

# L'alternanza scuola lavoro per gli studenti con e senza disabilità. Una prima analisi interpretativa comparativa tra lingua e contenuto dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF)

**Nicole Bianquin** • Department of Human and Social Sciences - University of Valle D'Aosta (Italy) - n.bianquin@univda.it  
**Serenella Besio** • Department of Human and Social Sciences - University of Bergamo (Italy) - serenella.besio@unibg.it  
**Mabel Giraldo** • Department of Human and Social Sciences - University of Bergamo (Italy) - mabel.giraldo@unibg.it  
**Fabio Sacchi** • Department of Human and Social Sciences - University of Bergamo (Italy) - sachifabio0@gmail.com

## Work-related learning for students with and without disabilities. A first qualitative data analysis between language and content of the PTOFs

The Law 107/2015 states the obligatoriness of Work-related learning (ASL) for Italian students attending the last three years of high schools. The ASL proposals are projected according to the syllabus of the school addresses and to the cultural, social and economic characteristics of the area. The present work investigates semantic and linguistic aspects with which the ASL is presented within the PTOF of high schools in the Bergamo province. With a qualitative data analysis, carried out using the Map of Kerr and the software IRaMuTeQ 0,7 Alpha2, the research highlighted some normative and conceptual references, objectives, resources and evaluation processes with which the teachers define, describe and represent the ASL, a useful tool for the inclusion, social and work, of the pupil with and without disabilities.

**Keywords:** work-related learning, school educational statement, disability, interpretative research, Map of Kerr, linguistic analysis

In risposta alla L. 107/2015, in Italia le scuole secondarie di II grado sono oggi chiamate a elaborare, istituire e garantire nella propria offerta formativa percorsi di alternanza scuola lavoro (ASL) coerentemente con i profili in uscita dei differenti indirizzi di studio e lo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio. Il presente lavoro è finalizzato a indagare il piano semantico e linguistico con cui viene presentata l'ASL all'interno dei PTOF delle scuole secondarie di secondo grado presenti nella provincia di Bergamo. Mediante una qualitative data analysis, effettuata con l'utilizzo della Mappa di Kerr e del software IRaMuTeQ 0,7 Alpha2, la ricerca ha evidenziato i principali riferimenti normativi e concettuali, gli obiettivi, le risorse e i processi valutativi con cui i docenti definiscono, descrivono e rappresentano l'ASL, leva strategica per l'inclusione, sociale e lavorativa, dell'alunno con e senza disabilità.

**Parole chiave:** alternanza scuola lavoro, piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), disabilità, ricerca interpretativa, Mappa di Kerr, analisi linguistica

L'articolo è stato progettato e condiviso interamente dai tutti gli autori: i §§ 4., 4.1., 4.2. e 5. sono stati scritti da Nicole Bianquin; i §§ 1., 3. e le Conclusioni da Mabel Giraldo; mentre i §§ 2., 4.3 e 6. da Fabio Sacchi. Il § 7. è stato, invece, ideato e scritto da tutti gli autori. La prof.ssa Serenella Besio ha partecipato alla progettazione del disegno di ricerca e all'elaborazione della cornice teorica di riferimento, ha coordinato la stesura del presente contributo revisionando ogni sua parte.

# L'alternanza scuola lavoro per gli studenti con e senza disabilità. Una prima analisi interpretativa comparativa tra lingua e contenuto dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF)

## 1. Alternanza Scuola Lavoro

La Legge 107 del 2015 ha sancito, per la scuola secondaria di secondo grado, l'obbligatorietà dell'alternanza scuola lavoro, già introdotta in maniera non vincolante con la 53 del 2003, rendendo concreta l'opportunità di svolgere la formazione «attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro» (art. 4). In questo modo essa diviene componente strutturale del percorso formativo di ogni alunno con l'obiettivo di «incrementare le opportunità di lavoro e la capacità di orientamento degli studenti» (Legge 107/15, art. 33). L'alternanza scuola lavoro si configura nel metodo dell'alternanza formativa, ossia di quell'«intreccio pedagogico didattico che esiste tra teoria e azione» (Bertagna, 2012, p. 110), come metodologia didattica con cui è possibile predisporre percorsi nei quali si integrano attività formative svolte in aula, laboratorio e impresa ed aventi per obiettivi «l'attuazione di modalità di apprendimento flessibili e coerenti, l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro, l'orientamento dei giovani, la loro partecipazione attiva ai processi formativi e la correlazione tra l'offerta formativa e lo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio» (MIUR, 2015, p. 11). L'alternanza scuola lavoro dunque, purché non diventi semplice elemento aggiuntivo ai percorsi scolastici (Bertagna, 2016; Sandrone, 2016), può costituire lo strumento con cui realizzare azioni orientate alla crescita integrale e alla occupabilità di tutti gli studenti (Massagli, 2016; Tino & Grion, 2018).

Al fine di sostenere le scuole nella progettazione di questi percorsi, il MIUR, contestualmente alla L. 107, ha emanato una Guida Operativa<sup>1</sup> corredata da una modulistica ad uso delle scuole, per fornire, in linea con le disposizioni europee e nazionali, indicazioni pratiche per implementare il raccordo tra scuola e territorio e sostenere la progettazione scolastica, specificandone finalità, tempi, luoghi e attori nonché processi di valutazione e certificazione. La Guida fornisce, inoltre, alcuni possibili dispositivi con i quali realizzare le esperienze di alternanza. Massagli (2016) propone una loro classificazione lungo due direttrici disposte ad assi cartesiani. La prima (orizzontale) prevede da una parte la scuola e dall'altra l'impresa; la seconda (verticale) muove tra la polarità della formazione teorica e quella della pratica. All'interno di ciascuno dei quattro quadranti l'autore colloca i differenti dispositivi: per quel che riguarda il mondo scuola si ritrovano nella formazione teorica il laboratorio e l'impresa simulata, mentre nella formazione pratica l'impresa didattica; per quanto concerne l'impresa è possibile identificare riguardo alla formazione teorica il tirocinio curricolare e per quanto concerne quella pratica l'apprendistato.

1 Per visionare il documento consultare la pagina web <<http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf>> consultato in data 24 giugno 2018.



## 2. Alternanza Scuola Lavoro e Disabilità

La Guida Operativa dedica un intero paragrafo ai Percorsi formativi personalizzati che devono essere progettati e destinati per gli «studenti, singolarmente o a gruppi, [...] per l'acquisizione dei risultati di apprendimento attesi, in termini di conoscenze, abilità e competenze, in base alle loro attitudini e ai loro stili cognitivi» (MIUR, 2015b, p. 28). La personalizzazione dei percorsi riguarda, in particolare, studenti con difficoltà nel contesto scolastico, ma anche studenti solidi dal punto di vista delle conoscenze, le cosiddette «eccellenze». Relativamente agli studenti con disabilità, la Guida Operativa vi fa riferimento soltanto tre volte ed in relazione ad eventuali 'accomodamenti ragionevoli' sia in termini di tempi e risorse sia di barriere e accessibilità. Inoltre, afferma che «i periodi di alternanza vadano dimensionati per promuovere l'autonomia anche ai fini dell'inserimento nel mondo del lavoro» (MIUR, 2015, p. 7).

L'alternanza pertanto può rappresentare l'opportunità per ripensare, anche per le persone con disabilità, gli approcci al mondo del lavoro sperimentando situazioni lavorative già durante i percorsi scolastici (Caldin & Friso, 2012) per l'acquisizione delle competenze necessarie a favorirne l'ingresso nel sistema produttivo (UNESCO, 1994) che, nel nostro Paese, nonostante quanto sancito dalla Costituzione e dai numerosi provvedimenti legislativi, risulta ancora poco accessibile: solo il 18% di esse, infatti, vi trova un'occupazione.<sup>2</sup> Tra le cause di questo tasso di soggetti inoccupati vi sarebbero una scarsa corrispondenza della formazione alla realtà lavorativa (European Agency, 2002), una sottovalutazione delle effettive potenzialità delle persone con disabilità da parte degli insegnanti (Alston et al., 2002) e dei genitori (Soresi, 2016) e pratiche di orientamento prevalentemente addestrative ossia di adattamento della persona con disabilità al compito e al contesto in cui si esplica la mansione (Pavone, 2004). Proprio queste pratiche sono quelle maggiormente diffuse nelle scuole, ma la loro efficacia è limitata perché, come ricorda Lepri (2011), imparare un lavoro non è imparare a lavorare: occorre infatti che la persona con disabilità acquisisca consapevolezza di sé e delle competenze attese nel mondo del lavoro. Alcuni studi (Test et al., 2009; Cease-Cook et al., 2015) hanno evidenziato come percorsi finalizzati a conoscere varie professioni, a scoprire i propri interessi, a imparare ad apprendere in un contesto lavorativo, a dare maggiore significato agli apprendimenti scolastici, a venire a contatto con i propri limiti e le proprie potenzialità sono quelli che forniscono agli studenti con disabilità maggiori possibilità di orientarsi nelle scelte lavorative e di trovare un impiego (Carter et al., 2011).

