

L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo

Alternation School-Work: a qualitative study

Concetta Tino^a, Monica Fedeli^b

^a *Università degli Studi di Padova*, concetta.tino@studenti.unipd.it

^b *Università degli Studi di Padova*, monica.fedeli@unipd.it

Abstract

Studi internazionali condotti su esperienze di Work-Based Learning (WBL) e Work-Related Learning (WRL), evidenziano il potere educativo e formativo dei contesti di lavoro. Un simile approccio è alla base del modello italiano dell'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL), la cui componente chiave è la partnership tra scuola e mondo del lavoro. Nonostante le numerose sperimentazioni, l'ASL si presenta però come un modello formativo ancora da definire. Questo studio, facente parte di un piano di ricerca molto più ampio, è stato realizzato in due fasi, tramite interviste semi-strutturate rivolte a due gruppi di partecipanti diversi. La finalità di questa prima parte del percorso è di conoscere lo stato dell'arte del dialogo scuola-lavoro in alcune scuole del nord-Italia. I risultati ottenuti ne evidenziano i punti di forza, ma anche la causa delle criticità legate al nostro sistema di ASL.

Parole chiave: apprendimento situato; partenariato scuola-lavoro; Teoria dell'Attività.

Abstract

International studies related to Work-Based Learning (WBL) or Work-Related Learning (WRL) experiences, highlight the educational and training power of workplaces. A similar approach is at the base of the Italian model of Alternation School-Work (ASW), whose key-component is the partnership between schools and workplaces. Although the large number of ASW experimentations, it is still like an educational model that needs to be defined. This study, taking part in a larger research, was realized in two phases, through some semi-structured interviews aimed at two different groups of participants. The aim of this first part of research is to investigate the state of the art of school-work's dialogue in some northern Italian schools. The findings underline their strengths, but also the reasons of the criticality connected to our ASW system.

Keywords: situated learning; school-work partnership; Activity Theory.

1. Introduzione

La profonda crisi economica e la disoccupazione giovanile che caratterizza l'attuale contesto storico e sociale in cui viviamo, richiede di costruire forti legami tra il sistema educativo-formativo e quello economico-produttivo, creando così un modello formativo integrato, che valorizzi le esperienze formali e informali di apprendimento (Di Nubila, 2004). Si tratta di garantire una forma di apprendimento situato e contestualizzato (Lave & Wenger, 1991) capace di formare soggetti provvisti di abilità pratiche, di nuove attitudini mentali utili a evitare l'incapsulamento all'interno di strutture cognitive rigide e conoscenze obsolete, a generare disponibilità ad apprendere lungo l'arco della vita. Questo richiede di ripensare all'educazione: essa non può più essere considerata una forma di sviluppo della persona realizzabile soltanto all'interno dei contesti formali, perché questo continuerebbe a generare la parcellizzazione delle conoscenze, anziché lo sviluppo dell'attitudine a risolvere problemi complessi, mediante l'uso significativo dell'esperienza. La tradizionale tendenza del nostro sistema educativo nel promuovere l'acquisizione di saperi teorici rischia quindi, di trascurare la loro relazione con la vita (Martini, 2011). Lo stesso Dewey (1899/1976) pone l'accento sull'importanza di coniugare i saperi formali e informali, evidenziando che il compito della scuola è di evitare di disperdere tutte quelle esperienze che i soggetti acquisiscono fuori di essa e, nello stesso tempo, di assicurarsi che gli studenti possano usare all'esterno, ciò che apprendono a scuola. Infatti, è proprio la connessione tra contenuto di apprendimento e i contesti nei quali questo dev'essere applicato, che attribuisce significato e senso al processo di apprendimento.

L'importanza di creare partnership tra educazione e mondo del lavoro è fortemente richiesta dalla normativa italiana (D.Lgs. n. 77/2005; D.Lgs. n. 761/2014; L. n. 107/2015) che d'accordo con la politica europea (EC, 2010; EP, 2000) e l'obiettivo di superare l'attuale crisi dell'apprendimento, che purtroppo in Italia registra ancora risultati negativi in riferimento ai livelli di drop out (17%), di disoccupazione (21,7%), di popolazione NEET (29,3%) (Cedefop, 2014), a partire dal 2004, sta implementando programmi di ASL per gli studenti di scuola secondaria di secondo grado. Si tratta di esperienze che, nonostante gli sforzi, come risulta dall'ultimo monitoraggio Indire (2013), conservano ancora oggi il carattere della frammentarietà e disorganicità, frutto anche della mancanza di condivisione del paradigma dell'ASL e del suo significato. Pertanto le finalità del presente contributo sono: (i) identificare l'esistenza di un paradigma condiviso dell'ASL; (ii) esplorare lo stato dell'arte del dialogo tra scuola e mondo del lavoro, rilevandone punti di forza e criticità.

Secondo la normativa nazionale l'ASL è "una modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese [...], che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro" (L. n. 53/2003, art. 4; D.Lgs. n. 77/2005, art. 1). Il valore dell'integrazione tra apprendimento e lavoro è dimostrato da diversi studi empirici internazionali condotti sulle esperienze di Work-Based Learning (WBL) o Work-Related Learning (WRL), che dimostrano l'efficacia di questi programmi, attraverso i quali il mondo dell'istruzione e il mondo del lavoro collaborano al fine di creare ambienti di apprendimento. Infatti, questo tipo di cooperazione offre agli studenti la possibilità di vivere importanti esperienze di apprendimento situato che permette loro di conoscere il mondo del lavoro, di sviluppare

competenze professionali e trasversali utili per chi è chiamato ad apprendere per tutta la vita (Worldwide, 2009), di sviluppare la motivazione per l'apprendimento (Hopkins, 2008), di sperimentare l'efficacia di un rapporto con adulti come mentori nei luoghi di lavoro (Bennet, 2007), o l'inclusività dei luoghi di lavoro (Bennet & Gallagher, 2013), che promuove risultati positivi sugli studenti disabili e sulle prestazioni dei lavoratori, per testare le loro competenze generiche, come la trasferibilità della teoria alla pratica (Furco, 1997), la loro capacità di gestire il tempo e le loro abilità comportamentali (Coll et al., 2009). WRL, WBL e ASL sono approcci che riconoscono il carattere relazionale della conoscenza e dell'apprendimento (Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991), negoziati dal senso e dalla natura stessa dell'attività per le persone coinvolte. Sono forme di apprendimento che considerano la totalità della persona, oltre alla partecipazione a un sistema di attività (Chaicklin & Lave, 1993; Lave, 1988) profondamente determinata dalla presenza dell'ambiente fisico, psicologico e culturale in cui l'individuo, l'attività stessa e il mondo si costituiscono reciprocamente (Lave & Wenger, 1991). Pertanto, i due obiettivi principali di queste forme di apprendimento situato contrastano la conoscenza decontestualizzata che rende le persone incapaci di generalizzare le proprie conoscenze (Hendricks, 2001), sostenendo l'acquisizione di capacità, competenze e strategie degli studenti attraverso la partecipazione a una comunità di pratiche (Brown et al., 1989; Collins, Brown & Newman, 1987; Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991). La peculiarità dell'ASL, come per gli approcci di WBL o WRL, è di essere una forma di apprendimento situato che non viene effettuata in un unico contesto, ma all'interno di uno spazio fatto di attività di collaborazione e condivisione tra due contesti. Pertanto, essa presuppone la creazione di un "terzo spazio" (Gutierrez, Rymes & Larson, 1995), dove i due mondi, l'istruzione e il lavoro, con le loro culture e le loro differenze, sviluppano un processo di *dialogization*, proprio perché: "Dialogue is not simply between people and languages, but within people and between the frames that people use to categorize experience"¹ (ivi, p. 446). È solo l'attraversamento di quei frames e dei confini che separano la scuola e il mondo del lavoro che permette ai due sistemi di conoscersi profondamente l'un l'altro, di costruire qualcosa di completamente nuovo e creativo. In questa prospettiva, attraverso gli elementi-chiave della Teoria dell'Attività, il nostro obiettivo è di indagare come la scuola e l'organizzazione collaborano, per la creazione di esperienze di apprendimento situato significative a favore degli studenti.

