



Una ricerca qualitativa sull'Alternanza Scuola Lavoro. Riflessioni e Implicazioni per la didattica

A qualitative Research on School-Work Alternation. Reflections and Implications for Teaching

Monica Fedeli

Università degli Studi di Padova
monica.fedeli@unipd.it

Concetta Tino

Università degli Studi di Padova
concetta.tino@unipd.it

ABSTRACT

By the law 107/2015, School Work Alternation (SWA) is transformed as a mandatory practice for all students of high schools, generating attention, debates and questions about its nature and its educational and training potential. In order to contribute to the understanding of SWA paradigm, within this paper, its investigation is presented in a national and European legislative framework first, and then included into the international, and educational-situated-experiential perspectives of Work-Integrated, Work-Related, and Work-Based Learning. In the light of these perspectives, some data related to a qualitative research has also been presented. It involved some privileged actors on the exploration of the real identity of SWA as a good practice. At the end some important implications for didactics are presented as well.

Con la legge 107/2015 l'alternanza scuola-lavoro assume il carattere dell'obbligatorietà per tutti gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, generando attenzione, dibattiti e questioni sulla sua natura e sul suo potenziale formativo. Nell'intento di contribuire a favorire la comprensione del paradigma dell'alternanza, la sua lettura, all'interno di questo contributo, viene presentata prima in una cornice normativa nazionale ed europea, poi inserita all'interno delle prospettive formativo-situate-esperienziali del Work-Integrated, Work-Related, and Work-Based Learning a carattere internazionale. Alla luce di tali letture, sono infine presentati i dati di una ricerca qualitativa che ha coinvolto alcuni testimoni privilegiati sull'esplorazione della vera identità dell'alternanza come buona pratica, oltre che importanti implicazioni per la didattica.

KEYWORDS

School-Work Alternation, Work-Related Teaching and Learning, Work-Based Teaching and Learning, Work-Integrated Teaching and Learning, Didactic Implications for SWA.

Parole-chiave: Alternanza Scuola-Lavoro, Work-Related Teaching e Learning, Work-Based Teaching e Learning, Work-Integrated Teaching e Learning, le didattiche dell'alternanza.

* Monica Fedeli è autrice dell'introduzione e dei paragrafi 1, 2, 4 e 5; Concetta Tino è autrice del paragrafo 3. Monica Fedeli e Concetta Tino sono co-autrici delle riflessioni conclusive.

Da anni affrontiamo il tema dell'alternanza scuola lavoro, riferendoci alle pratiche realizzate a scuola e nelle comunità professionali. Con la Legge 107 del 2015, viene sancita l'obbligatorietà dell'ASL per tutte le scuole secondarie di secondo grado includendo come misura nuova anche i licei a partire dal terzo anno di studio e per tutti gli studenti.

Nonostante la legge abbia dato un grosso impulso alla promozione e alla diffusione di percorsi di ASL, raggiungendo risultati di partecipazione significativi, il dibattito nazionale è molto vivace e il confronto tra studiosi è spesso volto ad individuare delle dimensioni di un paradigma complesso che chiama in causa attori diversi: gli studenti, i docenti, i lavoratori, le famiglie e le comunità professionali, provenienti da contesti diversi: la scuola e il mondo del lavoro.

Con la finalità di contribuire al dibattito in atto, il presente contributo persegue l'obiettivo di affrontare e discutere il paradigma dell'alternanza scuola lavoro attraverso: i) la presentazione di una ricerca di tipo qualitativo realizzata con testimoni privilegiati coinvolti in vario modo nella realizzazione e nello studio del tema, per poter inquadrare il paradigma dell'ASL, anche alla luce delle nuove indicazioni di legge; ii) la elaborazione di un quadro della letteratura multiplo, basato sull'apprendimento esperienziale, situato e work-related; iii) l'individuazione delle dimensioni delle didattiche dell'alternanza e le relative implicazioni per insegnanti, tutor e studenti, al fine di generare apprendimento in aula e oltre l'aula.

1. L'alternanza Scuola-Lavoro. Il quadro legislativo

Con la risoluzione del Parlamento Europeo del 6 luglio 2010 *Promoting youth access to the labour market, strengthening, internship and apprenticeship status* (2009/2221(INI)), si invitano la Commissione e gli Stati membri a creare posti di lavoro e a garantire l'occupabilità mediante: l'adozione di un approccio per i giovani, basato sui diritti; l'implementazione di una strategia occupazionale per l'UE che eviti l'aumento della disoccupazione; l'introduzione di incentivi efficaci che possano incoraggiare i datori di lavoro pubblici e privati ad assumere i giovani; l'investimento sia nella creazione di posti di lavoro di qualità, sia nella formazione continua e nell'aggiornamento delle loro competenze durante il periodo lavorativo; lo sviluppo dello spirito imprenditoriale tra i giovani, oltre che una formazione imprenditoriale, come parte integrante del processo di acquisizione delle competenze necessarie ai nuovi tipi di lavoro; l'elaborazione di politiche del mercato del lavoro che garantiscano ai giovani un inserimento rispettoso e un'occupazione significativa. Necessari in tal senso la creazione di reti e accordi in materia di tirocini che offrano orientamento individuale; la priorità della cooperazione tra imprese e sistemi di istruzione come mezzo per combattere la disoccupazione strutturale.