La progettazione di percorsi di alternanza scuola lavoro, finalizzati alla crescita integrale della persona, può aiutare lo studente con disabilità a costruire il proprio futuro limitando il rischio di rimanere cristallizzato nell'immagine di un eterno bambino. Tale è lesito di un approccio alla disabilità affetto da carenza di utopia (Caldin, 2001) che esclude la dimensione della possibilità (Montobbio & Navone, 2000) elemento fondante di ogni progetto di vita (Ianes & Cramerotti 2009) che guardi, nel rispetto delle specificità del soggetto e dei suoi diritti, alla totalità degli ambienti e delle possibilità esplorando le diverse dimensioni dell'essere adulto con i suoi vari ruoli sociali.

2 Report dell'Osservatorio Nazionale sulla Salute nelle Regioni Italiane, Istituto di Sanità Pubblica, Sezione di Igiene, Università Cattolica del Sacro Cuore, 3 dicembre 2017 ([www.osservatoriosullasalute.it](http://www.osservatoriosullasalute.it) consultato in data 16 aprile 2018).



### 3. PTOF e Alternanza Scuola Lavoro

Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) rappresenta il documento in cui viene "condensata" l'identità culturale e progettuale della scuola (Todeschini, 2007) e nel quale la scuola stessa si racconta come sistema con una propria coerenza formativa interna, espressione di scelte educative, progettuali e collegiali (Costa, 2015, 2017) al fine di valorizzare il lavoro già svolto e innescare una riflessione sul ciclo di pianificazione e sul piano di miglioramento. È, dunque, attraverso il PTOF che l'istituzione scolastica presenta alle famiglie e al territorio la propria identità formativa definendo le intenzionalità pedagogiche e didattiche, le linee di lavoro e gli strumenti progettuali. Il PTOF deve integrare, in modo armonico e coerente, gli obiettivi generali e specifici dei diversi indirizzi di studio, determinati a livello nazionale, con le esigenze del tessuto culturale, sociale ed economico della realtà locale, a partire da un'analisi del contesto e dall'interpretazione dei suoi bisogni (Articolo 1, Comma 14, Legge 107 del 2015). La L. 107 fornisce alle scuole significative indicazioni concernenti alcuni punti qualificanti e ineludibili da inserire all'interno del documento, come, ad esempio, il piano di miglioramento, il fabbisogno dell'organico dell'autonomia e i percorsi di alternanza scuola lavoro (ASL) per la scuola secondaria di II grado (si veda anche nota MIUR 6 ottobre 2017).

Le scuole sono chiamate ad elaborare un percorso di ASL «unico e articolato da realizzare in contesti operativi con una forte integrazione ed equivalenza formativa tra esperienza scolastica ed esperienza lavorativa» (MIUR, 2015a, p. 24) in una prospettiva pluriennale e multidisciplinare, armonizzandola rispetto all'offerta formativa e ai profili in uscita dei differenti indirizzi di studio.

L'azione di supporto alle scuole nella progettazione e attuazione di questi percorsi viene realizzata, oltre che dal MIUR, anche dagli Uffici Scolastici Regionali (USR) mediante l'organizzazione di corsi di formazione destinati ai docenti, la pubblicazione di guide e modelli per le scuole, la raccolta e la diffusione di buone prassi e la messa in campo di azioni di monitoraggio finalizzate a valutare quanto l'ASL sia sostenibile dal sistema scolastico locale. A tal proposito, la regione Lombardia, focus territoriale della presente ricerca, si caratterizza per l'ampia diffusione delle proposte di ASL<sup>3</sup> supportate – come evidenziato dall'indagine *Alternanza scuola-lavoro: le condizioni per il successo*<sup>4</sup> promossa da AssoLombarda<sup>5</sup> e USR Lombardia nel 2016 – da condizioni di contesto, strutturali e istituzionali, particolarmente favorevoli al punto da determinare, nell'anno scolastico 2013-2014, e dunque prima che ne fosse sancita l'obbligatorietà con la 107/2015, l'attivazione di percorsi di ASL nel 78% degli istituti secondari superiori, contro un valore nazionale che si attestava, in un regime di scelta opzionale, intorno al 10%. L'USR Lombardia ha predisposto, inoltre, una serie di strumenti disponibili on line<sup>6</sup> utili

3 Per ulteriori informazioni si rimanda al sito: <[https://www.alternanzascuolalavoro.it/docs/dossier\\_ASL.pdf](https://www.alternanzascuolalavoro.it/docs/dossier_ASL.pdf)> consultato in data 20 giugno 2018.

4 L'indagine è consultabile interamente online: <<http://www.assolombarda.it/servizi/formazione/documenti/alternanza-scuola-lavoro-le-condizioni-per-il-successo>> consultato in data 23 maggio 2018.

5 Assolombarda raggruppa gli industriali delle province di Milano, Lodi e Monza e Brianza. Per dimensioni e rappresentatività è l'associazione più importante di tutto il Gruppo di Confindustria.

6 Gli strumenti sono disponibili al sito: <[https://www.requs.it/pag/strumenti\\_per\\_la\\_valutazione\\_della\\_scuola/](https://www.requs.it/pag/strumenti_per_la_valutazione_della_scuola/)> consultato in data 23 maggio 2018.



per realizzare nelle scuole la “formazione in alternanza” mediante un dettagliato modello progettuale<sup>7</sup>. Gli elementi sopra descritti rendono ad oggi la Lombardia un territorio di particolare interesse per lo studio delle progettazioni dell’ASL realizzate dalle istituzioni scolastiche in collaborazione con il contesto territoriale di riferimento.

#### 4. Metodologia della ricerca

Alla luce del *framework* teorico delineato, il presente lavoro di ricerca si propone di restituire una prima rassegna circa l’intenzionalità educativa dichiarata dalle scuole nei loro PTOF in relazione alla tematica dell’ASL, effettuando una sistematizzazione rispetto alle scuole secondarie di secondo grado presenti nel territorio bergamasco (una delle maggiori province lombarde) e tentando di formulare delle risposte alle seguenti domande di ricerca.

1. Quali sono gli elementi fondanti (principali riferimenti normativi e concettuali, gli obiettivi, le risorse e i processi valutativi) con cui i docenti definiscono e descrivono da un punto di vista contenutistico e linguistico l’ASL proposta all’interno dell’istituzione scolastica di appartenenza?
2. Rispetto agli elementi sopra individuati sono eventualmente presenti richiami espliciti alla disabilità e ai percorsi personalizzati? Se sì, come sono proposti dal punto di vista contenutistico e linguistico?

La ricerca si inquadra all’interno dell’approccio “comprendente fenomenologico”<sup>8</sup> configurandosi come un’analisi interpretativa comparativa dei contenuti presentati e della lingua adottata nelle sezioni dedicate all’ASL dei PTOF di tutte le scuole secondarie di II grado della provincia di Bergamo. L’analisi, la codifica e l’interpretazione del materiale empirico raccolto ha lo scopo di restituire una panoramica circa l’intenzionalità educativa espressa dalle scuole nei loro PTOF in relazione alla tematica dell’ASL.

Il materiale individuato è stato analizzato e interrogato operando una *qualitative data analysis* (Creswell & Creswell, 2017) composta da due fasi e supportata da due strumenti distinti:

1. raccolta, codifica e analisi dei dati attraverso una matrice interpretativa realizzata a partire dalla Mappa di Kerr (MK);
2. analisi linguistica attraverso un processo quali-quantitativo di transcodifica mediante l’utilizzo del Software IRaMuTeQ 0.7 Alpha 2.

7 Il modello progettuale è presentato e illustrato al sito: <<http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/aree-tematiche/alternanza-scuola-lavoro/formazione-in-alternanza-scuola-lavoro-asl-il-modello-dellusrlo/>> consultato in data 27 maggio 2018.

8 Gli approcci comprendenti hanno «l’obiettivo dichiarato di comprendere il significato dei comportamenti degli attori e dei testi da loro prodotti (intervista o analisi dei documenti) o prodotti sulla base della rilevazione dei loro comportamenti (osservazione). Gli approcci comprendenti fanno riferimento a due filoni principali. Il primo [...] fa capo all’ermeneutica. Il secondo si basa sul riconoscimento di determinati temi all’interno di testi o insieme delle azioni di un attore, ed è il filone che fa capo alla fenomenologia» (Trincherò, 2002, p. 371).



#### 4.1 Popolazione di riferimento

La popolazione di riferimento di quest'analisi è costituita dall'insieme di tutti gli Istituti statali secondari di II grado presenti nella provincia di Bergamo<sup>9</sup> indagati attraverso l'analisi dei loro PTOF. L'elenco è composto da 43 istituti così ripartiti: 13 istituti liceali, sette istituti tecnici, tre istituti professionali e 20 istituti misti (cinque con le tre tipologie di istruzione; un istituto con istruzione professionale e liceale; nove istituti con indirizzo professionale e tecnico ed infine cinque istituti con indirizzo tecnico e liceale). Ad ogni istituto è stato attribuito un identificativo composto dalla sigla ID seguita da numero arabo. All'interno dei PTOF è stata individuata, selezionata e analizzata soltanto la sezione dedicata all'ASL<sup>10</sup>.

