



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Scuola di Alta formazione Dottorale

Corso di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro

Ciclo XXX

**EDUCARE AL *GROWTH MINDSET* NELLA
FORMAZIONE PROFESSIONALE.
Il modello di *Work-based Guidance* della
"Scuola Oliver Twist – Cometa Formazione scs"**

Tutor accademico:

Chiar.mo Prof. Michele Tiraboschi

Supervisore scientifico:

Dott.ssa Lidia Petruzzo

Tesi di Dottorato

Rachele ROPELATO

Matricola n. 1036229

Anno Accademico 2017/18

SOMMARIO

INTRODUZIONE.....	5
1. WORK-BASED GUIDANCE PER FAVORIRE LA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO.....	11
1.1. Disoccupazione giovanile e ostacoli della transizione scuola-lavoro.....	11
1.2. Facilitare la transizione scuola-lavoro: su cosa puntare?	27
2. COMPETENZE PER IL SUCCESSO	77
2.2. <i>Mindset</i> : oltre i Non Cognitive Factors	90
3. LA RICERCA	109
3.1. Origine della ricerca	109
3.2. Contesto della ricerca	109
3.3. Obiettivi della ricerca e risultati attesi.....	122
3.4. Disegno di ricerca.....	123
3.5. Analisi dei dati.....	142
3.6. Sintesi dei risultati e brevi riflessioni	162
3.7. Possibili miglioramenti e ampliamenti della ricerca e prospettive di sviluppo in Cometa Formazione s.c.s.....	168
4. LITERATURE REVIEW	177
4.1. Prima parte	177
4.2. Seconda parte	201
4.3. Terza parte	213
CONCLUSIONI.....	243
INDICE DELLE FIGURE	248
INDICE DELLE TABELLE.....	249
BIBLIOGRAFIA	250
RINGRAZIAMENTI.....	261
APPENDICI.....	I

1.	QUESTIONARIO ALLIEVO PRIMA DEL TIROCINIO E TUTOR	II
2.	CHIAVI QUESTIONARIO MINDSET	
3.	QUESTIONARIO ALLIEVO DOPO IL TIROCINIO	I
4.	CHIAVI QUESTIONARIO ALLIEVO DOPO IL TIROCINIO.....	IV
5.	SCHEDA RILEVAZIONI DATI PRIMA DEL TIROCINIO A CURA DEL TUTOR	VI
6.	INDICAZIONI AI TUTOR PER LA RILEVAZIONE PRIMA DEL TIROCINIO	VII
7.	ESEMPIO DI INTERVISTA PRIMA DEL TIROCINIO FUNZIONALE AL COLLOQUIO DI COACHING	VIII
8.	PROCESSO UF STAGE SECONDO ANNO.....	XI
9.	PROCESSO UF STAGE TERZO ANNO.....	XII
10.	PROCESSO UF STAGE QUARTO ANNO	XIII
11.	INTERVISTA AL DIRETTORE GENERALE DI COMETA FORMAZIONE S.C.S.	XIV
12.	INTERVISTA COORDINATORE UF STAGE DI COMETA FORMAZIONE S.C.S.	XVI
13.	INTERVISTA AL RESPONSABILE UFFICIO STAGE&PLACEMENT DI COMETA FORMAZIONE S.C.S.	XVIII
14.	SINTESI NUMERICA DEI DATI	XIX
15.	PIANIFICAZIONE DELLA RACCOLTA DATI	XX
16.	DATA BASE COMPLETO.....	XXI
17.	LEGENDA COMPLETA	XXI

INTRODUZIONE

Tra le sfide che attualmente investono il mondo dell'istruzione e della formazione, l'importanza di aiutare gli studenti a sviluppare una resilienza personale è fondamentale. L'EU Skills Agenda (CE, 2016) sottolinea come competenze imprenditoriali, abilità digitali e pensiero creativo siano alcuni dei principali elementi cardine che è fondamentale implementare. A livello nazionale e regionale, il divario tra il sistema di istruzione e il mercato del lavoro è ampio a causa sia della diminuzione di investimento pubblico sull'educazione sia dei rapidi mutamenti del contesto economico che richiede competenze sempre nuove. Diventa cruciale, dunque, stringere la connessione tra la scuola e il lavoro tramite metodologie e strumenti *work-based*: l'alternanza scuola-lavoro, l'apprendistato, i tirocini curriculari ed extracurriculari possono creare preziose occasioni per diminuire il disallineamento tra domanda ed offerta di competenze generali e professionali. Improntate al *fare per imparare*, queste forme di introduzione al lavoro sono più efficaci se accompagnate da percorsi formativi-educativi in grado di sviluppare nuove competenze sempre più richieste: imparare a cercare lavoro e “rimanere occupabili” attraverso una mentalità *lifelong learning*.

Chiunque sia interessato a comprendere le dinamiche che guidano i movimenti individuali nel mercato del lavoro non può prescindere dai recenti approfondimenti di natura psico-sociale dedicati a studiare le dinamiche del successo (*achievement*). Il fine di tali studi è individuare le ragioni discriminanti per cui alcuni hanno performance migliori di

altri in ambito formativo, professionale e personale. Entro questi studi è interessante ciò che mostra la ricerca sul *mindset*: la salda convinzione di alcuni studenti che i loro fallimenti siano permanenti può limitarne il successo accademico; al contrario, è importante insegnare agli studenti come il loro cervello sia capace di cambiare sotto la sollecitazione delle sfide che affrontano, in quanto ciò li aiuta a perseverare e a sviluppare una “mentalità di crescita” (*growth mindset*) (Dweck, 1986; 1988; 1995).

Le mentalità (*mindset*) nella concezione di Dweck sono *credenze* su se stessi e le proprie principali qualità connesse ad una “teoria implicita dell’intelligenza”: chi possiede una *teoria entitaria* vede l’intelligenza come una qualità fissa che non può subire cambiamenti, invece chi possiede una *teoria incrementale* crede che l’intelligenza sia malleabile ed espandibile. Per chi possiede un *growth mindset*, l’obiettivo primario, qualsiasi sia il compito assegnato, è quello di migliorarsi apprendendo sempre nuove strategie di risoluzione dei problemi ed ogni circostanza, positiva e negativa, è sfruttata come occasione per raggiungere tale obiettivo. Per questa ragione è cruciale individuare con accuratezza quali sono le caratteristiche di un sistema educativo efficace nello sviluppare nelle nuove generazioni una mentalità di tipo incrementale. Studi recenti si sono concentrati sui sistemi educativi, identificando due possibili approcci di intervento sui sistemi di credenze: agire *direttamente* sulla mentalità degli studenti tramite interventi psico-sociali oppure agire *indirettamente* sul contesto modificando strutture e pratiche della classe e della scuola al fine di creare una coerenza tra contesto e messaggio che rinforzi le interpretazioni delle persone in una certa direzione.

La presente ricerca riguarda il nesso tra le pratiche formative ed educative proposte nei corsi della scuola Oliver Twist - Cometa Formazione scs - centro di formazione professionale di Como- e lo sviluppo di un mindset in linea con la richiesta dell'attuale mercato del lavoro. In particolare, approfondirà come la formazione professionale, specialmente durante l'esperienza work-based, può sviluppare un "growth mindset" negli allievi. Il presupposto dell'impostazione metodologica di Cometa è che non ci sia vero apprendimento se non originato dall'impatto con la realtà tramite l'esperienza di coinvolgimento personale con essa. A partire da un'impostazione pedagogica di stampo personalistico, lo scopo del processo formativo *reality-based* di Cometa Formazione non è esclusivamente offrire un'esperienza di lavoro ai ragazzi in senso generale, bensì formare delle persone capaci di stare al mondo; persone consapevoli di dove vivono, dei loro limiti, delle loro capacità e responsabilità, e capaci di prendere decisioni. La proposta formativa fondata sul principio del learning by doing consente allo studente una ricerca dell'eccellenza come modalità per autorealizzarsi. Autorealizzazione che tuttavia non è diretta conseguenza dell'"aver fatto esperienza" nè può compiersi in assenza di relazioni: l'esperienza sul campo diventa un'occasione educativa nella misura in cui implica una pratica riflessiva sull'azione in un rapporto costante e intenzionale con un *maestro*. A partire da ciò Cometa Formazione scs ha consolidato una pratica strutturata in diversi servizi con lo scopo di promuovere l'inserimento lavorativo dei suoi studenti tramite l'acquisizione di un'approfondita consapevolezza di sé e del mercato del lavoro. Questa pratica inizia fin dal primo anno di frequenza attraverso un'unità formativa chiamata "UF

Stage”. Facendo leva su riflessioni, esperienze ed evidenze la formazione erogata in questa unità formativa aiuta gli studenti ad iniziare a progettare il proprio futuro professionale, seguiti e supportati da un *tutor* che svolge una vera e propria funzione di coaching nell’accompagnarli in un percorso di elaborazione della coscienza in una prospettiva di lungo termine, in cui occorre non solo tenersi aggiornati e migliorarsi per essere all’altezza delle mansioni richieste in azienda, ma diventare protagonisti delle proprie scelte. Tutte le attività in cui si articola si dipanano a partire dalle esperienze maturate nell’ambito del tirocinio in azienda, o in funzione di questo, dando luogo ad una pratica che definiamo di *work- based guidance*.

Focalizzandosi sul caso della scuola Oliver Twist- Cometa Formazione scs, questo studio intende indicare se e in quale misura le esperienze di tirocinio influenzano il cambiamento di mindset degli allievi e se le attività di “orientamento basato sul lavoro” impattano su tale cambiamento. Concentrandosi sugli studenti del secondo, terzo e quarto anno dei corsi di formazione professionale nei settori Ristorazione, Tessile e Falegnameria la ricerca raccoglie dati qualitativi e quantitativi riguardanti gli studenti, la formazione, le attività educative durante UF Stage tramite diversi strumenti di indagine rivolti agli sia allievi sia ai tutor scolastici.

Nel primo capitolo si tenta di inquadrare il tema dello skills mismatch in quanto problema di formazione adeguata della *persona*; si propone la *work-based guidance* come metodologia integralmente educativa nonché efficace e lo si fa presentando nello specifico il modello implementato in Cometa Formazione scs.

Nel secondo capitolo ci si muove nel campo ampio e

frammentato in cui si sente parlare di competenze trasversali, soft skills, life skills, tratti di personalità, ecc. con grande difficoltà ad afferrare quale sia la peculiarità di ciascuna di esse. Il modello di C.S. Dweck da cui prende spunto la ricerca si inserisce nell'alveo di tutte quelle teorie che assumono l'esigenza di prestare attenzione a tutto ciò che non è "hard". Tale modello è ritenuto interessante in quanto, assumendo l'estensione dell'idea delle competenze "soft" alla categoria *non cognitive factors* - che include tratti più ampi della personalità degli individui come il *character* o le *capabilities*-, rispetto ad altri modelli rende ragione di come sia possibile che alcuni individui sviluppino tali tratti ed altri faticino a farli propri. Viene per ciò approfondito il concetto di mindset nell'accezione proposta da Dweck nel tentativo di offrire una categoria che si ritiene non sufficientemente considerata tra le preoccupazioni pedagogiche nel sistema educativo - istruzione e formazione- italiano.

Il terzo capitolo presenta infine il cuore stesso della ricerca svolta nel corso dell'A.S. 2016-2017. In quanto studio empirico in contesto naturalistico impostato secondo un disegno di tipo quasi-sperimentale non può condurre a conclusioni forti come accade negli studi di stampo squisitamente sperimentale (la cui realizzazione in campo educativo incontra d'altro canto non poche difficoltà); tuttavia, considerare variabile indipendente l'intervento educativo che si vuole "testare" e variabile dipendente i tratti che ci si aspetta che varino in conseguenza di tale intervento - sebbene possa sembrare una forzatura e certamente comporta una riduzione- aiuta un ragionamento di tipo scientifico, in quanto basato su criteri identificabili e scientificamente fondati a supporto del processo di verifica

delle ipotesi. In ragione di ciò, molto spazio in questo capitolo è stato dedicato alla descrizione del *design sperimentale* e della traduzione empirica delle variabili indagate; l'esigenza di chiarezza e di completezza giustifichi la pedanteria con cui sono descritte.

L'analisi dei dati mette in evidenza dei risultati che, sebbene non statisticamente significativi, offrono una chiave di lettura approfondita ed analitica dei processi che legano le variazioni di mindset alle diverse dimensioni studiate quali la relazione con il tutor, le attività di coaching e la struttura del tirocinio.

Si approfitta di ciò che emerge dall'analisi dei risultati per avviare un ragionamento sulle possibili prospettive di sviluppo del modello della *work-based guidance* nell'ottica di poter incrementare la presenza di growth mindset negli studenti dei corsi professionali di Cometa Formazione. Nulla vieta che da tale bozza di ragionamento possano fiorire proposte più concrete e valide anche al di fuori dai confini della scuola Oliver Twist.

1. WORK-BASED GUIDANCE PER FAVORIRE LA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO

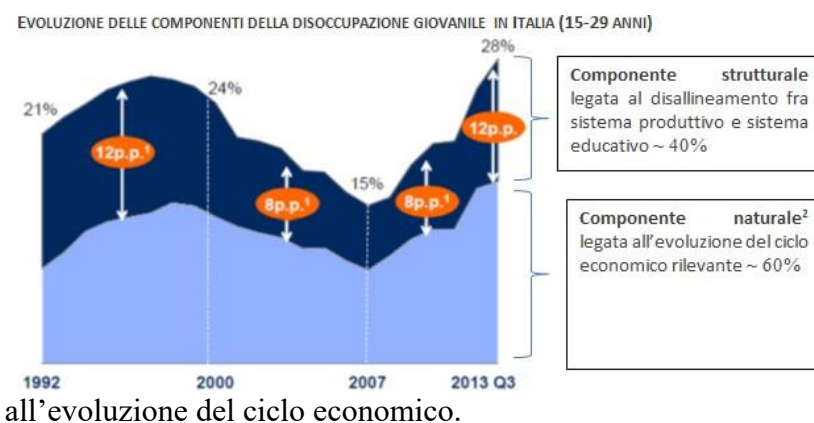
1.1. Disoccupazione giovanile e ostacoli della transizione scuola-lavoro

L'Unione Europea presenta oggi il tasso di disoccupazione giovanile più elevato rispetto alle altre aree del mondo, a esclusione del Nord Africa e del Medio Oriente. Quasi tutti i Paesi europei, con la sola eccezione della Germania, hanno registrato un aumento del numero dei giovani senza lavoro. Secondo i dati Istat, in Italia il tasso di disoccupazione giovanile, che era pari al 21,2% nel 2008, ha avuto il picco del 46,2% nel primo trimestre del 2014, per poi diminuire al 34,5% nel terzo trimestre del 2016. Nel 2008 i ragazzi fra i 15 e i 24 anni senza un lavoro erano 388 mila. Successivamente, nel primo trimestre del 2014 sono diventati 743 mila, per poi calare nel terzo trimestre del 2016 a 543 mila. L'incidenza della disoccupazione giovanile rispetto a quella adulta in Italia è molto più elevata che in altri Paesi europei e, se ai giovani che cercano un lavoro si sommano l'1,6 milioni di giovani che non studiano e non cercano lavoro, si raggiunge la cifra di 2,6 milioni di NEET, corrispondenti al 45% della popolazione giovanile (ISTAT, 2010).

Negli ultimi anni la struttura e le dinamiche del mercato del lavoro sono radicalmente mutate e, aggravate dalla crisi economica, hanno provocato cambiamenti rapidi e radicali come non si erano mai registrati. Tuttavia, non è possibile legare il fenomeno della disoccupazione giovanile unicamente al ciclo economico (Castellano, 2014). Negli ultimi vent'anni nella maggior parte dei

Paesi europei il tasso di disoccupazione giovanile (15-29 anni) è risultato essere circa il doppio rispetto a quello della disoccupazione adulta (30-64 anni), con l'eccezione della Germania. In Italia tale indicatore è rimasto pressoché inalterato negli ultimi 20 anni, senza legami con il ciclo economico. La maggior difficoltà per un giovane di trovare un'occupazione è in qualche misura “fisiologica”, *strutturale*. Addirittura alcune stime attribuiscono alla componente strutturale – legata al disallineamento tra sistema produttivo e sistema educativo – il 40% di incidenza sul fenomeno della disoccupazione giovanile rispetto alla componente legata

Figura 1 La probabilità di disoccupazione non dipende solo dai cicli economici, ma anche da elementi strutturali (FONTE: Elaborazione McKinsey su dati Eurostat)



all'evoluzione del ciclo economico.

1 media del periodo

2 Calcolata moltiplicando il tasso di disoccupazione 30-64 anni per il rapporto fra tassi di disoccupazione 15- 19 anni VS 30-64 anni (media Europa a 15)

Alla base del basso tasso di occupazione giovanile si individuano diverse variabili non dipendenti direttamente dall'evoluzione del sistema economico: tendenza a entrare tardi nel mercato del lavoro, rigidità nell'accettare impieghi non completamente allineati al proprio profilo, scarsa mobilità geografica, inefficienza dei meccanismi di collocamento delle professioni ad alto tasso di manualità. A livello strutturale una tra le variabile più importanti si ritrova nel cosiddetto mismatch tra domanda e offerta, ossia il disallineamento tra le opportunità di lavoro generate dal sistema

economico e il capitale umano reso disponibile dal sistema di istruzione e formazione. Dopo un breve excursus sulle difficoltà nella transizione scuola-lavoro in Italia, faremo riferimento principalmente a CEDEFOP (2010a), *The skill matching challenge. Analysing skill mismatch & policy implication* in cui si approfondisce il fenomeno dello *skill mismatch* in ambito europeo.

La transizione scuola-lavoro in Italia

Il “Rapporto sull’Orientamento” elaborato da ISFOL nel 2012 effettua un’analisi e offre una sintesi dei molti elementi che legano l’orientamento all’istruzione, alla formazione e al lavoro in Italia. La ragionevole possibilità di trovare un lavoro, in linea con le competenze possedute/richieste e con altre esigenze di vita personale, è un obiettivo che coinvolge numeri sempre più elevati e che necessita di interventi di sostegno e accompagnamento qualificati. L’agire politico nel nostro Paese e più in generale in Europa, si rivolge più che mai ai giovani di oggi e alle prossime generazioni. In tale ottica sono fondamentali le politiche sistematiche dell’orientamento in grado di favorire l’occupabilità non solo in ingresso ma anche nel corso delle numerose transizioni che è sempre più probabile dover affrontare nel corso della propria vita professionale. Come esplicitato nel Rapporto ISFOL “nella società delle transizioni l’offerta di orientamento deve crescere in qualità” (ISFOL, 2012, p. 6).

Se si considerano i fattori principali che ostacolano attualmente la transizione scuola- lavoro, concentrarsi sullo sviluppo di un sistema di orientamento sembra un obiettivo da non rimandare. Tra i principali fattori ci soffermeremo sui seguenti (Cainarca, 2005):

- lo sbilanciamento qualitativo tra domanda delle imprese e scelte formative dei giovani;
- la carenza di competenze adeguate ai bisogni del sistema economico;

- l'inadeguatezza dei canali di supporto alla ricerca del lavoro.

Per quanto riguarda il primo fattore è interessante portare alla luce alcuni dati: al momento della selezione del percorso di studio i giovani non conoscono le implicazioni della loro scelta sulle prospettive di lavoro. Solo il 38% degli studenti è al corrente delle opportunità occupazionali offerte dai percorsi scolastici, di questi soltanto il 30% è informato sulle retribuzioni correlate. Anche quando le opportunità sono note, la domanda da parte delle imprese rimane comunque un criterio secondario nella scelta del percorso: due terzi dei giovani è motivata nella scelta quasi solamente dagli interessi e dalle inclinazioni personali. Altro fenomeno interessante è il disallineamento tra il numero degli iscritti in continuo calo della formazione tecnica professionale a fronte di una domanda di profili tecnici da parte delle imprese in continua crescita (Castellano, 2014, pp. 19-20).

Nella primavera del 2013 circa 4 aziende su 10 (39%) in Europa ha avuto difficoltà a trovare lavoratori con le skill richieste (CEDEFOP, 2015): è un'ulteriore conferma e introduce il secondo fattore di ostacolo alla transizione scuola lavoro: la carenza di competenze adeguate ai bisogni del sistema economico. Solo il 42% delle imprese italiane ritiene che i giovani che entrano per la prima volta nel mondo del lavoro abbiano una preparazione adeguata alle esigenze del sistema produttivo. In aggiunta, in quasi il 50% dei casi le aziende ritengono che tali carenze abbiano un impatto negativo sulla loro attività. Le carenze che vengono evidenziate riguardano principalmente le competenze generali e l'esperienza pratica. Nonostante quest'ultima sia ritenuta estremamente importante dalla stragrande maggioranza delle imprese italiane (circa il 73%) solo la metà degli studenti di istituti di formazione secondaria e terziaria svolgono esperienze concrete in azienda e per chi le svolge si tratta di tirocini di brevissima durata (CEDEFOP, 2015); infatti, in Italia l'aver svolto un tirocinio non aumenta la probabilità di trovare un

impiego nei sei mesi successivi al diploma o alla laurea, mentre in Francia aumenta la probabilità del 34% (Mourshed, 2014). A distanza di anni, non cambia la tendenza già evidenziata nel rapporto di sintesi ISTAT (2009) nel quale si rilevava che -tra i 15-34enni- solo il 18% (2,5 milioni di giovani) ha svolto un programma di studio-lavoro (stage, tirocinio, apprendistato) durante il percorso di formazione scolastica. Ad aggravare tale problema è la sensazione che gli attori coinvolti viaggino su binari completamente separati: studenti e aziende concordano sull'inadeguatezza del livello di preparazione, ma le scuole non rilevano tale problematica giudicando la preparazione fornita buona e idonea al loro ingresso nel mondo del lavoro.

Per quanto riguarda i canali di supporto alla ricerca di lavoro - terzo ed ultimo fattore sul quale ci soffermiamo-, il ricorso a canali informali è molto diffuso in Italia così come in Portogallo, Spagna e Grecia: in questi Paesi l'80% circa dei disoccupati si rivolge ad amici, conoscenti e familiari. Nel nostro Paese circa il 55% dei giovani trova la prima occupazione attraverso le segnalazioni di parenti e amici; solo una minoranza utilizza i canali istituzionali sia pubblici (Centri per l'Impiego o portali web pubblici) sia privati (agenzie di lavoro). La scelta di affidarsi alla rete informale si riduce all'aumentare del livello di istruzione: l'utilizzo di canali formali (richiesta diretta ad un datore di lavoro, inserzioni sulla stampa e utilizzo del web) varia dal 18,1% per i giovani con al più la licenza media al 31,7% per i laureati. Il ricorso ai Centri per l'impiego e alle Agenzie per il lavoro interessa meno del 5% del totale dei giovani. Inoltre, i giovani che trovano il primo lavoro grazie ad una precedente esperienza di stage o tirocinio presso un'impresa sono appena il 4%, e un altro 4% lo trova attraverso segnalazioni di scuole o università; tali cifre denotano carenza nel raccordo tra il sistema di istruzione/formazione ed il mondo del lavoro (ISTAT, 2010).

Il fenomeno dello *skills mismatch*: il ruolo della formazione e dell'orientamento

In una configurazione caratterizzata da un'ampia disponibilità di offerta di lavoro le aziende dovrebbero poter acquisire talenti eccellenti a costi contenuti; eppure non è così. In Italia, come in molti altri Paesi del mondo, coesistono due fenomeni apparentemente opposti: alti livelli di disoccupazione giovanile e difficoltà delle imprese a trovare competenze e conoscenze adatte alle proprie esigenze.

Il costrutto principale utilizzato per cercare di spiegare il consistente disallineamento tra livello richiesto e offerto di competenze è il cosiddetto *skills mismatch*. L'Italia si trova tra i Paesi Ue con il più alto tasso di *skills mismatch*: Italia, Belgio e Irlanda sono in cima alla classifica (Commissione Europea, 2012).

Come emerge dalla prima “Survey of Adult Skills” condotta dall'OECD in 22 Paesi, il nostro Paese risulta uno dei più inefficaci nel far incontrare competenze e offerte di lavoro: un lavoratore su cinque ha competenze al di sotto (*underskilling*) o al di sopra (*overskilling*) di quelle richieste dal mestiere che svolge (OECD, 2016). Non si tratta di una novità: tale disallineamento era già esistente prima della crisi che però ha contribuito ad aumentarne la portata e a mettere in evidenza che non si tratta esclusivamente di un problema di qualificazione delle risorse. Infatti, è il mercato stesso del lavoro che ha cambiato la sua fisionomia e ha preso i tratti di una realtà in continuo cambiamento.

Per chiarezza è importante distinguere tra le due principali tipologie di mismatch che si individuano in letteratura: lo *spatial mismatch* è causato dalla convivenza di diversi ritmi di crescita e di sviluppo tra aree geografiche, settori industriali o gruppi sociali all'interno di uno stesso Paese, unitamente alla scarsa mobilità dei lavoratori; l'*occupational mismatch* deriva invece dal mancato allineamento fra le capacità e competenze lavorative offerte rispetto alle esigenze

manifestate richieste dalle aziende, con conseguente insoddisfazione della domanda di lavoro. Questo secondo tipo è il fenomeno che più frequentemente viene chiamato *skill mismatch* e può assumere forme di vario genere. Una classificazione distingue tra discrepanza "verticale"- che si verifica quando una persona viene impiegata in un lavoro che richiede un livello di istruzione/competenze inferiore o superiore rispetto a quello posseduto- e discrepanza "orizzontale" -cioè quando la tipologia di istruzione/competenza è inadeguata rispetto all'occupazione - (Cainarca, 2005).

Le diverse forme di discordanza possono essere osservate sia dal punto di vista delle aziende: le aziende hanno bisogno di lavoratori con una determinata qualifica perché è richiesto per legge o hanno bisogno di determinate competenze tecniche per poter produrre in maniera efficiente; sia dal punto di vista dei lavoratori: un lavoratore sovra-qualificato può sperimentare stati di frustrazione o depressione con conseguenze non sempre immediatamente evidenti a livello di produttività oltre che di benessere sociale. A questo riguardo, anche se il grado di soddisfazione degli lavoratori è difficilmente catturabile attraverso misure quantitative, la letteratura tradizionale individua una relazione negativa fra disallineamento delle competenze e benessere dei lavoratori: il mismatch si risolve in retribuzioni inferiori (Bauer, 2002) e ridotte opportunità di carriera (Green et al., 2002) con conseguente minor soddisfazione da parte degli impiegati sovra-educati e sovra-skillati. Dal punto di vista delle aziende risulta dunque meno conveniente mantenere tali lavoratori al proprio interno (Jones et al., 2009) anche se, a scapito del minor benessere dei lavoratori e del tasso di abbandono più elevato, avere una percentuale più alta di lavoratori over-educated è associata ad una migliore performance finanziaria per le aziende.