2. Framework teorico

La Teoria dell'Attività (Engeström, 1987; 1999), è la prospettiva teorica di riferimento del presente contributo, tramite la quale è stato possibile esaminare la relazione tra i due diversi sistemi: scuola e lavoro. Ci si riferisce a contesti che per molto tempo hanno operato separatamente, ma che, adesso, per fronteggiare adeguatamente le sfide della società complessa, necessitano di cooperare, intrecciando partnership fondate sul mutuo interesse. Infatti, tramite una partnership efficace, la scuola può riuscire a rispondere adeguatamente alla sua responsabilità sociale, formando soggetti provvisti di abilità ad apprendere lungo l'arco della vita, a partecipare competentemente nei diversi contesti con i quali sono chiamati ad interfacciarsi; mentre, il mondo del lavoro, che non ha più solo bisogno di lavoratori "esecutori", che sappiano svolgere azioni ripetitive (Di Nubila,

¹ "Il dialogo non è semplicemente tra le persone e i linguaggi, ma all'interno delle persone e fra le cornici che le persone utilizzano per categorizzare l'esperienza" (trad. libera).

2004; Giunta, 2012), ma persone flessibili e creative, avrebbe la possibilità di attingere a risorse umane competenti. Secondo tale prospettiva sono state definite quindi le domande di indagine su cui si fonda questo contributo: (i) cos'è l'Alternanza Scuola-Lavoro?; (ii) quali sono i punti di forza del dialogo scuola-lavoro?; (iii) quali sono le cause che generano le criticità?.

2.1. La Teoria dell'Attività di terza generazione

Cole e Engeström (1993) considerano la cognizione distribuita tra le persone e gli artefatti; ciò significa che in ogni sistema l'attività non è altro che il prodotto della combinazione di regole e divisione del lavoro tra le persone coinvolte, orientate verso outcomes che risultano mediati da strumenti e simboli. In tal senso l'apprendimento di un sistema di attività come la scuola o un'organizzazione lavorativa e l'apprendimento di un singolo soggetto, sono strettamente interconnessi, caratterizzandosi come risultato di azioni collettive. Non possiamo allora comprendere la modalità di apprendere del singolo se non conosciamo il processo di apprendimento dell'intero sistema in cui il soggetto opera e apprende (Engeström, 2001; Thuomi-Gröhn, 2007). La teoria storico-culturale dell'attività ha le sue origini nell'idea di mediazione culturale di Vygotskij (1978), secondo cui un'azione è espressa dalla triade: soggetto, oggetto e artefatti. Il limite evidente rappresentato dall'unità di analisi della teoria di prima generazione, che rimaneva focalizzata sulla relazione individuale soggetto-oggetto, è stato superato da Leont'ev (1981) con l'introduzione del concetto di sistema di attività (teoria di seconda generazione). Secondo questa visione il più alto livello di attività collettiva è promosso dalla presenza di un bisogno, in seguito al quale i soggetti implementano una serie di azioni perché mossi da un obiettivo consapevole (oggetto). Le stesse azioni si declinano in una serie di operazioni automatiche rese possibili dalle condizioni e dagli strumenti disponibili (artefatti). Un'azione coordinata e *goal-oriented*, richiede inoltre alla comunità coinvolta il rispetto di regole e la suddivisione del lavoro. Engeström (2001), riprendendo le visioni di Vygotskij e di Leont'ev, elabora la Teoria dell'Attività di terza generazione (Figura 1), introducendo il concetto di reti di attività e quindi la relazione tra sistemi.

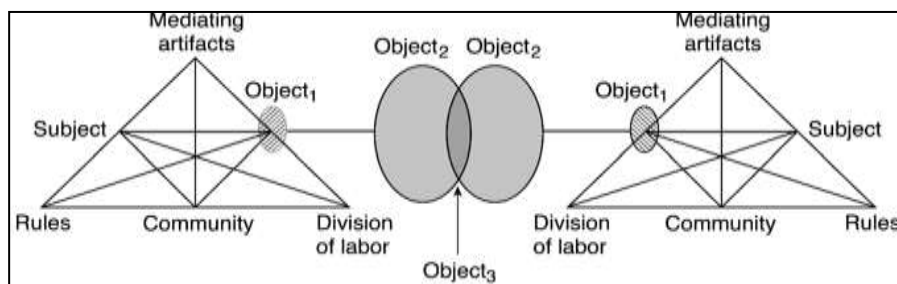


Figura 1. L'interazione fra due sistemi di attività (tratta da Engeström, 2001).

Nell'intento di creare un nuovo oggetto condiviso e co-costruito, tale interazione richiede ai sistemi scuola-lavoro di attivare quindi un processo di attraversamento dei loro confini, di entrare in territori non familiari, focalizzando l'attenzione su alcuni principi chiave:

- considerare che ogni sistema di attività collettivo, realizzato da azioni goal-oriented dei soggetti, mediate da artefatti, debbano essere realizzate in una rete di relazioni con altri sistemi;
- considerare all'interno delle reti che i singoli sistemi sono portatori di comunità con visioni, interessi e tradizioni proprie;

- riflettere sul fatto che ogni sistema ha una sua storicità della quale si richiede ai partner scuola-lavoro una reciproca conoscenza;
- pensare alle contraddizioni e ai conflitti, che derivano dalla diversa storia che i sistemi portano con sé, dalle differenti visioni e molteplici punti di vista dei membri delle comunità dei sistemi, non solo come causa di disequilibrio, ma soprattutto come possibilità di innovazione e cambiamento;
- ritenere che solo lo sforzo collaborativo può portare i sistemi di attività a rendere le contraddizioni generate dalle reciproche differenze, fonte di apprendimento espansivo e di trasformazione.

In tale prospettiva si può pensare che solo un progetto realmente co-costruito di ASL tra mondo della scuola e mondo del lavoro, basato sull'individuazione di un obiettivo comune da raggiungere, possa assicurare una significativa trasferibilità di conoscenze e competenze da un sistema all'altro.