Si sono presentate soltanto tre situazioni critiche. Un PTOF (ID24 – istruzione liceale) non era visualizzabile e scaricabile dal sito, pertanto per tale istituto non è stato possibile reperire nessun tipo di informazione. In un altro documento relativo ad un istituto misto con istruzione liceale e tecnica (ID20) non era presente una sezione dedicata all'alternanza; il documento è stato interamente analizzato (funzione di ricerca della parola “alternanza”) e le singole frasi o paragrafi in cui compariva tale parola sono stati esaminati e i contenuti, laddove ritenuti opportuni, categorizzati nella matrice creata a partire dalla MK. Tali contenuti, tuttavia, non sono stati inseriti all'interno del *corpus* per l'analisi linguistica poiché all'alternanza non era dedicato un paragrafo unitario coerente e coeso, requisito fondamentale per sottoporre un documento all'analisi tramite software. E, infine, in un terzo caso, il PTOF elaborato da un istituto tecnico (ID42) non conteneva nessuna sezione dedicata all'alternanza e anche la funzione di ricerca del lemma non ha dato nessun tipo di risultato.

Pertanto, per quel che riguarda la matrice dati creata a partire dalla MK, sono stati analizzati 41 PTOF mentre per quel che riguarda il software di codifica il corpus di analisi è composto da sezioni di testo provenienti da 40 PTOF.

#### 4.2 Qualitative data analysis: il contenuto

Il materiale raccolto è stato analizzato e interrogato, in primo luogo, attraverso una matrice interpretativa realizzata a partire dalla MK e, secondariamente, tramite un'analisi linguistica mediante l'utilizzo di uno specifico software basato su un processo quali-quantitativo di transcodifica.

La MK è uno strumento di rappresentazione del sistema scuola che ha l'obiettivo di comprendere e descrivere processi interni e propri del contesto scolastico (Damiano, 1988; Castoldi, 2013). Essa è stata ideata da Kerr nel 1968 al fine di sviluppare, attraverso la predisposizione di quattro aree tematiche fondanti, un disegno formativo per supportare le scuole nella definizione di un curriculum. Recentemente, tale strumento è stato utilizzato in diversi studi, i cui obiettivi erano descrivere e indagare curricula verticali (Damiano, 2001), specifici progetti educativi (Moliterni, 2010; Castoldi, 2011, 2013) e Piani dell'Offerta Formativa (To-

9 Elenco fornito dall'Ufficio Scolastico Provinciale (USR) per l'anno scolastico 2017-2018. Sito di riferimento è il seguente: <<http://www.istruzione.lombardia.gov.it/bergamo/indirizzi-scuole/>> consultato in data 27 maggio 2018.

10 Così come indicato dalla Legge 107 del 2015 (comma 33) l'ASL deve trovare una sua collocazione ed esplicitazione all'interno del PTOF dell'istituzione scolastica.



deschini, 2007). Da qui, la ragione di poter utilizzare la MK per la presente ricerca.

La MK si compone di quattro aree fondanti: obiettivi, conoscenze, schooling e valutazione. Ogni area viene definita e descritta dall'autore e solo per le prime due aree vengono individuate anche delle sezioni interne specifiche. Di seguito, si riporta la descrizione delle aree.

- **Obiettivi:** intesi come le intenzionalità educative che ispirano le scelte della scuola. All'interno è presente la sezione delle "fonti esterne" e delle "fonti interne" concepite come scelte valoriali sottese e la sezione dei "campi", elementi fondanti su cui sviluppare i traguardi e la progettazione;
- **Conoscenze:** articolata nelle sezioni dei "contenuti" da individuare in relazione all'esperienza dei soggetti in apprendimento, e delle "discipline" dell'insegnamento, in relazione alla loro origine sia epistemologica sia didattica;
- **Schooling:** rappresenta tutti gli aspetti organizzativi e amministrativi. Essa rimanda ai processi messi in atto per raggiungere i traguardi e acquisire le conoscenze, ovvero alle modalità organizzative, di direzione, di gestione delle risorse, dei tempi e dei materiali.
- **Valutazione:** si riferisce sia ai processi formativi e organizzativi sia ai risultati.

Nel presente studio, la struttura della MK è stata utilizzata per organizzare i contenuti e categorizzare e indagare il materiale selezionato, con l'obiettivo di individuare, a partire dalle aree costitutive di tale strumento, gli elementi fondanti del processo di ASL presentato nei PTOF, le similarità, le differenze e le relazioni di concordanza e opposizione. Al fine di facilitare la codifica del materiale, è stata elaborata a priori una matrice dati (Fig.1) basata sulla MK che permettesse di raccogliere, codificare e comparare il materiale scomponendolo in unità di classificazione. La matrice dati è composta da 9 unità di codifica. Le prime 5 unità permettono di raccogliere dati generali sull'istituzione scolastica e sul PTOF e risultano funzionali alla ricerca e all'analisi dei risultati: identificativo, denominazione istituzione scolastica, tipologia di istituzione scolastica, indirizzo web del documento consultato, anno del documento. La seconda parte della matrice, che si basa sulla MK, si compone di 4 unità di codifica (con le relative sub-unità) ed è stata utilizzata per categorizzare il materiale individuato rispetto all'ASL. Questa parte si compone delle quattro sezioni originali della MK ed è stata arricchita da alcune sotto-sezioni utili a categorizzare con maggiore dettaglio il materiale analizzato, così come riportato nella tabella seguente.



<b>Identificativo (ID)</b>	
<b>Denominazione istituzione</b>	
<b>Tipologia istituzione</b>	
<b>Indirizzo web del documento consultato</b>	
<b>Anno del documento</b>	
<b>Area degli obiettivi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonti esterne</li> <li>• Fonti interne</li> <li>• Campi</li> </ul>
<b>Area delle conoscenze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenuti</li> <li>• Discipline</li> <li>• Didattica</li> <li>• Progetti specifici</li> </ul>
<b>Area dello schooling</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Risorse umane</li> <li>• Materiali</li> <li>• Aspetti organizzativi</li> </ul>
<b>Area della valutazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipologia</li> <li>• Oggetto</li> <li>• Attori</li> <li>• Strumenti</li> <li>• Tempi</li> </ul>

**Fig. 1: Matrice interpretativa**

Nella presente indagine, il processo di interpretazione è stato svolto da due codificatori che hanno operato sullo stesso materiale e che solo in un secondo momento hanno confrontato i risultati di codifica per giungere alla fine del processo ad un accordo di interpretazioni intersoggettivamente condivise. Tale procedura operativa è stata adottata per contenere i rischi legati all’interpretazione del ricercatore che compie la codifica, il quale potrebbe operare spesso inconsapevolmente con i propri modelli e le proprie intuizioni (Trincherò, 2004).

#### 4.3 Qualitative data analysis: la lingua

L’analisi linguistica, orientata a indagare aspetti relativi alla terminologia con cui le scuole descrivono l’ASL, è stata condotta mediante l’utilizzo del software IRaMuTeQ 0.7 Alpha 2<sup>11</sup> che consente una disamina multidimensionale dei testi evidenziando i termini maggiormente frequenti e a cui è possibile attribuire rilevanza ai fini del significato globale del *corpus* preso in esame. La sezione dedicata all’ASL all’interno dei PTOF è stata estrapolata ed esportata su un file in formato .txt e l’insieme di tutte le parti individuate ha costituito il *corpus* oggetto dell’indagine

11 Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires: si tratta di un software open source capace di effettuare analisi linguistiche su *corpora* di differenti dimensioni basandosi sul sistema di classificazione discendente elaborato da Reinert nel 1986. Per una sintesi comparativa tra differenti software utilizzabili in questo tipo di indagini si rimanda al documento del Gruppo Interdisciplinare di Analisi Testuale (Giat), rete interdisciplinare di studiosi che si occupano di aspetti epistemologici, metodologici e applicativi dell’analisi dei testi dell’Università di Padova, disponibile all’indirizzo <[http://www.giat.org/?page\\_id=16&lang=it](http://www.giat.org/?page_id=16&lang=it)> consultato in data 25 giugno 2018.



linguistica. La preparazione di quest'ultimo per l'analisi elettronica tramite software<sup>12</sup> ha richiesto le seguenti operazioni.

- Eliminazione di specifici simboli grafici e segni di interpunzione: apici (‘), apostrofo (’), trattino (-), simbolo percentuale (%), punto e virgola (;) e punti di sospensione (...).
- Eliminazione di eventuali refusi rimanenti dalle operazioni di copiatura elettronica dei file originali (tutti in formato .pdf).
- Creazione mediante la formula `text_text_text` di polirematiche<sup>13</sup> generate dopo la lettura del corpus al fine di evitare la dispersione statistica di elementi lessicali aventi una loro specifica coesione strutturale e semantica in relazione all'oggetto di studio: `alternanza_scuola_lavoro`, `tirocinio_curricolare`, `tirocinio_extracurricolare`, `project_work`, `peer_to_peer`, `datore_di_lavoro`, `impresa_formativa_simulata`, `tutor_interno`, `tutor_esterno`, `tutor_didattico`, `tutor_scolastico`, `tutor_aziendale`, `corso_sulla_sicurezza`, `lezione_frontale`, `lezioni_frontali`, `percorso_formativo`, `percorsi_formativi`;
- Esplicitazione e modificazione delle seguenti sigle ed acronimi: A.S.L o ASL in `alternanza_scuola_lavoro`, CdC o C.d.C in `consiglio/i_di_classe`, BES o B.E.S in `bisogni_educativi_speciali`.

