

Competenze trasversali in Alternanza Scuola-Lavoro: prospettive di insegnanti e studenti e processi valutativi messi in atto

Soft skills in School-Work Alternation programs: teachers' and students' perspectives, and implemented assessment processes

Concetta Tino

Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology (FISPPA), University of Padova (Italy) •

concetta.tino@unipd.it

Valentina Grion

Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology (FISPPA), University of Padova

• valentina.grion@unipd.it

243

Ricerche

Today, the complexity of organizational contexts requires formal education systems to use devices to encourage the training of individuals who can skillfully combine hard and soft skills. The School-Work Alternation (SWA) is one of useful devices to train the new generations, in response to these new needs. In this perspective, the present research work has investigated the awareness of teachers and students about the development of soft skills in SWA; the nature of project design and assessment in relation to the development of soft skills. Through a qualitative approach and with the participation of teachers and students from different educational institutions of different Italian regions, it has been possible to recognize that SWA is considered as a privileged space for the development of soft skills, while the assessment process related to them needs to be still built.

Keywords: School-Work Alternation; soft skills; assessment; teachers; students; tools


Oggi, la complessità dei contesti organizzativi richiede ai sistemi formali dell'educazione di utilizzare dispositivi per favorire la formazione di soggetti che sappiano coniugare abilmente hard e soft skills. L'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) è uno dei dispositivi ritenuti validi nel contribuire a formare le nuove generazioni, in risposta a questi nuovi bisogni. In tale prospettiva, il presente lavoro di ricerca ha investigato la consapevolezza di docenti e studenti circa lo sviluppo delle soft skills in ASL; la natura della progettazione e della valutazione in relazione allo sviluppo di competenze trasversali. Tramite un approccio qualitativo e con la partecipazione di docenti e studenti di diverse istituzioni scolastiche di differenti regioni italiane è stato possibile rilevare che l'ASL è riconosciuta come uno spazio privilegiato per lo sviluppo delle soft skills, mentre il processo valutativo ad esse connesso risulta ancora da costruire.

Parole chiave: Alternanza Scuola-Lavoro; competenze trasversali; valutazione; docenti, studenti, strumenti

Il presente articolo è stato redatto secondo le seguenti attribuzioni: Tino Concetta ha scritto i §§: 1 (Introduzione); 2.1; 3; 3.1; 3.2; 3.3. Grion Valentina ha scritto i §§: 2.2; 4; 5.

Competenze trasversali in Alternanza Scuola-Lavoro: prospettive di insegnanti e studenti e processi valutativi messi in atto

1. Introduzione



All'interno dello scenario complesso generato dalle trasformazioni e dai repentini cambiamenti socio-economici, legati soprattutto all'avvento della quarta rivoluzione industriale (WEF, 2016), alle nuove generazioni è richiesto di essere competenti per poter affrontare le sfide presenti nei nuovi contesti locali e globali, nella vita personale e professionale. Si tratta di un processo trasformativo che ha investito la vita delle persone e tutti i sistemi organizzativi all'interno dei quali, ai soggetti chiamati ad operare, non è più solo richiesto di possedere hard skills ovvero competenze esclusivamente tecnico-specialistiche, ma anche soft skills. Queste ultime sono identificate come set di abilità che consentono di sviluppare capacità di comportamento adattivo e positivo, di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana (World Health Organization, 1993), come competenze sociali che permettono ai soggetti di essere dei buoni lavoratori e dipendenti, di manifestare una relazione di compatibilità con il proprio contesto lavorativo (Keneley, Jackling, 2011; Lorenz, 2009; Rao, 2012; Robles 2012). Si assiste dunque a un cambio di prospettiva con un nuovo focus non più sui saperi astratti, ma sulle azioni competenti che le persone svolgono con autonomia, responsabilità e flessibile ricombinazione strategica, delle abilità soggettive, sociali, comunicative, gestionali, cognitive e culturali. Si tratta di uno scenario in cui le istituzioni educative e formative sono chiamate ad assumersi nuove responsabilità, a dimostrare disponibilità a rivisitare le proprie convinzioni, culture e metodi, nella consapevolezza che l'apertura al mondo esterno, sosterrà il loro modo di agire a favore delle nuove generazioni. Infatti, volgere l'attenzione verso i bisogni reali dei contesti può promuovere lo sviluppo di percorsi formativi e di crescita di senso, in coerenza con le dinamiche sociali e i ruoli che i giovani saranno chiamati ad esercitare come componenti-chiave della società globale.

L'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) è uno dei dispositivi che può contribuire a formare le nuove generazioni, in risposta a questi nuovi bisogni e quindi alla necessità di creare un'osmosi tra saperi formali e informali, affrontando efficacemente i cambiamenti (Fabbri, Melacarne, Allodola, 2015; Iannis, Durighello, 2016; Tino, Grion, 2018;

Tino, 2018; Tino, Grion, 2019). Si tratta di una metodologia che nonostante sia stata già formalizzata in diverse istituzioni scolastiche ancora prima dell'obbligatorietà sancita dalla L.107/2015, genera ancora incertezze e dubbi all'interno dei contesti formali dell'istruzione, non solo in relazione alla sua valenza formativa, ma anche ai relativi processi e metodi di valutazione (Tino, Fedeli, 2015; Tino, 2017).

Proprio con l'intenzione di fare chiarezza e supportare i docenti nella didattica e nella valutazione delle soft skills sviluppate in ASL, in una prima fase di una ricerca – attualmente in corso presso l'università di Padova – ci si è posti l'obiettivo di indagare intorno a:

- consapevolezza di docenti e studenti circa lo sviluppo delle soft skills in ASL;
- competenze solitamente prese in considerazione nella progettazione di ASL;
- valutazione di tali competenze.



2. Quadro di riferimento

2.1 L'importanza dello sviluppo di soft skills

L'importanza di sostenere lo sviluppo delle soft/generic skills o competenze trasversali è stato evidenziato sia a livello nazionale attraverso “modelli” (Miur, 2017) e azioni (Benvenuto, 2018; Magnoler, 2018; Tino, Grion, 2018; Tino, Grion, 2019) sia a livello europeo (Gonzalez, Wagenaar, 2008; OECD, 1997). Precisamente, a livello nazionale, si può fare riferimento alla declinazione delle competenze-chiave di cittadinanza introdotte dal regolamento attuativo sul nuovo obbligo di istruzione del 22 agosto 2007, che ha declinato otto importanti competenze: *imparare ad imparare; progettare; comunicare; collaborare e partecipare; agire in modo autonomo e responsabile; risolvere problemi; individuare collegamenti e relazioni* tra fenomeni, eventi e discipline; *acquisire ed interpretare l'informazione*. Si tratta di quelle competenze che aumentano l'autostima e la sicurezza di sé nelle persone e che, di conseguenza, promuovono lo sviluppo personale e professionale (Rao, 2010). A livello europeo invece il documento “*Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*” (Consiglio Europeo, 2012) tra le priorità degli Stati membri evidenzia l'importanza di un rafforzamento dello sviluppo di competenze trasversali, poiché possono migliorare le prospettive di occupabilità delle persone (Forfàs 2007). L'obiettivo di tale priorità è quella di inserire “le abilità trasversali in tutti i curricula dalle prime fasi

dell'istruzione fino all'istruzione superiore con l'impiego di approcci pedagogici innovativi e incentrati sullo studente” (p.17, punto 3). Ancora a livello europeo, anche il progetto *Tuning* (Gonzalez, Wagenaar, 2008), la cui azione è volta all'implementazione del processo di Bologna, distingue tre tipi di competenze trasversali: a) le *competenze strumentali* che includono le abilità cognitive, metodologiche, tecnologiche e linguistiche; b) le *competenze interpersonali*, considerate come abilità individuali e abilità sociali; c) le *competenze sistemiche*, intese come abilità combinate (comprensione, sensibilità e conoscenza, competenze strumentali e interpersonali).

