

L'autodirezione nell'apprendimento in percorsi di alternanza scuola-lavoro

Self-Directed Learning in School-Work Alternation

GERWALD WALLNÖFER - CINZIA ZADRA¹

This paper aims to describe the use of an internship portfolio to accompany the work-related learning in the German speaking secondary schools in South Tyrol. It aims to present the pedagogical reflections that accompany its realization and first implementation. It is concerned with self-direction in learning as a possibility of understanding how to face the complex and often elusive reality in the learning environment outside the school and to offer the opportunity for self-reflection.

KEYWORDS: WORK-RELATED LEARNING, SELF-DIRECTION IN LEARNING, INTERNSHIP PORTFOLIO, LEARNING ENVIRONMENT

Le esperienze di alternanza scuola-lavoro nella realtà delle scuole di lingua tedesca dell'Alto Adige

I percorsi di alternanza scuola-lavoro sono orientati a sostenere un passaggio dalla scuola al mondo del lavoro, permettono di dare piena dignità e valorizzazione a situazioni e luoghi di apprendimento di tipo informale e non formale e contengono una forza trasformativa rispetto agli orientamenti metodologici e alle prassi didattiche caratterizzanti la scuola secondaria di secondo grado.

Uno strumento che contribuisce al potenziamento di occasioni di apprendimento individualizzate all'interno delle attività di alternanza è costituito dal portfolio dell'alternanza scuola-lavoro. Si tratta di uno strumento chiave che ha come obiettivo l'attivazione di processi di riflessione e di autodirezione dell'apprendimento che costituiscono un momento fondamentale nello sviluppo della propria biografia di apprendimento e della costruzione di un profilo professionale personalizzato. Abbiamo definito questo strumento 'portfolio', benché si discosti da strumenti di documentazione e di raccolta di materiali e sia invece un mezzo di riflessione e di valutazione di processi, volendo sottolineare la sua

distanza da una dimensione diaristica che rimanda ad un mero resoconto di attività ordinate cronologicamente².

Il nostro contributo vuole presentare l'utilizzo di questo strumento di accompagnamento e di arricchimento dell'alternanza scuola-lavoro e le riflessioni pedagogiche e didattiche che hanno sotteso la sua progettazione e la sua prima implementazione. Il lavoro costituisce la fase preliminare ed esplorativa di una ricerca più ampia che coinvolge in una partnership pedagogica l'Intendenza scolastica tedesca, alcuni licei della provincia di Bolzano e la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Le fasi di realizzazione e di implementazione del portfolio si sono fondate su un framework teorico che riguarda l'autodirezione nell'apprendimento come possibilità di fronteggiare la realtà complessa e spesso sfuggente dell'apprendimento nei luoghi fuori dalla scuola e come opportunità di riflessione pedagogica su sé stessi.

Le riflessioni teoriche e le ricerche empiriche relative all'alternanza scuola-lavoro provengono da campi di studio molto variegati e segnalano opportunità di ricerca, di cooperazione e partnership tra ricerca pedagogica e sociale e istituzioni scolastiche sottolineando le sempre maggiori occasioni di aperture e collegamenti trasversali tra sistemi educativi, contesti lavorativi e società civile³.

La nostra ricerca si inserisce in un tentativo di mettere in relazione la dimensione teorica e lo spazio pratico, «libro e azione, *auditorium* e *laboratorium*, agire scolastico (sapere) e sociale (esterno ad esso)»⁴ e di dare movimento alla circolarità fra azione e riflessione.

Nella provincia di Bolzano i percorsi di alternanza formativa come strategia metodologica sono entrati a far parte delle Indicazioni Provinciali per la definizione dei curricula nei licei di lingua tedesca già con la Legge provinciale n. 11 del 24 settembre 2010. È previsto, infatti, che nella formazione liceale

«nel corso dei cinque anni gli studenti e le studentesse abbiano l'opportunità di assolvere un tirocinio di almeno due settimane. A questo scopo la scuola può stabilire patti di cooperazione con imprese, associazioni e enti pubblici. Attraverso il periodo di alternanza gli alunni e le alunne devono gettare un primo sguardo nel mondo del lavoro e delle professioni e sottoporre a verifica le loro abilità e i loro interessi»⁵.

La scuola di lingua tedesca in Alto Adige ha anticipato la sfida della L. 107/2015 e ha introdotto le esperienze di alternanza in forma facoltativa anche nei licei, potendo contare su riflessioni pedagogiche, pratiche didattiche e soluzioni organizzative relative alla formazione in contesti lavorativi nell'ambito della formazione professionale altoatesina di lingua tedesca, che presenta già molte forme del sistema duale praticato sia in Germania sia nella vicina Austria.

Dall'anno scolastico 2012/2013 si offrono quindi agli alunni dei licei di lingua tedesca della provincia di Bolzano opportunità di alternanza organizzate, a seconda delle singole scuole, con differente investimento di risorse nelle fasi progettuale, operativa e riflessiva ma con inatteso successo per la realizzazione di un primo superamento di quel 'paradigma della separazione'⁶ che vede nei licei le scuole del sapere teorico acquisito in ambito esclusivamente scolastico, lontane dal mondo della pratica e del lavoro manuale.