L'elaborazione informatica con IRaMuTeQ 0.7 Alpha 2 ha permesso di ottenere i seguenti output:

- statistiche di sistema relativi al corpus, ossia i valori di token (forme), type (occorrenze) e Hapax (parole presenti una sola volta) che unitamente alla type-token ratio, alla percentuale di Hapax e alla frequenza media generale rappresentano le misure lessicometriche fondamentali (Giuliano & La Rocca, 2008) che consentono di evidenziare l'eventuale fragilità del corpus dal punto di vista statistico;
- dati relativi al vocabolario suddiviso in forme piene (*formes actives*) e vuote, ossia lemmi che gli algoritmi del software individuano come portatori o meno di informazioni rilevanti rispetto al significato generale del testo, alla loro categorizzazione grammaticale (nomi, verbi etc.) e al valore con cui occorrono;
- word cloud, elaborazione grafica di tipo semantico in cui attraverso specifici parametri (es: categorie grammaticali da includere, colori, ecc.) scelti dall'operatore, si ottiene la nuvola delle 600 parole-chiave automaticamente individuate. Nella lettura del grafico word cloud è fondamentale la dimensione del font che il software assegna a ciascuna parola e che è direttamente proporzionale alla frequenza con cui questa è presente nel testo indagato;
- analisi delle similarità, un diagramma ad albero in cui è visualizzata la distribuzione delle co-occorrenze tra le forme attive. Il maggiore o minore spessore dei rami così come la vicinanza o lontananza di due parole sono rappresentativi dell'indice di co-occorrenza tra termini consentendo un ulteriore livello di lettura del corpus. Dal grafico è, inoltre, possibile visualizzare, tramite differenti

12 Per maggiori informazioni si rimanda: <[http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/IRaMuTeQ%20Tutorial%20translated%20to%20English\\_17.03.2016.pdf](http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/IRaMuTeQ%20Tutorial%20translated%20to%20English_17.03.2016.pdf)>.

13 Operando in questo modo il software considera le parole unite dal simbolo grafico ( ) come uniche evitando di dividerle nei singoli elementi compositivi ed agevolando le successive operazioni di analisi dei risultati da parte dell'operatore.

coloriture, raggruppamenti semantici tra termini contigui per indici di co-occorrenza<sup>14</sup>.

## 5. Risultati dell'analisi del contenuto

L'analisi delle sezioni dei PTOF dedicata all'ASL effettuata utilizzando le aree compositive della matrice costruita a partire dalla Mappa di Kerr ha evidenziato come alcune aree siano maggiormente popolate di informazioni rispetto ad altre, risultanti molto scarse se non addirittura vuote.

### *Area degli Obiettivi*

Partendo dalla prima area si evidenzia come quasi tutti i documenti considerati contengano richiami riconducibili alle "fonti esterne": 35 scuole su 41 fanno riferimento a specifiche normative e leggi per inquadrare e presentare la tematica. 33 scuole rimandano alla Legge 107/2015 e sottolineano l'obbligatorietà di tale metodologia, ed alcune (16 su 33), per inquadrare con maggiore precisione la tematica, fanno riferimento esplicito anche alla legislazione precedente (ID15, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 34, 35, 37, 39, 40, 41). 6 istituzioni scolastiche citano la Guida Operativa elaborata dal MIUR come strumento di sostegno per la progettazione dell'ASL (ID20, 25, 30, 37, 38, 41). E, infine, due scuole (ID6 e 37) rimandano anche alle normative europee ("Europa 2020" per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva – Comunicazione della Commissione 2020) esplicitando come la diffusione di forme di apprendimento basate sul lavoro sia al centro delle più recenti indicazioni in materia di istruzione e formazione e sia uno dei pilastri delle più recenti Strategie europee.

Dieci istituzioni scolastiche riportano elementi ascrivibili alle "fonti interne", descritte come documenti autoprodotti dalla scuola: resoconti di progettazioni e esperienze di ASL svolte negli anni precedenti all'approvazione della Legge 107 (ID1, 2, 35, 38, 43), documenti auto-valutativi che costituiscono la base documentaria su cui l'istituzione costruisce i propri percorsi (ID2, 5, 35, 38, 43) ed infine documenti e convenzioni a supporto dell'analisi dei bisogni del territorio e della creazione di legami espliciti (ID13, 19, 40).

Rispetto alla sezione relativa ai "campi", 32 documenti presentano indicazioni ricche e dettagliate. La maggioranza di questi estratti inquadra l'ASL definendola variamente come metodologia (ID15, 25, 26, 27, 28), percorso formativo (ID10, 19, 36), didattica innovativa (ID23, 26, 27, 28), attività (ID10, 30, 41), progetto (ID9, 19), strumento didattico (ID15, 22), modello didattico (ID21, 36), modalità di apprendimento (ID12), processo di insegnamento/apprendimento (ID23), strategia educativa (ID26), metodologia didattico formativa trasversale (ID29, 32), esperienza protetta (ID35). Inoltre, ne vengono illustrate le finalità riportando quasi esclusivamente i dettami della legge che le descrive come segue: collegamento sistematico tra la formazione in aula e l'esperienza pratica, ottenimento di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro, collegamento delle istituzioni scolastiche e for-

14 Per assicurare un focus maggiore sulle tematiche del corpus è opportuno effettuare una selezione delle categorie grammaticali verbo e nome includendo le prime 100; <[http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/IRaMuTeQ%20Tutorial%20translated%20to%20English\\_17.03.2016.pdf](http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/IRaMuTeQ%20Tutorial%20translated%20to%20English_17.03.2016.pdf)> consultato in data 30 giugno 2018.



mative con il mondo del lavoro e correlazione tra l'offerta formativa con lo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio (ID3, 4, 7, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 40, 41). Sette documenti riportano anche come obiettivo dell'ASL quello di accrescere la motivazione allo studio e di guidare i giovani nella scoperta delle vocazioni personali, degli interessi e degli stili di apprendimento individuali (ID6, 10, 17, 21, 25, 33, 35), obiettivo inquadrato da queste scuole come determinante e maggiormente incisivo per il successo del processo di ASL. Tre documenti inoltre sottolineano come anche l'impresa diventi luogo reale di apprendimento e l'azienda ospitante rappresenti a tutti gli effetti un ambiente educativo complementare a quello dell'aula e del laboratorio, monitorato da un tutor aziendale che agisce in sinergia con l'istituzione scolastica (ID22, 32, 33). Due istituzioni scolastiche (ID10, 25) esplicitano la reciprocità del legame scuola-azienda sottolineando come la prima possa altresì rappresentare una risorsa operativa per il territorio ed erogare servizi e benefici mettendo a disposizione, anche in un'ottica di *lifelong learning*, le proprie competenze professionali e le proprie strutture tecniche ed edilizie per corsi, convegni, conferenze, attività formative e culturali. Un documento (ID 11) riporta la problematica della disoccupazione, investendo la scuola e l'ASL di una responsabilità a favore della crescita e della formazione di nuove competenze. Tre documenti (ID3, 6, 18), ancora, fanno esplicito riferimento a come questa metodologia didattica sia fondamentale per la formazione della persona, supportandone lo sviluppo in tutti gli aspetti costitutivi, ma anche del cittadino, trasmettendo il patrimonio culturale della comunità di appartenenza e sviluppando gli atteggiamenti idonei a garantire la civile convivenza democratica. Ed infine, un PTOF (ID6) in questa sezione dedicata ai "campi", riporta la questione della disabilità specificando che anche gli alunni con disabilità hanno lo stesso diritto di intraprendere percorsi in ASL al fine di sviluppare al massimo le potenzialità individuali.



### *Area delle Conoscenze*

Per quel che riguarda la seconda macro-area della MK e la sezione dedicata ai "contenuti", è possibile osservare come 13 istituzioni scolastiche su 41 li esplicitino nella propria offerta formativa. Emerge chiaramente come queste scuole (ID9, 18, 19, 20, 21, 25, 27) siano focalizzate nel riferirsi ai contenuti dei percorsi di ASL quasi esclusivamente sulla formazione relativa alla sicurezza, all'igiene (aspetto esplicitato anche nella normativa di riferimento) e alle norme di comportamento. I contenuti attribuibili alla sezione 'discipline' sono decisamente ridotti: solo quattro scuole (ID21, 23, 29, 39) le elencano dando così al lettore l'idea del preciso coinvolgimento di docenti e materie nei percorsi dedicati all'ASL.