Nel framework elaborato dal World Economic Forum (2015) sulle competenze necessarie nel XXI secolo, accanto a quelle più tradizionalmente accademiche raggruppate come “*Foundational literacies*” (literacy, numeracy, scientific literacy, financial literacy, cultural and civic literacy) ne vengono individuate altre che potremmo definire trasversali, suddivise in due grandi gruppi: un primo gruppo, le “*competencies*”, quelle cioè dirette a sviluppare capacità di affrontare le sfide complesse, (*critical thinking/problem solving, creativity, communication, collaboration*); un secondo gruppo, “*the character qualities*”, ovvero quelle volte ad assicurare la capacità di affrontare i cambiamenti (*curiosity, initiative, persistence, adaptability, leadership, social and cultural awareness*). A livello internazionale, ancora prima, sono stati elaborati altri framework: nel 2007, l'*International Society for Technology in Education* (ISTE) ha elaborato l'ICT skills framework per il XXI¹ secolo, identificando sei categorie di competenze-chiave da introdurre nei curricula degli studenti: i) *creativity and innovation*, evidenziando l'importanza per gli studenti di saper applicare la conoscenza esistente per generare nuove idee, prodotti e processi, oltre che creare lavori originali come mezzo di espressione personale e di gruppo; ii) *communication and collaboration*, dando rilievo all'interazione e la collaborazione con i pari e gli esperti impiegando una varietà di ambienti e strumenti multimediali, oltre che alla capacità di cooperare a produrre in team lavori originali o risolvere problemi; iii) *research and information fluency*, ovvero la capacità di utilizzare gli strumenti tecnologici per raccogliere, valutare e usare le informazioni; iv) *critical thinking, problem solving, and decision making*, secondo cui gli studenti sulla base di un pensiero critico possono pianificare e condurre ricerche, gestire progetti, risolvere problemi ed elaborare decisioni informate utilizzando risorse e stru-



1 National Educational Technology Standards for Students, second edition, 2007. ISTE (International Society for Technology in Education), www.iste.org.

menti adeguati; v) *digital citizenship*, sulla base della quale gli studenti maturano la consapevolezza delle problematiche umane, sociali e culturali legate alla tecnologia e alla correlata pratica legale ed etica; vi) *technology operations and concepts*, secondo cui gli studenti dimostrano una piena comprensione dei concetti, operazioni e sistemi tecnologici.

Nel 1997, anche l'OECD-DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) ha formulato il quadro delle competenze per il XXI secolo identificando tre categorie: i) *usare strumenti* (linguaggi e tecnologie), conoscenze e informazioni in modo interattivo; ii) *interagire in gruppi eterogenei*, competenza che implica il sapersi relazionare con gli altri, il cooperare e lavorare in team, oltre che gestire e risolvere conflitti; iii) *agire autonomamente* che implica sapere elaborare e realizzare progetti personali e di vita, difendere e rivendicare diritti e interessi, oltre che riconoscere limiti e bisogni.

Accanto a questi importanti framework, merita di essere ricordato quello formulato dalle raccomandazioni europee (Parlamento Europeo & Consiglio, 2006), sulla base di otto competenze chiave per l'apprendimento permanente², mettendo particolarmente in luce, soprattutto con la revisione del framework (2018)³, la competenza comunicativa (lingue e strumenti tecnologici), l'autonomia e la responsabilità, riscontrabili nella capacità nell'apprendere, nelle competenze imprenditoriali (che sottendono anche altre competenze come la creatività e il self-management), le competenze sociali (relazionali, civiche e sensibilità culturale), ma anche l'adattabilità ai tempi correnti, ponendo enfasi sulle competenze legate ai settori STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*).

In risposta a tali numerose sollecitazioni, nel 2007 (Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione) anche nel settore educativo italiano è stato elaborato un framework di riferimento, enfatizzando dimensioni legate alla sfera sociale, personale

- 2 Le otto competenze chiave (2006): comunicazione in madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.
- 3 La rivisitazione delle otto competenze chiave (2018): competenze alfabetiche funzionali, competenze linguistiche, competenze matematiche e competenze in scienze, tecnologie e ingegneria, competenze digitali, competenze personali, sociali e di apprendimento, competenze civiche, competenze imprenditoriali, competenze in materia di consapevolezza ed espressione culturale.



e cognitiva (*imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare informazioni*).

Appare evidente dunque che l'attenzione delle politiche nazionali ed europee verso lo sviluppo delle soft skills sia strettamente connessa alla consapevolezza tra i decisori politici delle trasformazioni che i contesti sociali e organizzativi, il mondo del lavoro e delle professioni stanno vivendo e che necessariamente deve contaminare la cultura dei luoghi dell'istruzione e della formazione, poiché ad essi è stato affidato il mandato di promuovere una crescita 'intelligente, sostenibile e inclusiva' (Commissione Europea, 2010). Accanto all'attenzione politica cresce quella dei datori di lavoro, i quali, riconoscono come sia necessario che i giovani e i lavoratori in generale, siano muniti oltre che delle tradizionali hard skills, di un insieme più ampio di competenze trasversali (Joseph, Ang, Chang, Slaughter, 2010). Si tratta della consapevolezza che i giovani giungono nei luoghi di lavoro senza un adeguato sviluppo delle competenze trasversali e del fatto che le competenze tecniche, seppur importanti, da sole, non sono più sufficienti per operare all'interno delle dinamiche, competitive e complesse realtà lavorative (Schulz, 2008; Taylor, 2016).

Quanto fin qui detto evidenzia come hard e soft skills siano competenze da considerarsi complementari e non alternative all'interno dei curricula formativi degli studenti.

All'interno di uno scenario in cui l'interdipendenza fra sistemi (Engeström, 2001) e la costruzione di comunità di pratiche (Fabbri, 2007; Wenger, 1998) fondate sulla cooperazione e la condivisione risultano indispensabili, le hard e le soft skills non possono che essere categorie di competenze entrambe importanti, per assicurare ai soggetti di eccellere come professionisti competenti e di successo, oltre che per raggiungere un adeguato sviluppo personale e interagire efficacemente all'interno delle comunità e dei sistemi di riferimento.

In questo scenario della complessa dinamicità dei contesti organizzativi e sociali, della competitività dovuta alla globalizzazione, dell'attenzione e delle sollecitazioni che giungono dal mondo politico e dal mercato del lavoro, della necessità personali e professionali dei singoli, si chiama in campo quindi la responsabilità dei docenti. Sarebbe infatti auspicabile che loro promuovessero la consapevolezza dell'importanza delle competenze trasversali nei loro studenti, evidenziandone le conseguenze delle carenze delle stesse (Schulz, 2008), e individuando esperienze formative orientate a promuoverle.



2.2 L'integrazione delle soft skills nei percorsi formativi curricolari e la loro valutazione

Nonostante gli organismi politici, così come la ricerca educativa, riconoscano la centralità delle competenze trasversali come elementi a cui guardare per assicurare un'educazione adeguata al XXI secolo, in letteratura paiono abbastanza rari gli studi che considerano e analizzano l'inserimento delle soft skills all'interno dei curricula scolastici e soprattutto la loro valutazione. Come riferisce Gibb (2014, p. 455), infatti, *“The assessment of soft skills is therefore widely practised, but there is little in the way of research or evidence on how well this assessment is done.”*

Un'eccezione a questa tendenza è data soprattutto da studi commissionati da organismi politici quale, ad esempio quello svolto a livello europeo, da Gordon, Halasz, Krawczyk, Leney, Michel, Pepper, Putkiewicz, e Winiewski (2009), richiesto dalla Comunità Europea per indagare l'integrazione e lo sviluppo nei curricula scolastici dei 27 Stati membri, delle cinque competenze-chiave considerate cross-curricolari fra quelle definite nella Raccomandazione europea per l'apprendimento *lifelong* (2006). A tali competenze – la competenza digitale, l'apprendere ad apprendere, le competenze sociali e di cittadinanza, lo spirito d'iniziativa e imprenditoriale e la consapevolezza e l'espressione culturale – infatti, sottostanno “capacità trasversali quali il pensiero critico, la creatività, l'iniziativa, il problem solving, la valutazione del rischio, la presa di decisioni, la gestione delle emozioni” (Gordon et al., 2009, p. 11).