La ricchezza di contributi esistenti in tema di mismatch tra domanda e offerta di lavoro, si scontra con alcuni problemi metodologici nello studio del fenomeno. In primo luogo, la misurazione

dell'*occupational/skills mismatch* ha dovuto spesso fare i conti

Tabella 1 Tipi di discrepanza tra domanda e offerta di competenze (FONTE: CEDEFOP, 2010b)

Eccesso di istruzione	Il numero di anni di istruzione è superiore a quello richiesto dal lavoro attuale.
Istruzione insufficiente	Il numero di anni di istruzione è inferiore a quello richiesto dal lavoro attuale.
Sovraqualificazione	La qualificazione è superiore a quella richiesta dal lavoro attuale.
Sottoqualificazione	La qualificazione è inferiore a quella richiesta dal lavoro attuale.
Eccesso di formazione	Impossibilità di fare pieno uso delle proprie competenze e capacità nel lavoro attuale.
Carenza di formazione	Mancanza delle competenze e delle capacità necessarie per svolgere il lavoro attuale in maniera accettabile.
Carenza di competenze	La domanda di un particolare tipo di competenza è superiore all'offerta di persone in possesso di tale competenza.
Eccesso di competenze	L'offerta di persone con una particolare competenza è superiore alla domanda.
Divario di competenze	Il livello delle competenze della persona impiegata è inferiore a quello richiesto per svolgere il lavoro in maniera adeguata o il tipo di competenza non corrisponde a quello richiesto dal lavoro.
Obsolescenza economica delle competenze	Competenze impiegate in precedenza in un lavoro non sono più richieste o sono meno importanti.
Obsolescenza fisica (tecnica)	Le competenze e le capacità fisiche o mentali si deteriorano a causa di atrofia o usura.
Discrepanza verticale	Il livello di istruzione o di competenza è inferiore o superiore al livello di istruzione o di competenza richiesto.
Discrepanza orizzontale	Il livello di istruzione o di competenza corrisponde a quello richiesto dal lavoro, ma il tipo di istruzione o competenza è inadeguato per il lavoro attuale.
Esclusione/arretramento	Lavoratori con qualifiche migliori vengono assunti per occupazioni che potrebbero essere svolte anche da lavoratori meno qualificati, che pertanto sono esclusi dalle possibilità di impiego tradizionali per il loro livello di competenza. L'arretramento si riferisce a un processo dall'alto verso il basso in cui i lavoratori meno qualificati sono costretti a passare a mansioni di livello ancor più basso. In casi estremi, alcuni lavoratori di livello inferiore possono diventare disoccupati.

con la difficoltà di definire l'oggetto dell'indagine (la definizione stessa di skills non è univoca nel dibattito teorico attuale e diversi autori propongono tassonomie alternative) e la sua misura. La natura multidimensionale del concetto di skills, i suoi confini indistinti, l'esistenza di una "zona grigia" fra la capacità di portare a termine un compito e la motivazione necessaria a trasformare la potenzialità in competenza agita hanno storicamente spinto a privilegiare misure statiche e monodimensionali, più facili da rilevare ma anche più povere di informazione. Questa difficoltà, ha dato vita ad un filone di indagine che si concentra sull'*educational mismatch*, inteso come divario fra titolo di studio posseduto e richiesto e ritenuto più "oggettivo" in quanto più facilmente misurabile. Tuttavia, anche questo tentativo è divenuto oggetto di critiche crescenti. La prima e più semplice riguarda la scarsa disponibilità di archivi affidabili e confrontabili che ha spesso vincolato gli obiettivi dei ricercatori. Anche nel caso italiano, l'esame delle ricerche empiriche esistenti rivela l'assenza di indagini conclusive capaci di quantificare l'estensione dell'*educational mismatch* nel nostro Paese (Bratti,

2005). In secondo luogo, allo stesso titolo possono corrispondere diversi livelli di skills posseduti. Inoltre, il titolo di studi può essere utilizzato dal datore di lavoro non tanto come segnale degli skills effettivamente posseduti, quanto come indicatore delle potenzialità del candidato. Per non dimenticare il fatto che gli skills hanno una dimensione dinamica: vengono acquisiti e “dimenticati” durante tutto l’arco della vita, anche al di fuori del sistema scolastico; inoltre, a parità di titolo di studi possono cambiare nel tempo anche i contenuti dell’offerta formativa (fenomeno del *grade drift*).

A rischio di operare una eccessiva semplificazione, le cause principali del fenomeno dello skill mismatch considerato come fattore principale di difficoltà nella transizione scuola-lavoro, possono essere identificate su due fronti: il fronte dell’istruzione e il fronte del lavoro. Se da una parte, le istituzioni scolastiche faticano ad aggiornare i contenuti e i metodi della proposta didattica e formativa in modo da che siano allineati alle richieste dell’attuale mercato del lavoro; dall’altra parte, all’attuale mondo del lavoro non si può chiedere di essere diverso da come è: in continuo cambiamento e sempre più specializzato. L’urgenza di interventi di investimento che favoriscano lo sviluppo di capacità e competenze attualmente non formate deriva anche dall’attuale configurazione del mercato del lavoro che si inserisce in una più ampia rivoluzione del sistema sociale ed economico. Il contesto internazionale attuale e prospettico è caratterizzato da molteplici sfide di natura demografica, socio-economica e tecnologica, che porteranno a sostanziali cambiamenti nei modelli di vita e di lavoro (WEF, 2016a). Introducendo lo Human Capital Report, il portavoce del World Economic Forum, Klaus Schwab, afferma che:

“The Fourth Industrial Revolution will lead to profound shifts across all industries, reshaping production, consumption, transportation and delivery systems, among other factors. At the same time, the very nature of work is changing, in part due to new technologies and their subsequent impact on business

models, and in part because of new platforms that allow talent to connect to markets in wholly new ways. Managing these transitions for optimal outcomes for our societies will require visionary leadership and a wide range of new knowledge and skills. The development of relevant talent will determine whether we all partake in the opportunities of the Fourth Industrial Revolution or experience its disruptions as bystanders. Much as these new technologies are disrupting labour markets, they also provide the potential to change how we learn throughout our lifetimes, how we educate the next generation and how we re-train those that are facing declining returns to their skills.” (WEF, 2016b).

Nell’era dell’industry 4.0 e dell’*Internet of Things*, il futuro lavoro del 65% dei bambini che iniziano la scuola oggi non esiste ancora, e probabilmente offrirà beni e servizi per i quali oggi non esiste neppure una domanda. L’innovazione è, oggi più che mai, un elemento chiave per la sostenibilità della società futura (Chatzichristou, 2017), in particolare in termini di educazione e formazione professionale. Formare con le giuste competenze diventa cruciale. Queste trasformazioni in atto mettono la società nella condizione di dover affrontare una rivoluzione, un vero e proprio cambiamento di paradigma: molti parlano di una nuova era caratterizzata - a seconda di dove se ne individuano le origini e il destino- dalla flessibilità, dalla precarietà, dalla liquidità, dalla virtualità...

Di sicuro, come ha sottolineato Van der Loo a Bruxells durante l’European Business Summit nel Marzo 2016:

“Today we are educating our young for jobs that do not yet exist, in order to solve problem we are not yet even aware of. [...] and we seem to think we can tackle 21st century challenges with 20th century education” (Van der Loo, 2016).

A fronte delle sfide determinate dai grandi cambiamenti in atto, vi è

da parte della scuola (intesa complessivamente come sistema di istruzione e formazione) una fatica ad aggiornare i contenuti e i metodi della proposta didattica e formativa. Le istituzioni scolastiche, stando solamente all'ultimo lustro, hanno ricevuto molte provocazioni sul tema del rapporto con il mondo "reale" e sull'urgenza della necessità di investire non solo nelle politiche di rilancio dell'economia e dell'innovazione del mercato del lavoro ma anche nella formazione delle competenze. Come puntualizzato nella comunicazione della Commissione Europea intitolata "A New Skill Agenda for Europe":

"Skills are a pathway to employability and prosperity. With the right skills, people are equipped for good-quality jobs and can fulfil their potential as confident, active citizens. In a fast-changing global economy, skills will to a great extent determine competitiveness and the capacity to drive innovation. They are a pull factor for investment and a catalyst in the virtuous circle of job creation and growth. They are key to social cohesion." (European Commission, 2016a, p.2)

Inoltre,

"Skilled workers are more likely to be employed and are more productive than unskilled ones. Besides the direct impact that knowledge (know what) and competences (know how) has on the work output: skills can affect productivity growth also by promoting the transfer of knowledge and the mobility between universities, research institutes, firms, industries and countries; by developing absorptive capacity so that firms can better innovate or adopt best practices; and by promoting mobility of skilled workers to disseminate innovative ideas and knowledge of processes." (European Commission, 2016a, p.12)

Il sistema di istruzione e formazione non può esimersi dal prendere in considerazione le tre seguenti priorità: migliorare la qualità e la pertinenza della formazione delle competenze; rendere maggiormente visibili e comparabili competenze e qualifiche; migliorare l'informazione e la "skills intelligence" per migliorare le scelte di carriera.

Il World Economic Forum (WEF2016a) suggerisce ad imprenditori e policy-maker di focalizzarsi sui seguenti obiettivi a lungo termine:

1. Ripensare i sistemi educativi, superando le dicotomie "humanitas vs scienze", "teoria vs pratica", "titolo vs reale contenuto della formazione".
2. Incentivare sistemi di formazione continua (*lifelong learning*), favorire lo sviluppo di growth mindset e l'attitudine a "imparare a imparare".
3. Maggiore collaborazione pubblico-privato e cross-sector in un'ottica di co- sviluppo

Il cambiamento di paradigma auspicato deve dunque partire dalla scuola. Il fine è approdare ad un "*whole-school approach, to harness the motivation and commitment of all pupils and students, to develop their critical thinking and to improve their educational attainment in general. It fundamentally concerns the way we think about our complex world and the way we behave, so that people respond effectively and confidently to current and new challenges. [...] It requires interdisciplinary learning, new knowledge, skills and attitudes, creative thinking, innovation and a long-term perspective*" (EUROPEAN COUNCIL, 2010).

Nel nostro Paese il ddl 'La Buona Scuola' (9 luglio 2015) ha previsto il rafforzamento del collegamento fra scuola e lavoro attraverso l'introduzione di una durata minima dei percorsi di alternanza negli ultimi tre anni di scuola secondaria di secondo grado (art. 1, co. 33-44) e la dotazione presso le scuole di "laboratori territoriali per

l'occupabilità" (art. 1, co. 60); ha introdotto inoltre la possibilità per le scuole secondarie di secondo grado di attivare insegnamenti opzionali che sono parte del percorso dello studente (art. 1, co. 28) aprendo così le porte alla possibilità di formare determinate skill maggiormente allineate alle richieste del momento e del territorio.

Nonostante gli indirizzi europei e la legislazione nazionale sia univoca nell'indicare come cruciale la riduzione della distanza tra scuola e mondo del lavoro, e l'alternanza formativa sia facilmente identificabile come modalità principale di tale avvicinamento, numerose sono le evidenze di come tali indicazioni non trovino applicazione e anche qualora la trovino raramente vengono applicate in misura effettiva. Malgrado il merito de "La Buona scuola" di riaffermare il principio culturale delle esperienze formative work-based, il fatto di farlo mediante forzatura legislativa la sottopone al rischio evidente di aggirare sostanzialmente la legge a causa della struttura scolastico-formativa che rimane inalterata nonostante i processi di riforma degli ultimi decenni. L'intervento legislativo è ancora troppo giovane per poter trarre conclusioni fondate sulla sua efficacia a livello di facilitazione della transizione scuola lavoro; tuttavia, a mettere in rilievo le possibili zavorre, potrebbero bastare l'incoerenza rilevata nella ricerca di mercato condotta da McKinsey nel 2014 "Education to Employment" (Barton et al., 2014):

- l'esperienza pratica è ritenuta molto importante dal 73% delle imprese italiane ma meno della metà (47%) ne riscontra un livello adeguato tra i neoassunti;
- programmi che prevedono lo svolgimento di esperienze concrete in azienda sono scarsamente diffusi coinvolgendo in Italia solo la metà degli studenti di istituti di formazione secondaria e terziaria e si limitano a tirocini di brevissima durata (meno di un mese nel 50% dei casi nella scuola superiore, 28% dei casi nelle università).

Questi dati lasciano intravedere le ragioni per cui in Italia l'aver svolto un tirocinio non aumenta la probabilità di trovare un impiego nei sei mesi successivi alla laurea o al diploma, mentre in Francia l'aver effettuato un tirocinio l'aumenta del 34% (Ibidem).

L'altro aspetto su cui il sistema italiano fatica a decollare in maniera sistemica mantenendo carattere occasionale è l'*orientamento*. Fa parte dell'attività istituzionale di tutti gli istituti scolastici ed è parte integrante dei curricula di studio oltre che dell'intero processo formativo ed educativo; durante l'ultimo anno delle scuole medie e gli ultimi due anni delle scuole superiori, gli istituti sono tenuti a mettere in atto iniziative dirette ad orientare i giovani nella scelta. Le iniziative e il tempo ad esse dedicato sono responsabilità dei singoli istituti scolastici e quindi difficilmente standardizzabili; tuttavia sono a disposizione alcuni dati dell'anno 2011 rilevati da ISFOL nel suo Rapporto Orientamento presentato nel 2012 (ISFOL, 2012): su un campione di 3.274 scuole, la grandissima parte delle attività di orientamento era svolta all'interno degli istituti e consisteva prevalentemente in didattica orientativa, colloqui di gruppo, azione informativa e colloqui individuali di orientamento; le attività esterne erano organizzate in prevalenza dagli Istituti di istruzione secondaria di secondo grado (incontri con le aziende nel corso di *job meeting*, saloni, *career days*, giornate aperte). In generale, il rapporto notava che nonostante la cultura dell'orientamento fosse entrata a far parte del sistema dell'istruzione, il servizio di orientamento nelle istituzioni scolastiche non avesse ancora carattere sistemico bensì occasionale, a causa soprattutto della scarsità di risorse sia economiche sia umane. Nel rapporto si riferisce altresì una scarsa diffusione del lavoro in rete con altri servizi del territorio, in particolare Servizi per l'impiego e Informagiovani, così come tutte le iniziative di orientamento in rapporto con l'esterno, nonché le attività di valutazione delle azioni di orientamento. Dal punto di vista della percezione degli studenti di questo servizio, sempre McKynsey

(Barton et al., 2014) evidenzia che la percentuale di studenti che afferma che la propria scuola offre servizi di orientamento al lavoro è del 40% nel caso di università e istituti tecnici, e che tali servizi sono ritenuti utili dall'80% degli studenti che ne hanno usufruito. In generale, gli istituti professionali presentano una situazione migliore con maggior supporto nella preparazione e revisione dei CV, alla preparazione delle candidature e dei colloqui, organizzando visite alle imprese.

Nel complesso, al di sotto dei limiti di sistema fino a qui sintetizzati, vi è la permanenza della contrapposizione culturale tra il paradigma “separatista” e quello “integrativo” (Bertagna, 2011). Nel paradigma separatista, avallato dalla Costituzione stessa, vi è una separazione tra formazione professionale che concepisce il lavoro come mezzo per fare profitto (la Costituzione la colloca nell'area *rapporti economici* art. 35) e istruzione finalizzata al “pieno sviluppo della persona” (area *rapporti etico-sociali* art. 33-34); ciò implica considerare che la formazione professionale non possa avere scopi etico-educativi e non possa essere esperienza di “istruzione” poiché di natura differente. Nonostante nell'ultimo ventennio si siano svolti numerosi tentativi legislativi di modificare tale cultura, essa è talmente consolidata che qualsiasi tentativo di legittimare il lavoro come occasione non solo di “addestramento” ma anche e soprattutto di educazione della persona viene visto con sospetto da chi teme una scuola eccessivamente asservita all'economia. Inoltre, non bisogna dimenticare che la formazione delle competenze non è solo una questione “scolastica” bensì anche responsabilità delle aziende (CEDEFOP, 2012). L'aumentata dinamicità dell'ambiente richiede alle imprese una nuova e originale attenzione alla definizione di percorsi di crescita del proprio personale.

“L'obiettivo è rappresentato dall'esigenza di un continuo aggiustamento fra competenze richieste, in costante

evoluzione, e competenze possedute dai dipendenti, anch'esse mutevoli nel tempo. Un esempio è fornito dal mercato del lavoro giapponese, oggi attraversato da importanti sperimentazioni per quanto riguarda i modelli di remunerazione, i percorsi di carriera, il sistema delle relazioni industriali. La tradizionale enfasi su anzianità di servizio, accumulo di competenze e sviluppo della carriera all'interno di un'unica impresa si è rivelata infatti inefficace per assicurare l'adeguamento delle competenze nel momento in cui forti cambiamenti rendono obsoleto il bagaglio di conoscenze pregresse, ma anche a soddisfare le aspettative di una classe di giovani lavoratori non più disposta ad aspettare per cogliere i frutti dei propri sforzi" (Cainarca, 2005).

Se le competenze possedute dal lavoratore diventano in parte obsolete con il passare del tempo, non è più necessariamente vero che la qualità del match con l'impresa migliori al protrarsi del rapporto di lavoro. Al contrario, gli squilibri tra competenze possedute e competenze richieste conseguenti alla continua evoluzione delle esigenze aziendali condannano a una sorta di mismatch permanente. In tal caso, l'obiettivo di lavoratori e imprese non è più eliminare il mismatch, bensì tentare di contenerlo attraverso il continuo adattamento delle competenze.

1.2. Facilitare la transizione scuola-lavoro: su cosa puntare?

I premi Nobel per l'economia 2010 Peter A. Diamond, Dale T. Mortensen, Christopher A. Pissarides hanno teorizzato che l'imperfezione dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro sia uno status permanente dovuto all'incidenza degli aspetti umani (irrazionalità, desideri, imprevisti...) nel processo di *matching* (Committee, Nobel Prize, 2010). Questa teoria rende bene l'idea della complessità del tema che non può essere concepito come monocausale e di conseguenza non sia ragionevole pensare di individuare un'unica soluzione. Le chiare indicazioni cui abbiamo prima fatto riferimento da parte dell'EU Skills Agenda e del World Economic Forum danno l'idea della grandissima portata della rivoluzione di approccio e contenuti richiesta oggi al mondo dell'istruzione e formazione professionale: non solo competenze professionali, ma anche trasversali, oltre ad un cambiamento di mindset nei ragazzi. In questa direzione, il percorso di cambiamento del sistema dovrà passare attraverso alcuni passaggi di cui tentiamo qui una sintesi. La prima sfida è quella di incrementare il peso dell'apprendimento basato sul lavoro (*work-based learning*) aumentando le opportunità per gli studenti di fare esperienza reale del lavoro durante la propria formazione. Per rinforzare l'apprendimento work-based si deve tendere sempre di più ad un modello di integrazione scuola-lavoro che può generare una contaminazione virtuosa tra gli attori coinvolti: la scuola in stretto contatto con il mercato può continuamente aggiornare l'analisi dei bisogni formativi, mentre le aziende avrebbero dei vitali partner formativi. Ancor meglio se, come già implementato in diversi paesi

europei in cui è diffuso il modello della business-education partnership, l'esperienza reale di lavoro viene introdotta nella formazione scolastica rendendola più realistica. Al tempo stesso, vale la pena notare un rischio: se il ruolo della formazione di competenze viene esclusivamente relegato al luogo di lavoro sembra emergere una sconnessione tra competenze professionali e competenze di base (alfabetizzazione, calcolo, ma anche abilità finanziarie e, più in generale, cultura; cioè accade in alcuni paesi dove il work-based learning è piuttosto radicato come Germania e Paesi nord europei).

La seconda sfida riguarda i temi della mobilità e dell'internazionalizzazione; infatti, il mercato del lavoro per gli studenti non è più limitato alla propria regione o addirittura alla propria città. L'opportunità di trovare un lavoro all'estero è spesso l'unica possibilità di impiego e diventa una sfida impegnativa da affrontare. Perciò è molto importante aumentare l'esperienza della mobilità fin dal periodo formativo per iniziare a costruire un'attitudine a lavorare e vivere in contesti nuovi. Allo stesso tempo, l'internazionalizzazione riguarda le scuole e i centri di formazione professionale come organizzazioni: il confronto internazionale di pratiche e sistemi può essere molto utile in termini di innovazione e sviluppo.

In terzo luogo, per il successo dell'istruzione e formazione professionale si ritiene fondamentale preparare al cambiamento di mentalità richiesto da una società in cui il cambiamento è sempre in atto: l'apprendimento permanente è essenziale in un contesto in continua evoluzione (*Life long learning*). Per favorire tale processo, già nel 2012 il Consiglio europeo ha promosso la certificazione degli apprendimenti non solo formali, ma anche non-formale o

informale (Commissione Europea, 2012). Il valore di queste forme alternative di apprendimento è sempre più importante, secondo le istituzioni europee (EUROPEAN COMMISSION, 2016b). In particolare in termini di soft skills, la vita quotidiana e le attività extracurricolari possono offrire un contributo complementare ma essenziale all'intero sviluppo degli studenti come persone.

Infine, poiché ai sistemi educativi è richiesto un passaggio paradigmatico verso nuovi approcci, è fondamentale preparare gli insegnanti e i formatori a cambiare le loro metodologie didattiche, ad imparare ad aggiornare le loro conoscenze e sviluppare una mentalità flessibile. Gli insegnanti, specie per gli istituti di formazione professionale, spesso provengono direttamente dal mondo del lavoro e sono molto specializzati nel loro settore; tuttavia le loro competenze devono essere aggiornate regolarmente con i continui cambiamenti del mercato. A tal fine è fondamentale anche per gli educatori spostarsi verso un modello di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, creando le condizioni per svolgere un'attività regolare di connessione con la realtà in continuo cambiamento. Allo stesso tempo, questo nuovo approccio richiede non solo di modificare i modelli pedagogici nella formazione degli insegnanti futuri, ma soprattutto progettare le scuole come ambienti di apprendimento anche per gli insegnanti: un approccio proattivo alla ricerca e allo sviluppo di nuovi contenuti, nuove metodologie didattiche, nuovi strumenti di valutazione, oltre a formare gli insegnanti nelle principali metodologie di ricerca qualitative e quantitative.

La sfida tuttavia non è soltanto migliorare le competenze, ma far combaciare competenze e occupazioni disponibili: si tratta di un processo dinamico che richiede infrastrutture di

“skills anticipation” e un “approccio integrato alla governance delle skills” (CEDEFOP, 2016b). L’obiettivo di ridurre gli skills mismatch richiede certamente riforme che incrementino la capacità di risposta del sistema educativo e formativo alle esigenze del mercato del lavoro, ma poiché il mismatch cambia nel tempo, tentare di raggiungere un bilanciamento dipende dall’esistenza parallela di un apprendimento professionale continuo (“continuing vocational learning”) con l’esigenza di lavori cosiddetti *skill-intensive*. In questo senso, è importante ribadire il valore dell’orientamento non solo in relazione alla transizione scuola-lavoro ma anche nell’ottica dello sviluppo permanente di ogni persona necessario al potersi adattare a contesti in continua evoluzione, come sostenuto nelle “Linee guida nazionali per l’orientamento permanente” pubblicate dal MIUR (MIUR, 2014). Sempre CEDEFOP in uno studio che riesamina le recenti politiche e pratiche volte a combattere o prevenire la disoccupazione negli Stati membri dell'UE afferma che

“An effective connection is required between the labour market (and its skill shortages) and the choices made by students. This may be achieved by encouraging more direct contact between schools and students and social partners; this means not only offering students self-service systems but also accompanying them with personal counselling. Approaches to reducing early leaving may also be linked with skill shortages, for instance by redirecting early leavers to training with a good labour market perspective.” (CEDEFOP 2015, p.105)

A livello di tipologie concrete di intervento finalizzato alla riduzione dello skills mismatch per i giovani studenti, nel

contesto europeo si trovano due possibili direzioni (CEDEFOP, 2015, p.62):

1. Introduzione o supporto a nuovi modelli di formazione (ad esempio, corsi in apprendistato – Portogallo, Regno Unito, Scozia; diffusione del Sistema duale – Germania, Ungheria; programmi di formazione o reinserimento lavorativo per *early school leavers* – Francia, Estonia);
2. introduzione di nuovi percorsi di qualifica o adeguamento degli esistenti alle richieste.

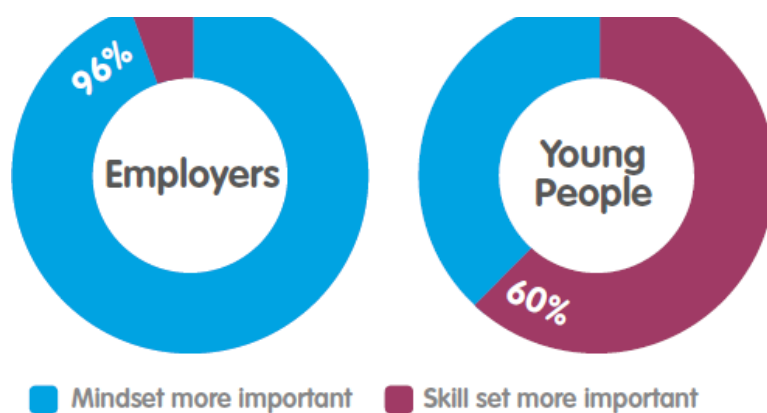
In alcuni contesti, spesso legati al mondo manageriale, si pone anche attenzione sulla necessità di un cambiamento che sia ancora più radicale che non l’acquisizione di competenze. James Reed, president della REED – la società di recruitment più grande e conosciuta in Gran Bretagna- sfida l’enfasi messa sulle competenze nel mercato del lavoro, sostenendo che altre qualità più fondamentali siano più importanti.

“Mindset utterly trumps skillset, yet when we ask employers how they currently assess mindset in the people they hire, they tend to pause, laugh nervously, or mumble an answer that isn't a real answer. In reality, they come up blank. And when we ask them how important it would be to them to have job candidates and employees who could demonstrate, even prove their mindsets, that is when we repeatedly hear employers exclaim, [...] <Mindset is everything>” (Reed, 2011, p.2).

Il 96% dei datori di lavoro ritengono il mindset molto importante nel guidare le loro scelte di selezione del personale (purtroppo solo il 60% dei giovani lo ritiene

altrettanto importante). Inoltre, è tre volte più probabile che i datori di lavoro assumano persone con il “giusto mindset” piuttosto che persone con la qualifica superiore sulla carta (Reed, 2011). Sulla necessità di un cambiamento di mindset per poter affrontare con successo le sfide della società in cui viviamo concentra l’attenzione anche la psicologa americana Carol Dweck che, dall’Università di Stanford, ha iniziato i suoi studi sui fattori predittivi del successo formativo degli studenti. La sua letteratura fornisce molti suggerimenti sia ai lavoratori sia ai datori di lavoro sia alle istituzioni di istruzione e formazione rispetto a cosa sia indispensabile per lo sviluppo di un “growth mindset”, ciò che risulta in fondo essere il principale fattore predittivo del successo. Approfondiremo il suo modello nel capitolo 2.

