

Il testo fa parte di un insieme di materiali che documentano le Azioni di sistema, finanziate dalla Regione Veneto, realizzate a supporto dell'Alternanza Scuola Lavoro e dell'Alternanza Scuola Lavoro in Impresa Formativa Simulata negli anni 2005-2007. Nei materiali è compreso un DVD che raccoglie la documentazione prodotta nelle azioni di formazione, di monitoraggio e di pubblicizzazione.

Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto
Direzione Generale

alternanza scuola lavoro:
azioni di sistema
2005-2007



© 2007 MPI - Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto

Direzione Generale
Riva de Biasio - S. Croce 1299 - 30135 Venezia
tel. 041 2723111
www.istruzioneveneto.it
direzione-veneto@istruzione.it

Direttore Generale: **Carmela Palumbo**

Progetto editoriale: **Alberto Cacco**

Editing: **Sante Velo**

Comitato di redazione:
**Alberto Cacco, Paolo Jacolino, Simonetta Mantovani, Patrizia Montagni,
Antonia Moretti, Marina Nostran, Claudio Pardini, Annamaria Pretto,
Sante Velo.**

Coordinamento scientifico: **Antonia Moretti**

Logo Alternanza a cura di Pietro Ricca – ISA di Venezia

Finito di stampare nel mese di novembre 2007
presso Grafiche Serenissima – Mirano.
Stampato in Italia – Printed in Italy

Il presente volume può essere riprodotto per l'utilizzo da parte delle scuole per le attività di formazione del personale direttivo e docente. Esso non potrà essere riprodotto e utilizzato parzialmente o totalmente per scopi diversi da quello sopraindicato, salvo esplicita autorizzazione dell'USR per il Veneto.

Indice

	Introduzione	p. 7
1.	Le Azioni di formazione <i>Antonia Moretti, Dirigente scolastico e Sante Velo, Docente</i>	p. 13
1.1	L'organizzazione della formazione nell'a.s. 2005 - 2006	p. 13
1.1.a	I temi della prima fase	p. 14
1.1.b	La valutazione della prima fase	p. 21
1.1.c	L'organizzazione e i temi della seconda fase	p. 24
1.1.d	La valutazione della seconda fase	p. 25
1.2	L'organizzazione della formazione nell'a.s.2006-2007	p. 27
1.2.a	I percorsi formativi per i tutor <i>esperti</i>	p. 29
1.2.b	La valutazione dei corsi per tutor <i>neofiti</i>	p. 32
1.2.c	La valutazione dei corsi per tutor <i>esperti</i>	p. 36
2.	Alternanza Scuola Lavoro e Terza Area. Ipotesi di lavoro <i>Annamaria Pretto, Docente</i>	p. 43
2.1	Alternanza Scuola Lavoro e Terza Area. Aspetti normativi	p. 44
2.1.a	Elementi di continuità nella normativa nazionale. Dal D.M. 15 aprile 1994 al D.lgs. 77 del 15 aprile 2005	p. 44
2.1.b	Innovatività delle metodologie proposte per il biennio post-qualifica	p. 46
2.1.c	D.M. 15 aprile 1994 e D.lgs. n. 77 del 15 aprile 2005: un confronto	p. 47
2.1.d	La normativa regionale. Terza Area e Alternanza Scuola Lavoro, in Veneto	p. 57
2.2	L'esperienza della Terza Area. 1994 - 2006	p. 58
2.2.a	Punti di forza dell'esperienza di Terza Area	p. 58
2.2.b	Criticità rilevate nell'esperienza di Terza Area	p. 58
2.3	ASL in Terza Area: la proposta	p. 59
2.3.a	Aspetti comuni dei percorsi	p. 59
2.3.b	L'Alternanza Scuola Lavoro, opportunità per valorizzare la Terza Area	p. 60

2.3.c	ASL in Terza Area: approccio operativo	p. 61
2.3.d	Metodologie	p. 63
2.3.e	Monitoraggio e valutazione	p. 63
2.3.f	Bisogni formativi degli operatori	p. 64
2.3.g	Cambiamenti necessari per la realizzazione dell'attività	p. 64
3.	Le Azioni di monitoraggio dell'USR per il Veneto	p. 67
	<i>Antonia Moretti, Dirigente scolastico e Sante Velo, Docente</i>	
3.1	Il monitoraggio rivolto ai referenti d'Istituto e ai tutor interni	p. 67
3.1.a	I dati della <i>check-list</i> "Governare il percorso di Alternanza scuola lavoro. Compiti e/o azioni da attivare"	p. 70
3.1.b	I dati della <i>check-list</i> "Governare il percorso di Alternanza scuola lavoro. I ruoli organizzativi"	p. 73
3.2	Il Questionario per i tutor <i>esterni</i>	p. 75
3.2.a	I dati essenziali sull'Ente/Azienda	p. 76
3.2.b	I dati sui tutor <i>esterni</i>	p. 80
3.2.c	Le azioni di tipo organizzativo realizzate in collaborazione tra azienda/ente e scuola	p. 81
3.2.d	Le azioni realizzate in collaborazione con il tutor <i>interno</i>	p. 82
3.2.e	Le azioni realizzate in relazione con lo studente	p. 84
3.3	Le abilità trasversali nel lavoro	p. 86
3.3.a	I dati sugli studenti	p. 88
3.3.b	Le abilità trasversali	p. 91
3.3.c	Le principali evidenze	p. 92
3.4	La ricerca	p. 95
3.4.a	Verifica delle ipotesi	p. 95
3.4.b	Alcune considerazioni	p. 112
4.	La figura del tutor interaziendale nell'alternanza scuola lavoro in Veneto	p. 115
	<i>Simonetta Mantovani, Funzionario Direzione Istruzione, Regione del Veneto</i>	

Introduzione

Fin dalla fase d'avvio l'esperienza veneta di Alternanza Scuola Lavoro¹ si caratterizza per essere fortemente ancorata ad un'ottica di sistema e ad un chiaro disegno di collaborazione interistituzionale. Tale intensa collaborazione si fonda su una storia consolidata di rapporti e di esperienze che hanno dato luogo in Veneto a numerose realizzazioni tipicamente caratterizzate da una forte valenza di sistema (il progetto di Terza area professionalizzante per gli Istituti Professionali Statali, l'Istruzione e formazione Tecnica Superiore, l'Anagrafe Regionale per l'Obbligo Formativo, l'Orientamento).

Tutto il percorso dell'ASL, fin dai primi due Protocolli², mira a strutturare un *modello* di governo a livello regionale, di tipo sistemico, nei vari ambiti e in tutte le sue fasi. A partire dal Protocollo unitario del 4 febbraio 2005, proprio perché il contesto di riferimento è costituito da una regia regionale, si vanno distinguendo ambiti e titolarità degli interventi in modo da strutturare un sistema di azioni organizzato, funzionale ed efficace:

- viene posto a carico dell'USR per il Veneto il finanziamento dei progetti di ASL e di ASL in IFS.
- Viene costituito e finanziato, sempre a carico dell'USR, il Simucenter regionale, presso l'IIS "C. Anti" di Villafranca (VR); ha il compito di Centrale di Simulazione regionale che consente alle aziende virtuali - costituite all'interno dei progetti di ASL in IFS e attivate nel territorio regionale - di simulare tutte le azioni legate alle aree specifiche di qualsiasi attività imprenditoriale: Banca, Mercato, Fisco.
- Viene posto a carico della Regione Veneto e di Unioncamere del Veneto il finanziamento delle Azioni di sistema.
- Viene individuato dal Tavolo regionale un apposito Gruppo Tecnico che ha il compito di disegnare il piano delle Azioni di sistema da rivolgere sia al mondo della scuola sia al mondo del lavoro.

Le Azioni di sistema

Le Azioni di sistema, progettate a sostegno dei percorsi di ASL e di ASL in IFS, si articolano in *Azioni di comunicazione/promozione, Azioni di formazione/informazione, Azioni di monitoraggio*.

1 Nel testo si useranno gli acronimi ASL per l'Alternanza Scuola Lavoro e IFS per l'Alternanza Scuola Lavoro in Impresa Formativa Simulata.

2 Il primo protocollo viene sottoscritto il 31 luglio 2003 da Regione Veneto, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, Associazioni Imprenditoriali e Organizzazioni Sindacali e porta alla costituzione di un Tavolo regionale di concertazione. Il 28 gennaio 2004 viene sottoscritto un secondo Protocollo d'Intesa tra Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto e Unioncamere del Veneto.

In particolare, per quanto riguarda le *Azioni di comunicazione/promozione*, il Gruppo Tecnico costituito all'interno del Tavolo Regionale ritiene utile che qualsiasi iniziativa inerente l'ASL sia comunicata attraverso un'immagine coordinata ed adeguata ai differenti destinatari (scuola, studenti, famiglie, mondo del lavoro) da cui si evinca che l'ASL è sostenuta in Veneto da una pluralità di soggetti significativi. A tale scopo vengono realizzati il *Vademecum per gli studenti*, sul versante del mondo della scuola e il *Vademecum per le aziende*, sul versante del mondo del lavoro³.

Le *Azioni di formazione/informazione* comprendono:

- la Formazione in presenza rivolta ai tutor interni e referenti d'istituto delle scuole impegnate in progetti di ASL e la Formazione in presenza organizzata dal Simucenter Regionale per i tutor delle scuole impegnate nella realizzazione di progetti di ASL in IFS; alla formazione sono dedicati i primi due capitoli.

Il Capitolo 1 presenta la formazione in presenza rivolta ai tutor interni e ai referenti d'istituto delle scuole impegnate in progetti ASL negli anni scolastici 2005-2007. Il Capitolo 2 descrive il corso di formazione regionale dedicato all'integrazione tra ASL e Terza area negli Istituti Professionali, realizzato nella sua prima edizione nell'anno scolastico 2006-2007⁴.

- la progettazione e realizzazione di pacchetti di autoformazione, uno destinato ai Dirigenti Scolastici e ai Direttori dei Servizi Generali e Amministrativi, l'altro ai tutor *esterni*⁵.

Le *Azioni di monitoraggio* rivolte a tutte le Istituzioni scolastiche coinvolte in progetti di ASL e di ASL in IFS sono state progettate e realizzate dall'USR per il Veneto; all'IRRE del Veneto, che ne ha curato progettazione e realizzazione, è stato affidato uno specifico monitoraggio *in profondità*, rivolto a un numero ridotto di scuole. Il Capitolo 3 descrive l'impianto delle azioni di monitoraggio realizzate dall'USR per il Veneto e alcuni dei principali risultati emersi⁶. I monitoraggi condotti dall'IRRE del Veneto sono descritti in due pubblicazioni, la prima dal titolo "Percorsi di alternanza scuola lavoro: per una didattica dell'andata e del ritorno" già edita nell'anno 2007, la seconda di prossima pubblicazione.

3 Entrambi i *Vademecum* sono pubblicati nel DVD.

4 I materiali utilizzati e/o prodotti in tutti i corsi sono pubblicati nelle apposite sezioni del DVD;

5 Il primo pacchetto è accessibile all'indirizzo www.istruzioneveneto.it, il secondo all'indirizzo <http://www.campus-ai-tv.it/alternanza/tutor/testo.asp>

Entrambi i pacchetti sono anche disponibili nell'apposita sezione del DVD.

6 Gli archivi completi e le relative guide alla lettura sono pubblicati nell'apposita sezione del DVD.

Infine, il Capitolo 4 descrive un'Azione di sistema, sul versante del mondo del lavoro, finalizzata a sperimentare una soluzione innovativa al problema, frequente nella piccola e piccolissima impresa, di garantire tutte le condizioni previste nella realizzazione del progetto di ASL.

1. Le Azioni di formazione

Antonia Moretti e Sante Velo

Negli anni scolastici 2005-2006 e 2006-2007, secondo quanto previsto dalla D.G.R. n. 2319 del 09/08/2005 e dalla D.G.R. 2583 del 07/08/2006¹, vengono realizzate azioni formative rivolte ai referenti d'istituto e ai tutor interni delle Istituzioni Scolastiche che attuano progetti di ASL². Analogamente, a cura del Simucenter regionale, vengono organizzate in entrambi gli anni scolastici attività di formazione rivolte ai referenti d'istituto e ai tutor interni delle Istituzioni Scolastiche che realizzano progetti di ASL in IFS³.

1.1 L'organizzazione della formazione nell'a.s. 2005-2006

Il piano di formazione nel 2005-2006 prevede come destinatari i referenti d'istituto e i tutor interni con l'obiettivo di supportarne il lavoro in fase iniziale e *in itinere*.

Si pone in primo luogo il problema di realizzare sul territorio regionale attività formative che mantengano la capacità di rispondere alle specificità locali, presidiando, al contempo, gli obiettivi generali previsti⁴. La soluzione si va delineando nel corso di un serrato lavoro di progettazione realizzato dal Gruppo di lavoro costituito dai Referenti provinciali per l'Alternanza Scuola Lavoro⁵.

Il lavoro, che vede il Gruppo impegnato in alcuni incontri, porta, da un lato, a declinare operativamente in modo condiviso gli obiettivi della formazione e, dall'altro, conduce ad individuare alcune scelte di tipo organizzativo.

1 Si veda la Sezione "Normativa" del DVD.

2 49 nel 2005-2006 e 76 nel 2006-2007.

3 15 nell'a.s. 2005-2006 e 25 nell'a.s. 2006-2007

4 Programmare il percorso ASL (a livello d'istituto/di piano personalizzato); implementare il percorso ASL (a livello d'istituto/di piano personalizzato); gestire in itinere (rivedere) il percorso ASL (a livello d'istituto/di piano personalizzato); valutare il percorso ASL (a livello d'istituto/di piano personalizzato).

5 Il Gruppo era costituito da Grazia Calcherutti, Franca Da Re, Paolo Jacolino, Antonia Moretti, Marina Nostran, Giovanni Pontara, Oreste Scremin.

Vengono così definite, all'interno dell'impianto complessivo di 48 ore, una *prima fase* costituita da quattro giornate intensive di formazione e una seconda fase costituita da quattro mezze giornate con funzione di supporto *in itinere* alla realizzazione dei progetti di ASL.

La *prima fase*, che prevede un numero ridotto di relazioni frontali e il ricorso consistente a lavori in gruppo, risulta caratterizzata da un impianto comune con proposte di lavoro di tipo attivo/induttivo per favorire/stimolare nei partecipanti la riflessione e lo scambio delle proprie esperienze, l'auto-osservazione, l'autovalutazione e la condivisione di schemi di analisi. Tale impianto richiede un numero di formatori tale da assicurare il funzionamento di gruppi non superiori a 10-12 partecipanti e una funzione di coordinamento che presidi l'andamento delle attività formative, assicurando l'integrazione tra *input* teorici, fasi di lavoro in gruppo e sintesi collettive in plenaria.

Si decide, pertanto, di affidare la funzione di coordinamento scientifico di ciascun corso ai Referenti provinciali che assolvono, altresì, il compito di garantire il coordinamento dei formatori incaricati della conduzione dei gruppi e la congruenza della progettazione di dettaglio del percorso con l'impianto complessivo definito a livello regionale.

Vengono organizzati, come da Allegato alla D.G.R., cinque corsi di formazione di cui tre a carattere provinciale (Venezia, Verona e Vicenza) e due a livello interprovinciale (Treviso-Belluno; Padova-Rovigo) con un coinvolgimento complessivo di 196 partecipanti. Al termine della prima fase, mediante apposito questionario somministrato in aula, vengono raccolti, oltre agli elementi di valutazione delle attività formative realizzate, le indicazioni dei partecipanti sui temi da trattare nella seconda fase.

Nella *seconda fase* l'organizzazione degli incontri viene diversificata per quanto riguarda sia i temi sia le modalità organizzative. Le attività vengono strutturate prevalentemente a livello provinciale, mentre per alcuni temi viene mantenuta un'organizzazione interprovinciale.

1.1.a I temi della prima fase

La *prima giornata* ha l'obiettivo di *attivare la riflessione sugli scenari culturali e normativi* e di aiutare i partecipanti a *ricostruire i modelli organizzativi*, anche impliciti, secondo cui viene realizzato il progetto di ASL a partire dai progetti/esperienze delle scuole coinvolte nella realizzazione dell'Alternanza.

Nella prima parte della giornata si introducono ed approfondiscono i

nodi culturali relativi ai rapporti tra scuola e lavoro con specifico riferimento a due norme: la Legge 11 marzo 2003, n. 53 (in particolare, il diritto-dovere, l'Alternanza Scuola Lavoro) e la Legge 14 febbraio 2003, n. 30 (in particolare, i cambiamenti intervenuti nel mercato del lavoro, i contratti a contenuto formativo, il contratto di apprendistato).

L'Alternanza Scuola Lavoro viene analizzata, anche in riferimento alle politiche educative degli altri Paesi europei, come modalità innovativa di realizzazione del percorso formativo che richiede di essere progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese; si tratta, in sintesi, di una modalità di apprendimento che rende possibili in tutti i percorsi formativi esperienze di lavoro, anche con finalità diverse, da quelle orientative più generali a quelle dell'acquisizione di competenze già in qualche misura specifiche. In questa prima parte si utilizzano la relazione di un esperto e il dibattito in plenaria.

La seconda parte della giornata, invece, è totalmente dedicata ad un lavoro di riflessione, in gruppi coordinati ciascuno da un Conduttore, sui progetti di ASL elaborati nelle scuole di provenienza⁶: l'obiettivo è costruire una mappa che categorizzi le liste di azioni rilevate nella discussione. In plenaria vengono riportate le mappe di sintesi delle azioni ritenute strategiche e/o irrinunciabili per la progettazione e la realizzazione dell'ASL, sintesi che vengono *ricondotte a modello* dal Coordinatore, utilizzando anche eventuali riferimenti teorici.

Al tema *valutazione* viene dedicata la *seconda giornata*⁷ con l'intento di mettere a fuoco le azioni di monitoraggio condotte dall'USR per il Veneto, azioni progettate da un apposito gruppo tecnico⁸ composto di esperti interni ed esterni al mondo della scuola. Obiettivi della giornata sono:

- conoscere gli strumenti e le procedure comuni da utilizzare per la valutazione a livello regionale dei progetti di Alternanza Scuola Lavoro;
- comprendere le scelte effettuate dal gruppo tecnico incaricato della progettazione degli strumenti, i modelli di riferimento, le tipologie di elaborazioni successive possibili (a livello di scuola, di tipologia

6 Ai corsisti è stata data l'indicazione di avere con sé il progetto della propria scuola.

7 Il Gruppo di progetto aveva concordato di dedicare al tema *valutazione* la seconda giornata nelle province in cui l'esperienza in situazione iniziasse fin dal mese di novembre; nelle province in cui i tempi di inizio dell'esperienza in situazione fossero più distesi, la seconda giornata avrebbe potuto essere dedicata al tema *Come costruire percorsi formativi personalizzati in ASL*.

8 Il Gruppo era costituito da Franca Bandiera, Ezio Busetto, Antonia Moretti, Annamaria Pretto, Sante Velo.

di istituto ecc.) e i vantaggi derivanti dalla possibilità di disporre di dati a livello regionale per la successiva prosecuzione dei progetti di Alternanza Scuola Lavoro;

- riconoscere che gli oggetti, gli attori, le procedure selezionate per la verifica e valutazione a livello regionale si collocano all'interno del repertorio di oggetti, attori, strumenti/procedure che ciascuna delle istituzioni scolastiche coinvolte potrebbe utilizzare per verificare e valutare il progetto di Alternanza Scuola Lavoro realizzato.

Il significato della valutazione costituisce, in definitiva, da un lato, lo schema concettuale che sostiene le scelte operate in relazione al monitoraggio e, dall'altro, il nucleo portante delle attività formative specifiche⁹.

Nella giornata non si intendono affrontare, infatti, gli aspetti relativi alla valutazione in Alternanza se non come spunti di dibattito e come anticipatori cognitivi della discussione della terza e quarta giornata; il concetto che si intende far emergere ed esplicitare, attraverso la presentazione degli *oggetti*, dei *modelli di riferimento*, degli *strumenti*, delle *procedure*, delle *tipologie di elaborazioni successive* è innanzitutto l'assoluta esigenza, nella procedura valutativa¹⁰, di *scomporre/definire con precisione la variabile oggetto della valutazione*

I nodi cruciali che definiscono la rete di concetti afferenti la valutazione sono rappresentati dalla mappa riportata in *Figura 1*.

In primo luogo la valutazione è un processo che produce conoscenza relativamente a un evento, a un fenomeno o a un più generico "oggetto" (prodotto, processo, progetto). In secondo luogo le conoscenze acquisite attraverso la valutazione consentono una presa di decisione sull'evento, fenomeno, oggetto indagato al fine di dichiararne la validità, di certificarne la qualità oppure di apportare le necessarie correzioni. La conoscenza, inoltre, si acquisisce attraverso strumenti di rilevazione che producono delle misure. Per poter emettere una valutazione, infine, è necessario operare un confronto fra la misura ottenuta e uno standard di riferimento, che può essere un criterio di padronanza stabilito a priori, una norma di riferimento oppure una misura precedentemente ottenuta con lo stesso strumento oppure con uno equivalente¹¹.

⁹ Si veda il Cap. 3.

¹⁰ Si veda la Figura 2.

¹¹ La mappa e le procedure sono state elaborate dal Prof. Giuseppe Martini e utilizzate in diverse occasioni di formazione. Si veda, al riguardo, la documentazione prodotta per *l'Azione 2 – La valutazione degli apprendimenti dell'alunno straniero* del Progetto "Osservatorio sui nuovi modelli organizzativi della didattica in scuole primarie e secondarie di primo grado ad alto tasso di immigrazione" in www.istruzioneetreviso.it/stranieri/index.asp

Ne consegue la necessità di operare delle scelte, di selezionare a monte alcuni aspetti che si considerano prioritari e/o significativi e/o suscettibili di osservazione/misurazione, ferma restando la consapevolezza che se ne tralasciano altri. In definitiva la procedura valutativa deve essere essa stessa oggetto di progettazione e, quindi, di decisione.

Figura 1. Valutazione: mappa concettuale semantica

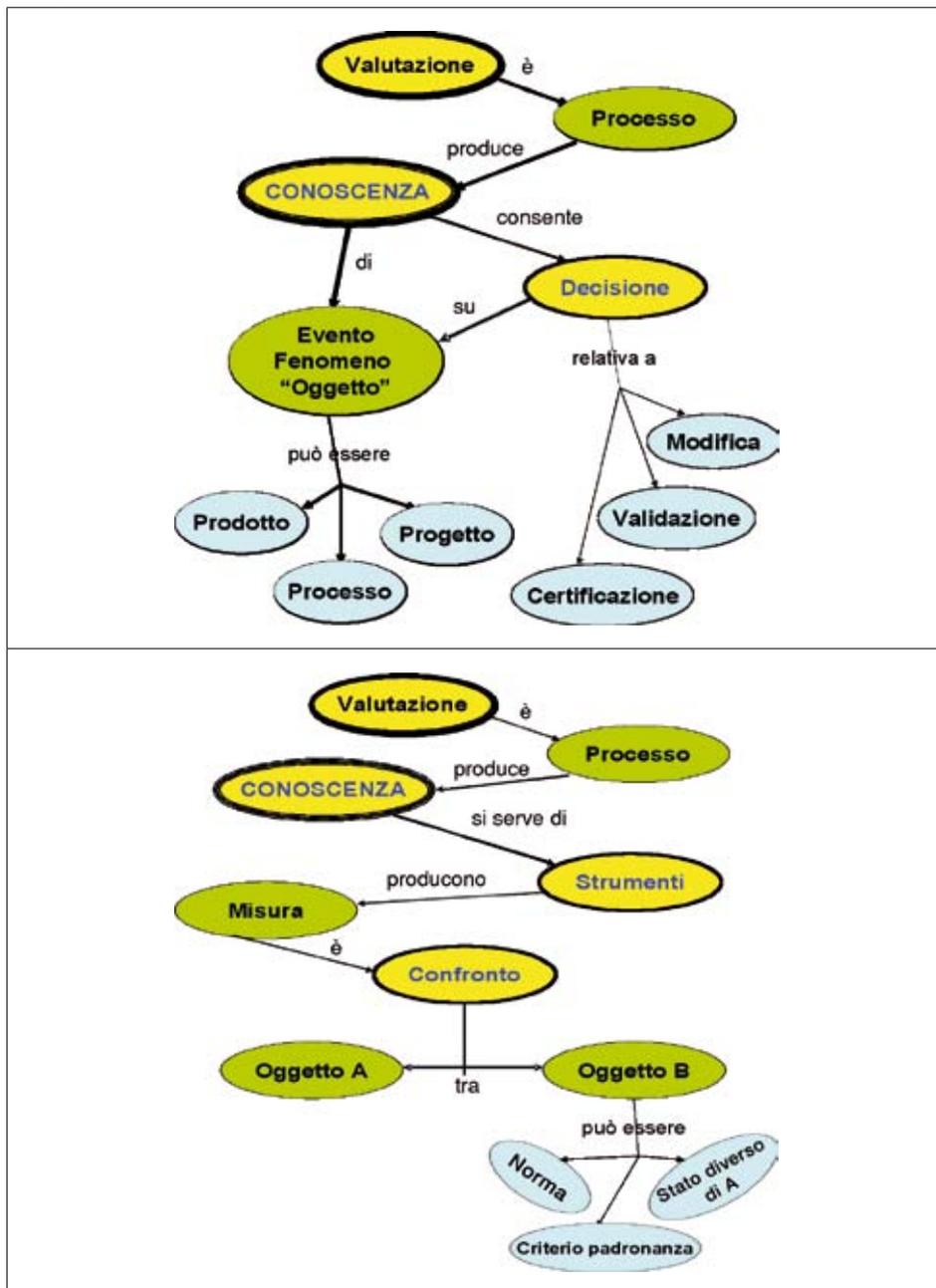


Figura 2. Valutazione: Passi essenziali della procedura valutativa

- 0) Scomporre/definire con precisione la variabile oggetto della valutazione.
- 1) Scegliere o costruire uno strumento o un sistema di strumenti.
- 2) Costruire il *setting* osservativo:
 - a) definire il contesto dell'applicazione dello strumento e le condizioni di lavoro del soggetto (consegne, tempi, forme di aiuto, materiali disponibili ecc.);
 - b) verificare che ciascuna componente dello strumento (item) sia classificata in ciascuno degli elementi ottenuti con la scomposizione di cui al punto (0).
- 3) Raccogliere informazioni sulla variabile: applicare lo strumento, tabulare le risposte e trasformarle in punteggi, descrivere – analizzare – sintetizzare, archiviare.
- 4) Scegliere un principio-guida (norma, criterio, autocomparazione) per individuare le informazioni con le quali paragonare quelle raccolte con lo strumento.
- 5) Operare il confronto tra le informazioni raccolte al punto (3) con quelle di paragone-confronto scelte al punto (4).
- 6) Stabilire la significatività di eventuali differenze emergenti da (5).
- 7) Prendere decisioni per l'orientamento futuro della variabile.

Il tema della *terza giornata* è *Come costruire percorsi formativi personalizzati in ASL: dal progetto alla personalizzazione*. L'obiettivo è *ricostruire un'idea comune di personalizzazione* a partire dalla riflessione sul fatto che elemento di personalizzazione è la costruzione di una relazione educativa tra adulti e con gli allievi.

La *ricostruzione* di tale idea viene realizzata nella prima parte della giornata utilizzando modalità di tipo induttivo tanto che la relazione sul tema interviene dopo un lavoro in gruppo in cui si stimola l'esplorazione del concetto attraverso una fase di *brainstorming*.

La seconda parte della giornata approfondisce l'utilizzo operativo dell'idea di personalizzazione proponendo in gruppo un lavoro di

simulazione: vengono forniti dieci profili di studenti (carattere, modalità relazionali, interessi personali, modalità di lavoro, attitudini, profitto) e tre contesti lavorativi (due già predisposti e uno da costruire nel gruppo). Per l'Istituto Tecnico Commerciale vengono proposte, come tipologie di contesti lavorativi, una banca e un ente pubblico; per l'Istituto Professionale per i Servizi Alberghieri e della Ristorazione, un ristorante a conduzione familiare, un *catering* o un albergo; per un Istituto di tipo liceale, un ente pubblico, una *onlus* o una casa editrice di piccole dimensioni.

La consegna di lavoro prevede che in gruppo vengano abbinati in maniera ragionata gli alunni ai contesti lavorativi e, all'interno di tali contesti, alle mansioni offerte e che vengano esplicitati i criteri sottesi alle scelte o, comunque, alle prassi normalmente seguite nell'esperienza.

In plenaria vengono discussi i criteri e gli indicatori della personalizzazione: non solo, quindi, i criteri di abbinamento alunno-azienda, ma anche i criteri di scelta delle aziende e la negoziazione con gli interessi dell'allievo. Il gruppo viene guidato a riflettere sul fatto che un elemento di personalizzazione è la costruzione di una relazione educativa tra adulti e con gli allievi e che tale costruzione informerà i criteri di scelta delle aziende, di costruzione degli obiettivi di competenza, di abbinamento soggetti/contesti lavorativi.

La quarta giornata, che chiude la prima fase, ha l'intento di attivare la riflessione sulla funzione del tutor e sulle competenze che gli sono richieste e di individuare bisogni specifici su cui strutturare la seconda fase di formazione.

All'*input* teorico relativo all'analisi della funzione docente e della funzione tutoriale in ASL segue un lavoro in gruppo mirato a declinare la funzione del *tutor*: Cosa fa? Quali competenze deve avere? Con chi si rapporta? Quali sono le relazioni con il contesto organizzativo?

In plenaria le analisi condotte in gruppo vengono riportate a sintesi per procedere ad un ulteriore approfondimento che, pur nei tempi contenuti della giornata, mira, con un secondo lavoro di gruppo, ad un'analisi del ruolo in termini organizzativi: ogni gruppo analizza, infatti, sulla base di una matrice data, una o due azioni svolte dal *tutor* in termini di fasi, tempi, modalità, relazioni, procedure e modulistica. In quest'ultima giornata particolare è lo sforzo dei Conduttori di porre in risalto l'aspetto delle relazioni del *tutor* con il contesto interno (aspetti negoziali, rapporti con il

consiglio di classe, con il collegio dei docenti); peraltro, tale attenzione ha costituito una specifica consegna metodologica per i Conduttori in tutto lo svolgimento del lavoro realizzato nelle quattro giornate di formazione.

La *prima fase*, a cui hanno partecipato 196 docenti¹², si chiude con una riflessione sui possibili sviluppi della *seconda fase* e con la somministrazione del questionario finale.