Considerando l'introduzione del concetto di competenza “trasversale” nella scuola, lo stesso documento ne articola il significato in questo contesto:

Firstly, they have a focus in all subjects and all activities in a school and are the responsibility of all school staff. Secondly, they represent the goals that are common to the whole curriculum and constitute different types of tools schools believe that students need to adapt to a variety of situations and to continue learning throughout life. Thirdly, they are mutually complementary: “since all complex situations necessarily call for more than one cross-curricular competence at a time” (ivi, p. 41).

Fra le diverse indicazioni per lo sviluppo delle competenze trasversali Gordon et al (2009) ne propongono alcune molto interessanti, soprattutto in relazione al tema e ai contesti ASL.

L'acquisizione delle competenze trasversali richiede “metodi d'insegnamento specifici, non-tradizionali”; ad esempio lo sviluppo della



“competenza di cittadinanza”, come definita dagli autori, richiede un’attiva partecipazione alla vita democratica della scuola e attività civiche *real life*; la “competenza imprenditoriale” non può essere promossa senza un’effettiva partecipazione ad esperienze pratiche nell’ambito di associazioni/imprese reali o virtuali” (Gordon et al., 2009, p. 183). In tal senso, un metodo molto diffuso ed efficace si traduce nella formazione *project-based*. A livello di curriculum è importante che siano esplicitamente precisate le competenze trasversali e specificati i collegamenti fra le diverse discipline; inoltre deve essere attiva una collaborazione fra i diversi docenti; aspetto che sembrerebbe rappresentare un prerequisito irrinunciabile.

Per quanto riguarda la valutazione, dallo stesso report, risulta evidente che solo in pochi paesi europei le competenze trasversali vengono valutate in modo specifico e distinto dalla valutazione strettamente disciplinare. Nella maggior parte dei casi, la valutazione delle competenze risente ancora, in modo più o meno profondo, di una tradizionale focalizzazione del curriculum sulle conoscenze ed eventualmente sulle abilità. Solo due o tre paesi europei, ad esempio, valutano esplicitamente gli *atteggiamenti* degli studenti (motivazione, impegno verso lo studio ecc.), che, invece, rappresentano una componente fondamentale affinché un apprendimento possa essere definito “competenza” e non solo conoscenza o abilità. Anche la valutazione “in contesto” risulta assai rara, mentre, d’altra parte, la stessa definizione di “competenza” implica la presenza di uno specifico contesto in cui conoscenze e abilità si articolano e trovano applicazione (Grion, 2017).

In un loro studio sulle competenze “generiche”, Chapman e O’Neill (2010) identificano due principali approcci di valutazione delle stesse: quello dato dall’uso di prove standardizzate e applicabili su larga scala e quello basato su strumenti localmente e specificamente costruiti. Rispetto a questi ultimi, Curtis e Denton (2003) definiscono quattro principali modalità per valutare le competenze trasversali: *holistic teacher judgements*, *student portfolios*, *work experience assessments*, and *assessments using purpose-developed instruments*. Analizzando potenzialità e limiti delle quattro modalità definite da Curtis e Denton, altri autori (NCVER⁴, 2003) rilevano che

All [these] approaches [...] have value, but show that the assessment of generic skills is not easy. Clear specifications are needed and those involved in the assessment process have to

4 NCVER: National Centre for Vocational Education Research, Adelaide, Australia.



understand their particular role. The criteria and evidence guidelines used, the standards applied and the assessment approaches and opportunities available all have to be clearly understood, so that assessment is consistent across assessors and between providers (ivi, pp. 4-5).

Gli stessi autori mettono in luce come, quand'anche gli insegnanti siano esperti di valutazione, quella delle competenze generiche o trasversali – in quanto queste ultime sono maggiormente attivabili e spendibili nei contesti di lavoro piuttosto che in quelli scolastici – necessitano di essere valutate in tali contesti: “ciò rende i contesti di lavoro importanti siti di valutazione di queste competenze” (p. 5).

In una ricerca di Clayton et al. (2003) sono stati individuati alcuni fattori critici per il successo della valutazione di competenze trasversali. “Questi includono: a) una definizione precisa della competenza da valutare in modo che risultino chiari e facilmente comprensibili i criteri della performance e gli indicatori di evidenza del suo raggiungimento; b) esplicite informazioni agli studenti rispetto a che cosa sia richiesto per ottenere una valutazione positiva; inoltre c) gli studenti devono essere chiamati a partecipare attivamente e sentirsi parte del processo valutativo” (ivi, p.6).

Rispetto a quest'ultimo elemento, va rilevato che la partecipazione degli studenti ai processi valutativi contribuirebbe a realizzare quella funzione formativa della valutazione che parrebbe particolarmente coerente con lo sviluppo, in particolare, di alcune competenze trasversali come, ad esempio, quella di cittadinanza che richiama ideali quali quello di democrazia e partecipazione (Jerome, 2008), o quella di teamwork che implica la capacità collaborativa, in opposizione alla competitività stimolata in molti casi dai processi valutativi sommativi tradizionali (Kerr et al., 2009).

3. La ricerca

Il presente lavoro è parte di una ricerca, ancora in corso presso l'università di Padova, intesa a indagare le pratiche curricolari e valutative dei percorsi di ASL.

In questo articolo s'intende presentare una prima fase di tale ricerca, focalizzando l'attenzione sui risultati utili per rispondere alle due seguenti domande di ricerca:



- Quali consapevolezza hanno docenti e studenti rispetto allo sviluppo di competenze trasversali in ASL?
- Quanto le competenze trasversali sviluppabili in ASL vengono inserite nella progettazione didattica curricolare e quanto e come sono valutate?

3.1 *Contesto, partecipanti e metodo*

Sette regioni italiane hanno costituito il contesto della ricerca e specificamente il Piemonte, la Lombardia, il Veneto, il Friuli, l'Umbria, la Calabria e la Sardegna. Pur coinvolgendo solo da un minimo di uno a un massimo di tre istituzioni scolastiche per regione, le ricercatrici hanno posto l'attenzione principalmente sulla eterogeneità territoriale, cercando così di dare voce ai diversificati contesti regionali. In considerazione alla disponibilità manifestata, le istituzioni scolastiche selezionate sono state dodici: sette licei e cinque istituti tecnici.

Nel mese di marzo 2017, dopo una prima richiesta di adesione ai dirigenti scolastici delle diverse istituzioni e dopo una prima risposta positiva da parte loro, il percorso è stato pianificato, per ciascuna istituzione, con la collaborazione delle figure responsabili dei progetti di ASL delle rispettive scuole.