Fortemente evidenziato il tema della transizione dai contesti dell'istruzione al mondo del lavoro, e quindi l'importanza del rapporto tra istruzione e contesti produttivi.

L'attenzione dell'UE verso l'integrazione istruzione-lavoro e l'occupabilità dei giovani si rafforza con la Comunicazione del 3 marzo 2010 intitolata: *Europa 2020-Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, e nello specifico con l'iniziativa *farò: Youth on the move*, il cui obiettivo "è aumentare l'attrattiva internazionale degli istituti europei di insegnamento superiore e migliorare la qualità generale di tutti i livelli dell'istruzione e della formazione nell'UE, combinando eccellenza ed equità, mediante la promozione della mobilità di studen-

ti e tirocinanti e il miglioramento della situazione occupazionale dei giovani.” (CEC, 2010, p.15).

Un'altra recente azione, svolta dal Consiglio Europeo, in termini di politiche a sostegno dei giovani è stata la definizione delle Linee-guida sulla qualità dei tirocini (2014). Lo scopo di tale Raccomandazione è stata la semplificazione delle norme sulla transizione scuola-lavoro, ma anche l'armonizzazione degli standard qualitativi internazionali e la promozione della mobilità delle persone nei paesi membri, con la garanzia della trasparenza e della possibilità di confronto degli standard di riferimento a livello europeo.

Tutto questo insieme alla proliferazione delle azioni a sostegno dei giovani, dimostrano quanto negli ultimi anni le politiche europee intendano farsi carico dei giovani, della loro istruzione e formazione oltre che del loro futuro, proprio perché esso coincide inevitabilmente con quello dei singoli Paesi e dell'Europa stessa.

Ogni paese europeo ha poi recepito e risposto a tali raccomandazione attuando misure che rispondessero in modo efficace ai bisogni dei diversi contesti di formazione e professionali.

L'Italia ha attivato una serie di politiche di sostegno per poter promuovere il dialogo e le alleanze tra i vari attori coinvolti nell'ASL e tra i vari contesti. Con la legge più recente che è la 107 del 13 luglio 2015 viene sancita l'obbligatorietà dell'ASL per tutte le scuole secondarie superiori (istituti professionali, istituti tecnici e licei) a partire dal terzo anno di studi e i dati MIUR del dicembre 2016 rilevano che il 96% delle scuole (statali) ha utilizzato la metodologia dell'Alternanza durante l'anno scolastico 2015/16 contro il 54% dell'anno precedente. Dal punto di vista quantitativo i risultati mostrano un aumento di quasi il 50%. È necessario in ogni caso non farsi prendere da facili entusiasmi, perché ancora la metodologia dell'alternanza richiede un forte investimento di risorse e di ricerche per migliorarne la qualità e per poter offrire opportunità di crescita e di sviluppo ai giovani.

2. Una ricerca esplorativa. La voce dei testimoni privilegiati

Al fine di definire la metodologia dell'alternanza e con l'intento di dar voce a tutti gli attori coinvolti nei processi di apprendimento e insegnamento, abbiamo condotto cinque interviste rivolte a testimoni privilegiati ed in particolare a: una ricercatrice dell'Istituto ISFOL Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ora INAPP- Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche) che si occupa delle opportunità di impiego per i giovani, di percorsi formativi di apprendistato e di tirocini extracurricolari, ma anche di elaborare importanti analisi e report di ricerca a livello nazionale ed europeo; una rappresentante dell'Ufficio Scolastico di Verona, impegnata nell'elaborazione di progetti di orientamento e di Alternanza Scuola-Lavoro, prima come docente di scuola secondaria di secondo grado, dove ha costantemente partecipato alla costruzione dei percorsi per il dialogo con l'esterno, mantenendo sempre vivi i rapporti tra il territorio e l'istituzione scolastica di appartenenza, poi operando come dipendente dell'Ufficio Scolastico Territoriale della sua città, sempre a sostegno dei progetti di alternanza sul territorio; un docente universitario che per molti anni si è interessato del tema dell'Alternanza Scuola-Lavoro e sul quale ha scritto importanti contributi e ha condotto ricerche, considerando sempre l'alternanza come metodologia per lo sviluppo di competenze e la coniugazione dei saperi teorici e pratici, come modalità capace di consentire lo sviluppo di un dialogo aperto tra mondo dell'istruzione e mondo del lavoro; un rappresentante del MIUR,

che è stato ed è tuttora coinvolto in sperimentazioni nazionali di Alternanza Scuola-Lavoro oltre che nell'elaborazione dei relativi report di ricerca; da sempre interessato al tema del rapporto istruzione-lavoro, evidenziando l'importanza di implementare una profonda trasformazione dei curricoli e della cultura della scuola rispetto al tema della progettazione e valutazione didattica; la referente dell'ASL della sede di Confindustria di Padova che ha il compito di promuovere partenariati tra scuole e imprese, facilitando le relazioni tra i due sistemi e creando opportunità per i giovani e per le istituzioni scolastiche.