La terza sezione dedicata alla "didattica" viene sviluppata in 33 documenti e viene così esplicitata: inserimenti in azienda o presso enti pubblici (ID3, 9, 15, 17, 22, 23, 32), attività di formazione propedeutiche sia in classe sia sui luoghi di lavoro (ID2, 25, 26, 32), visite presso aziende o enti pubblici (ID15, 17, 19, 23), lezioni in aula su argomenti specifici anche con esperti esterni (ID23, 32, 39), specifiche iniziative individuate dai consigli di classe e dagli studenti (ID2, 21), scambi reciproci di esperienze (ID12), inserimento in gruppi di progettazione (ID17), informazioni sulle possibilità di carriera (ID18), periodi all'estero (ID26, 31), laboratori specifici a scuola (ID29). È in questa sezione che, per la prima volta, si fa riferimento al ruolo del tutor inteso come persona di riferimento per gli studenti coinvolti nel processo di ASL sia all'interno del contesto scuola sia all'interno dell'azienda stessa, indicato rispettivamente come "tutor interno" e "tutor esterno" (ID3, 11, 15, 16, 17, 28, 29, 30, 31). In questa area dedicata alla didattica, quattro

documenti su 41 fanno esplicito riferimento ad alunni con difficoltà: in un primo documento viene legittimata l'alternanza anche per gli alunni con bisogni educativi speciali, qualora questo sia previsto all'interno del Piano Educativo Individualizzato (alunni con disabilità) o nel piano didattico personalizzato (ID22); in un secondo PTOF viene dichiarata la necessità di prevedere degli adattamenti/aggiustamenti per i progetti che coinvolgono alunni con problemi o alunni con specifici interessi (ID20). Nel terzo documento si rende esplicito come una maggiore personalizzazione dei percorsi di alternanza, che tenga conto della gradualità degli apprendimenti, risulti significativo e necessario per gli studenti che presentano bisogni educativi speciali (ID32) ed infine nel quarto documento (ID38) si sottolinea come anche gli studenti diversamente abili svolgano l'ASL in aziende disposte e attrezzate ad ospitarli.

Per quel che riguarda invece il riferimento a "specifici progetti", essi sono citati e descritti in 31 PTOF su 41: alcuni descrivono dettagliatamente esperienze specifiche (ID1, 7, 8, 10, 19, 21, 22, 31) mentre altri fanno riferimento alla metodologia che caratterizza il progetto (ID2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 25, 29, 32, 35, 38, 39, 40, 41) come ad esempio il *project work*, l'impresa simulata, il tirocinio individuale, lo stage, lo stage all'estero, la *learning week* e altro. Solo in due documenti è possibile ritrovare il riferimento all'apprendistato come strategia per realizzare l'ASL (ID20 e 32).



### Area dello Schooling

L'area dello "Schooling", relativa alle risorse umane e finanziarie, ai differenti gradi di responsabilità nonché ai diversi materiali, è presente in quasi tutti i documenti consultati (39 su 41), con alcune descrizioni molto generali ed altre invece ricche di dettagli. In tutti i documenti sono elencate le "risorse umane" coinvolte nel processo di ASL: molte istituzioni scolastiche nominano la figura referente per l'ASL denominata anche in alcuni casi funzione strumentale (11 scuole: ID1, 3, 10, 11, 14, 18, 19, 30, 32, 37, 43) che coordina una commissione dedicata, denominata in alcuni casi Comitato Tecnico Scientifico (ID8, 11, 25, 30, 31, 32, 35); in quasi tutte le istituzioni vi è il docente tutor, indicato anche come tutor scolastico o ancora tutor interno (18 istituzioni: ID2, 8, 9, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 23, 25, 27, 32, 34, 35, 39, 41, 43) come anche il tutor aziendale o tutor esterno, inteso come la persona di riferimento all'interno dell'azienda (15 documenti: ID9, 12, 14, 17, 18, 19, 23, 25, 27, 32, 33, 34, 35, 39, 41). Inoltre viene indicato il Consiglio di Classe, come attore che indirizza e supervisiona il processo di alternanza (10 PTOF: ID2, 12, 15, 18, 19, 23, 25, 29, 32, 34) e ovviamente non mancano i riferimenti agli enti territoriali e alle aziende (10 scuole: ID5, 11, 14, 17, 19, 22, 29, 31, 32, 38). Gli studenti sono citati come attori dell'alternanza in quattro documenti sui 41 analizzati (ID4, 12, 19, 29) e la famiglia invece in tre (ID5, 17, 29); il dirigente scolastico viene nominato in due documenti (ID25, 29), il personale di segreteria in uno (ID29) e in un altro caso viene nominato l'Ufficio *Placement* interno all'istituzione scolastica (ID32). Ancora, un'istituzione scolastica fa riferimento al termine "*stakeholders*", riferendosi a tutti gli attori che hanno a che fare con il processo di ASL attivato (ID13). La maggioranza delle scuole opta per un'elencazione degli attori coinvolti, mentre cinque istituzioni illustrano anche nel dettaglio i diversi gradi di responsabilità e i compiti che hanno questi attori (ID6, 12, 19, 39, 43). Per quel che riguarda i "materiali", dieci scuole affermano l'importanza di istituire delle convenzioni con gli enti locali e con le aziende del territorio per regolamentare le attività di alternanza fuori e dentro la scuola (ID2, 8, 11, 15, 20, 25, 27, 30, 36, 38). Per quel che riguarda specifici materiali di supporto al processo di alternanza, due scuole dichiarano di aver realizzato un portale dedicato al-

l'alternanza e alla gestione della documentazione (ID2, 6), mentre un solo istituto afferma di utilizzare il portale messo a disposizione dall'USR (ID10). La maggioranza dei PTOF presenta informazioni dettagliate relativamente a una macro-organizzazione triennale dei percorsi di alternanza (ore ripartite nel triennio) (ID17, 26, 28, 33, 34, 35, 38), ed in alcuni sono anche riportati riferimenti ai tempi dell'anno o del quadrimestre da dedicare alle attività di alternanza.

### *Area della valutazione*

Infine, l'ultima area, è la meno popolata di tutte nella matrice, cioè quella i cui contenuti sono maggiormente trascurati o assenti (13 documenti non fanno nessun accenno a quest'area). La prima sezione, relativa alla "tipologia di valutazione" messa in atto, è presente in 25 documenti sui 41 consultati: nella maggior parte dei casi essa viene intesa come eterovalutazione e nello specifico come valutazione di tutto il percorso di alternanza effettuato dallo studente (ID1, 2, 6, 9, 14, 31, 35, 38), come valutazione finale e conclusiva (ID35, 39, 41) ma anche, in un caso, come valutazione del processo che accompagna tutti i passaggi dell'ASL (ID41). Quattro istituzioni contemplano la possibilità di effettuare anche un'autovalutazione da parte dello studente (ID18, 23, 28, 29). Per quel che riguarda invece "l'oggetto", la maggior parte dei documenti analizzati dichiara di valutare le competenze acquisite dallo studente alla fine del percorso di alternanza (ID2, 6, 13, 14, 16, 17, 19, 27, 29, 30, 31, 34, 38, 39, 41) o in alcuni casi gli apprendimenti (ID14, 15, 35) ed ancora il raggiungimento degli obiettivi previsti dal progetto di ASL (ID21, 23); altre scuole dichiarano di valutare interamente il percorso (ID6, 9, 16, 17, 39) e l'esperienza svolta (ID17, 18, 21, 22, 23, 28, 31). L'oggetto della valutazione sembra dunque essere, per alcune scuole, legato al percorso individuale dello studente, mentre in altre al processo messo in atto dalla scuola. In un caso si fa riferimento alla valutazione del gradimento (ID28) oppure alla valutazione della partecipazione e del rispetto delle regole (ID1). Si segnala inoltre come tre istituzioni scolastiche facciamo accenno anche alla valutazione degli apprendimenti informali, senza però specificarli e connotarli con maggiore precisione (ID6, 35, 36). In alcune scuole inoltre la valutazione delle competenze del percorso di alternanza influisce sulla votazione delle discipline coinvolte (ID13, 17, 21, 27), ed ancora si configura come punto di partenza per la prova scritta dell'esame di maturità (ID22) concorrendo così alla determinazione dei risultati scolastici. In quattro scuole tale valutazione contribuisce inoltre all'attribuzione del credito scolastico (ID13, 14, 29, 39). Una scuola fa riferimento agli alunni con disabilità in relazione al processo valutativo, esplicitando come «nella valutazione dei percorsi in regime di ASL per gli alunni diversamente abili, con disturbi specifici di apprendimento (DSA) e bisogni educativi speciali (BES), valgono le stesse disposizioni compatibilmente con quanto previsto dalla normativa vigente» (ID35).

Per quel che riguarda gli "attori" del processo valutativo, le istituzioni scolastiche individuano nel tutor scolastico la figura preposta a tale azione (ID2, 6, 14, 15, 23, 28, 29, 30, 31, 34, 39), identificando anche in alcuni contesti tutto il team docente o il consiglio di classe (ID 1, 6, 17, 19, 23, 27, 28, 30, 31, 35, 38, 41). Inoltre in molti documenti si fa riferimento anche al tutor aziendale come responsabile del processo valutativo (ID2, 6, 9, 14, 16, 19, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 38, 39) mettendo in evidenza la consapevolezza della necessità di dare l'opportunità anche ad attori esterni al mondo scuola di contribuire attivamente al processo di ASL. Lo studente viene considerato protagonista del processo valutativo in sei documenti (ID6, 14, 28, 29, 31, 39) ed in un singolo caso viene coinvolta l'intera classe nel processo di valutazione (ID23). Gli "strumenti" elencati dalle scuole per supportare il processo



di valutazione sono molteplici; agli studenti viene richiesto di produrre una relazione finale che descriva il percorso di ASL nei suoi elementi fondanti (ID15, 17, 18, 23, 28, 31), di elaborare un diario di bordo che illustri l'esperienza passo dopo passo (ID18, 21, 23) o di sviluppare dei prodotti multimediali (ID17, 21, 23, 28) a sostegno della presentazione del percorso. In altre situazioni la valutazione viene effettuata mediante colloquio orale (ID17, 23) oppure in un caso in una prova scritta (ID23). In molte scuole la valutazione da parte dei docenti o dei tutor è supportata da strumenti specifici, griglie o schede valutative (ID21, 23, 25, 27, 28, 31). I "tempi" sono poco esplicitati e inquadrano la valutazione solo come momento finale del percorso (ID1, 2, 6, 9, 15, 16).