La ricerca ha previsto il coinvolgimento degli stakeholder privilegiati dell'ASL: studenti e docenti-tutor. I primi sono stati individuati dagli stessi referenti /tutor dell'ASL tra le classi terze, quarte e quinte, costituendo così due gruppi diversi di partecipanti per ciascuna scuola, per un totale di 159 studenti; i secondi, in un numero di due per ogni istituzione scolastica, su disponibilità personale, sono stati sentiti individualmente, per un totale di 24 docenti. La differenza della numerosità delle due categorie dei partecipanti ha inteso conservare e rispecchiare il reale rapporto numerico esistente tra docenti e studenti nelle scuole. Inoltre, si è scelto che tutti i docenti intervistati avessero condiviso la stessa esperienza di ASL narrata dagli studenti. Nello specifico, la tabella seguente (Tab.1) descrive le caratteristiche dei partecipanti e delle istituzioni coinvolte.



Regione	Tipologia di scuola	Classi	Numero studenti dei due gruppi	Numero docenti
Piemonte	Istituto d'Istruzione Superiore "Erasmus da Rotterdam" - Nichelino - Torino	3 [^] -4 [^]	9+6	1+1
Piemonte	Liceo scientifico 'Pietro Gobetti'-Torino	3 [^] -4 [^]	7+6	1+1
Lombardia	Liceo classico 'Giosuè Carducci'- Milano	4 [^]	6+6	1+1
Lombardia	Istituto d'Istruzione Superiore ' Isaac Newton' Varese	3 [^] -4 [^]	8+6	1+1
Veneto	ISTCT 'Einaudi- Gramsci' Padova	3 [^] -4 [^] -5 [^]	7+8	1+1
Friuli V. G.	IIS 'A. Malignani'- Liceo scientifico-Udine	4 [^]	6+6	1+1
Umbria	Liceo scientifico 'Renato Donatelli'- Terni	3 [^] -4 [^]	8+8	1+1
Calabria	Liceo scienze umane-coreutico-musicale 'V. Capialbi'-Vibo Valentia	3 [^] -4 [^]	6+10	1+1
Calabria	IIS 'Morelli Colao'(classico+artistico) Vibo Valentia	3 [^] -4 [^]	6+ 6	1+1
Calabria	IIS ITG e ITI Vibo Valentia	3 [^] -4 [^]	6+8	1+1
Sardegna	Liceo scientifico 'G. Spano'- Sassari	4 [^] -5 [^]	6+5	1+1
Sardegna	Istituto Tecnico 'G. M.Angioy'- Sassari	4 [^] -5 [^]	6+6	1+1
TOTALE			162	24

Tab. 1. Istituti scolastici e soggetti coinvolti

Il carattere esplorativo della ricerca ha richiesto l'uso di un approccio qualitativo prevedendo la conduzione di due focus group con i diversi gruppi di studenti e due interviste individuali con i docenti-tutor di ciascuna istituzione scolastica.

I partecipanti sono stati informati sulla finalità della ricerca; rassicurati sulle procedure di conduzione nel rispetto delle norme etiche di ricerca, legittimando inoltre l'indagine attraverso la presentazione accurata dello studio e la sua rilevanza.

Le interviste e i focus group, condotti nel periodo aprile-settembre 2017, hanno avuto carattere narrativo (Atkinson, 2002) e sono stati condotti all'insegna della collaborazione e della condivisione reciproca, grazie alle opportune strategie comunicative utilizzate e orientate a motivare i partecipanti a fornire informazioni utili per poter rispondere alle domande di ricerca (Losito, 2015). Questo ha creato una positiva interazione sociale, che ha consentito di rilevare elementi fondamentali rispetto all'oggetto della ricerca.

Le interviste e i focus group sono stati condotti in due diverse fasi, differenziate dall'uso di due approcci differenti. Nella prima fase è stato utilizzato un approccio 'tradizionale' supportato solo dall'uso di domande, utile a dare l'avvio alla relazione tra i partner dell'intervista e a cogliere le diverse competenze sviluppate durante i percorsi di ASL. Nella seconda fase è stata introdotta la tecnica del Photolangage, caratterizzata dall'uso di immagini e sviluppata da Babin, Baptiste e Belisle (1978), come tecnica per l'animazione e la formazione di gruppi, la cui forza è stata quella di sostenere la riflessione dei partecipanti e la loro capacità di rievocare più facilmente l'esperienza vissuta. In questo specifico caso, sia per studenti sia per docenti è stato utilizzato uno stesso kit di immagini rigorosamente in bianco e nero, costruito ad hoc e ad interpretazione aperta, lasciando così ai partecipanti lo spazio per una soggettiva e libera interpretazione ed evitando di generare condizionamenti. L'obiettivo di questa seconda fase è stato quello di far emergere le evidenze relative alle competenze trasversali acquisite.

Sia le interviste individuali sia i focus group hanno permesso di investigare dimensioni diverse, ma per questo specifico contributo sono state isolate soltanto quelle utili a rispondere alle domande di ricerca, legate alla consapevolezza dello sviluppo di soft skills in ASL e alla relativa valutazione.

3.2 *Analisi dei dati*

Con il consenso informato dei partecipanti, la fase di realizzazione dei focus group e delle interviste ha previsto l'audio-registrazione. Questo ha consentito la successiva trascrizione letterale in formato digitale e quindi l'analisi testuale tramite il software Atlas.ti.07. L'approccio *bottom up* ha guidato l'analisi dei dati raccolti relativamente all'oggetto di



indagine, proprio per la necessità di conoscere un fenomeno inesplorato e dando voce e significato all'esperienza vissuta da studenti e docenti-tutor.

I 24 *Primary Documents (PD)* sono stati inseriti in due *Hermeneutic Unit (HU)*, una riferita ai docenti e una agli studenti. L'analisi ha previsto la prima codifica e la successiva formazione di *group-families* e *networks*, fino a identificare le macro-categorie o *core-categories* (Tarozzi, 2008) che rappresentano i significati più rilevanti, emergenti dai testi.

Per rispondere alle due domande di ricerca, si è attuato un processo di analisi che ha seguito le seguenti fasi:

- comparazione dei livelli di consapevolezza di docenti e studenti circa la promozione dello sviluppo di competenze trasversali in ASL;
- rilevazione di quale spazio occupa lo sviluppo delle competenze trasversali nella progettazione di ASL;
- comparazione dell'opinione dei partecipanti sui processi valutativi messi in atto per rilevarle.



3.3 Risultati

L'analisi delle interviste e dei focus group e la successiva interpretazione dei dati ha permesso di far emergere due *core-categories* trasversali alle due unità ermeneutiche riferite alle due categorie di partecipanti (insegnanti e studenti), consentendo di rispondere alle due domande di ricerca (Tab.2).

<i>Core category 1</i>	Le esperienze di ASL promuovono lo sviluppo di competenze trasversali
<i>Core category 2</i>	La valutazione delle soft skills deve ancora essere pensata e sviluppata

Tab. 2. Core categories comuni ai gruppi di partecipanti

Core category 1: L'ASL promuove lo sviluppo di competenze trasversali

I risultati legati alla prima *core category* permettono di rispondere alla prima domanda di ricerca: 'Quali consapevolezze hanno docenti e studenti rispetto allo sviluppo di competenze trasversali in ASL?'

Sia i docenti sia gli studenti hanno affermato che l'esperienza di

ASL è un'opportunità formativa, poiché promuove non solo lo sviluppo di competenze tecniche o specialistiche, ma anche lo sviluppo di competenze trasversali. Si tratta di una consapevolezza emergente sin dalla prima fase dell'intervista, ma che diventa ancora più evidente quando poi si introduce la tecnica del photolangage. Infatti, nella prima fase, ai docenti è stata rivolta una domanda generale riferita a quali apprendimenti possa promuovere un'esperienza di ASL; mentre agli studenti è stato semplicemente chiesto di raccontare una loro esperienza spiegando se l'avessero ritenuta formativa e perché.