1.1.b La valutazione della prima fase

Il questionario somministrato al termine della prima fase si articola in due sezioni, A e B¹³. La sezione A mira a raccogliere con le prime 6 domande elementi conoscitivi relativi al *tutor* intervistato (provincia e istituto di appartenenza, disciplina insegnata, precedenti esperienze di *tutoring* e tipologia delle medesime, frequenza del corso nelle quattro giornate intensive previste). La sezione B si compone di undici domande di cui nove a risposta chiusa e due a risposta aperta.

Le domande a risposta chiusa indagano le seguenti aree tematiche:

- relazione tra corso di formazione, rappresentazione del ruolo di *tutor* e supporto alla realizzazione di funzioni e compiti inerenti al ruolo (domande 1-2-3);
- interesse e utilità percepite rispetto ai contenuti trattati nelle quattro giornate e coerenza mantenuta nella sequenza delle medesime (domande 4-5);
- efficacia dell'impostazione metodologica del corso rispetto a ciascuno degli obiettivi generali previsti¹⁴ (domanda 6);
- adeguatezza degli aspetti logistico-organizzativi (domanda 7);
- relazioni sperimentate nel gruppo di lavoro ed efficacia del formatore/tutor di gruppo nel condurre il gruppo a raggiungere gli obiettivi previsti (domande 8-9).

Le due ultime domande, a risposta aperta, richiedono al rispondente, rispettivamente, di confrontare lo svolgimento del corso con le proprie aspettative all'avvio e di segnalare le tematiche (due) che ritiene utile affrontare nella seconda parte del corso.

Al questionario rispondono 158 corsisti; su 156 corsisti che forniscono tale informazione, il 31,4 per cento (49 v.a.) risulta non avere avuto in

12 40 a Treviso-Belluno, 49 a Padova-Rovigo, 29 a Venezia, 37 a Verona, 41 a Vicenza.

13 Il questionario è pubblicato nel DVD.

14 a) sviluppare le conoscenze e le competenze sul piano normativo, culturale, strategico e metodologico; b) sistematizzare e potenziare i saperi acquisiti (conoscenze ed esperienze) sul piano concettuale (paradigmi di riferimento) e su quello operativo (strategie e metodologie); c) accrescere la capacità di porsi in relazione con l'organizzazione interna (scuola) ed esterna (azienda/ente).

precedenza nessuna esperienza di alternanza o di stage, il 46,8 percento (73 v.a.) esperienza di stage, il 12,2 percento (19 v.a.) esperienza di alternanza, il 9,6 percento (15 v.a.) entrambe.

Per quanto riguarda la *relazione tra corso di formazione, rappresentazione del ruolo di tutor e supporto alla realizzazione di funzioni e compiti inerenti al ruolo*, il 78,5 percento dei corsisti ritiene che il corso abbia inciso positivamente sul proprio modo di rappresentarsi il ruolo. La formazione riceve una valutazione sufficiente o largamente sufficiente rispetto alla sua efficacia sulla capacità del *tutor* di affrontare compiti connessi al ruolo o di incidere sulle condizioni organizzative interne alla scuola che ne favoriscono la realizzazione. In particolare, i tre compiti con il punteggio medio più alto e con un basso coefficiente di variazione¹⁵ rispetto ai quali il corso risulta aver fornito maggiori indicazioni fanno riferimento, da un lato, ad un approfondimento del ruolo e dello scenario culturale in cui si colloca, dall'altro, ad uno degli aspetti più delicati e critici dei progetti, in generale, e dell'esperienza ASL, in particolare, quello della verifica e valutazione. Un po' meno efficace l'apporto che il corso risulta aver fornito rispetto alla capacità di incidere sulle condizioni organizzative interne alla scuola che consentono l'attuazione di compiti necessariamente connessi all'attivazione di collaborazioni – sia interne che esterne, alla condivisione, al coordinamento di azioni e ruoli. In ogni caso, viene espressa una valutazione largamente sufficiente sull'efficacia della formazione rispetto alle seguenti azioni: realizzare una formulazione condivisa di criteri per l'abbinamento studente/azienda/ ente e condividere l'individuazione delle conoscenze/abilità/competenze oggetto del percorso ASL.

Va sottolineato come la valutazione di efficacia del corso rispetto alle realizzazione di compiti connessi con il ruolo di tutor tenda ad essere più elevata tra i corsisti che non hanno esperienza né di alternanza né di stage e più bassa tra i corsisti che hanno vissuto entrambe le esperienze di tutoraggio.

Se si prendono in esame l'interesse e l'utilità percepiti rispetto ai contenuti trattati nelle quattro giornate e il giudizio espresso sulla coerenza mantenuta nella sequenza delle medesime, il tema dello scenario scuola/lavoro, affrontato nella prima giornata, riceve la valutazione media più elevata (68 percento)¹⁶ rispetto all'interesse suscitato; il tema della costruzio-

¹⁵ Il coefficiente di variazione, ottenuto dal rapporto tra media e deviazione standard, indica l'omogeneità delle risposte; in particolare, la rappresentatività della media è data da valori inferiori a 30.

¹⁶ Per rendere più comprensibile la lettura dei dati, i punti utilizzati dai corsisti per esprimere la valutazione (Scala Likert a 7 intervalli) sono stati trasformati in punti percentuali: la soglia della sufficienza è data da 50percento di media percentuale.

ne di percorsi personalizzati in ASL, affrontato nella terza giornata, riceve, invece, la valutazione media più elevata (65,5 per cento) rispetto all'utilità percepita. In entrambi i casi il coefficiente di variazione ci conferma la rappresentatività della valutazione media. Circa l'80 per cento dei corsisti valuta sufficiente o ampiamente sufficiente la coerenza tra i contenuti del corso, l'11,7 per cento la giudica addirittura elevata.

La valutazione media sull'*efficacia dell'impostazione metodologica del corso rispetto a ciascuno degli obiettivi generali previsti* si avvicina al 60 per cento ed è, quindi, ampiamente sufficiente per i primi due obiettivi; il coefficiente di variazione ci conferma la rappresentatività della valutazione media. Rispetto al terzo obiettivo la valutazione è leggermente più bassa (56,6 per cento) e con un coefficiente di variazione più elevato, quindi indicativo di almeno due posizioni opposte.

L'*adeguatezza degli aspetti logistico-organizzativi* riceve una valutazione media superiore al 66,6 per cento in riferimento sia all'articolazione dei tempi all'interno dei moduli (comunicazione frontale, lavoro di gruppo, comunicazione in plenaria...) sia all'ambiente di lavoro. Più bassa (62,9 per cento) la valutazione media espressa sulla cadenza degli incontri. In tutt'e tre i casi il coefficiente di variazione conferma la rappresentatività della valutazione media.

Circa le *relazioni sperimentate nel gruppo di lavoro*, il 34,3 per cento dei corsisti dichiara di aver vissuto con agio le relazioni sperimentate nel gruppo, per il 63,1 per cento tali relazioni sono state caratterizzate da un agio elevato.

Per quanto riguarda l'*efficacia del formatore/tutor di gruppo nel condurre il gruppo a raggiungere gli obiettivi previsti*, tutte le valutazioni medie espresse in relazione agli aspetti proposti sono superiori al 70 per cento e con un basso coefficiente di variazione. In particolare, riceve una valutazione media superiore all'80 per cento la capacità dei formatori di gruppo di garantire il rispetto dei tempi, di comunicare e presidiare l'obiettivo generale e gli obiettivi specifici, di favorire la sintesi all'interno del gruppo.

Le osservazioni relative al confronto con le aspettative all'avvio, raccolte con le ultime due domande a risposta aperta, sono state oggetto di attenta lettura e, soprattutto, di analisi da parte dei Referenti provinciali. In estrema sintesi, non si rileva che le aspettative siano state deluse, anzi si può desumere dalle risposte una buona congruenza tra il corso e le aspettative dei partecipanti.

Le tematiche segnalate per la seconda fase del corso di formazione possono essere ricondotte alle seguenti categorie: valutazione e certifica-

zione delle competenze; competenze trasversali/competenze professionali in ASL; sicurezza; testimoni istituzionali a confronto; personalizzazione; equivalenza formativa; ruolo del tutor.

1.1.c L'organizzazione e i temi della seconda fase

Il corso, nella *seconda fase*, si diversifica a livello provinciale sia dal punto di vista dei contenuti che dell'articolazione interna; in alcuni casi, vengono, comunque, realizzati dei momenti interprovinciali¹⁷.

I temi delle competenze sia trasversali che professionali in ASL e della loro valutazione e certificazione compaiono, con diverse sottolineature e con approcci diversificati, in tutti i corsi provinciali. In alcuni percorsi appare più consistente il ricorso a modelli teorici, in particolare nell'approccio ai temi della valutazione e delle competenze, in altri si mantiene in modo più evidente una funzione di accompagnamento e di tutoraggio in itinere dei partecipanti impegnati nella realizzazione del progetto ASL nel proprio istituto. In alcuni percorsi l'accento viene posto sull'integrazione dell'ASL all'interno del curriculum e sulla personalizzazione, in altri vengono ripresi i temi relativi al ruolo del tutor ed alla dimensione organizzativa. La riflessione, in questo caso, si focalizza, però, sulla funzione del tutor esterno e sul confronto tra testimoni delle diverse realtà sociali, istituzionali e produttive al fine di condividere anche modalità operative di collaborazione.

Belluno e Treviso articolano la seconda fase in due incontri gestiti a livello provinciale e in una giornata intensiva interprovinciale, in cui viene approfondito il tema della valutazione delle competenze trasversali e professionali mediante materiale di origine diversa. Treviso, poi, approfondisce la riflessione sulla dimensione organizzativa e progettuale operando in gruppo una rilettura della *check list* proposta come strumento del monitoraggio rivolto ai tutor interni in termini di gestione del processo. Si tracciano, infine, le prospettive dell'Alternanza in termini di progettualità, relazioni interne ed esterne, definizione e riconoscimento dei ruoli coinvolti. Belluno riprende, invece, negli incontri provinciali il tema della valutazione delle competenze in termini di certificazione ed organizza un incontro di confronto tra testimoni delle diverse realtà istituzionali, produttive e sociali.

Padova e Rovigo nella *seconda fase* dedicano un incontro comune al tema della valutazione. Il prof. Umberto Vairetti esplora la valutazione delle

¹⁷ Le informazioni riportate sono desunte dalle relazioni dei Referenti provinciali e dai materiali proposti e prodotti nei corsi provinciali/interprovinciali.

competenze inquadrandola all'interno del *quality management*, secondo tale approccio valutare l'alternanza significa sviluppare ed accertare le competenze connesse con la progettazione e l'attuazione di processi di qualità, processi implicanti contesti capaci di esercitare competenze di base e trasversali ai fini dell'apprendimento.

Padova, negli altri incontri, utilizzando il confronto tra esperienze diverse intorno ai temi del tutor interno, della progettazione e della valutazione, si propone di costruire delle linee guida sul processo di erogazione dell'ASL.

A Rovigo, invece, si prendono in esame le esigenze della progettazione (la riduzione della forbice tra dichiarato ed agito), la valutazione (del percorso e dello studente) e la certificazione delle competenze.

Verona approfondisce l'individuazione dei criteri di personalizzazione dei percorsi in ASL, la programmazione di competenze professionali e trasversali e dedica una giornata intensiva ad una riflessione sulla funzione del tutor esterno e all'esame dei problemi che si pongono alle aziende che si misurano con l'esperienza di ASL. La seconda fase si chiude con una tavola rotonda che pone a confronto i testimoni delle diverse realtà sociali, istituzionali e produttive.

Vicenza, infine, approfondisce i temi del rapporto con le aziende e il mondo produttivo, della personalizzazione, delle competenze e della loro certificazione; a quest'ultimo tema viene dedicata una giornata di lavoro intensiva.

1.1.d La valutazione della seconda fase

Anche al termine della seconda fase viene somministrato un questionario articolato in due sezioni, A e B. La sezione A mira a raccogliere con le prime quattro domande elementi conoscitivi relativi al *tutor* intervistato (provincia e istituto di appartenenza, disciplina insegnata, frequenza degli incontri previsti nello specifico calendario provinciale). La sezione B si compone di sette domande di cui cinque a risposta chiusa e due a risposta aperta. Inoltre, una delle domande a risposta chiusa, la n.6, prevede la possibilità, in caso di risposta affermativa, di esplicitare i miglioramenti intervenuti nella propria professionalità o, in caso di risposta negativa, i motivi di tale risposta.

Con le domande a risposta chiusa vengono indagate le seguenti aree tematiche:

- interesse e utilità percepite rispetto ai contenuti trattati nella seconda

fase (domande 1-2);

- coerenza tra la seconda fase del corso e bisogni espressi dal corsista al termine della prima fase (domanda 4);
- continuità della seconda fase con la prima fase del corso di formazione (domanda 5);
- miglioramento percepito nella propria professionalità al termine della seconda fase del corso di formazione (domanda 6).

Le domande a risposta aperta richiedono di

- esplicitare *gli apprendimenti più significativi* acquisiti sul piano dei *contenuti*, del *metodo formativo* e della *trasferibilità alla propria realtà scolastica* (domanda 3)
- *indicare le tematiche da affrontare nell'anno scolastico successivo per docenti che abbiano già partecipato alla formazione e per docenti che non vi abbiano partecipato.*

Le valutazioni medie percentuali di interesse/utilità *percepite rispetto ai contenuti trattati nella seconda fase* superano, anche largamente, la sufficienza in tutti i corsi.

Viene riconosciuta dai corsisti una coerenza tra la seconda fase del corso e i bisogni espressi al termine della prima fase; tale coerenza in alcuni moduli provinciali risulta più elevata.

Analogamente, viene riconosciuta una forte continuità con la prima fase del corso di formazione.

Il *miglioramento percepito nella propria professionalità al termine della seconda fase del corso di formazione* risulta elevato: nei corsi di Treviso, Venezia, Verona la valutazione media percentuale supera il 90 per cento e giunge al 100 per cento nel caso di Rovigo.

I temi segnalati in relazione ai miglioramenti percepiti possono essere ascritti alle seguenti categorie: la crescita personale con riferimento ad atteggiamenti, relazioni, metodologie, scambio di esperienze, ruolo dell'ASL in una nuova scuola; la progettazione con riferimento alle varie fasi (dalle analisi preliminari alla stesura, alla validazione); l'organizzazione con riguardo alla collaborazione e ai ruoli, in particolare quello del tutor; la didattica, la certificazione e la valutazione.

Se si analizzano gli apprendimenti più significativi segnalati dai partecipanti, si evince che sul piano dei *contenuti* vengono segnalati aspetti che fanno riferimento a definizione, scopi, ruolo che in una scuola rinnovata assume l'*alternanza*; normativa; fasi e procedure della *progettazione* (analisi preliminari, stesura, implementazione, validazione); aspetti

connessi all'*organizzazione* (aziende, collaborazione, ruoli, tutor); aspetti connessi alla *didattica* (studenti, programmazione, insegnamento, tecniche di insegnamento); definizione, articolazione, verifica delle *competenze*; oggetto, strumenti, processo di *valutazione*; *certificazione*.

Sul piano del *metodo* risultano significative la *struttura* del corso di formazione, organizzata in relazioni e gruppi di lavoro, il tipo di *attività* proposte in riferimento alle abilità esercitate e allo scambio di esperienze.

Per quanto riguarda la *trasferibilità alla propria realtà scolastica* risultano significativi i medesimi temi segnalati a proposito dei contenuti.

Infine, le tematiche da sviluppare in una futura prosecuzione della formazione per i docenti che abbiano già partecipato alla formazione sono quelle della *progettazione*, dell'*organizzazione*, della *valutazione* e della *certificazione*; vengono segnalate in misura molto inferiore, invece, le tematiche da trattare in riferimento a *docenti che non abbiano partecipato alla formazione*; attengono, comunque, ai temi già segnalati.

1.2 L'organizzazione della formazione nell'a.s.2006-07

L'attività di formazione, sulla base delle riflessioni condotte negli incontri di lavoro organizzati dall'Ufficio Scolastico Regionale con la presenza dei Referenti provinciali e dei Direttori dei corsi di formazione e dei dati raccolti al termine della formazione dell'anno precedente, viene strutturata da un gruppo di lavoro ristretto.

Il percorso formativo, come visualizzato nella Figura 3, si sviluppa in incontri comuni e in attività di formazione distinte dedicate ai tutor *neofiti* - che non hanno partecipato precedentemente alla formazione - ed ai tutor *esperti*, già inseriti nelle attività di formazione dell'anno precedente¹⁸. Inoltre, 24 docenti delle classi quarte degli Istituti Professionali Statali vengono coinvolti in un corso di formazione regionale finalizzato ad individuare modalità di realizzazione dell'ASL in Terza Area¹⁹.

I primi due incontri introduttivi (fase Alfa - 7 ore complessive) di ciascun corso di formazione provinciale, destinati a tutti i partecipanti, hanno l'obiettivo di presentare gli esiti del monitoraggio realizzato nell'anno precedente a livello regionale²⁰ mediante questionari somministrati a studenti, tutor interni e tutor esterni.

18 I partecipanti ai corsi sono in totale 240, di cui 214 tutor *neofiti* e 126 tutor *esperti*. Si riporta di seguito la consistenza numerica dei moduli provinciali/interprovinciali: Belluno: 26 tutor *neofiti*, 10 tutor *esperti*; Treviso: 43 tutor *neofiti*, 20 tutor *esperti*; Padova: 41 tutor *neofiti*, 13 tutor *esperti*; Rovigo: 8 tutor *neofiti*, 26 tutor *esperti*; Venezia: 17 tutor *neofiti*, 20 tutor *esperti*; Verona: 33 tutor *neofiti*, 19 tutor *esperti*; Vicenza: 46 tutor *neofiti*, 18 tutor *esperti*.

19 Si veda il Cap. 2.

20 Si veda il Cap. 3.

Il percorso si differenzia successivamente per 21 ore; per quanto riguarda i tutor *neofit* (fase Beta), il gruppo di lavoro ripropone il percorso di formazione dell'anno precedente, ridotto e in parte ristrutturato: la prima giornata intensiva del percorso viene ridotta a mezza giornata dedicata alla *riflessione sugli scenari culturali e normativi*; vengono mantenute le due giornate intensive dedicate l'una alla *personalizzazione* e alla *costruzione di percorsi personalizzati in ASL*, l'altra al *ruolo del tutor e ai legami organizzativi*.

Relativamente ai tutor *esperti* (fase Jota), il *focus* della formazione viene individuato nel tema competenze, anche sulla base delle risultanze della formazione erogata nel precedente anno scolastico. Il tema viene affrontato nei corsi provinciali/interprovinciali fornendo ai partecipanti un *input* teorico seguito da attività di laboratorio. Se a Referenti provinciali e Direttori dei corsi di formazione viene demandato il compito di decidere sullo specifico percorso formativo (modelli, relatori, materiali ecc.), si concorda, peraltro, a livello regionale la necessità di presidiare in modo accurato, nella progettazione e gestione delle attività formative, la congruenza tra *input* teorico e gestione delle attività di laboratorio. Alcune province condividono la scelta dei relatori e la gestione delle attività formative, altre seguono un proprio percorso.

Le ultime tre ore finalizzate alla presentazione del percorso dei gruppi di lavoro provinciali sulle competenze e alla condivisione del lavoro svolto (processo e prodotti) vengono dedicate ad un incontro conclusivo comune ad *esperti* e *neofiti*, condotto a livello provinciale o interprovinciale (fase Gamma).

Infine, viene attivato in via sperimentale un *forum on line* aggiuntivo rispetto alle ore in presenza, denominato PIAZZA ASL accessibile all'indirizzo <http://www.ifsveneto.net>: 8088/²¹

L'area, aperta dal 22 febbraio a maggio 2007, ha come oggetto "Discipline e progetti di alternanza". Ai corsisti - suddivisi in cinque gruppi-classe virtuali - si richiede di partecipare alla discussione del *Forum* a partire da uno stimolo proposto dal *tutor* animatore del gruppo. Vengono previsti complessivamente due argomenti di discussione e un breve questionario di monitoraggio al termine delle attività²².

²¹ La piattaforma è gestita dal Simucenter regionale.

²² Nel portale PIAZZA ASL, al termine dell'attività, vengono pubblicati i report di tutta l'attività comprensivi degli interventi dei partecipanti e dei *tutor*. Tutto il materiale è pubblicato nel DVD.

1.2.a I percorsi formativi per i Tutor esperti

I percorsi formativi seguono sostanzialmente tre linee direttrici. Treviso-Belluno e Venezia-Rovigo si avvalgono della progettazione e della docenza del Prof. Dario Nicoli dell'Università di Brescia.

Si tratta di un progetto di laboratorio formativo per i docenti del secondo ciclo degli studi, di respiro pluriennale, finalizzato a consolidare una metodologia di gestione dei processi di apprendimento, di valutazione e riconoscimento delle acquisizioni e dei crediti, tale da favorire il successo formativo degli studenti, la valorizzazione della professionalità docente, la creazione di condizioni organizzative e di sistema favorevoli all'innovazione metodologica e didattica.

Gli *obiettivi operativi* dell'azione formativa sono di due tipi:

1) Repertorio delle competenze di base:

- creare un repertorio condiviso circa le competenze di base del secondo ciclo degli studi, avendo come riferimento la prospettiva europea, tramite un approccio per rubriche che indichino, oltre alla denominazione della competenza, le prestazioni o indicatori ed i livelli di padronanza, le aree formative/disciplinari coinvolte ed i relativi obiettivi specifici di apprendimento mobilitati;
- validare tale repertorio nelle esperienze didattiche concrete, tramite una metodologia di accompagnamento e monitoraggio;
- diffondere il repertorio e la metodologia di gestione nell'ambito della realtà didattica (attività ordinaria, attività di recupero, alternanza formativa) e della gestione dei passaggi tra percorsi differenti.

2) Raccolta delle unità di apprendimento strategiche:

- elaborare un insieme di unità di apprendimento specie di natura interdisciplinare per area formativa in grado di consentire un apprendimento effettivo, realistico e piacevole, scelte secondo il criterio della rilevanza e significatività (es.: visione formativa "olistica", sostegno alla motivazione, compiti reali che integrano cultura di base e cultura professionale, capolavori...);
- valorizzare le pratiche di insegnamento/apprendimento di successo sviluppando su di esse una riflessione al fine di individuare i requisiti di una formazione efficace;
- delineare uno stile di apprendimento centrato su compiti reali e sulla integrazione delle diverse discipline o aree formative coinvolte così da realizzare un approccio che valorizza l'esperienza dei giovani e conduce in modo induttivo verso traguardi di sapere

- valutati sulla base di specifici prodotti;
- validare tali unità di apprendimento tramite applicazioni concrete;
- diffondere la raccolta delle unità di apprendimento nell'ambito della realtà didattica.

Per quanto riguarda la *metodologia* il percorso formativo viene svolto in forma mista tramite seminari e laboratori.

Il corso di Padova, affidato a SINFORM, società *non profit* che opera nel settore della Formazione Professionale in Emilia Romagna, si sviluppa in tre sessioni di lavoro condotte dai relatori dott. Roberto Bertacchini e dott. Ettore Piazza.

Nella prima sessione viene sviluppata una riflessione sulle trasformazioni che hanno investito i contesti lavorativi e soprattutto sul ruolo chiave rappresentato dalle risorse umane. Da un concetto di lavoro coniugato per mansioni si passa ad una dimensione lavorativa come mix di competenze non formali, competenze professionali, competenze gestionali, competenze metodologiche, competenze sociali. L'Alternanza Scuola Lavoro costituisce in tale direzione un salto di qualità in quanto consente di sviluppare un percorso che valorizza le nuove "dimensioni del lavoro" e l'apprendimento per competenze, a condizione che si realizzino il coinvolgimento e la coprogettazione permanente tra Scuola e Sistema delle imprese. Viene, pertanto, ribadito e declinato il *Valore strategico e organizzativo della progettazione*: il progetto di Alternanza Scuola Lavoro è un modo unico e singolare per conseguire gli obiettivi curriculari e non è pertanto un "affare" di alcuni docenti o di alcune discipline, ma dell'intero Consiglio di Classe.

Nella seconda sessione viene sviluppato il tema delle competenze sia in termini teorici sia attraverso l'esemplificazione di competenze trasversali come elemento portante dell'ASL. La competenza si costruisce e si evolve attraverso l'esperienza, la formazione e il confronto sociale. Le competenze trasversali rappresentano quella categoria di saperi difficilmente codificabili tipici di un sistema economico fondato sull'acquisizione e sullo scambio di conoscenza; implicano una sintesi tra saperi propriamente detti e qualità individuali particolarmente sensibili all'ambiente organizzativo.

I percorsi di Alternanza mirano, secondo gli assunti presentati nel corso, soprattutto allo sviluppo di competenze trasversali: queste diventano, quindi, l'elemento unificante che presidia le principali fasi dell'esperienza garantendone il collegamento con il curriculum.

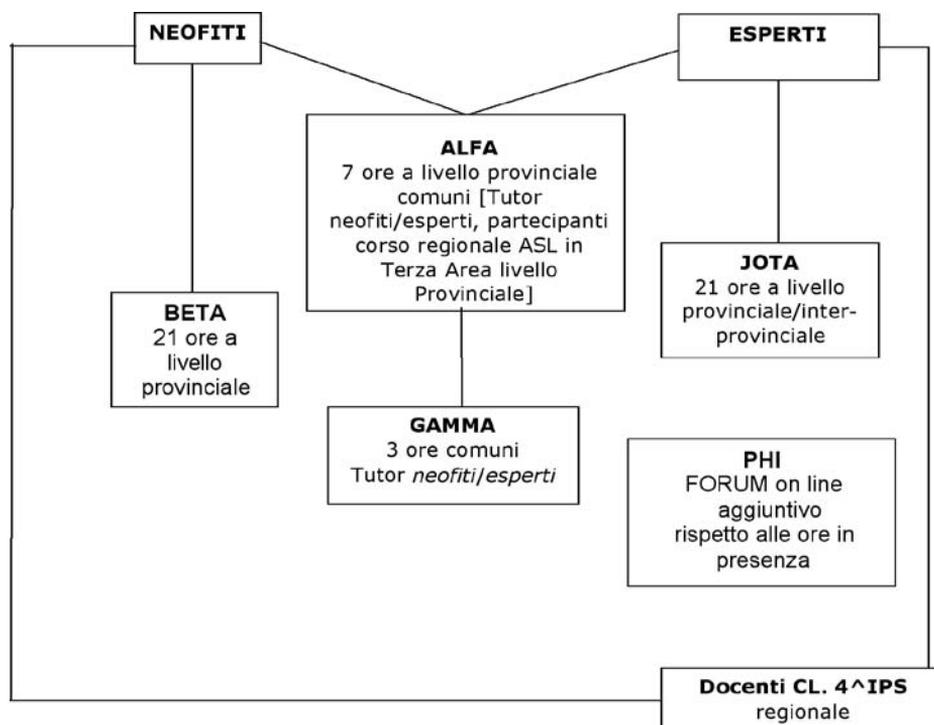
Nella terza ed ultima sessione vengono affrontati i temi della

progettazione modulare fornendo esempi di impianto modulare. Il modulo si caratterizza per essere riferito allo sviluppo di una unità di competenza riconoscibile e spendibile, essere aggregabile con altri moduli in funzione della costruzione di risposte formative flessibili, prevedere una serie di descrittori standard che, nel loro insieme, rendono chiaramente riconoscibili sia il prodotto dell'azione formativa che le condizioni minime (gli standard formativi) per una sua realizzazione. Infine, vengono proposti e approfonditi il tema della Valutazione di processo e di prodotto e dei metodi per la valutazione delle competenze.

Il percorso formativo, condotto in forma associata da Verona e Vicenza e affidato ai formatori Dott. Valerio Ferrari, Dott.ssa Rita Cecco, Dott.ssa Daniela Cazzani, Dott. Andrea Di Girolamo provenienti dal mondo della Formazione Professionale della provincia di Trento, sviluppa i temi, declinati nel titolo generale del corso, delle "Competenze trasversali, metodologie di approccio, programmazione e valutazione". I temi vengono sviluppati in cinque incontri.

Nel primo incontro viene presentato il concetto di competenza e vengono posti a confronto diversi modelli di competenza anche in riferimento al quadro europeo e a diversi strumenti di supporto per l'identificazione delle competenze. Nel secondo incontro viene approfondito il modello ISFOL delle competenze e, in particolare, delle competenze trasversali. Vengono analizzate le competenze del tutor esperto nella relazione con il mondo del lavoro e viene proposta un'esercitazione sull'individuazione delle competenze del tutor esperto. Il terzo incontro approfondisce sia il tema dell'apprendimento dall'esperienza e della pratica riflessiva sia la figura del tutor e le funzioni tutoriali. Il quarto incontro è dedicato alla valutazione e alla certificazione delle competenze con riferimento a modelli e strumenti diversificati di certificazione. Nell'ultimo incontro, infine, vengono presentate le Unità di apprendimento e i metodi per la loro progettazione.

Figura 3. Mappa della formazione a.s. 2006-2007



1.2.b La valutazione dei corsi per tutor neofiti

Al termine del corso per tutor *neofiti* viene somministrato un questionario che riproduce con poche differenze quelli somministrati al termine della due fasi di formazione nell'anno scolastico precedente. In qualche caso sono state introdotte lievi diversificazioni nei questionari somministrati nelle diverse province in considerazione delle differenze di svolgimento. Il questionario è articolato in due sezioni, A e B.

La sezione A mira a raccogliere con le prime cinque domande elementi conoscitivi relativi al *tutor* intervistato (provincia e istituto di appartenenza, disciplina insegnata, precedenti esperienze di *tutoring* e tipologia delle medesime).

La sezione B si compone di quattordici domande tutte a risposta chiusa che indagano le seguenti aree tematiche:

- adeguatezza degli aspetti logistico-organizzativi [articolazione dei tempi all'interno dei moduli, cadenza degli incontri, ambiente di lavoro] (domanda 1);
- relazione tra corso di formazione, rappresentazione del ruolo di *tutor* e supporto alla realizzazione di funzioni e compiti inerenti al ruolo (domande 2-3);
- reale possibilità di *utilizzare nel proprio istituto gli elementi acquisiti negli incontri di presentazione dei risultati del monitoraggio nelle attività di ASL 2005-2006* (domanda 4);
- interesse e utilità percepiti rispetto ai contenuti trattati nelle attività formative e coerenza mantenuta nella sequenza delle medesime (domande 5-6-7);
- efficacia dell'impostazione metodologica del corso rispetto a ciascuno degli obiettivi generali previsti²³ (domanda 8);
- relazioni sperimentate nel gruppo di lavoro ed efficacia del formatore/tutor di gruppo nel condurre il gruppo a raggiungere gli obiettivi previsti (domande 9-10);
- coerenza tra lo svolgimento del corso e le proprie aspettative all'avvio (domanda 11);
- giudizio complessivo sulla qualità del corso (domanda 12);
- giudizio conclusivo sulla capacità del corso di incidere sul modo di rappresentarsi il proprio ruolo nella scuola da parte dei referente d'istituto/tutor (domanda 13);
- tematiche considerate prioritarie, all'interno di una lista data, in vista di futuri percorsi di formazione (domanda 14).