## 6. Risultati dell'analisi linguistica

I principali parametri lessicometrici (Tab.1) rientrano all'interno dei valori massimi stabiliti per questo tipo di elaborazioni (soglia percentuale di *Hapax* rispetto alle forme massima consigliata 50%, *type token ratio* <20%) evidenziando pertanto un'estensione del *corpus* sul piano lessicale tale da garantire sufficiente attendibilità delle elaborazioni statistiche successive (Giuliano & La Rocca, 2008). Le forme piene rilevate sono 2208, quelle vuote 375. Per quanto riguarda le categorie grammaticali delle forme piene sono state rinvenute 981 forme rientranti nel gruppo dei sostantivi, 362 in quello delle forme verbali e 349 in quello degli aggettivi.

Numero di testi	1
Occorrenze (token)	41656
Forme (type)	3269
Hapax	1295
Percentuale di Hapax rispetto alle forme	39,61%
Type token ratio	7,84%

**Tab. 1: Principali parametri lessicometrici del *corpus* esaminato**

Per quanto concerne gli aspetti quantitativi relativi al vocabolario del *corpus*, la forma piena avente frequenza maggiore è risultata la polirematica *alternanza\_scuola\_lavoro* (413) seguita dai lemmi: *studente* (351), *percorso* (291), *attività* (267), *competenza* e *azienda* (233), *formazione* (187). Da rilevare come si tratti di soli sostantivi mentre per quanto attiene alle forme verbali la prima è rappresentata dalla voce *prevedere* (133), seguita da *svolgere* (123), *realizzare* (74) e *sviluppare* (55).

Altre forme riconducibili alla cornice teorica dell'ASL descritta all'interno del presente lavoro e che si accompagnano inoltre a valori di occorrenza elevati sono: *progetto* (178), *valutazione* (119), *sicurezza nei luoghi di lavoro* (98), *territorio* (84), *tutor* (83), *legge* (79), *consiglio di classe* (71), *stage* (70), *tirocinio curricolare* (69), *orientamento* (60), *tutor aziendale* (59), *percorso formativo* (39), *laboratorio* (38), *tutor scolastico* (37), *impresa formativa simulata* (24), *normativa* (22), *linee guida* (21), *decreto* (18), *locale* (16).

Relativamente alle forme riconducibili alla tematica della disabilità, la polirematica *bisogno educativo speciale* ricorre 2 volte, il sostantivo *disabilità* 8 volte mentre l'aggettivo *disabile* 3.

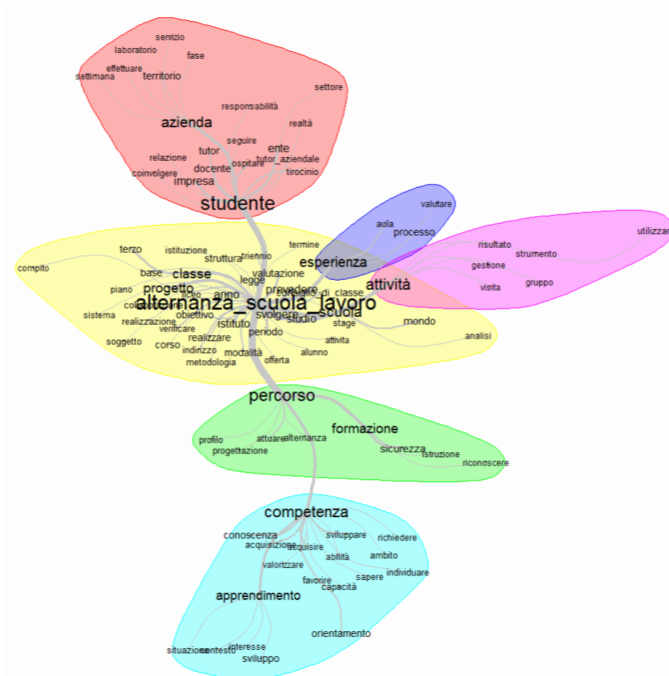


Nell'insieme che origina dalla parola *studente* rientrano forme riconducibili sia ai differenti attori dell'alternanza (*docente, tutor, tutor-aziendale*) sia ad alcune delle strategie didattiche come il *laboratorio* ed il *tirocinio*.

L'insieme che si dirama dal termine *percorso*, a cui afferiscono le parole *attuare, progettazione e formazione*, conduce ad un ulteriore insieme semantico che ha nel termine *competenza* la sua forma centrale e a cui si collegano quelle di *apprendimento e di orientamento*.

Il raggruppamento relativo al termine *esperienza* include, tra le altre la forma *processo* mentre quello collegato alla parola attività comprende tra le altre le forme *risultato e gestione*.

Da rilevare infine, in relazione alla domanda di ricerca, come i termini riconducibili al termine *disabilità* non compaiono nel diagramma.



Graf.2: Diagramma ad albero

## 7. Discussione

La *qualitative data analysis*, ottenuta dal confronto tra i risultati della matrice realizzata a partire dalla MK e del software per l'analisi linguistica, ha permesso di individuare differenti elementi caratterizzanti le proposte di ASL. Le scuole della popolazione considerata, infatti, dovendo rispondere al mandato normativo dell'Art. 1 comma 33 della L. 107/2015, hanno delineato le loro offerte in modo differente, esplicitando, seppur con un diverso livello di approfondimento elementi riconducibili ad aspetti normativi, di contenuto, relativi alle finalità, di organizzazione e in relazione alle procedure valutative.



### Riferimenti normativi

L'analisi dei documenti ha evidenziato, sul piano sia linguistico sia contenutistico, come nella maggior parte degli istituti bergamaschi l'avvio di percorsi di ASL sia principalmente determinato dalla necessità di adempiere a un obbligo normativo (L. 107/2015). Rilevante è, a tal proposito, l'accento esclusivo che in numerosi PTOF assume la dimensione della rispondenza al vincolo ministeriale che sembra costituire la sola ed unica motivazione alla base della progettazione dei percorsi di ASL. Ciò emerge, a livello linguistico, dalle occorrenze alte di termini che rinviano alla dimensione della prescrittività (*obbligo, obbligatorio, legge, linee guida, normativa*) ed è esemplificato anche da alcune affermazioni rinvenute dall'analisi contenutistica: «l'istituto si è quindi adeguato alle nuove previsioni normative di cui alla legge 107/2015 aumentando le ore di alternanza scuola lavoro» (ID5) e «i percorsi di Alternanza, in seguito alla L. 107/2015, sono divenuti obbligatori per gli alunni delle classi terze, quarte e quinte» (ID7). Parimenti, va sottolineato che in alcuni (isolati) casi l'imposizione normativa rappresenta per la scuola l'occasione per riflettere ed ampliare la propria offerta formativa: «Il potenziamento dell'offerta formativa in alternanza scuola lavoro trova puntuale riscontro nella legge 13 luglio 2015, n.107» (ID4) e «Nel nostro Paese la collaborazione formativa tra scuola e mondo del lavoro ha registrato in tempi recenti importanti sviluppi nella direzione del potenziamento dell'offerta formativa in alternanza scuola lavoro, previsto dalla legge 13 luglio 2015, n. 107» (ID6). Dunque, la centralità dell'obbligatorietà normativa dell'ASL, da un lato, non costituisce un elemento inatteso per il panorama scolastico italiano in cui le scuole, le quali, benché godano di autonomia funzionale nell'elaborazione della loro offerta formativa, devono comunque operare «nel rispetto delle funzioni delegate alle Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli enti locali [...] promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione» (Art. 1, comma 1 del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275). Dall'altro, tuttavia, esso non può rimanere l'unico elemento a fondamento dell'intenzionalità progettuale delle scuole rispetto l'ASL rischiando, in tal modo, di trasformare le potenzialità formative derivanti dalla connessione tra mondo del lavoro e scuola in stanche consuetudini e meri adempimenti burocratici (Sandrone, 2016).