Le interviste sono state realizzate tra novembre 2014 e febbraio 2015. Ai partecipanti è stata rivolta un'intervista semi strutturata della durata di circa un'ora e mezza, rilevando elementi caratterizzanti e significativi dell'ASL.

La traccia dell'intervista semistrutturata, per il suo carattere flessibile, permette di definire i confini entro i quali l'intervistatore e l'intervistato si devono muovere per rispondere agli obiettivi di ricerca, permettendo tuttavia di trattare aspetti non previsti ma che guidano a una migliore comprensione dell'oggetto di indagine (Sala, 2010). Le interviste si sono svolte tutte all'insegna della collaborazione e della disponibilità reciproca, grazie alle strategie comunicative utilizzate e orientate a *motivare* l'intervistato a partecipare attivamente all'intervista con informazioni utili e non vaghe; a *informare* sulla finalità della ricerca e sulle ragioni della scelta degli intervistati; a *rassicurare*, spiegando le procedure dell'intervista stessa e producendo segnali dell'affidabilità e professionalità dell'intervistatore; a *legittimare* l'indagine attraverso la presentazione dettagliata dello studio, evidenziandone la rilevanza e l'utilità a livello individuale e generale; a *spiegare* le procedure, gli strumenti e i tempi dell'intervista (Losito, 2015).

Rispettando i criteri sopra esposti, le cinque interviste, con il consenso dei partecipanti, sono state audio-registrate per poi essere trascritte letteralmente, in formato digitale, consentendo così l'analisi testuale tramite il software Atals.ti.07.

3. Analisi e interpretazione dei dati. Un tentativo di definizione

L'obiettivo dell'analisi empirica dei dati raccolti attraverso le interviste è stato quello di individuare i temi e i concetti e quindi le categorie, oltre che stabilire la relazione tra queste. Solitamente nell'intervista qualitativa, l'analisi dei dati si articola in diverse fasi. Seguendo il modello di Ritchie, Spencer e O' Conner (2003) le fasi di analisi hanno riguardato:

- La preparazione dei dati e quindi la trascrizione, che in questo caso è stata di tipo letterale; l'individuazione delle categorie e quindi la codifica delle interviste;
- L'analisi descrittiva, cioè l'identificazione di dimensioni teoriche sottostanti il materiale empirico;
- L'analisi esplicativa che ha permesso di stabilire connessioni tra i temi emergenti o *core categories* (Tarozzi, 2008)

I dati ottenuti hanno fornito elementi significativi relativamente a sei importanti categorie:

- Alla definizione del paradigma dell'ASL, rispetto al quale i partecipanti hanno attribuito il significato di processo educativo e formativo, realizzabile attraverso l'approccio del *learning by doing*, un percorso integrato tra studio e lavoro, ma soprattutto un capolavoro, poiché offre l'opportunità di utilizzare la conoscenza nella sua forma completa;

- Alla finalità dell'ASL, identificabile nella promozione dello sviluppo di competenze professionali e trasversali, oltre che di quelle competenze specifiche previste dai percorsi di studio degli studenti;
- Alle caratteristiche che rappresentano i tratti identitari di una buona pratica di alternanza e che come tale deve contemplare: l'inserimento nel curricolo e quindi l'essere parte integrante del programma svolto durante l'anno scolastico, costruita sull'elaborazione di un progetto olistico, capace di coniugare saperi teorici e pratici; un processo di apprendimento di tutti i corsi di studi e quindi per tutti gli studenti; una metodologia di insegnamento/apprendimento e pratica condivisa dall'intero consiglio di classe e quindi non solo da singoli docenti;
- Ai punti di debolezza, legati alla presenza di una tradizionale cultura scolastica che le riserva una posizione esterna al curricolo. Per tale ragione, infatti, è stato evidenziato come molti docenti la considerano uno spreco di tempo e quindi una forma alternativa di conoscenza. La sua credibilità è condizionata anche dalla mancanza di un sistema valutativo adeguato e condiviso, ma anche dal tradizionale abito mentale che attribuisce priorità all'apprendimento formale e teorico. Le criticità sono state anche rilevate nella distanza tra norme e pratiche e in un sistema imprenditoriale molto lento che poco investe sui giovani e nelle innovazioni;
- Ai punti di forza, individuati nelle opportunità che l'esperienza offre ai giovani nel conoscere il mondo del lavoro con le sue regole, i suoi linguaggi, la sua cultura, i suoi artefatti, la sua storia;
- Ai miglioramenti possibili e necessari, riferiti a una nuova visione del sapere che restituisca pari dignità a teoria e pratica, allo sviluppo di una didattica interdisciplinare che sappia dare unitarietà al sapere al fine di sviluppare un pensiero complesso, alla costruzione di forme collaborative scuola-lavoro virtuose, ma anche di reti per la comparazione e la condivisione delle esperienze realizzate. Tra i miglioramenti auspicati sono stati anche menzionati da un lato il miglioramento della cultura d'impresa capace di guardare oltre il contingente e individuando l'importanza di investire sui giovani, dall'altro l'introduzione dell'educazione all'imprenditorialità, come elemento capace di sviluppare quello stato mentale che favorisce la creatività e l'innovazione.

