

L'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO: LA VOCE DI TUTOR E COORDINATORI NELLE ORGANIZZAZIONI

Concetta Tino

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

Monica Fedeli

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

Estratto

L'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) è un paradigma complesso che mette in discussione l'autoreferenzialità della scuola, la cultura delle organizzazioni, la capacità dei sistemi di attraversare i loro confini per creare partnership efficaci per l'apprendimento.

Questo studio, a carattere qualitativo, è stato condotto tramite interviste semi-strutturate rivolte ai tutor o coordinatori che nelle organizzazioni si occupano dell'accompagnamento degli studenti in ASL. Lo scopo è di far conoscere alcuni elementi costitutivi della pratica di ASL nei contesti lavorativi e il ruolo dei tutor e coordinatori aziendali nel contribuire alla costruzione della partnership scuola-lavoro. I risultati ottenuti evidenziano che la pratica dell'ASL presenta elementi di forza, ma la sistematizzazione del sistema e la sua stessa natura richiedono agli attori e promotori della partnership scuola-lavoro, impegno e consapevolezza ulteriori, relativi alla complessità del fenomeno, ai ruoli e funzioni da svolgere, al fine di giungere ad una necessaria e condivisa definizione della sua identità.

Parole-chiave: Alternanza Scuola-Lavoro, partnership, Teoria dell'attività, boundary crossers, organizzazioni.

Abstract

The Alternation School-Work (ASL) is a complex paradigm that challenges the school self-reference, the culture of the organizations, the ability of systems to cross their boundaries in order to create effective partnerships for learning. This study, with its qualitative nature, was conducted through semi-structured interviews aimed at those figures who in the organizations are involved in supporting students during their experience of ASL. The aim is to present some features of ASL practice in the workplace and the role of tutors and coordinators in contributing to the construction of the school-work partnership. The results identify that the practice of ASL has elements of strength, but the systematization of the system and its very nature requires the actors and promoters of school-work partnership, commitment and more awareness regarding to the complexity of the phenomenon, the roles and functions to be carried out, in order to arrive at a necessary and agreed definition of its identity.

Keywords: Alternation School-Work, partnership, Activity Theory, boundary crossers, organizations.

1. Introduzione

Prima con la Strategia di Lisbona (CE, 2000), poi con la Strategia Europa 2020 (COM, 2010), l'Europa riconosce il potere dell'istruzione nel promuovere non solo lo sviluppo economico-produttivo, ma anche l'attiva partecipazione alla vita sociale e lavorativa di tutti i cittadini. L'obiettivo dell'UE è dunque di creare coesione economica ed equità sociale, attraverso la lotta all'esclusione sociale, come output della promozione del massimo livello di sviluppo possibile di conoscenza nelle popolazioni, attraverso un ampio accesso all'istruzione e attraverso

l'aggiornamento costante (SEC, 2000). Per sviluppare l'attitudine di *lifelong learning* occorre però creare nuovi processi di insegnamento/apprendimento caratterizzati da metodi aperti e partecipativi, da contesti nuovi e diversi, che possano sostenere la motivazione, la spendibilità dei saperi appresi e la disponibilità ad apprendere completamente nuovi; si tratta di creare moderni spazi di apprendimento utili a garantire la coniugazione di tutte quelle competenze acquisite attraverso esperienze formali e non formali, al fine di costruire nel soggetto la sana percezione che ogni azione formativa guardi non solo all'individualità dei soggetti, ma anche alla complessità dei contesti nei quali si vive e con i quali si dovrebbe imparare ad interagire per non rimanerne travolto. Proprio la consapevolezza della distanza tra ciò che si apprende "dentro" e ciò che si apprende "fuori" dalla scuola, può oggi costituire una valida considerazione da cui partire, per generare percorsi innovativi ed efficaci, capaci fornire ai soggetti che apprendono, il senso e la qualità del loro processo formativo. È proprio in questa dimensione che allora si colloca l'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) come opportunità di innovare la metodologia didattica, di rivisitare i curricula scolastici, di creare nuovi spazi di condivisione con il mondo esterno, di contribuire a rispondere alle richieste della società complessa.

La criticità dei sistemi tradizionali di istruzione, intesa come scarsa capacità di creare rispondenza tra la conoscenza prodotta nei contesti formali e quella necessaria nei contesti esterni è messa in luce da diversi studiosi (Brown et al., 1989; Bransford, Goldman & Vye, 1991; Renkl et al., 1996; Resnick, 1987). Tra questi proprio Resnick (1987) ha evidenziato quattro elementi di discontinuità tra l'apprendimento scolastico e la natura cognitiva dell'apprendere fuori dalla scuola: i) la scuola focalizza l'attenzione sulla performance individuale dei soggetti, mentre le attività extra-scolastiche coinvolgono i soggetti in attività cognitive condivise; ii) se la scuola supporta lo sviluppo di un pensiero puro, attraverso lo svolgimento di attività mentali, le attività esterne ad essa richiedono lo svolgimento di attività cognitive, che includono la manipolazione di strumenti e le pratiche; iii) la scuola coltiva un pensiero simbolico, mentre il mondo esterno richiede la capacità di un pensiero contestualizzato; iv) anche se la scuola promuove l'apprendimento di abilità generali, la realtà esterna richiede soggetti con competenze specifiche e situate.