Accanto ai percorsi di alternanza scuola-lavoro in azienda, vengono proposte opportunità molto diversificate di orientamento professionale all'interno di una rete di collaborazione e di patti territoriali con enti e imprese fra cui attività formative di aula o di laboratorio; ma è l'alternanza a rappresentare l'esperienza chiave come processo di apprendimento autodiretto, contesto

privilegiato di messa in atto di strategie metacognitive e trasferimento di competenze trasversali. L'efficacia dell'alternanza per quanto riguarda l'orientamento professionale o formativo e lo sviluppo di talenti e competenze è stata sottolineata soprattutto da ricerche condotte in Germania, in cui il sistema duale ha consentito di consolidare prassi e indagini empiriche⁷. Le importanti ricerche di Thomas Berzog⁸ hanno messo in luce la rilevanza della partnership tra i luoghi tradizionali della formazione e il mondo del lavoro e anche il riconoscimento di una formazione 'al' lavoro, cioè una legittimazione dei luoghi di lavoro come luoghi di apprendimento, scardinando la rigida distinzione storico culturale fra teoria e prassi⁹.

Nonostante nelle scuole di lingua tedesca della provincia di Bolzano si possa riconoscere una valorizzazione a livello istituzionale di un curriculum verticale dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado che riconosce il valore pedagogico del pensiero in azione (*Handlungskompetenz*) che spazia dal gioco al lavoro, abbiamo cercato di progettare e implementare un modello di portfolio per l'alternanza scuola-lavoro ideato in una prospettiva di empowerment del soggetto, che può acquisire consapevolezza non solo delle regole del lavoro, ma anche della relazione fra le competenze acquisite nella scuola e quelle apprese nel mondo del lavoro in una prospettiva di sviluppo culturale e sociale del territorio. Con il supporto del portfolio l'alunno è in grado di valorizzare la propria vocazione professionale, i propri interessi e le proprie competenze e di riconoscere nel lavoro uno strumento di formazione della persona. Il portfolio diventa uno strumento che aiuta ad auto-orientarsi, in un processo di graduale conoscenza di sé e dei propri valori rispetto al contesto culturale, occupazionale ed economico preso a riferimento. In questo senso il portfolio è anche esperienza *studente voice*¹⁰, dove le esperienze devono essere considerate nella peculiarità dei contesti di apprendimento e di lavoro per poter definire in modo consapevole e autonomo obiettivi personali e professionali e per poter sviluppare o rielaborare un progetto di vita. Già dai primi passi della nostra ricerca è emersa, inoltre, la necessità di ottimizzare le esperienze di alternanza per quello che riguarda la preparazione didattica ma anche il bisogno di un adeguamento delle aspettative che vengono riposte in

esse. Fare in modo che l'alternanza sia significativa dal punto di vista dello sviluppo di nuove competenze e del rafforzamento di competenze già acquisite dagli alunni e che possa avere un'efficacia individualizzata, dovrebbe coincidere con una definizione che vada oltre il significato di primo approccio al mondo del lavoro o ancora più banalmente di primo contatto pratico con le competenze d'azione del mondo lavorativo. L'alternanza scuola-lavoro dovrebbe invece rappresentare e rendere possibile un'accresciuta consapevolezza riguardo agli interessi, ai talenti personali, ai propri valori e ai propri processi cognitivi in un'ottica di formazione integrale della persona. Inoltre, solo se gli studenti stessi sono coinvolti nella progettazione e possono definire e stabilire gli obiettivi da raggiungere nel periodo di alternanza in azienda, allora potrebbe realizzarsi un'occasione preziosa di apprendimento autodiretto in contesti d'apprendimento estesi, che coinvolgono e mettono in azione le competenze acquisite per attivare processi di motivazione e di riflessione fondativi della propria biografia.

Quadro di riferimento teorico per l'ideazione di un portfolio di alternanza

Siamo partiti dalla considerazione che l'esperienza di alternanza rappresenta un'occasione preziosa di apprendimento in luogo extrascolastico all'interno di un paradigma dell'integrazione dei campi teorico e applicativo dove la scuola apre le porte al riconoscimento dei setting lavorativi intesi come contesti di apprendimento, «[...] come laboratorio di esperienza, come comunità di discorso e come palestra di cittadinanza»¹¹.

Una prima prospettiva teorica del nostro lavoro si sviluppa seguendo l'idea del ruolo del contesto nei processi di apprendimento, l'altra prospettiva, invece, tiene in considerazione i processi di riflessione alla base di processi di apprendimento individualizzati che avvengono al di fuori delle mura scolastiche.

Abbiamo fatto riferimento al concetto di ambiente di apprendimento che ha le sue radici storiche nel pensiero di Dewey, in cui troviamo il concetto centrale di conoscenza attraverso l'esperienza, in un rapporto proattivo del soggetto con il mondo che lo circonda. L'esperienza è un processo di relazione e interazione tra

gli individui e l'ambiente e contiene in sé un elemento attivo e un aspetto passivo, configurandosi come processo pratico e teorico insieme, azione e riflessione. Il valore di un'esperienza si misura «in the perception of relationships or continuities to which it leads up»¹².

Nella sua teoria dell'esperienza Dewey distingue tra semplice esperienza ed esperienza formativa che, accompagnata da valori e principi democratici, è generativa di successive esperienze formative¹³.

In Dewey rintracciamo molti temi che ci hanno accompagnato nelle riflessioni sul portfolio, dall'analisi del rapporto tra istruzione ed educazione, tra conoscenza e cittadinanza, alla relazione tra teoria e prassi, alle riflessioni sui costrutti di sapere, competenza e ricerca.