Gli elementi emersi hanno sicuramente circoscritto i confini dell'Alternanza Scuola-Lavoro e tracciato il profilo della sua identità. L'ASL, infatti, è stata definita un processo educativo e formativo realizzabile con la combinazione di studio e lavoro, di teoria e pratica e quindi di saperi diversi; tuttavia, per essere definita una buona pratica, richiede di essere inclusa nel curricolo e non essere un'appendice ad esso. Questo significa che dev'essere progettata e realizzata come parte integrante del percorso di studi dello studente, all'insegna della collaborazione e condivisione fra le parti concorrenti. Il tratto identitario che ne deriva è l'unicità del percorso orientato da un comune obiettivo formativo che dovrebbe fungere da bussola per tutti gli attori coinvolti: gli studenti, la scuola, il contesto di lavoro ospitante. Solo se così realizzata può svolgere il suo più alto potenziale come metodologia che interessa tutti i percorsi di studio e tutti gli studenti indipendentemente dalle loro capacità e dal tipo di scuola frequentata, perché da essa tutti ne possono trarre vantaggi: gli studenti, perché ad essi viene offerta un'opportunità nuova per conoscersi in termini di capacità, conoscenze, competenze e interessi verso i quali orientarsi, scoprendo il senso dell'apprendimento e il piacere di potersi proiettare nel futuro; la scuola, perché superando la propria autoreferenzialità, può verificare il suo agire didattico e formativo e da que-

sto muovere verso l'innovazione e la ricerca, riscoprendo la funzione sociale che da sempre è chiamata ad esercitare ma che forse per lungo tempo è rimasta sopita; il mondo del lavoro, perché collaborando alla promozione di opportunità formative per i giovani, non solo esercita attivamente la propria responsabilità sociale, ma si assicura la sua sopravvivenza, attraverso il trasferimento del *know-how* e i cambi generazionali intelligenti, capaci di fronteggiare astutamente i cambiamenti repentini che la società globale impone.

Se tutti gli attori coinvolti riuscissero a pensare all'Alternanza Scuola-Lavoro in questi termini, allora, essa non assumerebbe certo il carattere di *conoscenza alternativa*.

4. Il quadro della letteratura. L'apprendimento *work-related*

Il presente contributo vuole inquadrare la metodologia dell'ASL, come sottolineato in precedenza nell'ambito del paradigma dell'apprendimento esperienziale e situato, caratterizzato da relazioni informali e in un contesto professionale diverso dalla scuola.

Ricercatori prominenti hanno aperto la strada alla teoria esperienziale, ricordandone alcuni possiamo far riferimento sicuramente a Dewey, Lewin, Piaget, Jung, Freire e Rogers, tra i più recenti Kolb e Fenwick che hanno contribuito a delineare i capisaldi di un approccio di tipo esperienziale costruito su alcuni assunti che riportiamo sinteticamente per aprire la strada alla nostra più recente analisi della letteratura costruita sugli approcci *work-based*, *work-related* e *work-integrated learning*.

Kolb (1984) afferma: "Learning is a continuous process grounded in experience. Knowledge is continuously derived and tested out in the experience of the learner" (p.27). L'esperienza diventa dunque un fattore di sviluppo e di crescita per i giovani e gli adulti in contesti diversi.

Fenwick (2003) aggiunge inoltre la dimensione della collaborazione e della comunità di pratica, dove l'apprendimento si genera con gli altri e attraverso il processo riflessivo: "participating in a community of practices", "reflecting on a concrete experience" (p.38). Un'ulteriore dimensione significativa da considerare è quella emotivo-relazionale che Dirx (2001a, 2001b) argomenta: "name an emotion or feeling they experienced during and assignment or classroom meeting" (p.16), descrivendo come un'emozione associata ad una attività nel proprio diario di bordo generi consapevolezza e apprendimento.

L'apprendimento diventa significativo per gli studenti se si basa su una esperienza situata, vissuta intensamente in un contesto condiviso e in una comunità, dando valore ed espressione alle relazioni e alle emozioni e utilizzando metodi associati al paradigma della riflessività.

Partendo da questa breve premessa abbiamo sviluppato il tema dell'alternanza come paradigma situato nel framework teorico del: *work-based*, *work-related* e *work-integrated learning*.