Questa consapevolezza e le continue raccomandazioni europee possono fornire uno spunto di riflessione alle istituzioni educative affinché si facciano carico della responsabilità di innovare le pratiche educative, favorendo la motivazione all'apprendimento come strumento che racchiude senso e significato e che permette di vivere come soggetti partecipativi; di aprire le istituzioni al mondo esterno, perché è in esso che gli studenti dovranno vivere e interagire. In questa prospettiva l'ASL assume il carattere di metodologia innovativa, capace di divenire generatrice di motivazione, apprendimento e sviluppo di competenze, ma anche spazio per la creazione di partnership con il mondo del lavoro.

In questa prospettiva la peculiarità dell'ASL induce ad osservare e studiare la sua complessità e la sua struttura, tenendo conto di due dimensioni intrinsecamente correlate, proprio perché l'una non può esistere senza l'altra; infatti, essa si presenta: i) da un lato come pratica situata, dove conoscenza e apprendimento si sviluppano grazie alla partecipazione alle attività culturali e dimensioni relazionali caratterizzanti le comunità di pratiche (Brown et al., 1989; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990; Wertsch, 1991); ii) dall'altro come risultato di una partnership efficace tra contesti di lavoro e contesti dell'istruzione (Tino & Fedeli, 2015), come territorio comune e condiviso divenendo luogo di crescita reciproca. Si tratta della capacità di sviluppare una forma di "heteroglossia sociale" (Gutierrez et al., 1995, p. 446), basata sulla capacità di costruire un "terzo spazio" condiviso, dove intrecciare i discorsi e la loro stessa natura in modo generativo.

Lo sviluppo della partnership, intesa come necessità per i sistemi pubblici e privati di creare alleanze sinergiche, è oggi una necessità generata dalla complessità secondo ragioni che possono

essere diverse: il bisogno di mantenere un'alta competitività (Mohr & Spekman, 1994) o stabilità (Oliver, 1990); ridurre i rischi e creare economia di scala o usufruire di nuove tecnologie (Contractor & Lorange, 1988), ma anche di generare apprendimento (Engeström, 2001; Tuomi-Gröhn, 2007). La modernità liquida di cui parla Bauman (2000) richiede dunque di costruire sistemi aperti e interdipendenti, i cui confini non siano più rigidamente definiti, ma presentino una certa permeabilità, come condizione per facilitare accordi inter-organizzativi, affrontare criticità e risolvere problemi che non possono essere più risolti da singole organizzazioni (William, 2002) in maniera sostenibile. È un processo che richiede ai soggetti impegnati nello sviluppo di partnership di attraversare i confini dei territori a loro familiari e di divenire 'impollinatori' di idee e informazioni all'interno della loro organizzazione, ma anche di saperle condividere con i partner esterni (Tushman & Scanlan, 1981).

L'ASL può assumere quindi le caratteristiche di quel terzo spazio, dove linguaggi, culture, storie individuali e di sistemi, conoscenze e competenze, si ricombinano dando vita a un nuovo sistema, come risultato della trasformazione creativa delle differenze di ciascuno. Si tratta di un processo innovativo e trasformativo che richiede sforzo e impegno; una visione e una scelta intenzionale di un sistema che dev'essere costruito su una partnership solida e una sinergica collaborazione fra le parti coinvolte. Considerando quindi l'importanza di questa prospettiva, la Teoria dell'Attività di terza generazione, guiderà il raggiungimento dell'obiettivo di questo contributo, che coincide con il conoscere il ruolo dei tutor e/ o coordinatori come attraversatori dei confini (*boundary crossers*) della loro organizzazione e membri di una comunità lavorativa, chiamata: i) a promuovere la pratica di ASL, ii) a implementare azioni a sostegno dello sviluppo di questa forma di partenariato.

2. Framework teorico di riferimento

L'importanza della partnership alla base dell'ASL, viene qui spiegata facendo riferimento al principio delle relazioni tra sistemi, che è alla base della teoria storico-culturale di terza generazione (Engeström, 2001), secondo cui i sistemi di attività: i) sono mediati da artefatti e *goal-oriented*; ii) sono costituiti da una *multivoiced community*, poiché abitati da diversi membri con differenti punti di vista e storie individuali, tra i quali si articola la divisione stessa del lavoro, che, a sua volta, richiede, interazione, ma anche chiarificazione e negoziazione; iii) hanno la loro storicità, identificabile nelle loro *rules*, nei loro *objects* e *tools*; iv) sono luoghi dove la molteplicità di differenze e contraddizioni che li abitano, generando disequilibrio e tensioni, diventano fonte di sviluppo; v) si trasformano fino a riconcettualizzare creativamente le differenze, individuando così un nuovo oggetto di condivisione e ulteriori orizzonti possibili di apprendimento. Si tratta di ciò che Engeström (2001) definisce apprendimento espansivo, perché si configura come un ciclo trasformativo collettivo, determinato da quelle stesse contraddizioni che inizialmente provocano conflitti e destabilizzano i sistemi stessi. Tutto questo spiega come l'apprendimento di un sistema di attività come la scuola o un'organizzazione lavorativa sia interconnesso con l'apprendimento dei soggetti che li abitano, dei quali si può comprendere la modalità di apprendere, solo se si conosce e si comprende il modello di apprendimento del sistema stesso (Tuomi-Gröhn, 2007). In tal senso allora non si può pensare che un reale transfer di conoscenze e competenze da un sistema all'altro, possa verificarsi solo se gli studenti trascorrono un periodo nel contesto lavorativo, senza essere accompagnati da una progettualità o da strumenti e processi condivisi; occorre dar vita quindi a un processo di apprendimento che si sviluppa solo se si crea interazione e collaborazione tra la scuola e i contesti di lavoro, allo scopo di individuare soluzioni a problemi che finora non hanno trovato risposta. Proprio l'interazione genera l'urgenza di uno spazio che abbia il carattere dell'*hybridity*, della *policontestuality* e che sia *multivoiced* (Gutierrez et al., 1999). Si tratta di un 'luogo nuovo' in cui gli attori chiave, nell'attraversare i confini a loro consueti, sono chiamati a costruirlo in modo intenzionale, a regolamentarlo con nuove regole, a caratterizzarlo con nuovi *tools*, *objects* e