### Riferimenti concettuali

Tale fraintendimento del significato pedagogico dell'ASL si evince anche dall'eterogeneità delle parole utilizzate per definire tali percorsi all'interno dei PTOF delle scuole bergamasche: *metodologia didattica, strategia, attività di formazione, iniziativa, progetto, percorso, modello, strumento*. La numerosità di questi termini, tra loro anche molto distanti, conferma la mancanza, da parte delle scuole, di una definizione chiara e condivisa dell'ASL, forse anche in relazione ad una imprecisione definitoria che accompagna, accanto al piano pedagogico, il piano normativo (Gentili, 2016). Un altro elemento di significatività che avvalorava ulteriormente tale posizione è il riferimento, presente in alcuni PTOF (ID1, 16, 19, 20, 28, 29), ai periodi scolastici dedicati all'ASL prevalentemente collocati al termine dell'anno scolastico o durante la sospensione delle lezioni così come espresso dai termini *estivo* (26), *sospensione* (15) e *maggio* (4). La proposizione dei percorsi di alternanza in tali momenti dell'anno induce ad una riflessione sulla diffusione nella scuola di *percorsi di alternanza* (47), *attività di alternanza* (37), *periodi di alternanza* (5), *ore di alternanza* (12) e di *esperienze di alternanza* (7) piuttosto che di *percorsi in alternanza* (0), *attività in alternanza* (4), *periodi in alternanza* (0), *ore in alternanza* (0) e di *esperienze in alternanza* (0). Si evincerebbe, quindi, una tendenza diffusa ad una proposta formativa in cui



«prima si incontrano l'astratto concettuale culturale delle discipline di studio ordinato sui libri e poi, solo poi, si fanno i conti con il concreto spesso disordinato della vita contingente, esistenziale e professionale come se fossero due momenti successivi e tra di loro estranei» (Bertagna, 2016a, p. 117). Sul piano pedagogico, viene, quindi, meno l'inquadramento dell'ASL all'interno del paradigma dell'alternanza formativa, ossia di quell'«intreccio pedagogico didattico che esiste tra teoria e azione» (Bertagna, 2012, p. 110) reiterando, sul piano culturale e politico-istituzionale, quella radicata mentalità separatista che interpreta in chiave dicotomica (e non circolare) il binomio teoria-pratica (Bertagna, 2011). Inoltre, sempre in relazione al piano della didattica, si rileva che solo pochi PTOF contengono riferimenti specifici alle discipline e non è, pertanto, possibile svolgere una disamina approfondita del modo con cui esse concorrono a costruire l'ASL. Mancano altresì chiari riferimenti alla costruzione di un modello curricolare che espliciti i contenuti formativi in relazione alle attività proposte (Gentili, 2016). L'unico contenuto richiamato in tutti i PTOF analizzati riguarda la formazione sulla sicurezza nei luoghi di lavoro, così come previsto dalla stessa normativa (MIUR, 2015).



### *Legame con il territorio*

Si evidenzia come il richiamo alle caratteristiche socio-economiche del territorio sia esplicitamente presente soltanto in pochissimi documenti (ID 13, 19, 40). In particolare, mentre l'analisi linguistica ha rilevato che il sostantivo *territorio* ricorra numerose volte (84) assumendo, dunque, una certa rilevanza nei PTOF, tuttavia, sul piano contenutistico, esso occupa una posizione periferica e non costituisce uno snodo concettuale di particolare rilievo nel significato generale del *corpus*. Infatti, il termine "territorio" è presente in segmenti testuali rientranti nell'area degli *Obiettivi*, nella componente "campi" (il territorio e la sua conoscenza sono cioè riconducibili ad obiettivi dell'ASL), e nell'area *Conoscenze*, nella componente della "didattica" (le esperienze si svolgono presso aziende locali o realtà produttive del territorio). Pertanto, benché nella Guida Operativa (MIUR, 2015b) venga a più riprese ribadita la necessità di correlare la formazione in ASL ai bisogni e allo sviluppo del territorio<sup>15</sup>, i dati ottenuti dall'analisi effettuata con i due strumenti di ricerca hanno permesso di rilevare che il legame con il territorio nella progettazione di percorsi di ASL si situa principalmente nei mezzi o nei fini, ma non nella fase di costruzione/ideazione dei progetti. Ciò rischia non solo di rispondere parzialmente al mandato ministeriale, ma anche di relegare il dialogo scuola-azienda a una mera rispondenza domanda-offerta in cui la scuola guarda alle aziende prevalentemente come luoghi in cui gli studenti possono assolvere l'obbligo di alternanza senza che vi sia un significativo spazio dedicato alla progettazione di percorsi capaci di cogliere la dimensione formativa dell'ASL.

### *Strategie didattiche*

Per quanto riguarda, inoltre, le strategie didattiche con cui le scuole attuano o progettano percorsi di ASL, esse vengono presentate prevalentemente in forma di elencazione oppure in relazione a progetti specifici caratterizzanti l'offerta forma-

15 «La progettazione di un percorso di alternanza presuppone la definizione dei fabbisogni formativi sulla base della conoscenza del territorio e dell'evoluzione del mondo del lavoro, fondata non solo sulle esperienze dirette, ma anche sull'analisi di una serie di dati e informazioni resi disponibili da ricerche e rilevazioni condotte da soggetti esterni alla scuola [...]» (MIUR, 2015b, p. 28).

tiva della specifica scuola. Si può rilevare come la maggior parte delle scuole ricorrendo al dispositivo del tirocinio si avvalga di percorsi in cui la formazione pratica ha un grado di intensità superiore a quella formativa teorica al contrario di quanto accade, invece, per l'impresa formativa simulata (Massagli, 2016). Infine, resta da chiarire (ad esempio a livello di singoli progetti) il modo in cui le scuole definiscono e articolano il tirocinio che, come ribadito dalla normativa, non dovrebbe coincidere con l'ASL ma dovrebbe costituire solamente un «momento dell'alternanza, ovvero la fase pratica di un percorso di alternanza» (MIUR, 2015a,6).

### *Processi di valutazione*

L'analisi dell'area della "Valutazione" evidenzia come essa sia la più carente e come non in tutti i PTOF vi siano paragrafi ad essa dedicati. All'interno del *corpus* tuttavia, il numero delle occorrenze che rimanda a questa dimensione è comunque molto elevato segno che le scuole attribuiscono a questa pratica un ruolo importante, ma faticano ancora a definirne con precisione i termini dell'attuazione, specificando gli oggetti e gli strumenti. In particolare, si evidenzia come nonostante la disponibilità di modelli e strumenti a supporto del processo valutativo a disposizione delle scuole,<sup>16</sup> siano ancora poche le esperienze valutative finora realizzate, in particolare rispetto alla procedura di co-valutazione, in cui scuola e impresa costruiscono e condividono l'esperienza valutativa (Gentili, 2016). La lettura dei dati raccolti, inoltre, mette in luce come essa sia principalmente esterna, pochi sono i riferimenti a valutazioni in itinere, del processo stesso e a modalità autovalutative o di automonitoraggio. La valutazione del processo, intesa come costante attenzione valutativa a tutti gli aspetti del percorso di ASL (rilevazione situazione iniziale, analisi bisogni e risorse, definizione della situazione attesa, definizione delle strategie di intervento, messa in atto, rilevazione dell'esito dell'intervento, discrepanze tra situazione attesa e rilevata, meta-valutazione, ...), rimane ancora un aspetto secondario e marginale se non del tutto assente; la logica del processo di autovalutazione come costante di un modello formativo in continua evoluzione e cambiamento fatica ancora a situarsi nella scuola italiana. Questa sostanziale assenza di modalità valutative chiare è presente anche all'interno di alcune ricerche (Fedeli & Tino, 2017; Tino & Grion, 2018) aventi come obiettivo quello di indagare i punti di vista degli studenti in relazione ai percorsi di ASL loro proposti e da cui emerge traspaiano differenti «situazioni in cui la valutazione non sia stata presa in considerazione, o comunque non abbia rappresentato un focus su cui centrare l'attenzione degli studenti» (Tino & Grion, 2018, p. 142).

### *Tutor (interno ed esterno)*

Infine, la centralità conferita dalla Guida Operativa alla figura del tutor<sup>17</sup> ritorna anche nei documenti analizzati, esso infatti viene inquadrato come uno degli attori principali del processo di ASL, inteso correttamente sia come "tutor interno" alla scuola sia come "tutor esterno", ovvero presente in azienda. I compiti attribuitigli

16 Per un approfondimento ulteriore si rimanda al dossier: L'alternanza scuola lavoro. Approcci e strumenti in Lombardia. Disponibili alla pagina web <[https://www.alternanzascuolalavoro.it/docs/dossier\\_ASL.pdf](https://www.alternanzascuolalavoro.it/docs/dossier_ASL.pdf)> consultato in data 3 luglio 2018.

17 «Per quanto riguarda le figure professionali che intervengono nel percorso formativo di alternanza scuola lavoro, risultano strategiche quelle deputate a seguire lo studente nella sua attività, che si identificano nel docente tutor interno ([...] denominato anche tutor interno) e nel tutor formativo esterno ([...] tutor esterno)» (MIUR, 2015b, 70).

dalla Guida sono molteplici e riconducibili alle azioni di elaborazione del progetto, monitoraggio degli studenti, gestione delle relazioni e valutazione (MIUR, 2015b). La ricezione delle indicazioni provenienti dal Ministero sembra trovare una sostanziale conferma all'interno dei PTOF investigati in cui viene ribadito il ruolo attivo e propositivo che il tutor dovrebbe svolgere prima, durante e dopo l'intero processo di ASL nel «favorire l'integrazione tra teoria e pratica, la motivazione dello studente e la sua percezione di competenza» (Torre, 2016, p. 143). Nello specifico, la letteratura segnala l'importanza della relazione tra studente e tutor esterno per l'attaccamento alla realtà lavorativa (Wing Yan Man & Wai Mui Yu, 2007) e per l'azione di guida che l'esperto svolge (Metso, 2014; Metso & Kianto, 2014).