Questo richiede un'interazione efficace tra i sistemi, che si può realizzare soltanto grazie a due ingredienti fondamentali: *polycontestuality* e *boundary crossing* (Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995). La policontestualità offre agli studenti la possibilità di partecipare attivamente alle attività sia a scuola sia nel contesto lavorativo, di essere così esposti ad ambienti multi-voiced e multiscripted, cogliendone la cultura, la storia, le potenzialità e i limiti dei sistemi stessi; il processo di boundary crossing invece richiede ai sistemi di ripensare e ri-concettualizzare le loro differenze simboliche, culturali e storiche, individuando la ragione dell'attraversamento dei loro confini, nell'identificazione di un oggetto comune (ASL) verso il quale orientare azioni condivise; di creare nuove modalità per costruire ponti tra la teoria e la pratica, tra l'apprendimento formale e informale, per ridare unitarietà al sapere. Tale processo implica anche di co-costruire boundary objects identificabili in strumenti utili a facilitare la condivisione, a monitorare i processi implementati, a divenire mezzi di comunicazione e collaborazione se consapevolmente e intenzionalmente costruiti. In definitiva questa prospettiva indica come i sistemi scuola e lavoro nonostante le loro differenze, possano avere il potenziale interesse comune di formare i futuri cittadini attivi della società, ma evidenzia anche che l'instabilità e il disequilibrio generati dall'incontro degli elementi culturali diversi, se abilmente ricombinati, attraverso uno sforzo creativo, possono dare vita a un processo evolutivo di mutuo apprendimento, paragonabile a un viaggio lungo la zona prossimale di sviluppo (Vygotskij, 1934; 1978).

Diversi sono gli studi empirici che fanno riferimento alla Teoria dell'Attività, per analizzare l'apprendimento durante la fase di transizione, all'interno di contesti sanitari (de Feijter, de Grave, Dorman, Koopmans & Scherpbier, 2011); per rilevare le concezioni dei medici relativamente all'apprendimento e alla tutorship con il conseguente possibile impatto sulla formazione clinica (Strand et al., 2015); per analizzare l'apprendimento della matematica (LaCroix, 2014), individuando le differenze tra contesti formali e informali ed evidenziando l'importanza dell'autenticità dei contesti e dell'apprendimento come forma pratica. Il potere della Teoria dell'Attività è stato usato anche come metodo per identificare la soluzione di un conflitto emerso all'interno di una classe online, la cui finalità era sostenere la comunicazione professionale (Walker, 2004); ancora come metodo per studenti di un corso sulla comunicazione professionale per ricercare e analizzare i generi di scrittura all'interno di contesti reali (Kain & Wardle, 2005). In questo caso gli studenti hanno utilizzato gli elementi della Teoria dell'Attività per identificare i soggetti, gli strumenti, le motivazioni, le comunità di riferimento, le regole e la divisione del lavoro che caratterizzavano i generi all'interno dei contesti lavorativi,

focalizzando la loro attenzione sull'analisi di documenti. Si tratta di una modalità che offre ai partecipanti la possibilità di trasferire tali abilità in altri contesti, ma anche di riflettere sull'uso che personalmente fanno dei generi. Altri importanti aspetti, relativamente ai quali la Teoria dell'Attività è stata utilizzata, riguardano sia i confini dei contesti lavorativi sia il livello di collaborazione tra professionisti con diverse competenze e diverso background culturale (Akkermann & Bakker, 2011). Ciò significa che ci sono situazioni in cui i professionisti riescono a sviluppare e a utilizzare non solo una forma di expertise verticale ma anche orizzontale, grazie all'abilità di attraversare i confini socio-culturali determinati dalle differenze dei contesti in cui si trovano ad operare (Engeström et al., 1995). L'attraversamento dei confini socio-culturali è un processo dinamico che assicura non solo il vantaggio di trasportare conoscenza da altri contesti, ma è una via percorribile in una duplice direzione; esso, infatti, implica cogliere ciò che altri hanno e sanno, ma anche la trasformazione delle conoscenze possedute oltre alla costruzione di nuove forme di conoscenza e abilità all'interno dei contesti coinvolti (Griffiths & Guile, 2003). Il concetto di attraversamento di confini è stato utilizzato per analizzare la trasformazione dell'identità delle persone: mentre insegnanti in formazione attraversavano i confini sia delle università sia dei college (Finlay, 2008), hanno registrato, grazie al processo trasformativo che stavano vivendo, un cambiamento della loro identità e un senso crescente di empowerment. Lo stesso processo trasformativo è stato rilevato da coloro che da esperti lavoratori sono diventati tutor efficaci (Chan, 2012), evidenziando che l'attraversamento dei confini da un'identità a un'altra richiede nuovi apprendimenti e un supporto efficace. Tuttavia come dimostrano Kerosuo e Toiviainen (2011) nel loro studio su un network di apprendimento collaborativo, l'attraversamento dei confini non è una condizione sufficiente per promuovere apprendimento, ma il cambiamento e l'apprendimento implicano la capacità di creare oggetti, strumenti, regole e attività condivise. Allo stesso modo, quindi scuola e lavoro per realizzare una partnership davvero efficace, capace di generare apprendimento espansivo (Engeström, 2001), richiedono un'intenzionale cooperazione e condivisione dei processi e degli 'oggetti', che possa condurre i due sistemi a realizzare consapevolmente un processo di attraversamento di confini, mediante un efficace sistema di ASL. Essa potrebbe trovare le sue basi nella costruzione di una *boundary zone* così definita da Konkola, Tuomi-Gröhn, Lambert & Ludvigsen (2007), perché luogo libero da regole e attività predefinite e dove ogni sistema è chiamato a riflettere su abitudini, regole, metodi e credenze, che sono propri, per poi orientare la propria creatività ed energia verso il cambiamento e la costruzione di qualcosa completamente nuovo.

3. Lo studio

Il presente contributo fa parte di un percorso di ricerca molto più ampio, la cui finalità è identificare le caratteristiche di un modello italiano dell'Alternanza Scuola-Lavoro, grazie al contributo di diversi stakeholder: rappresentanti istituzionali e del mondo del lavoro, dirigenti, insegnanti, supervisori, studenti e famiglie. Il disegno generale della ricerca si sviluppa in tre fasi: una fase esplorativa che coinvolge alcuni testimoni privilegiati; una fase attiva che coinvolge direttamente le istituzioni scolastiche partecipanti alla ricerca con i loro attori-chiave (coordinatori dell'ASL, alcuni consigli di classe, gruppi di

genitori, studenti e tutor aziendali)²; una terza fase prevede l'elaborazione di linee guida che possano orientare i percorsi formativi dei docenti coinvolti nel processo di boundary crossing.

3.1. Contesto generale e metodo

Le esperienze di alternanza scuola-lavoro prese in esame in questo studio, sono state realizzate nell'Italia settentrionale e selezionate nell'ambito del concorso "DidattiVA": Bando per il Premio Nazionale 2014, promosso da organismi del mondo del lavoro, in collaborazione con il MIUR – Comitato per lo Sviluppo della Cultura Scientifica e Tecnologica – Progetto Lauree Scientifiche – Associazione Nazionale Presidi. I criteri secondo i quali i progetti delle varie scuole sono stati valutati dalla commissione ministeriale includevano:

- l'integrazione delle esperienze di apprendimento tra scuola e lavoro;
- il sistema tutoriale;
- il riferimento allo sviluppo di competenze personali e professionali come outcomes;
- le modalità di verifica e valutazione.

Nello specifico le scuole coinvolte in questa indagine, sono state selezionate tenendo conto dell'ordine di scuola (istituti tecnici, istituti professionali, licei); della differenza regionale (Emilia Romagna, Friuli Venezia-Giulia, Lombardia, Liguria, Piemonte e Veneto); del punteggio ottenuto (tra 88 e 100) all'interno della graduatoria redatta dalla commissione ministeriale. Gli stessi criteri di selezione hanno condotto all'individuazione di otto scuole secondarie: quattro istituti tecnici, due istituti professionali e due licei.