outcomes condivisi. All'interno di questo processo gli sceneggiatori del percorso, ossia i *boundary crossers* dei sistemi, coloro che hanno il compito di creare connessioni tra i partners, oltre agli studenti, sono i tutor scolastici, i tutor esterni e tutte quelle figure che coordinano l'attività di ASL nei due sistemi, che interfacciandosi reciprocamente, diventano autori e sostenitori della partnership, come dimensione indispensabile per poter parlare di sistema di ASL.

3. L'indagine: obiettivi e metodo

L'indagine qui presentata ha come protagonisti i tutor/referenti aziendali; è stata condotta attraverso l'uso di interviste semistrutturate, con un duplice obiettivo:

- rilevare le principali caratteristiche della pratica dell'ASL all'interno dei contesti aziendali;
- conoscere il ruolo svolto dai tutor/referenti aziendali, nel contribuire a promuovere lo sviluppo di una partnership scuola-lavoro efficace.

Pur con la consapevolezza che la conoscenza di un fenomeno così complesso come l'ASL, richiede la collaborazione di tutti gli attori coinvolti, questo contributo vuole presentare il punto di vista dei tutor aziendali, ma anche le caratteristiche dell'esperienza di ASL nei luoghi di lavoro.

La metodologia a supporto di questo specifico studio è di natura qualitativa, i cui punti forti fanno riferimento a due dimensioni: una verticale, poiché mira a comprendere gli aspetti più profondi di un soggetto verso un fenomeno, permettendo al ricercatore di raccogliere i significati costruiti dai partecipanti; una orizzontale, poiché vuole cogliere gli aspetti contestuali e le loro relazioni (Creswell, 2013). L'intervista è la tecnica di indagine che è stata utilizzata durante lo studio, proprio per le potenzialità conoscitive offerte al ricercatore (Sala, 2010). L'intervista rivolta ai tutor/referenti aziendali ha avuto carattere semistrutturato; è costituita da nove dimensioni (funzione, formazione, relazione, progettazione formativa, realizzazione dell'ASL, apprendimento, valutazione, vantaggi, miglioramenti) ognuna delle quali ha avuto al suo interno delle domande-guida, allo scopo di rilevare importanti informazioni su specifici contenuti legati agli obiettivi della ricerca. L'intervista semistrutturata presenta un duplice vantaggio: i) gli ambiti di indagine sono definiti in anticipo e permette una certa sistematicità nella raccolta dei dati forniti dal rispondente; ii) l'intervista conserva un carattere piuttosto situazionale e colloquiale, permettendo all'intervistatore e all'intervistato di sentirsi a proprio agio (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Si tratta quindi di uno strumento capace di coniugare la flessibilità e l'apertura richiesta dal tipo di conversazione con la necessità di rispettare la traccia dell'intervista, utile a garantire successivamente, un buon livello di codificabilità dei *primary documents* ottenuti, ma anche con la possibilità di accogliere elementi nuovi, assicurando così una maggiore ricchezza dei temi indagati.

4. L'indagine: il contesto e i partecipanti

Il contesto generale della ricerca ha previsto il coinvolgimento di scuole secondarie superiori di diverse Regioni del Nord-Italia: un istituto professionale (Veneto), due Licei (Liguria, Piemonte), quattro istituti tecnici (Friuli, Liguria, Lombardia, Piemonte). Tutti i soggetti coinvolti nella ricerca, dirigenti, docenti (tutor scolastici, coordinatori ASL, consigli di classe), gruppi di genitori, studenti erano parte delle istituzioni scolastiche menzionate. Gli stessi tutor aziendali sono stati indicati e invitati direttamente dalle rispettive scuole, per assicurare la loro disponibilità ad essere intervistati durante il percorso di ricerca.

I soggetti coinvolti in questa specifica indagine sono stati sette figure (tutor o referenti)

appartenenti a diversi contesti organizzativi, uno per ogni istituto scolastico. Proprio per la specificità di alcuni progetti realizzati, che hanno richiesto la sinergia e il coordinamento di competenze diverse, in un solo caso, insieme al tutor è stato presente il gruppo di lavoro che ha accompagnato gli studenti di classe quinta di un liceo.