Figura 2 Percentuale di datori di lavoro e giovani che ritengono importante il mindset per l’assunzione (FONTE: Reed, 2012)



Istruzione e formazione professionale tra skills training ed educazione della persona

L’educazione è certamente un processo sostanzialmente indipendente dalle circostanze storiche anche se i metodi e gli strumenti pedagogici funzionali alla formazione della persona sono invece strettamente collegati al contesto

sociale ed economico. Infatti, ogni cambiamento delle condizioni esterne -tanto più ogni rivoluzione culturale e produttiva- determina un mutamento delle tecniche didattiche e formative affinché processi di apprendimento e di maturazione di conoscenze e competenze siano coerenti e comprensibili nel mutato contesto socioeconomico (Massagli, 2016, p.191). Anche in occasione della quarta rivoluzione industriale (Schwab, 2016) non può accadere diversamente; il cambiamento del paradigma e dei metodi pedagogici già in atto è evidente da almeno due fattori:

- focus sull'esigenza di una formazione continua che superi la dicotomia tra "formazione prima" e "lavoro dopo" verso un costante processo di apprendimento che non sia relegato esclusivamente alle occasioni formali, indirizzato esclusivamente alla categoria dei lavoratori, e progettato per la formazione di abilità spendibili a breve termine nel lavoro oppure, al contrario, eccessivamente generaliste. Tale apprendimento continuo assume sia la dimensione orizzontale del moltiplicarsi delle occasioni di apprendimento sia la dimensione verticale dell'estensione cronologica del periodo di formazione degli individui;
- rivalutazione delle esperienze di apprendimento work-based in vista non solo dell'acquisizione di competenze tecniche allineate ai mutamenti ma anche dell'obiettivo di formare competenze trasversali che occorrono per affrontare le sfide che pone l'odierna società ed economia.

Entrambe queste direttrici sono condizione necessaria da sviluppare per facilitare la permanenza nel mercato del

lavoro, evitando sia l'espulsione per mancanza di competenze sia l'auto-eliminazione per incapacità ad adeguarsi. Tuttavia, specialmente l'obiettivo di formare competenze trasversali tramite esperienze di work-based learning assume un valore imprescindibile per la formazione della persona e di conseguenza della sua occupabilità. A tal fine la formazione professionale -intesa come opportunità di sviluppo di conoscenza che origina dal "sapere pratico" - ha una marcia in più in termini di formazione trasversale delle competenze: "si tratta di una conoscenza altamente situata [...], sociale [...], implicita (poiché radicata nella dimensione pratica dell'azione), riflessiva (poiché nasce dal "dover pensare", "dover scegliere", "dover decidere" [...]). Questo sapere-in-azione, [...] è un connubio sapiente di maestria, riflessività, tecnica..." (Perla, 2014, cit., pp. 299-300.)

L'interpretazione dell'attuale momento storico nei termini di una vera e propria rivoluzione sottolinea la diversa natura della crisi che stiamo vivendo ormai da un decennio. Non si può pensare che sia una parentesi illudendosi di ritornare alla situazione precedente: "è in gioco molto di più, in realtà: un altro modo di vivere insieme, un altro modo di capire il proprio tempo col pensiero, un altro modo di agire, di produrre e di lavorare."(Bertagna, 2012, p. 104) Per questa ragione non è sufficiente formare ottimi "tecnici" perfettamente "highly skilled" in grado di esercitare autonomamente un lavoro ma diventa sempre più cruciale educare e formare "personalità" configurate complessivamente in maniera da avere un rapporto adeguato con la realtà così come si presenta nel panorama attuale. Il processo educativo deve generare non solo basic skills e competenze tecnico professionali ma anche il consolidarsi

di processi di autoapprendimento, la capacità di gestire e condividere conoscenze, un approccio al problem solving, abilità relazionali, la capacità di gestire conflitti e situazioni problematiche. In generale si richiede una formazione che allarghi le capacità: sia quelle individuali, sia quelle *“collegate al dialogo e al giudizio critico su ciò che accade, quelle che definiscono principi e modalità di comportamento, ciò che è ritenuto giusto e opportuno e ciò che non lo è, vale a dire le dimensioni che riguardano il modo di stare di fronte al reale, nelle sue caratteristiche quotidiane.”* (Vittadini, 2016. p. 68)

Una formazione professionale di stampo “addestrativo” aumentando l’occupabilità in entrata riduce quella nell’arco della vita; al contrario, percorsi di istruzione più trasversali e teorici hanno come esito giovani con scarsi risultati occupazionali nel breve termine ma più elevate possibilità di successo nel corso degli anni (Hanushek et al., 2011). L’idea di una formazione professionale che, pur di raggiungere i risultati richiesti dal mercato del lavoro, si imponga sul soggetto, trattandolo alla stregua di un ceppo da modellare o di una casa da costruire, è ormai caricaturale: non è più ritenuta un vantaggio dagli stessi imprenditori nemmeno dal punto di vista economico-produttivo (Bertagna, 2010, p. 383). Il sapere pratico è importante non solo e non tanto per la sua capacità di facilitare il collocamento professionale ma perché, rendendo possibile un’integrazione tra *pratica* e *teoria* e dunque una conoscenza più ampia, rende possibile la formazione integrale della persona in tutte le sue dimensioni.

1.3. Favorire l'occupabilità tramite *Work-Based Guidance* secondo la “pedagogia della persona”

Se i fattori che consentono alle persone di inserirsi più facilmente e di permanere nel mondo del lavoro non riguardano esclusivamente le conoscenze e le competenze tecnico-professionali, sono evidenti le sfide pedagogiche connesse all'esigenza di incrementare l'occupabilità dei giovani. Se si parte dall'assunto che incrementare l'occupabilità non significa semplicisticamente - secondo una concezione “domandista” (Bertagna 2006, p. 35)- adeguare la persona alle esigenze del mercato del lavoro, allora la provocazione è molto più ampia e integrale: *“La società della conoscenza non può accettare lavoratori addestrati a svolgere senza fantasia il proprio compito, ma ha bisogno, in ogni ambito produttivo, di professionisti capaci di innovare, competere, gestire l'incertezza”* (Massagli, 2016, p. 28).

Le istanze che emergono dal contesto attuale richiedono contesti formativi in cui vi siano al centro non solo quelle che ormai anche il linguaggio comune definisce “competenze trasversali”, ma anche la *“crescita del soggetto persona verso la piena realizzazione della sua umanità.”* (Alessandrini 2011, p.72). Addirittura per formare le dimensioni “trasversali” (*decision making, problem raising and solving, imagination, adaptability, lateral thinking* sono solo alcuni dei termini diffusi soprattutto in letteratura manageriale) è indispensabile riconsiderare l'importanza della centralità della persona che apprende, progettandone il coinvolgimento attivo in tutte le sue dimensioni, senza il

quale non vi è vera e propria formazione ma solo addestramento. L'individuo deve accrescere la propria consapevolezza di sé e delle esigenze e della realtà che lo circonda per continuare ad esservi inserito in maniera costruttiva e positiva per se stesso e per gli altri.

Una persona per essere pienamente *occupabile* deve essere *orientata*, cioè – secondo la definizione che si trova nella raccomandazione conclusiva del Congresso dell'UNESCO del 1970- messo “*in grado di prendere coscienza di sé e di progredire [...] in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana.*” (Raccomandazione conclusiva del Congresso UNESCO sull'Orientamento, Bratislava 1970. Montedoro, 2003, p.26).

Dunque centralità della persona pur in un quadro in cui si mantiene la duplice finalità di contribuire alla produttività nazionale e individuale oltre che allo sviluppo completo dell'individuo. È questa la proposta del modello della *pedagogia della persona* che “si fonda sul riconoscimento ‘dell'essere sé’ di ciascuno” (Chiosso 2009, p. 79) e che si pone in risposta alla sfida principale cui il sistema educativo è provocato: un cambio di paradigma pedagogico in cui la formazione pratica non significhi riduttivamente addestramento lavorativo ma occasione di generazione e sviluppo delle competenze personali così tanto ricercate e utilizzabili in ogni situazione, a prescindere dal singolo posto di lavoro. Si tratta di una sfida che riguarda gli istituti scolastici e formativi che devono fare lo sforzo non solo di integrare teoria e pratica, ma di considerare che “tra il ‘saper pensare’ (teoria) e il ‘saper fare’ (pratica) emerge il ‘saper

essere’, che inevitabilmente comprende entrambe le dimensioni.” (Massagli, 2016, p. 38) La reale presa in carico di tale provocazione e la conseguente capacità di educare tutte le dimensioni della persona dovrebbe essere considerato il metro di misurazione dell’efficienza del sistema formativo: efficienza in termini di capacità di posizionare giovani nel mercato del lavoro non solo perché tecnicamente preparati ma perché in possesso di un metodo lettura della realtà nella sua complessità alla ricerca di possibili modi di affrontarla nei problemi che pone e interagendo con gli altri.

In una concezione della formazione intesa come *educazione integrale della persona* come risposta ad una società che chiede alla scuola degli allievi in possesso di competenze personali elevate, spendibili e che possano essere trasferite in contesti culturali e sociali in rapido e continuo cambiamento, parlare di “orientamento al lavoro” significa non tanto parlare di orientamento al termine di un ciclo di studi quanto di un *processo* che consenta alla persona di porsi e agire consapevolmente di fronte alle situazioni di scelta (personali, formative, lavorative) consolidando “capacità che fanno da presupposto ad atteggiamenti mentali di responsabilità, di autonomia, di flessibilità, di sensibilità ai contesti nei quali ci si trova ad operare” (Ajello et al. 2000, p. 16).

L’orientamento è inteso come processo che si sviluppa lungo tutto il percorso scolastico (e non solo) tramite una didattica con compiti reali che prevede il coinvolgimento diretto degli allievi per ottenere che ciascuno possieda le risorse utili ad affrontare e risolvere in modo efficace ciò che la realtà richiede e per stimolare l’allievo a prefigurarsi un suo personale progetto di vita.

In questo senso, il modello dell'alternanza formativa può considerarsi il metodo da prediligere in quanto:

- se integralmente inteso permette la reale integrazione di “sapere” e “saper fare”;
- se progettato in modo da dispiegare sistemi di “accompagnamento educativo” favorisce la piena consapevolezza di sé e della realtà in un’ottica di sviluppo del “saper essere”.

Utilizzando i termini in maniera più precisa si potrebbe iniziare ad introdurre il concetto di “orientamento basato sul lavoro” – Work-Based Guidance più che di “orientamento al lavoro” – Work Guidance, già compreso -anche se non così definito- nell’area disciplinare della pedagogia del lavoro.

Politiche e pratiche di orientamento al lavoro in Europa, in Italia, in Lombardia e nella Provincia di Como

Nei paragrafi successivi presenteremo un breve excursus sulle politiche e le pratiche di orientamento nel contesto europeo, italiano e locale per favorire una collocazione del modello di orientamento del caso di studio preso in considerazione in questa ricerca.

L’orientamento al lavoro in Europa

La strategia di Lisbona con l’obiettivo di rendere l’Unione Europea l’economia più competitiva a livello mondiale e aumentare il tasso di occupazione, richiede azioni ad ampio raggio per ottimizzare le capacità e il potenziale dei cittadini europei. Per gli individui aumentare la propria occupabilità non significa esclusivamente aggiornare le proprie competenze ma anche acquisirne di completamente nuove

per affrontare i cambiamenti derivanti dal rapido sviluppo tecnologico ed economico. La complessità del panorama attuale e una concezione del lavoro inteso non solo come occasione di guadagno ma come vettore per lo sviluppo personale in vista anche di una più piena partecipazione alla società, rende sempre più rilevanti le scelte singole degli individui riguardo al loro percorso di educazione, formazione e lavoro. Il sistema di educazione e formazione, così come il mondo del lavoro, sono talmente complessi e forniscono un tal numero di occasioni di apprendimento – formale/non formale/informale- da non essere sufficientemente trasparente a tutti. Come conseguenza, diventano sempre più importanti i servizi di supporto alla pianificazione del proprio percorso formativo e professionale (carriera). (CEDEFOP, 2009) Lo scopo principale di tali servizi di orientamento è supportare gli individui nel accrescere la propria consapevolezza riguardo alle proprie attitudini e talenti e fornire opportunità di formazione ed occupazione.

In contesto europeo sono attivi molti strumenti di *career guidance*, gestiti dalle istituzioni scolastiche o dalle aziende o associazioni di categoria, destinati a studenti di scuola secondaria o universitari, a conferma della loro rilevanza per le politiche di skills matching. Non è nostra intenzione fornire una panoramica completa dei programmi attivi ma presentare una sintesi delle principali tendenze (per una presentazione analitica degli strumenti esistenti si rimanda a CEDEFOP, 2015)

Il gruppo di utenti a cui si dirigono la maggior parte di tali programmi sono i ragazzi che hanno abbandonato prematuramente il percorso scolastico (Early Leavers) nel tentativo di prevenire il fenomeno dell'abbandono con

interventi diretti agli alunni delle scuole primarie e secondarie. Siccome nell'ultimo decennio il problema della transizione scuola lavoro riguarda i diplomati ad ogni livello di istruzione – inclusa quella terziaria- la tendenza è ad istituire dei “centri di orientamento” direttamente presso le istituzioni scolastiche gestiti da insegnanti specializzati o specialisti.

La modalità con cui servizi di orientamento vengono forniti può variare dall'utilizzo di piattaforme on line “self-service” a modalità che più personali che non prescindono dalla relazione in presenza con un orientatore/consulente. Entrambe queste modalità presentano dei vantaggi e dei rischi: il fattore soggettivo è un inevitabile rischio dell'orientamento in presenza che può favorire l'asimmetria informativa, tuttavia la selezione non guidata di informazioni relative al mercato del lavoro rischia di produrre un sostanziale aumento dello skills mismatch. Una combinazione di entrambi gli approcci, in cui i professionisti assistono le persone nell'utilizzo di sistemi on line, diverrà probabilmente il nuovo standard.

A garantire l'efficacia di tali strumenti è la loro stretta connessione al mercato del lavoro, condizione indispensabile a poter fornire informazioni di alta qualità. Tale tensione dei servizi di orientamento al mercato del lavoro può derivare dall'utilizzo di ricerche di mercato fino al coinvolgimento dei datori di lavoro nei processi di orientamento. Ulteriori elementi di efficacia sono il coinvolgimento ed l'integrazione degli stakeholder interni ed esterni al sistema di orientamento e l'insediamento di tali servizi a partire dalle strutture di formazione esistenti (CEDEFOP, 2012).

Ciascuno di questi strumenti si inserisce nello specifico quadro istituzionale e legislativo del Paese in cui è attivo. L'Europa è intervenuta in materia di orientamento con due risoluzioni, rispettivamente del 2004 (CUE, 2004) e del 2008 (CUE, 2008), che nell'insieme collocano l'orientamento, inteso come diritto delle persona, nelle strategie di *lifelong learning*, raccomandando agli Stati membri il miglioramento della qualità dei servizi e il coordinamento tra i diversi sistemi e soggetti coinvolti. Un'attenzione particolare viene rivolta agli studenti riconoscendo alle scuole un ruolo centrale come soggetti erogatori di servizi di orientamento e come soggetti privilegiati nell'educare i giovani alla transizione scuola-lavoro. Ciascun Paese ha mosso in questa direzione i passi della strutturazione del proprio sistema di orientamento a partire da situazioni di avanzamento differenti e le peculiarità del contesto nazionale di attivazione comportano modelli anche molto differenti tra loro (a livello di rapporti tra stakeholder, di professionisti coinvolti, di processo...), pur altrettanto efficaci come ad esempio emerge dal confronto tra i modelli di orientamento francese e tedesco: l'uno basato sul principio della decentralizzazione con il sistema educativo statale ad occuparsi dell'orientamento scolastico e il sistema regionale di servizi al lavoro ad occuparsi dell'orientamento professionale; e l'altro in cui, all'inverso, non esiste un regolamento a livello federale. In Germania il sistema di istruzione è di competenza dei singoli Lander, anche se gli elementi comuni ai sistemi regionali permettono di identificare un modello in cui orientamento scolastico e orientamento professionale procedono collaborando in maniera stabile e continuativa.

L'orientamento al lavoro in Italia

L'Italia, a differenza di altri Paesi che si avvalgono di modelli nazionali maggiormente consolidati, si trova in fase di definizione del sistema nazionale dell'orientamento, rallentata da quello che potenzialmente è anche il vantaggio principale: la ricerca di un'ampia collaborazione inter-istituzionale e con le Parti sociali. Inoltre, la normativa emanata al livello del nostro Paese andrà necessariamente considerata e compresa sulla base della differenziazione ancora esistente tra *orientamento scolastico*, di competenza del Ministero dell'Istruzione, e *orientamento professionale o al lavoro*, di competenza delle Regioni, e *orientamento universitario*, svolto in maniera autonoma dagli Atenei.

L'ultimo documento diffuso dal MIUR in coerenza con le "Linee Guida Nazionali sull'Orientamento" sviluppate nel contesto della Strategia Europa 2020, sono le "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente" del febbraio 2014 (MIUR, 2014). Tali linee guida ribadiscono il valore dell'orientamento non solo in funzione della transizione scuola-lavoro ma anche nell'ottica di uno sviluppo permanente della persona. Per quanto riguarda *l'orientamento scolastico*, le linee guida sottolineano il ruolo del cosiddetto "orientamento formativo o didattico orientativa/orientante" per lo sviluppo delle competenze orientative di base a cui si affiancano azioni di "accompagnamento e di consulenza orientativa" in sostegno alle esigenze specifiche degli individui e si realizzano in esperienze non curriculari durante le quali i docenti abitano "i ragazzi a 'fare il punto' su se stessi, sugli sbocchi professionali, sui percorsi formativi successivi, sul mercato del lavoro, [...], a individuare un progetto concreto/fattibile per realizzarle" (Ibidem, p.5). Il documento introduce anche

la figura del “tutor dell’orientamento” per tutti gli Istituti scolastici con compiti di organizzazione e coordinamento delle attività di orientamento. Tale figura professionale (da non confondere con il tutor di stage che ha compiti molto diversi anche se le competenze e i saperi necessari sono in parte simili) è ancora in via di definizione, tuttavia si auspica che l’orientamento diventi parte integrante del curricolo scolastico e patrimonio culturale di ogni docente” tramite “moduli di formazione iniziale obbligatoria” (Ibidem, p. 6)

Nelle Linee guida viene anche specificato che gli stage “possono essere considerate *anche* azioni di orientamento” mentre l’alternanza formativa nonostante abbia “anche una valenza orientativa, oltre che formativa, [...] non è un’azione di orientamento”. Nel 2004 il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali definisce in un Documento tecnico-scientifico dal titolo “Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento” (MLPS, 2004) le finalità e le principali aree di attività secondo le linee di indirizzo dell’Unione Europea affermando che l’orientamento ha come fine lo “sviluppo globale dello studente come persona attraverso un utilizzo finalizzato delle conoscenze (autonomo, critico, esperienziale, ecc.) e un potenziamento della capacità di analisi e risoluzione dei problemi. La maturazione da parte dello studente di un insieme di abilità (cognitive, emotive, sociali, ecc.), finalizzate ad una costruzione attiva della propria esperienza di vita, è da considerarsi pre- requisito per lo sviluppo di un processo personale di orientamento scolastico e professionale” (Ibidem, p.12).

Per affrontare il tema dell’ orientamento professionale è opportuno ricordare che nel sistema italiano la formazione professionale svolge alcune funzioni di elevato interesse –

come ad esempio offrire la possibilità di assolvere all'obbligo formativo- ed è basata sulla modalità dell'alternanza formativa ma soprattutto, nell'ultimo decennio, ha assunto un'impostazione multifunzionale che attraverso tutte le proprie risorse (umane, informative, tecnologiche, esperienziali, economiche, etc.) e i propri servizi (accoglienza, orientamento, formazione accompagnamento al lavoro) contribuisce alla definizione e allo sviluppo del progetto di lavoro come parte del più ampio progetto di vita della persona. Tale contributo si esplica nell'offerta di opportunità formative caratterizzate da un lato del "progetto formativo" e dall'altro della "personalizzazione" degli interventi. Pur all'interno di una variegata gamma di modalità operative, diversi Enti/Organismi di Formazione Professionale mostrano di operare nella prospettiva strategica dell'"agenzia di servizi", e cioè includendo nella propria offerta (e valorizzandole) tutte quelle attività (considerate fino a qualche tempo fa in qualche modo periferiche e marginali) che nel nuovo contesto normativo costituiscono uno strumento per garantire ai singoli individui un intervento formativo efficace, completo e personalizzato.

Il legame tra formazione professionale, istruzione e orientamento è molto stretto se si pensa al loro comune obiettivo di ridurre la dispersione scolastica grazie alla prevenzione. Il servizio pubblico di orientamento professionale diretto ai giovani in età scolare è fornito dai servizi previsti dalle Regioni, che organizzano autonomamente l'offerta dei servizi. In generale, i principali soggetti pubblici presenti nel nostro Paese sono i seguenti:

- Servizi per l'impiego che offrono attività di matching domanda/offerta, accoglienza,

informazione, orientamento e accompagnamento nella definizione di un progetto professionale e/o formativo;

- Centri di informazione e orientamento al lavoro (con diverse denominazioni sul territorio, in provincia di Como sono diffusi gli “Informagiovani”) di carattere municipale o provinciale, che offrono indicazioni sui possibili percorsi formativi o professionali ma anche informazioni di carattere diverso.

Esistono inoltre anche vari soggetti privati che integrano l’offerta: Camere di Commercio, Enti formativi, Agenzie per il lavoro, Sindacati sono solo alcuni. Vi sono inoltre servizi di orientamento sul *web*.

Orientamento in Lombardia

A livello di singole regioni molte sono le differenze di applicazione delle linee guida nazionali. Ci soffermiamo in questa sede sull’insieme delle norme prodotte negli ultimi cinque anni in Regione Lombardia.

Per quanto riguarda l’ambito dell’istruzione e dell’università la Legge Regionale n. 19 del 2007 *Norme regionali per l’occupazione, la tutela e la qualità del lavoro* stabilisce che “i servizi del sistema educativo di istruzione e formazione comprendono sia l’offerta dei percorsi di istruzione e formazione, sia i servizi connessi e funzionali, quali in particolare [...] attività di orientamento, azioni per la lotta alla dispersione scolastica, nonché per l’educazione stradale, musicale e alla salute” (art. 7 comma 2). L’orientamento diviene, quindi, un’attività strutturale dell’offerta formativa e “la Regione sostiene le istituzioni scolastiche e formative per lo sviluppo dei servizi e delle attività di orientamento, anche mediante interventi di formazione dei docenti ed

adeguata strumentazione didattica” (art. 19 comma 2).

In riferimento invece alla formazione professionale e al lavoro sia la Legge Regionale 22 del 2006 *Il mercato del lavoro in Lombardia* sia la Legge Regionale

n. 19 del 2007 *Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia* favoriscono azioni di orientamento per supportare l’inserimento lavorativo e sostenere l’integrazione sociale e l’inclusione. In generale, sul tema dell’orientamento la Regione sostiene le istituzioni scolastiche nella messa in atto degli interventi orientativi, ritenendoli strettamente connessi ai processi formativi e al successo della formazione dei singoli. Le *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l’arco della vita* (MIUR, 8 aprile 2009) e le *Misure di accompagnamento alla riforma* (MIUR, 16 giugno 2010) sono il punto di partenza per l’annuale Piano Regionale dell’Orientamento con il quale si pianificano le attività da svolgersi con l’obiettivo di favorire il successo personale e formativo degli alunni, nella consapevolezza che una corretta scelta del percorso di studi (a partire dalla scelta della scuola secondaria di secondo grado) è correlata a risultati positivi sia in ambito scolastico (istruzione secondaria e universitaria) sia in ambito professionale. Tali piani sono fondati su alcuni presupposti metodologici derivanti dalle numerose esperienze “pilota” attive sul territorio ed in particolare:

- l’approccio attivo all’orientamento, che vede gli studenti protagonisti dinamici delle attività di orientamento con un metodo centrato sull’auto-orientamento;
- la co-progettazione delle esperienze tra i diversi soggetti coinvolti (scuole; enti locali; mondo

imprenditoriale; Università o centri di ricerca; ecc..),
con particolare attenzione alle esperienze da
realizzare in rete sul territorio di riferimento;

- la logica unitaria delle diverse azioni previste sul territorio;
- il coinvolgimento delle famiglie per sostenere e condividere la scelta dei ragazzi (in particolare nel passaggio dalla scuola secondaria di primo a quella di secondo grado);
- la valorizzazione orientativa di situazioni e di esperienze diverse (nel mondo universitario, della ricerca o del lavoro) in cui gli studenti possano mettersi alla prova per verificare le proprie attitudini e potenzialità;
- la realizzazione di attività che si caratterizzino per criteri di innovazione metodologica e per valenza scientifica.

L'orientamento al lavoro nelle scuole professionali in provincia di Como

Le iniziative di orientamento scolastico in provincia di Como sono programmate nell'ambito di una rete interistituzionale -rete "OrientaComo" (<https://www.orientamentocomo.it/>)- coordinata dall'Ufficio scolastico di Como. La presente sezione della tesi dedicata all'orientamento al lavoro in provincia di Como è strutturata a partire dai risultati del progetto “sCool Job” del Polo Tecnico Professionale del Turismo e dell'Ospitalità che coinvolge Cometa Formazione (oltre a IPC G. Falcone – Gallarate; ITS Caio Plinio Secondo- Como; Villa d'Este spa- Cernobbio; Lariohotels sps – Como). Il progetto ha

tra le sue finalità quella di realizzare una metodologia di intervento comune ad alcune scuole tecniche e professionali per il superamento della separazione tra mondo della scuola e mondo del lavoro. A partire dalle pratiche orientamento presenti nelle scuole del PTP, si è fatto un lavoro di individuazione delle specificità di ciascuna e di integrazione e perfezionamento di un modello di orientamento al lavoro condiviso.

Prima ancora dell'analisi delle pratiche esistenti nei diversi istituti emerge come elemento cardine comune della formazione dello studente e propedeutico all'ingresso nel mondo del lavoro l'impostazione educativa della scuola: la scuola, oltre a trasmettere sapere, deve avere come obiettivo primario la formazione integrale della persona. L'impostazione e la programmazione didattico-educativa tende dunque ad essere improntata a fornire al giovane anche le competenze determinanti per affrontare oggi la complessità del mondo del lavoro. Il punto comune di consapevolezza è relativo al bisogno di aumentare la capacità della scuola di proporre una didattica che parta dal rapporto con la realtà e con il mondo del lavoro: dirigersi verso un modello di scuola che “porta l'azienda a scuola e la scuola in azienda” significa fornire agli alunni adeguate strutture per acquisire le competenze, le abilità e le capacità che permettono il raggiungimento di una formazione consona agli sbocchi lavorativi del contesto in cui opera.