Secondo quanto riportato dal monitoraggio Indire (2013) la modalità di realizzare i percorsi formativi scolastici tramite la metodologia dell'ASL, è distribuita in maniera diversa tra gli ordini di scuola: il 44% si registra negli istituti professionali, il 34,2% negli istituti tecnici e il 20% nei licei. Questa differenza non riguarda soltanto la numerosità delle esperienze realizzate all'interno dei vari ordini, ma anche le modalità di realizzarle all'interno delle diverse scuole. Si tratta di aspetti legati alla diversa durata delle esperienze, al livello di integrazione dell'ASL nel curriculum scolastico, al numero di studenti coinvolti, agli strumenti utilizzati per monitorare l'esperienza, alle modalità di valutazione e riconoscimento delle esperienze. Da tutto questo emerge che il sistema di ASL è ancora molto frammentato e poco coerente; probabilmente è necessario compiere ulteriori sforzi: partire dal riconoscimento dei suoi punti di forza per poi muovere verso la definizione di un modello condiviso di ASL.

Investigare un fenomeno complesso come il sistema dell'ASL ci richiede l'uso di una metodologia come il mixed method (Creswell, 2013) che assicuri sia la triangolazione sia la complementarità dei dati attraverso l'analisi di contesti diversi e la raccolta di dati quantitativi e qualitativi. Questo specifico contributo, che riguarda la primissima fase della ricerca, è di carattere qualitativo e comprende la fase esplorativa e la fase iniziale. Le due fasi sono state condotte attraverso due serie di interviste semi-strutturate, il cui

² La seconda fase prevede l'uso di diverse tecniche di indagine: ai soggetti coinvolti individualmente, viene somministrata un'intervista semi-strutturata; con i consigli di classe e i gruppi di genitori vengono condotti dei focus group; agli studenti invece viene rivolto un questionario online.

vantaggio è legato al fatto che hanno permesso di definire in anticipo le aree di nostro interesse, assicurando di ricavare le informazioni che sarebbero state necessarie (Lucisano & Salerno, 2012). La scelta di condurre una fase esplorativa è stata legata proprio alla complessità del fenomeno; essa ha permesso di analizzarlo tenendo conto di diversi punti di vista, di fare chiarezza sul significato del paradigma dell'ASL, sulle sue peculiarità, sulle sue criticità e possibilità di miglioramento. La fase esplorativa è stata seguita da uno step successivo, che per comodità indicheremo come fase iniziale, durante la quale c'è stato un primo coinvolgimento delle scuole allo scopo di investigare lo svolgimento della fase progettuale, organizzativa, di realizzazione e valutativa dell'esperienza di ASL all'interno delle diverse realtà. Pertanto lo scopo di questo contributo è stato di fare un primo confronto delle esperienze di ASL realizzate nelle otto scuole coinvolte, rilevandone differenze, punti di forza, ma anche contraddizioni in cui scuola e lavoro possono imbattersi, nel tentativo di attraversare i loro confini.

3.2. La fase esplorativa: partecipanti, procedure e analisi dei dati raccolti

Nell'ottobre del 2014 sono state inviate e-mail di invito a prendere parte allo studio sull'ASL, a cinque rappresentanti appartenenti a differenti contesti istituzionali. Si era alla ricerca di punti di vista di persone con un diverso background di esperienze, legato al tema della ricerca e quindi la nostra attenzione si è rivolta a: uno studioso che per molti anni si è interessato al tema dell'ASL, un rappresentante del MIUR, che è stato ed è tuttora coinvolto in sperimentazioni nazionali di ASL; una ricercatrice dell'Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ISFOL) che si è costantemente interessata delle opportunità di impiego per i giovani e di percorsi formativi come l'apprendistato e i tirocini extracurricolari; una rappresentante dell'Ufficio Scolastico di Verona che si è occupata prima come docente di scienze tecnologie in un istituto professionale e poi presso l'UST di Verona di programmi di orientamento e di ASL; una referente dell'ASL della sede di Confindustria di Padova che ha il compito di promuovere partenariati tra scuole e imprese. Dopo aver ricevuto il loro consenso e tenendo conto della disponibilità di tempo dei partecipanti, è stato definito il piano delle interviste e tra il mese di novembre 2014 e il mese di febbraio 2015, sono state condotte le cinque interviste individuali, della durata di circa un'ora e mezza ciascuna.

La fase di realizzazione delle interviste, dopo aver ricevuto il consenso dei partecipanti, ha previsto prima l'audioregistrazione e poi la trascrizione letterale. Diversi sono i software utilizzati per l'analisi testuale dei materiali scritti, che offrono un insieme di strumenti linguistici, statistici e grafici che possono essere utilizzati nell'analisi tematica o dei contenuti, per eseguire cluster analysis, per realizzare una classificazione automatica secondo un approccio top down o bottom up (Lancia, 2004). Nello specifico il processo di analisi del materiale qui raccolto ha previsto prima una lettura ripetuta dei testi e poi un'analisi dei contenuti tramite il software Atlas.ti 7.0 per codificare e categorizzare le informazioni (Chiarolanza & De Gregorio, 2007). Grazie all'uso del software è stato possibile codificare tutte le informazioni emerse dalle singole interviste e secondo le aree che erano state definite precedentemente e che necessariamente bisognava investigare quali: costruito dell'ASL, finalità e caratteristiche dell'ASL, punti di forza, criticità e possibili miglioramenti del sistema. Proprio la definizione delle aree di indagine delle interviste è stata una fase importante dettata dalla rilevazione dell'uso improprio di alcuni dispositivi come stage e tirocinio, confusi molto spesso con l'ASL. Successivamente l'analisi delle interviste con Atlas.ti, ha permesso un processo di codifica che ha consentito di etichettare frammenti di testo attraverso l'attribuzione di codici, al fine di sintetizzarne il contenuto. Lo stesso processo di recupero ha dato la possibilità di reperire

il materiale codificato e riportante lo stesso codice, con l'obiettivo di confrontarlo e definire una mappa concettuale. Le procedure di codifica hanno incluso quindi: l'*open coding*, che ha permesso di etichettare importanti parti dei testi, generando categorie e definendone le loro proprietà; i *codes families* che sono concetti di aggregazione più ampi costituiti da categorie correlate a un gruppo di open codes, i cui elementi costitutivi sono simili nel loro significato; i *networks* che hanno permesso di mappare in forma completa le diverse categorie.