Tutte le figure coinvolte sono rappresentanti del mondo del lavoro che nel corso degli anni hanno costantemente collaborato per le attività di ASL con i docenti e gli studenti delle rispettive istituzioni. Coloro che, con tanta disponibilità, hanno accettato di partecipare al percorso di ricerca, rappresentano settori lavorativi differenti e quindi un patrimonio di esperienza molto diverso. Nello specifico l'intervista è stata rivolta:

- al titolare di una grande officina meccanica che ha una lunga esperienza di partnership con l'istituzione veneta coinvolta, per l'istituto professionale;
- al direttore della protezione civile che collabora con la scuola ligure da circa venti anni, per un primo istituto tecnico;
- ad un architetto che insieme al suo gruppo di lavoro hanno accompagnato gli studenti di una classe quinta nella progettazione e realizzazione di una mostra, per un liceo;
- alla responsabile del settore marketing di un'azienda di rettificatrici lombarda che collabora con la scuola da quindici anni, per secondo istituto tecnico;
- al responsabile del settore ricerca e sviluppo di un'azienda che si occupa di produzione e commercializzazione di sistemi embedded, per un terzo istituto tecnico ;
- in parte al referente di una grande officina meccanica, che generalmente accoglie gli studenti in entrata per poi assegnarli ai diversi tutor aziendali e, in parte e in forma complementare, a un tutor che segue direttamente gli studenti in officina, per un quarto istituto tecnico;
- alla responsabile della formazione delle risorse umane di una grande azienda che opera nel settore delle biotecnologie, per un secondo liceo.

5. Procedure e analisi delle interviste

La partecipazione delle figure esterne al progetto di ricerca era stata considerata una componente importante sin dalla stesura del progetto iniziale. Infatti, la sintesi del piano di ricerca e il relativo piano delle attività, che includeva tra le figure-chiave, i tutor esterni è pervenuto ai diversi dirigenti scolastici durante il primo contatto via mail. Calendarizzare il piano delle interviste con i tutor o referenti esterni non è stato molto difficile, grazie sia alla loro disponibilità ma anche all'impegno dei dirigenti, dei tutor e referenti scolastici che hanno preso direttamente i contatti, facendo così da tramite, spiegando la finalità dell'intervista e rendendosi disponibili per le reciproche presentazioni tra intervistatrice e intervistati, nel giorno dell'intervista stessa che si è svolta presso i rispettivi luoghi di lavoro.

Dopo aver ricevuto la disponibilità dei tutor aziendali, si è passati quindi alla definizione di date e orari per lo svolgimento delle interviste stesse che sono state realizzate tra ottobre e dicembre 2015. La fase di realizzazione delle interviste, della durata di circa un'ora, ha previsto l'autorizzazione degli intervistati per l'audio-registrazione; successivamente sono seguiti la trascrizione letterale e quindi la digitalizzazione, la rilettura in più fasi dei testi prodotti, la scelta del software Atlas.ti 7.0 per l'analisi testuale. Tale strumento di analisi ha carattere flessibile e versatile, infatti, anche se sviluppato secondo i principi della *Grounded Theory* (Chiarolanza & De Gregorio, 2007; Gibbs, 2008), secondo una logica induttiva che fa emergere dal testo le categorie di analisi, consente di utilizzare anche un approccio deduttivo e quindi *top down*, nel caso di categorie predefinite in base ad un quadro teorico di riferimento. In questo studio specifico è prevalso maggiormente il secondo modello, senza però trascurare neanche il primo, laddove sono stati rilevati concetti o categorie inattese. L'uso di Atlas.ti 7.0 ha previsto alcune procedure importanti per la conduzione dell'analisi informatica:

- la digitalizzazione finale dei *Primary Documents (PD)*; ovvero la trascrizione delle

- interviste in documenti formato Word;
- la creazione dell' *Hermeneutic Unit* (HU), utile a creare l'habitat dei *PD*, dei pre-codici e codici, dei primi significati con le relative annotazioni, *families* e *networks*;
 - la codifica dei testi, tramite l'assegnazione di etichette alle stringhe di testo (*quotations*) tramite la funzione *open coding* o *add coding*. Questo ha permesso la creazione di pre-codici e codici: i primi per la creazione delle categorie, i secondi per la specificazione delle loro proprietà. Spesso sono stati selezionati, per somiglianza di significato, i codici dalla lista costruita dai codici precedentemente identificati;
 - la raccolta dei codici è stata condotta in modo automatico dal software nel Code Manager (CM), con la possibilità di avere immediatamente la lista completa dei 320 codici identificati e di rilevare la *groundedness*, ovvero il numero delle *quotations* associate ad ogni codice;
 - la creazione di *codes families*, al termine della prima codifica, utili a raggruppare codici di significato simile; infatti, tramite il CM, è stato possibile creare dei nuovi macro-codici (*codes families*), utili a raggruppare tutti quei codici e sotto-codici che meglio potessero descrivere la macro-area identificata;
 - la creazione di *networks*, come rappresentazione grafica e quindi come mappe concettuali e di ogni *code family* con le sue categorie. È un processo di analisi condotto tramite il recupero e il confronto del materiale già codificato in precedenza ed etichettato con lo stesso codice, che ha permesso di tessere la mappa completa delle dimensioni indagate. Tramite il *network group manager*, è stato possibile avere un'utile mappatura di sintesi dei *PD* e delle dimensioni indagate.

