il proprio progetto personale.

Per queste ragioni è corretto sostenere che l'alternanza può essere l'occasione di un coinvolgimento olistico della persona caratterizzato sì, dalla dimensione cognitiva, ma anche e soprattutto dalla sfera emotiva, relazionale e comunicativa che permette a questi studenti di raggiungere lo scopo educativo insito nell'esperienza stessa: la loro formazione integrale (Tino, Grion, 2018).

2. Conclusioni

Alle volte uno si crede incompleto ed è soltanto giovane.
(Calvino, 1952)

La realizzazione di questo elaborato mi ha premesso di metter in atto uno tra i più affascinanti aspetti che regala la psicologia, ovvero il poter osservare le evoluzioni, la crescita e i mutamenti che un essere vivente mette in atto nel suo percorso di vita. Ancora più in dettaglio, ciò che C. Rogers definiva “tendenza attualizzate” (1978), ovvero la necessità innata che è parte di ogni individuo e che permette, se adeguatamente perseguita, di realizzare e realizzarsi nel proprio progetto di vita.

Queste interviste, nel loro piccolo, sono state per me l'osservazione di un “viaggio”, breve, ma ricco di dettagli e di stimoli, compiuto da queste studentesse e studenti; un “viaggio” che ha offerto loro numerose ed importanti opportunità per il loro futuro.

Questi alunni hanno posto loro stessi in una posizione di crescita, mettendosi in gioco - a volte anche in maniera completamente volontaria -, sperimentandosi su di un terreno ancora tutto da esplorare e soprattutto imparando a rivestire nuovi ruoli. Si sono dapprima immaginati e poi osservati, accorgendosi che ciò che hanno sperimentato non è stata la perdita di tempo che in alcuni casi si sarebbero aspettati. Chi con entusiasmo e curiosità, chi con timore e insicurezza, ma con l'unico denominatore comune di sperimentarsi e di crescere. Ed è questo che tutti questi studenti mi “hanno lasciato”: il loro reale desiderio di loro crescita.

Il fanciullo, l'adolescente e il giovane adulto che ha con sé una lunga e importante esperienza scolastica e che ora si avvicina al mondo del lavoro imparando a muovere i primi passi in un ambiente che di conosciuto ha poco. Per questo immagino queste ragazze e questi ragazzi, come dei neonati che vengono al mondo e che si immergono in una realtà nuova e sconosciuta, dove si inizia a sperimentare, toccare, vivere, provare e sentire.

Ritengo che le opportunità offerte dalle esperienze dei percorsi di alternanza possano essere un valido strumento che avvicina i giovani studenti alla realtà del mondo al di fuori dai confini scolastici, la cosiddetta "vita reale"; avvicinarsi ad un ambiente lavorativo offre la grande opportunità di poter osservarsi in un'altra veste che esce da schemi familiari e consolidati. Avere il coraggio di addentrarsi in un nuovo ambiente, privi, o quasi, di strumenti, significa realmente mettersi in gioco e aprirsi all'opportunità di esplorare un nuovo mondo, che porta sì, alla scoperta dell'ambito lavorativo ma e soprattutto alla conoscenza di loro stessi. Innegabile, infatti, è l'esigenza di questi alunni di tradurre in fatti ed azioni le teorie apprese sui banchi di scuola che troppo spesso hanno una connotazione astratta che ne impedisce anche la reale comprensione.

Ritengo, inoltre, che una buona preparazione da parte della scuola sia fondamentale all'approccio all'esperienza, affinché questa sia sfruttata al massimo delle sue potenzialità. La preoccupazione della scuola, quindi, non deve essere solo quella di riuscire a trovare la maniera di riempire le ore di alternanza o, come hanno testimoniato alcuni studenti intervistati, di evitare di essere messi in cattiva luce a causa di comportamenti poco edificanti dei loro studenti (investendoli, tra l'altro, di una responsabilità che esce dagli obiettivi e dalle finalità dell'esperienza). La scuola, i suoi dirigenti e i suoi docenti devono invece essere in grado di valorizzare questa opportunità rendendola capace di creare un reale momento formativo, al pari di una lezione didattica, di produrre risultati sia in termini di sviluppo che di scoperta e consolidamento di nuove competenze e, non da ultimo, di fornire a questi ragazzi l'accesso a una concreta progettualità per il loro futuro a breve e medio termine.