Categorie	Codici	Etichette descrittive
Significato	Definizione	Learning by doing
		Unico processo educativo e formativo
		Un capolavoro: uso della conoscenza in forma completa
		Integrazione tra studio e lavoro
Finalità	Obiettivo	Sviluppo di competenze previste dal corso di studi
		Sviluppo di competenze trasversali
		Sviluppo di competenze professionali e trasversali
		Rivitalizzare il sapere
Caratteristiche	Buona pratica	Come parte del curriculum
		Come programma durante l'anno scolastico
		Come progetto "olistico"
		Come processo di apprendimento all'interno di due contesti
		Come processo di apprendimento per tutti i corsi di studio
		Come metodologia di insegnamento/apprendimento
Punti di debolezza	Criticità	Come programma esterno al curriculum
		Mancanza di una didattica per competenze
		Come forma di conoscenza alternativa
		Come spreco di tempo per molti docenti
		Presenza di un sistema di impresa lento
		Brevità della durata
		Mancanza di un sistema valutativo valido
		Mancanza di una progettualità condivisa tra scuola e mondo del lavoro
		Grande distanza tra norme e pratiche
		Priorità dell'apprendimento formale
Punti di forza	Positività	Conoscenza del mondo del lavoro
Miglioramenti	Azioni future	Uguale dignità a teoria e pratica
		Didattica interdisciplinare
		Collaborazione tra tutor scolastico e aziendale
		Reale collaborazione tra scuola e organizzazione esterna
		Costruzione di reti per la comparazione e scambio di esperienze
		Miglioramento della cultura di impresa
		Regolamentare l'idea di impresa formativa
		Introdurre l'educazione all'imprenditorialità

Figura 2. Fase esplorativa.

Come risulta infatti dalla Figura 2, l'analisi condotta ci ha permesso di raccogliere dati importanti relativamente alle aree di nostro interesse. Sulla colonna di sinistra sono inserite le categorie generali, in quella centrale i codici e nell'ultima sono riportate le etichette descrittive raccolte nei diversi networks che sono molto vicine ai testi delle interviste allo scopo di non perdere la loro originalità.

3.3. La fase iniziale: partecipanti, procedure e analisi dei dati raccolti

Nel mese di febbraio i dirigenti scolastici delle otto scuole secondarie selezionate sono stati invitati a partecipare all'intero percorso di ricerca. In un primo momento sono state inviate delle e-mail di invito alle quali erano allegate la presentazione del gruppo di ricerca e quella del progetto stesso, che esplicitava anche l'impegno e il tipo di disponibilità che venivano loro richiesti. Ottenendo la loro disponibilità senza alcuna difficoltà e in tempi molto rapidi, successivamente si è passati alla pianificazione della fase iniziale del percorso, che ha coinvolto, tramite interviste semi-strutturate individuali, della durata di circa un'ora e mezza, i referenti dell'ASL di ogni istituzione scolastica, nel periodo compreso tra marzo 2015 e luglio 2015. Anche in questa fase iniziale, dopo aver ricevuto il consenso dei partecipanti, le interviste sono state audioregistrate, trascritte fedelmente, per poi passare all'analisi dei testi tramite l'uso del software Atlas.ti, con le stesse procedure usate per la fase esplorativa.

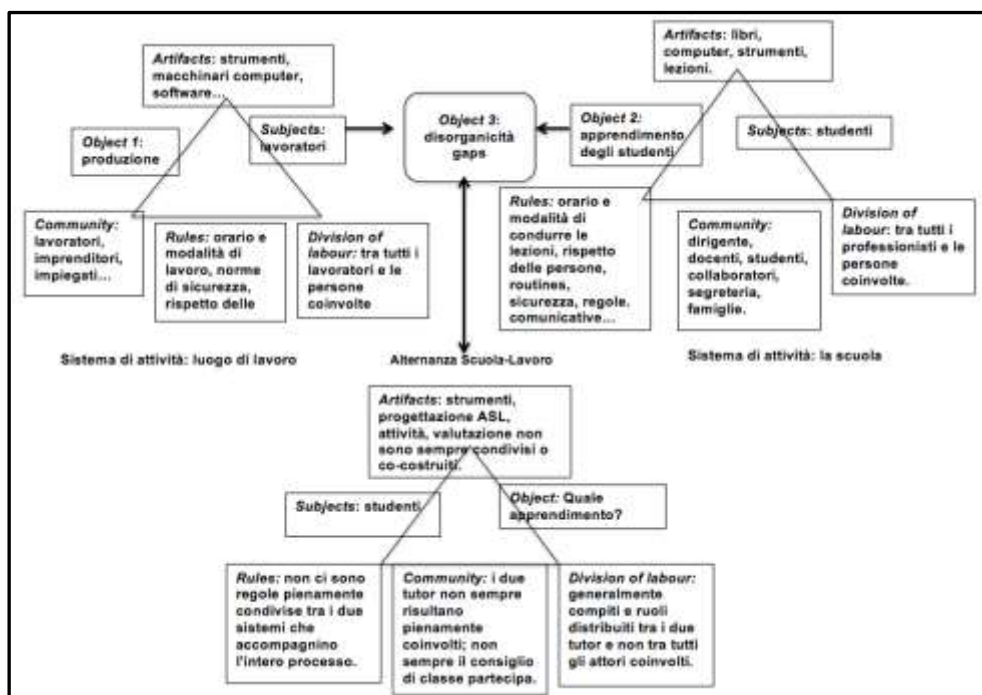


Figura 3. L'interazione tra i due sistemi e il terzo oggetto.

Le domande guida delle interviste erano focalizzate sui temi della progettazione, dell'organizzazione e realizzazione delle esperienze, delle persone coinvolte, della valutazione dei processi e dei risultati. In questo caso dopo il processo di coding di tutti i testi attraverso un approccio induttivo, sono stati utilizzati gli elementi costitutivi della Teoria dell'Attività (Engeström, 1987; 2001) per una successiva analisi di tipo deduttivo dei dati raccolti (Figura 3): *the object*, riferito all'apprendimento realizzato durante le

esperienze di ASL, ma anche alla definizione di competenze condivise; *the mediating artifacts* riguardanti tutti quegli strumenti che gli studenti utilizzano nei contesti scolastici o lavorativi, ma anche quegli strumenti che i due sistemi usano con la finalità di promuovere lo sviluppo di percorsi di apprendimento condivisi (progettazione, strumenti di monitoraggio e valutazione); *the rules*, che sono le norme fondamentali che regolano le azioni delle persone coinvolte all'interno del processo. Il rispetto di queste assicura la realizzazione del patto formativo tra scuola e lavoro e il coinvolgimento di tutti i soggetti; *the community*, costituita da tutte le persone coinvolte all'interno dell'esperienza di apprendimento (tutor interni ed esterni, studenti, consiglio di classe, dirigente, famiglie); *the division of labor*, fondata sulla distribuzione di ruoli e compiti tra le persone coinvolte nel processo, nella consapevolezza che soltanto la collaborazione e un adeguato livello di interdipendenza positiva tra i membri della comunità, assicura il raggiungimento del risultato previsto.

4. I risultati

La fase esplorativa è stata utile a fare chiarezza su un aspetto molto importante dell'ASL, riferito proprio alla sua definizione. Troppo spesso il paradigma dell'ASL è stato confuso, infatti, con qualsiasi forma di esperienza che i ragazzi potevano vivere nel rapporto con il mondo del lavoro: visite guidate, incontri isolati con esponenti di organizzazioni esterne, esperienze lavorative estive, come può essere uno stage completamente slegato dall'attività scolastica. La peculiarità dell'ASL invece è stata ben precisata da due partecipanti che hanno fornito delle definizioni utili a offrire la sintesi di tutte le altre:

- “l'ASL è una metodologia attraverso la quale è possibile realizzare un progetto olistico di apprendimento all'interno di due diversi contesti, ma con gli stessi obiettivi educativi e formativi”;
- “l'ASL è un capolavoro, perché consente di utilizzare la conoscenza in modo completo”.