6. I risultati

Per rispondere al primo obiettivo di questo studio, l'analisi dei dati ha fornito informazioni importanti relative alla realizzazione dell'ASL all'interno dei contesti aziendali. Partendo dal presupposto che l'ASL è una pratica formativa, l'analisi del suo processo di realizzazione non può esaurirsi nella descrizione di ciò che gli studenti fanno operativamente nei contesti organizzativi, ma questa operatività che è una delle fasi finali del processo, dev'essere osservata attraverso altre dimensioni quali la progettazione formativa, la relazione con lo studente, l'apprendimento, la valutazione.

Gli elementi emersi e legati alla realizzazione operativa dell'esperienza, evidenziano che per la maggior parte dei contesti organizzativi l'elemento comune è che gli studenti sono stati inseriti nelle attività lavorative quotidiane dell'organizzazione ospitante; ciò che invece si è differenziato da un contesto all'altro è stata la modalità con cui gli studenti sono stati coinvolti nelle attività da parte tutor: alcuni tutor e/o coordinatori hanno l'abitudine di far svolgere allo studente un periodo di osservazione delle attività, svolte direttamente dal tutor stesso, a cui segue il periodo di operatività; altri hanno preferito far svolgere l'esperienza a coppie *perché due cervelli aiutano a trovare delle soluzioni migliori*, altri ancora invece hanno preferito farli lavorare da soli, *perché si evita la distrazione*. In ogni contesto si tratta di scelte che i tutor o i coordinatori esterni fanno e di cui informano i tutor scolastici, ma che non hanno il carattere della condivisione. La stessa possibilità per gli studenti, di essere inseriti nelle attività lavorative quotidiane, se da un lato può suggerire l'immagine della partecipazione a una comunità di pratiche secondo la visione di Wenger (1998), dall'altra questa condizione viene a mancare in tutti quei contesti in cui i tutor o i coordinatori hanno sostenuto che la progettazione formativa è stata realizzata solo dalla scuola e che *il tutor aziendale generalmente ne prende solo atto*. Anche la progettazione formativa che dovrebbe essere l'anima del percorso di ASL, ovvero quel *boundary object* che dovrebbe accompagnare il processo di attraversamento dei confini di studenti e tutor, è stata presentata quindi, con diverse sfaccettature: è stata costruita su un'idea

originata dal tutor o coordinatore ASL dell'organizzazione esterna, è stata realizzata completamente dalla scuola ma è stata anche realizzata, pur se solo in due dei casi qui presentati e non per tutte le esperienze, in condivisione tra i due tutor.

Vivere un'esperienza di ASL per uno studente implica mettersi in relazione con il tutor e il coordinatore esterno, oltre che con l'intero contesto organizzativo che lo ospita. La relazione come dimensione importante di qualsiasi processo di apprendimento, non poteva che essere parte costitutiva della realizzazione dell'esperienza stessa, ma anche in questo caso ha assunto caratteristiche diverse sia che si trattasse di tutor sia che si trattasse di coordinatori dell'ASL. Alcuni tutor e coordinatori hanno definito la loro relazione con gli allievi di *tipo informale, perché gli studenti erano come colleghi di lavoro, basata sulla fiducia e interattiva*, altri invece l'hanno definita di *tipo formale, perché legata solo alle attività*. Per alcuni coordinatori, in particolare la relazione è stata *sporadica oltre che formale*, per altri *gestita solo tramite mail o telefono*; in quest'ultimo caso è stato il coordinatore a gestire la comunicazione con lo studente, in caso di situazioni problematiche o necessità.

Non si può dire di aver fatto un'esperienza se non c'è apprendimento. Proprio per tale motivo è stato chiesto ai tutor o coordinatori se e quale apprendimento potesse generare un'esperienza di ASL. I partecipanti hanno fatto riferimento sia a *competenze tecnico-professionali* sia a *competenze trasversali*, ma alcuni di loro hanno posto l'enfasi sulla *conoscenza del mondo del lavoro, l'acquisizione di un metodo, la capacità di mettersi in gioco* da parte degli studenti. Sono tutte competenze riconosciute, e sempre ben definite da tutor e o coordinatori, ma forse poco definite e condivise tra scuola e lavoro, se si pensa che non si sia rilevata un'intenzionale partecipazione nella definizione della progettazione formativa.

Gli elementi emersi finora hanno riguardato la realizzazione dell'esperienza, le relazioni che l'hanno caratterizzata, la sua progettazione, ma anche gli apprendimenti che inevitabilmente dovevano essere valutati. Ma in che modo? Da parte di chi? Alcuni partecipanti hanno fatto riferimento al *confronto tra tutor, al giudizio sintetico del tutor esterno*; altri alla compilazione da parte del tutor esterno di *griglie predisposte dalle scuole*, altri ancora a *moduli compilati dagli studenti*. La valutazione di un'esperienza ha come funzione principale il miglioramento, perché dovrebbe aiutare a rilevare quali sono stati i punti di forza e quali le criticità, per poi partire proprio da quest'ultime e implementare un piano di miglioramento per l'esperienza successiva. Tuttavia, dagli elementi emersi, appare evidente che bisognerebbe riflettere su quali sono i risultati attesi da un'esperienza di ASL e varrebbe la pena condividere modalità di rilevazione dei risultati in modo chiaro e codificato.