Al questionario rispondono 171 corsisti; su 164 corsisti che forniscono tale informazione, il 42,7 percento (70 v.a.) risulta non avere avuto in precedenza nessuna esperienza di alternanza o di stage, il 5,49 percento (9 v.a.) esperienza di stage, il 43,9 percento (72 v.a.) esperienza di alternanza, il 7,93 percento (13 v.a.) entrambe.

Gli aspetti logistico-organizzativi ricevono una valutazione media ampiamente sufficiente che è del 64,3 percento per quanto riguarda l'articolazione dei tempi all'interno dei moduli (comunicazione frontale, lavoro di gruppo, comunicazione in plenaria ...) e del 66,0 percento in relazione alla cadenza degli incontri; più elevata (67,4 percento) la valutazione

23 a) sviluppare le conoscenze e le competenze sul piano normativo, culturale, strategico e metodologico; b) sistematizzare e potenziare i saperi acquisiti (conoscenze ed esperienze) sul piano concettuale (paradigmi di riferimento) e su quello operativo (strategie e metodologie); c) accrescere la capacità di porsi in relazione con l'organizzazione interna (scuola) ed esterna (azienda/ente).

media espressa sull' ambiente di lavoro. In tutt'e tre i casi il coefficiente di variazione conferma la rappresentatività della valutazione media. Da notare che i corsisti di Belluno e Verona esprimono le valutazioni medie più elevate per tutt'e tre gli elementi considerati, mentre Treviso, Rovigo e Vicenza esprimono i giudizi più severi anche se in modo diversificato rispetto ai tre aspetti presi in esame.

I tre compiti rispetto ai quali il corso risulta aver fornito maggiori indicazioni fanno riferimento, nell'ordine, alla funzione tutoriale e alle competenze necessarie per esercitarla adeguatamente (67,9 per cento), alla revisione del progetto di scuola in una prospettiva di miglioramento (67,1 per cento), all'approfondimento dello scenario culturale e normativo in cui si collocano i rapporti tra scuola e lavoro; il basso coefficiente di variazione conferma la rappresentatività della valutazione media. Nel giudizio dei partecipanti emerge come meno efficace l'apporto che il corso risulta aver fornito rispetto alla capacità di padroneggiare gli strumenti e le procedure predisposti a livello regionale per valutare alcuni degli aspetti dei progetti di ASL (53,0 per cento) e alla capacità di progettare l'uso delle informazioni ricavabili dall'elaborazione dei dati raccolti a livello regionale (51,2 per cento). Per entrambi gli item l'elevato coefficiente di variazione indica che il valore medio è la risultante di punti di vista anche molto divergenti: alcuni partecipanti ritengono di aver ricevuto indicazioni utili ed efficaci, altri ritengono che tali informazioni siano state scarsamente utili.

La valutazione media percentuale non sembra differenziarsi in modo significativo rispetto alle esperienze di tutoraggio che i corsisti hanno maturato: i partecipanti che hanno al loro attivo esperienze sia di alternanza che di stage sembrano esprimere una valutazione media leggermente superiore rispetto agli altri. La valutazione media percentuale per modulo provinciale risulta più elevata per le province di Belluno, Verona e Treviso, più bassa per le province di Rovigo e Venezia.

Piuttosto articolata risulta, invece, la valutazione espressa sull'apporto che il corso ha fornito rispetto alla capacità dei tutor di incidere sulle condizioni organizzative interne alla scuola in relazione all'attuazione di compiti che richiedono necessariamente l'attivazione di collaborazioni, sia interne che esterne, la condivisione, il coordinamento di azioni e ruoli. Largamente sufficiente viene valutata l'efficacia della formazione rispetto ad attività che richiedono capacità di coinvolgimento, quali la formulazione condivisa di criteri per l'abbinamento studente/azienda/ ente e l'individuazione condivisa delle conoscenze/abilità/competenze oggetto del percorso ASL. Il coefficiente di variazione, inferiore a 30, conferma

la rappresentatività della valutazione media. Insufficiente, invece, viene valutata l'efficacia del corso nei confronti della capacità, da parte del tutor, di ottenere collaborazione nel costruire/mantenere in modo adeguato l'archivio delle Aziende/Enti di riferimento e della capacità di definire i crediti da attribuire alle conoscenze/abilità/ competenze acquisite dagli studenti in Azienda/Ente. Il coefficiente di variazione in tutti i casi considerati indica, però, una consistente disomogeneità nelle risposte.

La valutazione media percentuale più elevata viene espressa dai partecipanti che hanno al loro attivo esperienze sia di alternanza che di stage. La posizione espressa dai moduli provinciali si presenta alquanto diversificata: Belluno esprime un giudizio di ampia sufficienza, le altre province si attestano su un giudizio di sufficienza, mentre Rovigo esprime una valutazione nettamente insufficiente.

Per quanto riguarda la *reale possibilità di utilizzare nel proprio istituto gli elementi acquisiti negli incontri di presentazione dei risultati del monitoraggio delle attività di ASL 2005-2006*, i corsisti di Belluno, Padova e Verona esprimono un giudizio di sufficienza, per le altre province i giudizi si mantengono ai limiti della sufficienza.

I temi relativi agli aspetti progettuali e organizzativi ricevono il maggior apprezzamento sul piano dell'*interesse* suscitato e dell'*utilità* percepita; la presenza di un coefficiente di variazione elevato indica, comunque, che le posizioni sono ben differenziate. Degno di nota è, inoltre, il fatto che le valutazioni medie più elevate vengono espresse in entrambi i casi sia dai tutor che hanno vissuto entrambe le esperienze, di stage e di alternanza, sia dai tutor che non ne hanno alcuna. I corsisti di Belluno, Treviso e Verona esprimono le valutazioni medie più elevate, quelli di Rovigo le più basse. Circa il 56,6 per cento dei corsisti valuta buona la coerenza riscontrata tra i contenuti del corso, il 33,4 per cento la giudica elevata. In proposito, le valutazioni più elevate vengono espresse dai corsisti di Belluno e Verona, quelle più basse dai corsisti di Venezia.

L'efficacia metodologica del corso rispetto agli obiettivi previsti viene valutata come ampiamente sufficiente; il coefficiente di variazione ci conferma la rappresentatività della valutazione media. Le valutazioni medie espresse dai corsisti di Belluno e Verona risultano le più elevate, le più basse quelle espresse dai corsisti di Rovigo e Venezia.

Il 39,8 per cento dei corsisti dichiara di aver vissuto con agio le *relazioni sperimentate nel gruppo*, per il 53,8 per cento tali relazioni sono state caratterizzate da un agio elevato. Tutti i moduli provinciali presentano valutazioni ampiamente superiori alla sufficienza, le valutazioni più

basse, ma sempre ampiamente sufficienti, sono espresse dai corsisti di Vicenza.

L'efficacia del ruolo esercitato dal formatore/tutor nel condurre il gruppo a raggiungere gli obiettivi previsti riceve una valutazione ampiamente positiva e rappresentativa del parere espresso dai partecipanti.

Il 51,2 per cento dei corsisti riconosce che il corso ha soddisfatto positivamente le proprie aspettative, per il 26,5 per cento la coerenza tra il corso e le proprie aspettative risulta elevata. Il giudizio più positivo viene espresso da Belluno, Treviso, Verona.

Il 51,2 per cento dei corsisti, inoltre, ritiene il percorso di formazione soddisfacente, il 27,1 per cento molto soddisfacente.

In sintesi, l'84,1 per cento dei partecipanti ritiene che il corso abbia inciso sulla propria capacità di rappresentarsi il ruolo di referente/tutor all'interno della scuola, il 12,9 per cento esprime in proposito un giudizio negativo. È interessante notare come i tutor con esperienza di alternanza e stage e quelli senza esperienza, in percentuale, esprimano in maggior misura un parere positivo in merito.

Infine, tra le tematiche considerate prioritarie per futuri percorsi formativi compaiono nelle prime tre posizioni le *competenze* (definizione, articolazione, verifica), *l'organizzazione* (collaborazione, mondo del lavoro, ruoli, tutor), la *valutazione* (processo, oggetti, strumenti).

1.2.c La valutazione dei corsi per tutor esperti

La valutazione dei percorsi è stata realizzata mediante questionario predisposto dall'Ufficio Scolastico Regionale per tutti i moduli provinciali, ad eccezione di Padova. Per tale percorso la valutazione dell'attività formativa è stata condotta direttamente dai formatori; i dati rilevati vengono descritti separatamente.

Moduli provinciali di Belluno/Treviso, Rovigo/Venezia e Verona/Vicenza

Il questionario predisposto dall'USR prevede alcune domande comuni e altre diversificate, per Verona e Vicenza, da un lato, e Treviso, Belluno, Rovigo, Venezia, dall'altro²⁴. Il questionario è articolato in due sezioni, A e B.

La sezione A mira a raccogliere con le prime cinque domande elementi conoscitivi relativi al *tutor* intervistato (provincia e istituto di appartenenza,

²⁴ Sono state parzialmente diversificate le domande N. 2,3,5, 6.

disciplina insegnata, precedenti esperienze di *tutoring* e tipologia delle medesime).

La sezione B si compone di tredici domande tutte a risposta chiusa che indagano le seguenti aree tematiche:

- adeguatezza degli aspetti logistico-organizzativi [articolazione dei tempi all'interno dei moduli, cadenza degli incontri, ambiente di lavoro] (domanda 1);
- supporto effettivo fornito dal corso, in termini in informazioni e indicazioni , alla realizzazione degli *obiettivi operativi* dell'azione formativa (domanda 2);
- supporto effettivo fornito dal corso, in termini in informazioni e indicazioni, all'attuazione di condizioni organizzative e di sistema (coinvolgimento dei colleghi/condivisione) favorenti la realizzazione degli *obiettivi operativi* dell'azione formativa (domanda 3);
- reale possibilità di *utilizzare nel proprio istituto gli elementi acquisiti negli incontri di presentazione dei risultati del monitoraggio nelle attività di ASL 2005-2006* (domanda 4);
- interesse e utilità percepiti rispetto ai contenuti trattati nelle attività formative e coerenza mantenuta tra i medesimi (domande 5-6-7);
- efficacia dell'impostazione metodologica del corso rispetto a ciascuno degli obiettivi generali previsti (domanda 8);
- relazioni sperimentate nel gruppo di lavoro ed efficacia del formatore/tutor di gruppo nel condurre il gruppo a raggiungere gli obiettivi previsti (domande 9-10);
- coerenza tra lo svolgimento del corso e le proprie aspettative all'avvio (domanda 11);
- giudizio complessivo sulla qualità del corso (domanda 12);
- percezione che il rispondente ha della propria effettiva capacità di realizzare a *scuola un percorso di Alternanza scuola lavoro centrato effettivamente sull'acquisizione di competenze*: la risposta prevede la scelta fra tre alternative che vanno da un massimo di supporto esterno ad un massimo di autonomia nella realizzazione (domanda 13).

La valutazione degli aspetti logistico-organizzativi risulta alquanto diversificata, se si considerano i valori medi a livello regionale: l'articolazione dei tempi all'interno dei moduli risulta solo sufficiente, mentre la cadenza degli incontri e l'ambiente di lavoro ricevono una valutazione ampiamente positiva. Solo la valutazione espressa sulla cadenza degli incontri può considerarsi, però, ampiamente rappresentativa in quanto il coefficiente

di variazione risulta basso.

Se si prendono in esame i moduli provinciali, i tre aspetti ricevono valutazioni alquanto differenziate. Ad esempio, i partecipanti di Treviso valutano insufficiente l'articolazione dei tempi, più che sufficienti la cadenza degli incontri e l'ambiente di lavoro. Rovigo e Treviso risultano le più severe a proposito dei primi due aspetti presi in esame; da notare che i partecipanti di Belluno, coinvolti in un percorso formativo comune con Treviso, esprimono sui medesimi aspetti una valutazione più elevata, giudicano, cioè, sufficiente l'articolazione dei tempi, largamente sufficiente la cadenza degli incontri. I partecipanti di Venezia e Verona, infine, esprimono su tutt'e tre gli aspetti valutazioni ampiamente positive.

Se prendiamo in esame le valutazioni espresse rispetto al supporto effettivo fornito dal corso, in termini in informazioni e indicazioni, alla realizzazione degli obiettivi operativi dell'azione formativa, vediamo che in entrambi i gruppi (Belluno, Treviso, Rovigo, Venezia e Verona, Vicenza) le valutazioni per item tendono a diminuire se si passa da operazioni ancora di tipo teorico, o comunque di natura concettuale/classificatoria, ad azioni che richiedono una più diretta realizzazione operativa in contesto. Ad esempio, per il primo gruppo di moduli provinciali la valutazione media a proposito delle informazioni e indicazioni ricevute rispetto all'obiettivo operativo *Utilizzare le Unità di Apprendimento nel percorso di alternanza scuola lavoro* è più bassa di quella espressa a proposito dell'obiettivo operativo *Costruire elenchi di competenze*; per il gruppo di Vicenza/Verona la valutazione media a proposito delle informazioni e indicazioni ricevute rispetto all'obiettivo operativo *Valutare per competenze* è più bassa di quella espressa a proposito dell'obiettivo operativo *Individuare le caratteristiche delle competenze di base, delle competenze trasversali e delle competenze professionali*.

Va notato, inoltre, che le azioni che richiedono una realizzazione operativa fanno registrare una maggiore diversificazione dei pareri espressi dai partecipanti com'è testimoniato dal coefficiente di variazione superiore a 30. Anche in questo caso l'esame delle valutazioni medie percentuali complessive per moduli provinciali fa emergere situazioni diversificate: tra i partecipanti di Treviso e Belluno, coinvolti nelle stesse attività, molto più positive risultano le valutazioni espresse dai docenti bellunesi. Analoga osservazione può essere fatta a proposito dei corsisti di Verona e Vicenza, coinvolti nel medesimo percorso formativo in parte realizzato anche in comune: i primi esprimono valutazioni più elevate. I giudizi più severi vengono manifestati dai corsisti di Rovigo, mentre

Venezia esprime valutazioni ampiamente positive.

Le valutazioni per item diminuiscono se si esamina il supporto effettivo fornito dal corso, in termini in informazioni e indicazioni, all'attuazione di condizioni organizzative e di sistema (coinvolgimento dei colleghi/ condivisione) favorevoli la realizzazione degli *obiettivi operativi* dell'azione formativa. Nel primo gruppo (Treviso/Belluno, Rovigo/Venezia) nessun item raggiunge una valutazione media sufficiente, nel secondo la valutazione si attesta su livelli di sufficienza piena per tre item su quattro. Se esaminiamo la valutazione media percentuale complessiva per modulo provinciale, possiamo notare che nel primo gruppo i partecipanti di Venezia e nel secondo quelli di Verona valutano positivamente le informazioni e indicazioni ricevute per operare all'interno della scuola nella direzione del raggiungimento degli obiettivi operativi proposti, tutti gli altri in modo più o meno consistente esprimono valutazioni di insufficienza.

Il 43,1 per cento dei corsisti ritiene di poter utilizzare sufficientemente gli elementi acquisiti negli incontri di presentazione dei risultati del monitoraggio nelle attività di ASL 2005-2006, il 12,3 per cento in modo consistente, il 44,6 per cento poco o per nulla. I partecipanti di Belluno segnalano un'elevata possibilità di utilizzo, quelli di Rovigo una possibilità molto ridotta.

Se si esaminano l'interesse e l'utilità percepiti rispetto ai contenuti trattati nelle attività formative, le valutazioni medie per item si distinguono nettamente tra la presentazione dei dati del monitoraggio, da un lato, e gli altri contenuti presentati nei due gruppi di moduli provinciali, dall'altro: per quanto riguarda i dati del monitoraggio, quelli relativi ai tutor interni presentano le valutazioni più basse, valutazioni che, inoltre, diminuiscono se si passa dall'interesse suscitato all'utilità percepita. Più elevate e comunque sufficienti le valutazioni medie relative ai dati del monitoraggio riguardante gli studenti; anche in questo caso, comunque, la percezione di utilità è più bassa rispetto a quella d'interesse e, a differenza della prima, non raggiunge il livello di sufficienza. Va sottolineato come per entrambi i gruppi di moduli provinciali, i coefficienti di variazione relativi alle valutazioni medie di interesse e utilità sui dati del monitoraggio si presentano elevati e, quindi, indicativi di una scarsa rappresentatività delle valutazioni medie medesime: è possibile ipotizzare, in proposito, una diffusione molto diversificata tra i partecipanti delle pratiche organizzative e dei costrutti che sottostanno agli strumenti di monitoraggio?

Più elevate le valutazioni raccolte a proposito dei contenuti formativi propri dei percorsi realizzati nei due gruppi di moduli provinciali. Per i

moduli di Belluno/Treviso e Rovigo/Venezia il contenuto formativo che riceve la valutazione più elevata in termini di interesse e di utilità è quello relativo a *competenze e livelli di padronanza*; il coefficiente di variazione, più elevato nella valutazione di utilità, è indice comunque di una rappresentatività delle valutazioni espresse. Per i moduli di Verona/Vicenza il contenuto formativo che riceve la valutazione più elevata in termini di interesse e di utilità è quello relativo alle *competenze, i caratteri delle competenze, gli strumenti per la definizione delle competenze*; il coefficiente di variazione indica che la valutazione media è pienamente rappresentativa. Per entrambi gli aspetti, interesse e utilità, nel primo gruppo di moduli provinciali, Treviso e Rovigo esprimono le valutazioni più severe, Belluno e Venezia le più elevate. Nel secondo gruppo di moduli provinciali, Verona esprime valutazioni più elevate di Vicenza.

Il 56,9 per cento dei corsisti valuta adeguata la coerenza riscontrata tra i contenuti del corso, il 34,7 per cento la giudica elevata, l'8,3 per cento insufficiente. In proposito, le valutazioni più alte vengono espresse dai corsisti di Belluno e Verona, quelle più basse dai corsisti di Rovigo e Treviso.

La valutazione media percentuale sull'efficacia metodologica del corso è del 50 per cento circa rispetto ad entrambi gli obiettivi previsti; il coefficiente di variazione, in entrambi i casi, segnala che la valutazione media non è del tutto rappresentativa dei pareri espressi dai partecipanti. Le valutazioni più elevate vengono espresse dai corsisti di Belluno e Venezia, quelle più basse dai corsisti di Rovigo e Treviso.

Il 37,0 per cento dei corsisti dichiara di aver vissuto con agio le *relazioni sperimentate nel gruppo*, per il 58,9 per cento tali relazioni sono state caratterizzate da un agio elevato. Tutti i moduli provinciali presentano valutazioni ampiamente superiori alla sufficienza.

Per quanto riguarda *l'efficacia del ruolo esercitato dal formatore/tutor nel condurre il gruppo a raggiungere gli obiettivi previsti*, tutti gli aspetti ricevono valutazioni medie superiori al 65 per cento.

Il 29,2 per cento dei partecipanti ritiene che il corso abbia poco soddisfatto le proprie aspettative, il 54,2 per cento riconosce che il corso le ha soddisfatte positivamente, per il 16,0 per cento la coerenza tra il corso e le proprie aspettative risulta elevata. Il giudizio più positivo viene espresso da Belluno e Venezia. Il 29,2 per cento dei corsisti, inoltre, ritiene il percorso di formazione scarsamente soddisfacente, il 48,6 per cento soddisfacente, il 22,2 per cento molto soddisfacente. La valutazione più elevata viene espressa dai corsisti di Belluno.

Solo il 2,9 per cento dei partecipanti *ritiene di aver bisogno di ulteriore formazione*, il 71,4 per cento ritiene di *poter realizzare nella propria scuola un percorso di Alternanza Scuola Lavoro effettivamente centrato sull'acquisizione di competenze, a condizione che un esperto assicuri in itinere consulenza/supervisione*, il 25,7 per cento, infine, si sente già in *grado di realizzare nella propria scuola un percorso di Alternanza scuola lavoro effettivamente centrato sull'acquisizione di competenze*. In particolare, le scelte di Belluno si concentrano tutte sulla seconda alternativa, quelle di Rovigo, Venezia e Vicenza sulla seconda e sulla terza, con prevalenza della seconda; quelle di Treviso e Verona, infine, si distribuiscono tra tutt'e tre le alternative rispecchiando, all'incirca, la distribuzione media percentuale complessiva.

Modulo provinciale di Padova

Il questionario somministrato a fine corso si compone di dieci domande: le prime otto sono a risposta chiusa, le ultime due prevedono da parte dei rispondenti la segnalazione degli elementi, rispettivamente, di maggiore soddisfazione o criticità rilevati nel corso.

Nell'ordine, le domande richiedono a chi compila il questionario di esprimersi, utilizzando una scala Likert da 1 a 7, rispetto a:

- rispondenza del corso alle proprie aspettative
- coerenza tra gli obiettivi previsti, i contenuti trattati e le attività proposte
- chiarezza, completezza e orientamento all'effettiva applicazione della presentazione dei temi
- efficacia dei lavori di gruppo e delle esercitazioni
- competenza, flessibilità e ascolto dei relatori nei confronti dei partecipanti
- efficacia del coordinamento didattico-organizzativo rispetto allo svolgimento delle attività
- qualità del clima delle relazioni tra partecipanti e con lo staff
- qualità degli aspetti logistici

Gli aspetti presi in esame risultano tutti ampiamente positivi ad eccezione dei lavori di gruppo/esercitazioni.

2. Alternanza Scuola Lavoro e Terza Area. Ipotesi di lavoro

Annamaria Pretto

La questione e la conseguente azione formativa

Alternanza Scuola Lavoro e Terza Area debbono essere considerati due percorsi tra loro indipendenti, oppure vi sono ragioni per ritenerli complementari, se non - almeno parzialmente - sovrapponibili? La questione è nata dalla scelta di alcuni istituti professionali veneti di attuare progetti di Alternanza Scuola Lavoro (ASL) rivolgendoli a studenti del biennio postqualifica, i cui curricula sono già caratterizzati dai moduli professionalizzanti della Terza Area. Rispetto a tale dato “strutturale”, ci si è chiesti se l'Alternanza possa rappresentare un'opzione aggiuntiva, da sommare a quanto di per sé già il biennio normalmente offre, oppure se vi siano modi per giustificare un'eventuale integrazione. Questo tema, cui le scuole interessate si sono dimostrate particolarmente sensibili, è stato oggetto di una specifica azione formativa²⁵ realizzata dall'USR per il Veneto dal febbraio al maggio 2007. Con tale iniziativa i docenti referenti di alcuni Istituti professionali sono stati chiamati a rileggere la Terza Area alla luce dei tratti che contraddistinguono l'ASL, a partire dal confronto tra le norme di riferimento dei due percorsi.

²⁵ L'attività ha avuto luogo presso l'IPSS “B. Montagna” di Vicenza, con la direzione della Dirigente Scolastica, Vanna Santi, che ha curato anche la supervisione dei documenti prodotti. I report degli incontri, curati da Giuliana De Cet, sono consultabili nella sezione del dvd allegato e all'indirizzo http://lnx.istruzioneveneto.it/index.php?page=alternanza_s_l

2.1. Alternanza Scuola Lavoro e Terza Area. Aspetti normativi

2.1.a Elementi di continuità nella normativa nazionale. Dal D.M. 15 aprile 1994 al D.lgs. 77 del 15 aprile 2005

Seppure diversamente collocati sull'asse temporale, il D.M. del 15 aprile 1994, con cui si istituisce il biennio postqualifica degli Istituti Professionali, e il D.lgs. n. 77 del 15 aprile 2005, che definisce e regola i percorsi di ASL, si caratterizzano entrambi per il deciso impulso verso l'apertura al territorio da parte delle istituzioni scolastiche: degli Istituti Professionali, il primo; di tutte le istituzioni del secondo ciclo, il secondo.

Non può non essere sottolineata l'innovatività del Decreto del '94, che anticipa i contenuti della normativa sull'autonomia scolastica. Qui, infatti, appare superata una visione autoreferenziale "tradizionale", ed è prefigurata una scuola capace di porsi come parte responsabile e attiva del sistema territoriale, contribuendo al suo sviluppo economico, culturale e sociale.

Ricerca ed evidenziare le eventuali connessioni tra i due decreti per affrontare il tema del rapporto tra le rispettive metodologie risulta un'operazione necessaria per individuarne gli elementi di continuità e gli ambiti in cui l'incontro delle due norme determina miglioramento e valore aggiunto.

Nella premessa al D.M. del '94 che regola il biennio postqualifica si coglie sensibilità e attenzione nei confronti dell'idea nuova, che si andava elaborando in ambito europeo, di uno sviluppo sociale ed economico fondato sulla conoscenza²⁶. Con la proposta del superamento della tradizionale dicotomia tra l'universo del sapere e l'universo del fare, insieme con la dichiarazione della centralità della persona anche nella realtà lavorativa, si afferma la necessità di un apprendimento inteso come processo permanente, che si allarga nello spazio e nel tempo e che, dai singoli individui, per tutto l'arco della loro vita, si estende alle stesse organizzazioni e ai sistemi territoriali. Elementi già rintracciabili nella norma del 1994 si consolidano e si precisano con le recenti riforme della scuola italiana: tra queste, in particolare, il D.P.R. 275/1999, con cui si estende a tutte le scuole il riconoscimento di quell'autonomia che precedentemente

26 Era uscito l'anno precedente, nel 1993, il *Libro Bianco* della Commissione Europea, "Crescita, competitività, occupazione: le nuove sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo" di Jacques Delors, in cui si indicavano la formazione e l'istruzione, per tutto l'arco della vita, quali strumenti di politica attiva del mercato del lavoro.

rappresentava la specificità degli Istituti Professionali. Questi tratti - flessibilità, integrazione, modularità - seppure già presenti nel decreto del '94, per il loro carattere innovativo, nella concreta realizzazione non sono sempre stati tuttavia, nello svolgimento della Terza Area, recepiti o adeguatamente sviluppati in funzione dei bisogni del singolo studente e delle sue specifiche modalità di apprendimento.

Il Decreto Legislativo n. 77 del 15 aprile 2005 che regola l'Alternanza Scuola Lavoro rappresenta un'ulteriore tappa del progressivo avvicinamento tra la scuola e la realtà lavorativa e segna l'intensificarsi di un rapporto tra i due mondi che va sempre più connotandosi come complementare, piuttosto che alternativo. Superando il "rischio utilitaristico", inevitabilmente presente ogniqualvolta nella programmazione formativa si attribuisca priorità esclusiva alle esigenze economiche, si afferma ora con forza la necessità di progettare i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro come risposta coerente con i bisogni del territorio insieme a quelli della persona.

La sfida dell'Alternanza rappresenta per gli Istituti Professionali l'opportunità di rileggere il loro consolidato *know how* ed individuare acquisizioni da consolidare o traguardi da raggiungere.

Il Decreto del 15 aprile 1994, con l'istituzione della Terza Area, fornisce indicazioni nell'intento dichiarato di rispondere ad esigenze emergenti, fondamentali per lo sviluppo:

- il bisogno di ri-definire il sapere professionale, non più inteso come *"mero possesso di cognizioni tecnologiche o [...] padroneggiamento di abilità operative"*, ma come processo ampio, che coinvolge la stessa identità culturale della persona. Si fa qui riferimento, infatti, all' *"acquisizione di una "identità professionale"* e ad una dimensione *"culturale"* allargata, *"trasversale anche agli insegnamenti umanistici e scientifici"*, che favorisce lo *"sviluppo dell'attitudine all'uso operativo della conoscenza (saper ricercare, analizzare, progettare, confrontare, decidere)"*;
- il bisogno di superare la *"dicotomia tra formazione umanistico-letteraria e scientifico-tecnologica"*, operando attraverso la modularizzazione dei contenuti;
- il bisogno di integrare e consolidare la formazione nell'Area di indirizzo *"in coerenza con il curriculum della terza area"*;
- il bisogno di creare situazioni che favoriscano l'evolversi di un sapere professionale legato allo sviluppo territoriale: per tale sapere *"la scuola*

trova il suo referente fondamentale nelle organizzazioni produttive [...], sia per i contenuti che devono essere trasmessi, sia per le opportunità di realizzare esperienze di alternanza scuola-lavoro”.

2.1.b Innovatività delle metodologie proposte per il biennio postqualifica

Modularità, strumento privilegiato nella Terza Area

Lo strumento preferenziale per l'integrazione dei saperi, con il “superamento [della dicotomia tra formazione umanistico-letteraria e scientifico-tecnologica]” è rappresentato dalla programmazione per moduli, che “consente di conservare ed adeguare l'efficacia del processo didattico in rapporto all'andamento delle variabili”. Con “organizzazione modulare della didattica” si intende “una metodica altamente strutturata in cui l'organizzazione del curriculum, delle risorse, del tempo e dello spazio prevede l'impiego flessibile di segmenti unitari, ciascuno dei quali costituisce una parte significativa, omogenea e unitaria, di un più esteso percorso formativo programmato”.

Alternanza Scuola Lavoro

L'espressione “alternanza scuola-lavoro”²⁷ appare nella premessa al D.M.15/04/1994, in cui si scoprono tratti caratteristici della Terza Area comuni ai percorsi di Alternanza Scuola Lavoro. Nello specifico, Terza Area e ASL sono accomunate da:

- i periodi di formazione in aula e i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro;
- la flessibilità dell'orario;
- l'attenzione all'acquisizione di competenze professionali da parte degli studenti;
- l'attenzione ai bisogni del territorio;
- l'integrazione con la didattica curricolare;
- l'integrazione con la Formazione Professionale;
- il riconoscimento, nella valutazione, dei risultati conseguiti nei percorsi di ASL e di Terza Area;
- la certificazione, seppure con diverse modalità.

27 p. 189 del documento

2.1.c D.M. 15 aprile 1994 e D.lgs. n. 77 del 15 aprile 2005: un confronto

Si propone, di seguito, una sintetica raccolta di passi, riorganizzati per temi, tratti direttamente dal Decreto del 1994 con cui si istituisce il biennio postqualifica. Il documento, di 198 pagine, si articola in un'ampia premessa costituita da tre "Allegati" – A, B e C - e, a partire da p. 190, in una sintetica esposizione di sei articoli, seguiti dalle tabelle dei quadri orario relativi alle varie qualifiche.

La Terza Area è presentata nell'Allegato C, a p. 188, come risposta all'esigenza di un nuovo approccio alla professionalità, da parte di una scuola che, integrandosi con l'impresa, elabora altre modalità formative. Quest'Area non rappresenta un corpo estraneo al percorso scolastico, curricolare, ma a questo si connette, secondo una logica di integrazione, analoga a quella che caratterizza la normativa successiva su cui si fonderà l'autonomia scolastica e quindi lo stesso percorso di Alternanza Scuola Lavoro. Nelle citazioni riportate, pertanto, si è attento anche agli altri due allegati, A e B, riguardanti le altre due Aree, quella "Comune" e quella "di Indirizzo".