Esiste una copiosa letteratura che, negli ultimi anni, riprendendo Dewey e facendo riferimento alle teorie socio-costruttiviste, definisce e classifica gli ambienti di apprendimento. In questa direzione si è mosso anche il progetto *Innovative Learning Environments* (ILE), lanciato nel 2008 dal *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) e dall'OECD, che individua nell'ambiente di apprendimento la chiave per l'innovazione educativa. Nel rapporto dell'OECD che segue questo studio internazionale, *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*¹⁴ agli ambienti di apprendimento viene attribuita una funzione nodale. Dumont e Insance sintetizzano le caratteristiche degli ambienti di apprendimento efficaci e citano, fra le altre, la capacità di porre al centro gli studenti e le metodologie atte a coinvolgerli e renderli consapevoli dell'autodirezione e autoregolazione del proprio apprendimento.

A learning environment oriented around the centrality of the activity of learning pays particular attention to fostering a keen and well-developed sense of what is being done when learning is engaged – i.e. it encourages students to become «self-regulated learners»¹⁵.

Nel 2017 l'OECD rielabora e ripropone i lavori di Dumont e Insance e definisce gli ambienti di apprendimento in modo più organico e olistico includendo gli ambienti allargati rispetto alla classe e ai programmi scolastici e che pongono al centro i partecipanti, incoraggiano la loro partecipazione attiva e permettono lo sviluppo di una profonda consapevolezza delle attività da parte degli apprendenti¹⁶. Il rapporto

aggancia inoltre il fondamento dell'ambiente di apprendimento con la sua natura sociale e definisce il ruolo chiave della motivazione nei processi di apprendimento. L'apprendente che sa autodirezionarsi e autoregolarsi è in grado di sviluppare deuterapprendimento, monitorare e valutare acquisizione e uso dei saperi, sa porsi obiettivi specifici e personali ed è in grado di osservarli e analizzarli.

Altri indicatori importanti per lo sviluppo del portfolio sono il ruolo del feedback formativo, autentico, multidimensionale e significativo¹⁷ e, infine, la necessità di costruire «horizontal connectedness»¹⁸ attraverso le aree dei saperi e delle materie verso la comunità e il mondo, riconoscere e stabilire connessioni tra ambienti tradizionali di apprendimento e ambienti extrascolastici della comunità allargata.

La seconda cornice teorica in cui ci siamo mossi è quella dell'autodeterminazione dell'apprendimento di Ryan e Deci¹⁹.

Le loro ricerche descrivono gli individui come organismi attivi, caratterizzati da tendenze naturali evolutive, che è necessario però promuovere e sostenere²⁰. La motivazione è definita come «to be moved to do something»²¹, un movimento verso la volontà all'attivazione e all'impegno. Si tratta di un processo organismico e dialettico per la costante relazione interattiva con il contesto socioculturale. La motivazione intrinseca sostiene l'individuo a muoversi per soddisfare le proprie aspirazioni e per raggiungere i propri obiettivi e quindi i comportamenti che ne derivano sono l'archetipo dell'autodeterminazione in quanto originati nel sé²².

Ryan e Deci prendono in considerazione la motivazione intrinseca degli ambienti sociali che soddisfano i bisogni di competenza, autonomia e relazione. La competenza viene definita come il riconoscimento della propria efficacia e capacità nell'ambiente e in relazione ad esso. L'autonomia riguarda la percezione di libertà di autodeterminazione, la possibilità di scelta autonoma nel rispetto della propria identità e in relazione alla propria individualità. Il concetto di relazione indica invece i bisogni di accettazione e di riconoscimento sociale all'interno di una comunità di apprendimento che si sposta, nel nostro caso, al di fuori delle mura scolastiche ma che ha bisogno di essere valorizzata anche all'interno

come luogo di apprendimento nell'unitarietà dell'apprendimento personale.

Gli apprendenti sono in grado di dirigere il loro processo di apprendimento nel senso che si pongono degli obiettivi, li sanno tenere sotto controllo e sono in grado di autoregolare le loro attività. Ryan e Deci²³ evidenziano come l'apprendimento sia un processo sociale che ha luogo nell'interazione con altri apprendenti e in un contesto sociale con un chiaro riferimento alla vita reale e alle dinamiche di una comunità. Attraverso l'autodeterminazione e il coinvolgimento sociale l'apprendimento produce degli effetti sullo sviluppo della personalità e sulla partecipazione alla vita comunitaria e sociale. Il processo di apprendimento, inoltre, è rinforzato da emozioni positive e da un interesse autentico verso l'oggetto dell'apprendimento ed è efficace quando le differenze individuali vengono rispettate in una prospettiva di inclusione e considerate opportunità e ricchezza per gli stessi processi di apprendimento. Le opportunità di apprendimento devono dare spazio a diversi prerequisiti, a molteplici competenze, a varie strategie, a una pluralità di interessi e motivazioni oltre che a fattori esterni estremamente individuali come i background sociali, economici, culturali e linguistici dei singoli apprendenti.

L'apprendimento necessita di compiti sfidanti e allo stesso tempo adeguati, che richiedano prestazioni e permettano di sviluppare competenze, che diano luogo a un rafforzamento dell'autoefficacia attraverso esperienze di apprendimento positive che costituiscono la condizione per lo sviluppo di processi di apprendimento sostenibili e durevoli.

L'apprendimento efficace richiede obiettivi trasparenti e feedback continui, stabiliti sulla base di criteri personalizzati in modo da permettere un sostegno individualizzato all'apprendimento e lo sviluppo di processi di apprendimento autodiretto e competenze trasversali che in modo specifico possono essere trasferite nell'esperienza di alternanza²⁴.