Per rispondere invece al secondo obiettivo di questo studio, riferito al conoscere in che modo i tutor o coordinatori aziendali, contribuiscono a promuovere lo sviluppo di una partnership scuola-lavoro efficace, si fa riferimento ai dati rilevati attraverso le altre dimensioni indagate: la funzione, la formazione, la relazione con il tutor scolastico, i vantaggi dell'ASL, i miglioramenti possibili. Sono tutti aspetti importanti che possono supportare il ruolo di *boundary crosser* che i tutor e i coordinatori aziendali sono chiamati ad esercitare, all'interno di un processo consapevole e intenzionale di attraversamento di confini fra sistemi, capace di assicurare la costruzione di una partnership solida tra scuola e lavoro.

Ogni soggetto chiamato a svolgere un ruolo è necessario che abbia una chiara consapevolezza delle proprie responsabilità e delle proprie funzioni, oltre che delle attese che gli altri nutrono verso di lui. Proprio in merito a questo aspetto, i dati emersi rilevano che coordinatori e tutor intervistati hanno dimostrato di avere una buona consapevolezza del proprio ruolo e delle proprie funzioni legate alla pratica ASL nell'organizzazione, quando hanno evidenziato l'importanza di *accogliere e supportare gli studenti, di dover offrire loro percorsi formativi, di generare in loro interesse e valorizzare le loro attitudini, di interfacciarsi con la scuola*; -nello specifico, per i coordinatori- *di essere punto di riferimento per tutor dell'organizzazione e figure della scuola, di monitorare e coordinare l'esperienza e di assicurare il giusto abbinamento tutor-studente*. Ovviamente ogni elemento emerso, sarebbe oggetto di ulteriori indagini, poiché seppur siano

tutti aspetti molto positivi, alcuni di questi non coincidono con l'assenza di una progettazione e valutazione dei percorsi davvero condivisa, come dichiarato da alcuni partecipanti. Lo stesso interfacciarsi con la scuola si riferisce solo alla comunicazione e relazione che i tutor e i coordinatori esterni hanno con quelli scolastici, ma dovrebbe riguardare il processo di ASL nella sua dimensione olistica. Inoltre dai dati è emerso che ogni scuola utilizza modalità proprie nel mantenere le relazioni con le organizzazioni esterne si passa da una comunicazione e relazione giornaliera, a una comunicazione che avviene solo all'inizio e alla fine dell'esperienza, oppure a scambi comunicativi tramite telefono o email. Ma quali regole dovrebbe avere il flusso comunicativo in una comunità in cui si è deciso di costruire uno spazio nuovo, come luogo dell'incontro, della ricombinazione dei diversi ingredienti che caratterizzano i due sistemi, al fine di trovarne una riconcettualizzazione?

Tutto questo fa riflettere sull'importanza della formazione per tutte quelle figure che nelle organizzazioni sono chiamate a svolgere la funzione di tutor a supporto degli studenti e di partner strategici delle istituzioni scolastiche. I soggetti intervistati, in modo diverso, hanno evidenziato delle conoscenze e competenze ritenute importanti per la loro funzione: alcuni si sono concentrati sulla *capacità organizzativa*, altri *sull'abilità e interessi educativi*, altri sulle *conoscenze professionali*, altri ancora *sull'importanza di conoscere il curriculum dello studente*. Anche in questo caso sono state messe in luce delle dimensioni importanti che possono caratterizzare la figura di tutor esterno. Ma allora, quale profilo dovrebbe avere un tutor aziendale?

Altri elementi importanti emersi fanno riferimento alla consapevolezza dei vantaggi dell'ASL rilevati dagli intervistati, i quali oltre ad evidenziare il vantaggio legato allo sviluppo di competenze, hanno messo in luce *l'opportunità per i giovani di farsi conoscere* e per l'organizzazione non solo di farsi conoscere ma di *poter avere in futuro personale qualificato*. Accanto a questo è stata evidenziata come opportunità per le organizzazioni, *l'interfacciarsi con la generazione giovanile* e suscitare in essa interesse per il loro lavoro. Non è mancato anche chi ha sostenuto che l'esperienza ASL non ha generato alcun vantaggio per l'organizzazione. Questa convinzione, come e quale influenza può avere sulla buona riuscita di un progetto di ASL?

Un'altra dimensione esplorata e connessa al livello di consapevolezza della propria funzione, nel sostegno della partnership scuola-lavoro, è legata ai miglioramenti possibili. Questi sono stati individuati dagli intervistati con *l'assicurare una maggiore durata dell'esperienza*, con *il recupero culturale del lavoro nei giovani*, con *una migliore collaborazione scuola-lavoro*, con *un accompagnamento migliore degli studenti*, con *l'importanza di coinvolgere nei percorsi di ASL figure che sappiano trasmettere fiducia e passione*, con *la necessità di modificare la cultura aziendale*. Appare evidente che c'è una certa consapevolezza del bisogno di miglioramento per le esperienze di ASL, ma quanto è emerso evidenzia l'urgenza di riflettere insieme e in modo critico su che cosa dovrebbe essere un sistema di ASL e verso quali azioni condivise sia importante orientare le scelte.