I partecipanti inoltre hanno posto l'accento sul concetto di ASL, non come esperienza, ma come processo; come parte fondamentale del curriculum; come paradigma che non dev'essere confuso con altri dispositivi, come l'apprendistato o il tirocinio; come metodologia necessaria per riuscire a promuovere negli studenti, insieme alla conoscenza del mondo del lavoro, lo sviluppo di competenze spendibili come professionisti e cittadini attivi, attraverso l'interconnessione tra apprendimento formale-informale e un creativo processo combinatorio tra teoria e pratica.

Tutto questo rispecchia quello che i partecipanti hanno identificato come bisogno di superamento delle attuali debolezze del nostro sistema di ASL, legate alla mancanza di una didattica per competenze; alla discontinuità tra esperienze scolastiche e lavorative; alla mancanza di nuove culture dell'apprendimento sia a scuola sia nei contesti di lavoro, che porta spesso le stesse persone coinvolte, a considerare l'ASL una forma alternativa di conoscenza e non parte essenziale di essa.

L'ASL allora è una pratica che va perseguita per due ragioni fondamentali:

1. perché ha un valore in sé, come metodologia capace di superare quello che Bertagna (2011) chiama la “paideia della separazione” (p. 19), e quindi la tradizionale scissione tra pensare e agire, sapere e fare, tra strumenti della

conoscenza e della formazione, promuovendo in tal modo la formazione integrale della persona;

2. perché ha un valore strumentale; essa, infatti, promuove riflessione sui cambiamenti in atto, costringe a confrontarsi con i nuovi bisogni individuali, sociali e di mercato, a progettare la didattica in modo nuovo e certificare le competenze acquisite dagli studenti secondo un sistema trasparente, di trasferibilità e di riconoscimento delle competenze e delle qualifiche tra i Paesi (Ottaviano, 2005).

I dati raccolti nella fase esplorativa rilevano anche ciò che i partecipanti identificano come azioni necessarie future per migliorare il sistema di ASL: una didattica interdisciplinare allo scopo di permettere agli studenti di percepire il senso e il valore unico della conoscenza; un cambiamento nella cultura dell'apprendimento capace di attribuire la stessa dignità ai saperi teorici e pratici, poiché è solo nell'esperienza che noi riscopriamo il senso della teoria (Dewey, 1916/2004); perché la pratica è ciò che appartiene alla complessità e nutre la teoria (Schön, 1983). In questa prospettiva allora l'ASL si presenta come occasione per creare efficaci esperienze di apprendimento situato, come luogo dove l'acquisizione della conoscenza è possibile grazie alla natura relazionale e culturale delle attività (Brown et al., 1989; Lave & Wenger, 1991).

La fase esplorativa ha fornito le linee guida su cui costruire il protocollo dell'intervista da rivolgere ai referenti scolastici dell'ASL durante la fase iniziale del percorso. I dati raccolti in questa seconda fase sono stati analizzati facendo riferimento alle componenti della Teoria dell'Attività: the mediating artifacts, che sono tutti quegli strumenti utilizzati da studenti e da tutte le persone coinvolte nel processo di ASL. Da un lato, infatti, essi si identificano in quegli strumenti che il tutor scolastico fornisce agli studenti per supportare l'apprendimento in ASL (diario di bordo, scheda di autovalutazione), dall'altro a tutti gli strumenti (attrezzature, macchinari, computer, software) che usano direttamente sul posto di lavoro. Nel primo caso si tratta di tools che, secondo quanto riportato dai partecipanti, sono generalmente creati e visionati dai tutor scolastici e, solo in rari casi, da tutto il consiglio di classe. Nel secondo caso la scuola non ha la possibilità di esprimere la propria opinione circa la tipologia di attrezzature da far usare agli studenti nel luogo di lavoro, proprio perché le diverse realtà scolastiche, non possono usufruire di tecnologie aggiornate o di ultima generazione, di cui invece, gode un contesto di lavoro. In tal senso l'ambiente di lavoro si traduce non solo in un luogo in cui lo studente può misurare le conoscenze acquisite a scuola, ma anche in uno spazio che genera nuovi apprendimenti. Come riportato da alcuni referenti, lo stesso uso frequente della lingua inglese diventa strumento di apprendimento e mezzo per acquisire conoscenze, perché ritenuto, in molti casi, strumento necessario per comprendere e svolgere compiti reali in situazioni concrete. Il valore dell'autenticità del contesto è evidenziato da due dei partecipanti quando sottolineano che il rischio che corre la scuola è quello di far vivere agli studenti le stesse esperienze di apprendimento, accompagnate dalle stesse procedure, proprio a causa della mancanza di tecnologie aggiornate e dell'assenza di problemi reali da risolvere.

Un altro tema emerso è l'importanza di costruire attività condivise tra i due sistemi, come testimonianza di un progetto formativo unitario, accompagnato da un sistema di monitoraggio valido che possa evitare di negare agli studenti l'opportunità formativa che un'esperienza di ASL può offrire loro.

La relazione tra i due sistemi, scuola e lavoro, richiede anche la costruzione di boundary objects, come artefatti di transizione tra i domini disciplinari all'interno dello stesso sistema e tra due sistemi diversi (Akkerman & Bakker, 2011). Infatti, se la peculiarità

dell'ASL è di essere un processo unitario realizzato in due diversi contesti, ma con gli stessi obiettivi educativi e formativi, non può che presupporre la costruzione di progetti e strumenti condivisi sia all'interno dello stesso sistema scuola sia tra il sistema-scuola e il sistema-lavoro. Dai dati rilevati però, emerge che la condivisione non sembra essere la caratteristica costante di tutte le esperienze di ASL: ci sono realtà dove vi è una forma più ampia di condivisione all'interno della scuola; in altre, tra il gruppo di lavoro dell'ASL della scuola e alcuni enti esterni. Nella maggior parte dei casi il processo di ASL è principalmente gestito dai referenti coordinatori dell'ASL con la collaborazione dei tutor scolastici. Tuttavia, come riportato dai partecipanti, se almeno all'interno delle scuole i vari consigli di classe prendono visione del progetto e degli strumenti, ancora più difficile è coinvolgere i tutor aziendali/esterni nella costruzione di strumenti e progetti condivisi, i quali invece si limitano ad accettare e prendere visione di quanto la scuola ha predisposto.

Un buon funzionamento di questi sistemi di attività, come evidenziato dai partecipanti, necessita dunque di essere normato da regole esplicite e implicite sia quando gli studenti vivono la loro esperienza nel luogo di lavoro, osservando e rispettando orari, la struttura gerarchica, organizzativa e produttiva del sistema; sia quando mondo della scuola e mondo del lavoro iniziano a collaborare. La norma prevede che vi sia la stipulazione di un accordo esplicito fra i sistemi scuola-lavoro prima di attivare un percorso di ASL; questo però può risultare efficace se a sua volta viene sostenuto da norme anche implicite che, a volte, non vengono contemplate quali: una costante comunicazione tra il tutor interno e quello esterno, la disponibilità di condividere gli strumenti e gli obiettivi del progetto; a volte, la considerazione degli interessi e degli orientamenti degli studenti.