Il successo dell'apprendimento e la percezione di autoefficacia sono evidenti quando possono essere costruite strutture di conoscenza che consentono il trasferimento di saperi diversi in diversi domini, che connettono contesti di apprendimento formali e informali,

scolastici ed extrascolastici e che sviluppano e promuovono l'autonomia²⁵.

Il portfolio dell'alternanza scuola-lavoro

Il modello di portfolio sperimentato, nella fase esplorativa della ricerca, con la collaborazione di venti studenti di alcuni licei della provincia di Bolzano, è fondato sul concetto di apprendimento autodiretto e si struttura in tre parti che accompagnano rispettivamente le fasi di progettazione, di realizzazione-svolgimento e di riflessione sull'esperienza lavorativa in alternanza.

La prima parte del portfolio documenta lo spazio temporale che precede l'inizio vero e proprio dell'esperienza lavorativa in azienda. Si è voluto dare spazio, in questa fase, ad una sistematica programmazione che costituisce una sorta di esplorazione focalizzata per ottenere la massima ottimizzazione del percorso di alternanza. In questa fase non vengono messe a fuoco le questioni relative al contesto di svolgimento dell'esperienza, ma si cerca di accompagnare gli studenti nelle riflessioni sui processi di decisione che sottendono la scelta del tipo di tirocinio da svolgere in alternanza. La determinazione degli obiettivi che gli alunni auspicano di raggiungere e l'analisi dei bisogni e delle risorse risultano cruciali per la definizione del ruolo innovativo dello studente come costruttore attivo di esperienze in un processo ciclico di scambio tra conoscenze, esperienze e riflessioni. In questo modo le azioni, messe poi in pratica nel contesto di lavoro, assumono una definizione chiara e mirata rispetto agli obiettivi che sono stati prefissati in modo attivo e riflessivo. La possibilità di controllare ripetutamente e sistematicamente il raggiungimento dei propri obiettivi di apprendimento e la verifica dei risultati raggiunti e delle proprie competenze, agiscono come ulteriore motivazione per successive esperienze di successo²⁶.

La seconda parte del portfolio non prevede la documentazione meccanica e impersonale delle attività svolte, ma mette a fuoco, attraverso domande di riflessione, gli elementi peculiari e significativi di un ambiente di apprendimento basato sulla motivazione e sulla giusta sfida cognitiva. Le indicazioni del portfolio si focalizzano sulla qualità delle azioni svolte, sulla relazione tra le azioni nel contesto lavorativo e le

competenze sviluppate in ambito scolastico, sulle opportunità di autonomia e di condivisione del lavoro, stimolano a riflettere sulle situazioni di apprendimento nuove e forniscono input per individuare momenti di riflessione e stimolare occasioni di feedback da parte del tutor aziendale.

L'ultima parte del portfolio, infine, si concentra sulla valutazione sommativa del periodo di alternanza con una particolare attenzione alle aspirazioni professionali e agli obiettivi futuri di orientamento allo studio o alla professione. Quest'ultima parte introduce anche una fase di riflessione con il proprio tutor scolastico riguardante i diversi livelli dell'esperienza di alternanza: il livello personale (progressi cognitivi personali), il livello sociale (relazioni con insegnanti, colleghi del posto di lavoro, altri tirocinanti, insegnanti tutor, tutor aziendale...) e il livello di partnership territoriale (rete di comunicazione e di collaborazione della scuola e dell'impresa nel contesto locale).

Il portfolio, che si presta a continue integrazioni e revisioni e a una personalizzazione da parte degli studenti, ha superato la fase di sperimentazione nel contesto scolastico dei licei di lingua tedesca della provincia di Bolzano e si appresta a diventare, con specifici adattamenti alle diverse tipologie di scuole, uno strumento di accompagnamento alle esperienze di alternanza scuola-lavoro, capace di monitorare la qualità pedagogica delle proposte di alternanza scuola-lavoro e di promuovere la riflessione sulla biografia di apprendimento individuale fatta di esperienze in contesti di apprendimento scolastico ed extrascolastico.

Uno strumento di orientamento e di autodirezione per l'apprendimento in contesti lavorativi

Dall'analisi dei dati²⁷ raccolti attraverso il portfolio e attraverso le interviste riflessive²⁸, condotte con gli alunni delle classi del liceo sull'uso e la funzione del portfolio, emerge che, in genere, l'alternanza è stata percepita e riconosciuta come spazio di scoperta e di orientamento.

Al portfolio è stata riconosciuta in primo luogo la funzione di guida e sostegno per collegare tutte le iniziative scolastiche rivolte all'orientamento con l'esperienza individuale dell'alternanza. Il portfolio si è rivelato quindi strumento prezioso di riflessione sulle

iniziative di orientamento in un sistema globale e interconnesso e di organizzazione, pianificazione e gestione degli obiettivi oltre che momento di bilancio e riflessione post evento sulle occasioni di apprendimento che si sono verificate. La funzione del portfolio è stata percepita anche nel suo valore di collegamento fra l'esperienza lavorativa e i curricoli scolastici. Questa connessione è esplicitata attraverso elementi di raccordo sistematici e da riflessioni guidate sulle esperienze di alternanza.

Il portfolio è visto quindi nella sua complessità come un agile mezzo con cui riflettere e operare la trasformazione di esperienze di lavoro in apprendimenti²⁹.