7. Conclusioni

Prima di tutto occorre precisare che i dati qui riportati non sono esaustivi, ma possono offrire l'accesso a quelle che rappresentano le opinioni, le convinzioni e la consapevolezza dei ruoli in un percorso di ASL. I risultati emersi dalle interviste, infatti, hanno offerto importanti spunti di riflessione aiutando a rilevare elementi di forza, ma anche contraddizioni, riferite sia alla pratica dell'ASL, sia al ruolo svolto dei tutor e ai coordinatori aziendali, come sostenitori della partnership scuola-lavoro. Ciò che traspare in modo forte dall'analisi dei dati è la mancanza di una visione condivisa rispetto alla natura dell'ASL, per poter essere definita tale. Se l'ASL riguarda un unico processo di apprendimento che si realizza in due contesti, ma perseguendo gli stessi obiettivi, forse sarebbe opportuno pensare che tutti i soggetti coinvolti, chiamati ad abitare il 'terzo spazio' (Gutierrez et al., 1995), come membri di una comunità, dovrebbero realizzare e condividere un progetto formativo, identificando l'*object*, ma anche gli *outcomes* del percorso.

Qualsiasi azione formativa richiede, non solo la progettazione, ma anche la costruzione di tutti quei *tools*, per il monitoraggio e la valutazione, che costituiscono gli artefatti (Engeström, 2001; Leont'ev, 1981; Vygotskij, 1978) necessari a rappresentare la cultura della nuova comunità, a definirne le regole, ma anche a testimoniare l'esistenza stessa e ad orientare i miglioramenti, come gli stessi intervistati hanno evidenziato. L'immagine dell'ASL offerta dagli intervistati dimostra che a partire, dalla progettazione, alla realizzazione dell'esperienza, alla definizione condivisa dei risultati attesi, alla modalità di valutazione dell'esperienza, appare come sistema che necessita di essere ancora ben definito, al fine di attribuirgli un'unica natura, anziché una molteplicità di identità. Il rischio, com'è emerso dai dati, è quello di non riuscire a garantire un'esperienza di qualità a tutti gli studenti perfino della stessa scuola, se il sistema dell'ASL non assume una propria identità ben definita e da tutti riconosciuta. Oltre a una valida progettazione formativa che include la definizione degli obiettivi e degli apprendimenti attesi, la certezza dell'operatività, finalizzata all'acquisizione di competenze previste dal progetto formativo, la valutazione secondo criteri condivisi, come elementi riferiti in modo particolare all'esperienza pratica di ASL vissuta dallo studente, un progetto di ASL, non può trascurare la cura del processo di attraversamento dei confini, dove gli attori-chiave sono coloro che, come i tutor e i coordinatori esterni, sono chiamati ad agire in modo intenzionale e consapevole il ruolo di *boundary crossers*. L'efficacia di questo ruolo può essere assicurata sicuramente con quella consapevolezza delle proprie funzioni, con il riconoscere l'importanza di maturare competenze specifiche ('ogni tutor dovrebbe avere competenze tecnico-professionali, abilità e interessi educativi; [...] dovrebbe far emergere le potenzialità degli studenti e valorizzare le loro attitudini'), di mantenere i flussi comunicativi con il sistema partner, di conoscere le caratteristiche dei partner ('un tutor aziendale dovrebbe conoscere l'ambiente-scuola degli studenti; [...] il loro curriculum scolastico'). Si tratta di un certo livello di consapevolezza esistente in gran parte degli intervistati, dimostrato dall'individuazione dei miglioramenti necessari, dall'elencazione di quelle competenze che un tutor esterno dovrebbe avere e che coincide con un bisogno formativo e la necessità di definire un profilo del tutor dell'ASL che però, così com'è stato in parte indicato dagli intervistati, sembra sempre riguardare una sola componente dell'ASL: la pratica. Troppo spesso ci si dimentica che l'ASL abbia un'altra dimensione che è da ritenersi imprescindibile: la partnership. Creare partnership significa affidare la responsabilità e la funzione di *boundary crossers* a figure adeguatamente formate per poter ricoprire quel ruolo. Si tratta dell'abilità di capire, interpretare e negoziare i significati, attraverso l'uso di simboli e artefatti e attraverso il coinvolgimento degli altri, attraverso le pratiche di una comunità e le regole al suo interno (Walker & Nocon, 2007). In definitiva i dati ci comunicano che ci sono elementi di forza nell'attuale ruolo dei tutor e coordinatori esterni identificabili, in una buona, anche se non completa consapevolezza del proprio ruolo, nell'attribuire importanza alla cura della pratica di ASL (valorizzazione degli studenti e delle loro attitudini, giusto abbinamento tutor-studente, garantire esperienze formative); nel riconoscere l'importanza e la necessità di una buona formazione per le figure che accompagnano gli studenti durante il percorso sistema di ASL (gli intervistati hanno fatto riferimento a competenze che i tutor dovrebbero avere: capacità organizzativa; competenze tecnico-professionali, interessi educativi); nel riconoscere i vantaggi non solo per lo studente, ma anche per l'organizzazione stessa. Tuttavia gli aspetti che richiedono un maggiore cura e quindi una maggiore consapevolezza oltre che un maggiore impegno, si riferiscono ad elementi della pratica stessa (progettazione, monitoraggio e valutazione), ma anche e soprattutto all'altra faccia dell'ASL la costruzione di una partnership efficace. Navigare i confini di territori diversi, richiede l'abilità di sapere entrare e uscire da questi come abili mediatori e negoziatori di culture, pratiche, interessi e artefatti. In generale il concetto di mediazione enfatizza il ruolo delle persone che fungono da intermediatori simbolici tra chi deve apprendere e ciò che bisogna apprendere (Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller, 2003), ma in un processo di attraversamento di confini si attivano quattro meccanismi di apprendimento che generano nuove conoscenze,