Una volta raggiunta la maturità scolastica, lo studente entra nel mondo "reale" ed è costretto, più o meno direttamente, a scendere a patti con questo. Allora sì che la responsabilità scolastica entra in gioco, laddove questa sia stata capace di fornire loro

strumenti e mezzi per riuscire a intraprendere il cammino per divenire giovani adulti e di tramutare uno statico concetto di formazione e apprendimento nel più moderno, dinamico e attuale *long life learning*, in grado di accompagnare l'individuo nell'arco intero della vita professionale, ma anche personale. Occorre quindi che la scuola induca i propri studenti a divenire capaci di ripensarsi, modificarsi e di rivalutare i propri talenti, attraverso la progettazione di percorsi di alternanza, ma anche attraverso processi formativi che sviluppino la libera iniziativa e il pensiero creativo, attivando la *self agency*.

È vero però che la scuola, con l'attivazione di progetti di alternanza, ha senz'altro, nel suo piccolo, il merito di tentare di avviare questi processi virtuosi, grazie allo scambio col territorio e con gli ambiti professionali disponibili, ma è intellettualmente onesto sostenere che tutto ciò non sia sufficiente.

Per questo è necessario ampliare il panorama delle responsabilità, in quanto, come sostiene Ferrantini (2015), «*la vera emergenza educativa si consuma fuori e soprattutto dopo la scuola*»; non è infatti la sola scuola a dover far fronte ai bisogni di questi giovani, ma sono necessari sistemi di governo che possano attivare lungimiranti azioni di welfare e di politiche attive sul lavoro che promuovano e sostengano un efficace sistema di *lifelong learning*, che sancisca che è vero che la formazione scolastica termina a vent'anni, ma che l'istruzione e la formazione no, perché questa prosegue durante l'arco intero della vita.

Una tematica, questa, che coinvolge numerosissimi attori: i giovani, la scuola, gli insegnanti, la società, la politica, il mondo del lavoro. Ognuno con un importantissimo ruolo, ognuno responsabile promotore di comportamenti con finalità virtuose. Perché lavorare per i giovani significa lavorare con i giovani, con la società, con il mondo del lavoro e con tutte le realtà che promuovano il benessere e lo sviluppo a livello globale.

Nonostante in Italia la questione della distanza tra la formazione scolastica e la realtà del mondo del lavoro sia oggetto di discussione e di interventi da numerosi decenni, ciò che è stato messo in campo ad oggi non è evidentemente ancora sufficiente; nel loro volume "Studio ergo lavoro" Castellano et al. (2014) hanno infatti evidenziato la crescente ed urgente necessità di creare spazi e modalità che favoriscano questo incontro in maniera funzionale e proattiva, attraverso un piano d'intervento di sistema con iniziative sia a livello nazionale che a livello locale. Le iniziative a livello nazionale dovrebbero

prevedere adeguati provvedimenti legislativi e normativi, oltre che un ampio programma di comunicazione e di sensibilizzazione rivolto a tutti i soggetti coinvolti. A livello locale è necessario attivare interventi che coinvolgano in maniera sistematica i giovani, le famiglie, le scuole, le imprese e gli enti di collocamento del territorio. È necessaria quindi una forte sinergia tra tutti questi attori che dovrebbero diventare i facilitatori della transizione scuola-lavoro, in modo da ridurre sensibilmente la disoccupazione giovanile in Italia.

Chiudo questo elaborato citando uno tra gli psicologi a me più cari, Carl Rogers, che nel 1951 con le seguenti parole spiegava come l'obiettivo principale dell'istruzione sia quello di agevolare l'apprendimento e, di conseguenza, il cambiamento: *«sono veramente istruiti soltanto coloro che hanno imparato ad imparare; coloro che hanno imparato ad adattarsi e come cambiare; coloro che hanno capito che non esiste conoscenza certa e che soltanto la ricerca della conoscenza rappresenta la base della certezza. La mutevolezza, la fiducia nel processo piuttosto che nella conoscenza statica, è l'unica cosa ragionevole per l'istruzione nel mondo moderno»* (C. Rogers, 1951).

Bibliografia

Alberici, A., (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.