L'esperienza degli studenti accompagnati nel percorso di alternanza scuola-lavoro ha confermato quindi come l'alternanza possa rappresentare un'occasione di apprendimento e di riflessione sulle proprie capacità e competenze, sui propri talenti e sulle proprie aspirazioni e svolgere una funzione di orientamento professionale o alla scelta universitaria attraverso il riconoscimento di interessi e attitudini individuali.

Sappiamo che la capacità di prendere decisioni riguardanti le scelte professionali è un fattore predittivo dello stesso successo professionale³⁰, per questo motivo il percorso di alternanza scuola-lavoro può rappresentare un momento significativo della propria biografia professionale che va oltre l'occasione di apprendimento e di riflessione su capacità, competenze, talenti, aspirazioni e vocazioni professionali.

Da questa prima fase di ricerca è emerso inoltre che l'esperienza di lavoro nel mondo delle imprese sul territorio permette l'approfondimento e l'estensione di competenze legate al lavoro, ma già sviluppate a scuola: in particolare va fatto riferimento allo sviluppo di competenze trasversali con riferimento alle competenze chiave per l'apprendimento permanente delle raccomandazioni del Parlamento europeo del 2006 e del 2018³¹ e alle competenze chiave di cittadinanza italiane³². Le interviste riflessive, condotte con ogni studente in seguito all'analisi del portfolio, hanno infatti messo in luce la percezione da parte degli studenti di uno sviluppo di capacità di collaborazione, capacità comunicative, capacità di gestire situazioni interculturali e attenzione alla puntualità e all'affidabilità.

Lo spostamento del focus dalle competenze disciplinari a situazioni di apprendimento laboratoriali e a esperienze lavorative attiva la rinegoziazione di competenze da sviluppare sulla base dei bisogni degli alunni, rendendo le opportunità di alternanza come esperienze centrate su riflessività e consapevolezza. Lo studente sviluppa in prevalenza life skills e competenze trasversali ed è consapevole che l'esperienza lavorativa non è che una fase del suo percorso di apprendimento, in continuità con l'esperienza scolastica. Il setting lavorativo permette una maggiore consapevolezza e visibilità delle competenze acquisite, che si consolidano però solo se è accompagnate da un processo di riflessività, di deuterapprendimento, perché come afferma Marianella Sclavi senza l'abilità di imparare da ciò che è successo non possiamo parlare di esperienza. L'espressione "imparare dall'esperienza" è un pleonaso. Imparare dall'esperienza, deuterapprendimento o imparare a imparare sono sinonimi. Vogliono dire che in una situazione analoga uno saprà cavarsela meglio, capirà di cosa si tratta e arriverà a risolvere il problema più rapidamente³³.

Si tratta di un circolo di riflessione che dalla pratica e dalla competenza dell'agire ritorna a leggere i contesti e a dare loro nuovi significati secondo il *double-loop-learning*³⁴.

La riflessione *on/in action* permette secondo Schön³⁵ anche di comprendere come l'esperienza sia a sua volta collegata alla teoria, esplicitando le forme che essa assume in contesti lavorativi e di vita. Affinché l'orientamento professionale derivante dal percorso di alternanza costituisca per ogni singolo studente un'esperienza di successo e di motivazione è necessario che sia quindi sostenuto da processi di apprendimento autodiretti.

Una critica ai percorsi di alternanza, emersa in alcune interviste, riguarda la disconnessione tra la scelta del luogo di lavoro (spesso individuato solo per motivi di facilità di accesso e sulla base di contatti personali o familiari e vicinanza alla scuola e alla propria residenza) e le possibilità di essere occasione di orientamento professionale. La componente orientante dell'esperienza di alternanza è limitata dalla impossibilità di accedere a determinate attività che richiedono saperi molto specifici. In tali luoghi gli studenti possono svolgere solo compiti di

basso livello o ausiliari senza la possibilità di raccogliere esperienze significative o raggiungere una percezione globale e autonoma di attività specifiche. In contesti professionali altamente specializzati è molto difficile cogliere la complessità e la specificità del contesto lavorativo e dei processi lavorativi implicati. Se l'obiettivo centrale dell'alternanza scuola-lavoro è quello di rappresentare un orientamento alle vocazioni personali e una prima strategia per arginare la dispersione scolastica³⁶, allora si deve rilevare che talvolta si sviluppano abilità inerenti alle attività lavorative che riguardano per esempio solo l'organizzazione sistematica di luoghi di lavoro oppure l'uso gli strumenti e materiali.

Il presupposto fondamentale per il successo dell'alternanza è comunque costituito da concrete istruzioni di lavoro che siano anche didatticamente coerenti e che permettano agli studenti una conoscenza focalizzata e allo stesso tempo globale di alcuni aspetti di una professione e la possibilità di mettere in azione competenze 'invisibili' nei contesti didattici tradizionali. Un percorso di alternanza non permette quindi soltanto di dare un'occhiata a attività lavorative ma apre prospettive di comprensione riguardanti le concezioni, i comportamenti, i valori e gli ambiti di responsabilità all'interno di un contesto lavorativo facendo da supporto allo sviluppo di processi di apprendimento profondi.

Imprese e aziende in partnership con le scuole rappresentano sistemi di valori che possono costituire per gli studenti oggetto di riflessione a proposito degli stili di vita a cui aspirano. Le riflessioni degli studenti sul portfolio dell'alternanza hanno permesso di individuare nella creazione di reti efficaci di collaborazione e comunicazione tra scuola e imprese il fattore determinante per far sì che i tirocini siano significativi per il processo di orientamento. In questo senso il ruolo dei tutor scolastici spesso coincide, nei casi in cui il tutor possa essere scelto dall'alunno all'interno dei membri del consiglio di classe, con il ruolo di mentore³⁷, una figura di insegnante in linea con le proprie aspirazioni e valori e che permette il riconoscimento di un senso di appartenenza³⁸ e che a sua volta garantisce che le occasioni di apprendimento che si verificano in alternanza siano motivanti e costituiscano arricchimento individuale³⁹.