Il *Work-Based Learning* (da qui in poi *WBL*) presenta in letteratura definizioni diverse. Una prima ampia definizione lo descrive come un insieme di pratiche di apprendimento che si differenziano da quelle *school based*. Come un tipo di apprendimento che si realizza nei luoghi di lavoro, indipendentemente se i destinatari siano giovani adulti, studenti, impiegati o disoccupati, se siano persone pagate o non pagate (Sweet, 2011). Una seconda definizione, sempre a carattere ampio, è fornita dal Cedefop (2011), che lo indica come acquisizione di conoscenze e abilità attraverso lo svolgimento e la riflessione su compiti e attività al-

l'interno di contesti professionali o in qualsiasi ambiente di lavoro (come la formazione in alternanza) o in istituti di istruzione e formazione professionale (VET).

Due definizioni più circoscritte individuano un legame tra il WBL e il contesto formale di apprendimento. Infatti, Harvey (2004) lo identifica come una componente del programma di apprendimento che riguarda l'applicazione della teoria al contesto autentico di lavoro. In sintesi il WBL comprende programmi in forme e misure diverse, ossia una serie di attività che possono essere collocate lungo un continuum: da esperienze brevi, nel luogo di lavoro, a periodi più lunghi o intensivi, comprendendo tirocini, apprendistato e formazione nel luogo di lavoro. Inoltre la combinazione di programmi scolastici tradizionali e aziendali per la promozione dell'apprendimento, le simulazioni di realtà lavorative, sono identificati come percorsi di WBL. Si tratta di attività che possono essere progettate a tutti i livelli di istruzione oltre che per i lavoratori (Yasso, 2000).

L'attenzione al WBL nasce proprio nei luoghi di lavoro, dove le organizzazioni produttive hanno compreso per prime che soltanto l'apprendimento poteva stare al passo con i cambiamenti, attribuendo valore al fatto che il livello di apprendimento debba essere uguale o superiore al livello di cambiamento.

Ma che cosa rende il luogo di lavoro uno spazio di apprendimento? Certamente esso è un contesto che aiuta a coniugare teoria e pratica, conoscenza ed esperienza, ma l'elemento chiave diventa quell'azione riflessiva che i *practioners* esercitano sulla maestria delle loro pratiche e che consente di sviluppare quel nuovo sapere, derivante dalla conoscenza e competenza condivisa, da quel dialogo che incoraggia e genera apprendimento tra le persone, utile a fronteggiare l'implacabile pervasività dei cambiamenti. Il processo di WBL considera tre elementi essenziali:

“l'apprendimento è acquisito durante l'azione e applicato all'imminente compito; lo sviluppo e l'utilizzo della conoscenza avviene come attività collettiva, all'interno della quale l'apprendimento diventa il reale lavoro di ciascuno; i soggetti coinvolti nel processo di WBL dimostrano l'attitudine di imparare ad imparare che li fa sentire liberi e capaci di mettere in discussione gli assunti che sottendono la pratica” Raelin (2008, p. 2).

Tutto questo presuppone l'attivazione di un processo che è più della semplice acquisizione di competenze tecnico-professionali, perché implica la riorganizzazione delle proprie strutture cognitive per produrre nuova conoscenza, escludendo l'idea che questo possa avvenire solo con la semplice trasmissione di informazioni da una mente che sa a una mente che non sa.

Il *Work-Related Learning* (da qui in poi WRL) pur rientrando nelle forme del WBL, assume una sua specificità soprattutto nel Regno Unito, proprio perché dal 2004 al 2012 è stato parte integrante e obbligatoria del curriculum scolastico inserito al key stage 4 (per studenti di età 14 -16 anni), mentre adesso, dopo il rapporto “The Wolf Review” (2011), commissionato dal segretario di Stato per l'Educazione, al professore Alison Wolf del “King's College London”, è diventato opzionale per le scuole.

Pertanto, proprio dai contesti istituzionali inglesi giungono le definizioni di WRL. Infatti, il Department for Education and Skills (DfES, 2004) ha definito il WRL come “un'attività pianificata che utilizza i contesti di lavoro per sviluppare conoscenze, abilità utili per il lavoro” (p.4). Successivamente è stato definito dal Department for Children, Schools and Families (DCSF, 2008) come modalità non solo per conoscere il mondo del lavoro ma per imparare attraverso esso. Nello specifico

per definirlo è stato usato l'acronimo "FAT": *For work*, poiché attività che sviluppa abilità –chiavi, come le capacità comunicative e tecnologiche, la capacità di lavorare in gruppo, di migliorare le proprie performance, abilità di problem solving; *About work*, poiché offre opportunità agli studenti di migliorare conoscenze e abilità lavorative; *Through work*, poiché offre la possibilità di sviluppare attitudini lavorative attraverso il fare, di incrementare impegno, motivazione e senso di auto-efficacia, di sviluppare la disponibilità di apprendere lungo l'arco della vita, di sviluppare il senso di cittadinanza attiva. Questo significa conoscere il mondo del lavoro e sviluppare abilità per il lavoro e la vita; proprio perché vita lavorativa e dimensione personale non sono più così nettamente separabili, il contesto lavorativo diviene dunque spazio di apprendimento lungo l'arco della vita.