Un nuovo approccio al concetto di professionalità

criticità nella scuola tradizionale

Allegato C, p. 189

la struttura scuola si connota per

⊙ *una divergenza incolmabile tra le logiche che informano l'organizzazione dell'istruzione e quelle dell'impresa, ove si evolve il sapere professionale;*

⊙ *impossibilità di disporre di formatori che conservino il contatto con la produzione e siano soggetti di un rapporto di lavoro non cristallizzato*

nuovo approccio al sapere professionale

Allegato C, p. 188

⊙ *L'ordinamento scolastico non può esaurire il suo ruolo limitandosi a far acquisire valori e saperi, senza assolvere alla funzione di curare i presupposti per l'acquisizione dell'identità professionale*

⊙ *rafforzamento della dimensione culturale della professionalità [...] trasversale anche agli insegnamenti umanistici e scientifici*

<p>nuovo approccio al sapere professionale</p> <p>Allegato C, p. 188</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⊙ <i>lo sviluppo dell'attitudine all'uso operativo della conoscenza (saper ricercare, analizzare, progettare, confrontare, decidere)</i> ⊙ <i>il sapere professionale, del resto non si connota più per il mero possesso di cognizioni tecnologiche o per il padroneggiamento di abilità operative; le une e le altre postulano un imprescindibile, robusto substrato culturale, un ordito unificante per conseguire:</i> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ <i>l'unificazione tra sapere e saper fare</i> ⊙ <i>la disponibilità di un sapere astratto, capace di assumere al suo interno qualunque aspetto applicativo</i> ⊙ <i>la disponibilità di conoscenze definite in termini operativi, espressi in linguaggi capaci di istruire macchine</i> ⊙ <i>l'acquisizione di alcuni dei principali paradigmi applicativi delle strutture cognitive di base ad una speciale branca del sapere; quei paradigmi per cui i principi generali diventano tecnologie</i>
<p>alternanza scuola-lavoro</p> <p>Allegato C, p. 189</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⊙ <i>Per il sapere professionale [...] la scuola trova il suo referente fondamentale nelle organizzazioni produttive dalle quali dipende, sia per i contenuti che devono essere trasmessi, sia per le opportunità di realizzare esperienze di alternanza scuola-lavoro. E' nelle imprese che, per lo sviluppo della tecnologia, si evolve il sapere professionale</i>
<p>rapporto tra Area di indirizzo e Terza Area</p> <p>Allegato B, p. 52</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⊙ <i>La formazione nelle Tecniche di settore mira al completamento e al consolidamento delle conoscenze e delle abilità tecniche e organizzative in coerenza con il curriculum della terza area</i>
<p>modularità</p> <p>Allegato A, p. 3 e 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⊙ <i>L'organizzazione modulare della didattica è una metodica altamente strutturata in cui l'organizzazione del curriculum, delle risorse, del tempo e dello spazio prevede l'impiego flessibile di segmenti unitari, ciascuno dei quali costituisce una parte significativa,</i>

omogenea ed unitaria, di un più esteso percorso formativo programmato. Ogni parte è in grado, così, di assolvere a ben specifiche funzioni e di far perseguire ben precisi obiettivi, in primo luogo cognitivi: ogni modulo può venire disinserito, modificato nei contenuti o nella durata, sostituito, mutato di posto nella sequenza originariamente prevista (p. 3)strumento preferenziale per conseguire il superamento [della dicotomia] è la programmazione dell'insegnamento per moduli ... (p. 3)

- ⊙ *la modularità “consente di conservare ed adeguare l'efficacia del processo didattico in rapporto all'andamento delle variabili ...e di conseguire, operando all'interno di ciascuna disciplina un'integrazione sostanziale tra i vari segmenti formativi” (p. 4)*

Il paragone tra aspetti previsti dalle rispettive norme - della Terza Area e dell'ASL - evidenzia il legame, piuttosto che la discontinuità, intercorrente tra i due percorsi delineati, nonostante la distanza di più di un decennio. Per quanto riguarda le differenze, i due percorsi sembrano distinguersi per l'enfasi posta dal D.lgs, 77/2005 sulla personalizzazione dell'offerta, sul coinvolgimento delle famiglie, sull'attenzione al rapporto della scuola con la realtà sociale, “civile” e non solamente economica.

Nelle celle della tabella che segue, si mettono a confronto alcuni passi dei due decreti secondo criteri ritenuti comuni.

<p align="center">D.M. 15/04/94 Terza Area</p>	<p align="center">D.Lgs. 77 15/04/05 Alternanza</p>
<p>attività integrata scuola-lavoro [biennio postqualifica] corso di studi di spessore scientifico e tecnologico [...] cardine culturale su cui innestare interventi formativi [...] fortemente finalizzati a specifiche professionalità [...] (All. A, p. 2)</p>	<p>attività integrata scuola-lavoro <i>I percorsi in alternanza [...] si articolano in periodi di formazione in aula e in periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro</i> (art. 4,1)</p>

<p align="center">D.M. 15/04/94 Terza Area</p>	<p align="center">D.Lgs. 77 15/04/05 Alternanza</p>
<p>competenza della Regione</p> <p>spetta alla Regione, secondo le esigenze del territorio e le logiche di mercato, l'individuazione delle specifiche professionalità ... (All. C, p. 190)</p>	<p>competenza della Regione</p> <p><i>[restano] ferme le competenze delle regioni [...] in materia di programmazione territoriale dell'offerta formativa</i> (art. 3,1)</p>
<p>integrazione con la formazione professionale</p> <p>collaborazione istituzionale con il sistema di formazione professionale regionale (All. A, p. 2)</p>	<p>integrazione con la formazione professionale</p> <p><i>Le istituzioni scolastiche [...] possono collegarsi con il sistema dell'istruzione e della formazione professionale per la frequenza, negli istituti d'istruzione e formazione professionale, di corsi integrati</i> (art. 7)</p>
<p>attenzione ai bisogni del territorio</p> <p>itinerario [... che media] tra istanze formative di valenza nazionale e specifiche esigenze territoriali (All. A, p. 2)</p>	<p>attenzione ai bisogni del territorio</p> <p><i>...realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile</i> (art. 2 c)</p>
<p>acquisizione di professionalità</p> <p>Itinerario formativo finalizzato all'acquisizione di professionalità definite (All. A, p. 2)</p> <p>acquisizione di occasioni ed atteggiamenti orientati all'inserimento nei vari ambiti di attività professionale (All. C, p. 190)</p>	<p>acquisizione di professionalità</p> <p><i>... arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro</i> (art. 2 b)</p>

<p align="center">D.M. 15/04/94 Terza Area</p>	<p align="center">D.Lgs. 77 15/04/05 Alternanza</p>
<p>riconoscimento dell'autonomia delle Istituzioni scolastiche</p> <p>[in assenza di offerte regionali] ... interventi di integrazione anche, ove possibile, d'intesa con organismi produttivi (All. C, p. 191)</p> <p>saranno studiati strumenti di coinvolgimento con esponenti nel mondo della produzione [...] nella programmazione di interventi formativi mirati e delle attività scuola-lavoro (All. C, p. 191)</p> <p>L'istituto professionale, nell'esercizio delle proprie autonome competenze organizzative, amministrative e didattiche, nonché finanziarie, provvede a gestire direttamente anche le parti di curriculum di competenza dell'intervento regionale (All. C, p. 191 e art. 5)</p>	<p>riconoscimento dell'autonomia delle Istituzioni scolastiche</p> <p><i>le istituzioni scolastiche o formative, [...], stipulano, nei limiti degli importi allo scopo annualmente assegnati [...], apposite convenzioni, a titolo gratuito, con i soggetti di cui all'art. 1 comma 2</i> (art. 3,1)</p> <p><i>I percorsi in alternanza sono definiti e programmati all'interno del piano dell'offerta formativa</i> (art. 4,6)</p>

flessibilità	flessibilità
<p>Occorre fondare una scuola capace di processi formativi ed itinerari didattici articolati su momenti di diversa densità e velocità (All. C, p. 189)</p>	<p><i>I periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro sono articolati secondo criteri di gradualità e progressività</i> (art. 4,3)</p>
<p>La quota di curricolo relativa all'intervento regionale si svincola dalle logiche organizzative della scansione settimanale del tempo scuola; ad essa resta riservato, di norma, un giorno di ciascuna settimana e moduli intensivi da svolgere nei modi e nei tempi definiti in sede progettuale... (All. C, p. 190)</p>	<p><i>I percorsi in alternanza hanno una struttura flessibile [...]</i> (art. 4. 1) <i>Nell'ambito dell'orario complessivo annuale [...], i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro, [...], possono essere svolti anche in periodi diversi da quelli fissati dal calendario delle lezioni</i> (art. 4,4)</p>

<p align="center">D.M. 15/04/94 Terza Area</p>	<p align="center">D.Lgs. 77 15/04/05 Alternanza</p>
<p>monte ore</p> <p>totale ore annuali di competenza regionale: 300/450 (All. A, p. 2)</p>	<p>monte ore</p> <p><i>I percorsi in alternanza [...] sono proposti [...] in tempi e con modalità idonei a garantirne la piena fruizione</i> (art. 4,6)</p>
<p>integrazione del percorso</p> <p>curricolo integrato da 1200 a 1350 ore (All. C, p. 190)</p> <p>dal punto di vista dell'ordinamento curricolare la terza area concorre a costituire tempo-scuola (All. A, p. 3) ... dovranno essere concordati con le singole istituzioni scolastiche gli interventi per il migliore innesto del pacchetto regionale sulla base formativa scolastica, sì da garantire una globale coerenza dell'itinerario formativo [...] (All. C, p. 191)</p>	<p>integrazione del percorso</p> <p><i>I periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro fanno parte integrante dei percorsi formativi personalizzati, volti alla realizzazione del profilo [...] del corso di studi e degli obiettivi generali e specifici di apprendimento stabiliti a livello nazionale e regionale</i> (art. 4,2)</p> <p><i>I percorsi in alternanza sono progettati, attuati, verificati e valutati sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa [...]</i> (art. 1,2)</p>
<p>integrazione della valutazione</p> <p>Data l'unitarietà del curricolo, i risultati, finali o intermedi, conseguiti nell'area di professionalizzazione devono concorrere alla valutazione degli alunni in sede di scrutinio di ammissione agli esami di maturità (All. A, p. 3)</p>	<p>integrazione della valutazione</p> <p><i>[...], l'istituzione scolastica [...], tenuto conto delle indicazioni fornite dal tutor formativo esterno, valuta gli apprendimenti degli studenti in alternanza [...] ai fini della prosecuzione del percorso scolastico o formativo per il conseguimento del diploma o della qualifica [...]</i> (art. 6,2)</p>

D.M. 15/04/94 Terza Area	D.Lgs. 77 15/04/05 Alternanza
---	--

programmazione - progettazione 3^a area - ASL	programmazione - progettazione 3^a area - ASL
<p>Elemento determinante di tutta la gestione dell'area di professionalizzazione è un'attenta programmazione degli interventi da realizzare, previa individuazione delle offerte occupazionali del territorio, delle strutture, del personale e delle risorse a disposizione; tale programmazione verrà svolta con gli strumenti e le modalità proprie dell'esercizio dell'autonomia dell'istituto (All. C, p. 191)</p>	<p><i>I percorsi in alternanza sono progettati, attuati, verificati e valutati sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica [...], sulla base di apposite convenzioni con le imprese [...] Le istituzioni scolastiche [...], nell'ambito degli ordinari stanziamenti di bilancio, destinano specifiche risorse alle attività di progettazione dei percorsi in alternanza scuola-lavoro</i> (art. 1,2)</p>

Nel Decreto del '94 si indicano modalità di integrazione della Terza Area con attività dell'Area di Indirizzo.

D.M. 15/04/94 Area indirizzo	D.M. 15/04/94 Terza Area	D.Lgs. 77 15/04/05 ASL
---	---	---

integrazione 3^a area – area di indirizzo	integrazione 3^a area – area di indirizzo	
<p><u>V anno: Informatica gestionale - Modulo 5: simulazione delle attività aziendali in ambito scolastico (Tecnico della Gestione Aziendale All. B, p. 139)</u></p> <p><u>V anno: Psicologia generale ed applicata: progettazione di ricerche svolte nell'area di professionalizzazione [...] “ verifica: “discussioni sulle esperienze...”</u></p> <p>(Tecnico dei servizi sociali - All. B, p. 164)</p>		

D.M. 15/04/94 Area indirizzo	D.M. 15/04/94 Terza Area	D.Lgs. 77 15/04/05 ASL
<p>metodologie <u>V anno: Geografia</u> <u>Turistica:</u> l'intervento didattico si avvarrà di una metodologia attiva: le lezioni frontali si riducono alle fasi introduttive dei lavori [...] si raccomanda l'effettuazione di stage e di periodi di alternanza (Tecnico dei servizi turistici - All. B, p. 181)</p>		<p>metodologie</p>
<p>stage quadro generale: <u>Profilo professionale</u> il consiglio di classe dovrà programmare almeno uno stage (All. B, p. 145 - Tecnico dei servizi di ristorazione) <u>V anno :Informatica gestionale - Modulo 4: gli stages.</u> - individuazione delle aziende da visitare - contatti con le aziende selezionate - organizzazione degli stages - preparazione teorica - luoghi e tempi - spostamenti - verifica dei risultati raggiunti - documentazione delle attività svolte - interventi e opinioni degli allievi (All. B, p. 139 - Tecnico della Gestione Aziendale)</p>	<p>stage nella progettazione congiunta tra Istituto e Regione riguardo le attività dell'area di specializzazione, dovrà essere previsto un ulteriore stage che arricchisca con l'esperienza sul campo l'incisività formativa della terza fascia (All. B, p. 145 - Tecnico dei servizi di ristorazione)</p>	<p>stage I percorsi in alternanza sono oggetto di verifica e valutazione da parte dell'istituzione scolastica o formativa (art. 6,1)</p>

2.1.d *La normativa regionale. Terza Area e Alternanza Scuola Lavoro, in Veneto*

Nella specifica realtà veneta, la Terza Area acquista ulteriore valore grazie alla formale certificazione degli apprendimenti da parte della Regione del Veneto. Tale riconoscimento è previsto nel *Protocollo di Intesa* tra l'Amministrazione regionale e il Ministero della Pubblica Istruzione siglato il 13 gennaio 1994. Nel successivo *Progetto Intesa* della Regione Veneto, del 14 aprile 1994, si sono definite operativamente le modalità per la realizzazione di *Azioni integrate con il sistema scolastico*²⁸. *Percorsi formativi sperimentali [...] diretti al conseguimento di una qualifica professionale di 2° livello.*

Sulla base delle norme regionali e nel rispetto delle diverse competenze istituzionali, le conoscenze, le competenze e le capacità professionali acquisite dai giovani anche attraverso l'esperienza lavorativa sono pertanto attestate:

- dalla certificazione rilasciata al termine dell'esame di Stato, in quanto integrata nei piani di studio;
- dalla qualifica regionale, attualmente corrispondente al terzo livello europeo, secondo le previsioni dell'art. 19 della L. R. 10/1990, rilasciata da una Commissione interistituzionale al termine del percorso.

L'attenzione continua alla spendibilità della qualifica professionale e ai bisogni formativi rilevati nel territorio regionale ha portato, nel 2003, ad una revisione completa dei percorsi, al seguito della quale sono state eliminate figure professionali obsolete e sono state istituite altre figure, per un totale di 64 figure complessive attuali.

Su uno stretto rapporto di collaborazione tra il Ministero della Pubblica Istruzione e la Regione Veneto, a sua volta formalizzato attraverso un Protocollo d'intesa sin dalla prima fase sperimentale, nell'a.s. 2003-04, trova fondamento anche l'attuazione dei progetti di Alternanza Scuola Lavoro. Ad oggi, tuttavia, a tali azioni non è riconosciuta, da parte della Regione stessa, una specifica valenza professionalizzante attraverso un formale riconoscimento di crediti, analogamente a quanto avviene per la Terza Area.

28 L. R. n. 10/1990, art. 12.

2.2 L'esperienza della Terza Area. 1994 - 2006

2.2.a Punti di forza dell'esperienza di Terza Area

Nel suo concreto realizzarsi, la Terza Area ha sicuramente portato, nel corso degli anni, riconosciuti effetti positivi per gli Istituti Professionali. Tra questi, si sottolineano:

- il rafforzamento della conoscenza della realtà lavorativa non solamente da parte degli studenti, ma anche da parte della scuola, in generale;
- la conoscenza dell'offerta formativa della scuola da parte della realtà lavorativa e del territorio;
- l'interazione e l'integrazione tra apprendimenti scolastici e acquisizioni derivanti dall'esperienza nel mondo del lavoro;
- lo sviluppo e la ridefinizione di figure professionali adeguate ai bisogni del territorio;
- l'occupabilità degli studenti che effettuano i corsi di Terza Area.

2.2.b Criticità rilevate nell'esperienza di Terza Area

Accanto alla positività dei risultati, si osservano tuttavia alcuni aspetti critici, dovuti non solo alla sottovalutazione di alcuni elementi fondamentali già presenti nel D.M. del '94, ma anche alla progressiva diminuzione delle risorse:

- **il rischio di demotivazione dei giovani**, ai cui bisogni formativi non si presta adeguata attenzione, quando il percorso di Terza Area diventa eccessivamente standardizzato o le modalità adottate dagli esperti esterni nelle lezioni d'aula sono prevalentemente frontali. La proposta formativa è meno coinvolgente anche nel caso in cui, all'interno del percorso di Terza Area, i moduli non siano adeguatamente integrati tra loro oppure sia scarsa l'integrazione di quest'area con le specifiche discipline dell'Area Comune e d'Indirizzo; ancora ciò accade quando manca il riconoscimento dei moduli come crediti da parte del mondo del lavoro e ai giovani, una volta assunti, sono riproposti corsi di formazione già svolti nei percorsi di Terza Area;
- **il rischio di inefficacia rispetto all'apprendimento**, se è limitata l'attenzione allo sviluppo e all'acquisizione di competenze personali trasversali e di base, percepite come alternative, piuttosto che

complementari a quelle professionali; se è scarso lo spazio dedicato alla progettazione del percorso di Terza Area e questa non si integra con l'attività progettuale del consiglio di classe; se è carente il rapporto di collaborazione tra tutor, interni ed esterni, in ogni fase del percorso, dalla progettazione alla valutazione e sono assenti il monitoraggio e la valutazione non solo degli esiti degli studenti, ma dell'attività svolta nel suo complesso; se infine è insufficiente la considerazione dell'importanza della formazione dei docenti e dei tutor.

L'Alternanza Scuola Lavoro può rappresentare una preziosa risorsa, anche finanziaria, per rilanciare una Terza Area che, grazie ad essa, può riscoprire e valorizzare tratti importanti e innovativi rimasti, sino ad ora, in ombra.

2.3 ASL in Terza Area: la proposta²⁹

2.3.a Aspetti comuni dei percorsi

Il percorso di Terza Area, grazie ad un'integrazione delle indicazioni del recente D.lgs. n.77 del 2005 con le solide basi poste sin dal '94, può essere arricchito con l'Alternanza Scuola Lavoro per il potenziamento dei seguenti aspetti:

- la centralità dello studente;
- l'approccio laboratoriale nelle metodologie didattiche;
- il coinvolgimento delle famiglie;
- l'attenzione alle situazioni in cui possano svilupparsi competenze trasversali e di base;
- la possibilità di maggiore integrazione con Prima Area (Comune) e Seconda Area (di Indirizzo);
- il coinvolgimento del consiglio di classe;
- la certificazione delle competenze.

²⁹ Questa proposta è stata elaborata da un gruppo di lavoro del corso, formato da Giuliana De Cet, Renata Feltrin, Giuseppina Manca e coordinato da Annamaria Pretto, con la supervisione del direttore del corso, Vanna Santi.

2.3.b L'Alternanza Scuola Lavoro, opportunità per valorizzare la Terza Area

L'Alternanza Scuola Lavoro in Terza Area può generare valore aggiunto quando promuove, nel percorso professionalizzante, una maggiore attenzione verso le motivazioni personali e culturali dell'allievo, da parte dei formatori, dei docenti e degli esperti.

In tale prospettiva, nell'ambito delle 180 ore annuali riservate ai moduli teorici, si ritiene possibile, in particolare:

- estendere a tutte le qualifiche un modulo "*Progetto didattico individuale*", a carattere orientativo e di accompagnamento, già previsto, peraltro, nei percorsi del settore "Agricoltura". L'attività deve mirare allo sviluppo della capacità dei giovani di identificare problemi ed opportunità inerenti il progetto formativo, in relazione al contesto socio-economico ed all'inserimento nel mondo lavorativo; di individuare le competenze professionali (conoscenze, abilità, competenze) richieste dal sistema produttivo; di riconoscere gli elementi che compongono il progetto formativo (ruoli, fasi, tempi e metodi);
- ampliare il repertorio delle metodologie didattiche nell'attuazione di alcuni moduli dell'asse comune alle diverse figure professionali (tra cui, ad esempio, Sicurezza, o Informatica): accanto alle lezioni frontali, grazie all'ASL, si possono promuovere situazioni e ambienti di apprendimento anche attraverso l'utilizzo dell'ambiente di lavoro, con l'accompagnamento del tutor interno;
- arricchire la realizzazione dello *stage* tradizionale con l'applicazione delle metodologie dell'ASL, coinvolgendo attivamente i giovani, sostenendoli durante l'esperienza lavorativa e favorendo lo sviluppo dell'attitudine alla ricerca, alla rielaborazione e all'autovalutazione;
- riconoscere il percorso effettuato attraverso l'attestato regionale e mediante la certificazione analitica delle competenze di ogni singolo studente, con lo sguardo rivolto anche agli strumenti di trasparenza della certificazione elaborati in ambito europeo³⁰;
- effettuare il monitoraggio e la valutazione dell'efficacia delle azioni formative, nella logica dell'accreditamento e della qualità.

³⁰ Si fa riferimento, in generale, allo strumento *Europass* e, nello specifico, al documento che riguarda le qualifiche professionali, il *Supplemento al Certificato*, grazie al quale si rende visibile il contenuto delle qualifiche nazionali. Privo di valore legale, accompagna la certificazione nazionale. (<http://www.europass-italia.it/index.asp>).

L'Alternanza in Terza Area, inoltre

- a. contribuisce a conferire un elevato livello qualitativo dell'offerta formativa complessiva della Terza Area, anche grazie all'integrazione di nuove risorse;
- b. favorisce la consapevolezza delle famiglie circa il valore formativo del percorso di ASL - Terza Area e promuove la loro corresponsabilizzazione nell'azione educativa;
- c. dà impulso alla formazione di reti di collaborazione interistituzionali per individuare bisogni e linee di sviluppo del territorio.

2.3.c ASL in Terza Area: approccio operativo

Condizione necessaria per l'efficacia formativa di un percorso di Alternanza durante il biennio postqualifica appare il precedente avvio del progetto ASL già nel terzo anno.

Chi. I soggetti coinvolti

- allievi del 4° e 5° anno (questi ultimi solo se hanno svolto l'alternanza nell'anno precedente);
- famiglie degli allievi;
- CTS: dirigente scolastico, docente referente di progetto, tutor interno e rappresentante del mondo del lavoro;
- tutor interni (3) rappresentativi delle tre Aree per classe/gruppo;
- docenti del consiglio di classe;
- Dipartimenti – gruppi di docenti organizzati per aree disciplinari;
- Esperto del CTS, rappresentante del mondo del lavoro; tale figura potrebbe diventare membro della commissione d'esame di Terza Area.

Come. Indicazioni operative

3° ANNO

FASE 0. Attivazione del percorso di Alternanza Scuola Lavoro, con l'obiettivo di preparare il terreno in cui calare il successivo progetto biennale.

4° ANNO

AZIONE 1. L'avvio del progetto non può prescindere da una corretta e dettagliata informazione alle famiglie per promuovere quella corresponsabilizzazione necessaria alla positiva riuscita del percorso formativo.

AZIONE 2. Realizzazione del modulo "*Progetto didattico individuale*": 10 ore complessive annuali, da potenziare con altre ore curricolari definite nel consiglio di classe, anche a livello della singola disciplina, così articolate:

- 6 ore, nella fase di avvio della Terza Area, realizzate dai tutor interni e dedicate alla preparazione dell'attività/ricerca: conoscenza di sé, in rapporto ai bisogni formativi del territorio e all'offerta del percorso di Terza Area;
- 4 ore, nella fase conclusiva del percorso di Terza Area del 4° anno, con rielaborazione degli elementi raccolti dagli studenti, in vista dall'avvio del periodo di *stage*/Alternanza in contesto lavorativo.

AZIONE 3. Realizzazione dei moduli dell'asse comune di Terza Area (Sicurezza, Informatica, Qualità ...), articolati in interventi informativi dell'esperto esterno ed in attività laboratoriali realizzate dal tutor interno. Le azioni 2 e 3 sono da considerarsi propedeutiche alla realizzazione del periodo di Alternanza in contesto lavorativo.

4°- 5° ANNO. Fase di realizzazione di alternanza in contesto lavorativo

Le 120 + 120 ore di *stage*/Alternanza Scuola Lavoro si svolgeranno con le tipiche metodologie di ASL. Coerentemente con lo standard del modello regionale, le attività, solitamente svolte nei mesi estivi tra il quarto ed il quinto anno, devono rientrare nell'ambito del monte ore curricolare di ciascuna scuola e/o indirizzo di studi, anche se svolte durante i periodi di sospensione delle lezioni.

In particolare, le 120 ore di *stage*/Alternanza Scuola Lavoro dovranno essere caratterizzate

- da un progetto formativo elaborato dal consiglio di classe nella sua completezza, con il coinvolgimento del tutor esterno;
- dalla condivisione da parte di ciascuno studente e della rispettiva famiglia;

- da una stretta collaborazione tra tutor interno e tutor esterno;
- dall'utilizzo di strumenti di valutazione degli apprendimenti laddove questi siano espressi come competenze;
- da un percorso di autovalutazione dello studente.

5° ANNO

AZIONE 1. Realizzazione del modulo “*Progetto didattico individuale*”: 10 ore complessive annuali, da potenziare con altre ore curricolari definite dal consiglio di classe, anche a livello delle singole discipline, così articolate:

- 6 ore, nella fase di riavvio, realizzate dai tutor interni, dedicate alla rielaborazione e alla ricaduta valutativa circa l’esperienza vissuta dagli studenti durante lo stage, con la restituzione alla classe degli elementi rilevati;
- 4 ore, nella fase conclusiva del percorso di Terza area del 5° anno, con rielaborazione degli elementi raccolti dagli studenti, in vista della stesura del curriculum personale secondo il modello europeo.

Agli elementi valutativi raccolti durante il percorso formativo di ASL in Terza Area sarà dedicato un apposito spazio nel documento di classe, accanto alla relazione della Terza Area.

AZIONE 2. Realizzazione dei moduli dell’asse comune di Terza Area (Sicurezza, Informatica, Qualità ...), articolati in interventi informativi dell’esperto esterno e attività laboratoriali realizzate dal tutor interno.

Le azioni 1 e 2 rappresentano momenti di rielaborazione e sistematizzazione delle acquisizioni e dei vissuti, anche in vista dell’esame finale.

2.3.d Metodologie

Per attuare i moduli dell’asse comune – Sicurezza, Informatica, ecc. - saranno adottate prevalentemente metodologie attive e utilizzati laboratori e ambienti di lavoro per favorire lo sviluppo di apprendimenti attraverso l’esperienza diretta (simulazioni, compiti di realtà, e così via).

La scelta dei contenuti avverrà anche in considerazione delle caratteristiche degli ambienti lavorativi di inserimento degli allievi.

2.3.e Monitoraggio e valutazione

I risultati del percorso andranno restituiti agli allievi, agli organi

collegiali e alle famiglie. La valutazione sarà espressa nella forma della certificazione delle competenze, in linea con i modelli di certificazione europea.

Alla fine del quinto anno sono da considerarsi, quali elementi per la formulazione della valutazione, l'esame di Terza Area, la relazione e la certificazione delle competenze.

2.3.f Bisogni formativi degli operatori

Per la realizzazione di percorsi Alternanza Scuola Lavoro in Terza Area si considerano prioritari alcuni interventi formativi rivolti agli operatori, da integrarsi con quelli già predisposti per i progetti di Alternanza. Essi riguarderanno tematiche quali:

- la didattica modulare e le metodologie laboratoriali;
- il ruolo del tutor;
- trasparenza e certificazione europea delle competenze;
- confronti con esperienze di scuole europee e con il mondo del lavoro.

2.3.g Cambiamenti necessari per la realizzazione dell'attività. Ruolo della Regione

Per l'attuazione dei progetti di ASL in Terza Area si ritengono necessari, da un lato, il riconoscimento dell'equivalenza formativa del progetto, rispetto al rilascio della qualifica del quinto anno e dall'altro, in particolare, l'attestazione delle ore svolte nella realizzazione sia del modulo "Progetto didattico individuale" sia, all'interno dei moduli comuni, delle attività effettuate in laboratorio e/o nel contesto lavorativo.

Risulta inoltre opportuno estendere a tutti i corsi relativi alle varie figure professionali tutti i moduli dell'asse comune previsti, destinando lo stesso numero di ore annuali, seppure nella relativa differenziazione dei contenuti, coerentemente con le diverse qualifiche.

Si sottolinea infine l'importanza dei contributi di tutti i soggetti competenti, in particolare della Regione, mirati a promuovere il riconoscimento da parte delle Associazioni di Categoria delle competenze acquisite dai giovani grazie all'esperienza formativa dell'Alternanza Scuola Lavoro in Terza Area.

3. Le Azioni di monitoraggio dell'USR per il Veneto

Antonia Moretti e Sante Velo

3.1 Il monitoraggio rivolto ai referenti d'Istituto e ai tutor interni

La proposta degli strumenti relativi, in particolare, ai referenti d'Istituto e ai tutor interni nasce dalla consapevolezza che, per poter raggiungere risultati validi per lo studente e contemporaneamente garantire l'efficacia e l'efficienza dell'intervento, la progettazione e la gestione di un percorso complesso come l'Alternanza Scuola Lavoro devono ancorarsi a compiti ben definiti, ad una precisa distribuzione delle azioni nel tempo, all'individuazione dei soggetti che saranno coinvolti, al ruolo che questi dovranno esercitare.

Gli strumenti di rilevazione destinati ai referenti d'istituto e ai tutor interni sono due.