Nelle esperienze prese in considerazione dalla nostra analisi emergono diversità sostanziali per quello che riguarda l'organizzazione da parte delle scuole sia dal punto di vista della qualità degli interventi di alternanza scuola-lavoro sia per l'intensità e strutturazione degli interventi di preparazione alle esperienze lavorative extrascolastiche. Gli elementi comuni determinanti del successo dell'alternanza sono però sempre la partecipazione e l'impegno di singoli insegnanti o di singoli tutor scolastici e/o aziendali. I tutor scolastici si preoccupano di preparare l'esperienza dello studente in modo che essa risponda ad un'individualizzazione dell'orientamento e quindi organizzano momenti sistematici di riflessione che devono anticipare la scelta del setting di alternanza per rispettare quindi, per quanto possibile, gli interessi, le capacità e le decisioni consapevoli e motivate degli studenti.

Gli studenti riconoscono il ruolo determinante del loro tutor/mentor e l'importanza dello scambio di esperienze e di riflessioni svolte dopo il percorso che permettono la trasformazione delle pratiche lavorative in esperienze di apprendimento. Vengono sottolineati soprattutto il ruolo e il valore dei tutor aziendali, veri e propri 'maestri' quando sono capaci di motivare, di valorizzare e di assicurare contesti di lavoro che offrono esperienze significative e molto spazio all'autonomia personale.

Quando l'esperienza di alternanza scuola-lavoro è esperienza di successo, si riscontra una partecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti, lo studente, il tutor scolastico, il tutor aziendale, la scuola come organizzazione e l'impresa⁴⁰. Gli studenti riconoscono l'importanza di stabilire, all'inizio del processo di alternanza, obiettivi personali individualizzati e specifici, per esempio poter riconoscere una garanzia di un certo equilibrio tra i tempi di lavoro richiesti dall'azienda e i tempi della vita privata. L'aspetto che qui maggiormente vogliamo evidenziare è quello della riflessione riguardante il raggiungimento degli obiettivi posti in partenza e il successo personale relativo al proprio percorso di alternanza o eventualmente la raggiunta consapevolezza della necessità di progettare ulteriori esperienze per chiarire o approfondire criticità.

In questo senso quindi l'esperienza in alternanza deve essere considerata come situazione pedagogica che offre un'esplorazione autodiretta di sé e del contesto di

apprendimento lavorativo. Il portfolio risponde quindi a una duplice funzione: una funzione diagnostica per la possibilità di ricavare un feedback di tipo informativo e una funzione di riconoscimento da parte dell'alunno di saperi, interessi, vocazioni, motivazioni, valori, stili di apprendimento e strategie.

Si può ribadire quindi che le interviste riflessive condotte insieme agli studenti sulla base del portfolio riprendono riflessioni pedagogiche che descrivono la centralità di competenze che gli alunni hanno sviluppato e consolidato in contesto scolastico sia all'interno di progetti curricolari sia seguendo proposte di orientamento professionale costruite dalle scuole in partenariato con le agenzie del territorio⁴¹. Le competenze rilevate riguardano competenze che hanno un significato nella vita professionale in particolare la conoscenza di sé stessi e dei propri progetti orientativi, la competenza decisionale, i saperi professionali e le soft skills. Il punto di partenza di una scelta professionale fondata è costituito dalla conoscenza di sé stessi, dei propri interessi professionali, delle capacità e abilità che possono essere sviluppate e trasferite in una professione, nonché dei valori e degli obiettivi della carriera professionale e dei progetti di vita futura.

Conclusioni

L'esperienza di alternanza scuola-lavoro risulta decisiva nella propria biografia di apprendimento nel momento in cui rappresenta un'unità di preparazione, organizzazione e follow-up inserita in una sistematica e globale azione scolastica di orientamento. Ogni esperienza deve essere compresa all'interno di un'analisi della situazione di partenza individuale, delle esperienze acquisite individualmente e di processi di apprendimento possibili in contesto lavorativo. Questo sistema unitario di azioni e riflessioni non permette soltanto una pianificazione individuale del processo di organizzazione del passaggio tra scuola e mondo del lavoro ma sembra addirittura assicurare l'accettazione e l'effettiva fruizione di ulteriori proposte scolastiche riguardanti orientamento e rafforzamento di competenze trasversali, concepite come competenze utili per la vita. Un'esperienza di alternanza vissuta e ripensata con successo avrà effetti positivi non solo nell'ambito dell'orientamento ma addirittura in quello

dell'apprendimento dato che viene evidenziato e ricostruito il legame tra l'orientamento professionale e i propri processi di apprendimento anche all'interno di situazioni di apprendimento tradizionali.

Il filo rosso che tesse collegamenti e relazioni fra due diversi contesti di apprendimento quello scolastico e quello extrascolastico è costituito dal portfolio di apprendimento che viene utilizzato come occasione di riflessione e scoperta di sé e dei propri talenti oltre che come momento di riconoscimento dei saperi e delle competenze che vengono sviluppate dentro la scuola e fuori dalla scuola in un continuo movimento di arricchimento, aggiustamento, esplorazione e ampliamento.