L'importanza di condividere con l'esterno è stata evidenziata da una referente che ha dichiarato: "Io personalmente contatto le organizzazioni, perché sono convinta che sia veramente importante conoscere direttamente le figure esterne. Per ogni referente dell'ASL come me, è importante relazionarsi direttamente con i supervisori esterni, spiegare loro la finalità dell'esperienza e delle attività connesse ai progetti personalizzati di apprendimento degli studenti". Appare evidente che il bisogno di condividere è strettamente connesso ad assicurare un percorso che non sia solo di carattere lavorativo, ma un'esperienza formativa connessa agli obiettivi di apprendimento legati al percorso di studi degli studenti.

Questa disponibilità di condividere con l'esterno è presente principalmente in quei docenti che hanno uno specifico ruolo nel processo dell'ASL e molto meno in altri che, secondo quanto è emerso dai dati, nella maggior parte delle scuole coinvolte, considerano ancora oggi l'alternanza scuola-lavoro "uno spreco di tempo, perché interrompe il regolare svolgimento del programma"; gli stessi, "molto spesso, poco si prestano ad accompagnare gli studenti nei luoghi di lavoro".

Dall'altro lato però anche alcuni tutor esterni dimostrano poca disponibilità, quando viene chiesto loro di restituire alla scuola la documentazione necessaria per la valutazione dei ragazzi o quando non seguono gli studenti durante l'esperienza lavorativa come dovrebbero. Tutto questo è probabilmente connesso a ciò che i partecipanti hanno evidenziato come la necessità di avere tutor realmente formati a svolgere tale compito sia a scuola sia sul luogo di lavoro, ma anche come bisogno di una formazione congiunta delle due figure che li possa sostenere nella comunicazione e nella condivisione dei percorsi.

L'ASL coinvolge una community, costituita da studenti, docenti, tutor, dirigenti, lavoratori, imprenditori e famiglie; una comunità che funzioni bene ha però bisogno che i suoi membri agiscano il loro ruolo e svolgano i loro compiti con accuratezza, secondo le

regole prestabilite e condivise. Dai dati emersi, risulta che pur essendoci contesti in cui la distribuzione di ruoli e lo svolgimento di compiti siano abbastanza equilibrati, vi sono realtà dove i compiti sono a carico delle figure che si occupano direttamente del percorso, dove ancora alcuni tutor scolastici non sono pienamente disponibili a seguire i ragazzi durante la loro permanenza in azienda o in qualsiasi organizzazione esterna, dove i consigli di classe non partecipano direttamente alla progettazione dell'ASL o nella definizione degli strumenti che accompagnano il percorso degli studenti.

Il processo di condivisione dei progetti di ASL sembra strutturato in due istituzioni scolastiche, dove unità di apprendimento di lungo respiro, della durata di tre anni, sono sistematicamente progettate e monitorate; la definizione di unità di apprendimento è solo in parte definita in una terza istituzione, dove la durata e la realizzazione viene riconsiderata annualmente. Nelle altre istituzioni, risulta che l'intero processo è gestito dai referenti insieme a pochi docenti.

All'interno degli stessi contesti lavorativi, quando l'attività è adeguatamente gestita, i tutor molto spesso si limitano a seguire gli studenti durante l'attività lavorativa e a completare la scheda di valutazione, ma le stesse attività o lo stesso strumento non sono condivisi tra i due tutor; secondo quanto è stato riportato, dai partecipanti, risulta ancora difficile chiedere ai tutor esterni di prendere parte alla definizione dei progetti e quindi degli stessi obiettivi. Proprio quest'ultimo aspetto è stato indicato da uno dei partecipanti come un traguardo verso cui tendere affermando che: "Sarebbe necessario creare una tavola rotonda attorno alla quale scuola e rappresentanti del mondo del lavoro definissero una mappa di competenze utili ad accompagnare gli studenti nella transizione scuola-lavoro". Quest'ultima considerazione dimostra che persino l'object dei due sistemi di attività non risulta co-definito. Sappiamo bene che l'oggetto dei sistemi di attività sono gli apprendimenti degli studenti, i cui outcomes coincidono con la formazione di individui competenti capaci di partecipare attivamente nel mondo del lavoro e nella società; ma di quali apprendimenti hanno bisogno gli studenti? Forse varrebbe la pena partire dall'accurata e condivisa definizione di questa importante componente, poiché costituisce la bussola che orienta le azioni e che stabilisce le regole dell'intera comunità all'interno di ogni sistema. Si tratta di una dimensione che richiede agli attori dell'educazione di ricorrere alla pratica riflessiva per ripensare alla qualità dell'apprendimento, alle sue finalità, a ciò che lo facilita e a ciò che lo ostacola (Schön, 1987).

5. Conclusioni

I risultati qui riportati avranno bisogno di dialogare con quelli ottenuti durante il più ampio percorso di ricerca. Tuttavia, seppur non possano essere esaustivi, dimostrano che ancora esistono diversi aspetti critici e contraddizioni legati al sistema dell'ASL; essi sono riferiti agli strumenti, alle regole attraverso le quali viene gestita, al ruolo della comunità di riferimento, alla divisione del lavoro tra i soggetti che dovrebbero essere coinvolti, alla mancanza di una vera condivisione dell'intero processo tra sistema-lavoro e sistema-scuola. Una considerevole contraddizione è legata proprio alla definizione di un oggetto condiviso, perché è esattamente la sua definizione che guida i sistemi nell'attraversamento dei loro confini e nella creazione di un terzo spazio, il cui carattere è l'ibridazione, poiché la negoziazione di pratiche e significati produce nuove forme di dialogo (Gutierrez et al., 1995). Esiste una consapevolezza diffusa tra docenti, tra mondo della scuola e mondo del lavoro, che l'oggetto comune dei sistemi di attività è

l'apprendimento degli studenti. Tuttavia la mancanza di una definizione condivisa di ciò che gli studenti devono apprendere, di quali competenze devono sviluppare, genera incoerenza e disorganicità in termini di regole, costruzione di artefatti, composizione della comunità coinvolta e divisione del lavoro. Tutto questo determina la frammentarietà del sistema di ASL.

Accanto alle criticità qui esposte, i dati hanno rilevato anche punti di forza, identificabili in alcune azioni importanti che qualche scuola è solita implementare: in due scuole abbiamo rilevato che l'ASL è inserita nel curriculum scolastico attraverso la progettazione di unità di apprendimento con il conseguente coinvolgimento non solamente dei tutor o dei referenti, ma anche di buona parte dei consigli di classe e della dirigente. In ogni scuola un punto di forza è rappresentato dalla funzione svolta proprio dai referenti dell'ASL, poiché si sforzano ad esercitare un'azione di coinvolgimento nei riguardi dei loro colleghi all'interno dell'intero processo, come è stato testimoniato con forza da uno di loro affermando: "Ho sempre dovuto compiere grandi sforzi per coinvolgere i miei colleghi, ma spiegando loro l'importanza dell'esperienza di ASL, quale poteva essere il loro supporto, insieme alla possibilità di apprendimento per loro stessi, con il tempo le cose stanno cambiando". Tutti i partecipanti hanno dichiarato che la loro scuola ha un buon rapporto con il tessuto imprenditoriale del territorio, ma questo è stato dichiarato come particolarmente significativo da uno dei referenti, proprio perché la grande impresa a cui di solito fanno riferimento, dimostra di possedere "una nuova cultura di impresa, poiché non guarda solo all'immediato risultato economico, ma crede nell'investimento sui giovani". Questo, infatti, non solo porta l'impresa a rispondere alla propria responsabilità sociale, ma anche ad usufruire di un mutuo interesse: se gli studenti possono essere pronti per transitare dal mondo della scuola al mondo del lavoro e partecipare alla vita della società, anche le organizzazioni hanno la possibilità di attingere a un ampio bacino di giovani competenti. In questo scenario non solo occorre allora, acquisire consapevolezza dei punti di debolezza, ma riconoscere e disseminare i punti di forza del sistema finora costruiti, accelerando il processo di miglioramento. Si tratterebbe di un cambio di cultura a scuola e nel mondo del lavoro, come riportato dai partecipanti in ambedue le fasi dello studio. "Transitions can be multi-directional and reciprocal. It is not only the knowledge that moves, but the entire human being, including his or her identity and social participation, changes as well"³ (Konkola et al., 2007, p. 214). Si tratta di una considerazione che dovrebbe riguardare non soltanto gli studenti, ma l'intero sistema scuola-lavoro coinvolto nel processo di transizione.