La struttura si concretizza in pratiche e strumenti comuni che tuttavia nei diversi istituti presi in considerazione acquisiscono peculiari caratteristiche.

I laboratori didattici in situazione

L'apprendimento “in assetto lavorativo” è una strategia formativa particolarmente efficace perché mette gli studenti in condizione di fare avendo un risultato da produrre, in un sistema di regole

organizzative oltre che favorevole all'orientamento dei giovani. Questa modalità si sostanzia di attività di formazione laboratoriale in situazione finalizzata alla realizzazione di beni e servizi reali, paragonabili a quelli di una vera azienda del settore. Il fine orientativo in tal modo si raggiunge rendendo gli studenti protagonisti del processo di apprendimento e dando agli allievi l'opportunità di trasformare le conoscenze acquisite sui banchi in competenze professionali e trasversali: di misurarsi con la complessità e l'imprevedibilità della realtà e del mondo del lavoro, di organizzare il lavoro, gestire informazioni, gestire risorse, gestire relazioni e comportamenti, agire il problem solving.

Le formule proposte di Laboratori didattici in situazione sono le seguenti:

- laboratori didattici (bar, ristoranti didattici, ecc);
- azienda formativa;
- job rotation;
- alternanza;
- formazione con personale delle aziende;
- seminari interattivi;
- realizzazione di commesse.

La didattica

Per conseguire l'obiettivo di preparare gli allievi al mondo del lavoro anche la didattica necessita di innovazione e di collegamento all'esperienza grazie sia ad una riprogettazione delle tradizionali discipline che nell'introduzione di nuove attività scolastiche. Si propone una progettazione didattica inserita come parte integrante dello svolgimento del processo di produzione di un "prodotto o commessa" proposto agli studenti durante l'anno scolastico ed impostata per unità formative che

rappresentano strumenti di sintesi della proposta educativa unitaria e finalizzata all'acquisizione delle conoscenze e allo sviluppo di abilità che compongono le varie competenze. I docenti, partendo dalle competenze da acquisire per la realizzazione del prodotto proposto su commesse reali, declinando la loro disciplina, costruiscono percorsi di apprendimento che accompagnano gli studenti nella realizzazione del loro progetto. Questo aiuta lo studente a confrontarsi veramente con il mondo del lavoro e favorisce la motivazione ad apprendere le competenze e le conoscenze che lo rendano in grado di affrontare il compito in modo competente. L'attività lavorativa è utilizzata così come ambito privilegiato per la scoperta di sé e del mondo infatti, a partire dall'esperienza come fonte e patrimonio per la conoscenza degli uomini e delle cose, viene favorito un paragone reale degli allievi con le chiavi di lettura della realtà insite in ogni disciplina scolastica e quindi un effettivo apprendimento.

Questa modalità è fortemente permeata da un concetto pedagogico basilare: si apprende ciò di cui si fa esperienza nella realtà e lo sperimentare diventa mezzo di conoscenza. Questa impostazione raggiunge inoltre contestualmente una serie di obiettivi trasversali come la motivazione dello studente connessa alla soddisfazione del risultato e al riconoscimento di un terzo soggetto che acquista il prodotto, la personalizzazione del percorso modulato sulle capacità individuali.

Il partenariato con il mondo del lavoro stimola la scuola ad arricchire il patrimonio formativo degli allievi attraverso attività integrative del curriculum. Tutte le scuole hanno introdotto percorsi, lezioni e attività finalizzati alla

sensibilizzazione degli allievi al tema del lavoro con i seguenti obiettivi specifici:

- Collegare la formazione in aula con l'esperienza pratica;
- favorire l'orientamento degli studenti valorizzandone le vocazioni personali;
- arricchire la formazione degli allievi con l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro;
- realizzare un collegamento tra l'istituzione scolastica, il mondo del lavoro e la società,
- correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio

Sono previsti:

- Incontri con i Maestri del Lavoro
- Visite aziendali a fiere e ditte specializzate
- Moduli sulla comunicazione
- Moduli sul mondo del lavoro: analisi delle realtà aziendali territoriali e incontri e testimonianze con esperti del settore
- Moduli sulla ricerca attiva del lavoro: compilazione del curriculum vitae e preparazione al colloquio di lavoro
- Primo soccorso
- Corso sulla Sicurezza
- Partecipazione e organizzazione di convegni sul lavoro.

Il modello di alternanza scuola lavoro

La teoria pedagogica dell'imparare facendo vede la riflessione sull'azione come modo di conoscere del

professionista che guarda sé stesso in azione per comprendere e migliorare la logica dei suoi atti. La pratica riflessiva è quell'insieme di metodologie che assumono la riflessione come mediatore per conoscere l'esperienza ma anche per la costruzione di un sapere che viene dall'esperienza. Tanti sono i quadri teorici di riferimento: il pragmatismo di J. Dewey, l'epistemologia della pratica di D. Schon, l'apprendimento esperienziale di D. A. Kolb e tanti altri.

L'alternanza scuola-lavoro è considerata una modalità di apprendimento in situazione che si propone, oltre allo scopo di favorire l'acquisizione delle competenze professionali richieste dal profilo formativo, quello di rappresentare un'occasione di orientamento, di crescita e maturazione personale per ogni singolo allievo.

L'alternanza scuola - lavoro diventa così un modo nuovo di intendere l'istruzione in cui l'attività didattica non si svolge solamente fra le mura dell'istituto scolastico, ma lo studente è chiamato a misurarsi con realtà diverse da quelle a cui è abituato ed entra in contatto diretto e personale con il mondo del lavoro che gli permette e gli dà l'opportunità di confrontare, misurare, sperimentare e accrescere le competenze acquisite in ambito scolastico restituendone il significato e il valore.

Oltre a ciò si sottolinea l'importanza di tali percorsi per lo sviluppo delle competenze trasversali o "soft skills". Oggi le aziende richiedono giovani lavoratori in grado non solo di dimostrare conoscenze e competenze professionali, ma di aver sviluppato competenze trasversali:

- relazionali (saper comunicare, interagire, lavorare in team, ecc.);

- decisionali (saper risolvere problemi, compiere scelte, ecc.);
- diagnostiche (saper analizzare, saper reperire informazioni attendibili, capacità di leggere ed interpretare il contesto, le regole implicite ed esplicite, ecc.);
- organizzative (saper utilizzare il tempo e lo spazio in vista di uno scopo, ecc.);
- personali (resilienza, ottimismo, propositività, spinta alla crescita e all'apprendimento continuo, mindset, ecc.).

Per realizzare questi obiettivi dalla forte valenza orientativa finalizzati ad accompagnare lo studente alla scoperta di sé e del mondo del lavoro, si propone un modello di percorso volto a sviluppare non solo competenze tecniche professionali ma anche le competenze sottostanti all'occupabilità. Attraverso il percorso proposto i giovani sono aiutati a diventare protagonisti del proprio percorso stimolando l'attivazione delle categorie di libertà, autodeterminazione e responsabilità nel complesso processo di interazione fra individuo e realtà nel quale l'individuo è chiamato a compiere delle scelte e a progettare il proprio futuro professionale. Si intende l'alto potenziale orientativo dell'esperienza on the job che può, se consapevolmente strutturata e utilizzata, sviluppare i seguenti obiettivi:

- verificare i propri desideri, valorizzando le proprie attitudini, in funzione della realizzazione di un percorso lavorativo realistico;
- sperimentare la valenza educativa del lavoro, come

strumento per la costruzione del sé e la gratificazione personale;

- realizzare un percorso a forte valenza orientativa;
- coinvolgersi e mettersi alla prova in ambito lavorativo per raggiungere le competenze, le abilità e conoscenze necessarie;
- permettere la conoscenza del mercato del lavoro e dei diversi contesti occupazionali, incrementare e rafforzare la consapevolezza di sé durante gli anni di crescita e di cambiamento;
- conoscere il mondo del lavoro le sue regole.

Fattore fondamentale per un'esperienza di alternanza scuola-lavoro di qualità è la presenza di figure dedicate alla progettazione, monitoraggio e valutazione dell'esperienza stessa. Sia da parte del soggetto ospitante sia da parte del soggetto promotore è necessario coinvolgere e formare persone che svolgano le attività di tutoraggio che emergono come elemento fondante del successo formativo dell'esperienza di alternanza. Oltre all'allievo, protagonista principale, gli attori coinvolti nell'esperienza di alternanza sono i seguenti:

- *Il tutor di classe.* Il tutor è la figura adulta inserita in ogni gruppo classe che segue personalmente il percorso di crescita emotivo, educativo e formativo del singolo ragazzo curandone anche la relazione con la famiglia, l'interazione con i singoli docenti del gruppo classe e i rapporti con il tutor aziendale per la costruzione del partenariato educativo. E' una funzione, richiesta da normativa regionale, presente

in ogni CFP (centro di formazione professionale) che ha il compito di curare il periodo di alternanza scuola – lavoro. Questa funzione ha un carattere prettamente educativo. Il tutor è punto di riferimento e si occupa di sostenere il percorso formativo di ogni studente, cercando di costruire per lui un percorso “su misura” attraverso attività e progetti atti a far raggiungere il successo formativo e l’eccellenza di ciascuno. Grazie alle sue competenze di tipo orientativo il tutor si forma per preparare il gruppo classe e ogni allievo all’esperienza del tirocinio anche grazie a lezioni strutturate tematiche che si svolgono durante tutto il percorso dello stesso: prima in preparazione, nei rientri scolastici che sono previsti durante il percorso e al termine per capitalizzare l’esperienza. Altre competenze indispensabili, oltre alla conoscenza del contesto organizzativo aziendale di riferimento e la capacità di interfacciarsi con il mondo delle imprese condividendone il linguaggio sono: progettare in modo congiunto, gestire le relazioni interpersonali e di comunicazione in situazioni complesse, lavorare in equipe interistituzionali.

- *Il tutor aziendale.* Da parte dell’azienda è necessario prevedere un tutor aziendale che abbia, a livello legislativo, le necessarie competenze professionali, oltre che la disponibilità a condividere un mandato che è prima di tutto educativo. E’ un lavoratore esperto che opera nello stesso contesto in cui il ragazzo viene inserito. È nominato dal datore di lavoro e ha il compito di supportare il giovane nell’apprendimento in azienda per tutta la durata del

tirocinio. In accordo con il tutor scolastico e in qualità di esperto del settore contribuisce alla stesura del progetto formativo e stabilisce gli obiettivi specifici da raggiungere. Durante l'inserimento in azienda diventa per il ragazzo un punto chiaro di riferimento per affrontare e risolvere problemi sul piano della crescita personale, dei rapporti con i colleghi e delle prestazioni professionali.

- *Il responsabile dei rapporti territoriali.* Proprio per quanto detto sopra, diventa condizione essenziale la partnership con le aziende del territorio e quindi una figura che si occupi della ricerca prima e della cura poi delle relazioni con le imprese che accolgono i tirocinanti. Il responsabile dei rapporti territoriali è la figura interna alla scuola che conosce i fabbisogni e i contesti lavorativi delle aziende ospitanti e ne verifica gli aspetti formativi per tutta la durata della collaborazione.
- *Un esponente della Direzione scuola.* E' la figura interna alla direzione scuola che conosce la storia e l'intero percorso formativo del ragazzo dal momento della sua iscrizione e collabora attivamente per cercare l'abbinamento migliore per il ragazzo.
- *Il consiglio di classe.*
- *L'equipe Inclusione.* L'equipe di professionisti della scuola specializzata sulle tematiche della disabilità e fornisce un valido supporto per la costruzione di progetti per ragazzi disabili, DSA e BES.

1.4. Un modello di *Work-Based*

Guidance: UF Stage in Cometa

Formazione - Scuola Oliver

Twist

L'esperienza di Cometa, nasce a Como nel 1987, da un'associazione di famiglie che accoglie ed educa bambini e ragazzi in difficoltà per una passione per la vita propria e degli altri nella certezza che l'educazione sia un'esperienza fondamentale per i giovani e per gli adulti. Questa associazione ha dato vita ad un luogo, denominato “la città nella città”, dove nel 2003 è sorta con lo stesso la Scuola professionale Oliver Twist. La finalità della Scuola è accompagnare gli allievi alla conoscenza della realtà e a coglierne il senso e la bellezza. Il cammino educativo proposto si fonda sulla certezza che ognuno deve scoprire “l'eccellenza dentro di sé”, con la consapevolezza che diventare se stessi è un'opportunità e una sfida alla portata di tutti. Dalla stessa esperienza sono sorte numerose tipologie di interventi orientativi che sono stati progettati, sviluppati e condotti da professionisti che hanno maturato da tempo competenze specifiche e differenti tra loro, per rispondere ad una pluralità di richieste e di esigenze caratteristiche e individuali rivolte sia all'interno che all'esterno dell'Associazione. Il modello di intervento orientativo proposto raccoglie le sfide della crisi economica e del mercato del lavoro degli ultimi anni per sostenere i ragazzi durante gli anni della crescita e della formazione in un percorso di educazione e formazione atte a sviluppare la fiducia in se stessi e l'autoefficacia, in un disegno di

costruzione di carriera e di vita, coerente e continuativo. La metodologia utilizzata dagli interventi orientativi sposa il metodo didattico della scuola Oliver Twist che si può riassumere nell'espressione "dal fare al conoscere" fortemente permeato da un concetto pedagogico basilare: si apprende ciò di cui si fa esperienza nella realtà e lo sperimentare diventa mezzo di conoscenza. Lo sforzo metodologico è quindi teso a rendere sperimentabili i temi oggetto dell'apprendimento e dell'attività orientativa. La questione della scelta e della costruzione della propria identità personale e professionale, nel contesto della Scuola Oliver Twist assume spontaneamente un taglio legato all'attività "sul campo" secondo le logiche della didattica orientativa, anche se non esclude interventi diretti di orientamento in attività di gruppo o individuali come ad esempio colloquio con la psicologa; opportunità di bilancio di competenze con una professionista; corsi per lo sviluppo di competenze di ricerca del lavoro ("RicercaAttiva"); ed infine, i servizi per il lavoro, che nel tempo si sono aperti anche ad esterni inoccupati, occupati e disoccupati, impegnati nella ricerca del lavoro e nell'inserimento lavorativo erogati da Cometa Formazione in quanto Ente Accreditato per i servizi al Lavoro (Legge Regionale 28 settembre 2006, n. 22, "Il mercato del lavoro in Lombardia").

L'orientamento sul campo riguarda innanzitutto la forma stessa dell'alternanza scuola-lavoro: l'attività di "job rotation" svolta settimanalmente dagli allievi delle tre botteghe della scuola (Bottega del Gusto, Bottega del Legno e Bottega del Tessuto) e i tre tirocini in azienda- uno ogni anno, dal secondo in poi- consentono ai ragazzi di imparare cosa significhi lavorare e vivere in un ambiente di lavoro,

con i diversi tipi di relazione che in esso si instaurano; la modalità della scuola- bottega e le attività di produzione laboratoriale ad essa connesse sono occasione praticamente quotidiana per gli allievi di misurarsi con le proprie attitudini ed essere valutati a partire dalle proprie capacità in vista dell'obiettivo dell'apprendimento.

Rafforzare il collegamento tra scuola e mondo del lavoro attraverso alternanza scuola-lavoro e apprendistato, tirocini curricolari ed extracurricolari al fine di creare preziose occasioni per diminuire i disallineamenti tra domanda e offerta di competenze generali e professionali è certamente una delle strade funzionali a incremento dell'occupabilità degli allievi. Tuttavia ciò non può essere sufficiente: i dati dei risultati occupazionali a partire dal 2011 hanno fatto emergere con chiarezza quanto sia illusoria la garanzia di riuscire a trovare un posto di lavoro, cosa che accadeva fino a pochi anni prima a chi avesse raggiunto il successo formativo. In vista del mutamento di panorama, alle forme di introduzione al lavoro nella modalità on the job, si è ritenuto necessario approfondire l'accompagnamento verso il lavoro con percorsi formativo- educativi in grado di sviluppare le nuove competenze sempre più richieste: quelle di imparare a cercare il lavoro e quella di “rimanere occupabili” attraverso la mentalità del *long life learning* appresa già durante i primi anni di formazione secondaria. In questo senso, Cometa Formazione ha da alcuni anni consolidato una pratica strutturata in diversi servizi finalizzati a favorire l'inserimento lavorativo dei propri allievi ed ex allievi attraverso l'acquisizione di una maggior consapevolezza di sé e del mondo del lavoro. Tale pratica inizia fin dagli anni di frequenza della scuola tramite l'unità formativa denominata “UF Stage”. Prima di descrivere tale

unità formativa sarà indispensabile soffermarsi sulla descrizione della figura del tutor in Cometa che, oltre ad essere il regista della progettazione e dello svolgimento di UF Stage, con le attività stesse del tutoraggio svolge un importante ruolo educativo ed orientativo per gli allievi.

Il tutor e le attività di tutoring in Cometa Formazione

L'accompagnamento educativo in azienda nei periodi di formazione on the job diviene fondamentale per favorire l'apprendimento, il quale non può avvenire senza una riflessione sull'azione che lavoratore compie. La figura del tutor dell'alternanza è quella figura intermedia che, attraverso la pratica riflessiva, permette una reale unità tra mondo del lavoro e mondo della scuola che l'alternanza pretende di introdurre (Scandella, 2007; Rezzara, 2009). Il tutor è una funzione, richiesta per norma regionale e presente in ogni Centro di Formazione Professionale, che ha il compito di curare il periodo di alternanza scuola-lavoro e nella scuola Oliver Twist questa funzione ha un carattere squisitamente educativo fungendo da punto di riferimento per una o due classi (25 allievi per classe in media) e occupandosi di sostenere il percorso di ogni studente verso il successo formativo e l'eccellenza di ciascuno. Nel concentrarsi sulla relazione educativa, la metodologia in uso nella Scuola Oliver Twist parte da un approccio integrato, focalizzandosi sulla cura sia della dimensione affettiva sia della dimensione di apprendimento, in un approccio educativo-relazionale che guarda all'allievo nel suo percorso evolutivo a livello di potenzialità cognitive e relazionali.

Il tutor si muove principalmente su due aree di attività: la prima riguarda la progettazione didattica ed educativa della

classe, permettendo una personalizzazione dei percorsi, e la seconda è l'area dell'alternanza. In questa sede ci concentreremo sul processo produttivo del tutor relativo all'area dell'alternanza che consiste nella progettazione, erogazione e valutazione dell'esperienza di tirocinio degli allievi (fermo restando che nell'ambito di percorsi di alternanza formativa non si fa riferimento in maniera esclusiva alla esperienze di tirocinio in quanto presso la scuola Oliver Twist sono realizzate anche diverse attività laboratoriali nelle Botteghe dei settori sala bar, tessile e legno).

Nella **fase di progettazione** viene individuata un'azienda per ogni allievo secondo criteri condivisi di natura attitudinale, didattica e logistica. Durante questa fase il tutor scolastico svolge alcuni colloqui di orientamento con gli alunni durante i quali vengono messi a tema e portati a consapevolezza i punti di forza e di debolezza, gli obiettivi che ogni allievo si pone nel tirocinio, le motivazioni che lo muovono verso questa esperienza, le esigenze orarie e le possibili complicazioni organizzative o logistiche. Il colloquio si conclude con la condivisione degli obiettivi del periodo di alternanza ed il tutor procede nel matching tra profilo dell'allievo e azienda (che viene condiviso con il Coordinatore dei corsi e il Responsabile dei rapporti con le aziende), nel quale pesano anche i feedback dei docenti professionali in modo da offrire l'opportunità di acquisire le competenze in cui lo studente è più fragile. L'obiettivo educativo del colloquio svolto con gli alunni è renderli sempre più protagonisti dell'esperienza che intraprenderanno e aiutarli a trovare le proprie motivazioni per affrontare il tirocinio, in modo che la decisione di andare al lavoro non dipenda da altri se non dallo studente stesso.

Con la medesima finalità, l'allievo si reca in azienda per svolgere un colloquio di lavoro vero e proprio, che viene preparato in aula lavorando alle competenze comunicative con simulazioni con il Responsabile del Personale della scuola. Il tutor, presente al colloquio in azienda, fa da mediatore: la scuola e l'azienda condividono il progetto dell'allievo (mansioni, orario, obiettivi di apprendimento, esigenze e possibili criticità). Se il colloquio ha buon esito, il tutor predispone tutti i documenti necessari all'attivazione del tirocinio.

Nella **fase di erogazione** del tirocinio, il tutor è responsabile del monitoraggio del tirocinio sia a livello documentale (check del registro quotidiano delle attività svolte a cura del tutor aziendale e del tirocinante) sia a livello di valenza formativa. Oltre a ciò il tutor svolge numerose attività di accompagnamento educativo al fine di permettere allo studente di vivere un'esperienza positiva in termini di apprendimento e di crescita personale e professionale. A tale scopo effettua visite in azienda a cadenza bisettimanale durante le quali incontra anche il tutor aziendale per il monitoraggio dell'andamento del tirocinio e riporta allo studente - mediandoli - i giudizi del tutor aziendale. In caso di criticità in azienda, è compito del tutor sostenere il ragazzo, aiutarlo nella ricerca di soluzioni, in modo da permettergli di proseguire l'esperienza di tirocinio. In aggiunta a ciò, è stato progettato un giorno di rientro settimanale a scuola per permettere di sedimentare l'esperienza svolta in azienda. Il tutor, che organizza le giornate di rientro coordinando i docenti della classe, è anche titolare di due ore in aula che vengono progettate in base a ciò che è emerso in azienda per aiutare gli allievi a riflettere sul loro fare, essere consapevoli del loro

apprendimento e migliorarlo.

Al termine del tirocinio, si avvia la **fase di valutazione**. Il feedback dell'azienda viene raccolto dal Responsabile delle relazioni territoriali, che tasta anche il terreno per possibili collaborazioni future; il tutor scolastico si occupa del controllo del registro delle presenze in tirocinio di ogni allievo e della sua archiviazione e di realizzare colloqui individuali con i tutor aziendali, per verificare la possibilità di un futuro inserimento lavorativo del ragazzo, e gli studenti, per formulare un giudizio sintetico sul tirocinio e rilanciare l'impegno sulla scuola in continuità con la formazione on the job. In questa ottica, le esperienze dei tirocinanti vengono condivise con il consiglio di classe in modo da facilitare il coordinamento delle attività didattiche previste al rientro dal periodo di tirocinio. E' proprio il ruolo di mediatore tra scuola e azienda che svolge il tutor ad incrementare la valenza formativa del tirocinio.

Durante tutto questo processo il tutor è anche il regista principale della progettazione e realizzazione delle attività di UF Stage che approfondiremo nel paragrafo successivo.

L'Unità Formativa Stage (UF Stage)

Tale programma è caratterizzato da una progettazione incentrata sull'esperienza del tirocinio, che gli allievi svolgono dal secondo al quarto anno per una media di 200 ore annue. La centralità del tirocinio nello sviluppo di tale programma risponde al principio didattico «conoscere attraverso il fare» e tutte le attività in cui esso si articola si dipanano a partire dalle esperienze maturate nell'ambito del tirocinio in azienda, o in funzione di questo. Concretamente, l'applicazione di questo metodo trova attuazione tramite il coinvolgimento graduale degli studenti all'interno del

percorso di consapevolezza attraverso tre passaggi: 1. *Orientamento*, 2. *Specializzazione*, 3. *Professionalizzazione* che corrispondono al passaggio di responsabilità dal tutor all'allievo che diventa protagonista del suo percorso e delle sue scelte.

“Orientamento” è il tema del primo anno di tirocinio che corrisponde al secondo anno di frequenza della scuola. Si utilizza la prima esperienza di tirocinio perché serva ai ragazzi per orientarsi sviluppare cioè la capacità di conoscere sé e la realtà, nella fattispecie costituita dal mondo dell'azienda e di imparare a vivere sul posto di lavoro: vale a dire, comprendere il senso delle regole vigenti e rispettarle; apprendere le modalità con cui vengono affrontati i problemi o composte le difficoltà di relazione; imparare la nomenclatura dei diversi reparti e delle differenti figure professionali; conoscere ed interessarsi alla storia e alla mission dell'azienda; rendersi conto di come avviene la comunicazione tra gli individui e i gruppi di lavoro e il processo del prodotto nelle sue diverse fasi di lavorazione. Si favorisce cioè la capacità di alzare lo sguardo dalla semplice mansione affidata a tutto quello che succede costantemente intorno a sé e che è parte integrante di quella mansione dandole significato, interesse e gusto della scoperta.

Il secondo anno del tirocinio ha come tema la **“Specializzazione”** e prevede il coinvolgimento dei ragazzi nella rischio della scelta della specializzazione all'interno della figura professionale di riferimento. Ciò implica che l'allievo abbia la capacità di interpretare criticamente l'esperienza del tirocinio dell'anno precedente e quella del lavoro nelle botteghe della scuola e cominci a chiedersi “per quale lavoro” si sente predisposto, inizi a riflettere sulla

propria “vocazione lavorativa”. La responsabilità si gioca nel rischio della scelta della specializzazione e nella richiesta all’azienda dove si svolgerà il tirocinio. Questo richiede che gli allievi imparino a redigere il proprio curriculum vitae approfondendo la comprensione del significato e dell’importanza di questo fondamentale strumento nel mercato del lavoro, ed imparino ad affrontare il colloquio in azienda.

Il tema del terzo anno è la **“Professionalizzazione”**: scopo di quest’ultimo anno del programma è definire pienamente la professionalità del ragazzo ed imparare il metodo della ricerca attiva del lavoro. Gli studenti, sulla base della riflessione delle esperienze e della conoscenza di sé, maturate nei due anni precedenti, hanno la possibilità di esprimere una richiesta motivata non soltanto della mansione che desiderano svolgere nello stage, ma anche dell’azienda presso la quale condurlo tramite la predisposizione della lettera di presentazione, passando attraverso l’adattamento del proprio CV in funzione delle caratteristiche proprie dell’impresa a cui si intende inviarlo e affrontando il colloquio “di richiesta di tirocinio” che a questo punto è molto simile ad un vero e proprio colloquio di lavoro. E considerato che l’esperienza di tirocinio si conclude con la lettera di ringraziamento all’azienda, si può ritenere che viene appresa una condotta conforme alla migliore pratica professionale.

La tensione al raggiungimento degli obiettivi appena delineati avviene nell’alveo di una progettazione didattica che concretizza la finalità annuale in tre fasi programmatiche: preparazione, attuazione e conclusione del tirocinio.