1. La *check-list* "Governare il percorso di Alternanza scuola lavoro. Compiti e/o azioni da attivare" presenta i compiti e/o le azioni più rilevanti che permettono di governare il percorso di Alternanza. I compiti/azioni sono raggruppati in tre fasi: A. preparazione; B. attuazione; C. verifica/ valutazione/validazione. In coda all'elenco è presente una quarta sezione in cui riportare, fino ad un massimo di tre, i compiti/azioni più significativi attivati dall'Istituto e non compresi nella *check-list*.

Per ciascun punto dell'elenco vanno indicati:

- l'attivazione (o meno) del compito/azione corrispondente;
- quale ruolo è stato coinvolto nell'attivazione del compito/azione corrispondente (è possibile indicare più ruoli).

La *check-list* va utilizzata come "riferimento/guida" nel corso della realizzazione del progetto e va compilata in modo definitivo, dal referente di Istituto del progetto di Alternanza Scuola Lavoro insieme ai tutor interni, alla fine dell'esperienza di ASL (una sola rilevazione per Istituto).

2. La *check-list* "Governare il percorso di Alternanza scuola-lavoro. I ruoli organizzativi", identica alla precedente, in cui segnalare quali dei soggetti/ruoli interni al contesto scolastico dovrebbero, a giudizio del

compilatore, farsi carico delle azioni/compiti presi in esame.

Anche questo secondo strumento deve essere compilato alla fine dell'esperienza ma, a differenza del primo, richiede che sia il referente di istituto del progetto ASL sia i tutor interni esplicitino il proprio personale punto di vista (ci saranno, quindi, più rilevazioni per istituto).

I compiti/azioni presentati nelle due *check-list* sono stati individuati a partire dalle indicazioni contenute nella modulistica predisposta dalla Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto³¹, nelle pubblicazioni dell'USR per il Veneto³² e in altri materiali del Polo Qualità di Milano³³. Gli strumenti proposti intendono andare al di là degli obiettivi strettamente connessi al monitoraggio regionale e si propongono di offrire un supporto alla realizzazione dei progetti di ASL.

Il primo strumento - proponendo le azioni più significative da mettere in atto per governare l'Alternanza Scuola Lavoro e raggruppandole per fasi - consente ai referenti d'istituto e ai tutor di:

- a) utilizzare la *check-list* come riferimento o guida nell'attivare e seguire le azioni che competono loro;
- b) ricostruire l'insieme di azioni programmate dal proprio Istituto e verificarne l'adeguatezza con quelle presentate dal modello regionale;
- c) definire la mappa dei ruoli organizzativi che, all'interno del proprio Istituto, sono chiamati a gestire le diverse azioni dell'Alternanza.

È evidente il richiamo ad alcuni concetti-chiave dei modelli di sviluppo organizzativo, inteso come miglioramento della qualità del servizio: la rilevazione, infatti, da un lato, ha l'obiettivo di tenere sotto controllo il processo in un'ottica di miglioramento, dall'altro, nel richiamare l'attenzione non solo sul verificarsi o meno delle azioni previste, ma anche sui ruoli implicati nella realizzazione delle medesime, stimola un'autoanalisi della gestione del processo; ad esempio:

- quanto un'azione è stata condotta/gestita da uno o più ruoli?
- quante e quali azioni, di fatto, non sono state previste?
- quante e quali azioni, pur previste, non sono state realizzate dato che non era ben chiaro chi se ne dovesse far carico all'interno della scuola?

³¹ Schede progetto, allegati C e D nota prot. 1712/F18/H 53 del 14 aprile 2005, in www.istruzioneveneto.it

³² *Alternanza scuola - lavoro, 2005. Esperienze venete*, pubblicazione USR per il Veneto e Regione Veneto, in collaborazione con le Associazioni Imprenditoriali e le Partecipazioni Sociali, Venezia, 2005, pagine 311- 328.

³³ Tabella "Mappatura prassi", in *Rapporto di benchmarking: processo di gestione degli stage*, 2002, pag. 18 in www.requs.it

- quanto l'effettiva realizzazione delle azioni previste avviene/è avvenuta in una sequenza temporale adeguata a raggiungere gli obiettivi programmati?

Lo strumento, in definitiva, presenta, al di là dell'utilizzo all'interno del monitoraggio regionale, numerose possibilità di applicazione a livello di istituzione scolastica e di gruppi di scuole ³⁴.

La struttura concettuale che sostiene la check-list "Governare il percorso di Alternanza scuola lavoro. Compiti e/o azioni da attivare" diventa ancora più evidente nel confronto con le condizioni di somministrazione e, quindi, con i dati ricavabili dalla seconda check-list "Governare il percorso di Alternanza scuola-lavoro. I ruoli organizzativi".

Di fatto, la seconda check-list, richiedendo ad alcuni degli attori principali del progetto - referenti d'Istituto e tutor - di esplicitare quali ruoli, a loro giudizio, dovrebbero farsi carico delle azioni/compiti presi in esame, tende a far emergere le concezioni, spesso implicite, a proposito della dimensione organizzativa interna alla scuola. Un'attenta riflessione sui risultati potrebbe, ad esempio, condurre ad un approfondimento su quanto e con quali specifiche siano diffusi, anche tra gli attori principali, alcuni dei seguenti concetti:

- l'idea di progetto come risultato di fasi che richiedono l'analisi del problema, la definizione degli obiettivi, la definizione dei possibili interventi, l'individuazione delle condizioni di fattibilità, la pianificazione degli interventi, la definizione delle modalità di verifica e valutazione, validazione, valutazione;
- la necessità di delineare le fasi operative della gestione di un progetto (individuare le attività pratiche che dovranno essere svolte, chi le può svolgere, cioè quali competenze bisogna possedere o acquisire per svolgerle, quanto tempo è necessario per ogni attività ecc.);
- la necessità di realizzare un'attività di progettazione condivisa;
- la necessità di validare il progetto tenendo conto di indicatori di processo (l'insieme delle attività realizzate), di prodotto (il risultato ottenuto), di efficacia (l'ottimizzazione delle prestazioni), di efficienza (l'ottimizzazione delle risorse);

³⁴ Le potenzialità dello strumento sono state, peraltro, esplorate in uno dei lavori di gruppo realizzati nella seconda fase del corso di formazione di Treviso del 2005-2006; il gruppo, nell'approfondire il ruolo del tutor e gli aspetti organizzativi, ha trasformato la *check-list* in un diagramma di Gantt che ricostruisce, a partire dalle esperienze delle scuole coinvolte, la collocazione temporale delle diverse azioni nel corso dell'anno scolastico e i ruoli implicati nelle medesime. I relativi materiali sono pubblicati nella sezione del DVD relativa ai corsi di formazione 2005-2006.

- il concetto e la definizione di ruolo organizzativo (ambito di lavoro assegnato; deleghe precise, non in bianco, assunzione di responsabilità rispetto ai risultati che si conseguono);
- lo sviluppo del coordinamento e del dialogo tra le componenti dell'Istituto scolastico e le Aziende/Enti;
- la conoscenza e l'utilizzo di procedure e strumenti di monitoraggio delle proprie azioni.

3.1.a I dati della check-list "Governare il percorso di Alternanza scuola lavoro. Compiti e/o azioni da attivare"

I dati raccolti nell'a.s. 2005-2006 fanno riferimento a 49 questionari su 49 scuole e restituiscono la fotografia dell'esistente. Tutte le elaborazioni si riferiscono al livello regionale³⁵.

La Tabella 1 illustra la distribuzione dei questionari per provincia.

Tabella 1. Rilevazione delle azioni attivate e dei ruoli coinvolti [fotografia dell'esistente] un questionario per Istituto

<i>Province</i>	<i>N. Istituti</i>	<i>N. Questionari</i>	<i>% Restituzione</i>
Belluno	3	3	100
Padova	9	9	100
Rovigo	4	4	100
Treviso	8	8	100
Venezia	7	7	100
Verona	9	9	100
Vicenza	9	9	100
Veneto	49	49	100

L'archivio³⁶ comprende due fogli, Azioni e Ruoli. Il primo presenta in 34 schede i dati dal punto di vista delle azioni:

- 30 schede riportano le elaborazioni relative alle 30 azioni previste nelle tre fasi (*Attivazione del progetto: 7 azioni; Attuazione del progetto: 18*

³⁵ Non avrebbero avuto senso, dato l'esiguo numero di casi, elaborazioni di livello provinciale.

³⁶ Si veda la Sezione *Azioni di monitoraggio* del DVD

- azioni; *Verifica, validazione, valutazione del progetto*: 5 azioni³⁷);
- 3 schede restituiscono le elaborazioni di sintesi per ciascuna delle *tre* fasi;
 - 1 scheda restituisce le elaborazioni relative al *totale delle azioni*.

Il secondo foglio mette a fuoco il ruolo (Come si giocano i ruoli nell'azione?); la lettura, quindi, viene effettuata dal punto di vista dei ruoli implicati. In questo secondo foglio, la documentazione si compone di 10 schede, una per ciascuno dei 10 ruoli coinvolti e mette a fuoco come i 10 ruoli considerati intervengono nelle 30 azioni.

Nel primo foglio le 30 azioni sono analizzate sia rispetto alla frequenza con cui sono state attivate sia in base ai ruoli coinvolti; per ciascuna, oltre alla fase di riferimento, viene riportato il numero delle scuole, sul totale, che hanno segnalato l'azione, l'indice di complessità (IC)³⁸; se l'indice è pari ad 1 significa che nell'azione è stato coinvolto un solo ruolo; quanto

37 *Attivazione del progetto*:

- A.1 Raccolta/Utilizzo fonti per conoscere realtà del territorio e mondo del lavoro
- A.2 Attivazione forme di collaborazione con Regione, Enti territoriali, Enti di formazione ecc.
- A.3 Attivazione forme di collaborazione con Aziende/Enti
- A.4 Sensibilizzazione/Coinvolgimento dell'Istituto (docenti, organi collegiali ecc.) nel progetto ASL
- A.5 Individuazione delle conoscenze/abilità/competenze oggetto del percorso di ASL
- A.6 Costruzione/manutenzione dell'archivio delle Aziende/Enti di riferimento
- A.7 Predisposizione schede con descrizione dei processi organizzativi e produttivi presenti nelle Aziende/Enti

Attuazione del progetto

- B.1 Comunicazione del progetto ASL ai docenti
- B.2 Comunicazione del progetto ASL alle famiglie
- B.3 Formulazione dei criteri per assegnare gli studenti all'Azienda/Ente
- B.4 Definizione dei crediti da attribuire alle conoscenze/abilità/competenze acquisite in Azienda/Ente
- B.5 Assegnazione studenti all'Azienda/Ente
- B.6 Stesura degli accordi tra Istituto e Azienda/Ente
- B.7 Integrazione del progetto con le attività curricolari
- B.8 Raccolta/controllo autorizzazioni partecipazione ASL [genitori]
- B.9 Incontri di preparazione con gli studenti in ASL
- B.10 Formalizzazione/firma del patto formativo
- B.11 Somministrazione questionari Entrata/Uscita agli studenti
- B.12 Elaborazione/analisi/pubblicizzazione delle informazioni raccolte con i questionari
- B.13 Stesura/manutenzione del quadro riassuntivo studenti/aziende
- B.14 Assegnazione del "Registro attività" allo studente e istruzione sulle modalità di compilazione
- B.15 Controllo del "Registro attività"
- B.16 Monitoraggio delle attività dello studente in Azienda/Ente
- B.17 Cura del flusso di informazioni Azienda/Ente e Scuola
- B.18 Valutazione dell'attività in Azienda/Ente

Verifica, validazione, valutazione del progetto

- C.1 Verifica delle conoscenze/abilità/competenze acquisite in Azienda/Ente
- C.2 Valutazione delle conoscenze/abilità/competenze acquisite in Azienda/Ente
- C.3 Attribuzione dei crediti alle conoscenze/abilità/competenze acquisite in Azienda/Ente
- C.4 Integrazione dei crediti acquisiti in Azienda/Ente con la valutazione scolastica degli allievi
- C.5 Validazione/valutazione del progetto

38 Indica il rapporto tra i ruoli coinvolti nell'azione e il numero di Istituti che hanno dichiarato di aver svolto l'azione.

più l'indice è elevato, invece, tanto più sono stati coinvolti diversi ruoli nell'azione. Va sottolineato, peraltro, che il coinvolgimento di più ruoli non significa affatto che i ruoli collaborino tra di loro, ma solo la frequenza con cui compaiono.

Nelle 10 schede del foglio Ruoli vengono fornite, per ciascuna azione, la frequenza in valori assoluti delle segnalazioni relative al coinvolgimento del ruolo (max 49), il valore percentuale calcolato sul totale dei questionari che hanno indicato un ruolo per quella determinata azione; la posizione che ciascuna azione occupa rispetto al coinvolgimento del ruolo analizzato nella scheda.

Nel rinviare agli archivi presenti nella relativa sezione del DVD per una lettura completa dei dati³⁹, si riportano di seguito alcuni esempi di analisi:

L'azione più complessa risulta essere la *Validazione/valutazione del progetto* [azione c5]. L'azione viene segnalata da 45 Istituti su 49 e riporta un indice di complessità pari a 3,80; i ruoli che risultano maggiormente coinvolti sono quelli del dirigente scolastico, del referente d'istituto, del comitato tecnico scientifico.

L'azione attuata da tutti gli Istituti è, invece, l'*Integrazione del Progetto con le attività curricolari* [azione b7]. L'azione viene segnalata da tutti gli istituti e presenta un indice di complessità pari a 2,45; i ruoli che risultano maggiormente coinvolti sono quelli del consiglio di classe, del referente d'Istituto, del tutor *interno*.

L'azione meno attuata dagli Istituti è la *Predisposizione di schede con descrizione dei processi organizzativi e produttivi presenti nelle Aziende/Enti* [azione a7]. L'azione è segnalata da 36 Istituti su 49, pari al 73,5 per cento del totale. Coinvolge, in modo nettamente distanziato dagli altri ruoli, il referente d'istituto, il tutor interno, il tutor esterno.

Se prendiamo in esame, a titolo di esempio, alcuni dei ruoli prima citati, il dirigente scolastico, il referente d'istituto e il consiglio di classe e analizziamo attraverso le schede del foglio Ruoli in quali azioni ciascuno ruolo risulta maggiormente coinvolto, notiamo come il referente d'istituto presenti un consistente coinvolgimento nelle fasi di Attivazione e di Attuazione del progetto, mentre, il suo coinvolgimento risulta meno evidente nella fase di Verifica, validazione, valutazione del progetto. La presenza del dirigente scolastico tende ad essere, per così dire, meno diffusa; si concentra, cioè, in alcune azioni in ciascuna fase, azioni di tipo istituzionale/organizzativo e di tipo comunicativo sia sul versante

39 Nella sezione per ciascuno degli archivi è presente una guida alla lettura.

interno che esterno. Il consiglio di classe risulta, poi, intervenire nel progetto soprattutto in relazione alle azioni di natura didattico/curricolare e, massimamente, di tipo valutativo.

3.1.b I dati della check-list “Governare il percorso di Alternanza scuola lavoro. I ruoli organizzativi”

I dati raccolti nell’a.s. 2005-2006 fanno riferimento a 174 questionari su 243 tutor coinvolti nell’ASL. Tutte le elaborazioni si riferiscono sia al livello regionale sia al livello provinciale.

La Tabella 2 illustra la distribuzione dei questionari per provincia.

Tabella 2. Indicazione dei ruoli che dovrebbero rendere più efficaci ed efficienti le azioni [rappresentazione ottimale] un questionario per tutor interno

<i>Province</i>	<i>N. Tutor</i>	<i>N. Questionari</i>	<i>% Restituzione</i>
Belluno	26	9	34,6
Padova	43	30	69,8
Rovigo	20	20	100,0
Treviso	34	22	64,7
Venezia	30	21	70,0
Verona	48	38	79,2
Vicenza	26	9	34,6

L’archivio⁴⁰ comprende quattro fogli, Azioni 1, Azioni 2, Ruoli 1 e Ruoli 2.

I primi due fogli, Azioni 1 e Azioni 2, analizzano le azioni rispetto ai ruoli che dovrebbero essere coinvolti (Chi è opportuno che venga coinvolto? Quali e quanti ruoli devono entrare in gioco?). Nel primo foglio le analisi si riferiscono ai modelli individuati dai tutor a livello regionale e provinciale, nel secondo foglio le analisi si riferiscono ai modelli individuati dai tutor raggruppati sulla base del tipo di Istituto di appartenenza (Professionali, Arte, Tecnici, Licei); in questo caso l’elaborazione è solo di livello regionale.

La documentazione si compone di 34 schede:

- 30 schede riportano le elaborazioni relative alle 30 azioni previste nelle *tre fasi*⁴¹;

⁴⁰ Si veda la Sezione Azioni di monitoraggio del DVD.

⁴¹ Si veda la nota n. 7.

- 3 schede ci restituiscono le elaborazioni di sintesi per ciascuna delle *tre fasi*;
- 1 scheda ci restituisce le elaborazioni relative al *totale delle azioni*.

Il terzo e il quarto foglio, Ruoli 1 e Ruoli 2, portano l'attenzione sul ruolo (Come si giocano i ruoli nell'azione?); la lettura, quindi, viene effettuata dal punto di vista dei Ruoli coinvolti. Nel terzo foglio la documentazione si compone di 10 schede, una per ciascuno dei 10 ruoli coinvolti, e mette a fuoco come i 10 ruoli considerati si giocano nelle 30 azioni presentando le analisi riferite al livello regionale e delle singole province. Nel quarto foglio la messa a fuoco di come i 10 ruoli considerati si giocano nelle 30 azioni viene presentata, sempre attraverso 10 schede, con riferimento ai tipi di Istituto a cui i tutor appartengono (Professionali, Arte, Tecnici, Licei); l'elaborazione è solo al livello regionale.

Se riprendiamo uno degli esempi di lettura presentati in precedenza, possiamo notare che l'azione c5 *Validazione/valutazione del progetto* anche nelle rappresentazioni "ottimali" risulta la più complessa, seppure con un indice di complessità leggermente inferiore. I tre ruoli maggiormente implicati nella fotografia dell'esistente - il dirigente scolastico, il comitato tecnico scientifico e il referente d'istituto - risultano, invece, in parte diversi nelle opinioni espresse dai referenti d'istituto e dai tutor, (dati a livello regionale). Vengono indicati, nell'ordine, il comitato tecnico scientifico, il consiglio di classe e il referente d'istituto. Il consiglio di classe sembrerebbe investito, quindi, di maggiori responsabilità nella valutazione del progetto complessivo rispetto a quanto emerge, invece, nella situazione di fatto, in cui appare più implicato in operazioni di valutazione relative agli studenti.

Va notato, peraltro, che le maggiori differenze emergono non tanto se si confrontano la fotografia dell'esistente e i modelli possibili a livello regionale, quanto se si operano i confronti con il punto di vista espresso dai referenti d'Istituto e dai tutor interni di ciascuna provincia e per tipologia d'istituto. Riprendendo l'esempio precedente, i tutor bellunesi e padovani segnalano come ruoli che dovrebbero maggiormente occuparsi dell'azione di *Validazione/valutazione del progetto* il dirigente scolastico, il comitato tecnico scientifico e il consiglio di classe; nella provincia di Rovigo si confermano i primi due ruoli, ma al consiglio di classe si sostituisce il collegio dei docenti/i dipartimenti. I tutor di Treviso e Verona confermano i primi due ruoli ma, in luogo degli organi collegiali istituzionali, attribuiscono un ruolo sostanziale nell'azione in questione al referente d'istituto. Venezia pare attribuire una bassa responsabilità

in proposito al comitato tecnico scientifico e sembra optare per una responsabilità allargata che vede implicati nella *Validazione/valutazione del progetto*, oltre al dirigente scolastico, gli organi collegiali e il referente d'istituto. Vicenza, infine, appare concentrare la responsabilità di validare e valutare il progetto nel consiglio di classe e nei soggetti che assumono un'importanza centrale nel progetto di ASL, il referente d'istituto e il tutor, e pone in secondo piano i livelli istituzionali rappresentati dal dirigente scolastico e dal collegio docenti.

Se approfondiamo il confronto ed esaminiamo quanto emerge dalle analisi riferite ai tipi d'istituto a cui appartengono i tutor, notiamo come negli istituti professionali la maggiore concentrazione delle scelte ricada, nell'ordine, sul dirigente scolastico, sul referente d'istituto e sul collegio docenti/dipartimenti. Negli istituti tecnici i ruoli che dovrebbero essere maggiormente implicati, risultano, nell'ordine, il comitato tecnico scientifico, il consiglio di classe e il referente d'istituto; nei licei, il consiglio di classe, il comitato tecnico scientifico e il dirigente scolastico. L'istituto d'Arte sembrerebbe individuare la responsabilità dell'azione presa in esame solo in alcuni ruoli concentrandola, alla pari, sul consiglio di classe, sul referente d'istituto e sul tutor interno. Va precisato, però, che l'analisi riferita al tipo "Arte" è scarsamente significativa in quanto elaborata dalle indicazioni fornite da un solo Istituto.

Il confronto, poi, potrebbe continuare se, utilizzando le elaborazioni presenti nei fogli Ruoli 1 e Ruoli 2, si prendessero in esame i singoli ruoli per analizzare quali differenze emergono tra la fotografia dell'esistente e le opinioni espresse dai tutor esaminate a livello provinciale e/o a livello dei tipi d'istituto.

3.2 Il Questionario per i tutor esterni

Il gruppo di progettazione ha convenuto di proporre ai tutor esterni un questionario dal titolo "Governare il percorso di Alternanza Scuola Lavoro [a.s. 2005-2006] - I compiti del tutor esterno (d'Azienda/Ente) nell'Alternanza Scuola Lavoro" articolato in cinque sezioni:

1. La sezione *A* raccoglie alcuni dati essenziali sull'*azienda/ente* a cui appartiene il tutor *esterno* che compila il questionario.
2. La sezione *B* raccoglie alcuni dati essenziali sul tutor *esterno* che compila il questionario.
3. La sezione *C* rileva sia le azioni *di tipo organizzativo* realizzate in collaborazione tra azienda/ente e scuola, sia la figura/ruolo

professionale che se ne è fatta effettivamente carico. È possibile, infatti, che tali azioni non siano state realizzate direttamente dal tutor *esterno* ma abbiano visto il coinvolgimento di altre figure/ruoli professionali che hanno nell'azienda/ente responsabilità di organizzazione/gestione. In questo caso, il *compilatore* del questionario poteva:

- a. fornire la risposta, in quanto era comunque a conoscenza delle informazioni richieste (indipendentemente da una sua partecipazione diretta alla realizzazione delle azioni);
 - b. fornire la risposta, dopo aver raccolto le opportune informazioni;
 - c. omettere la risposta che non conosceva.
4. La sezione *D* indaga quali azioni sono state realizzate dal tutor *esterno* in collaborazione con il tutor *interno* (della scuola).
 5. La sezione *E* indaga quali azioni sono state realizzate dal tutor *esterno* per favorire l'inserimento in azienda/ente dello studente e per accompagnarlo nel suo percorso di apprendimento

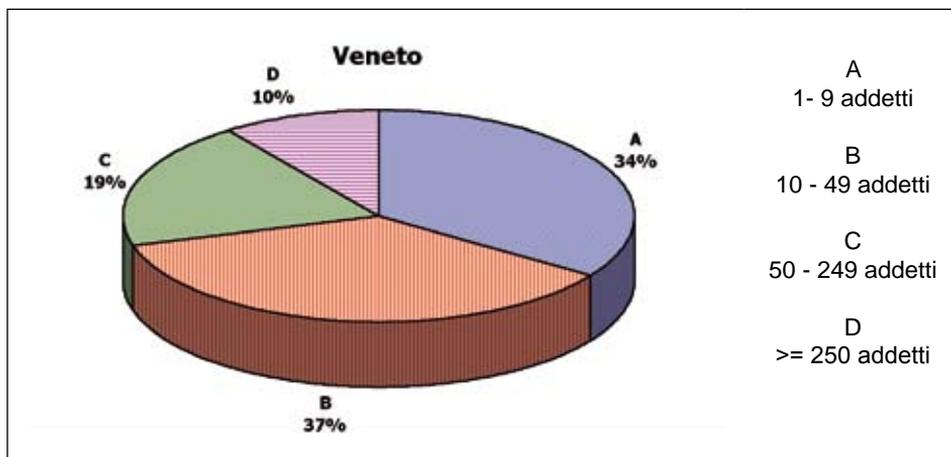
In sintesi, si richiedeva che venisse compilato almeno un questionario per ciascun ente/azienda.

3.2.a I dati essenziali sull'Ente/Azienda (a cui appartengono i tutor esterni che hanno compilato il questionario)

I tutor esterni erano chiamati a rispondere al questionario di monitoraggio al termine dell'esperienza. I questionari compilati sono stati 496 su un totale di 671 tutor *esterni* rilevati con il monitoraggio condotto nell'a.s. 2005-2006 dall'USR per il Veneto.

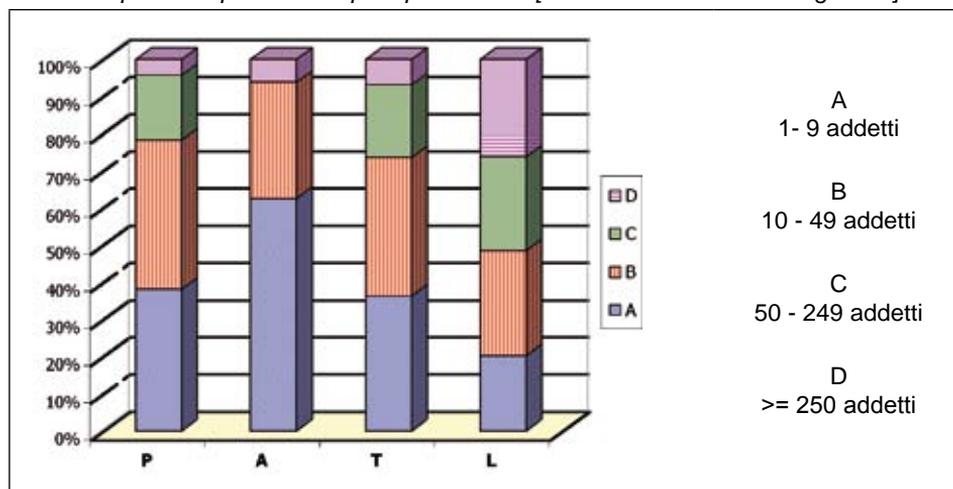
Come si può vedere nel grafico 1, gli Enti/Aziende di piccola [10-49 addetti] e piccolissima dimensione [1-9 addetti] costituiscono rispettivamente il 37 per cento e il 34 per cento del totale. Le classi di dimensione media [50 – 249 addetti] e grande [\geq 250 addetti] coprono rispettivamente il 19 per cento e il 10 per cento.

Grafico 1. Dimensioni degli Enti/Aziende a cui appartengono i tutor esterni che hanno risposto al questionario [a.s. 2005-2006 - livello regionale].



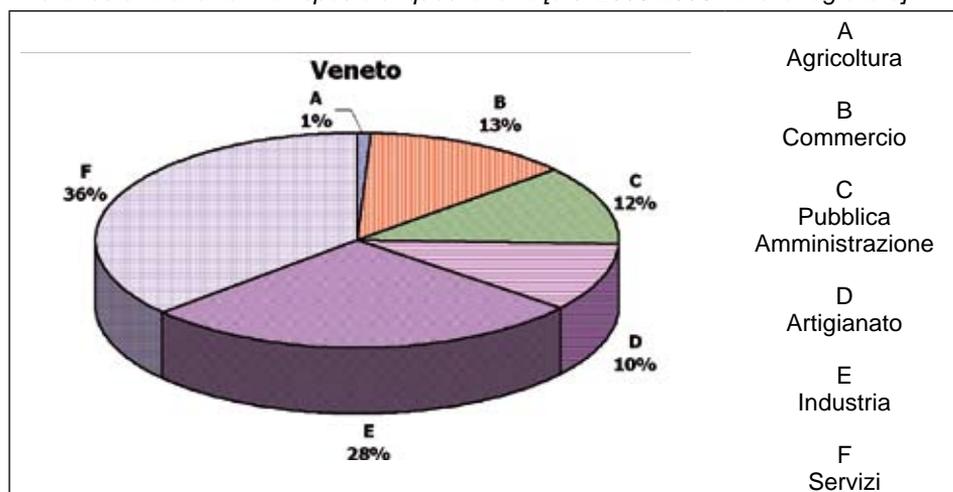
Se si analizza la situazione in relazione ai tipi di istituto, sia per gli Istituti Professionali che per i Tecnici si conferma un netto prevalere delle classi [1-9 addetti] e [10-49 addetti]; peraltro, per l'Istituto d'Arte, unico istituto presente nel settore artistico, le due classi dimensionali citate rappresentano circa il 94 per cento dei contesti lavorativi coinvolti. Solo nel caso dei Licei si registra una presenza tendenzialmente più equilibrata delle quattro classi dimensionali considerate (Grafico 2).

Grafico 2. Dimensioni degli Enti/Aziende a cui appartengono i tutor esterni che hanno risposto al questionario per tipo d'Istituto [a.s. 2005-2006 - livello regionale].



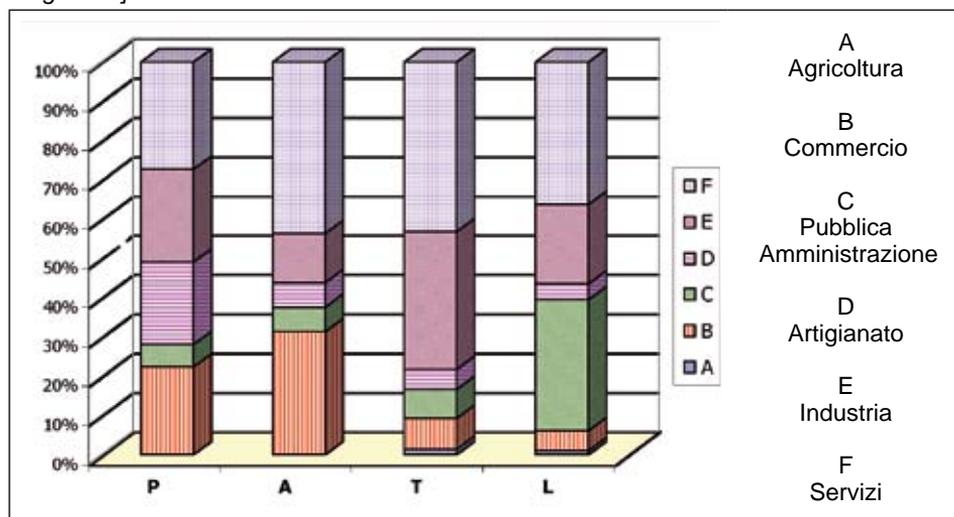
Il più rappresentato è il settore dei Servizi, seguito dall'Industria; Commercio, Pubblica Amministrazione e Artigianato si ripartiscono con percentuali abbastanza omogenee il 35 percento del totale, l'Agricoltura rappresenta, infine, solo l'1 percento (Grafico 3).