Alla luce di questa definizione possiamo considerare che le finalità del WRL siano simili a quelle evidenziate per il WBL. Se il Work-Based Learning è un paradigma nato prima nei contesti di lavoro per poi coinvolgere i luoghi dell'istruzione, il WRL sembra essere stato pensato da organismi istituzionali dell'educazione, nell'intento di creare alleanze con i contesti produttivi e informali in genere per favorire l'apprendimento e individuando principalmente come destinatari gli studenti.

Il WRL si posiziona, come sostiene Lucas (2010) lungo un continuum tra *class-based* and *work-based learning*, processo che richiede esplicitamente la trasferibilità dell'apprendimento tra i contesti di lavoro e quelli dell'istruzione e viceversa.

Ed infine il *Work-Integrated Learning* (da qui in poi WIL) è stato identificato in letteratura soprattutto in riferimento ai contesti accademici delle università australiane, neozelandesi e canadesi. Si riferisce a un processo di integrazione dell'apprendimento teorico con quello pratico; alla costruzione di un unico sistema capace di usare la conoscenza disponibile e derivante da fonti diverse e generalmente rimaste per lungo tempo separate. Lo presentiamo in questo contributo, seppur brevemente, perché spesso viene considerato un termine ombrello più ampio rispetto al WBL. Quest'ultimo, infatti, come è stato evidenziato precedentemente trova il suo spazio nei luoghi di lavoro e prevede che organizzazioni e imprese creino accordi con i contesti dell'istruzione, cercando di avvalorare l'apprendimento e l'expertise che sono riuscite a sviluppare e ad accumulare attraverso la pratica nei luoghi di lavoro e lo sviluppo professionale. I programmi di WIL invece hanno un obiettivo più ampio, rispondente al vantaggio dello sviluppo di una candidatura competitiva degli studenti nel mercato del lavoro, attraverso la costruzione di un'autentica partnership con i contesti produttivi e la comunità esterna in generale, garantendo la formazione di laureati pronti per l'inserimento nel mondo del lavoro (Cooper, Orrell, & Bowden, 2010). Più precisamente il WIL comprende "a range of approaches and strategies that integrate theory with the practice of work within a purposefully designed curriculum (Patrick, Peach & Pocknee, 2008, p.iv).

Questi approcci hanno delle ricadute immediate sull'apprendimento e spesso, come dimostrato da alcuni studiosi, sull'abilità di ricerca, pensiero critico e migliore gestione del tempo; ad esse si aggiungono un maggiore entusiasmo per il settore di studio, l'identificazione di contenuti indispensabili per il campo di indagine in cui lo studente si trova ad operare, l'abitudine e l'abilità di trasferire i concetti teorici alla pratica, l'attitudine ad analizzare i problemi (Zegwaard & McCurdy 2014). Inoltre alcuni studi confermano che gli studenti che seguono percorsi di WIL ottengono valutazioni migliori (Tanaka & Carlson, 2012) e concludono il loro percorso di laurea con performance migliori rispetto a coloro che non hanno seguito tali attività (Mandilaras, 2003).

5. Le implicazioni per le didattiche dell'alternanza

L'alternanza richiama la necessità di didattiche che si sviluppano nelle dimensioni: esperienziale, dell'azione, della personalizzazione e per collaborazione, in situazione o situata e per obiettivi condivisi e chiari.

Si tratta allora di sviluppare didattiche che promuovano metodi formativi in azione e nel contesto professionale, ponendo attenzione alle pratiche ad esso collegate e alle persone che lo abitano.

Come afferma Di Nubila (2017; p.16) "l'alternanza diventa l'azione multiforme che, nella continuità di passaggi diversi, scolpisce la figura del professionista di oggi e di domani".

In questa dimensione multiforme più volte sottolineata dallo studioso, ritroviamo tratti di una metodologia che chiama in causa una riflessione profonda che si concretizza in una continuità di passaggi tra contesti diversi che rendono possibile l'apprendimento tramite il dialogo, il confronto e la collaborazione. E aggiunge ancora: "si tratta allora di ripensare il percorso dell'ASL, alla luce di tratti epistemologici, pedagogici, organizzativi e specialmente formativi, per una graduale 'rivoluzione' dell'impianto tradizionale di integrazione di saperi e di pratica lavorativa" (2017, p. 11).

Si tratta allora di una didattica che metta in campo il dialogo tra i saperi, tra i contesti e con le persone, che preveda una relazione diversa, più ravvicinata e meno formale tra studente e insegnante o tutor. Una *partnership* studente-docente in cui gli studenti sono coinvolti attivamente nelle pratiche di insegnamento e apprendimento (Cook-Sather, Bovill & Felten, 2014). La *partnership*, così concepita crea una relazione tale in cui sia lo studente che il docente si impegnano a promuovere apprendimento. Una relazione caratterizzata dai tratti dell'autenticità che il contesto e le persone rendono tale. È necessaria dunque una ridefinizione del ruolo dell'insegnante che promuova pratiche di alternanza oltre che un riposizionamento dello stesso nel processo di apprendimento, non più come unico referente per lo studente, ma come una delle voci che lo accompagnano in questo percorso, la cui proposta formativa diventi il frutto della collaborazione tra i tutor e con i referenti delle organizzazioni.