La preparazione del tirocinio. Lo stage in azienda è anticipato da una fase di preparazione, di sensibilizzazione e di orientamento degli allievi. Questa fase è finalizzata ad aiutare gli allievi a diventare consapevoli e a riflettere sulle loro attese relative alla futura esperienza di stage e prepararli all'esperienza in azienda sia ai diversi aspetti formali che relazionali e di gestione del loro tirocinio. Il tutor della classe organizza un ciclo di incontri che tiene personalmente o ai quali invita ad intervenire Maestri del Lavoro, orientatori, titolari di azienda, ex allievi o allievi più "anziani" per testimonianze, e organizzazione di visite aziendali.

Inoltre ogni allievo beneficia di un colloquio individuale di tipo orientativo con il proprio tutor in preparazione allo stage anticipato dalla compilazione di un questionario (Appendice 7_ Esempio di intervista prestage per coaching), che tocca i seguenti temi:

- la motivazione personale all'esperienza di tirocinio;
- l'esplicitazione dei desideri e degli obiettivi personali di tipo professionale e trasversale;
- l'esplicitazione delle difficoltà e delle paure iniziali;
- l'espressione dei desideri di specializzazione del ruolo e del tipo di azienda;
- la richiesta di aiuto e patto con il tutor scolastico.

Il tema delle lezioni viene scelto dal tutor in base al bisogno specifico della classe e può spaziare tra i seguenti temi:

- l'azienda;
- le motivazioni personali all'esperienza di stage;
- il bilancio di competenze rispetto agli stage precedenti (dopo il secondo anno);

- le “regole dello stage” (le presentazioni iniziali, l’abbigliamento, la puntualità, la postura, lo sguardo, la stretta di mano, il tono della voce, il rispetto, la documentazione dell’esperienza pregressa, la compilazione del registro di stage, la malattia, i permessi e i ritardi, la gestione delle problematiche con i colleghi, i questionari di valutazione finale, le simulazioni di colloqui, di telefonate in azienda e di rapporto con il cliente.
- il Curriculum Vitae;
- il colloquio di lavoro in azienda.

Contemporaneamente si attua un approfondimento di moduli sulla comunicazione (mondo del lavoro e analisi delle realtà aziendali territoriali, compilazione del curriculum vitae) e utilizzo di documenti reali aziendali finalizzati ad una maggior conoscenza del mondo del lavoro e delle sue regole. Vengono infine svolti i moduli di sicurezza e qualità con test finale Haccp (nel caso di tirocinio in aziende ristorative) e le visite mediche di idoneità all’attività lavorativa in base al Documento di Valutazione dei Rischi (DVR) dell’azienda.

Parallelamente a questa fase preparatoria, per ogni allievo viene individuata un’azienda secondo alcuni criteri condivisi tra tutti gli attori del percorso: la direzione della scuola, il tutor, il responsabile delle aziende e i docenti. Il primo criterio è un criterio che chiameremo educativo: per imparare ad agire, a svolgere le mansioni lavorative richieste, l’allunno necessita di un *maestro*, che viene identificato dal tutor scolastico nel tutor aziendale, il quale ha il compito di insegnare all’allievo non solo conoscenze e abilità professionali ma anche competenze utili a stare nel

mondo del lavoro, come le cosiddette soft skills. Per fare questo il tutor aziendale deve condividere il mandato educativo che gli è chiesto dalla scuola, essere disposto alla formazione e all'insegnamento, sapersi relazionare con l'allievo in modo adeguato. È importante, quindi, individuare all'interno dell'azienda un partner educativo che possa seguire lo studente in modo efficace e autorevole.

In questa fase progettuale del tirocinio il tutor scolastico svolge alcuni colloqui di orientamento con gli alunni della classe. Nei colloqui vengono messi a tema e portati a consapevolezza i punti di forza e di debolezza, gli obiettivi che ogni allievo si pone personalmente nello stage a vari livelli (personale, lavorativo, sociale...), le preferenze a livello di settore (ad esempio nel settore ristorativo: bar, sala, cucina ...), e di luogo (hotel, bar, ristoranti ...) e le esigenze orarie. Il colloquio si conclude con una condivisione di obiettivi rispetto al periodo di alternanza e solo dopo il colloquio con il responsabile aziendale della scuola il tutor esegue il matching tra il profilo dell'allievo e l'azienda. In questa attività di abbinamento è fondamentale il criterio attitudinale e quello logistico. Tutti i colloqui svolti con gli alunni, infatti, consentono di individuare i desiderata dell'allievo per aiutarlo ad una maggiore consapevolezza delle proprie capacità e dei propri limiti. Permettere agli allievi di dare una propria opinione li aiuta a sentirsi protagonisti dell'esperienza da svolgere e a trovare le proprie motivazioni per svolgere l'esperienza di stage.

Sempre nella fase progettuale, avviene il colloquio con il coordinatore dei corsi, che approva o meno la scelta delle aziende rispetto agli allievi.

Dopo questo ultimo passaggio l'allievo si reca in azienda per

svolgere un vero e proprio colloquio di lavoro come è stato descritto nel paragrafo sul ruolo del tutor nell'alternanza.

L'attuazione del tirocinio. A partire dalla data di inizio del tirocinio la scuola si assume la responsabilità del monitoraggio dell'esperienza di alternanza scuola – lavoro, con l'obiettivo di verificare la valenza formativa del tirocinio, e dell'accompagnamento educativo grazie al coinvolgimento dei tutor aziendali. Perché questo sia possibile il tutor svolge periodicamente con cadenza variabile a seconda delle situazioni, delle visite in azienda con la finalità del monitoraggio delle attività. Il monitoraggio avviene attraverso colloqui con il tutor aziendale, che condivide le competenze acquisite, le lacune da colmare, le criticità e le difficoltà di vario tipo che il tirocinante incontra nel lavoro. Il tutor diviene ancora una volta mediatore, tra l'alunno e il mondo del lavoro rimandando i giudizi del tutor aziendale all'allievo. Il tutor svolge anche colloqui con gli studenti in azienda con l'obiettivo di aiutarlo a maturare la consapevolezza delle proprie risorse, capacità, limiti e insicurezze che emergono nell'esperienza di tirocinio. Strumento primario del monitoraggio dell'intero progetto è l'osservazione del tutor scolastico e, più in generale, dell'intera équipe di lavoro (Responsabile dei rapporti territoriali, Direzione e Consiglio di classe). Un altro dei compiti del tutor in questa fase è quello di monitorare la documentazione, ovvero, il registro delle attività da compilare quotidianamente a cura del tutor aziendale e dell'allievo per segnare le presenze, l'orario di lavoro e le attività svolte. In caso di criticità in azienda è compito del tutor sostenere l'allievo e cercare con lui soluzioni ai problemi emersi, per permettergli di proseguire l'esperienza di tirocinio nel migliore dei modi.

Nell'arco delle settimane di stage il tutor scolastico mantiene un costante rapporto con l'azienda anche attraverso conversazioni telefoniche o scambi di mail per monitorare l'avanzamento del percorso. Telefonate talvolta quotidiane laddove la tenuta dell'allievo richieda un monitoraggio più stringente; più sporadiche e solo di mantenimento della relazione laddove l'andamento del percorso non lasci emergere criticità particolari. Le telefonate o la mail sono inoltre ottimi strumenti non invasivi per il recupero delle informazioni in quanto modalità di monitoraggio che non vanno ad interferire eccessivamente sui ritmi lavorativi del personale di servizio. A queste si aggiungono telefonate di saluto, incoraggiamento, supporto ed accompagnamento in generale che il tutor scolastico indirizza ai singoli allievi del gruppo classe per tutta la durata del percorso. Questa metodologia è vincente rispetto alla tenuta dei ragazzi che in un costante rapporto con il tutor scolastico possono non sentirsi soli nei momenti di smarrimento evitando così di prendere decisioni impulsive dettate dalla fatica o dalla paura. Grazie al supporto dell'adulto infatti i ragazzi sono accompagnati ad identificare e riconoscere tutte quelle emozioni, paure e reazioni che l'esperienza con il contesto aziendale genera in loro trovando insieme al tutor possibili soluzioni o punti su cui lavorare attraverso piccoli obiettivi settimanali da raggiungere.

Fanno parte degli strumenti di monitoraggio, ma anche di formazione, le giornate di rientro dallo stage a scuola durante le quali il tutor è il "regista" di alcune ore in cui aiuta a rielaborare l'esperienza. Di seguito alcuni strumenti utilizzati:

- il **"Diario di stage"** viene compilato dagli allievi

durante i rientri settimanali dello stage. Questa attività permette agli allievi di riflettere sul loro fare, acquisire coscienza di ciò che stanno imparando e migliorarlo, in quanto riflettere sull'azione li porta spesso a rivedere l'azione svolta per renderla più efficace ed efficiente. È formulato come un questionario che tocca i vari aspetti dello stage (competenze professionali apprese, qualità delle relazioni, l'ambiente di lavoro, difficoltà incontrate, problematiche affrontate, racconto di episodi significativi, ecc) che aiuta gli allievi a fermarsi e riflettere su quello che accade e a prestarvi attenzione. Il diario viene tradotto in una relazione riguardante il periodo di tirocinio, da inserire nell'elaborato finale per l'esame di qualifica al terzo anno.

- **Lavori di gruppo guidati** dal tutor per elaborare l'esperienza di stage in atto, le criticità emerse, guidando alla acquisizione di un metodo per l'affronto delle problematiche.
- L'elaborazione di una **presentazione della “propria azienda”** da parte di ogni allievo, preparata da un questionario da somministrare al titolare dell'azienda e che si conclude tramite un concorso degli elaborati in classe.
- **Questionari di autovalutazione** sulle competenze trasversali.

Altra fondamentale attività del tutor nel corso del periodo di tirocinio è il coordinamento dei docenti della classe: la condivisione della situazione di ogni singolo allievo e delle

attività svolte in azienda permettono la realizzazione di una progettazione unitaria che parta dall'esperienza concreta oltre che la possibilità di accogliere gli studenti, nelle giornate di rientro, a partire dalle esperienze vissute sul lavoro. Questo ruolo di “ponte” tra scuola e azienda permette una continuità e una valenza formativa del tirocinio, anche se svolto lontano dalla dimensione scolastica.

La conclusione del tirocinio. Il tirocinio si conclude con l'ultima visita del tutor per la compilazione del questionario di valutazione finale da parte del tutor aziendale e per il ritiro del registro presenze. In parallelo, il Referente dei rapporti territoriali invia una lettera di ringraziamento all'azienda ospitante. In classe si svolgono le ultime lezioni con il tutor con l'obiettivo di “tesorizzare” l'esperienza. I temi delle lezioni sono i seguenti:

- autovalutazione delle competenze professionali e trasversali acquisite grazie all'utilizzo dei seguenti strumenti:
 - **Questionari** di autovalutazione sulle competenze trasversali
 - **Grafico Radar:** modalità grafica di autovalutazione delle competenze professionali che viene somministrato prima dell'inizio dello stage e al termine:
- Aggiornamento del **Curriculum Vitae**.
- Scrittura di una **lettera personalizzata di ringraziamento** all'azienda da parte di ogni allievo alla quale può seguire una autocandidatura per lo stage o il lavoro estivo accompagnata dal CV.

Nella fase di valutazione, mentre il responsabile delle relazioni territoriali si occupa di raccogliere feedback dell'azienda e la disponibilità a possibili collaborazioni future, il tutor scolastico, si occupa della redazione dei questionari di soddisfazione dell'esperienza del tirocinio da parte dell'azienda e dell'allievo; del controllo del registro presenze di ogni studente e la sua archiviazione e della realizzazione di colloqui individuali con allievi e tutor aziendali. Il confronto con il tutor aziendale consente di verificare la possibilità di un futuro inserimento lavorativo dell'allievo, mentre il colloquio con lo studente permette di formulare un giudizio sintetico rispetto all'esperienza svolta e a rilanciare l'impegno sulla scuola intesa come dimensione continuativa dell'esperienza formativa svolta in tirocinio. Per questa ragione la condivisione con i docenti della classe delle esperienze dei tirocinanti e il coordinamento delle attività didattiche previste dalla data di rientro definitivo a scuola degli studenti rimane un aspetto fondamentale.

A conclusione di queste attività è necessario redigere una relazione complessiva dell'andamento del tirocinio sia per la classe in generale sia per ogni allievo. Accanto alla parte prettamente burocratico-organizzativa la fase di valutazione è fondamentale per la ri-progettazione educativa del percorso degli studenti. Una parte della relazione è dedicata all'osservazione e alla registrazione degli obiettivi (risultati attesi) dell'alternanza in termini di prestazioni che ogni singolo studente ha raggiunto durante l'esperienza svolta; il coinvolgimento dell'alunno, rispetto agli obiettivi che sono precedentemente condivisi con studenti e azienda, rappresenta una fondamentale condizione/risorsa per il decollo dell'esperienza. Sono utilizzati differenti strumenti, che hanno come obiettivo la rilevazione e misurazione degli

aspetti oggettivi e soggettivi. Partendo dall'aspetto oggettivo, attraverso lo strumento del "registro delle presenze", si monitorano aspetti quali la permanenza nel percorso e la continuità di frequenza. L'aspetto più soggettivo della valutazione viene effettuato attraverso il "questionario della qualità" (di valutazione e auto-valutazione) in cui si monitorano i risultati relativi alle singole attività.

L'organizzazione delle lezioni orientative di UF Stage

L'organizzazione dell'Unità Formativa Stage per ogni annualità di frequenza del CFP è rappresentata sinteticamente nelle seguenti Appendici:

Appendice 8_ processo UF stage secondo anno;

Appendice 9_ processo UF stage terzo anno;

Appendice 10_ processo UF stage quarto anno.

2. COMPETENZE PER IL SUCCESSO

2.1. I *Non Cognitive Factors* e l'educazione della persona

Un mondo in continua evoluzione (tecnologica, organizzativa, culturale...) richiede sempre più lo sviluppo personale di caratteristiche come la flessibilità, la capacità di adeguarsi a contesti differenti e soprattutto la disponibilità all'apprendimento continuo. Per adeguarsi a tale condizione è indispensabile possedere un set di skill composto da skill di base, skill tecnico-professionali in aggiunta a skill trasversali indispensabili per imparare con metodo, risolvere problemi inventando soluzioni insolite, collaborare con gli altri, comprendere e adeguarsi al contesto per poter introdurre cambiamento. Serve soprattutto un soggetto che sia protagonista, consapevole di sé, in grado di affrontare i cambiamenti. In generale, serve concretamente un individuo con un elevato capitale umano.

Il termine capitale umano si riferisce alle “conoscenze, abilità, competenze e altri attributi degli individui che facilitano la creazione di benessere personale, sociale ed economico” (OCSE, 2001). Partendo dalle sue prime formulazioni che risalgono a tre secoli fa, quando la filosofia sociale iniziò ad interessarsi della ricchezza di una nazione e del metodo per misurarne la quota legata al lavoro dell'uomo, la riflessione su questo tema è stata a lungo dominata da un'ottica collettivistica e impersonale; solo con Adam Smith si avvia un nuovo filone che lega il capitale

umano al valore apportato al lavoro dalla persona suggerendo che il valore generato dall'uomo con il suo lavoro è legato alle sue abilità e capacità e che queste ultime dipendono dal suo percorso formativo ed educativo escludendo dalle abilità le "differenze innate", che invece altri studiosi (ad esempio Marshall) includono considerando anche i basic skills oltre agli acquired skills. Le riflessioni successive relative alla valutazione e ai metodi di stima del capitale umano hanno avuto come risultato di includere tra i fattori di investimento non solo le abilità acquisite nel sistema formale di istruzione ma anche la formazione on the job.

La scuola di Chicago (Schultz, Becker e Mincer, il cosiddetto "economic approach to human behaviour") è stata dominante nel contesto della teoria economica fino ad anni recenti quando è stata sottoposta a numerose revisioni e critiche: grossolanità della misurazione dell'investimento in "anni di scuola"; supposizione di immutabilità del contesto socio-culturale; rilevanza di fattori quali la qualità dell'insegnamento scolastico nella valutazione dell'efficacia dello studio per la vita lavorativa (si veda Vittadini, 2016, pp. 59-60). Si è messo in evidenza inoltre che la capacità di apprendimento delle persone, oltre che dalla partecipazione al percorso scolastico e alla qualità di questo, dipende anche da caratteristiche specifiche dei singoli: "le abilità innate e gli skills non cognitivi appresi nell'esperienza di vita dei giovani sono un fattore decisivo per definire la capacità di acquisire (e saper utilizzare appropriatamente) i cognitive skills attraverso i percorsi scolastici o formativi" (Vittadini 2016, p.60). Dunque il concetto di capitale umano si è progressivamente arricchito incorporando altre dimensioni della vita del singolo, meno legate ad un'idea di conoscenza

intesa in senso nozionistico. In questa direzione ha inciso notevolmente la scoperta, firmata dal Premio Nobel per l'Economia James Heckman, dei *non cognitive skills* come fattore decisivo della qualità del capitale umano (Heckman e Kautz, 2012; Kautz et al. 2014). In “Hard evidence on Soft skills” (Heckman e Kautz, 2012) e in altri lavori di Heckman e altri è riportata un'evidenza empirica che molti di noi hanno potuto anche verificare nella propria esperienza: due differenti gruppi di studenti aventi sostanzialmente gli stessi cognitive skills (studenti con un diploma di secondaria e i dropout dalla stessa che hanno sostenuto il programma GED – General Education Development – e fatto il test finale che equivale in termini di conoscenze al test finale del diploma), hanno capacità di performance assai diverse nel prosieguo del percorso di istruzione o nella vita lavorativa: i primi molto migliori dei secondi. La ragione non sta nei *cognitive skills*, ma in quelli che vengono chiamati *non cognitive skills*.

Definire con precisione cosa si intenda per *non cognitive skills* non è semplice: includono tratti della personalità, aspetti del carattere, dimensioni socio-emozionali e credenze implicite. Heckman e Kautz fanno riferimento ad una delle classificazioni più diffusa - e considerata maggiormente in grado di spiegare la variabilità individuale tra i soggetti – che è quella chiamata in letteratura “the Big Five domains”. Secondo questa teoria - elaborata da McCrae e Costa (1986) - vi sono cinque grandi fattori della personalità che rappresentano il punto di convergenza delle precedenti teorie dei tratti (le più importanti quella di Cattell - 1970- e la teoria trifattoriale di Eysenck -1990). Le macro-categorie usate per descrivere le diversità tra gli individui sono le seguenti (dalla versione italiana del test di Caprara,

Barbanelli e Borgogni,1993):

1. Estroversione. Il polo positivo di questo fattore è rappresentato dall'emozionalità positiva e dalla socialità; mentre quello negativo è rappresentato dall'introversione, ossia dalla tendenza a concentrarsi più sul proprio mondo interno che su quello esterno.
2. Amicalità. Il polo positivo di questo fattore è rappresentato da cortesia, altruismo e cooperatività; il polo negativo da ostilità, insensibilità ed indifferenza;
3. Coscienziosità. Questo fattore contiene nel suo polo positivo gli aggettivi che fanno riferimento alla scrupolosità, alla perseveranza, alla affidabilità ed alla autodisciplina e, nel suo polo negativo, gli aggettivi opposti;
4. Nevroticismo. Il polo negativo di questo fattore è rappresentato da vulnerabilità, insicurezza ed instabilità emotiva; il polo opposto è rappresentato da stabilità emotiva, dominanza e sicurezza.
5. Apertura all'esperienza. Il polo positivo di questo fattore è rappresentato da creatività, anticonformismo ed originalità; il polo opposto è, invece, identificato dalla chiusura all'esperienza, ossia dal conformismo e dalla mancanza di creatività ed originalità.

Questi tratti in termini sintetici sembrano comprendere ciò che stabilisce le capacità (o incapacità) di un rapporto adeguato con la realtà, nei suoi aspetti sia conoscitivi sia relazionali. Tuttavia, come osservano Heckman e Kautz

(2012) il termine “traits” suggerisce ereditabilità e permanenza; in realtà quando si parla di non cognitive skills ci si riferisce ad abilità ad alta “malleabilità” – specialmente nei primi anni di vita e nel corso dell’adolescenza-. In qualche misura, tentare di definire e di misurare il capitale umano senza tenere in considerazione i non cognitive skills e le loro caratteristiche rischierebbe di essere eccessivamente riduttivo. Infatti, nell’ultima pubblicazione sul tema di Kautz e Heckman (2014) i non cognitive skills sono definiti come “character” di una persona. La scelta del termine *character* evidenzia che non si parli di aspetti isolati dell’essere umano ma di un suo tratto globale che caratterizza la persona come individuo irripetibile. Altro aspetto interessante di questa prospettiva è che il character non è un aspetto irrazionale, emotivo, al di fuori dal processo di apprendimento ma ne è un fattore determinante e strettamente collegato alle conoscenze in senso stretto. Infatti, è dimostrato che tali abilità aiutano nell’acquisizione di abilità conoscitive e che la crescita dei non cognitive skills prosegue nel corso della vita a differenza dell’acquisizione dei cognitive skills che è sostanzialmente legata al periodo scolastico e formativo. La caratteristica di malleabilità ed educabilità si ritrova anche nell’idea di “capabilities” (Sen 1999, 2009) come viene intesa dalla Nussbaum (2011) che distingue tra *combined capabilities* e *internal capabilities*. Le *internal capabilities* si riferiscono a tratti della personalità, capacità emotive e intellettuali, di apprendimento, ecc. (paragonabile al concetto di “character” come inteso da Heckman). È compito del processo educativo, in famiglia, nel contesto di vita e attraverso la scuola, favorire e sviluppare tali “capacità interne” in modo che il contesto sociale ne permetta la traduzione nel dialogo

con la realtà in “combined capabilities” cioè possibilità di scelta, libertà di fare ed essere.

Educazione integrale della persona: la scuola si interroga

Questi approcci hanno il valore di evidenziare che esiste una possibilità di apertura del capitale umano da un approccio sostanzialmente economicistico e strumentale ad uno che includa altre dimensioni – non direttamente produttive – della personalità del soggetto. “Aprirsi ai *personality traits*, alle abilità innate, ai *soft skills*, soprattutto se intesi in termini complessivi come *character*, permette di guardare alla formazione dei giovani non in termini meccanici ma come processo educativo che lo introduce al rapporto con tutta la realtà” (Vittadini, 2016, p.8) secondo la definizione di educazione di Josef Andreas Jungmann (1889- 1975) come *introduzione alla realtà totale*. In campo pedagogico la battaglia tra una concezione di scuola “educativa” di stampo gentiliano e la scuola dell’istruzione concepita senza alcuna finalità formativa, morale o valoriale da affidare piuttosto a luoghi e istituzioni diverse dalla scuola si è svolta per l’intero secolo scorso. Il ‘68 pur rappresentando una critica sia all’uno sia all’altro modello non fu in grado di generare una scuola nuova e dai decenni successivi la scuola sta attraversando il “chaos pedagogique” di cui parla Philippe Nemo nei primi anni Novanta (Nemo, 1993). Agli inizi del XXI secolo la condizione della scuola - tra proposte troppo frammentate e particolari e un’eccessiva specializzazione pedagogica- ha alimentato il bisogno di tornare a visioni alte dell’educazione in direzione di una ricomprensione del problema educativo e scolastico a partire dall’uomo e dalla condizione umana rifiutando concezioni dell’uomo in termini di esclusivo adattamento sociale (Chiosso, 2009). La necessità di ripensare il rapporto tra educazione e istruzione

è uno dei principali argomenti della riflessione pedagogica attuale: l'inadeguatezza dei classici modelli basati sulla distinzione tra educazione ed istruzione rispetto alla complessità dello sviluppo dell'essere umano e delle sue capacità di apprendimento ha condotto alla diffusione di tentativi di riconoscere le intrinseche relazioni tra educazione e istruzione, in una prospettiva di sviluppo del capitale umano e intellettuale (Grassi, 2016). Il tentativo di integrare i fini educativi ed istruttivi, più legati ai contenuti della conoscenza, richiede al sistema scolastico uno sforzo di ripensamento che è supportato dal parallelo interesse che campi come l'economia stanno dimostrando a riguardo. Se nei secoli non è stato scontato che lo sviluppo integrale della persona fosse compito (anche) della scuola, ora le necessità storiche hanno portato anche il mondo economico a dare il giusto peso a fattori di conoscenza non semplicemente quantificabili. Gli studi econometrici realizzati sul campo da Heckman mostrano che, a parità di *cognitive skills*, la conoscenza che si acquisisce sia nel percorso scolastico sia in quello lavorativo è direttamente proporzionale alla presenza di *non cognitive skills*. Inoltre, i *non cognitive skills* non sono semplicemente un elenco di abilità scollegate tra loro ma manifestazioni particolari della personalità complessiva di una persona su cui si può intervenire fin dai primi anni di vita e che può continuare a modificarsi lungo tutto il ciclo vitale. Quanto mostrato da Heckman apre una sfida radicale ai sistemi scolastici che sempre più devono allontanarsi dal concetto di standardizzazione del sapere riportando al centro un'idea più ampia della persona che comprenda le dimensioni della personalità. Ciò incontra in maniera inequivocabile le nuove esigenze del mondo produttivo nell'era dell'industria 4.0: l'obsolescenza dei

mezzi di produzione sempre più rapida richiede ai lavoratori non semplicemente delle conoscenze bensì doti quali flessibilità, capacità di adattarsi al cambiamento, creatività: tutte qualità che appartengono alla sfera “educabile” del character/personalità.

Rimettere al centro la persona: formazione *work e reality based*

I sistemi scolastici europei, effettivamente provocati da questi cambiamenti, hanno recepito la sfida avvicinandosi sempre più al mondo del lavoro. Secondo la teoria del capitale umano il lavoro rappresenta il luogo dove maggiormente le condizioni per lo sviluppo e l'accumulazione di conoscenza si condensano. Nel lavoro si realizza la crescita economica e lo sviluppo sociale attraverso l'innovazione, la ricerca e la cooperazione, in accordo con lo spirito e la lettera della nostra Costituzione e con i principi di un'economia basata sulla conoscenza assunti dalla Comunità europea a Lisbona (Isfol, 2011). A partire dalla strategia di Lisbona nel 2000 infatti tanti sono stati gli interventi e gli studi svolti dalla stessa Commissione Europea che hanno approfondito il tema del legame tra conoscenza ed economia, a cui l'Italia ha risposto con una serie di riforme che hanno visto al centro l'alternanza scuola-lavoro (ASL) - ancora oggetto di ampio dibattito nel nostro Paese e spesso considerata riduttivamente come un mero strumento per facilitare l'occupazione dei giovani con il rischio diffuso di dimenticare la dimensione più formativa e culturale che la metodologia dell'alternanza offre:

«La “formazione professionale regionale” intesa come problema del lavoro e non della persona, infatti, non è più presentabile, oggi. Se è vero che il lavoro contemporaneo, se si vuole che sia svolto come si

deve, deve essere sempre più ricco di conoscenze scientifiche, di cultura e di intelligenza del soggetto, e soddisfacente in rapporto a se stessi e agli altri, quindi sempre più lontano dagli stereotipi dell'addestramento e delle istruzioni per l'uso, perché la "formazione professionale" dovrebbe continuare ad essere solo al servizio delle politiche attive del lavoro piuttosto che un straordinaria occasione di promozione dell'educazione integrale di ciascuno attraverso il lavoro?» (Bramanti, 2003).