Il portfolio si definisce quindi su molteplici livelli di utilizzo. Innanzitutto, è uno strumento di intervento per la pianificazione, la documentazione e la riflessione sui processi in atto. Accompagna quindi la preparazione, la realizzazione e il follow up dell'alternanza e permette agli alunni di intraprendere azioni autonome e autodirette.

In secondo luogo, il portfolio è uno strumento diagnostico di valutazione pedagogica che permette al ricercatore di raccogliere dati riguardanti la dimensione dei processi di sviluppo e di apprendimento da parte dello studente in un contesto lavorativo.

Infine, è strumento diagnostico per la scuola e per gli studenti e permette di organizzare e raffinare altre proposte orientative o altri strumenti o azioni di supporto all'alternanza scuola-lavoro.

L'utilizzo di un portfolio di apprendimento non costituisce una novità per quello che riguarda l'accompagnamento di tirocini; in generale gli alunni documentano le loro esperienze di lavoro quotidianamente attraverso un portfolio, un diario o altri strumenti di documentazione. Negli strumenti solitamente utilizzati sono però posti in primo piano soprattutto la descrizione dei contenuti e delle modalità di svolgimento delle attività e non tanto la dimensione che si riferisce al sostegno di processi di apprendimento autodiretti: questa dimensione che abbiamo scelto permette un focus individuale sullo sviluppo di competenze relative alle proprie scelte professionali, l'individuazione di valori lavorativi e di vita. La riflessione sull'esperienza di alternanza scuola-lavoro è orientata alla capacità di descrivere quali sono le competenze richieste per questo

tipo di lavoro e sull'individuazione delle proprie capacità, dei propri valori e obiettivi di vita in relazione al profilo professionale descritto e il portfolio dell'alternanza scuola-lavoro è strumento di documentazione di esperienze pratiche extra scolastiche ma soprattutto strumento di riflessione e di autoregolazione per fare in modo che l'esperienza di alternanza fuoriesca dai confini di un'esperienza presente diventando generativa secondo il principio d'interazione di Dewey, che afferma che il più

grande spreco scolastico è rappresentato dall'impossibilità di utilizzare le esperienze raccolte fuori scuola in modo libero e completo all'interno della scuola e d'altra parte di utilizzare nella vita quotidiana ciò che ha imparato a scuola⁴². La riflessione sull'esperienza permette ai ragazzi di trovare autoconsapevolezza e capacità di autodirezione ma anche di scorgere, come il Gran Kan di Calvino, «la quantità di cose che si possono leggere in un pezzetto»⁴³.

GERWALD WALLNÖFER

CINZIA ZADRA

Libera Università di Bolzano

¹ L'articolo è frutto di un'elaborazione collettiva e, tuttavia, Gerwald Wallnöfer è autore dei paragrafi 1 e 5 e Cinzia Zadra è autrice dei paragrafi 2, 3 e 4.

² Cfr. per un approfondimento delle tipologie di portfolio o diario di apprendimento O. Scandella, *Interpretare la tutorship: nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*, FrancoAngeli, Milano 2007, pp. 145-147. Cfr anche nella ricerca pedagogica tedesca T. Häcker, *Ein Medium des Wandels in der Lernkultur*, in I. Brunner, T. Häcker, F. Winter, *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte-Anregungen-Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*, Kallmeyer, Velber 2007, pp. 27-40 e S. Deeken, *Lernportfolios in der Berufsorientierung*, in G.-E. Famulla, B. Butz, S. Deeken, U. Michaelis, V. Möhle, B. Schäfer, *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben“*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag 2008, pp. 176-203.

³ Si vedano, per esempio, i contributi di: G. Sandrone, *Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa?*, «Formazione Lavoro Persona», VI, 18, 2016, pp. 8-14; M. Fedeli, C. Tino, *Alternanza scuola-lavoro. Il Terzo Spazio per un'Alleanza Trasformativa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2017; F. Batini, M. E. De Carlo, *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*, Loescher, Torino 2016; C. Gentili, *L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici*, «Nuova Secondaria», XXXIII, 10, giugno 2016, pp. 16-38; A. Salatin, *Rafforzare la governance territoriale per vincere la sfida dell'alternanza*, «Scuola democratica», II, 2018, pp. 399-407.

⁴ G. Bertagna, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, «Formazione Lavoro Persona», VI, 18, 2016, p. 136.

⁵ Nostra traduzione da: Autonome Provinz Bozen-Südtirol, Deutsches Schulamt, *Rahmenrichtlinien für die Gymnasien in Südtirol*, 2011, p. 13.

⁶ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 43.

⁷ T. Berzog, *Beruf fängt in der Schule an. Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2008.

⁸ Ibidem.

⁹ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit.

¹⁰ A. Cook-Sather, *The Trajectory of Student Voice*, «Educational Research in New Zealand Journal of Educational Studies», XLIX, 2, 2014, pp. 131-148.

¹¹ L. Mortari, *Educare alla cittadinanza*, in L. Cepparrone (a cura di), *Le indicazioni per il curricolo: un cantiere di lavoro, una prospettiva di rinnovamento*, «Annali della pubblica istruzione», 4-5, Le Monnier, Firenze 2007, p. 46.

¹² J. Dewey, *Democracy and education*, (1916), The Free Press, New York 1997, p.140.

¹³ J. Dewey, *Experience and education*, (1938), Kappa Delta Pi, Indianapolis 1998, p. 8.

¹⁴ H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD, Paris 2010.