Gli elementi di forza e di debolezza, qui emersi, guideranno la conduzione dei focus group con i genitori e i consigli di classe; successivamente, sarà condotto un confronto tra tutti i dati e le percezioni degli studenti, rilevate tramite questionari. La ricerca presuppone anche una restituzione dei dati raccolti alle scuole, arricchita da percorsi di riflessione e di confronto, volti all'identificazione un modello possibile di ASL. Tutto questo guiderà la stesura di linee guida per la formazione dei docenti impegnati nel processo di attraversamento dei confini tra i sistemi.

³ "Le transizioni possono essere multidirezionali e reciproche. Non è solo la conoscenza che si muove, ma l'intero essere umano, includendo la sua identità e il livello di partecipazione, che cambia a sua volta" (trad. libera).

Bibliografia

- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Atlas.ti 7.0 software. <http://atlasti.com/> (ver. 15.12.2015).
- Bennet, J.V. (2007). Work-Based Learning and social support: relative influences on high school seniors' occupational engagement orientations. *Career and Technical Education Research*, 32(3), 187–214.
- Bennet, S.M., & Gallagher, T.L. (2013). High school students with intellectual disabilities in the school and workplace: multiple perspectives on inclusion. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 96–124.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Cedefop. European Centre for the Development of Vocational Training (2014). *On the way to 2020: data for vocational education and training policies*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5531 (ver. 15.12.2015).
- Chaicklin, S., & Lave, J. (1993). *Understanding practice: perspective on activity and context*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Chan, S. (2012). Perspectives of new trades tutors: boundary crossing between vocational identities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(4), 409–421.
- Chiarolanza, C., & De Gregorio, E. (2007). *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*. Roma: Carocci.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (ed.), *Distributed cognitions: psychological and educational considerations* (pp. 1-46). New York, NY: Cambridge University Press.
- Coll, R.K., Eames, C, Paku, L., Lay, M., Hodges, D., Bhat, R., ...Martin, A. (2009). An exploration of the pedagogies employed to integrate knowledge in work-integrated learning. *Journal of Cooperative Education & Internships*, 43(1), 14-35.
- Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1987). Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. *Knowing, learning, and instruction: essays in honor of Robert Glaser*, 18, 32–42.
- Creswell, J.W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- de Feijter, J.M., de Grave, W.S., Dornan, T., Koopmans, R.P., & Scherpbier, A.J. (2011). Students' perceptions of patient safety during the transition from undergraduate to postgraduate training: an activity theory analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 16(3), 347–358.

- Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77. *Definizione delle norme generali relative all'Alternanza Scuola-Lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53.*
- Decreto Legislativo 20 ottobre 2014, n.761. *Progetti innovativi di Alternanza Scuola-Lavoro.*
- Dewey, J. (1976). *Scuola e società* (S. Piovani, Trans.). Roma: Newton Compton (Original work published 1899).
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione* (E. Agnoletti & P. Paduano, Trans.). Firenze: Sansoni (Original work published 1916).
- Di Nubila, R.D. (2004). *Oltre l'aula. La formazione continua nell'alternanza, negli stage, nelle imprese, nelle istituzioni. Manuale per studenti, docenti, formatori e operatori aziendali.* Padova: Cedam.
- EC. European Commission (2010). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:it:PDF> (ver. 15.12.2015).
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research.* Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.L. Punamäki (eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 377-406). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319–336.
- EP. European Parliament (2000). *La strategia di Lisbona: per la crescita e l'occupazione* http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm (ver. 15.12.2015).
- Finlay, I. (2008) Learning through boundary crossing: further education lectures learning in both the university and workplace. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 73–87.
- Furco, A. (1997). *School-sponsored service programs and the educational development of high school students.* Unpublished doctoral dissertation, University of California at Berkeley.
- Giunta, I. (2012). *La flessibilità come categoria pedagogica. Ambienti euristici per generare nuovi pensatori.* Milano: Franco Angeli.
- Griffiths, T., & Guile, D. (2003). A connective model of learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2(1), 56–73.
- Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65(3), 445–471.

- Hendricks, C.C. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: what results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94(5), 302–311.
- Hopkins, A.E. (2008). Work-Related Learning: hearing students voices. *Educational Action Research*, 16(2), 209–219.
- Indire (2013). *Alternanza Scuola-Lavoro. Binomio possibile*. http://www.istruzione.it/allegati/rapporto_sintesi_moni_%20alternanza_az.pdf (ver. 15.12.2015).
- Leont'ev, A.N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Kain, D., & Wardle, E. (2005). Building context: using activity theory to teach about genre in multi-major professional communication courses. *Technical Communication Quarterly*, 14(2), 113–139.
- Kerosuo, H., & Toiviainen, H. (2011). Expansive learning across workplace boundaries. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 48–54.
- Konkola, R., Tuomi-Gröhn, T., Lambert, P., & Ludvigsen, S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work*, 20(3), 211–228.
- LaCroix, L. (2014). Learning to see pipes mathematically: pre apprentices' mathematical activity in pipe trades training. *Educational Studies in Mathematics*, 86(2), 157–176.
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB*. Milano: Franco Angeli.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53. *Definizione delle norme generali relative all'Alternanza Scuola-Lavoro*.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carrocci.
- Martini, B. (2011). *Pedagogia dei saperi. Problemi, luoghi e pratiche per l'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Ottaviano, R. (2005). Pedagogia e didattica dell'alternanza. In R. Ottaviano (ed.), *Scuola e lavoro. L'esperienza dell'alternanza in Lombardia* (pp. 28-33). Milano: La Nuova Italia.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basics Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Strand, P., Edgren, G., Borna, P., Lindgren, S., Wichmann-Hansen, G., & Stalmeijer, R.E. (2015). Conceptions of how a learning or teaching curriculum, workplace

culture and agency of individuals shape medical student learning and supervisory practices in the clinical workplace. *Advances in Health Sciences Education*, 20(2), 531–557.

Tuomi-Gröhn, T. (2007). Developmental transfer as a goal of collaboration between School and Work: a case study in the training of daycare interns. *An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 41–62.

Vygotskij, L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche* (10th ed.). Roma-Bari: Laterza.

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society: the development higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, K. (2004). Activity systems and conflict resolution in an online professional communication course. *Business Communication Quarterly*, 67(2), 182–197.

Worldwide, J.A. (2009). *Retrospective study report (Alumni)*. Colorado Springs, CO: JA.