In questa prima fase è emerso come l'esperienza di ASL sia ritenuta per tutti i partecipanti un'occasione per sostenere lo sviluppo di competenze. Nello specifico, hanno evidenziato l'acquisizione di competenze tecniche o specialistiche (12% delle frequenze per gli studenti e 15% dei docenti), ma soprattutto, con il 79% delle frequenze per gli studenti e ben l'85% per i docenti, lo sviluppo di competenze trasversali (Cfr. Tab. 1). Confrontando i risultati, emerge, in questa prima fase, come tra gli apprendimenti 'soft' ritenuti attribuibili all'esperienza di ASL da parte dei docenti, siano incluse, per la maggior parte, le stesse competenze indicate dagli studenti. Le frequenze rilevate consentono di capire quali siano quelle maggiormente sviluppate nei percorsi di ASL; tra quelle con più alto numero di frequenze nei due gruppi, pressoché con lo stesso livello di importanza, nella prima fase dell'intervista, vengono citate:

– competenze *relazionali*, poiché, gli studenti – come hanno affermato alcuni docenti: “Comprendono l'importanza di rapportarsi con gli altri, scoprendo che non ci sono le stesse relazioni che possono trovare in classe” (PD14; p. 19)⁵; “hanno dovuto rapportarsi secondo uno stile relazionale che era diverso da quello che possono avere in aula. Si sono avvicinati a quel comportamento che dovranno tenere nel mondo del lavoro”. (PD1; p. 28). Questo aspetto è stato anche sottolineato da alcuni studenti; in particolare uno di loro, nel rispondere a un compagno del gruppo che ha affermato di aver appreso competenze tecnico-professionali ha dichiarato: “Per me no, perché io ho anche imparato a relazionarmi con il datore di lavoro e i dipendenti; è tutto un altro mondo rispetto alla scuola, quindi ti proietta già in un futuro lavoro e in un certo senso maturi” (PD10; p. 31);

5 'PD' indica il *Primary Document* dove si trova la citazione; 'p' indica il paragrafo del documento

– competenze di *teamwork*, rispetto alle quali un docente ha precisato come “gli studenti abbiano acquisito la capacità di lavorare in gruppo, riuscendo a suddividersi i ruoli, rispettarli e coordinarsi” (PD1; p. 26). Anche gli studenti hanno riconosciuto quanto l’esperienza di ASL aiuti a sviluppare queste competenze; infatti, uno studente in particolare ha attribuito ad esse la significatività dell’esperienza vissuta in un laboratorio molecolare spiegando: “ho soprattutto appreso come lavorare in gruppo, anche perché lì i compiti erano divisi e bisognava darsi coraggio a vicenda, perché c’erano degli oggetti molto sensibili” (PD21; p. 10);

– competenze *digitali*. In modo particolare un docente ha spiegato che gli studenti: “Hanno dovuto fare ricerca in internet, dove hanno dovuto riconoscere siti autorevoli, utilizzare applicazioni di Google drive” (PD1; p. 8) dimostrando come sia importante saper usare non solo lo strumento dal punto di vista tecnico, ma anche saper gestire le informazioni per mezzo della tecnologia. Alta è stata l’importanza attribuita a queste competenze dagli studenti, soprattutto nei casi in cui si sono sentiti particolarmente coinvolti e caricati di responsabilità. Infatti, uno studente, con molta soddisfazione ha raccontato: “ho fatto esperienza in un’azienda che fa rilevamenti sul territorio; mi hanno spiegato la fotogrammetria e [...] mi hanno inserito nel lavoro per la sicurezza delle macchine [...] per cui ho imparato ad usare i loro programmi” (PD17; p. 8).

Nella prima fase dell’intervista studenti e docenti hanno menzionato lo sviluppo di altre abilità e competenze: con frequenze alte, la *collaborazione*, le *competenze comunicative*, il *management skill*, il *rispetto delle regole*, l’*autonomia* e la *responsabilità* che, anche se con frequenze più basse, sono state indicate anche dai docenti; mentre le *competenze professionali* e di *adattamento* indicate dagli studenti, non sono state citate per niente dai docenti.

Tuttavia, i docenti ne hanno evidenziate altre rispetto agli studenti, tra cui quelle riferite a *cittadinanza e consapevolezza di sé* con una frequenza abbastanza significativa (6); mentre con frequenze minori sono state indicate la *capacità di apprendere* (3), lo *spirito d’iniziativa* (2), l’*autovalutazione* e il *problem solving* (1).



Conoscenze, abilità e competenze		Frequenze assol. studenti	Frequenza% categorie di competenze	Frequenze assol. docenti	Frequenza%
Conoscenze	Sul mondo del lavoro	11	9%	-	0%
	Nuove tecnologie	3		-	
Competenze tecniche o specialistiche	Linguistiche	6	12%	2	15%
	Tecniche	13		8	
Competenze soft	Relazionali	24	79%	12	85%
	Digital skills	16		4	
	Teamwork	14		6	
	Collaborazione	14		1	
	Professionali	12		-	
	Management skill	12		3	
	Rispetto delle regole	11		1	
	Comunicative	10		1	
	Autonomia	6		4	
	Adattamento	4			
	Responsabilità	2		4	
	Sicurezza di sé/auto-stima	2		1	
	Cittadinanza	-		6	
	Consapevolezza di sé	-		6	
Capacità di apprendere	-		3		
Spirito d'iniziativa	-		2		
Autovalutazione	-		1		
Problem solving	-		1		
TOT		160	100%	66	100%

Tab. 1. Apprendimenti in ASL

La seconda fase dell'intervista e dei focus group è stata condotta con il supporto della tecnica del photolangage, invitando le due categorie di partecipanti a riflettere più a fondo sulle esperienze vissute evidenziando quali competenze fossero state maggiormente utilizzate dagli studenti in ASL.

Per offrire un quadro più chiaro e semplice delle competenze trasversali emerse, in questa seconda fase, si è deciso di raggrupparle in 5 tipologie di competenze (Tab. 2): i) le *competenze sociali*, che includono tutte quelle necessarie a rendere lineare e funzionale alle attività da svolgere l'interazione con gli altri (studenti: 62%; docenti: 63%); ii) le *management skill*, comprendenti quelle competenze riferite alla capacità organizzativa e gestionale del tempo e delle informazioni (docenti: 6%; studenti: 6%); iii) le *competenze soggettive*, ossia la qualità dell'approccio utilizzato da ciascun soggetto nel corso delle azioni (studenti: 10%; docenti: 6%); iv) le *competenze cognitive*, legate a quelle capacità logiche che permettono ad ogni soggetto di compiere dei ragionamenti e delle scelte (studenti: 8%; docenti: 7%); v) le *competenze strategiche*, perché comprendono tutte quelle capacità che consentono al soggetto di affrontare le sfide legate ai contesti attuali, costantemente influenzati dai processi dell'innovazione e della trasformazione continua (studenti: 14%; docenti: 18%). I dati in tabella dimostrano che docenti e studenti hanno percezioni sovrapponibili rispetto alle macro-competenze differendo solo leggermente (10% di frequenze per gli studenti, 6% per i docenti) in relazione alla macro-competenza riferita alle abilità soggettive. All'interno di quest'ultima macro-competenza, la componente più importante per gli studenti è stata la *responsabilità*, presentata molto chiaramente da uno studente che l'ha correlata proprio alla complessità dei contesti e dei compiti reali, precisando: "Abbiamo avuto la possibilità di lavorare in una ditta che si occupa di aerei [...] lavorare su questi mezzi è una grande responsabilità; [...] bisogna sapere cosa devi o non devi fare. [...]. La seconda settimana hanno capito che avevo potenzialità e mi hanno fatto lavorare autonomamente" (PD 19; p. 7). A questo va aggiunto che la differenza risiede nel fatto che gli studenti hanno identificato un cluster più ampio di competenze soggettive rispetto ai docenti, attribuendo importanza non solo alla responsabilità (per niente menzionata dai docenti), ma anche all'autonomia, insieme a precisione, passione, pazienza, serietà e determinazione. Tra le cinque macro-categorie, le competenze sociali, sia per gli studenti sia per i docenti, corrispondono a quelle che maggiormente risultano agite e quindi sviluppate durante le esperienze di ASL, come il teamwork, la comunicazione, la collaborazione e la condivisione, l'ascolto e la partecipazione, il rispetto degli altri e delle re-