Si richiede allora di pianificare e ideare un percorso in cui l'insegnante sia disposto a negoziare parte delle attività di insegnamento e si ponga come facilitatore del processo di apprendimento agendo: "come moderatore, persona di raccordo, guida e referente" (Shaikh & Khoja, 2012, p. 28), che assiste gli studenti anche dal punto di vista amministrativo, promuovendo studio indipendente e rendendoli consapevoli delle diverse opportunità di apprendimento, valutandole e stabilendo degli obiettivi in collaborazione con i referenti dell'organizzazione, mettendo a punto inoltre delle pratiche di networking e di collaborazione che sostengano attraversamenti di confini e di contesti facendoli dialogare tra di loro e con il mondo esterno.

Una didattica personalizzata dunque che, come suggerisce Waldeck (2007), sia in linea con le considerazioni emerse, i cui fattori principali siano: a) condividere del tempo con gli studenti anche al di fuori della classe (accessibilità del docente al di fuori degli orari stabiliti); b) svolgere attività di consulenza; c) dimostrare un elevato livello di capacità interpersonali; d) promuovere relazioni amichevoli con gli studenti; e) dimostrare flessibilità nella programmazione dei contenuti e dei progetti; f) offrire trattamenti speciali a coloro che presentano necessità particolari.

Le didattiche dell'alternanza richiedono una riflessione metodologica profonda e coerente con la policontestualità e con spazi co-costruiti da tutti gli attori coinvolti nel processo.

Ripercorrendo le nostre dimensioni, proponiamo un'ultima considerazione sulle didattiche esperienziali, sottolineando alcuni dei metodi che Lucas (2010) richiama alla nostra attenzione, con riferimento al work-related learning. L'autore propone una serie di strategie come:

- *Learning by watching*: l'osservazione è un'attitudine naturale del cervello che sviluppa apprendimento;
- *Learning by practising*: la pratica è la sintesi di diverse abilità;
- *Learning by imitating*: l'imitazione, che è anch'essa un'attitudine naturale, promuove una performance che diventa sintesi di osservazione e pratica;
- *Learning through feedback*: il feedback sostiene l'apprendimento in quanto si configura come una restituzione costruttiva che promuove miglioramento;
- *Learning by chatting*: la conversazione informale tra pari o con esperti sostiene efficacemente l'apprendimento;
- *Learning by real-world problem solving*: il problem solving, aiuta gli studenti non solo a mettersi alla prova dinanzi a compiti autentici, ma sviluppa la capacità di pensare e di collaborare;
- *Learning by writing*: in attività di wrl può essere utile prendere nota, crearsi degli schemi, per chiarirsi le idee e i concetti e sui quali poi riflettere.

A tutto ciò possiamo aggiungere il valore di tutte quelle attività collegate alle pratiche riflessive che fanno ricorso a strumenti come: diario di bordo, quaderno dello stage, questionari, attività di gruppo, colloqui, report, autovalutazione, valutazione tra pari, che consentono di porre l'attenzione sul bisogno di ripensare e riflettere sull'esperienza vissuta.

Riflessioni conclusive

Il presente contributo ha voluto, come evidenziato dai risultati di ricerca presentati, inquadrare l'ASL in un approccio didattico che promuove apprendimento situato, sottolineandone i punti di forza e le criticità. Ha evidenziato inoltre i principali riferimenti alle politiche internazionali e nazionali e l'attualità della questione alla luce della legge 107 del 2015 che ha dato una grossa spinta alla promozione dell'ASL presso tutte le scuole secondarie di secondo grado.

I risultati delle interviste realizzate e l'ampia discussione sul quadro teorico dell'alternanza, come pratica situata e work-related, hanno aperto la sezione delle implicazioni per le didattiche dell'alternanza che vengono inquadrare nelle dimensioni esperienziali e dell'azione, della personalizzazione e della collaborazione, oltre che per obiettivi condivisi grazie ad una partnership intelligente che coinvolge tutti gli attori che prendono parte al processo di insegnamento e apprendimento.

Si tratta di promuovere metodi che valorizzano l'autenticità dell'esperienza e dei contesti, oltre che delle attività; tale autenticità offre a chi apprende l'occasione di far parte di una comunità professionale, fatta di regole, tradizioni, cultura, valori e relazioni.

Per realizzare tutto ciò, è necessario che si identifichino, così come abbiamo ribadito nei risultati delle interviste, dei tratti identitari dell'alternanza inserita nella programmazione didattica e frutto di contaminazioni di saperi e pratiche.