Grafico 3. Distribuzione per macrosettori lavorativi degli Enti/Aziende a cui appartengono i tutor esterni che hanno risposto al questionario [a.s. 2005-2006 - livello regionale].



La distribuzione per macrosettori lavorativi appare diversamente articolata, come si può notare dal grafico 4, se la si considera in rapporto al tipo d'Istituto: il settore Servizi detiene il primo posto in tutti i tipi d'Istituto anche se con valori percentuali di diversa entità; il settore Industria occupa il secondo posto negli Istituti Professionali e negli Istituti Tecnici, il terzo nei Licei. Il settore Commercio occupa il secondo posto nell'Istituto d'Arte, il terzo negli Istituti Professionali; la Pubblica Amministrazione occupa il secondo posto nei Licei, mentre negli altri tipi d'Istituto rappresenta una quota ridotta delle realtà lavorative coinvolte nel progetto di ASL. Infine, l'Artigianato fa registrare una presenza significativa solo negli Istituti Professionali.

Grafico 4. Distribuzione per macrosettori e per tipo d'Istituto degli Enti/Aziende a cui appartengono i tutor esterni che hanno risposto al questionario [a.s. 2005-2006 - livello regionale].



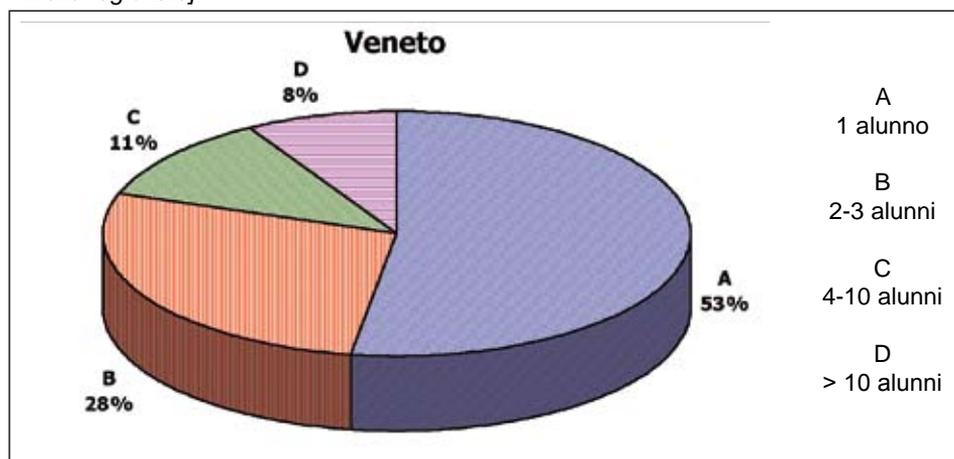
3.2.b I dati sui tutor esterni

Dei 492 tutor esterni che hanno compilato il questionario il 60 percento è costituito da maschi, il 40 percento da femmine. Negli Istituti Tecnici i tutor di sesso maschile sono il doppio di quelli di sesso femminile, negli Istituti Professionali la distribuzione tra maschi e femmine appare più vicina al dato regionale con una presenza del 58,8 percento di maschi e del 41,3 percento di femmine; nei Licei il rapporto tra maschi e femmine risulta rovesciato con una differenza di circa 10 punti percentuali a favore delle femmine. Nell'Istituto d'Arte la presenza di tutor esterni di sesso maschile è preponderante.

In misura prevalente i tutor hanno fra i 30 e i 50 anni, il 18 percento ha più di cinquant'anni, solo il 14 percento ha meno di 30 anni. Pur se con lievi variazioni di consistenza percentuale, tale situazione risulta confermata anche quando si analizza l'età dei tutor per tipo d'Istituto. A livello regionale prevalgono i tutor con una permanenza nel ruolo professionale svolto nell'Azienda/Ente superiore a 10 anni. Al 53 percento dei tutor è affidato un solo alunno, il 28 percento ne segue da due a tre, l'11 percento da 4 a 10 alunni, solo l'8 percento, infine, ne segue più di 10.

Il grafico 5 illustra i dati a livello regionale relativi al numero di alunni seguiti da ciascun tutor esterno:

Grafico 5. Alunni seguiti dai tutor nell'attuale esperienza di tutoring [a.s. 2005-2006 - livello regionale].



Se si considera il numero di alunni seguiti da ciascun tutor per tipo d'Istituto, si rileva che la distribuzione percentuale tra le fasce considerate riflette quella regionale, con una certa diversificazione dell'entità di ciascuna per tipo d'istituto.

L'85 per cento dei tutor dichiara di avere al suo attivo esperienze precedenti di *tutoring*. Tale percentuale è confermata anche dai dati per tipo d'Istituto, ad eccezione dell'Istituto d'Arte; in questo caso il 43,8 per cento dei tutor dichiara di non averne. Per tutti i tipi d'Istituto risultano prevalenti i tutor con precedenti esperienze di stage o che hanno al loro attivo esperienze sia di stage che di ASL.

3.2.c Le azioni di tipo organizzativo realizzate in collaborazione tra azienda/ente e scuola

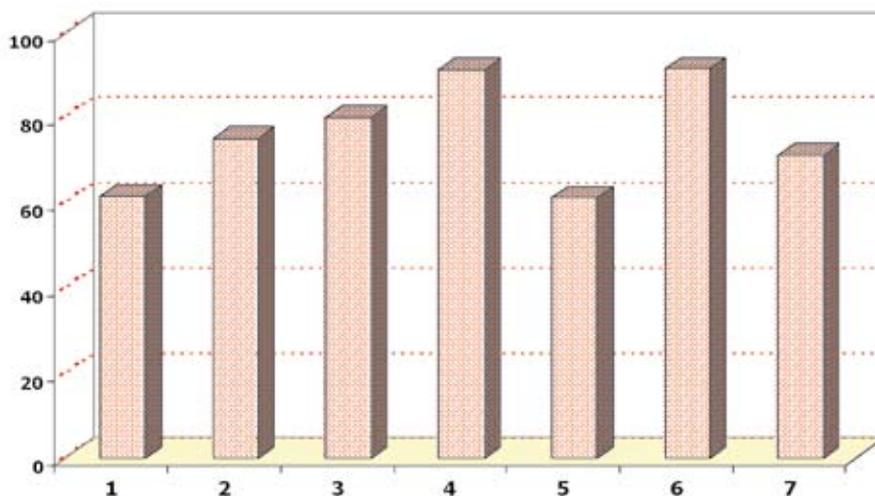
Per rendere più efficace l'organizzazione dell'Alternanza Scuola Lavoro è opportuno che alcuni compiti vengano compiuti in collaborazione tra l'Azienda o l'Ente e la scuola. Ai tutor *esterni*, pertanto, è stato chiesto di indicare quali azioni, tra quelle presenti nell'elenco sottostante, la propria azienda o ente ha intrapreso in collaborazione con l'Istituto di riferimento.

1. Definire, in collaborazione con la scuola, quali caratteristiche devono avere i tutor *esterni* che seguiranno gli studenti nell'esperienza di alternanza scuola-lavoro.
2. Individuare, all'interno dell'azienda/ente, le persone che presentano maggiormente le caratteristiche richieste per svolgere l'incarico di tutor *esterno*.
3. Far conoscere alla scuola quali opportunità formative (mansioni, competenze da attivare, abilità ecc.) può offrire la propria Azienda/Ente.
4. Definire e comunicare alla scuola il numero di studenti che possono essere ospitati.
5. Coprogettare con la scuola il percorso di Alternanza.
6. Tenere sotto controllo l'andamento dell'Alternanza (il comportamento dello studente, i contatti con il tutor di scuola, la comunicazione con la scuola ecc.) e segnalare alla scuola eventuali disfunzioni.
7. Stendere una rendicontazione (relazione, rapporto ecc.), da consegnare alla scuola, sugli esiti dell'esperienza di Alternanza (punti di forza, aspetti critici, difficoltà incontrate, proposte di miglioramento

ecc.).

Come si può osservare nel grafico 6, le azioni che sono state eseguite in stretta collaborazione con le scuole da più del 90 percento delle aziende sono la n. 4 (*definire e comunicare alla scuola il numero di studenti che possono essere ospitati*) e la n. 6 (*tenere sotto controllo l'andamento dell'Alternanza - il comportamento dello studente, i contatti con il tutor di scuola, la comunicazione con la scuola ecc. - e segnalare alla scuola eventuali disfunzioni.*). Le azioni che, al contrario, sono state seguite in modo poco collaborativo, o nei peggiori dei casi per niente attivate, sono la n. 1 (*definire, in collaborazione con la scuola, quali caratteristiche devono avere i tutor esterni che seguiranno gli studenti nell'esperienza di alternanza scuola-lavoro*) e la n. 5 (*coprogettare con la scuola il percorso di Alternanza*): solo il 61 percento dei tutor dichiara, infatti, che tali azioni sono state portate avanti in sinergia con gli istituti scolastici.

Grafico 6. Azioni realizzate in collaborazione con la scuola secondaria di 2° grado [a.s. 2005-2006 - livello regionale].



3.2.d Le azioni realizzate in collaborazione con il *tutor interno*

Anche la collaborazione tra *tutor esterno* e *tutor interno* è un indicatore di qualità dell'Alternanza Scuola Lavoro: maggiore sarà la sinergia tra i due ruoli più efficace sarà, molto probabilmente, l'apprendimento dello

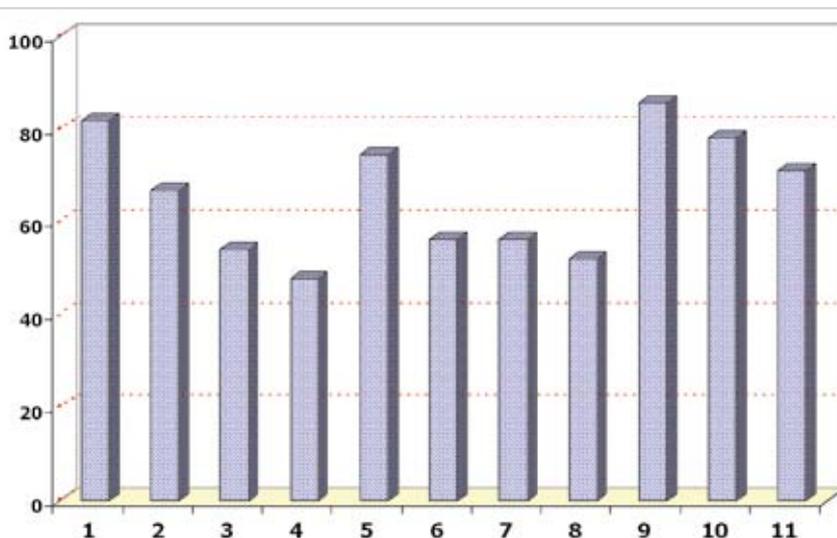
studente. Ai tutor *esterni* è stato allora chiesto di indicare le azioni, tra quelle presenti nell'elenco sottostante, che ha intrapreso in collaborazione con il tutor *interno* di riferimento.

1. Definire il settore di inserimento dello studente e le attività da svolgere.
2. Definire le competenze necessarie allo studente per ricoprire il ruolo assegnato.
3. Concordare modalità per verificare se gli studenti possiedono conoscenze/abilità necessarie ad affrontare l'ASL.
4. Individuare gli studenti da inserire in Azienda/Ente e le mansioni da affidare loro.
5. Definire i tempi e le modalità di svolgimento dell'Alternanza in Azienda/Ente.
6. Definire le modalità e gli strumenti di verifica delle competenze tecnico-professionali acquisite.
7. Definire le modalità e gli strumenti di verifica delle competenze trasversali acquisite.
8. Definire i criteri per valutare le competenze tecnico-professionali e/o trasversali acquisite.
9. Assicurare la continuità di contatti con il tutor *interno*.
10. Valutare le competenze tecnico-professionali acquisite dagli studenti in Azienda/Ente.
11. Valutare le competenze trasversali acquisite dagli studenti in Azienda/Ente.

Osservando il grafico 7, si nota che l'85 per cento dei tutor *esterni* ha assicurato la continuità di contatti con il tutor *interno* (n. 9); nell'81,9 per cento dei casi i due tutor hanno definito insieme il settore di inserimento dello studente e le attività da svolgere (n. 1); il 78,2 per cento dei tutor *esterni* dichiara di aver valutato insieme al tutor interno le competenze tecnico-professionali acquisite dagli studenti in Azienda/Ente (n.10). Se la minor collaborazione tra i due ruoli tutoriali può essere intesa come una probabile criticità del progetto di Alternanza allora le azioni particolarmente a rischio, in quanto la sinergia è stata attivata all'incirca solo nel 50 per cento dei casi, sono la n. 4 (*individuare gli studenti da inserire in Azienda/Ente e le mansioni da affidare loro*), la n. 8 (*definire i criteri per valutare le competenze tecnico-professionali e/o trasversali acquisite*)

e la n. 3 (concordare modalità per verificare se gli studenti possiedono conoscenze/abilità necessarie ad affrontare l'ASL).

Grafico 7. Azioni realizzate in collaborazione con il tutor scolastico [a.s. 2005-2006 - livello regionale].



3.2.e Le azioni realizzate in relazione con lo studente

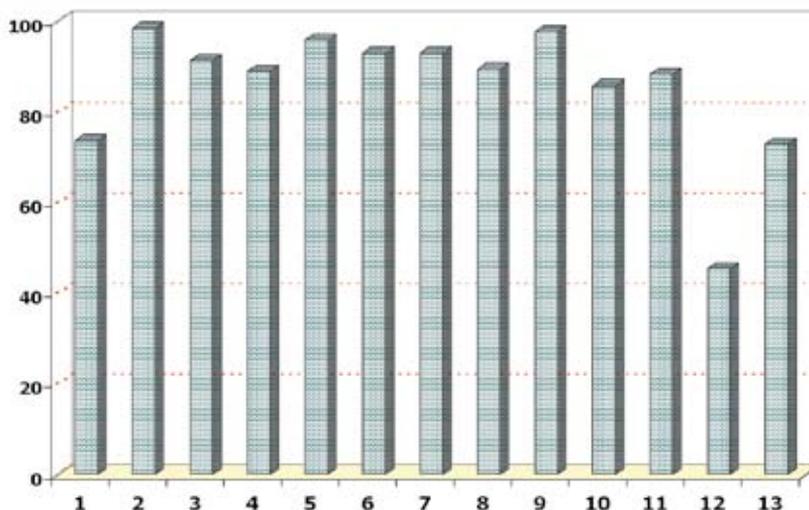
Un ultimo aspetto da esplorare, relativamente alle competenze richieste ad un tutor *esterno*, concerne la cura della relazione con lo studente e l'intervento propriamente "didattico". A questo fine i tutor *esterni* sono stati sollecitati ad indicare quali azioni, tra quelle presenti nell'elenco sottostante, sono state messe in atto per garantire agli studenti loro affidati un apprendimento efficace.

1. Incontrare gli studenti prima dell'inserimento in Azienda/Ente.
2. Accogliere lo studente nell'ambiente di lavoro favorendone l'inserimento.
3. Assicurare la corretta informazione sulla normativa aziendale o dell'Ente (regolamento interno).
4. Assicurare la corretta informazione sulla norme di igiene e di sicurezza da tenere sul luogo di lavoro.

5. In presenza di una mansione nuova, dare istruzioni operative allo studente.
6. Di fronte a una mansione nuova, mostrare gli atteggiamenti da assumere e i comportamenti da attivare.
7. Dare informazioni allo studente su come sta procedendo nello svolgere le sue mansioni.
8. Far riflettere lo studente sulle attività svolte (abilità e competenze acquisite, difficoltà incontrate, problemi risolti ecc.).
9. Ascoltare lo studente che richiede informazioni, ulteriori istruzioni, consigli ecc.
10. Verificare, mediante osservazioni ripetute, il modo con cui lo studente affronta l'Alternanza (impegno, responsabilità ecc.).
11. Verificare, mediante osservazioni ripetute, il modo con cui lo studente esegue le mansioni affidategli.
12. Utilizzare prove di verifica per misurare le competenze acquisite dagli studenti in Azienda/Ente.
13. Comunicare allo studente le proprie valutazioni sulle competenze acquisite in Azienda/Ente.

Come si può notare nel grafico 8, ben dieci delle tredici azioni presentate sono state messe in atto in oltre l'80 per cento dei casi. In particolare, più del 95 per cento dei tutor esterni ha dichiarato di accogliere lo studente nell'ambiente di lavoro favorendone l'inserimento (n. 2), ascoltare lo studente che richiede informazioni, ulteriori istruzioni, consigli ecc. (n. 9), in presenza di una mansione nuova, dare istruzioni operative allo studente (n. 5). Due azioni, al contrario, sono state portate avanti solo dal 73 per cento dei tutor: incontrare gli studenti prima dell'inserimento in Azienda/Ente (n. 1) e comunicare allo studente le proprie valutazioni sulle competenze acquisite in Azienda/Ente (n. 13). Solo il 45,6 per cento dei tutor, infine, ha utilizzato prove di verifica per misurare le competenze acquisite dagli studenti in Azienda/Ente (n. 12).

Grafico 8. Azioni realizzate in relazione con lo studente [a.s. 2005-2006 - livello regionale].



3.3 Le abilità trasversali nel lavoro. [Questionari e check-list per gli studenti a.s. 2005-2006]

Nel predisporre gli strumenti di valutazione da usare a livello regionale all'interno dell'Alternanza Scuola Lavoro nell'anno scolastico 2005-2006, il gruppo di progettazione ha convenuto di proporre agli studenti degli strumenti di autopercezione e di osservazione incentrati intorno ad un nucleo di attività trasversali particolarmente significative sia all'interno del mondo del lavoro sia nelle quotidiane attività scolastiche. Nel muoversi in questa direzione il gruppo ha assunto come modello di riferimento teorico la prospettiva sociocognitiva dello sviluppo professionale e, in particolare, il costrutto dell'autoefficacia.

La Teoria Sociocognitiva dello sviluppo scolastico-professionale (Social Cognitive Career Theory)⁴² si caratterizza come estensione della teoria sociocognitiva di Bandura⁴³ all'ambito dello sviluppo professionale.⁴⁴

42 Di seguito verrà citata con l'acronimo SCCT.

43 BANDURA, A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ; traduzione italiana BANDURA A., *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000

44 LENT, R. (2001), *La scelta scolastico-professionale nella prospettiva socio-cognitiva*, GIPO *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, Volume 2/1, O.S., Firenze, pp.5-18.

Se la più generale teoria sociocognitiva di Bandura prende in esame le complesse relazioni reciproche fra aspetti personali, comportamentali e ambientali, la prospettiva sociocognitiva dello sviluppo professionale si occupa delle possibilità dell'individuo di gestire il proprio comportamento professionale (Human Agency) ed esamina come tale compito venga facilitato o ostacolato da fattori personali e ambientali.

La SCCT prende in esame, in sintesi, i processi con cui le persone:

- a. sviluppano gli interessi;
- b. compiono scelte scolastiche e prendono decisioni professionali;
- c. realizzano prestazioni qualitativamente diverse nel perseguire i loro obiettivi formativi e professionali.

In particolare, l'autoefficacia si riferisce "alle credenze nutrite dalle persone a proposito delle proprie capacità di attuare i comportamenti necessari per raggiungere determinati risultati e obiettivi" (Bandura, 1986). È dinamica e collegata a specifici ambiti di *performance* o di attività. Le fonti di informazione che si ritiene influenzino l'autoefficacia sono l'esperienza passata (quantità di successi e fallimenti sperimentati da una persona), l'esperienza vicariante (esposizione del soggetto a prestazioni soddisfacenti che hanno fatto conseguire dei successi o a prestazioni che hanno determinato insuccessi da parte di altri soggetti significativi), la capacità immaginativa (capacità di anticipare situazioni ed eventi), la persuasione verbale (dipendente dall'effettiva capacità persuasiva della fonte e dalla plausibilità e veridicità di ciò che viene affermato), gli stati fisiologici ed emozionali. L'autoefficacia, inoltre, agisce sugli interessi scolastici e professionali, sulle aspettative di risultato e sui valori professionali.

Pertanto, sarebbero proprio le informazioni che l'individuo possiede a proposito delle proprie capacità a regolarne il comportamento e ad intervenire in modo consistente nei confronti della scelta dei suoi obiettivi e delle azioni che vengono realizzate per il loro raggiungimento.

Le abilità trasversali, alle quali fanno riferimento tutti e tre gli strumenti, risultano particolarmente importanti per affrontare con successo l'attività lavorativa in quanto sviluppano capacità di iniziativa personale, cooperazione, fronteggiamento delle difficoltà, accettazione delle regole, affidabilità, responsabilità ecc.

Risulta evidente, inoltre, come fosse impossibile indagare, per un monitoraggio di livello regionale, aspetti e competenze connessi a specifici ambiti tecnico-professionali; la misurazione di tali aspetti è indubbiamente demandata alle singole scuole che realizzano progetti di Alternanza

Scuola Lavoro.

Gli studenti coinvolti nell'esperienza di ASL dovevano compilare, *on line*, tre strumenti di rilevazione:

1. il questionario "Quanto mi sento capace?" che indaga, relativamente ad alcune abilità trasversali, le credenze di efficacia rispetto al lavoro che gli studenti ritengono di possedere prima di affrontare l'esperienza di alternanza; tale questionario doveva essere somministrato prima di affrontare l'esperienza di Alternanza Scuola Lavoro;
2. il questionario "Quanto mi sento capace?" (identico al precedente) che indaga le credenze di efficacia rispetto al lavoro che gli studenti ritengono di possedere dopo aver affrontato l'esperienza di alternanza;
3. la *check-list* "Cosa è accaduto nell'alternanza scuola-lavoro" che rileva quali delle abilità (indagate dai questionari) lo studente ritiene:
 - a. di aver messo in atto durante l'esperienza di Alternanza Scuola Lavoro;
 - b. di aver visto mettere in atto da altri durante l'esperienza di Alternanza Scuola Lavoro.

Il questionario n. 2 e la *check-list* dovevano essere somministrati alla conclusione dell'esperienza.

Il costrutto dell'autoefficacia, citato in precedenza, sta alla base di tutti e tre gli strumenti. I due questionari rilevano la quantità di fiducia che gli studenti ritengono di possedere nell'affrontare alcune delle abilità trasversali richieste dal mondo del lavoro. La *check-list* porta l'attenzione su due tra le principali fonti che determinano il senso dell'autoefficacia: l'esperienza passata [ciò che è stato messo in atto] e l'esperienza vicariante [ciò che ho visto fare da altri].

Gli item dei questionari "Quanto mi sento capace?" e l'elenco delle abilità presentate dalla *check-list* "Cosa è accaduto nell'Alternanza scuola-lavoro" sono stati elaborati utilizzando come fonte il questionario "Le tue abilità", presentato nel testo di Michael Shahanasarian, *Il lavoro per me*.⁴⁵

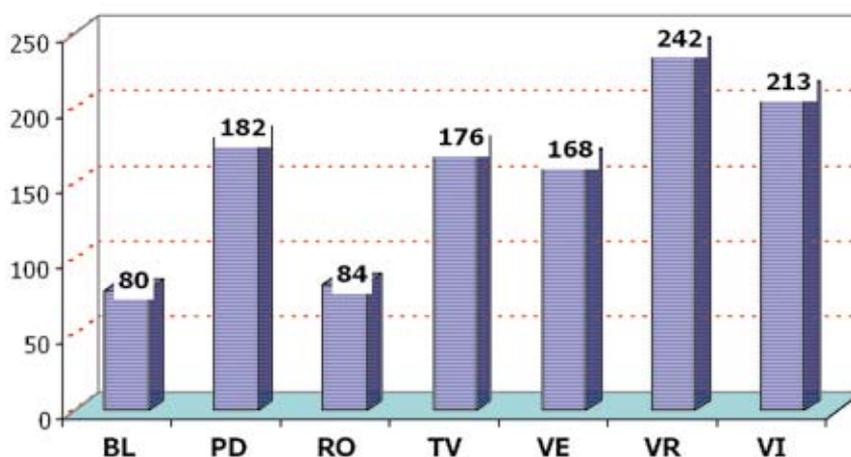
3.3.a I dati sugli studenti

Prima di affrontare l'esperienza lavorativa in alternanza gli studenti erano chiamati a rispondere al questionario di autovalutazione "Quanto mi sento capace?". I questionari compilati *on line* sono stati 1145. Il grafico

45 SHAHANASARIAN, M. (2003), *Il lavoro per me*, Giunti O.S., pp. 41-45.

9 riporta la distribuzione per provincia. Il 45 percento dei rispondenti è costituito da ragazze e il 55 percento da ragazzi. Per quanto riguarda il tipo di scuola, gli studenti frequentanti gli istituti tecnici sono il 51 percento, seguiti dai ragazzi dei professionali con il 31percento; il 16 percento dei questionari è stato compilato da liceali mentre il rimanente 2 percento registra le credenze di efficacia degli allievi dell'unico Istituto d'Arte che ha partecipato all'ASL. Le classi maggiormente coinvolte nei progetti sono state le Quarte (50%) e le Terze (41%).

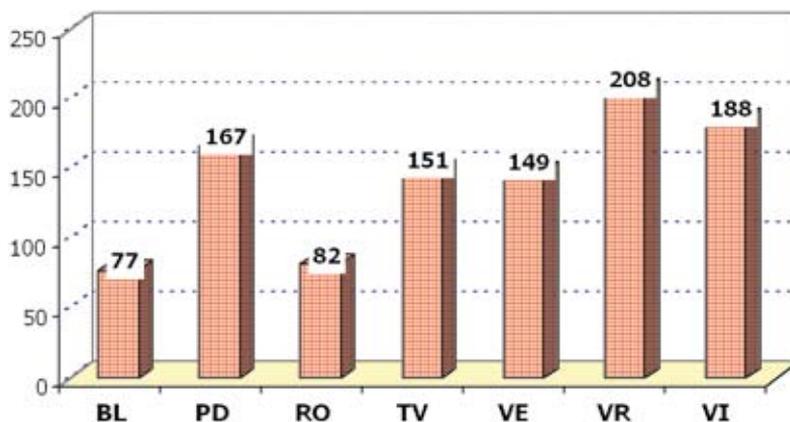
Grafico 9. Distribuzione dei questionari "Quanto mi sento capace?" in entrata per provincia



Conclusa l'attività nell'azienda o nell'ente gli studenti dovevano compilare nuovamente il questionario "Quanto mi sento capace?", in modo da verificare se l'esperienza lavorativa avesse o meno modificato le credenze di efficacia intorno alle abilità trasversali proposte. I questionari compilati in uscita sono stati 1022⁴⁶. Il grafico 10 riporta la distribuzione per provincia. Il 46 percento dei rispondenti è costituito da ragazze e il 54 percento da ragazzi; per quanto riguarda il tipo di scuola e le classi coinvolte, le percentuali sono simili a quelle registrate in entrata.

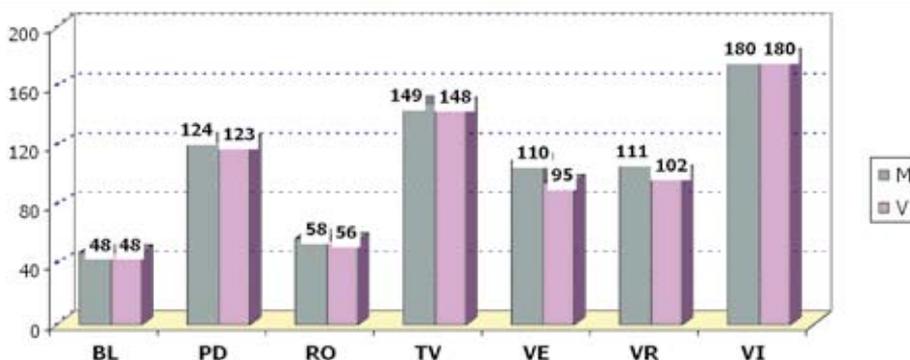
⁴⁶ Il numero in uscita inferiore a quello d'entrata si spiega, in gran parte, con il fatto che alcuni gruppi di studenti hanno svolto l'attività lavorativa dell'Alternanza durante il periodo estivo mentre si stava procedendo già all'elaborazione dei dati raccolti (gli ultimi dati utili sono stati inseriti a luglio).

Grafico 10. Distribuzione dei questionari "Quanto mi sento capace?" in uscita per provincia



Per completare la rilevazione, gli studenti erano invitati a indicare quali delle abilità (le stesse presentate nei questionari) erano state effettivamente messe in atto da loro stessi e quali, invece, erano state viste mettere in atto da compagni di lavoro. Le *check list* compilate sono state 780, per quanto riguarda la messa in atto delle abilità, e 752, per quanto concerne l'aver visto altri mettere in atto le medesime abilità. Il grafico 11 riporta la distribuzione per provincia. In entrambe le *check-list* le ragazze e i ragazzi sono equamente rappresentati; per quanto riguarda il tipo di scuola e le classi coinvolte, le percentuali sono invece simili a quelle registrate per i questionari.

Grafico 11 Distribuzione delle check-list "Cosa è accaduto nell'alternanza scuola-lavoro?" [M = messo in atto; V = visto mettere un atto] per provincia



3.3.b Le abilità trasversali

Per poter apprezzare meglio i risultati ottenuti, le ventitre abilità trasversali indagate vengono presentate all'interno dei sei ambiti a cui possono essere ricondotte.

Assunzione di responsabilità [AR]

Concerne il saper *dimostrare responsabilità, affidabilità, spirito di iniziativa, sapendo anche modificare idee o comportamenti sulla base di consigli o suggerimenti altrui*⁴⁷.

Fronteggiamento delle difficoltà [FD]

Concerne il saper *fronteggiare le difficoltà incontrate nell'esecuzione di un lavoro dimostrando autocontrollo, gestione dello stress, tolleranza di fronte a un compito noioso*⁴⁸.

47 Le abilità afferenti all'ambito AR sono:

7. Cambiare idee e progetti in seguito a spiegazioni chiare ricevute da qualcuno.
11. Tenere sotto controllo un piano di azione e portarlo a termine.
13. Partire con slancio e determinazione all'inizio di un'attività nuova.
15. Tenere un comportamento responsabile e affidabile nello svolgimento del lavoro.
23. Cambiare idee e progetti in seguito ai consigli di qualcuno.

48 Le abilità afferenti all'ambito FD sono:

2. Portare a termine i compiti assegnati anche se ci si sente stressati e in difficoltà.
14. Reagire di fronte ad una difficoltà controllando lo stress.
16. Mantenere l'autocontrollo e rimanere calmi in situazione di difficoltà.
18. Portare a termine un lavoro anche se noioso e ripetitivo.