gole, la fiducia e la mediazione, oltre che la mediazione di conflitti. A testimonianza di questo, nel momento dell'uso del photolangage docenti e studenti hanno maggiormente scelto le immagini che richiama-
vano le relazioni di gruppo o del puzzle. A tal proposito alcuni studenti hanno affermato: ‘ Facevamo un lavoro multimediale in squadra, perché ognuno di noi si occupava di un determinato argomento (PD1; p.16); “Tutti insieme dovevamo arrivare a un obiettivo comune pur lavorando in settori diversi” (PD3; p. 14). È un aspetto che è stato confermato in particolare da un docente, quando ha affermato: “Im-
parano a confrontarsi, ad ascoltare, a partecipare in maniera costruttiva” (PD18; p. 26).

Un'altra macro-categoria rilevante è rappresentata dalle *competenze strategiche* tra cui le competenze digitali, per entrambi i gruppi di partecipanti, sono state quelle più sviluppate e quindi utilizzate, come mezzo per la gestione dati o informazioni, per la comunicazione, per la gestione di software o la creazione di prodotti.



Macro-competenze	Tipo di competenza	Frequenze studenti	Frequenza delle macro-competenze studenti%	Frequenze docenti	Frequenza delle macro-competenze docenti%
Competenze sociali	Teamwork	52	62%	19	63%
	Relazionali	54		10	
	Collaborazione	40		17	
	Comunicazione	33		5	
	Condivisione	22		11	
	Ascolto	17		1	
	Mediazione	8		3	
	Linguistiche	4		3	
	Partecipazione	3		-	
	Leadership	14		9	
	Rispetto degli altri	9		4	
	Rispetto regole	3		2	
	Fiducia	2		-	
Soluzione conflitti	1		-		
Management skill	Gestione/organizzazione	24	6%	8	6%

Competenze soggettive	Responsabilità	17	10%	-	6%
	Consapevolezza di sé	3		3	
	Impegno	6		2	
	Precisione	2			
	Autonomia	8		3	
	Passione	3		-	
	Pazienza	1		-	
	Serietà	1		-	
	Determinazione	2		-	
Competenze cognitive	Problem solving	17	8%	7	7%
	Decision making	3		2	
	Pensiero critico	12		-	
Competenze strategiche	Digitali	37	14%	14	18%
	Flessibilità/Adattamento	3		2	
	Creatività	10		1	
	Capacità di apprendere	6		4	
	Spirito di iniziativa	3		3	
	Utilizzo delle risorse	1		-	
TOT		421	100%	133	100%



Tra la prima parte dell'intervista e la seconda, in generale, non c'è differenza sulla priorità dello sviluppo delle soft skills in ASL, ma un aspetto che va rilevato è che la tecnica del photolangage ha consentito ai partecipanti di riflettere e andare più in profondità delle loro esperienze, permettendo loro di identificare e declinare meglio le competenze messe in atto dagli studenti, acquisendone maggiore consapevolezza.

Core category 2: la valutazione delle soft skills è un processo da costruire

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca: “Quanto le competenze trasversali sviluppabili in ASL vengono inserite nella progettazione didattica curricolare e quanto e come sono valutate?” sono stati analizzati e interpretati i dati emersi attorno al tema della progettazione e valutazione delle soft skills, ricavandone un quadro ancora molto complesso e di stampo “tradizionale”, proprio perché legata a una vi-

sione *teacher-centered* e centrata soltanto su contenuti disciplinari. Ciò sembrerebbe imputabile a diverse ragioni, di cui se ne descrivono qui brevemente solo alcune che si ritengono le più importanti.

La prima si riferisce al fatto che i docenti fanno ancora fatica a concepire le esperienze di ASL come parte integrante del curriculum formativo degli studenti considerandole come qualcosa che non appartiene al mondo della scuola; come hanno affermato alcuni docenti-tutor, infatti, “La maggior parte dei docenti si disinteressa, non vuole averne niente a che fare, forse, perché l’ASL implica dei cambiamenti nella strutturazione delle lezioni, nel modo di fare didattica” (PD9; p. 95); “All’interno del consiglio di classe, il problema dell’ASL è del tutor, ma non dev’essere così, perché ci dobbiamo lavorare tutti; occorre cambiare atteggiamento” (PD19; p. 50).

In riferimento a questo primo elemento critico, ossia quello dell’inserimento delle attività di ASL all’interno della progettazione curricolare – tema esplorato soprattutto con i docenti – è emerso un ulteriore elemento critico, riferito all’integrazione e alla valutazione delle soft skills: si tratta di competenze di cui si ha una generale conoscenza e, a volte, sono inserite nel documento della progettazione didattica, ma in realtà poco considerate e valorizzate. Infatti, le espressioni più comuni, utilizzate dai docenti partecipanti, in risposta alla questione posta di quanto le soft skills siano incluse nella loro progettazione, sono state: “Adesso si sta un po’ pensando, ma all’inizio non molto, perché ci siamo trovati spaesati” (PD23; p. 13); “In maniera formale (PD17; p. 24), quindi non in forma organica”; “È estremamente difficile, non riusciamo a valutare quanto un ragazzo per esempio sia pronto dal punto di vista relazionale” (PD16; p. 21); “Probabilmente ci arriveremo, però, secondo me ci sono dei tempi lunghi di adattamento, richiede un cambio di cultura” (PD3; p. 121); “In alcuni progetti sì, in altre attività non vengono considerate” (PD21; p. 14). Sono tutte espressioni che non solo rendono chiaro quanto sia ampio il gap tra le dichiarazioni formali e la realizzazione delle attività di ASL, ma anche quanto sia necessaria una formazione dei docenti anche sul tema delle soft skills, per facilitarne la consapevolezza circa la loro natura, la loro trasversalità e la loro importanza per la formazione dei ragazzi del XXI secolo.

Accanto a questo primo ostacolo, che si può definire “culturale”, il cui superamento implicherebbe un profondo ripensamento del ruolo della scuola e di caratteristiche e funzioni dell’insegnamento/apprendimento da parte dei docenti, si aggiunge un secondo problema che è relativo non solo alla scarsa presenza di enti e aziende disponibili ad



accogliere i ragazzi in formazione, in modo particolare nelle aree del sud, ma anche ad una cultura aziendale distante e, spesso, disinteressata a quella scolastica e formativa. In tal senso, alcuni partecipanti hanno lamentato proprio “la presenza di poche strutture ospitanti aperte ad intrecciare relazioni con le scuole” (PD8; p. 31).

Una terza ragione per la quale l’ASL non viene considerata come parte effettiva del curriculum formativo della scuola è connessa al tema della valutazione, rispetto alla quale le organizzazioni esterne risultano poco disponibili, ma che vede anche la scuola in situazione di debolezza, ancora incapace di prevedere processi valutativi adeguati e di fare uso di strumenti coerenti. Tutto questo evidentemente demotiva maggiormente i docenti nel considerare l’ASL come “area formativa propria della scuola”, con ricadute negative sull’intero processo di progettazione, valutazione e riconoscimento dell’esperienza di ASL.