Ajello, A. M., Ghione, V., Belardi, C., (2010). *Psicologia e Scuola. Una prospettiva Socioculturale*. ed. Infanziaie.org

Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Pastorelli, C., (2001). *Self-efficacy: belief as shapers of children's aspirations and career trajectories*. Child Development, Vol. 72, pp. 187-206.

Batini, F., (2016) Il ruolo dell'orientamento nei percorsi di alternanza scuola-lavoro. In Batini, F., De Carlo M. E., *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenza*. Torino: Loescher

Blee, K. M., Taylor, V. L., (2002). *Semi-Structured Interviewing in social Movement Research*, in Klandermans, B., Staggenborg, S., (a cura di), *Methods of Social Movement Research*, University of Minnesota Press, Minneapolis, pp.92-117.

Buhle, P. (1981). *Radicalism: The Oral History Contribution*, in International Journal of Oral History, pp. 205-15

Calvino, I. (1952). *Il visconte dimezzato*. Milano: Mondadori

Cappuccio, G., Compagno, G., (2019). Innovazione con il Situated Learning e il Work-Based Learning: una indagine esplorativa sull'Alternanza Scuola Lavoro. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, pp. 42-60.

Castellano, A., Kastorinis, X., Lancellotti, R., Marracino, R., Villani, L. A, (2014). *Studio ergo Lavoro. Come facilitare la transizione scuola-lavoro per ridurre in modo strutturale la disoccupazione giovanile in Italia*. McKinsey & Company.

Cargo, M., Grams, G. D., Ottoson, J., M, Ward, P., Green, L.W., (2003). Empowerment as fostering positive youth development and citizenship. *American Journal of Health Behavior*, 27 (1), 66-79.

Colpo, G., Cornaviera, D., Donà, L., Focchiatti, R. (2007), *Traiettorie in Alternanza. Dentro e fuori i confini delle comunità di pratica*. Mirano: Grafiche Serenissima.

Ciappei, C., Cinque, M., (2014). *Soft Skills per il governo dell'agire. Le saggezze e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: Franco Angeli.

Del Cimmuto, A., Falcone, A., Ferrari S., Grimaldi, A., Lolli, C., Marciano, S., Rossi, A., Migliore, S., (a cura di), (2007). *Le parole dell'Orientamento: un puzzle da comporre*. Roma: Isfol Editore.

- Della Porta, D., (2010). *L'intervista qualitativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey, J., (1973). *Esperienza e natura*. Milano: Murisia.
- Dewey, J., (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- Engerstöm, Y., (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engerstöm, Y., (1991). Come superare l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico. In Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C., (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: CEA Casa editrice Ambrosiana.
- Fabbri, L., (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carrocci.
- Fabbri, L., Malacarne, C., Ferro Allodola, V. L., (2015). Apprendere dai contesti di pratica situata: modelli didattici innovativi nell'alternanza scuola-lavoro. *Educational Reflective Practices*, pp.65-77.
- Ferrantini, P., (2015). *Che cosa non dovremmo chiedere alla scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Ferraro, S., Burba, G., Consolini, M., Olper, B., (2017). *Orientamento permanente e alternanza scuola-lavoro. Riflessioni sull'applicazione della legge 107/2015 in Alternanza Scuola Lavoro. Alcune evidenze nazionali ed europee. Un'esperienza di ospitalità degli studenti liceali di Trieste*. Allegati in "Quaderni di Orientamento" n. 51. Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia
- Gentili, C., (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova Secondaria*, n.10, pp.16-38.
- Grimaldi, A., Quaglino, G. P. (a cura di) (2005). *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione*. Roma: Isfol Editore.
- Goleman, D., (1996). *L'intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Best Bur edizioni Rizzoli
- Guichard, J., Huteau ,M., (2003). *Psicologia dell'Orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gardner, H., (1991). *The Unschooled mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Kant, I., (1798). *Antropologia Pragmatica*. Roma: Laterza.
- Kaufmann, J.C., (2009). *L'intervista*. Bologna: Il Mulino.