Esecuzione compiti difficili [EC]

Di fronte a un compito complesso, riguarda il saper programmare ed eseguire efficientemente le attività, persistendo energicamente verso l'obiettivo, anche usando contemporaneamente più abilità⁴⁹.

Accuratezza nel lavoro [AL]

Concerne il saper eseguire le direttive, in modo ordinato e accurato, prestando attenzione anche ai dettagli e avendo cura della strumentazione e dei materiali assegnati⁵⁰.

Cooperazione [CO]

Riguarda il saper iniziare e coltivare nuovi rapporti di collaborazione, cooperare, portare avanti un'azione davanti a un gruppo⁵¹.

Gestione della comunicazione [GC]

Concerne il saper gestire efficacemente la comunicazione sia mettendo in pratica istruzioni ascoltate o lette sia fornendo informazioni precise e relazionando su un'attività svolta⁵².

3.3.c Le principali evidenze

Le credenze di efficacia che risultano più elevate negli studenti, sia in entrata che in uscita, per ciascuno degli ambiti individuati, si riferiscono alle abilità:

- “tenere un comportamento responsabile e affidabile nello svolgimento del lavoro” [15] AR;
- “portare a termine un lavoro anche se noioso e ripetitivo” [18] FD;
- “portare a termine con successo un lavoro assegnato, a condizione di avere il tempo sufficiente per organizzarsi” [17] EC;

49 Le abilità afferenti all'ambito EC sono:

12. Raggiungere un obiettivo impegnativo superando le difficoltà.

17. Portare a termine con successo un lavoro assegnato, a condizione di avere il tempo sufficiente per organizzarsi.

19. Eseguire più azioni insieme per raggiungere uno scopo.

50 Le abilità afferenti all'ambito AL sono:

10. Tenere con cura strumenti e materiali assegnati.

20. Riuscire a cogliere piccoli dettagli che possono aiutare a portare a termine un'attività complicata.

21. Svolgere un lavoro seguendo le istruzioni ricevute.

22. Svolgere un lavoro con attenzione, ordine e accuratezza.

51 Le abilità afferenti all'ambito CO sono:

1. Collaborare con gli altri per raggiungere un obiettivo comune.

5. Conoscere nuove persone e creare nuovi rapporti di collaborazione.

6. Eseguire la parte di lavoro assegnata all'interno di un'attività da svolgere insieme ad altri.

52 Le abilità afferenti all'ambito GC sono:

3. Comprendere e mettere in pratica istruzioni scritte.

4. Dare informazioni orali.

8. Comprendere e mettere in pratica istruzioni ricevute a voce.

9. Scrivere una relazione su un'attività svolta.

- “tenere con cura strumenti e materiali assegnati” [10] e “svolgere un lavoro seguendo le istruzioni ricevute” [21] AL;
- “conoscere nuove persone e creare nuovi rapporti di collaborazione” [5] ed “eseguire la parte di lavoro assegnata all’interno di un’attività da svolgere con gli altri” [6] CO;
- “comprendere e mettere in pratica istruzioni scritte” [3] e “comprendere e mettere in pratica istruzioni ricevute a voce” [8] GC.

Le credenze di efficacia che risultano meno elevate sia in entrata che in uscita, per ciascuno degli ambiti individuati, si riferiscono, invece, alle abilità:

- “cambiare idee e progetti in seguito a spiegazioni chiare ricevute da qualcuno” [7] AR;
- “reagire di fronte ad una difficoltà controllando lo stress” [14] FD;
- “eseguire più azioni insieme per raggiungere uno scopo” [19] EC;
- “riuscire a cogliere piccoli dettagli che possono aiutare a portare a termine un’attività complicata” [20] AL;
- “collaborare con gli altri per raggiungere un obiettivo comune” [1] CO;
- “scrivere una relazione su un’attività svolta” [9] GC.

Se si confrontano le autovalutazioni di entrata con quelle di uscita, si osserva che *l’esperienza lavorativa ha permesso di accrescere la fiducia degli studenti in se stessi* soprattutto per quanto concerne il:

- “partire con slancio e determinazione all’inizio di un’attività nuova” [13] AR;
- “portare a termine i compiti assegnati anche se ci si sente stressati e in difficoltà” [2] FD;
- “eseguire più azioni insieme per raggiungere uno scopo” [19] EC;
- “riuscire a cogliere piccoli dettagli che possono aiutare a portare a termine un’attività complicata” [20] AL;
- “eseguire la parte di lavoro assegnata all’interno di un’attività da svolgere con gli altri” [6] CO;
- “dare informazioni orali” [4] e “scrivere una relazione su un’attività svolta” [9] GC.

Per quanto riguarda la prima check-list, per ciascuno degli ambiti, le abilità che sono state *maggiormente messe in atto* sono:

- “tenere un comportamento responsabile e affidabile nello svolgimento del lavoro” [15] AR;
- “portare a termine un lavoro anche se noioso e ripetitivo” [18] FD;

- “portare a termine con successo un lavoro assegnato, a condizione di avere il tempo sufficiente per organizzarsi” [17] *EC*;
- “svolgere un lavoro seguendo le istruzioni ricevute” [21] *AL*;
- “collaborare con gli altri per raggiungere un obiettivo comune” [1] e “conoscere nuove persone e creare nuovi rapporti di collaborazione” [5] *CO*;
- “comprendere e mettere in pratica istruzioni ricevute a voce” [8] *GC*.

Le abilità, invece, che sono state *messe in atto con minor frequenza* sono:

- “cambiare idee e progetti in seguito a spiegazioni chiare ricevute da qualcuno” [7] *AR*;
- “reagire di fronte ad una difficoltà controllando lo stress” [14] *FD*;
- “eseguire più azioni insieme per raggiungere uno scopo” [19] *EC*;
- “riuscire a cogliere piccoli dettagli che possono aiutare a portare a termine un’attività complicata” [20] *AL*;
- “eseguire la parte di lavoro assegnata all’interno di un’attività da svolgere con gli altri” [6] *CO*;
- “scrivere una relazione su un’attività svolta” [9] *GC*.

Per quanto concerne la seconda *check-list*, per ciascuno degli ambiti, le abilità che sono state viste maggiormente *mettere in atto da altri* sono:

- “tenere sotto controllo un piano di azione e portarlo a termine” [11] *AR*;
- “reagire di fronte ad una difficoltà controllando lo stress” [14] *FD*;
- “eseguire più azioni insieme per raggiungere uno scopo” [19] *EC*;
- “riuscire a cogliere piccoli dettagli che possono aiutare a portare a termine un’attività complicata” [20] *AL*;
- “collaborare con gli altri per raggiungere un obiettivo comune” [1] *CO*;
- “dare informazioni orali” [4] *GC*.

Le abilità, invece, che sono state *viste mettere in atto con minor frequenza* sono:

- “partire con slancio e determinazione all’inizio di un’attività nuova” [13] *AR*;
- “portare a termine un lavoro anche se noioso e ripetitivo” [18] *FD*;
- “portare a termine con successo un lavoro assegnato, a condizione di avere il tempo sufficiente per organizzarsi” [17] *EC*;
- “svolgere un lavoro seguendo le istruzioni ricevute” [21] *AL*;

- “conoscere nuove persone e creare nuovi rapporti di collaborazione” [5] CO;
- “scrivere una relazione su un’attività svolta” [9] GC.

3.4 La ricerca

Come è stato detto precedentemente, la Teoria Sociocognitiva dello sviluppo scolastico-professionale indica tra le fonti di informazione che possono influenzare l’autoefficacia l’esperienza passata (quantità di successi e fallimenti sperimentati da una persona) e l’esperienza vicariante (esposizione del soggetto a prestazioni soddisfacenti che hanno fatto conseguire dei successi o a prestazioni che hanno determinato insuccessi da parte di altri soggetti significativi).

L’archivio di dati che si è costruito permette di impostare una ricerca che verifichi se l’esperienza di lavoro nelle aziende o negli enti, per ciascuno dei sei ambiti a cui si possono ricondurre le 23 abilità trasversali sottoposte all’autovalutazione degli studenti, ha effettivamente accresciuto le credenze di efficacia degli studenti. In particolare, si vuole conoscere quanto l’aver messo in atto le abilità indagate o aver visto altri metterle in atto ha contribuito alla crescita della fiducia in se stessi.

I dati utilizzati riguardano 704 studenti che hanno compilato sia i questionari di entrata e di uscita (Quanto mi sento capace?) sia le due *check-list* (Cosa è accaduto nell’alternanza scuola-lavoro: abilità messe in atto e abilità che si è visto mettere in atto da altri). Gli studenti, per ciascun ambito, sono stati raggruppati, una prima volta, a seconda che abbiano dichiarato di aver messo in atto, durante l’attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità proposte e, una seconda volta, a seconda che abbiano dichiarato di aver visto mettere in atto da altri, durante l’attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l’ambito.

3.4.a Verifica delle ipotesi

IPOTESI RELATIVA ALL’AMBITO AR [ASSUNZIONE DI RESPONSABILITÀ]

I punteggi medi di fiducia in se stessi nell’assumersi responsabilità espressi dagli studenti crescono dopo l’esperienza lavorativa in azienda o ente a condizione di aver messo in atto o aver visto mettere in atto almeno alcune delle abilità ascrivibili all’aspetto “Assunzione di responsabilità”.

DATI

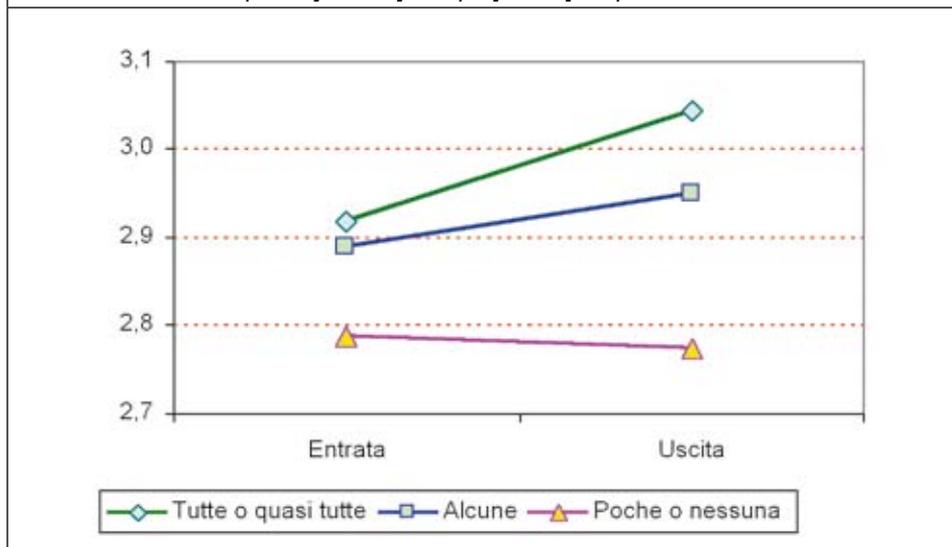
A] I punteggi medi di fiducia in se stessi nell'assumersi responsabilità prima e dopo l'esperienza lavorativa differenziati per le tre condizioni di messa in atto delle abilità sono riportati nella tabella 3a e visualizzati nel grafico 12a. B] I punteggi medi di fiducia in se stessi nell'assumersi responsabilità prima e dopo l'esperienza lavorativa differenziati per le tre condizioni di aver visto mettere in atto da altri le abilità sono riportati nella tabella 3b e visualizzati nel grafico 12b.

<i>Aver messo in atto le abilità AR</i>	<i>Md E</i>	<i>Md U</i>	<i>N. studenti</i>
Tutte o quasi tutte	2,92	3,04	343
Alcune	2,89	2,95	315
Poche o nessuna	2,79	2,77	46

CONCLUSIONI

A] Ad eccezione degli studenti che hanno dichiarato di aver intrapreso poche o addirittura nessuna delle abilità proposte si nota che gli studenti appartenenti agli altri due gruppi hanno accresciuto durante l'esperienza lavorativa la fiducia in se stessi rispetto all'assunzione di responsabilità. I test di controllo della significatività statistica della differenza tra i punteggi medi di fiducia in entrata e in uscita, per gli studenti dei due gruppi che hanno accresciuto la loro fiducia, dimostrano che la probabilità di errore nel definire significativa la differenza è bassa ($p < 0.01$). B] Gli studenti, appartenenti a tutti e tre i gruppi, hanno accresciuto durante l'esperienza lavorativa la fiducia in se stessi rispetto all'assunzione di responsabilità. I test di controllo della significatività statistica della differenza tra i punteggi medi di fiducia in entrata e in uscita dimostrano che la probabilità di errore nel definire significativa la differenza è bassa ($p < 0.01$) solo per gli studenti che hanno dichiarato di aver visto mettere in atto tutte (o quasi tutte) e alcune delle abilità afferenti all'aspetto "Assunzione di responsabilità". L'ipotesi è dunque confermata per entrambe le condizioni.

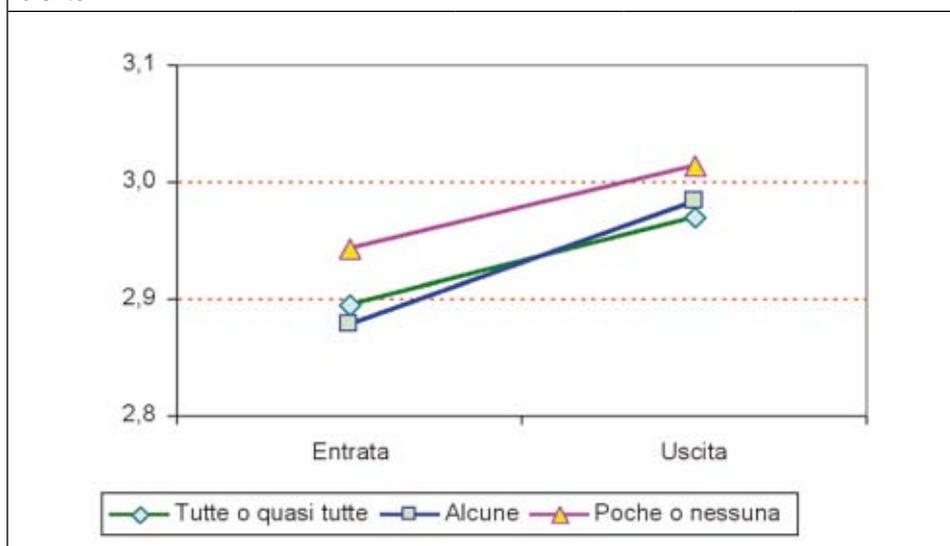
Graf. 12a - Giudizio medio di fiducia in se stessi nell'assumersi responsabilità [AR] a seconda dell'aver messo in atto, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito AR (in verticale) in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [Entrata] e dopo [Uscita] l'esperienza in azienda o ente.



Tab. 3b - Variazione del giudizio medio di fiducia in se stessi nell'assumersi responsabilità [AR] a seconda dell'aver visto mettere in atto da altri, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito AR in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [E] e dopo [U] l'esperienza in azienda o ente.

Aver visto mettere in atto le abilità AR	Md E	Md U	N. studenti
Tutte o quasi tutte	2,89	2,97	273
Alcune	2,88	2,98	298
Poche o nessuna	2,94	3,01	133

Graf. 12b - Giudizio medio di fiducia in se stessi nell'assumersi responsabilità [AR] a seconda dell'aver visto mettere in atto da altri, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito AR (in verticale) in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [Entrata] e dopo [Uscita] l'esperienza in azienda o ente.



IPOTESI RELATIVA ALL'AMBITO FD [FRONTEGGIAMENTO DELLE DIFFICOLTÀ]

I punteggi medi di fiducia in se stessi nel saper fronteggiare le difficoltà espressi dagli studenti crescono dopo l'esperienza lavorativa in azienda o ente a condizione di aver messo in atto o aver visto mettere in atto almeno alcune delle abilità ascrivibili all'aspetto "Fronteggiamento delle difficoltà".

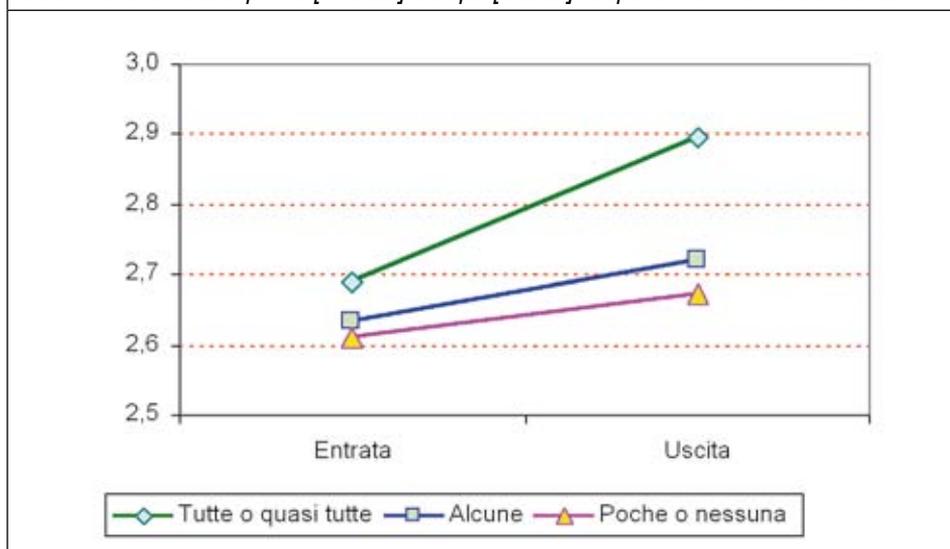
DATI

A] I punteggi medi di fiducia in se stessi nel saper fronteggiare le difficoltà prima e dopo l'esperienza lavorativa differenziati per le tre condizioni di messa in atto delle abilità sono riportati nella tabella 4a e visualizzati nel grafico 13a. B] I punteggi medi di fiducia in se stessi nel saper fronteggiare le difficoltà prima e dopo l'esperienza lavorativa differenziati per le tre condizioni di aver visto mettere in atto da altri le abilità sono riportati nella tabella 4b e visualizzati nel grafico 13b.

Tab. 4a - Variazione del giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper fronteggiare le difficoltà [FD] a seconda dell'aver messo in atto, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito FD in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [E] e dopo [U] l'esperienza in azienda o ente.

Aver messo in atto le abilità AR	Md E	Md U	N. studenti
Tutte o quasi tutte	2,69	2,89	471
Alcune	2,63	2,72	140
Poche o nessuna	2,61	2,67	92

Graf. 13a - Giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper fronteggiare le difficoltà [FD] a seconda dell'aver messo in atto, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito FD (in verticale) in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [Entrata] e dopo [Uscita] l'esperienza in azienda o ente.



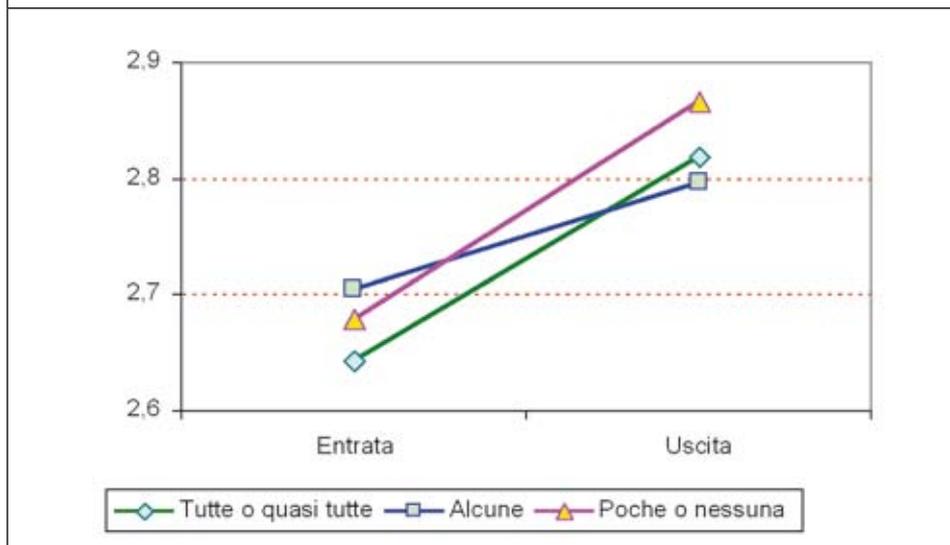
CONCLUSIONI

A] Gli studenti appartenenti a tutti e tre i gruppi hanno accresciuto durante l'esperienza lavorativa la fiducia in se stessi rispetto al fronteggiamento delle difficoltà. I test di controllo della significatività statistica della differenza tra i punteggi medi di fiducia in entrata e in uscita dimostrano che la probabilità di errore nel definire significativa la differenza è molto bassa ($p < 0.01$) solo per gli studenti che hanno dichiarato di aver messo in atto tutte o quasi tutte le abilità associate al fronteggiamento delle difficoltà. B] Gli studenti, appartenenti a tutti e tre i gruppi, hanno accresciuto durante l'esperienza lavorativa la fiducia in se stessi rispetto al saper fronteggiare le difficoltà. I test di controllo della significatività statistica della differenza tra i punteggi medi di fiducia in entrata e in uscita dimostrano che la probabilità di errore nel definire significativa la differenza è bassa ($p < 0.01$) sia per gli studenti che hanno dichiarato di aver visto mettere in atto tutte (o quasi tutte) le abilità afferenti all'aspetto "Fronteggiamento delle difficoltà" sia per gli studenti che, al contrario, ne hanno visto mettere in atto poche o addirittura nessuna. L'ipotesi è dunque confermata solamente per la prima condizione.

Tab. 4b - Variazione del giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper fronteggiare le difficoltà [FD] a seconda dell'aver visto mettere in atto da altri, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito FD in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [E] e dopo [U] l'esperienza in azienda o ente.

<i>Aver visto mettere in atto le abilità AR</i>	<i>Md E</i>	<i>Md U</i>	<i>N. studenti</i>
Tutte o quasi tutte	2,64	2,82	318
Alcune	2,70	2,80	145
Poche o nessuna	2,68	2,87	241

Graf. 13b - Giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper fronteggiare le difficoltà [FD] a seconda dell'aver visto mettere in atto da altri, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito FD (in verticale) in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [Entrata] e dopo [Uscita] l'esperienza in azienda o ente.



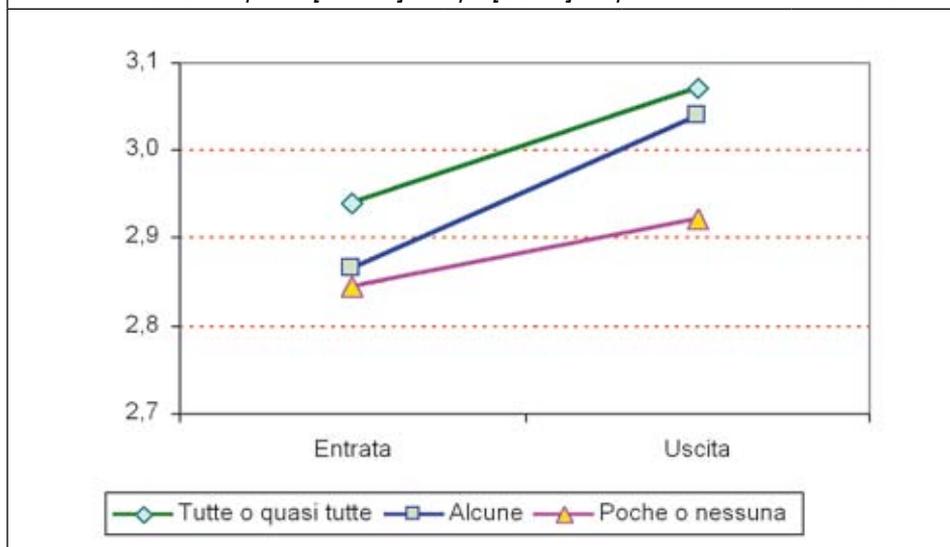
IPOTESI RELATIVA ALL'AMBITO EC [ESECUZIONE COMPITI DIFFICILI]

I punteggi medi di fiducia in se stessi nel sentirsi in grado di eseguire compiti difficili espressi dagli studenti crescono dopo l'esperienza lavorativa in azienda o ente a condizione di aver messo in atto o aver visto mettere in atto almeno alcune delle abilità ascrivibili all'aspetto "Esecuzione compiti difficili".

Tab. 5a - Variazione del giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper eseguire compiti difficili [EC] a seconda dell'aver messo in atto, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito EC in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [E] e dopo [U] l'esperienza in azienda o ente.

Aver messo in atto le abilità AR	Md E	Md U	N. studenti
Tutte o quasi tutte	2,94	3,07	295
Alcune	2,86	3,04	234
Poche o nessuna	2,85	2,92	175

Graf. 14a - Giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper eseguire compiti difficili [EC] a seconda dell'aver messo in atto, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito EC (in verticale) in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [Entrata] e dopo [Uscita] l'esperienza in azienda o ente.



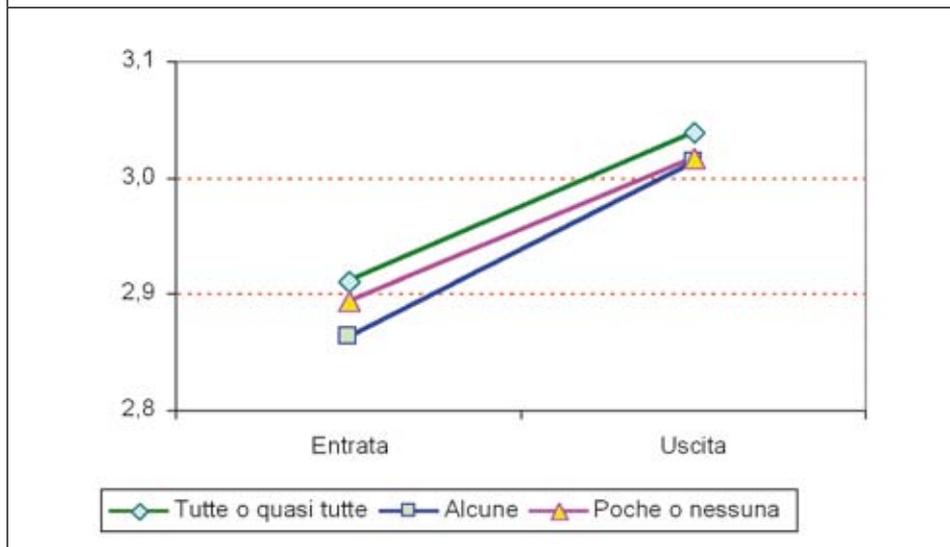
DATI

A] I punteggi medi di fiducia in se stessi nel sentirsi in grado di eseguire compiti difficili prima e dopo l'esperienza lavorativa differenziati per le tre condizioni di messa in atto delle abilità sono riportati nella tabella 5a e visualizzati nel grafico 14a. B] I punteggi medi di fiducia in se stessi nel sentirsi in grado di eseguire compiti difficili prima e dopo l'esperienza lavorativa differenziati per le tre condizioni di aver visto mettere in atto da altri le abilità sono riportati nella tabella 5b e visualizzati nel grafico 14b.

Tab. 5b - Variazione del giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper eseguire compiti difficili [EC] a seconda dell'aver visto mettere in atto da altri, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito EC in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [E] e dopo [U] l'esperienza in azienda o ente.

Aver visto mettere in atto le abilità AR	Md E	Md U	N. studenti
Tutte o quasi tutte	2,91	3,04	250
Alcune	2,86	3,01	189
Poche o nessuna	2,89	3,02	265

Graf. 14b - Giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper eseguire compiti difficili [EC] a seconda dell'aver visto mettere in atto da altri, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito EC (in verticale) in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [Entrata] e dopo [Uscita] l'esperienza in azienda o ente.



CONCLUSIONI

Gli studenti appartenenti a tutti e tre i gruppi hanno accresciuto durante l'esperienza lavorativa la fiducia in se stessi nel sentirsi in grado di eseguire compiti difficili. I test di controllo della significatività statistica della differenza tra i punteggi medi di fiducia in entrata e in uscita dimostrano che la probabilità di errore nel definire significativa la differenza è bassa ($p < 0.01$) sia per gli studenti del primo gruppo che hanno dichiarato di aver messo in atto tutte o quasi tutte le abilità associate al sentirsi in grado di eseguire compiti difficili sia per quelli del secondo gruppo che hanno affermato di averne messe in atto solo alcune. B] Gli studenti, appartenenti a tutti e tre i gruppi, hanno accresciuto durante l'esperienza lavorativa la fiducia in se stessi nel sentirsi in grado di eseguire compiti difficili. I test di controllo della significatività statistica della differenza tra i punteggi medi di fiducia in entrata e in uscita dimostrano che la probabilità di errore nell'accettare l'ipotesi è bassa ($p < 0.01$) per tutti e tre i gruppi. L'ipotesi è dunque confermata solo per la prima delle condizioni.

IPOTESI RELATIVA ALL'AMBITO AL [ACCURATEZZA NEL LAVORO]

I punteggi medi di fiducia in se stessi nel saper lavorare con accuratezza espressi dagli studenti crescono dopo l'esperienza lavorativa in azienda o ente a condizione di aver messo in atto o aver visto mettere in atto almeno alcune delle abilità ascrivibili all'aspetto "Accuratezza nel lavoro".

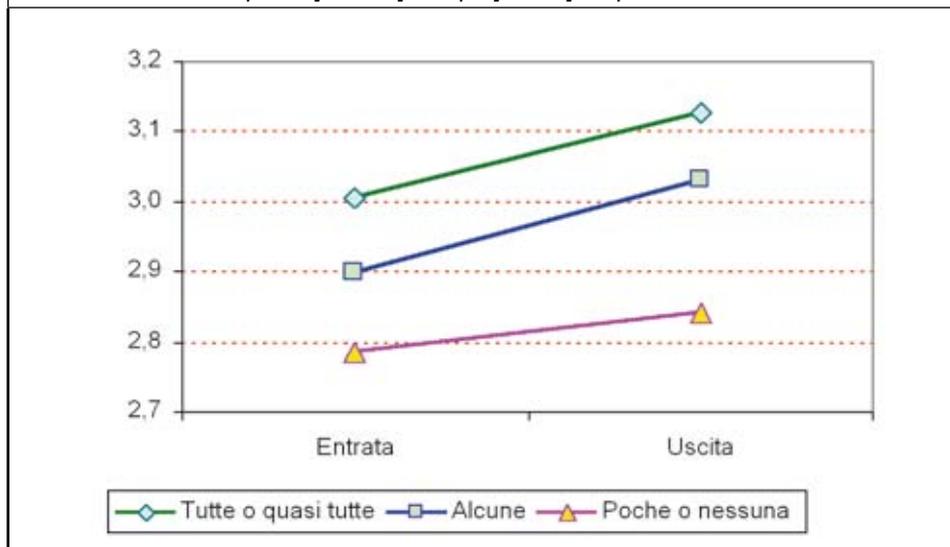
DATI

A] I punteggi medi di fiducia in se stessi nel saper lavorare con accuratezza prima e dopo l'esperienza lavorativa differenziati per le tre condizioni di messa in atto delle abilità sono riportati nella tabella 6a e visualizzati nel grafico 15a. B] I punteggi medi di fiducia in se stessi nel saper lavorare con accuratezza prima e dopo l'esperienza lavorativa differenziati per le tre condizioni di aver visto mettere in atto da altri le abilità sono riportati nella tabella 6b e visualizzati nel grafico 15b.