¹⁵ D. Istance, H. Dumont, *Future directions for learning environments in the 21st century*, in H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD, Paris 2010, p. 320.

¹⁶ OECD, *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, OECD, Paris 2017, p. 22.

¹⁷ D. Istance, H. Dumont, *Future directions for learning environments in the 21st century*, cit., p. 225.

¹⁸ Ivi, p. 235.

¹⁹ R. M. Ryan, E. L. Deci, *An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective*, in E. L. Deci, R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*, The University of Rochester Press, Rochester, NY, 2002, pp. 3-33. E. L. Deci, R. M. Ryan, *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, «Psychological Inquiry», XI, 4, 2000, pp. 227-268. R. M. Ryan, E. L. Deci, *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, «American Psychologist», LV, 1, 2000, pp. 68-78.

²⁰ R. M. Ryan, E. L. Deci, *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, «Contemporary Educational Psychology», XXV, 2000, pp. 54-67.

²¹ Ivi, p. 54.

²² E. L. Deci, R. J. Vallerand, L. G. Pelletier, R. M. Ryan, *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*, «Educational Psychologist», XXVI, 3-4, 1991, pp. 325-346.

²³ E. L. Deci, R. M. Ryan, *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, cit.

²⁴ Cfr. gli studi in Germania di H. Gudjons, *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung-Selbsttätigkeit-Projektarbeit*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2014 e, a livello nazionale, di C. Tino, V. Grion, *Lo sviluppo delle soft skills in Alternanza Scuola-Lavoro: punti di vista degli studenti italiani*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education», XIV, 1, 2018, pp. 121-149.

²⁵ J. C. K. Wang, B. L. L. Ng, W. C., Liu, R. M. Ryan, *Can Being Autonomy-Supportive in Teaching Improve Students' Self-Regulation and Performance?* in W. C. Liu, J. C. K. Wang, R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory*, Springer, New York 2016, pp. 227-243.

²⁶ R. M. Ryan, E. L. Deci, *An overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective*, cit., p. 18.

²⁷ L'analisi dei dati ha seguito il metodo dell'analisi del contenuto proposto da Ph. Mayring. Gli aspetti contenutisticamente rilevanti vengono esplicitati attraverso categorie e le varie parti del materiale raccolto sono assegnate alle singole categorie appartenenti a un sistema di categorie generali. Cfr. Ph. Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Beltz Pädagogik, Weinheim 2015.

²⁸ Cfr., per l'analisi qualitativa dei dati, B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel, (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Beltz Juventa, Weinheim 2013 e, per le interviste riflessive, E. Christof, *Bildungsprozessen auf der Spur: Das pädagogisch reflexive Interview*, Löcker Verlag, Wien 2009 e G. Brewer, S. Robinson, *I like being a lab Rat': student experiences of research participation*, «Journal of Further and Higher Education», XLII, 7, 2018, pp. 986-997.

²⁹ L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, 12^a edizione, Laterza, Roma-Bari 1992.

³⁰ B. J. Hirsch, *Learning and Development in After-School Programs*, «Phi Delta Kappan», XCII, 5, 2011, pp. 66-69.

³¹ Le competenze chiave europee del 2006 sono volte alla realizzazione e allo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Si distinguono in: comunicazione nella 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. Nel 2018 il Consiglio dell'Unione europea ha individuato altre otto competenze modificando l'assetto definito nel 2006 con questo nuovo elenco di competenze: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. A sua volta, il MIUR ha articolato un nucleo di competenze chiave chiamate competenze per la cittadinanza: imparare ad imparare; progettare; comunicare; collaborare e partecipare; agire in modo autonomo e responsabile; risolvere problemi; individuare collegamenti e relazioni; acquisire e interpretare l'informazione. EC, *Competenze chiave per*

l'apprendimento permanente, Bruxelles, UE, 2006. EC, *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, UE, Bruxelles 2018.

³² MIUR, *Competenze chiave di cittadinanza*, 2007.

³³ M. Scavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano 2003, p. 11.

³⁴ C. Argyris, D. A. Schön, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley Publishing Co., Reading, Massachusetts, 1978, p. 146.

³⁵ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, Bari 1993. D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.

³⁶ F. Batini, M. E. De Carlo, *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*, cit., p. 39.

³⁷ Cfr. G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

³⁸ S. Deeken, *Unterstützung der Lehrkräfte für eine erfolgreiche Berufsorientierung*, in G.-E. Famulla, B. Butz, S. Deeken, U. Michaelis, V. Möhle, B. Schäfer, *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben“*, cit., pp. 220-233.

³⁹ Cfr. G.-E. Famulla, *Erfahrungen aus dem Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“*, in U. Thöne, R. Selka, G.-E. Famulla, R. Hedtke, H. Dederich, (Hrsg.), *Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen*, Bertelsmann, Bielefeld 2013, pp. 11-41.

⁴⁰ Cfr. E. M. Torre, *Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro*, «Form@re», II, 16, 2016, pp. 137-154

⁴¹ Cfr. l'analisi delle criticità nella collaborazione fra scuole e imprese nel sistema duale tedesco: M. Gessler, *The lack of collaboration between companies and schools in the German dual apprenticeship system: historical background and recent data*, «International Journal for Research in Vocational Education and Training», IV, 2, 2017, pp. 164-195.

⁴² J. Dewey, *Experience and education*, cit. pp. 76-78.

⁴³ I. Calvino, *Le città invisibili* (1972), Mondadori, Milano 2004, p. 134.