E' andata diffondendosi la convinzione che la diffusione dell'ASL abbia come scopo il contrasto alla disoccupazione giovanile; ciò è accaduto principalmente in funzione degli stupefacenti risultati occupazionali che il sistema duale garantisce in Germania. Tuttavia, l'alternanza scuola lavoro è una metodologia che *da sempre* - la prima definizione legislativa in Italia di ASL nell'Art.4 della l. 28 marzo 2003, n.53 la definisce "modalità di realizzazione del percorso formativa" sgombrando il campo dall'idea che si tratti di uno strumento finalizzato all'occupazione - ha come scopo la crescita integrale del giovane: la facilitazione della transizione scuola-lavoro è una conseguenza dovuta alla maggior occupabilità lungo tutto l'arco della vita di una persona integralmente educata (Massagli, 2017). Affinchè l'ASL adempia al suo vero scopo è necessario una concezione che veda l'istruzione e la formazione - di cui l'ASL è un dispositivo- non al servizio del lavoro e dell'occupazione bensì della persona. «Si incontrano, quindi, conoscenze (sapere) e abilità (saper fare) disciplinari non perché ciò sia un valore in sé, ma perché ciò fa crescere e maturare come persone: ci rende più competenti nel pensare, giudicare, lavorare, amare, sentire, gustare, vivere

con gli altri meglio» (Bertagna, 2006).

Affermare tale concetto pedagogico del lavoro significa sostenere che il lavoro è un ambito che contribuisce a promuovere la crescita e lo sviluppo della persona (Alessandrini, 2011); tuttavia, perché tale significato pedagogico proprio del lavoro si realizzi è indispensabile la riflessione su alcuni nodi critici. Innanzitutto, si richiede di invertire la *teoria dei due tempi*: è diffusa la convinzione che esistano due momenti distinti da dedicare allo studio e al lavoro. Parallelamente è indispensabile lo sforzo di superare il *paradigma separazionista* che ancora molto radicato nella cultura italiana. Secondo tale paradigma l'istruzione e la formazione professionale sono considerate come percorso di "serie B" rispetto all'istruzione liceale e tecnica. Alla riflessione pedagogica viene chiesto un nuovo modello formativo in cui la formazione si configuri sempre più come laboratorio piuttosto che mera erogazione del "sapere" (Bertagna, 2011; Alessandrini, 1994).

Alcuni passi concreti si richiedono a fronte della riflessione su questi nodi teorici. Il sistema dell'orientamento e della transizione formazione-lavoro deve essere ripensato in un'ottica di superamento della logica dei due tempi (prima lo studio, poi il lavoro) dunque non solo accompagnando e orientando l'uscita verso il primo impiego, ma anche attraverso metodi di insegnamento realmente "integrati" e attraverso l'implementazione di pratiche di *lifelong guidance* come il libretto formativo o il bilancio di competenze. Si devono immaginare interventi che evitino all'istruzione e all'educazione degli adulti di appiattirsi nella sua dimensione più pragmatica indirizzata all'acquisizione di competenze direttamente spendibili sul mercato del lavoro (nella tipica concezione riduttiva utilitaristica con cui

si utilizza l'espressione *life long learning*). E' inoltre necessario concentrarsi sulla necessità di introdurre in maniera centrale la categoria della *riflessività* nell'esercizio del lavoro di insegnante (Alessandrini, 1994).

Mettere i giovani nelle condizioni di esperire sul campo la quotidianità della professione tramite un percorso di tirocinio fa certamente parte degli interventi concreti indispensabili a fronteggiare il contesto di cambiamento in cui ci troviamo. Tuttavia, il tirocinio non rappresenta *in sé* un'esperienza educativa; affinché contribuisca alla crescita della persona richiede che tre dimensioni vengano sviluppate: la dimensione *relazionale*, quella *riflessiva* ed infine la dimensione *etica* (Casaschi et al. 2013).

Perché il tirocinio non si limiti al solo apprendimento di procedure e tecniche del lavoro in generale ma diventi un'esperienza educativa in senso pieno deve essere messa in gioco la *relazione intenzionale* e libera tra "mastro" (tutor aziendale) e allievo. Il tutor, non esaurisce il suo ruolo nell'illustrare il lavoro ma offre un modello da imitare; affinché l'imitazione però non sia una semplice replica meccanica ma conduca ad una competenza professionale matura è necessario che l'apprendente ri-assuma in proprio quanto ha osservato grazie all'attivazione del circuito di esercizio e sapere, affiancando operatività e riflessione in itinere sul processo operativo svolto (Bertagna, 2010, 2011). Si capisce dunque, oltre alla dimensione relazionale indispensabile a fare del tirocinio un'esperienza educativa, la necessità di un soggetto autocosciente - cosciente di sé che pensa-: si tratta della dimensione *riflessiva* che è decisiva per trasformare ciò che accade in apprendimento ed esperienza. Le analisi sull'ASL, intesa come alternanza tra teoria a scuola e pratica in azienda, concordano

nell'evidenziare che queste opportunità formative sono significative per la persona nel suo sviluppo esclusivamente se l'esperienza viene rielaborata e metabolizzata criticamente (Focchiatti, 2007). Il fatto che il pensiero riflessivo non sia immediato e intuitivo, ma che richieda lo sviluppo di un'attitudine ad uno sguardo che comprenda il contesto, il soggetto stesso in situazione e le conoscenze acquisite in un continuo cambio di prospettiva (Dewey, 1997), richiede che l'allievo venga sostenuto. In tal senso è decisivo il ruolo dell'istituzione scolastica di appartenenza che esprime questo supporto attraverso il tutor che è la figura fattivamente deputata all'accompagnamento degli studenti nella progettazione, realizzazione e valutazione dell'esperienza di tirocinio. Infine, ciò che permette di definire il tirocinio una vera esperienza educativa, oltre alle dimensioni relazionale e riflessiva che viene sviluppata, è il fatto che l'allievo non solo inaugura il proprio agire professionale ma aderisce spontaneamente ai valori, alle norme, ai codici deontologici espressi da quel contesto professionale specifico. La dimensione *etica* chiude il cerchio del valore educativo dell'ASL che dunque non si riduce ad una mera occasione di addestramento dei lavoratori bensì concorda con la richiesta sempre maggiore di professionisti da integrare nell'attuale complesso mondo del lavoro.

Benché il lavoro si offra come contesto privilegiato per il raggiungimento dell'obiettivo educativo della persona, che deve essere lo scopo dell'istruzione e della formazione professionale, anche tra i banchi di scuola l'applicazione del metodo del *reality-based learning* (Smith & Van Doren, 2004) può essere efficace al medesimo scopo. I punti cardine della formulazione riguardano il focus sulla co-

responsabilità nell'apprendimento di allievi e insegnanti, l'espandere ed includere l'esperienza degli allievi al di là della classe, e lo scopo fondamentale di trasferibilità degli apprendimenti in contesti reali. Le metodologie di apprendimento attivo, basate sul presupposto che studenti più coinvolti in aula riescano meglio a trattenere i contenuti acquisiti (*ciò che faccio, capisco*) rispetto a studenti che partecipano ad una lezione frontale (*ciò che sento, dimentico*), sono spesso applicate per coinvolgere maggiormente gli studenti. Tra di esse, il *reality based learning* ha il potenziale maggiore in termini non solo di apprendimento dei contenuti ma anche di competenze trasversali, specialmente se applicato non esclusivamente nel contesto di aula ma in situazioni di lavoro e se le situazioni non vengono *simulate* ma *vissute* realmente (a riguardo si legga dell'esperienza di Cometa Formazione negli articoli pubblicati su www.cometaresearch.org a cura di Robbiani B. "Dall'Alternanza all'Integrazione Scuola-Lavoro. La scuola nel XXI secolo", 11 maggio 2017 e Mulder M. "The Pedagogic Function of Reality in Progressive Vocational Education: the Case of Cometa Formazione", 10 gennaio 2018). Simulando le situazioni infatti, gli errori hanno una funzione di apprendimento ma non implicano coinvolgimento personale. Il *reality based learning* è implementato in un ambiente reale, in un reale contesto lavorativo; tuttavia, si differenzia dal *work based learning* poiché può essere implementato anche in un contesto puramente scolastico. Sia che si applichi in un contesto lavorativo puro o a scuola, sia che si applichi in un ambiente ibrido come può essere una scuola-impresa, il *quid* del metodo "basato sulla realtà" è fondamentalmente il principio culturale su cui si basa, cioè il realismo. Non è

l'idea in sé che genera la realtà, bensì è il rapporto tra il soggetto e l'oggetto a creare l'idea; quando l'idea viene generata attraverso la relazione con la realtà, lo studente è capace di comprendere l'origine dell'idea. Inoltre, lo studente ripercorre la scoperta dell'origine dell'idea e la sviluppa aggiungendo le sue esperienze. In questo senso, l'obiettivo di formazione integrale della persona diventa il compito di educare una persona al rapporto con la realtà: non solo "addestrare" allievi ad una determinata professione, ma oltre al "saper fare" si vuole perseguire il "saper essere" con consapevolezza del "perché" e del "come". Oltre alla conoscenza della realtà, tale approccio permette di creare innumerevoli occasioni per accompagnare gli allievi, attraverso un percorso educativo (attraverso dunque le dimensioni relazionale, riflessiva ed etica) alla conoscenza di sé e del proprio potenziale in ottica di sviluppare le competenze determinanti per affrontare l'attuale mondo del lavoro.

2.2. *Mindset*: oltre i Non Cognitive Factors

Gli approcci di Heckman e di Sen non sono gli unici ad ampliare la riflessione sul capitale umano ad aspetti che vadano oltre alle dimensioni non direttamente produttive degli individui. Il modello dal quale prende spunto la presente ricerca si inserisce nel medesimo alveo. Tale modello ci è sembrato interessante in quanto, pur assumendo in sé l'esigenza di prestare attenzione a tutto ciò che non è "hard" (soft, life, non cognitive skills...) e assumendo l'estensione dell'idea delle soft skills alla categoria dei *non*

cognitive factors - che include tratti più ampi della personalità degli individui come il *character* o le *capabilities* -, rispetto ad altri modelli rende ragione di come sia possibile che alcuni individui sviluppino tali tratti ed altri faticino a farli propri.

Perché alcuni studenti hanno performance migliori di altri? Perché alcuni portano a termine il corso di studi mentre altri interrompono la frequenza prima che siano terminati? Come mai alcune persone riescono a mantenere il proprio lavoro mentre altri affrontano numerosi licenziamenti o cambi di azienda? Queste domande e altre simili hanno guidato numerose ricerche effettuate da due studiosi statunitensi i cui risultati si intrecciano pur individuando costrutti differenti a causa di tali diversità. Per Angela Lee Duckworth, docente di matematica a New York, il più significativo predittore di successo è la grinta (*grit*) definita come "the disposition to pursue long-term goals with sustained interest and effort over time" (Duckworth, 2007). In parallelo, gli studi di Carol Dweck fanno emergere come la credenza fissa da parte degli studenti che il fallimento sia permanente può impedire il successo scolastico e che insegnare agli studenti in che modo il loro cervello è capace di cambiare di fronte alle sfide li aiuta a perseverare e a sviluppare una mentalità di crescita (*growth mindset*) (Dweck, 1988; 1988bis; Hong, 1995). Dalle conclusioni di questi studi emerge lo stretto legame tra i due fattori (*grit* e *growth mindset*) e che a tutti gli effetti la grinta può essere sviluppata a partire da un *growth mindset* (in questo testo faremo riferimento al *growth mindset* anche con l'espressione italiana "mentalità incrementale o dinamica" contrapposta alla "mentalità fissa o statica"). Infatti, gli studenti che danno valore agli sforzi e concepiscono le

abilità come malleabili più facilmente perseverano di fronte alle difficoltà e alle sfide: sembrano possedere ciò che Duckworth definisce grinta e secondo il lessico di Dweck si dice che possiedono un *growth mindset* (GM). Viceversa, coloro che credono che l'intelligenza sia innata e imm modificabile e, di conseguenza, esercitano minor sforzo per ottenere i risultati, possiedono un *fixed mindset* (FM). Questi studi non si sono soffermati esclusivamente sulle cause del successo in ambito scolastico ma si sono estesi ad approfondire in che modo possedere una mentalità statica (FM) o una mentalità dinamica (GM) influisce sulla possibilità di apprendere e di raggiungere con successo i risultati desiderati anche in campo lavorativo, sportivo e affettivo. È più probabile che addetti alle vendite con GM mantengano il loro lavoro, che studenti con GM raggiungano il diploma e che uomini - e donne- con GM rimangano sposati.

Fin da questi primi accenni si intuisce la rilevanza del tema non solo per i singoli individui ma anche per le istituzioni, in particolare quelle scolastiche che hanno la possibilità di utilizzare i risultati di questi studi per indirizzare le proprie politiche e i propri programmi in modo da favorire la formazione di tali caratteristiche nei propri studenti.

Mindset: di cosa si tratta e su cosa agisce

Il mindset - cui d'ora in poi si farà riferimento anche con l'espressione "mentalità" - nella concezione di Dweck sono un sistema di credenze, delle filosofie personali su se stessi e le proprie principali qualità. A ciascuna di queste mentalità corrisponde una "teoria implicita dell'intelligenza" che si riferisce al modo in cui le persone concepiscono l'intelligenza: chi possiede una teoria entitaria ("entity

theory”) vede l’intelligenza come una quantità fissa che non può subire cambiamenti, invece chi possiede una teoria incrementale (“incremental theory”) crede che l’intelligenza sia malleabile ed espandibile. In generale le persone ritengono plausibile entrambe le teorie ma tendono personalmente ad abbracciarne una più frequentemente dell’altra. In pratica il mindset, inteso come concezione di sé, costituisce un frame entro cui il soggetto interpreta le informazioni e le rielabora e che dunque guida le sue scelte e le sue azioni come approfondiremo nei seguenti paragrafi.

Scelta degli obiettivi e approccio alle sfide

Si è visto che l’adesione personale alle teorie implicite dell’intelligenza, generando una mentalità, ha importanti conseguenze sulla scelta degli obiettivi. Infatti, le persone con una teoria entitaria favoriscono la scelta di obiettivi di prestazione (performance goal) avendo come scopo quello di dimostrare la loro abilità, apparire intelligenti e talentuosi; di fronte alle difficoltà, vanno sulla difensiva, mettono in discussione le loro capacità e investono meno limitando gli sforzi. Al contrario, le persone con una teoria incrementale si orientano verso obiettivi di apprendimento (*learning goals*) con lo scopo di incrementare le loro abilità; di fronte alle difficoltà sono motivati ad insistere più a lungo e a sperimentare nuove strategie per raggiungere l’obiettivo.

Focus delle attribuzioni

Le teorie implicite e gli obiettivi creano un quadro motivazionale che non solo guida gli sforzi individuali in funzione del risultato ma crea un sistema di significato entro cui avvengono le attribuzioni. Possedere una teoria entitaria o incrementale orienta le persone a focalizzarsi su differenti fattori interni nel dare spiegazione alle prestazioni: quando le persone hanno una teoria entitaria della loro intelligenza

organizzano le attribuzioni in modo da focalizzarsi sulle proprie abilità piuttosto che sugli aspetti modificabili quindi spiegano le prestazioni negative in termini di propria mancanza di abilità piuttosto che facendo riferimento ad uno scarso impegno, il che li rende vulnerabili a risposte "deboli" (*helpless*) di fronte ai fallimenti; al contrario, persone con una teoria incrementale tendono ad orientarsi verso obiettivi di apprendimento, tentando di aumentare le proprie abilità. Di fatto, quando gli attributi personali vengono visti come un potenziale che può essere coltivato, c'è meno enfasi nel mostrarli o nel proteggerli e più enfasi sul coltivarli con sforzi e impegno. Inoltre, focalizzandosi sugli sforzi che possono investire per aumentare la propria abilità persone con una teoria incrementale di fronte ai fallimenti sono più orientate alla padronanza, cercando strade per migliorare- ad esempio, sforzarsi di più o impegnarsi in azioni di rimedio.

Anche se entrambe le tipologie considerano le abilità e gli sforzi come possibili cause di una prestazione, la teoria implicita che posseggono li orienta ad assegnare pesi diversi a diverse cause.

Concezione del fallimento e dell'impegno

È chiaro come l'una o l'altra mentalità influisce sulla concezione di "fallimento" e di "impegno": per la mentalità statica il fallimento è esclusivamente una conferma dei propri limiti ed incapacità, un'occasione per venire etichettati come dei "falliti"; per la mentalità dinamica, nonostante possa essere un'esperienza dolorosa, il fallimento è considerato come "un problema da affrontare, gestire e da cui imparare, non qualcosa che definisce per sempre un'identità." (Dweck, 2013, p.46).

Il discorso è simile per quanto riguarda l'impegno: gli "statici" ritengono che l'impegno sia per coloro che non hanno capacità mentre i risultati arrivano facilmente per coloro che sono dei veri geni; per i "dinamici" non importa quale sia la propria abilità, "ciò che l'infiama e che la trasforma in risultati è l'impegno" (Ibidem, p.55)

Qualità delle relazioni

Si intuisce come differenti mentalità influiscono non solo sulla concezione di se stessi ma anche sulla concezione che si ha degli altri e dunque sulla qualità dei rapporti che si instaurano. Il tentativo di porre rimedio all'insuccesso è caratteristica tipica di coloro che possiedono un growth mindset; al contrario, per le persone con forma mentis statica l'unica cosa da riparare è la loro autostima e ciò avviene cercando la compagnia di persone che "sono messe peggio di loro", oppure considerando "avversari" le persone di successo, o ancora scaricando la colpa su altri o trovando giustificazioni.

Si è visto anche che c'è una relazione tra mindset e depressione: gli studenti universitari con mentalità statica presentano livelli più elevati di depressione proprio perché sono propensi a lasciarsi definire dai propri fallimenti.

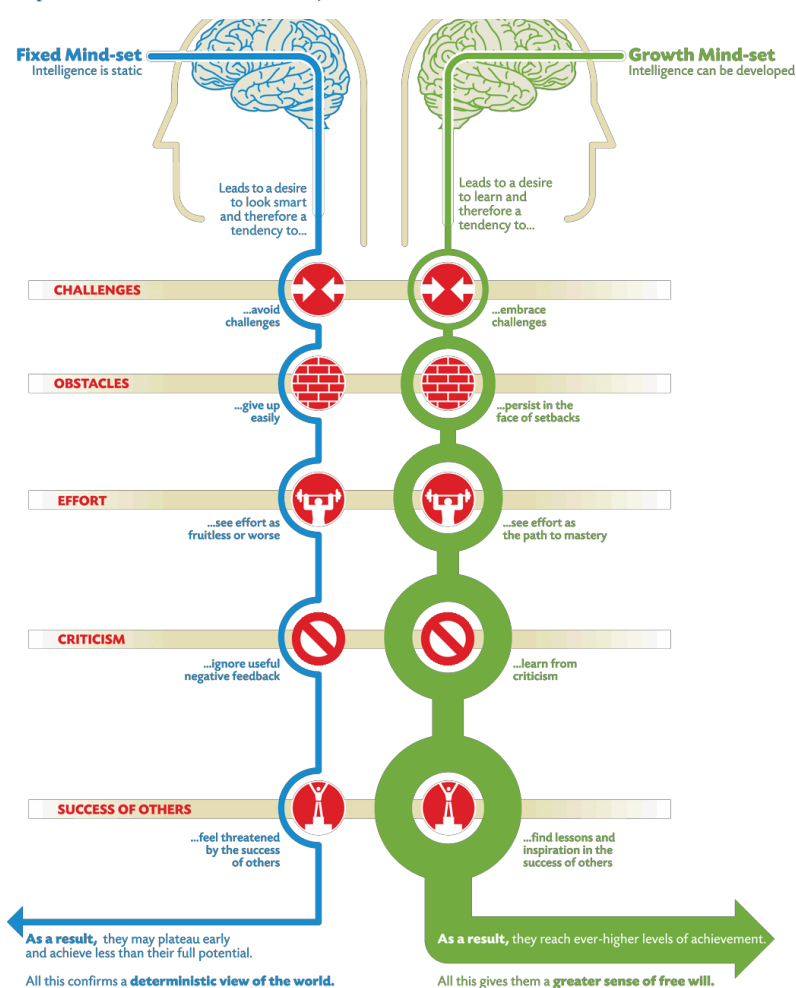
In sintesi, al variare del mindset variano i seguenti fattori: scelta degli obiettivi, capacità di affrontare sfide e difficoltà, concezione di sé, concezione degli altri e modalità relazionali, capacità di accettare le critiche, concezione del fallimento e dell'impegno.

Il punto focale che rende il mindset così rilevante per tutti questi aspetti è la sua funzione di "cornice". Le nostre menti sono costantemente impegnate a monitorare ed interpretare la realtà per rimanere sempre aggiornate su ciò che sta

accadendo, sul suo significato e su cosa dovremmo fare; il mindset struttura il resoconto che si svolge nelle menti delle persone e guida l'intero processo interpretativo. La mentalità statica mantiene entro la cornice del giudizio, la mentalità dinamica entro la cornice della crescita.

Il riferimento al concetto di *frame*, ricorrente negli studi ad orientamento cognitivo, è interessante in questa sede inteso come modalità di organizzazione cognitiva che guida, indirizza e influenza l'elaborazione delle informazioni che quotidianamente raggiungono gli esseri umani e sulla cui base essi, nella vita quotidiana, pensano, ragionano, immaginano, decidono e di conseguenza si comportano.

Figura 3 Schema sintetico dei fattori su cui influisce il mindset (FONTE: <https://www.mindsetworks.com/>)



Dal Fixed al Growth Mindset: strategie per il cambiamento

In quanto sistemi di credenze, nella formazione delle teorie implicite influiscono componenti di tipo cognitivo, affettivo e valutativo. Questa loro composizione multipla le lega alle loro molteplici funzioni: non solo sono usate per dare significato agli eventi, prevedere il futuro, prendere decisioni e orientare l'azione, ma contribuiscono in maniera consistente nel dare forma all'identità degli individui, il che rende molto complesso districare in maniera lineare i processi che conducono alla loro formazione. Nel tentativo di individuare le spinte che concorrono alla formazione dei sistemi di credenze emerge che gli ambienti che maggiormente concorrono alla formazione di un sistema di credenze di un individuo sono l'ambiente familiare e l'ambiente scolastico. Ad agire principalmente sono i processi di modellamento e socializzazione di cui parla la *social learning theory* (Bandura, 1977) e i processi di appartenenza e identificazione che possono agire in comunità di pratica (Wenger, 1998) in cui sono molto rilevanti spinte che agiscono sull'apprendimento non solo a livello di conoscenze bensì di atteggiamenti, valori, assunti di base e credenze. Nei processi di socializzazione elementi come il linguaggio, i costumi, le attività professionali, i costumi familiari, le pratiche educative, religiose e politiche di una cultura, nonché le credenze, sono insegnati ad ogni nuovo membro grazie al beneficio di modelli che esemplificano gli schemi culturali nel loro comportamento (Bandura, 1971); in una concezione più ampia l'apprendimento comprende non più solo l'esperienza diretta ed indiretta – tramite esempio- bensì l'influenza di fattori che agiscono a livello di identità negli individui.

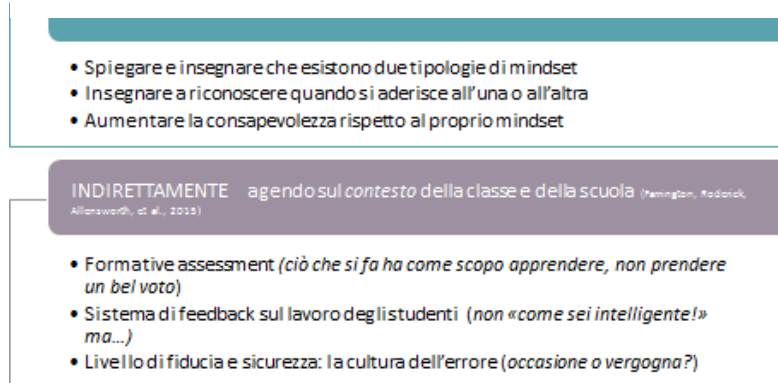
Dweck afferma che è possibile intervenire per

modificare l'adesione di un individuo ad una o l'altra tipologia di mindset; tuttavia il cambiamento non è mai immediato e non esime dalla possibilità di “utilizzare” mindset diversi in diverse occasioni: infatti, le vecchie credenze non vengono rimosse e sostituite ma “le nuove credenze prendono posto accanto a quelle vecchie, e via via che si rafforzano, vi offrono un modo diverso di pensare, sentire e agire” (Dweck, 2013, p.240). Inoltre il cambiamento è anche duro: persone che rimangono legate alla mentalità statica hanno dei motivi, in qualche momento della loro vita quella forma mentis si è mostrata utile (ha per affermare un'identità, ha rassicurato, ha permesso di ottenere rispetto...) e ha contribuito alla formazione dei “sé”. Il cambio di mentalità esige che la persona rinunci a questo sé e ciò può essere molto destabilizzante.

Nonostante queste resistenze, è possibile agire sulle credenze degli individui modificandole. In particolare, due metodi sono stati individuati come efficaci per apportare modifiche ai sistemi di credenze presenti nella mente degli studenti:

- a. agire direttamente sulla mentalità degli studenti tramite interventi psico sociali
- b. agire indirettamente sul contesto modificando strutture e pratiche della classe e della scuola.

Figura 4 Come allenare il growth mindset (FONTE: propria)



Agire sulla mentalità tramite interventi psicosociali

I risultati di alcuni studi dimostrano come la semplice conoscenza dell'esistenza del mindset dinamico (tramite la lettura di articoli o testimonianze) può indurre dei cambiamenti nel modo in cui le persone pensano a se stesse e alla propria vita. Ad un gruppo di studenti di 13-14 anni di New York sono state insegnate le fasi della memoria; ad un altro gruppo sono state fornite informazioni su come il cervello cresce con l'apprendimento e diventa più intelligente e su come questa idea si possa applicare al lavoro scolastico. Il secondo gruppo ha dimostrato un aumento dello sforzo e della motivazione di tre volte maggiore rispetto al gruppo di controllo nello svolgere il compito che gli è stato assegnato. Tornando tra i banchi di scuola, il gruppo di controllo ha mostrato un calo dei voti, mentre il gruppo "del growth mindset" ha mostrato un chiaro contraccolpo positivo nelle valutazioni.