Tab. 6a - Variazione del giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper lavorare con accuratezza [AL] a seconda dell'aver messo in atto, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito AL in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [E] e dopo [U] l'esperienza in azienda o ente.

<i>Aver messo in atto le abilità AR</i>	<i>Md E</i>	<i>Md U</i>	<i>N. studenti</i>
Tutte o quasi tutte	3,01	3,13	594
Alcune	2,90	3,03	74
Poche o nessuna	2,78	2,84	36

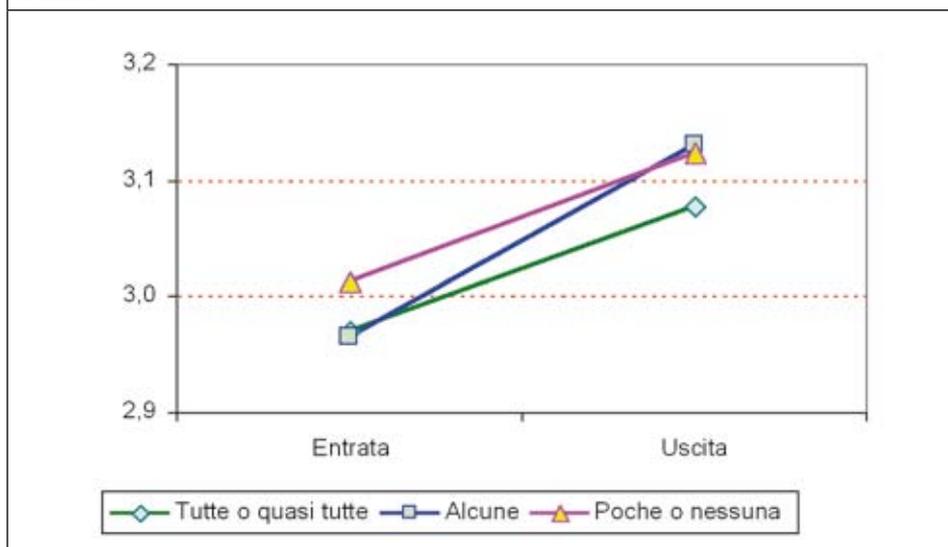
Graf. 15a - Giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper lavorare con accuratezza [AL] a seconda dell'aver messo in atto, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito AL (in verticale) in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [Entrata] e dopo [Uscita] l'esperienza in azienda o ente.



Tab. 6b - Variazione del giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper lavorare con accuratezza [AL] a seconda dell'aver visto mettere in atto da altri, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito AL in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [E] e dopo [U] l'esperienza in azienda o ente.

Aver visto mettere in atto le abilità AR	Md E	Md U	N. studenti
Tutte o quasi tutte	2,97	3,08	358
Alcune	2,96	3,13	113
Poche o nessuna	3,01	3,12	233

Graf. 15b - Giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper lavorare con accuratezza [AL] a seconda dell'aver visto mettere in atto da altri, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito AL (in verticale) in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [Entrata] e dopo [Uscita] l'esperienza in azienda o ente.



CONCLUSIONI

A] Gli studenti appartenenti a tutti e tre i gruppi hanno accresciuto durante l'esperienza lavorativa la fiducia in se stessi nel saper lavorare con accuratezza. I test di controllo della significatività statistica della differenza tra i punteggi medi di fiducia in entrata e in uscita dimostrano che la probabilità di errore nel definire significativa la differenza è molto bassa ($p < 0.01$) solo per gli studenti che hanno dichiarato di aver messo in atto tutte o quasi tutte le abilità associate al lavorare con accuratezza.

B] Gli studenti, appartenenti a tutti e tre i gruppi, hanno accresciuto durante l'esperienza lavorativa la fiducia in se stessi nel saper lavorare con accuratezza. I test di controllo della significatività statistica della differenza tra i punteggi medi di fiducia in entrata e in uscita dimostrano che la probabilità di errore nell'accettare l'ipotesi è bassa ($p < 0.01$) per tutti e tre i gruppi. L'ipotesi è dunque confermata solo per la prima delle condizioni.

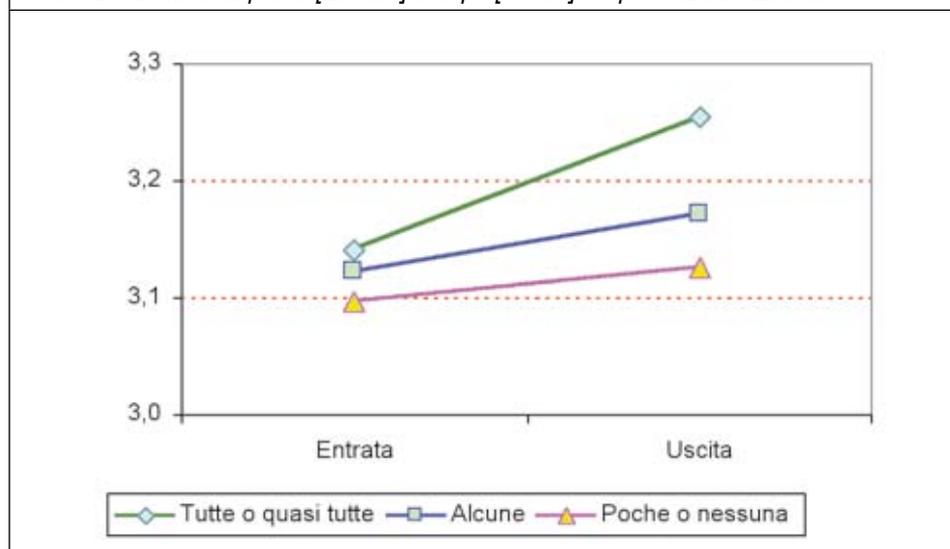
IPOTESI RELATIVA ALL'AMBITO CO [COOPERAZIONE]

I punteggi medi di fiducia in se stessi nel sentirsi in grado di cooperare con gli altri espressi dagli studenti crescono dopo l'esperienza lavorativa in azienda o ente a condizione di aver messo in atto o aver visto mettere in atto almeno alcune delle abilità ascrivibili all'aspetto "Cooperazione".

Tab. 7a - Variazione del giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper cooperare con gli altri [CO] a seconda dell'aver messo in atto, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito CO in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [E] e dopo [U] l'esperienza in azienda o ente.

Aver messo in atto le abilità AR	Md E	Md U	N. studenti
Tutte o quasi tutte	3,14	3,25	455
Alcune	3,12	3,17	177
Poche o nessuna	3,10	3,13	72

Graf. 16a - Giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper cooperare con gli altri [CO] a seconda dell'aver messo in atto, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito CO (in verticale) in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [Entrata] e dopo [Uscita] l'esperienza in azienda o ente.



DATI

A] I punteggi medi di fiducia in se stessi nel sentirsi in grado di cooperare con gli altri prima e dopo l'esperienza lavorativa differenziati per le tre condizioni di messa in atto delle abilità sono riportati nella tabella 7a e visualizzati nel grafico 16a. B] I punteggi medi di fiducia in se stessi nel sentirsi in grado di cooperare con gli altri prima e dopo l'esperienza lavorativa differenziati per le tre condizioni di aver visto mettere in atto da altri le abilità sono riportati nella tabella 7b e visualizzati nel grafico 16b.

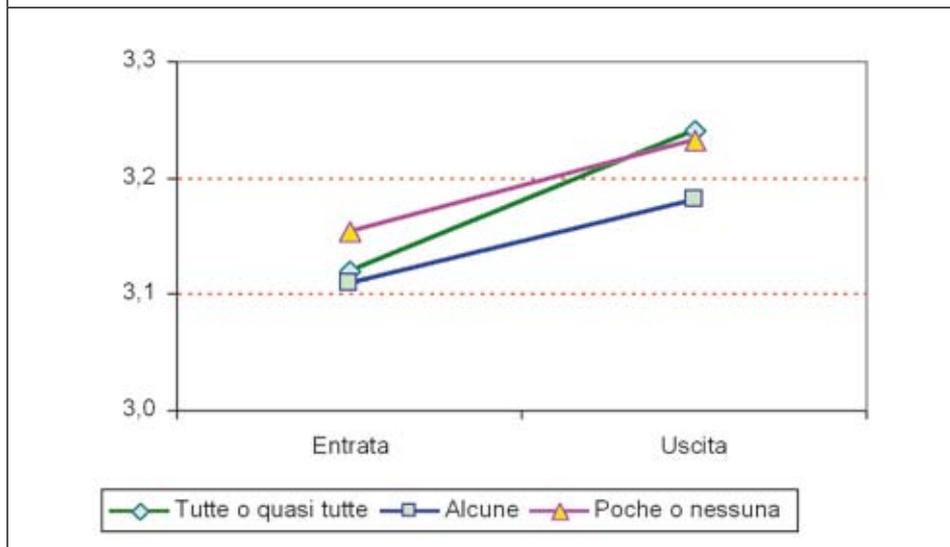
CONCLUSIONI

A] Gli studenti appartenenti a tutti e tre i gruppi hanno accresciuto durante l'esperienza lavorativa la fiducia in se stessi nel sentirsi in grado di cooperare con gli altri. I test di controllo della significatività statistica della differenza tra i punteggi medi di fiducia in entrata e in uscita dimostrano che la probabilità di errore nel definire significativa la differenza è molto bassa ($p < 0.01$) solo per gli studenti che hanno dichiarato di aver messo in atto tutte o quasi tutte le abilità associate alla cooperazione. B] Gli studenti, appartenenti a tutti e tre i gruppi, hanno accresciuto durante l'esperienza lavorativa la fiducia in se stessi nel sentirsi in grado di cooperare con gli altri. I test di controllo della significatività statistica della differenza tra i punteggi medi di fiducia in entrata e in uscita dimostrano che la probabilità di errore nel definire significativa la differenza è bassa ($p < 0.01$) sia per gli studenti che hanno dichiarato di aver visto mettere in atto tutte (o quasi tutte) le abilità afferenti all'aspetto "Cooperazione" sia per gli studenti che, al contrario, ne hanno visto mettere in atto poche o addirittura nessuna. L'ipotesi è dunque confermata solamente per la prima condizione.

Tab. 7b - Variazione del giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper cooperare con gli altri [CO] a seconda dell'aver visto mettere in atto da altri, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito CO in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [E] e dopo [U] l'esperienza in azienda o ente.

<i>Aver visto mettere in atto le abilità AR</i>	<i>Md E</i>	<i>Md U</i>	<i>N. studenti</i>
Tutte o quasi tutte	3,12	3,24	191
Alcune	3,11	3,18	198
Poche o nessuna	3,15	3,23	315

Graf. 16b - Giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper cooperare con gli altri [CO] a seconda dell'aver visto mettere in atto da altri, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito CO (in verticale) in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [Entrata] e dopo [Uscita] l'esperienza in azienda o ente.



IPOTESI RELATIVA ALL'AMBITO GC [GESTIONE DELLA COMUNICAZIONE]

I punteggi medi di fiducia in se stessi nel saper gestire la comunicazione espressi dagli studenti crescono dopo l'esperienza lavorativa in azienda o ente a condizione di aver messo in atto o aver visto mettere in atto almeno alcune delle abilità ascrivibili all'aspetto "Gestione della comunicazione".

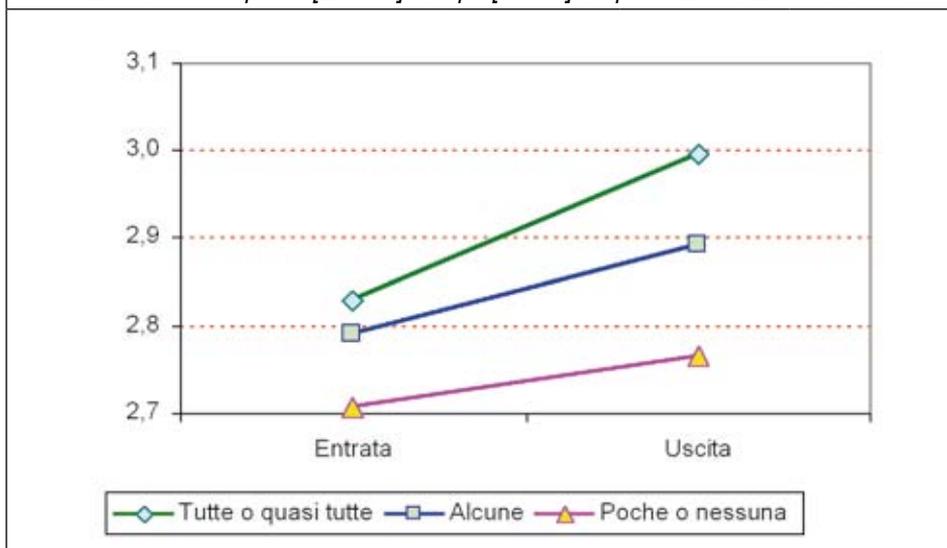
DATI

A] I punteggi medi di fiducia in se stessi nel saper gestire la comunicazione prima e dopo l'esperienza lavorativa differenziati per le tre condizioni di messa in atto delle abilità sono riportati nella tabella 8a e visualizzati nel grafico 17a. B] I punteggi medi di fiducia in se stessi nel saper gestire la comunicazione prima e dopo l'esperienza lavorativa differenziati per le tre condizioni di aver visto mettere in atto da altri le abilità sono riportati nella tabella 8b e visualizzati nel grafico 17b.

Tab. 8a - Variazione del giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper gestire la comunicazione [GC] a seconda dell'aver messo in atto, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito GC in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [E] e dopo [U] l'esperienza in azienda o ente.

Aver messo in atto le abilità AR	Md E	Md U	N. studenti
Tutte o quasi tutte	2,83	3,00	442
Alcune	2,79	2,89	194
Poche o nessuna	2,71	2,76	68

Graf. 17a - Giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper gestire la comunicazione [GC] a seconda dell'aver messo in atto, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito GC (in verticale) in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [Entrata] e dopo [Uscita] l'esperienza in azienda o ente.



Conclusioni

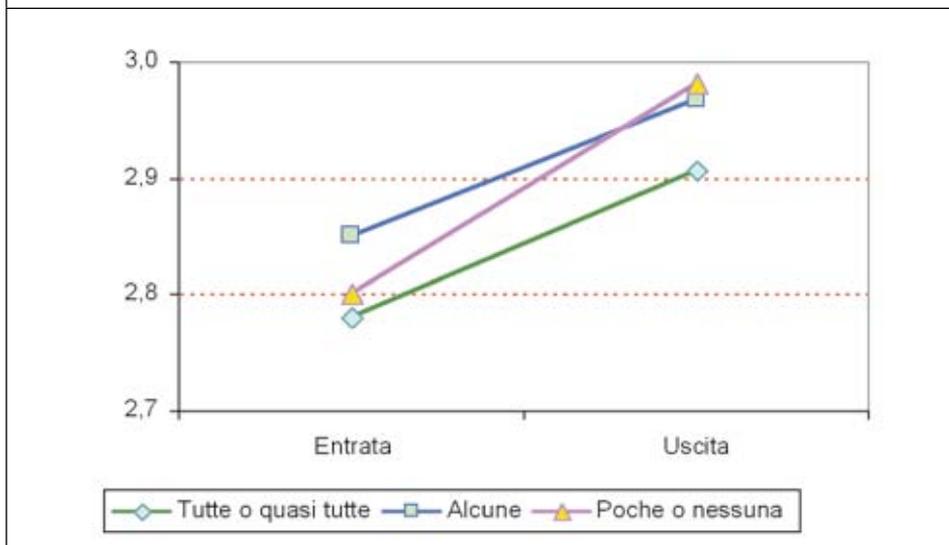
Gli studenti appartenenti a tutti e tre i gruppi hanno accresciuto durante l'esperienza lavorativa la fiducia in se stessi nel saper gestire la comunicazione. I test di controllo della significatività statistica della differenza tra i punteggi medi di fiducia in entrata e in uscita dimostrano che la probabilità di errore nel definire significativa la differenza è bassa ($p < 0.01$) sia per gli studenti del primo gruppo che hanno dichiarato di aver messo in atto tutte o quasi tutte le abilità associate al sentirsi in grado di gestire la comunicazione sia per quelli del secondo gruppo che

hanno affermato di averne messe in atto solo alcune. B] Gli studenti, appartenenti a tutti e tre i gruppi, hanno accresciuto durante l'esperienza lavorativa la fiducia in se stessi nel saper gestire la comunicazione. I test di controllo della significatività statistica della differenza tra i punteggi medi di fiducia in entrata e in uscita dimostrano che la probabilità di errore nell'accettare l'ipotesi è bassa ($p < 0.01$) per tutti e tre i gruppi. L'ipotesi è dunque confermata solo per la prima delle condizioni.

Tab. 8b - Variazione del giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper gestire la comunicazione [GC] a seconda dell'aver visto mettere in atto da altri, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito GC in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [E] e dopo [U] l'esperienza in azienda o ente.

Aver visto mettere in atto le abilità AR	Md E	Md U	N. studenti
Tutte o quasi tutte	2,78	2,91	304
Alcune	2,85	2,97	195
Poche o nessuna	2,80	2,98	205

Graf. 17b - Giudizio medio di fiducia in se stessi nel saper gestire la comunicazione [GC] a seconda dell'aver visto mettere in atto da altri, durante l'attività lavorativa, tutte, alcune o poche delle abilità afferenti l'ambito GC (in verticale) in funzione dell'autovalutazione delle proprie credenze di efficacia prima [Entrata] e dopo [Uscita] l'esperienza in azienda o ente.



3.4.b Alcune considerazioni

L'analisi dei dati a disposizione permette di formulare alcune considerazioni intorno al ruolo che le fonti di informazione giocano nel formare e nell'accrescere il proprio senso di autoefficacia.

1] L'esperienza lavorativa prevista dai percorsi di Alternanza Scuola Lavoro effettivamente accresce la fiducia in se stessi nell'eseguire le diverse abilità trasversali che sono state poste all'attenzione degli studenti, ad eccezione di coloro che hanno dichiarato di non aver messo in atto alcuna (o poche) delle abilità associate all'assunzione di responsabilità.

2] Solo coloro che hanno dichiarato di aver messo in atto, durante l'esperienza in azienda o ente, tutte o quasi tutte le abilità riconducibili al saper fronteggiare le difficoltà, lavorare con accuratezza e cooperare con gli altri hanno accresciuto la loro fiducia in modo significativo.

3] Per gli altri tre aspetti, è stato sufficiente aver praticato solo alcune delle abilità considerate per veder crescere il proprio senso di autoefficacia nel saper assumersi responsabilità, eseguire compiti difficili e gestire la comunicazione.

4] Per quanto riguarda l'esperienza vicariante i dati non sono così univoci come per l'esperienza diretta. Solo in riferimento all'assunzione di responsabilità la fiducia in se stessi è aumentata in modo significativo a condizione di aver visto mettere in atto da altri almeno alcune delle abilità considerate. Negli altri casi è stato indifferente aver visto oppure no altri lavoratori mettere in atto le abilità prese in considerazione: la fiducia in se stessi è aumentata comunque. Ci sono poi i dati relativi al saper fronteggiare le difficoltà e al cooperare che segnalano una situazione difficilmente interpretabile: accrescono in modo significativo il loro senso di autoefficacia sia gli studenti che hanno visto mettere in atto tutte (o quasi tutte) le abilità sia coloro che non ne hanno visto mettere in atto alcuna (o poche). Ciò non accade per gli studenti che hanno dichiarato di aver visto mettere in pratica da altri solo alcune delle abilità. Una possibile spiegazione di questo andamento così poco lineare, relativamente all'esperienza vicariante, può forse ancorarsi all'incapacità per alcuni studenti di definire con chiarezza le azioni e i compiti che hanno visto mettere in atto durante il lavoro in azienda o ente.

Si consideri ora un'altra importante caratteristica sottolineata dalla Teoria Sociocognitiva dello sviluppo scolastico-professionale: sono le informazioni che l'individuo possiede a proposito delle proprie capacità a regolarne il comportamento e ad intervenire in modo consistente nei

confronti della scelta dei suoi obiettivi e delle azioni che vengono realizzate per il loro raggiungimento. Se si osservano i grafici relativi alla messa in atto delle abilità si nota che, infatti, in tutti e sei gli ambiti, gli studenti che hanno dichiarato di aver messo in atto tutte (o quasi tutte) le abilità prese in considerazione erano quelli che, ancora prima di sperimentarsi nell'attività lavorativa, possedevano credenze di efficacia più elevate rispetto a quelle possedute dagli altri studenti e quindi, in conformità con la teoria, più sistematici nell'assumersi responsabilità, fronteggiare le difficoltà, eseguire compiti difficili, lavorare con accuratezza, cooperare con gli altri e gestire efficacemente la comunicazione.

4. *La figura del tutor interaziendale nell'alternanza scuola lavoro in Veneto*

Simonetta Mantovani

Dal 2003 sino ad oggi, le esperienze formative in Alternanza Scuola Lavoro hanno assunto una veste via via sempre più significativa nell'ambito del sistema educativo nazionale. L'inquadramento normativo dell'Alternanza Scuola Lavoro (prevista dall'art. 4 della L. 53/2003) ha consentito la realizzazione di queste esperienze attraverso modalità non univoche nel territorio nazionale e variabili in relazione alla tipologia di risorse usate, alle capacità più o meno sviluppate di dialogo interistituzionale nei singoli territori regionali e al sistema formativo nel quale si sono fatte insistere.

L'esperienza veneta dell'Alternanza, come si è già avuto modo di affermare nelle pubblicazioni precedenti⁵³, ha la sua genesi nell'integrazione tra soggetti interistituzionali e non, ed il suo sviluppo territoriale nella declinazione di attività specifiche e differenziate poste in essere da vari soggetti.

La Regione Veneto ha contribuito alla diffusione di questa modalità educativa attraverso la realizzazione a partire dal 2005 di azioni di sistema e di accompagnamento finalizzate allo sviluppo del necessario raccordo tra le istituzioni scolastiche ed il mondo del lavoro, con un investimento complessivo di quasi 500.000,00 euro. Le azioni di sistema finanziate hanno come obiettivo la formazione degli operatori siano essi operanti nel mondo della scuola e nel mondo del lavoro, lo sviluppo di azioni di monitoraggio nonché la diffusione e la promozione dell'alternanza come modalità formativa.

Le azioni consistono generalmente in attività di:

- formazione per tutor interni impegnati nella realizzazione dei progetti di Alternanza Scuola Lavoro ed in quelli di Alternanza Scuola Lavoro in impresa formativa simulata;

53 "Alternanza Scuola Lavoro, 2004 – Esperienze venete"; "Alternanza Scuola Lavoro, 2005 – Esperienze venete".

- progettazione di pacchetti di autoformazione destinanti ai Dirigenti scolastici, ai DSGA;
- progettazione di pacchetti di autoformazione destinati al mondo del lavoro;
- formazione per tutor *esterni* impegnati nella coprogettazione dei percorsi di Alternanza con i tutor *interni* e nell'accompagnamento degli allievi nel contesto lavorativo.

Considerato che il minimo comune denominatore di queste azioni è l'incremento della consapevolezza del docente o del lavoratore del proprio ruolo "assistenziale" e "di presidio del percorso", possiamo anche affermare che l'intervento della Regione Veneto in rapporto all'Alternanza si è concretizzato in un "allargamento/estensione della funzione tutoriale" nel territorio.

Sul ruolo del "tutor" e sulla declinazione delle sue competenze si è scritto molto nella letteratura pedagogica e nell'ambito di quella riguardante la formazione professionale.

Al fine di introdurre la specifica esperienza regionale del tutor interaziendale giova ricordare alcuni concetti base.

Il termine, nell'accezione dominante, si rifà alle istituzioni scolastiche britanniche, ma è di origine latina. Deriva, infatti, dal verbo "*tutari*", che significa proteggere, difendere, custodire. La figura del tutor si lega generalmente al mondo scolastico o accademico in quanto attribuisce ai professori il compito di guidare il processo di formazione culturale dello studente attraverso l'assistenza e l'orientamento per rendere tutti gli studenti protagonisti del processo formativo e rimuovere gli ostacoli che impediscono l'attiva partecipazione formativa dell'allievo.

E' con l'incremento della formazione professionale che si fa strada il tutor all'interno delle imprese nelle quali l'allievo completa il proprio percorso formativo.

Che si tratti di "tutor docente" o "tutor lavoratore", la funzione di assistenza, di ascolto, di orientamento tipica della funzione di *tutoring* si realizza nei confronti dell'allievo in quanto soggetto in formazione.

L'esperienza regionale dei "tutor interaziendali", che ha avuto avvio con la deliberazione di Giunta regionale n. 1420 del 16 maggio 2006, ha alla

base la funzione tutoriale alla quale si accennava poc'anzi, ma presuppone una variazione del soggetto in formazione su cui si concentra la funzione stessa. L'*assistito* non è l'allievo ma il sistema educativo in senso lato, inteso come rapporto tra mondo scolastico e mondo del lavoro. Il concetto di "tutor interaziendale" presuppone che il mondo del lavoro acquisisca la consapevolezza di avere tra le sue funzioni, oltre ovviamente quella produttiva, anche quella educativa. Il tutor interaziendale pertanto contribuisce nello sviluppo di questa consapevolezza e favorisce la comunicazione tra il sistema economico ed il sistema scolastico.

La figura del "tutor interaziendale" ha trovato la sua genesi nell'ambito del Tavolo regionale sull'Alternanza Scuola Lavoro, il quale, nel corso di alcuni incontri, ne ha declinato le funzioni:

Ruolo, Funzioni e Compiti

- *Affianca il referente aziendale nelle piccole aziende.*
- *Partecipa alla progettazione dei percorsi in alternanza.*
- *Assiste le imprese/enti nell'organizzazione della presenza, nel processo lavorativo, degli studenti, nel loro inserimento, nella valutazione del percorso cognitivo.*
- *Assiste, in caso di bisogno, il referente aziendale nel collegamento con il tutor scolastico.*
- *Tiene il collegamento con le Associazioni datoriali/Enti al fine di mantenere standard omogenei di intervento e risolvere eventuali problemi di natura organizzativa e/o relazionale con le imprese/enti ospitanti, con i docenti ed i tutor scolastici e può concorrere con la scuola a gestire un positivo rapporto con gli studenti e le loro famiglie.*
- *Contribuisce allo sviluppo del monitoraggio delle attività.*
- *Assiste il referente incaricato dall'azienda/ente nel seguire lo studente ospite.*

Competenze e formazione

- *E'auspicabile il possesso di titolo accademico oppure di esperienza nel settore della formazione e dell'orientamento scolastico e*

professionale.

- *Ha una sufficiente conoscenza della struttura produttiva e dell'organizzazione aziendale e del lavoro.*
- *Svilupperà una conoscenza adeguata delle imprese/enti del territorio, che gli sono affidati, disponibili ad accogliere studenti in alternanza.*
- *E' in grado di concorrere con la scuola alla definizione delle competenze da acquisire, con particolare riferimento al percorso didattico da svolgersi in azienda/ente.*
- *Conosce ed utilizza la modulistica di supporto e di gestione del percorso di alternanza.*
- *Conosce e pratica le tecniche comunicative e relazionali necessarie al compito.*
- *Per la propria formazione utilizza il "pacchetto di autoformazione" e partecipa alle occasioni di formazione nell'ambito dei percorsi organizzati dall'USRV e/o dagli USP provinciali, destinate ai tutor scolastici ed aziendali.*

Metodi e Strumenti

- *Utilizza – se disponibili – i supporti informatici dedicati al progetto, garantendo un raccordo costante tra i soggetti impegnati in Alternanza.*
- *Disporrà di una sede attrezzata ove svolgere la propria attività da individuare sul territorio provinciale di riferimento.*
- *Organizza il suo lavoro in stretto contatto con le scuole, definendo assieme (impresa/ente ed istituto scolastico) le modalità operative.*
- *Nell'organizzare la propria attività tiene in giusta considerazione i tempi di progettazione e di gestione delle scuole.*

L'esperienza connessa all'avvio della figura "assistenziale" dei tutor interaziendali ha avuto un significativo inizio verso la seconda metà del 2006.

I tutor, individuati a seguito di un significativo confronto tra le Parti Sociali del territorio, sono stati avviati, nei primi mesi dell'anno, ad una prima fase formativa che ha avuto luogo in ciascun territorio provinciale. Tale fase ha

avuto come obiettivo quello di orientarli al ruolo e di comprendere, a stretto contatto con i tutor interni, le caratteristiche del percorso in Alternanza per gli allievi degli istituti scolastici titolari dei progetti.

In seguito i tutor hanno avuto modo, in affiancamento con i tutor interni, di accompagnare la fase di progettazione dei nuovi percorsi di Alternanza per l'a.s. 2007-2008.

In questo momento l'esperienza sta proseguendo con la terza ed ultima fase che prevede l'affiancamento in alcune situazioni specifiche nella fase di avvio del progetto, della progettazione operativa, dei contatti più stringenti con le imprese o le specifiche situazioni lavorative che esprimono maggiori difficoltà nel garantire la presenza di un tutor esterno.

Questa prima esperienza si concluderà verso la fine dell'anno corrente. E' presto per fare valutazioni sull'esperienza stessa. Sarà cura del Tavolo verificare la congruità tra gli obiettivi dell'azione regionale ed i risultati operativi dell'azione.

Come già accennato in premessa, questo ulteriore intervento regionale ben si integra con l'insieme delle azioni di sistema e di accompagnamento condotte nei confronti degli operatori e dei docenti e delle figure generalmente impiegate nella realizzazione di percorsi di Alternanza Scuola Lavoro.

Senz'altro è già possibile affermare che l'azione si pone in linea con tutti gli interventi regionali atti a rafforzare l'integrazione ed il dialogo istituzionale con i soggetti del mondo del lavoro. Ne rappresentano un esempio le sempre più diffuse realtà di organizzazione reticolare, costituite, ad esempio, dai **Poli formativi per l'IFTS**, dai **Distretti formativi** e dall'**Accademia del Mare di Venezia**.