L’analisi delle espressioni di docenti e studenti chiamati a comunicare su questo aspetto, ha permesso di rilevare come la valutazione delle competenze trasversali sia un processo su cui vi sia stata ancora scarsa riflessione e tutto da costruire. Come si rileva dal numero limitato di dati presenti nella tabella seguente (Tab. 3) è evidente quanto sia stato difficile esplorare questo aspetto, poiché sia gli studenti che i docenti avevano poco da dire sul tema.

In particolare, nel focus group con gli studenti, sul tema della valutazione, è spesso accaduto che un “coraggioso portavoce” si facesse avanti seguito da tanti “siamo d’accordo”, senza nessuna aggiunta e senza alcun dibattito. La maggior parte dei ragazzi intervistati ha chiaramente riferito che, nella propria esperienza, non si è realizzata alcuna valutazione delle soft skills sviluppate nei percorsi di ASL; dato confermato da quanto comunicato dai docenti: “Non c’è valutazione delle competenze trasversali, perché è difficile valutarle quando in ASL va tutta la classe. Io come tutor posso farmi un’idea di chi le ha agite, ma non tradurle in valutazione” (PD1; p. 27). Significativo è anche quanto esplicitato da un altro docente in relazione alla difficoltà percepita: “Il problema è quando vai a valutare queste competenze [...] nel contesto scolastico non hai spazi del sistema valutativo della scuola, in cui evidenziare il risultato riferito a questo” (PD9; p. 81).



Docenti-frequenze	Studenti -frequenze
Non c'è valutazione esplicita (9)	Nessuna valutazione (15)
Secondo strumenti linee guida (4)	Poco considerate a scuola (7)
Difficile valutarle (3)	Sarebbe importante (7)
Da quest'anno con scheda osservativa (2)	All'interno dell'azienda (4)
Critica, non trova spazio nelle discipline di studio (2)	Non si sa (2)
Inclusa in quella disciplinare (2)	Nessuna intenzionalità (1)
Non sono stati creati strumenti (2)	Risente della poca esperienza della scuola (1)
Dipende dai progetti (2)	Confusione tra conoscenza e competenza (1)
Si valuta capacità espositiva (1)	
Si tiene conto nella valutazione finale (1)	
Sulla carta, con indicatori generici (1)	
Su intuizione dell'insegnante (1)	
Si tiene conto dei cambiamenti dello studente (1)	
Sulla base di scheda osservativa (1)	
Merita maggiore attenzione (1)	

Tab. 3. I processi della valutazione delle soft skills a confronto

4. Discussione

La presente ricerca ha inteso identificare i punti di vista di studenti e docenti rispetto alle soft skills in relazione ai contesti di ASL. Specificamente si è inteso indagare quanto le soft skills siano considerate e valorizzate dagli insegnanti, quanto esse vengano comprese nelle progettazioni curriculari, se e come vengano valutate in relazione ai percorsi di ASL.

Seppure il campione analizzato non possa dirsi rappresentativo dell'intera popolazione dei docenti e degli studenti italiani, la scelta di intervistare stakeholder di istituti scolastici secondari appartenenti a dieci diverse regioni italiane distribuite su tutto il territorio nazionale (Nord, Centro, Sud e isole) permette di considerare i risultati ottenuti come tendenze di sensibilità e pratiche presenti diffuse nelle realtà scolastiche del nostro paese.

Riguardo alla prima domanda di ricerca, risulta chiaro che studenti e docenti riconoscono l'ASL come valore aggiunto della formazione

scolastica e come contesto di sviluppo di soft skills: “Abbiamo avuto la possibilità di lavorare in una ditta che si occupa di aerei [...] lavorare su questi mezzi è una grande responsabilità;”; “Imparano a confrontarsi, ad ascoltare, a partecipare in maniera costruttiva...”. Sostanzialmente, le loro percezioni rispetto alle competenze trasversali da sviluppare in ASL si sovrappongono a vari framework teorici che si sono succeduti in relazione a questo tema, come ad esempio quello del World Economic Forum (2015) o quello dell’ISTE (2007), che fanno riferimento a competenze quali pensiero critico, problem solving, leadership, creatività, collaborazione, comunicazione ecc. Tale risultato ci pare interessante rispetto all’attuale dibattito sul valore dell’ASL come strumento formativo scolastico. Dalla ricerca effettuata ci sembra di poter affermare che, contrariamente a quanto mettono in luce alcuni detrattori dell’ASL che parrebbero presupporre una piena contrarietà della scuola *in toto* (cfr. Tino, Grion, 2018 e, le posizioni di alcune associazioni di categoria cui ha più volte dato voce ad esempio la rivista scolastica “Orizzonte scuola”⁶), in molte scuole, da parte di molti docenti, probabilmente soprattutto da chi svolge funzioni legate alla realizzazione dell’ASL, ci sia il riconoscimento del valore formativo di questa attività considerata come specifica rispetto alla formazione scolastica “tradizionale”, e integrativa della stessa. Dai risultati, infatti, emerge che i docenti riconoscono che l’ASL incentiva lo sviluppo di competenze e che dunque, in tal senso, non rappresenta una “perdita di tempo” che distoglie gli allievi dal loro “lavoro di studio e apprendimento”. Tuttavia, le competenze che si ritiene possano essere potenziate dalle attività di ASL non sono quelle di tipo prettamente e tradizionalmente scolastico (citate dai docenti solo nel 15% dei casi), ma piuttosto quelle *soft skills* spesso trascurate o sottovalutate nei tradizionali contesti scolastici.

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca, riferita all’inserimento delle soft skills nei curricula scolastici e alla loro valutazione, il quadro emergente risulta più complesso.

Infatti, come detto, esiste in docenti e studenti una certa consapevolezza dell’importanza delle *soft skills* e molti docenti, così come gli studenti, sono in grado di definire quali di queste possano essere sviluppate attraverso le attività di ASL. Tuttavia, parte del corpo docente – ed è questo un primo elemento critico emergente dalla ricerca – non sembra ancora in grado di considerare l’ASL come a un dispositivo formativo collegato alla formazione “scolastica”, considerando le competenze trasversali con minori attenzione e impegno di quelli posti alla

6 Vedi ad esempio Orizzonte Scuola 15 dicembre 2017.



progettazione e all'insegnamento delle competenze disciplinari, o comunque relegando le prime a "problema del referente incaricato dell'ASL".

Tale stato di fatto non può che risultare un ostacolo per lo sviluppo delle competenze trasversali. Innanzitutto, perché, come ribadisce la letteratura (NCVER, 2003), sono proprio i contesti di lavoro a favorire la formazione di queste ultime. In secondo luogo, perché, qualora si voglia promuovere una formazione efficace delle competenze trasversali, è necessario, a livello di curriculum, che esse siano esplicitamente precisate oltre che essere dichiarati i collegamenti con e fra le diverse discipline (Gordon et al., 2009). Il fatto che anche gli studenti affermino che dell'ASL si occupa "solo" il docente incaricato (docente-tutor), spesso senza trovare collaborazione e interesse degli altri docenti, mostra l'esistenza di pratiche scolastiche inappropriate rispetto a quelle indicate in letteratura come supportive di una formazione di successo delle soft skills.