- Kim, S., Crutchfield, C., Williams, C., Hepler, N., (1998). Toward a newparadigm in substance abuse and other problem behavior prevention for youth: Youth development and empowerment approach. *J Drug Educ*, pp.1-17.
- Lave, J., e Wenger, E., (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Lave, J., Wenger, E., (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Masito, C., Pastore F., (2017). *Alternanza scuola-lavoro: un bilancio preliminare a un anno dall'attuazione*. Bologna: Il Mulino.
- McCracken, G. (1988). *The long Interview*, Sage: London
- Mezirow, J., (1991). *Transformative Dimensions of Adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortari, L., (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci
- Prati, G., (2019). Empowerment e giovani: dimensione e modelli teorici. *Psicologia di Comunità*. pp.93-109
- Petrosino, S. (2013). *Le fiabe non raccontano favole. Credere nell'esperienza*. Genova: Il melangolo.
- Pombeni, M.L., D'Angelo, M. G., (1994) *L'orientamento di gruppo. Percorsi teorici e strumenti operativi*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M, Zucchermaglio, C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: CEA Casa editrice Ambrosiana.
- Rogers, C. (1951) *Client-centred therapy: its current practice, implications, and theory*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. (1961) *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C., (1978). *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*. Roma: Astrolabio-Ubaldini
- Ryan, R. M., Deci, E. L., (2000). Self. Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), pp. 68-78.
- Resnick, L. B., (1987). Imparare dentro e fuori la scuola. In, Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C., (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: CEA Casa editrice Ambrosiana.
- Rey,B., (1996). *Les competences trasversales en question*, Paris: ESF Editeur.

- Ribolzi, L., (2012). *Società, persona e processi formativi, Manuale di sociologia dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Ruffini, C., Sarchielli, V. (2006). Ambiti, approcci e metodi del counseling. In Di Francesco (a cura di). *Consulenza alla persona e counseling*. ISFOL Temi & Strumenti
- Scholsberg, N. K., Waters, E. B., Goodman, J. (1995). *Counselling Adults in Transitions- Linking Practice with theory*. New York; Springer.
- Varisco, B. M., (1995). Alle radici dell'ipertestualità. In Calvani A., Varisco, B.M., (a cura di), *Costruire-decostruire significati, Ipertesti, micromondi e orizzonti formativi*. Padova: Cleup.
- Vygostkij, L. S., (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti – Barbera.
- Weiss, R.S., (1994). *Learning from strangers. The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York: Free Press.
- Wenger, E., (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wittgenstein, L. (1969). *On Certainty*. Basil Blackwell: Oxford.
- Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, M. A., (2000). Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. In Rappaport, J., Seidman, E., *Handbook of Community Psychology*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Zuccheromaglio, C., (1996). *Vygotskij in azienda. Apprendimento e Comunicazione nei contesti lavorativi*. Roma: Carocci.

Sitografia

[https://www.academia.edu/39280333/Braun and Clarke 2006 thematic analysis](https://www.academia.edu/39280333/Braun_and_Clarke_2006_thematic_analysis)

https://www.ansa.it/sito/notizie/economia/2020/03/03/istat-disoccupazione-giovani-a-gennaio-risale-al-293_caf115bb-a416-4c99-98c8-a919ae3190ec.html

Bay M., Grzadziel D.& Pellerey M. (2010), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Rapporto di ricerca URL: <https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/promuovere%20la%20crescita%20nelle%20competenze%20strategiche.PDF>

<https://www.crescita-personale.it/articoli/competenze/atteggiamento/empowerment.html>

<http://www.centessimusannus.org/media/2zqgv1479740331.pdf>

Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77, Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53: http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/dlgs77_05.shtml

<http://95.110.157.84/gazzettaufficiale.biz/atti/2005/20050103/sommario.htm>

Legge 13 luglio 2015, n.107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

Legge 30 dicembre 2018, n. 145 Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>

<https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/1993%20ISFOL%20competenzetrasversali%20SCHEDA.pdf>

<https://www.orientamento.it>

Monografia Alternanza Scuola-lavoro: innovazione e opportunità – Regione Emilia Romagna <https://scuola.regione.emilia-romagna.it/rapporti-pubblicazioni/allegati-e-immagini-monografie-universo-scuola/MonografiaAlternanzascuolalavoro.pdf>

Salovey, P., Mayer, J., “Emotional Intelligence” – p.189 <https://www.bartleby.com/essay/Emotional-Intelligence-By-John-Mayer-And-Peter-F37WHBWKPT8X>