A partire da studi simili a questo sono stati elaborati dei programmi di intervento a disposizione delle istituzioni scolastiche interessate a sviluppare una cultura incrementale e la ricerca dimostra che questi programmi sono efficaci e aumentano la probabilità di successo di chi vi partecipa. Se

ne trovano numerosi esempi su www.mindsetwork.com, il sito dell'azienda Mindset Work, fondata da Dweck, Ph.D. e l'esperta di mindset Lisa S. Blackwell, con lo scopo di trasformare la ricerca psicologica in prodotti e servizi pratici per aiutare gli studenti e gli educatori ad aumentare la motivazione e il successo.

Nonostante la comprovata efficacia tali interventi - e la loro economicità rispetto a possibili riforme delle istituzioni o al cambiamento di cultura di un'intera scuola- sono scarsamente diffusi, principalmente per le seguenti ragioni:

- innanzitutto c'è come un'opacità rispetto alle forze sui cui questi interventi operano in quanto processi che influiscono sulla motivazione e come questi agiscano sui risultati;

- in secondo luogo, è presente l'impressione che questi interventi siano “piccoli” rispetto alle tradizionali riforme in campo educativo dando per scontato che “grandi problemi richiedano grandi soluzioni”;

- collegato a ciò, è diffusa la difficoltà nell'accettare che brevi messaggi possano influire sulle idee e sul comportamento degli studenti quando i numerosi messaggi che ricevono dagli adulti sembrano avere effetti molto ridotti;

- infine, è difficile capire come un intervento limitato nel tempo possa generare effetti a lunga durata.

A dar ragione a queste obiezioni, vi è l'evidenza che interventi di tale tipo dimostrano maggior efficacia nelle misura in cui si inseriscono in un contesto di apprendimento con determinate caratteristiche:

“It is not hard to see that a plane needs an engine,

wings, and a pilot to fly. Similarly, a student needs content to learn, a teacher to teach, and a place or community to support that learning. These factors shape the objective school environment and create essential capacities for success.” (Yeager e Walton, 2011, p.174)

Agire sulla mentalità intervenendo su contesto, strutture e pratiche organizzative

Nella scuola –in quanto organizzazione “ricorsiva” in cui l’apprendimento è mezzo e fine- è l’organizzazione stessa nel suo complesso di stimoli ambientali, relazionali, materiali che favorisce l’apprendimento. Allo scopo di creare un ambiente coerente ed efficace nel creare occasioni di apprendimento che possano agire anche a livello profondo di credenze assumono grande rilevanza aspetti quali tecnologie educative, gli edifici, i locali, gli spazi interni ed esterni, l’organizzazione del layout e che vanno a definire l’ambiente educativo, insieme ad aspetti organizzativi della scuola e agli aspetti personali e professionali degli insegnanti. “La scuola appare [...] come un sistema in cui le coerenze/incoerenze organizzative si fanno messaggio curriculare”(Orsi, 2002, p.134). Si richiama l’idea di una coerenza sistemica del contesto scolastico:

“Una scuola che sceglie come metodologie il tutoraggio e il cooperative learning risulta efficace se tali metodologie non riguardano solo il lavoro con gli alunni, ma anche la modalità di funzionare di tutta l’organizzazione, coinvolgendo direttamente l’azione degli insegnanti e del dirigente scolastico.” (Ibidem, p. 77)

Relativamente all’ambiente scolastico, un ulteriore fattore

influyente sono le politiche e i sistemi di valutazione. Il tipo, l'utilità, la tempistica e la frequenza dei feedback che gli insegnanti forniscono agli studenti (ma si considera anche il caso genitori-figli) può influenzare il loro mindset in maniera sorprendente. Per esempio, mentre molti considerano motivante lodare l'intelligenza con esclamazioni del tipo "Sei così intelligente!", le ricerche dimostrano che feedback di questo tipo possono addirittura avere impatto negativo sulla motivazione e sui risultati. In uno studio con studenti di 10-11 anni è stato chiesto a due gruppi di bambini di fare un puzzle. Un gruppo, dopo un iniziale successo, è stato lodato per l'intelligenza e l'abilità dei suoi componenti. L'altro gruppo, anch'esso dopo il successo iniziale, è stato lodato per gli sforzi, piuttosto che per l'innata intelligenza. Quando il compito da facile è diventato più difficile, i gruppi reagirono in modi molto differenti: gli studenti del primo gruppo preferirono continuare a lavorare sul compito facile, mentre gli studenti lodati per gli sforzi scelsero di progredire verso compiti più sfidanti dimostrando un comportamento più desideroso di apprendere. In sintesi, lodare l'intelligenza conduce ad una minor persistenza, minor divertimento, e peggiori performance rispetto a lodare gli sforzi (Mueller, 1998).

Anche il mindset degli educatori può avere un impatto sul modo di rispondere degli studenti, con conseguenze sui risultati. Educatori con fixed mindset sono più propensi ad utilizzare feedback "comfort-oriented": implicitamente dichiarano ai loro studenti che la loro incapacità in matematica va bene e provano a rendere la matematica più facile abbassando le aspettative. In uno studio differente riportato nel medesimo paper, questi feedback "comfort-oriented" sono collegati alla scarsa motivazione negli

studenti, così come alle basse aspettative per la propria performance rispetto ai casi in cui vengono utilizzati dei feedback "strategy- oriented" (Rattan et al., 2012).

Una scuola dal Growth Mindset

Come si è visto, dalla predisposizione personale ad aderire all'una o all'altra mentalità deriva tutta una serie di conseguenze a livello di motivazione, di perseveranza, di resilienza e di qualità dei rapporti con gli altri ma anche e soprattutto in termini di desiderio di apprendere. Per chi possiede un GM l'obiettivo primario, qualsiasi sia il compito assegnato, è quello di migliorarsi apprendendo sempre nuove strategie di risoluzione dei problemi ed ogni circostanza, positiva e negativa, è sfruttata come occasione per raggiungere tale obiettivo.

Al di là di quelli che possono essere i percorsi di sviluppo personale che ciascuno può individualmente intraprendere per aumentare la propria adesione ad una mentalità di crescita in qualsiasi ambito della propria vita, si capisce che rilevanza abbia individuare con maggior accuratezza quali sono le caratteristiche di un sistema educativo efficace nell'educare le nuove generazioni ad una mentalità di tipo incrementale.

In generale la letteratura suggerisce che il mindset sia non tanto una caratteristica predeterminata degli individui quanto il prodotto dell'interazione tra gli studenti e i contesti educativi in cui sono inseriti: infatti, le condizioni di una classe hanno una forte influenza non solo sul senso di appartenenza, sull'autoefficacia e sul valore che viene attribuito al lavoro scolastico ma possono anche rinforzare o minacciare la formazione di un growth mindset. In particolare, le condizioni che soprattutto influiscono sul

growth mindset includono:

- il livello della sfida richiesta da parte degli insegnanti e le aspettative degli insegnanti rispetto al successo che gli allievi avranno;
- la possibilità lasciata agli studenti di scegliere ed essere autonomi nel lavoro che viene loro assegnato;
- la chiarezza e la rilevanza degli obiettivi di apprendimento individuati per il compito assegnato;
- le strutture e le politiche di valutazione;
- il tipo, l'utilità e la frequenza dei feedback sul lavoro degli studenti;
- le norme di comportamento in classe;
- il livello di fiducia e sicurezza percepito dagli studenti rispetto al tema dell'errore.

La ricerca psicologica e sociologica enfatizza l'importanza del contesto nel dare forma all'identità degli individui nel definire e limitare il loro senso del possibile e il senso delle loro capacità. Nelle scuole e nelle classi, gli studenti attingono i quadri di riferimento condivisi con il gruppo; questi frame sono importanti per determinare come agire e "chi essere" a scuola con importanti implicazioni anche sull'interpretazione del mondo e sui comportamenti che ne conseguono. In alcuni casi, la traiettoria scolastica di uno studente può essere determinata dall'attivazione di un ciclo auto-rinforzante nel quale le percezioni e le interpretazioni dell'individuo vengono rinforzate dal contesto in modo che mindset, comportamento e performance si influenzano a vicenda. Se il loop è negativo, interventi sul mindset possono provocare un cambiamento di percezione e

interpretazione della scuola e della classe da parte dello studente e possono essere altrettanto efficaci rispetto a cambiamenti del contesto -che rischiano di essere più dispendiosi (Farrington et al., 2012).

L'importanza del contesto sulla formazione del mindset degli individui implica una riflessione che coinvolga anche aspetti organizzativi. Una visione sistemica del *curriculo* richiede di mettere insieme un approccio collegato ai contenuti con uno attento al processo e alle metodologie. *“Il curriculo non si identifica con i contenuti in senso culturale dell'insegnamento (le tradizionali materie) ma comprende l'intera gamma di risorse e contingenze educative; il curriculo, in ultima analisi, è la scuola in quanto esperienza vissuta dall'alunno in tutte le sue dimensioni e occasioni”* (Scurati C., 1977, p.20)

Un curriculo così inteso richiede una fase di elaborazione che tenga conto di alcuni *criteri e strategie organizzative*. Sicuramente il curriculo deve proporre contenuti significativi e rilevanti dal punto di vista dell'allievo; essere flessibile e articolarsi attorno ai nuclei fondanti dei diversi saperi collegati tra loro; superare la separazione netta tra discipline nel senso di una unitarietà; contestualizzare i contenuti che si intende insegnare nel contesto locale. A livello di strategie organizzative è indispensabile che il curriculo sia condiviso a livello di organizzazione scolastica tra docenti e con gli allievi in ottica di partecipazione e corresponsabilità. Nell'organizzazione devono essere previsti dei momenti che favoriscono l'unitarietà e il coordinamento del disegno curriculare pensati anche in modo da favorire l'operatività e la messa in opera concreta nel gruppo docenti/allievi di quanto progettato. Attenzione particolare deve essere collocata anche sull'*hardware*

didattico: tecnologie educative, edifici, locali, strutturazione degli spazi, organizzazione del lay out...Tali criteri e strategie sono tra loro connessi: ad esempio, l'unitarietà dei contenuti implica il superare l'eccessiva frammentazione dell'insegnamento disciplinare orientandosi verso lo sviluppo di una professionalità partecipata e responsabile; e ciò deve opportunamente interagire con le strategie di impiego dell'hardware didattico.

“Lo stretto legame tra aspetto di contenuto e aspetto di metodo e tra criteri e strategie richiama la centralità dell'organizzazione della scuola.[...]. Gli aspetti educativi e quelli di gestione si intrecciano in modo inestricabile, sfumando in modo consistente le delimitazioni tra approccio organizzativo e approccio pedagogico. [...] La scuola appare, dunque, come un sistema le cui coerenze/incoerenze organizzative si fanno messaggio curriculare” (Orsi M., 2002, p. 134).

Risulta dunque indispensabile anche creare una cultura di valutazione, crescita e sviluppo degli insegnanti. Hall in un paper del 2013 intitolato “Building a culture of growth and evaluation at school” individua alcuni ingredienti fondamentali per la creazione di una cultura di sviluppo nel corpo docente. Nel dettaglio indica i seguenti “ingredienti”:

1. *Osservazione*. Creare occasioni perché gli insegnanti si osservino tra di loro durante le lezioni e conversino scambiandosi opinioni, riscontri e suggerimenti.
2. *Dialogo*. Creare un rapporto di fiducia tra insegnanti e supervisore: il supervisore osservi in aula gli insegnanti in modo che possa dare feedback a partire dall'osservazione che siano costruttivi e dai quali partire per formulare nuovi obiettivi per lo sviluppo.

3. *Feedback*. Creare un circuito di feedback tra insegnanti e da parte degli allievi (in maniera strutturata, serve anche per insegnare il valore della critica). I feedback devono essere rielaborati in obiettivi personali di crescita.
4. *Investimento*. Tutti devono investire in questo processo, non può essere un'imposizione dall'alto (top-down).

In sintesi, perché una scuola si possa definire “a growth mindset school” è necessario un cambiamento culturale che investa dirigenti, insegnanti e studenti in quanto appartenenti ad una comunità. Un cambiamento globale che non lascia nessuno comodo ma che conduce ad una vera e propria rivoluzione: dirigenti che supportano l'apprendimento e l'assunzione di rischi degli insegnanti lavorando per primi sul loro stesso mindset e sul comportamento che ne deriva, a partire dai feedback che forniscono fino all'imparare loro stessi dagli insegnanti. Insegnanti che, a partire dalla riflessione sulle pratiche che hanno usato in passato, imparano a cambiare il loro stesso mindset si prendono più rischi nell'insegnare e collaborano con gli altri per migliorare la propria pratica. Il loro stesso mindset influisce sulla pratica delle lezioni (pianificazione, valutazione, feedback...) e questa modifica la cultura della classe formando studenti che affrontano le sfide perché hanno capito che imparare richiede molti sforzi. Non rinunciano quando le cose si fanno difficili, poiché hanno elaborato delle strategie per tenere duro. Si prendono rischi, partecipano in classe, e sono consapevoli che gli errori sono normali quando si prova a svolgere compiti difficili.

3. LA RICERCA

3.1. Origine della ricerca

La presente ricerca risponde ad un interesse che il settore dell'istruzione e formazione professionale manifesta circa la capacità del “sistema scuola” di educare persone in grado di inserirsi e permanere nel mercato del lavoro interrogandosi su quali pratiche siano funzionali a tale obiettivo educativo.

La ricerca si è concentrata sulla peculiarità del metodo dell'alternanza formativa nel suo istituto più diffuso, cioè il tirocinio curriculare. In particolare, si è focalizzata sulla possibilità che tale istituto sia un tempo, uno spazio ed insieme un veicolo per la formazione completa degli allievi sia in senso tecnico-professionale sia dal punto di vista personale in termini di sviluppo di un mindset incrementale.

L'originalità della declinazione pedagogico-didattica della Scuola Oliver Twist- Cometa Formazione, luogo dove si è svolta la ricerca, ha indotto a specificare l'interesse verso le attività di “accompagnamento al lavoro” -nelle diverse forme che possono assumere- e al ruolo che esse giocano in termini di supporto al conseguimento dell'obiettivo “educazione integrale” attraverso l'esperienza on- the-job.

3.2. Contesto della ricerca

Cometa Formazione-Scuola Oliver Twist è una realtà educativa specializzata nella formazione professionale e orientamento al lavoro che opera da un decennio nella

provincia di Como e dintorni. L'offerta formativa deve la sua origine all'esperienza di affido familiare e di accompagnamento educativo di minori in contesto di comunità familiare nata a metà degli anni '80 e si è estesa fino alla formazione di livello terziario con Fondazione IATH nel 2014 e l'istruzione liceale con la prima annualità del Liceo scientifico Artigianale nel 2016. L'evoluzione storica di questa organizzazione testimonia di una realtà "nata dal basso" con un ritmo di sviluppo incalzante e non pianificato ma il cui scopo può da sempre essere sintetizzato dallo slogan "Accogliere per educare". Il network Cometa attualmente si declina su tre aree:

- Accoglienza: affido, "affido diurno" (dopo-scuola) e servizi per famiglie.
- Educazione: orientamento, istruzione e formazione professionale, sport.
- Lavoro: servizi e orientamento per l'impiego, lavoro nelle botteghe artigiane.

BOX . Dettagli su Cometa Formazione scs

SEDE E INFRASTRUTTURE

La sede centrale della Scuola Oliver Twist è, come accennato, all'interno del Borgo in via Madruzzo a Como; qui si svolge il cuore dell'attività didattica in aula e trovano spazio le botteghe del percorso "Sala-bar". Gli spazi dedicati all'"apprendimento in situazione" per i percorsi tessile e legno sono ubicati in Contrada degli Artigiani (un capannone localizzato nella ex-area industriale della Ticos, una delle principali aziende lariane del settore tessile).. Alcuni laboratori insieme con i macchinari necessari al lavoro degli studenti del percorso tessile sono messi a disposizione dal Setificio. L'attività espressivo-motoria è svolta a Cernobbio, nelle palestre messe a disposizione dalla Canottieri Cernobbio.

RISORSE UMANE

Cometa Formazione impiega complessivamente 125 persone, delle quali 70 sono direttamente coinvolte nelle attività strettamente "scolastiche". A queste 70 persone si aggiungono altre figure che svolgono servizi legati alle attività di supporto (come spiegato nella

sezione precedente, parlando di modello misto): 6 persone sono impiegate nell'area lavoro (di supporto al tirocinio e al placement degli studenti), 7 persone sono coinvolte nell'attività (in crescita) della Bottega del Gusto, 4 sono distaccate presso IATH, la Fondazione ITS di cui Cometa è partner fondatore. I restanti sono personale di direzione (incluso il fondatore e il presidente), amministrazione, comunicazione, progettazione e fundraising. Focalizzandosi sul personale strettamente didattico, i 70 collaboratori sono suddivisi in docenti (41, dei quali 9 maestri artigiani), tutor (10; 4 tutor svolgono anche mansioni di coordinamento e sono contati in quel gruppo), coordinatori di area (5 persone che includono: preside, vice preside e coordinatori di area – tessile, legno, sala bar), staff e segreteria didattica (7). A queste figure si possono poi aggiungere 4 professionisti esterni, esperti che coadiuvano in diverse attività, e 3 volontari.

Il centro di formazione eroga corsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), il Liceo scientifico delle scienze applicate (Liceo Artigianale), e percorsi sperimentali di contrasto dell'abbandono scolastico attraverso l'alternanza scuola- lavoro finalizzati all'inserimento lavorativo.

Per quanto riguarda la formazione professionale, i percorsi IeFP in conformità a quanto previsto dalla norma nazionale (DLgs n. 226/2005, artt. 15, segg.) e regionale (L.R. n. 19/2007 e n. 90/2015) hanno validità per l'assolvimento del DDIF (Diritto Dovere Istruzione e Formazione) e dell'obbligo di istruzione e si articolano in percorsi di durata triennale e quadriennale finalizzati al conseguimento di titoli di Qualifica Professionale di III livello europeo e di Diploma Professionale di IV livello europeo.

L'offerta formativa prevede tre percorsi: Operatore del Legno, Operatore delle Lavorazioni artistiche – addetto Arredo Tessile, Operatore della Ristorazione- addetto Sala e Bar. Tutti i percorsi sono destinati a ragazzi di età compresa tra i 14 e i 17 anni e giovani fino ai 25 anni per i percorsi in

apprendistato per la Qualifica e il Diploma Professionale (art.43).

La didattica si basa sul principio dell'alternanza scuola-lavoro:

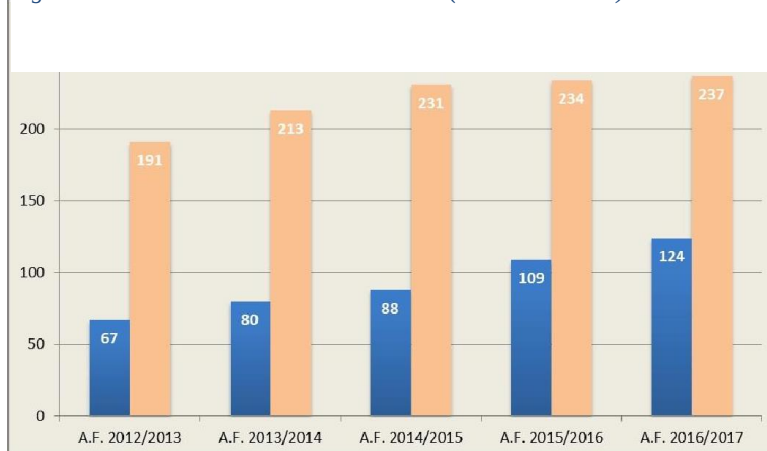
- utilizzo dei laboratori didattici secondo il *modello scuola-impresa*;
- tirocinio curriculare in azienda a partire dal secondo anno di corso;
- *Didattica del compito* a partire da una *commessa* di un cliente esterno. La modalità del *project work* permette l'insegnamento/apprendimento delle competenze (base) a partire dal processo produttivo necessario a rispondere alla richiesta del cliente (beni e servizi realizzati dagli allievi sono destinati alla vendita).

L'origine della Scuola Oliver Twist dall'Associazione Cometa, luogo di accoglienza e accompagnamento di bambini in affido diurno, permea la metodologia educativa della scuola che "mette al centro" la relazione con il ragazzo in tutti i suoi aspetti attraverso una cura educativa e una progettazione personalizzata del percorso di ogni singolo allievo. La personalizzazione dei percorsi formativi è resa possibile da un'accentuata curvatura della proposta didattica e incentivata da una forte spinta all'inclusione.

A livello di domanda la scuola ha registrato un rapido aumento– producendo nel tempo un esubero- ed è caratterizzata da un'elevata incidenza di studenti con disabilità o DSA, oltre a studenti BES (ragazzi con difficoltà di apprendimento, dovute a diverse ragioni, anche momentanea, per cui si attiva un intervento di personalizzazione) dovuta anche dal riscontro di un'attenzione particolare alle questioni e ai temi propri della

pedagogia speciale.

Figura 5 Numero iscrizioni dal 2012 al 2017 (FONTE: interna)



La progettazione personalizzata è garantita dalla presenza di apposite figure educative: i tutor scolastici, punto di riferimento per l'intera classe. Il lavoro del tutor riguarda principalmente tre aree:

1. relazione educativa, personalizzazione e cura educativa per ogni singolo allievo;
2. mediazione tra scuola e famiglia, scuola e azienda, docente e allievo;
3. progettazione, monitoraggio e verifica del tirocinio curriculare che ogni allievo deve svolgere per 200 ore annue (media).

A livello di risultati la formazione nell'anno 2015-2016 conta il 93,8% di allievi che hanno concluso positivamente il percorso formativo (triennale e quadriennale); nell'anno 2016-2017 il 40,7% degli allievi iscritti alla classe quarta ha scelto di proseguire gli studi iscrivendosi per l'anno successivo ad un istituto professionale per il conseguimento del Diploma di Maturità; il 94% dei dropout completa il

proprio percorso di formazione e i programmi per NEET raggiungono risultati positivi per l'80% dei casi.

Nel marzo 2016, la European Training Foundation (Commissione Europea) ha riconosciuto il modello scuola-impresa Cometa tra le dieci migliori realtà a livello europeo.

Tabella 2 Risultati formativi 2015-2016 in Cometa Formazione scs (FONTE: interna)

	Numero	Note
Ragazzi promossi (I e II anno)	177	
Ragazzi qualificati (superato esame III anno)	67	
Ragazzi diplomati (superato esame IV anno)	48	
Ragazzi con esame di stato conseguito (V anno)	9	
Totale ragazzi che hanno concluso positivamente	301 (93,8%)	
Ragazzi bocciati	11	(1 disabile, 1 BES, 2 DSA, 1 straniero)
Ragazzi ritirati	9	(2 disabili, 1 straniero, 1 DSA)
Persone con attestato Liceo del Lavoro (percorso sperimentale in contrasto alla dispersione scolastica)	23	
Persone con qualifica conseguita frequentando il Liceo del Lavoro	17	

Per quanto riguarda gli esiti a distanza, nel 2017 il 70% degli studenti (con punte di 80% nel sala-bar), a 6 mesi dalla conclusione degli studi, svolge un'attività lavorativa, ricevendo uno stipendio medio di 910 €.

Nel rendere possibile questi risultati svolge un ruolo importante l'Ufficio Stage & Placement di Cometa Formazione. Questo servizio nasce dall'esigenza di accompagnare gli studenti fino all'inserimento definitivo nel mondo del lavoro e lavorando in stretta sinergia con la scuola, ha in carico l'accompagnamento dei ragazzi durante

il loro percorso scolastico (orientamento) e il sostegno in uscita (placement).

Originalità della proposta pedagogica e didattica della Scuola Oliver Twist di Cometa

La proposta pedagogica e didattica della scuola Oliver Twist si caratterizza per alcuni elementi che derivano certamente dalla centralità dell'impostazione valoriale, derivante dall'origine stessa dell'ente, e da chiari riferimenti pedagogici (tra cui fondamentale è il pensiero di Luigi Giussani) pur integrandosi con i processi spontanei di risposta ai bisogni del territorio che hanno generato e prodotto adattamenti a livello organizzativo e di offerta. Si tenta ora, in maniera non esaustiva, di descrivere gli elementi di originalità di Cometa traendo spunto dal rapporto "L'approccio educativo di Cometa" promosso da Fondazione Agnelli (Banzi, 2018).

"Accogliere per educare"

Il tratto distintivo della proposta pedagogica e didattica è osservabile empiricamente nella messa in atto di pratiche di accoglienza fin dall'arrivo quotidiano degli studenti a scuola. Ogni mattina il fondatore e un tutor attendono gli studenti al cancello invitandoli ad avviarsi verso le aule; nell'edificio il coordinatore della scuola con il responsabile educativo e ai co-docenti si distribuiscono sui tre piani della scuola, salutano gli studenti e si occupano di compilare le schede di osservazione sull'accoglienza di ogni docente in aula; mentre i docenti attendono i ragazzi in piedi all'entrata con l'aula già predisposta all'avvio della lezione. Questa pratica è esempio di ciò che caratterizza il contesto della scuola in senso valoriale e relazionale.

Valore educativo della bellezza

L'architettura degli edifici è pensata e progettata, così come gli interni, gli arredi e la strumentazione, dal fondatore: nulla è lasciato al caso, il perfezionismo riguarda l'ambiente come la realizzazione dei prodotti e dei servizi nella didattica. La bellezza è un dispositivo che orienta l'azione conoscitiva dello studente e lo educa al bello per sé e per gli altri. La qualità della bellezza si compone di altri elementi come l'ordine, la dedizione, l'attenzione, l'armonia e prediligere tali aspetti rende possibile, se non insegnare la "bellezza", facilitare lo sviluppo di un senso estetico personale e la passione per la cura e la contemplazione.

Contesto di apprendimento – ambiente di comunità

L'intero percorso formativo proposto è ben descritto dal concetto di apprendimento situato: gli allievi partecipano ad una "comunità di pratica educante" (Dewey, 1967) assumendo responsabilità crescenti nei processi di lavoro attraverso cui l'insegnamento viene declinato da parte degli artigiani- docenti. Secondo un modello di integrazione l'allievo è inserito nelle attività quotidiane degli adulti; la partecipazione a tali attività favorisce un apprendimento profondo e situato (Rogoff, 2003).

A conferma di ciò, la condivisione è il principio che guida l'azione pedagogica della Scuola Oliver Twist: il cammino fatto e il risultato conseguito devono diventare patrimonio comune contribuendo ad elevare gli standard e a fornire nuovi obiettivi. La direzione verso la quale è proiettato lo sforzo educativo della Scuola è la creazione di prospettive, non solo per gli studenti ma anche per il corpo insegnante esso stesso stimolato all'apprendimento continuo tramite opportunità di formazione in contesto e apprendistati di

ricerca.