Un secondo evidente elemento critico riguarda in particolare la valutazione delle competenze trasversali. La scarsa considerazione che la scuola pone a questo aspetto, come dimostrano i risultati del presente lavoro, si ripercuote inevitabilmente sul valore che ad esse danno gli studenti e sull'impegno che essi mettono nel perseguirle: "*If generic skills are not assessed and reported, learners will not see them as important*" (NCVER, 2003, p. 1). L'evidente disorientamento dei docenti di fronte all'esigenza di valutare (e certificare) tali competenze e, di fatto, la non-valutazione delle stesse, non possono che avere un impatto negativo sulla considerazione che studenti, famiglie e gli stessi docenti hanno sul valore delle competenze trasversali nella formazione scolastica. D'altra parte, già da parecchi decenni, molti ricercatori mettono in luce il peso della valutazione sulla formazione, considerandola una potente determinante della qualità e della quantità degli apprendimenti, ossia un aspetto che li influenza in modo probabilmente maggiore di ogni altro fattore coinvolto (Boud, 1988). Anche in questo contesto, la valutazione, viene a rappresentare una Cenerentola cui la scuola italiana guarda con poca attenzione in relazione al miglioramento della formazione.

5. Conclusione

In quanto ricerca esplorativa, il presente lavoro non ha inteso ottenere risultati né generalizzabili, né definitivi, ma piuttosto ricavare un primo quadro d'insieme rispetto alle sensibilità emergenti nella scuola italiana in relazione al ruolo delle competenze trasversali sviluppate in ASL.



Nonostante il campionamento non probabilistico e i conseguenti limiti dell'indagine, ci pare di poter ritenere i risultati raggiunti un "buon punto di partenza" che, mettendo in luce alcune criticità nelle pratiche attualmente in atto in relazione all'ASL, consentono di definire prossimi percorsi di ricerca, che dovrebbero essere diretti ad indagare strategie di superamento di tali criticità e/o ad individuare strumenti di supporto ai docenti per una migliore implementazione dell'ASL come attività formativa della scuola.

Fra le criticità rilevate, quella relativa al momento valutativo delle competenze trasversali in ASL ci sembra quella maggiormente significativa in relazione ad un'integrazione effettiva ed efficace dell'ASL nei percorsi formativi e scolastici. È in tale senso che si giunge a ritenere la valutazione come uno degli oggetti di ricerca più urgente e significativo fra quelli collegati all'attivazione dell'ASL nella scuola e, contemporaneamente, uno dei momenti più complessi da mettere in atto, così come, d'altra parte, rilevato da molti ricercatori (Clayton et al, 2003; NCVER, 2003) e confermato dalle espressioni di docenti e studenti partecipanti alla presente ricerca.



Riferimenti bibliografici

- Atkinson R. (2002). L'intervista narrativa. *Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Babin P., Baptiste A., Belisle C. (1978). *Fotopalabra. 1. Audio-visual*. Valladolid-Spagna: Marova.
- Benvenuto G. (2018) (ed.). *Percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro all'università: didattiche e competenze. Studio di caso multiplo a Sapienza*. Roma: Nuova Cultura.
- Boud D. (1988). *Developing student autonomy in learning (2nd ed)*. London: Kogan Page.
- Chapman E., O'Neill M. (2010). Defining and Assessing Generic Competencies in Australian Universities: Ongoing Challenges. *Education Research and Perspectives*, 37(1), 105-123.
- Clayton B., Blom K., Meyers D., Bateman A. (2003). *Andrea (2003) Assessing and certifying generic skills: what is happening in vocational education and training?* Project Report. Adelaide, South Australia: National Centre for Vocational Education Research NCVER.
- Commissione Europea. (2010). *Comunicazione della Commissione, Europa 2020, Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* COM (2010) 2020. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=it>
- Consiglio Europeo. (2012). *Ripensare l'istruzione: Investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*. Edu21/Soc48. <http://hubmiur.pub->

- blica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/f0b122d9-8f7b-4ae4-a651-ad829c44a08c/investire_nell_educazione150213.pdf
- Curtis D., Denton R. (2003). *The authentic performance-based assessment of problem-solving*. Adelaide: NCVER.
- Engeström Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Melacarne C., Allodola V. F. (2015). Apprendere dai contesti di pratica situata: modelli didattici innovativi nell'alternanza scuola-lavoro. *Educational reflective practices*, 13 (1), 65-77.
- Forfás (National Policy and Advisory Board for Enterprise, Trade, Science, Technology and Innovation) (2007). *The Changing Nature of Generic Skills*. Dublin: Expert Group on Future Skills Needs Secretariat, Forfás. <http://www.skillsstrategy.ie/pdfs/TheChangingNatureofGenericSkills.pdf>
- Gibb S. (2014). Soft skills assessment: Theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 33 (4), 455-471.
- Grion V. (2017). Valutare e certificare le competenze nella scuola. In F. Dettori (eds.), *Una scuola per tutti con la didattica per competenze* (pp. 216-237). Milano: Franco Angeli.
- Gordon J., Halász G., Krawczyk M., Leney T., Michel A., Peppe, D., ... Wiśniewski J. (2009). Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education. *CASE network Reports*, (87).
- Iannis G., Durighello E. (2016). Career Management Skills: progettare la valenza orientativa dell'alternanza scuola lavoro. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(28), 20-32.
- Jerome L. (2008). Assessing citizenship education. In J. Arthur, I. Davies, C. Hahn (Eds.), *SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: Sage.
- Joseph D., Ang S., Chang R.H., Slaughter S.A. (2010). Practical intelligence in IT: assessing soft skills of IT professionals. *Communications of the ACM*, 53(2), 149-154.
- Keneley M., Jackling B. (2011). The acquisition of generic skills of culturally-diverse student cohorts. *Accounting Education*, 20(6), 605-623.
- Kerr D., Keating A., Ireland E. (2009). *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities*. Report of a CIDREE Collaborative Project. Slough: NFER/CIDREE.
- Lorenz K. (2009). Top 10 soft skills for job hunters. *AOL Jobs Articles and News*.
- Losito G. (2015). *L'intervista nella ricerca sociale*. Bari-Roma: Laterza.
- Magnoler P. (2018). The "transversal skills" in academic teaching practices. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 111-124.
- NCVER (National Centre for Vocational Education Research) 2003, Fostering



- generic skills in VET programs and workplaces: At a glance, *NCVER*, Adelaide (AU). Available at: https://www.ncver.edu.au/__data/assets/file/0020/5690/nr2102b2.pdf
- OECD (Organisation for Economic Co-operation). (1997). DeSeCo (Definition and Selection of Competencies – Definizione e selezione delle competenze). <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2003%20deseco%20scheda.pdf>
- Parlamento europeo e Consiglio (2006). *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Disponibile da: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT*
- Rao M.S. (2010). *Soft skills enhancing employability: Connecting campus with corporate*. New Delhi: International Publishing House.
- Rao R. (2010). Continuing professional development for staff and associate specialist grade doctors: the final frontier? *The Psychiatrist*, 34(12), 533-536.
- Robles M.M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75 (4), pp.453-465.
- Schulz B. (2008). The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge. *Journal of Language and Communication*, 146-154.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Taylor E. (2016). Investigating the perception of stakeholders on soft skills development of students: Evidence from South Africa. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 12(1), 1-18.
- Tino C. (2017). Quadro teorico di riferimento: verso una nuova visione di Alternanza Scuola-Lavoro. In M. Fedeli, C. Tino, *Alternanza Scuola-Lavoro: Il Terzo Spazio per un'Alleanza Trasformativa* (pp. 99-178). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Tino C., Grion V. (2018). Lo sviluppo delle soft skills in Alternanza Scuola-Lavoro: punti di vista degli studenti italiani. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 13(1), 121-149.
- Tino C., Grion, V. (2019). *Valutare le competenze trasversali in Alternanza Scuola-lavoro- Modelli e strumenti*. Roma: Anicia.
- Tino C., Fedeli M. (2015). L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 213-231.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University press.
- World Economic Forum. (2015). *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. British Columbia Teachers' Federation.
- World Economic Forum. (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. Geneva, Switzerland: World Economic Forum.
- World Health Organization. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: diagnostic criteria for research* (Vol. 2). World Health Organization.