### *Studenti con disabilità*

Per quanto riguarda, infine, i riferimenti specifici agli studenti con disabilità, destinatari ovviamente anch'essi dei percorsi di ASL, pochi PTOF richiamano tale aspetto e quelli che lo fanno abbozzano soltanto alcune prime riflessioni senza, però, restituirne una precisa proposta formativa. Questa sostanziale carenza, supportata anche dalle indagini linguistiche, sembrerebbe riflettere un'attenzione ancora marginale (anche educativa) rivolta agli approcci al mondo del lavoro per le persone con disabilità (Caldin & Friso, 2012) e alle sue intrinseche potenzialità formative e inclusive. Tali dati sembrerebbero quindi indicativi delle difficoltà ancora presenti nel contesto scuola nel progettare percorsi orientati al progetto di vita della persona con disabilità (Lepri, 2011) e richiederebbero in futuro ulteriori ricerche volte ad indagare le progettazioni specifiche elaborate dalle scuole e parallelamente raccogliere le idee degli insegnanti relativamente alle tematiche del lavoro della persona con disabilità.



## Conclusioni

Il presente contributo, attraverso una metodologia di ricerca qualitativa combinata, ha analizzato, sul piano contenutistico e linguistico, il modo in cui l'ASL viene presentata, descritta e progettata nei PTOF delle scuole statali di istruzione secondaria di secondo grado di Bergamo. In particolare, è da rilevare come attorno all'alternanza permangano, nonostante la Guida Operativa predisposta dal Ministero abbia contribuito a chiarire e a supportare il mandato istituzionale legislativo, alcune criticità che riguardano principalmente la prescrittività con cui le scuole adempiono alla normativa, l'eterogeneità delle terminologie utilizzate per descrivere l'alternanza stessa, la scarsità di riferimenti al legame con il territorio, l'esiguità di informazioni circa le competenze del tutor nonché la genericità delle strategie didattiche e valutative indicate. Tali *zone d'ombra* rappresentano sia ambiti di indagine per future ricerche sia occasioni per riflettere su come le istituzioni scolastiche abbiano recepito il significato educativo e pedagogico che l'ASL potrebbe e dovrebbe rivestire per ogni alunno, con e senza disabilità. Proprio per questi ultimi, nello specifico, non si ha l'impressione di una diffusa consapevolezza intorno alla necessità di approntare l'ASL nel caso della disabilità con adeguato corredo di misure organizzative, didattiche e informative, istituendo dei percorsi specifici all'interno della progettazione generale. Solo così, con le dovute accortezze, la designazione di percorsi di ASL può trasformarsi in feconda occasione per la persona per costruire il proprio futuro limitando il rischio di rimanere cristallizzato nell'immagine di un "eterno bambino" (Montobbio, 2004, p. 10). Tale è, infatti, spesso l'esito di un approccio alla disabilità affetto da 'carezza di utopia' (Caldin, 2001) che esclude a priori la 'dimensione della possibilità'

(Montobbio & Navone, 2000), elemento fondante di ogni *progetto di vita* (Ianes & Cramerotti, 2009) che guardi, nel rispetto delle specificità del soggetto e dei suoi diritti, alla totalità degli ambienti e delle possibilità esplorando le diverse dimensioni dell'essere adulto con i suoi vari ruoli sociali.

## Riferimenti bibliografici

- Alston R.J., Bell T.J., & Hampton J.L. (2002). Learning disability and career entry into the sciences: A critical analysis of attitudinal factors. *Journal of Career Development*, 28(4), pp. 263-275.
- Assolombardia, *Alternanza scuola-lavoro: le condizioni per il successo* (consultabile online: <<http://www.assolombarda.it/servizi/formazione/documenti/alternanza-scuola-lavoro-le-condizioni-per-il-successo>>).
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. La Scuola: Brescia.
- Bertagna G. (2012). Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni. In Id. (Ed.), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo* (pp. 9-129). La Scuola: Brescia.
- Bertagna G. (2016). Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro. *Formazione Lavoro Persona*, VI (18), pp. 117-138.
- Bertagna G. (2016a). Dall'esperienza alla ragione, e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento. *Ricerche di psicologia*.
- Caldin R. (2001). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Cleup: Padova.
- Caldin R., & Friso V. (2012). Quale lavoro per le persone con disabilità, oggi, in Italia? *Studium Educationis*, (3), pp. 37-58.
- Carter E. W., Austin D., & Trainor A. A. (2011). Factors associated with the early work experiences of adolescents with severe disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(4), pp. 233-247.
- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Cease-Cook J., Fowler C., & Test D.W. (2015). Strategies for creating work-based learning experiences in schools for secondary students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 47(6), pp. 352-358.
- Costa M. (2015). Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico. *Pedagogia Oggi*, 2, pp. 181-199.
- Costa M. (2017). La governance capacitante per lo sviluppo del sistema scolastico. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(1), pp. 165-178.
- Creswell J.W. & Creswell J.D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Damiano E. (Ed.). (1988). *Epistemologia e didattica: analisi di curricoli per la scuola elementare*. Brescia: La Scuola.
- Damiano E. (Ed.). (2001). *La sala degli specchi: pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*. Milano: FrancoAngeli.
- European Agency (2002). *La transizione dalla scuola all'occupazione. I temi, i problemi e le opportunità degli studenti con esigenze educative speciali in 16 Paesi europei* (consultabile al sito <[https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment\\_Transition-it.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-it.pdf)>).
- Gentili C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova Secondaria*, XXXIII(10), pp. 16-38.
- Giuliano L., & La Rocca G. (2008). *L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali. Software e istruzioni per l'uso*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Kerr J.F. (1968). *Changing the curriculum*. University of London Press: London.
- Ianes D., & Cramerotti S. (eds.). (2007). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Erickson: Trento.



- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi: appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Massagli E. (2016). *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*. Roma: Studium.
- Metso S. (2014). Vocational students' perspective on organizational factors enhancing workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 56(5), pp. 381-396.
- Metso, S., & Kianto, A. (2014). Vocational students' perspective on professional skills workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 26(2), pp. 128-148.
- MIUR (2017). Nota n. 1830 del 6 ottobre 2017. *Orientamenti concernenti il Piano Triennale dell'Offerta Formativa* (consultabile al sito: <<http://www.miur.gov.it/-/orientamenti-concernenti-il-piano-triennale-dell-offerta-formativa>>).
- MIUR (2015a). Legge 13 luglio 2015, n.107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, pubblicata nella "Gazzetta Ufficiale" n.162 del 15 luglio 2015.
- MIUR (2015b). *Attività di alternanza Scuola-Lavoro – Guida Operativa per la scuola* (consultabile al sito: <[www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)>)
- MIUR (2003). Legge n. 53 del 28 marzo 2003, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, pubblicata nella "Gazzetta Ufficiale" n. 77 del 2 Aprile 2003.
- MIUR (1999). DPR n. 275 dell'8 marzo 1999, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge n. 59 del 15 marzo 1999*.
- Moliterni P. (2010). Progettazione dell'offerta formativa in una scuola inclusiva. In P. Crispiani, *Il management nella scuola di qualità* (pp. 253-281). Roma: Armando.
- Montobbio E. (2004). Prefazione. La maturità immatura. In D. Carbonetti, G. Carbonetti, *Mio figlio Down diventa grande. Lasciarlo crescere accompagnandolo nel mondo degli adulti* (pp. 9-15). Milano: Franco Angeli.
- Montobbio E., & Navone A.M. (2000). *Prova in altro modo: l'inserimento lavorativo socio-assistenziale di persone con disabilità marcata*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Pavone, M. (2004). *Il portfolio per l'alunno disabile*. Trento: Erickson.
- Reinert M. (1986). Un logiciel d'analyse lexicale: Alceste. *Cahiers de l'Analyse des Données*, 4, pp. 471-484.
- Sandrone D.G. (2016). Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa?. *Formazione lavoro e Persona – CQIA Rivista*, 6(18), pp. 8-15.
- Soresi S. (2016). *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*. Il Mulino: Bologna.
- Test D.W., Mazzotti V.L., Mustian A.L., Fowler C.H., Korterling L., & Kohler P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), pp. 160-181.
- Tino C., & Grion, V. (2018). School-work alternation: Teachers' voices about the development and the assessment process of soft skills. In C. Nägele & B. E. Stalder (Eds.), *Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VET-NET)* (pp. 339-347).
- Tino C., & Grion V. (2018). Lo sviluppo delle soft skills in Alternanza Scuola-Lavoro: punti di vista degli studenti italiani. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 13(1), pp. 121-149.
- Todeschini P. (2007). Prove di insegnamento. In M. Castoldi P. Todeschini & P. Gardani, *Il mentore: manuale di tirocinio per insegnanti in formazione* (Vol. 2, pp. 9-173). Milano: FrancoAngeli.
- Torre E.M. (2016). Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado per l'alternanza scuola lavoro. *Form@re*, 16(2), pp. 137-154.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- UNESCO. (1994). *Dichiarazione di Salamanca*.
- Wing Yan Man T., & Wai Mui Yu C. (2007). Social interaction and adolescent's learning in enterprise education: An empirical study. *Education and Training*, 49(8/9), pp. 620-633.