Questo contributo inoltre incoraggia un'ulteriore traiettoria di ricerca che stiamo sviluppando e che inserisce la riflessione attuale nei piani di formazione e sviluppo professionale delle competenze dei docenti e dei tutor coinvolti nel-

le pratiche di ASL. Le ricerche in corso dovrebbero far emergere in modo chiaro i fattori di sviluppo professionale su cui investire per migliorare le pratiche dell'alternanza e per creare uno spazio di formazione che possa restituire pari dignità ai saperi, contribuendo in ugual misura a creare delle possibilità "emancipative" per lo sviluppo delle persone e solide proposte educative per la scuola e per il mondo del lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Alison Wolf. (2011). *Review of vocational education, 2011. The Wolf Report: recommendations final progress report*.
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180504/DFE-00031-2011.pdf.
- Consiglio Europeo (2014). *Raccomandazione del Consiglio su un quadro di qualità per i tirocini*. (2014/C 88/01) del 10 marzo 2014. Disponibile da http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:JOC_2014_088_R_0001_01&from=IT
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Cooper, L., Orrell, J., & Bowden, M. (2010). *Work integrated learning: A guide to effective practice*. Routledge.
- Department for children, schools and families (2008). *The work related learning guide first edition. A guidance document for employers, schools, colleges, students and their parents and carers*. Nottingham: DCSF.
- Department for Education and Skills (2004). *Department for Education and Skills: five years strategy for children and learners*. London: The Stationary Office.
- Di Nubila, R. D. (2017). Una via italiana all'alternanza, nella valorizzazione di saperi diversi. In C.Tino & M.Fedeli, *Alternanza scuola-lavoro. Il Terzo Spazio per un'Alleanza Trasformativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dirkx, J. (2001a). Images, transformative learning and the work of the soul. *Adult Learning*, 12(3). 15-16.
- Dirkx, J. (2001b). The power of feelings: Emotion, imagination and the construction of meaning in adult learning. In S. B. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory* (pp. 63-72). New Direction for Adult and Continuing Education. No. 89. San Francisco: Jossey Bass.
- European Commission (2010). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*.
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:it:PDF>.
- Fenwick, T. (2003). *Learning through experience: Troubling orthodoxies and interesting questions*. Malabar, FL: Krieger.
- Harvey, L. (2004). *Analytic quality glossary, Quality Research International*, [online]. [25.8.2017].
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experiences as the source of learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Disponibile da <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.
- Losito, G. (2015). *L'intervista nella ricerca sociale*. Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- Lucas, B. (2010). The Pedagogy of Work-related Learning A brief overview commissioned by the DCSF 14-19 Expert Pedagogy Group. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 7-33.
- Mandilaras, A. (2004.) Industrial placement and degree performance: Evidence from a British Higher Institution: *International Review of Economics Education* 31(1), 39-51.
- Miur (2016). L'alternanza scuola-lavoro: il focus sui numeri. Verona 24-26 novembre 2016. <http://www.istruzione.it/allegati/2016/11%20Focus%20sui%20numeri.pdf>.

- Parlamento Europeo. (2009). *Promoting youth access to the labour market, strengthening, internship and apprenticeship status* (2009/2221(INI)). <http://www.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?reference=2009/2221%28INI%29&I=en>.
- Patrick, C.-J., Peach, D., Pocknee, C., Webb, F., Fletcher, M., & Pretto, G. (2008). The WIL [work-integrated learning] report: A national scoping study [Australian Learning and Teaching Council (ALTC) final report. Brisbane: Queensland University of Technology. www.altc.edu.au and www.acen.edu.au.
- Raelin, J. A. (2008). *Work-based learning: Bridging knowledge and action in the workplace*. John Wiley & Sons.
- Ritchie, J., Spencer, L., & O'Conner, W. (2003). Carrying out qualitative analysis. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 219-262). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sala, E. (2010). L'intervista. In A. De Lillo, (ed.). *Il mondo della ricerca qualitativa* (pp.77-104). UTET università.
- Shaikh, K., & Khoja, S. (2012). *Role of Teacher in Personal Learning environments*. *Digital Education Review*, 21, 23-32.
- Sweet, R. (2011). *European Training Foundation, Work-based learning in vocational education, with particula reference to Australia and its region: Models, constraints, opportunities and benefits*, Prepared for an International Expert Panel Meeting on Work-based Learning, Turin, 14-15 November 2011.
- Tanaka, Y., & Carlson, K. E. V. I. N. (2012). An international comparison of the effect of work-integrated learning on academic performance: A statistical evaluation of WIL in Japan and Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13(2), 77-88.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Waldeck, J. H. (2007). Answering the question: Student perceptions of personalized education and the construct's relationship to learning outcomes. *Communication Education*, 56(4), 409-432.
- Yasso, A. (2000). *What is work-based learning*. Middle Tennessee University. www.ohs.rcs.k12.tn.us/TEACHERS/YassoA/what%20is%20wbl.doc.
- Zegwaard, K. E., & McCurdy, S. (2014). The Influence of Work-Integrated Learning on Motivation to Undertake Graduate Studies. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(1), 13-28.