sviluppo delle identità, cambiamento delle pratiche e sviluppo organizzativo. Si tratta di meccanismi di apprendimento che si identificano in ciò che Akkerman e Bakker (2011) definiscono: *identification, coordination, reflection, transformation* (p.142). *Identification* coincide con l'analizzare criticamente l'identità di un sistema, come processo utile a produrre nuove visioni e scoperte del potenziale di apprendimento del sistema stesso; *coordination* richiede invece l'attivazione di un dialogo, di una connessione comunicativa, nel tentativo di superare le rispettive ambiguità che sicuramente emergono all'interno della *boundary zone*; *reflection* coinvolge i soggetti in un processo di riflessione sulle pratiche, mediante il quale vengono esplicitate le differenze e dove ciascuno può apprendere dalle pratiche dell'altro; *transformation* si realizza quando il confronto genera cambiamenti e ha come risultato la costruzione di una nuova cultura capace di influenzare le pratiche future. Per concludere dunque, un processo di ASL richiede un'intenzionale processo trasformativo che includa una sorta di decostruzione e ricostruzione di pratiche e culture, fino a identificarne delle nuove ed efficaci, utili ad assicurare apprendimento per tutte le persone coinvolte e per gli stessi sistemi.

Bibliografia

- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge-Oxford: Polity. Trad. it. di S. Minucci (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Bransford, J. D., Goldman, S. R., & Vye, N. J. (1991). Making a difference in people's ability to think: Reflections on a decade of work and some hopes for the future. *Influences on children*, 147, 180.
- Chiarolanza, C., & De Gregorio, E. (2007). *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*. Roma: Carocci.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Milton Park. Abingdon, Oxon,[England]: Routledge.
- Commissione delle Comunità Europee, (2000). *Memorandum dell'istruzione e della formazione permanente*. Disponibile su: http://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/memorandum30_10_2000.pdf. [Accesso:15.06.2016].
- Contractor, F.J., & Lorange, P. (1988). Why should firms cooperate? The strategy and economic basis for cooperative ventures. In F.J. Contractor, & P. Lorange, (eds) *Cooperative Strategies in International Business*. New York: Lexington.
- Creswell, J.W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- 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., & Vähäaho, T. (1999). When the Center Does Not Hold: The Importance of Knotworking. In M. Hedegaard, S. Chaiklin, & U. J. Jensen (eds.), *Activity Theory and Social Practice* (pp. 345–74). Aarhus: Aarhus University Press.
- European Commission. (2010). *EUROPE 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Disponibile su: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>. [Accesso: 14.06.2016].
- European Parliament. (2000). *La strategia di Lisbona: per la crescita e l'occupazione* http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm [Accesso: 14.06.2016].
- Gibbs, G. R. (2008). *Analysing qualitative data*. Sage.
- 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–

- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. M. (Eds.). (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context. Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives*. Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Leont'ev, A.N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Mohr, J. & Spekman, R. (1994). Characteristics of partnership success: Partnership attributes, communication behavior, and conflict resolution techniques, *Strategic Management Journal*, 15(2), 135-152.
- Oliver, C. (1990). Determinants of Interorganisational Relationships: Integration and Future Directions, *Academy of Management Review*, 15 (2), 241-265.
- Renkl, A., Mandl, H., & Gruber, H. (1996). Inert knowledge: Analyses and remedies. *Educational Psychologist*, 31(2), 115-121.
- Resnick, L. (1987). Learning in school and out, *Educational Researcher*, 16, 13-40.
- Sala, E. (2010). L'intervista. In A. De Lillo, (ed.). *Il mondo della ricerca qualitativa* (pp.77-104). UTET università.
- Tino, C., & Fedeli, M. (2015). L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 3 (15), 213-231. ISSN 1825-7321 - DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-17177>.
- 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.
- Tushman, M. L., & Scanlan, T. J. (1981). Boundary spanning individuals: Their role in information transfer and their antecedents. *Academy of Management Journal*, 24(2), 289.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society: the development higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, D. & Nocon, H. (2007). Boundary-Crossing Competence: Theoretical Considerations and Educational Design, *Mind, Culture, and Activity*, 14(3), 178-195.
- Wenger, J. E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, P. (2002). The competent boundary spanner. *Public Administration*, 80 (1), 103.