L'ambiente è progettato per lezioni ed attività curriculari ma anche per lo studio e le attività pomeridiane; è funzionale alla condivisione: un luogo di aggregazione con dinamiche legate a una comunità, in cui non vi è troppa divisione tra insegnanti e alunni. Anche i docenti condividono tra loro, ed insieme agli studenti, attività extrascolastiche come momenti di formazione o attività di volontariato.

Personalizzazione

La personalizzazione dell'apprendimento è la strategia didattica distintiva della scuola che assume a criterio guida per la realizzazione dei percorsi formativi le caratteristiche del singolo, favorendo anche l'integrazione di allievi con disabilità, DSA e BES. Tale personalizzazione assume anche il significato di sviluppo del talento per fare in modo che tutte le capacità critiche, di apprendimento ed espressive di ogni studente vengano valorizzate affinché ogni allievo riconosca le proprie abilità e le approfondisca, mettendole a frutto nel migliore dei modi, vivendo con passione la propria giornata a scuola. Le forme della personalizzazione sono rese possibili dalla presenza della figura del tutor che essendo in una relazione privilegiata con gli studenti, propone, progetta e verifica proposte adeguate al suo percorso.

Modelli parentali e tutoraggio

Una delle dimensioni costitutive della scuola è la famiglia. Secondo l'ideale del fondatore i professionisti stessi sono chiamati ad assumere le funzioni parentali: codice paterno appartiene a docenti e artigiani la cui azione educativa è orientata ad un approccio conoscitivo realista caratterizzato da senso della conoscenza, delle consegne, della

professionalità, ecc. e codice materno appartiene ai tutor orientati ad interventi di accudimento, ripresa e recupero-motivazione.

Il tutor inoltre svolge un'importante funzione di mediazione: in consiglio di classe, nella configurazione dei tirocini, nel rapporto con le aziende per la condivisione del mandato educativo. Le attività di osservazione e dialogo che svolge il tutor permettono l'instaurarsi di una relazione educativa che facilita effettivamente la ri-motivazione e consente di progettare ed avviare percorsi di personalizzazione sostenibili dall'allievo

Fare per apprendere: la dimensione del lavoro e l'esperienza come fonte di conoscenza

Il contesto lavorativo è ciò che connota in maniera dominante l'apparato didattico della scuola, come input educativo ritenuto fondamentale. Il lavoro è definito nei termini di "capacità di intervento sulla realtà" e l'alternanza scuola-lavoro è ritenuta il contesto di apprendimento privilegiato per attuare il tentativo di integrazione di conoscenze teorico-disciplinari e abilità tecnico-manuali. Dal riferimento pedagogico più esplicito, che rimane il pensiero pedagogico di don L. Giussani (un riferimento su tutti Giussani L., *Il rischio educativo*, Jaka Book 1977), risale la corrispondenza tra obiettivi educativi e didattica: il "realismo" della tradizione personalistica di matrice cristiana impone il metodo esperienziale di conoscenza della realtà e richiama una prospettiva valoriale interpretata in opposizione alla prospettiva pragmatista americana. La proposta formativa è fondata sul principio del learning by doing che consente allo studente una ricerca dell'eccellenza come modalità per autorealizzarsi ma significa anche stimolare e insegnare una manualità intelligente, in

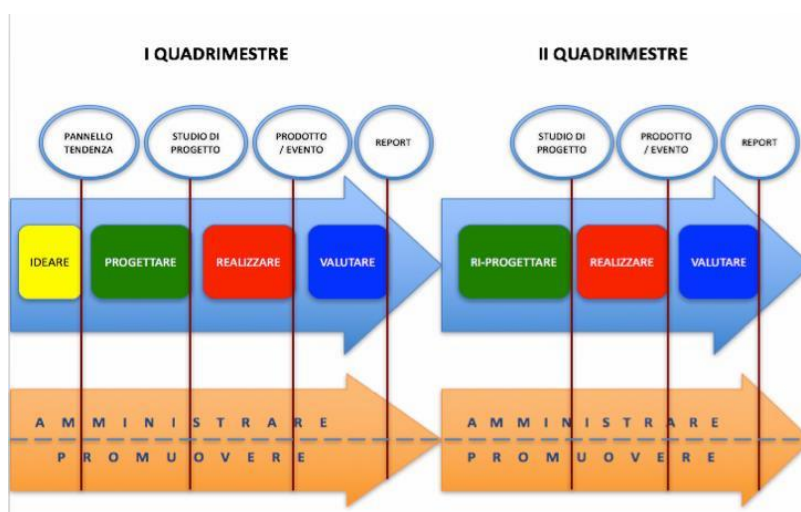
opposizione ad una conoscenza polarizzata in senso teorico/intellettualistico o tecnico/funzionalistico.

La centralità del lavoro e del learning-by doing ha condotto all'introduzione nella scuola Oliver Twist del modello della "scuola-impresa" dove l'esperienza di lavoro è portata all'interno della scuola nella forma di botteghe produttive o laboratori didattici aperti al pubblico. Questo modello, nato anche per esigenze di sostenibilità economica, ha permesso un ripensamento dei metodi e dei contenuti della didattica nelle materie generali (matematica, italiano, scienze, storia, arte, economia, inglese): il processo di apprendimento di Cometa, reality-based learning (Campiotti et al., 2017), pone il suo accento sull'esperienza reale di commessa nella quale i ragazzi vengono coinvolti in bottega, portando conoscenze e competenze generali al servizio della realizzazione del prodotto. Rispetto alla maggior parte delle esperienze scolastiche e formative sono rilevanti i fattori di vendita dei prodotti/servizi progettati e realizzati e il rapporto diretto con il cliente da parte degli allievi nelle fasi di progettazione e realizzazione del prodotto.

Inoltre, il lavoro è assunto come parametro di formulazione della didattica: il processo di produzione coincide con il processo di apprendimento, orientandolo e finalizzandolo. "Didattica su commessa" è il punto su cui si articola la proposta di apprendimento della scuola. Al modello della scuola-impresa corrisponde infatti un processo di apprendimento, il reality-based learning, che si è consolidato e perfezionato a partire dal 2011, per permettere una integrazione reale tra mondo aziendale e scuola. Lo scopo del processo formativo di Cometa Formazione non è solamente di offrire un'esperienza di lavoro ai ragazzi in senso generale, bensì formare delle persone capaci di stare

al mondo; persone consapevoli di dove vivono, dei loro limiti, delle loro capacità e responsabilità, e capaci di prendere decisioni (Ibidem). Il processo di reality-based learning si suddivide in quattro fasi che si ripetono ad ogni quadrimestre: 1- ideare; 2- progettare; 3- realizzare; 4- valutare.

Figura 6 Rappresentazione del processo di apprendimento reality-based in Cometa Formazione scs



La fine di ciascuna sezione coincide con la preparazione di un outcome: (1) il mood board, (2) il progetto, (3) il prodotto o l'evento e (4) il report di valutazione. L'intero processo viene ripetuto due volte all'anno. Il punto iniziale del lavoro formativo ed educativo è sempre una commessa reale, sulla quale i docenti e la direzione della scuola costruiscono e pianificano i tempi e i modi della formazione per tutto l'anno.

Il processo produttivo fornisce la cornice di senso entro cui inserire la varietà di esperienze di apprendimento che compongono la proposta della Scuola Oliver Twist. L'insegnamento si basa su "compiti di realtà" assumendo

come cardine della progettazione del curricolo i processi di lavoro, seguendo le fasi del processo produttivo. L'azione didattica si configura nel tentativo di ottenere l'obiettivo di riconnettere le nozioni teoriche e la pratica (Robbiani et al., 2017).

3.3. Obiettivi della ricerca e risultati attesi

La presente ricerca è finalizzata allo studio della correlazione tra le attività di orientamento al lavoro e lo sviluppo di GM negli allievi della Scuola Oliver Twist. Nel dettaglio, l'interesse è quello di comprendere se lo svolgimento delle attività di accompagnamento al lavoro tipiche del modello di Cometa Formazione comportano un qualche effetto sulla formazione degli allievi a livello di predisposizione ad una mentalità di tipo incrementale, che si suppone essere un fattore decisivo per l'inserimento e la permanenza nel mercato del lavoro.

L'obiettivo generale è stato suddiviso in alcuni sotto-obiettivi:

- misurare la variazione di mindset tra prima e dopo il tirocinio (inteso come periodo che include le attività di accompagnamento educativo al lavoro che la classe svolge con il tutor prima e dopo il tirocinio vero e proprio);
- comprendere in che misura l'orientamento al lavoro di cometa formazione incida sulla variazione registrata;
- individuare se e in quale misura altri fattori influiscono sulla variazione registrata (es. relazione tra mindset del tutor e mindset dell'allievo);
- individuare le condizioni di efficacia di un orientamento al lavoro;
- aprire riflessioni rispetto alle condizioni organizzative di un orientamento al lavoro efficace

(prospettive di sviluppo per cometa formazione).

L'outcome principale della ricerca sarà un database basato su informazioni relative alla tipologia di mindset degli allievi e dei tutor, all'esperienza di tirocinio degli allievi, su alcuni elementi caratterizzanti le attività di orientamento al lavoro in Cometa Formazione.

Ci si attende di individuare un legame tra il cambiamento di mindset degli allievi e l'esperienza del tirocinio inteso non come mera esperienza di training-on-the job bensì come occasione di sviluppo personale accompagnato dalla funzione educativa del tutor e dalla progettazione formativa ed educativa che esso garantisce.

3.4. Disegno di ricerca

Nota metodologica

La presente ricerca si è svolta presso la Scuola Oliver Twist-Cometa Formazione nel corso dell'anno formativo 2016-2017. Si è svolto uno studio empirico in contesto naturalistico secondo un disegno di tipo quasi-sperimentale: tale design è tipicamente utilizzato nella ricerca in campo scolastico per stimare l'impatto di un intervento su una popolazione target senza prevedere la divisione dei gruppi secondo un piano di campionamento e assegnazione preordinato ma operando su gruppi preesistenti. Utilizzando le classi dell'Istituto quali gruppi precostituiti non si ha la garanzia che tali gruppi possano essere equivalenti. Naturalmente la non equivalenza dei gruppi comporterà delle conclusioni più deboli rispetto a quelle dei "veri" esperimenti: si rileveranno delle semplici associazioni tra

variabili piuttosto che dei nessi causali.

Processo di traduzione empirica delle variabili indagate

Il criterio di scelta del metodo deve necessariamente tener conto dell'oggetto stesso della ricerca, che in questo caso comporta fondamentalmente aspetti di relazione tra persone in quanto riguarda una situazione squisitamente educativa.

La ricerca sul campo in ambito educativo è caratterizzata in sé dall'impossibilità di individuare campioni omogenei su cui costruire un modello standard o su cui sperimentare in maniera laboratoriale l'applicazione di una data tecnica (che sarebbe essa stessa soggetta alla variabilità degli individui che la applicano, gli educatori).

Quando si conduce una ricerca intorno all'uomo – ultimamente indefinibile- l'utilizzo dei paradigmi e dei metodi delle scienze esatte non è conveniente; anche qualora, per esigenza o interesse, si ritenesse opportuno misurare quantitativamente il fenomeno educativo sarebbe indispensabile partire dal presupposto della sua fondamentale natura qualitativa. La scelta di studiare sperimentalmente il fenomeno educativo al fine di misurare eventuali correlazioni statistiche tra le variabili osservate è stata operata consapevolmente rispetto alla parzialità che comporta: la complessità del fenomeno formativo ed educativo è tale da richiedere necessariamente un processo di semplificazione della realtà. Nel presente caso, tale processo ha richiesto una fase di traduzione empirica dei concetti complessi di “mindset”, “tutoring”, “coaching”, “progettazione del tirocinio” in alcune sottodimensioni e nei rispettivi indicatori. Il processo di semplificazione cui si è sottoposta la realtà indagata riguarda anche la parzialità nella scelta degli elementi da considerare (per quanto

riguarda UF Stage, ad esempio, avremmo potuto scendere in maggior dettaglio rispetto alla varietà di attività proposte; per quanto riguarda la progettazione del tirocinio avremmo potuto approfondire includendo anche indicatori relativi all'azienda; ecc.) Di tale semplificazione è necessario essere consapevoli in fase di interpretazione dei risultati.

Descrizione delle variabili e degli indicatori

L'esperimento in campo educativo consiste nell'apportare una o più variazioni deliberate di una o più variabili indipendenti che concorrono, presumibilmente, a determinare un processo, il processo che noi studiamo, e ciò in vista di variazione che ci si aspetta in una o più variabili dipendenti (Visalberghi, 1975). In generale si intende per variabile indipendente l'intervento educativo o l'innovazione che si vuole "testare", per variabili dipendenti i tratti (competenze, atteggiamenti) che ci si aspetta che varino (evolvano) in conseguenza dell'intervento educativo.

Nel nostro caso, a partire dalla domanda di ricerca, la variabile dipendente è il mindset di cui si è misurata la variazione prima e dopo il tirocinio, le variabili indipendenti sono il profilo allievo, tutoring, coaching, tirocinio. Descriviamo di seguito nel dettaglio ciascuna variabile.

Tabella 3 Sintesi delle variabili indagate e degli indicatori

VARIABILI	INDICATORI
MINDSET	• Variazione percentuale di mindset (prima e dopo il tirocinio)
PROFILO ALLIEVO	• Mindset iniziale • Anno frequentato • Corso frequentato
TUTORING	• Relazione col tutor • Mindset del tutor
COACHING	• Percentuale presenza a UF Stage • Tipologia di motivazione prevalente (intrinseca o estrinseca) • Focus su competenze professionali o trasversali • Livello di consapevolezza di sé • Livello di disponibilità alla fatica
TIROCINIO	• Livello percepito di sfida dei compiti • Livello percepito di chiarezza degli obiettivi • Livello percepito di rilevanza dei compiti • Livello percepito di fiducia dell'ambiente

Descrizione della variabile dipendente

La variazione percentuale di mindset per ogni allievo prima e dopo il tirocinio è stata studiata tramite un questionario a risposta multipla composto da 8 affermazioni con grado di assenso ordinato su una scala di Likert da 0 a 5. Si differenziano 4 affermazioni *dirette* e 4 affermazioni *inverse*: la risposta alle affermazioni dirette prevede che il punteggio massimo (5) corrisponda al massimo accordo; la risposta alle affermazioni inverse prevede che l'accordo completo corrisponda invece al punteggio minimo (0). Ad ogni allievo ne sono stati somministrati due identici: uno prima del tirocinio (t1) ed uno dopo (t2).

Il questionario è strutturato a partire dalle quattro dimensioni in cui il concetto complesso di “mindset” si può frammentare: concezione dell’intelligenza, approccio alla sfida, approccio all’errore, approccio alla fatica (*hard work*). A ciascuna dimensione corrispondono due indicatori, che si posizionano rispettivamente sui poli opposti del continuum che va da un mindset completamente incrementale ad un mindset completamente fisso. In questo modo, la concezione dell’intelligenza può essere “fissa” o “incrementale”; l’approccio alla sfida comporta che la persona possa considerarla come “occasione” di crescita e apprendimento o come “rischio” che comporta il mettersi in gioco; l’errore può a sua volta essere occasione di “apprendimento” oppure fonte di “vergogna”; infine, il lavoro duro può essere concepito come impegno necessario per acquisire “padronanza” in un certo compito oppure come occasione per dimostrare la propria incapacità nello svolgimento del compito (“se mi devo impegnare duramente è perchè non sono capace”).

Tabella 4 Dimensioni del mindset e loro indicatori

DIMENSIONE DEL MINDSET	INDICATORI
Concezione dell’intelligenza	- fissa - incrementale
Approccio alla sfida	- occasione - rischio
Approccio all’errore	- apprendimento - vergogna
Approccio al lavoro duro	- impegno per la padronanza - dimostrazione di incapacità

Rispondendo alle domande l'intervistato può raggiungere un punteggio da 0 a 40 punti posizionandosi in tal modo su una scala che va da una prevalenza di FM (0-10 punti) ad una prevalenza di GM (31-40 punti). Le fasce intermedie corrispondono ad un FM con qualche idea *incrementale* (11-20 punti) e un GM con qualche idea *fissa* (21-30 punti).

Il questionario completo e le chiavi di lettura sono presentati nelle Appendici 1 e 2.

Descrizione delle variabili indipendenti

Profilo Studente. Per ciascuno studente sono stati raccolti dati riguardanti l'anagrafica (cognome, nome, genere, età), il corso frequentato (salabar, tessile, legno), l'annualità di frequenza al corso (seconda, terza, quarta), la presenza di eventuali certificazioni di disabilità. Tali informazioni sono state reperite tramite sistema di Customer Relationship Management (CRM) della scuola.

Tutoring. Nel modello di Cometa Formazione il regista delle attività di WBG è il *tutor* scolastico che si pone come principale sostegno all'azione riflessiva degli allievi nel corso dell'esperienza di tirocinio, azione che si rileva come indispensabile all'apprendimento derivante dall'esperienza on the job. Il ruolo del tutor è prevalentemente educativo: anche se non manca la dimensione organizzativa nel lavoro del tutor - senza la quale l'esperienza on the job non potrebbe svolgersi - la sua attività si sostanzia nella relazione educativa con l'allievo del quale accompagna lo sviluppo negli anni del percorso scolastico. Si è perciò scelto di misurare la "relazione tra allievo e tutor". Pur consapevoli della semplificazione operata, tale relazione è stata descritta dal tutor per ciascun allievo assegnando prima e dopo il

tirocinio il valore 0 (relazione educativa assente) o il valore 1 (relazione educativa presente). La relazione educativa è stata ritenuta “presente” nel caso in cui l’allievo si rivolge al tutor in circostanze di difficoltà (logistica, emotiva, cognitiva...); “assente” nel caso in cui l’allievo non considera il tutor come interlocutore in tali circostanze.

Dalle assegnazioni effettuate sono emerse quattro situazioni differenti:

- relazione invariata ($t1=1$; $t2=1$)
- assenza di relazione ($t1=0$; $t2=0$)
- relazione accresciuta nel corso del tirocinio ($t1=0$; $t2=1$)
- relazione “matura” ($t1=1$; $t2=0$).

A questa ultima situazione, sebbene identifichi una situazione in cui la relazione è venuta meno nel corso del tirocinio, si è scelto di attribuire un significato positivo: secondo un’interpretazione validata dall’esperienza dei tutor, si è intesa “matura” la relazione che è attivata dallo studente non esclusivamente in situazioni di criticità bensì persiste ed è utile allo sviluppo e alla crescita dello studente, che ne riconosce la rilevanza per il proprio percorso.

Il secondo indicatore del *tutoring* che si è scelto di indagare è il mindset dei singoli tutor sottoponendoli al questionario di misurazione del mindset ad inizio anno scolastico. Misurare tale indicatore è servito per indagare l’ipotesi che vi fosse una relazione tra il mindset del tutor e il valore della variazione di mindset della rispettiva classe.

Coaching. Con questo termine si intende un metodo di sviluppo della persona basato sul riconoscimento, la

valorizzazione e l'allenamento delle potenzialità per il raggiungimento di obiettivi definiti dal *coachee* stesso, col supporto del *coach* (*definizione dell'AICP su <http://www.associazionecoach.com/>, visitato il 18/10/2018*).

Nel modello di WBG attuato in Cometa Formazione il coaching agli allievi viene svolto dalla figura del tutor. La relazione coaching in UF Stage prende luogo in due momenti specifici di colloquio individuale del tutor con il singolo allievo prima e al termine del tirocinio. Il colloquio che precede il tirocinio, prende piede a partire da un questionario svolto in classe finalizzato ad aiutare gli allievi a diventare consapevoli e a riflettere sulle loro attese relative alla futura esperienza di tirocinio (Appendice 7). Il colloquio dà occasione al tutor di lavorare con l'allievo su quattro dimensioni principali, emerse nell'esperienza di WBG in Cometa Formazione quali direttamente collegate ad un risultato positivo dell'esperienza del tirocinio. Tali dimensioni sono (1) la tipologia di motivazione prevalente, (2) lo sbilanciamento verso l'interesse a sviluppare competenze trasversali o professionali con il tirocinio, (3) il livello di consapevolezza dei propri limiti e punti di forza, (4) il livello di disponibilità ad impegnarsi nei compiti che richiedono fatica.

Per ciascuna di queste dimensioni si è chiesto al tutor di assegnare un valore per ciascun allievo prima e dopo il tirocinio, in occasione dei due colloqui di coaching. A ciascuna dimensione viene assegnato un valore numerico e tali valori sono stati riportati dal tutor in una scheda di rilevazione che verrà descritta nel paragrafo relativo agli strumenti ed è presentata nell'Appendice 5.

Tabella 5 Dimensioni di lavoro del coaching svolto dai tutor nel corso di UF Stage

VARIATIONE MISURATA PRIMA E DOPO IL TIROCINIO nella scheda di rilevazione da parte del tutor	Tipologia di motivazione prevalente	Prevalenza di motivazione estrinseca o intrinseca	0- esclusiva motivazione intrinseca 1- prevalenza di motivazione intrinseca 2- prevalenza di motivazione estrinseca 3- esclusiva motivazione estrinseca
	Tipologia di competenze	Sbilanciamento verso lo sviluppo di competenze trasversali o professionali con il tirocinio	0- tot sbilanciato su competenze trasversali 1- prevalentemente sbilanciato su competenze trasversali 2- prevalentemente sbilanciato su comp tecnico professionali 3- tot sbilanciato su competenze tecnico-professionali
	Livello di consapevolezza di sé	Consapevolezza dei propri punti di forza e limiti	0- non consapevole 1- consapevole
	Livello di disponibilità alla fatica	Disponibilità ad impegnarsi nei compiti che richiedono fatica	0- molto disponibile 1- disponibile 2- poco disponibile 3- per niente disponibile

Tirocinio. L'attività di progettazione del tirocinio coinvolge i tutor e la direzione e si tratta di un'attività complessa che deve tener conto di numerosi fattori formativi, educativi, istituzionali nei rapporti con le aziende partners, come è stato descritto nel capitolo 1.5. Da questa complessità, si è scelto di estrapolare solo gli elementi di progettazione sostanziale del tirocinio che in letteratura sono evidenziati come potenzialmente influenti a livello di mindset:

- Livello di sfida degli obiettivi del tirocinio
- Livello di chiarezza degli obiettivi
- Livello di rilevanza dei compiti
- Livello di fiducia percepita nell'ambiente

Se per i primi due non è necessaria spiegazione, non vale altrettanto per gli ultimi due elementi. I compiti vengono ritenuti rilevanti se l'allievo percepisce che permettono l'apprendimento di competenze utili per la vita. Per fiducia si intende la percezione degli allievi riguardo ai loro errori sul lavoro: se percepiscono che gli errori possono essere accolti come un'opportunità di apprendimento e non sono qualcosa di cui vergognarsi e da cui nascondersi, allora il livello di fiducia percepito in quell'ambiente è elevato.

Tali elementi sono stati indagati a partire dall'esperienza soggettiva dei tirocinanti raccolta tramite un questionario sull'esperienza di tirocinio (Appendice 3). Si tratta di questionario misto (risposta chiusa multipla e risposte aperte) finalizzato ad indagare la percezione soggettiva degli studenti riguardo ai suddetti quattro elementi.

Raccolta dati

Campione

Il campione comprende tutti gli allievi della scuola iscritti ai corsi di Istruzione e Formazione Professionale che, avendo compiuto 15 anni, hanno intrapreso nel corso dell'anno scolastico 2016-2017 un periodo di tirocinio curriculare. Su un totale di 344 iscritti alle quattro annualità dei percorsi regolari 245 allievi hanno svolto un tirocinio nel corso dell'anno scolastico. Su 245 rilevazioni - di cui 63 svolte

nelle classi del corso Arredo Tessile, 62 nel corso di falegnameria e 120 nel corso salabar (che presenta il doppio delle classi per ogni annualità) - il numero delle rilevazioni complete è rispettivamente di 42, 49 e 109 per un totale di 200 rilevazioni complete. Di queste 78 riguardano tirocini di seconda annualità, 79 di terza e 49 di quarta (annualità che presenta il minor numero di iscritti). 108 rilevazioni riguardano soggetti di sesso maschile e 92 femminile.

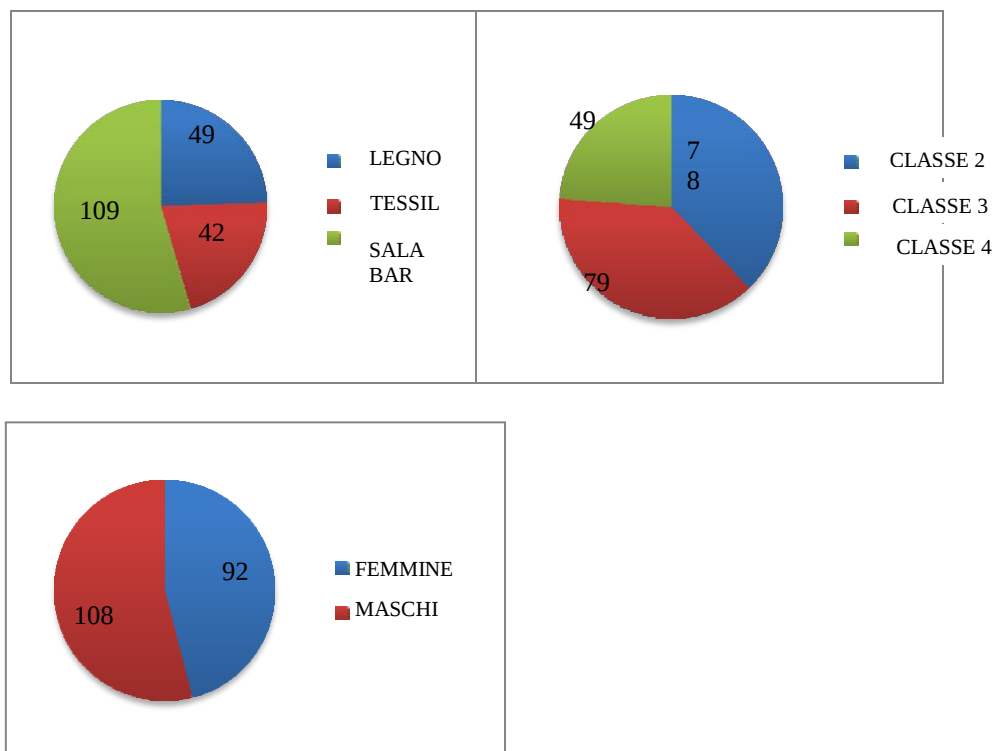
Tabella 6 Numero allievi e tirocini curriculari svolti a.s. 2016-2017 in Cometa Formazione scs (FONTE: interna)

	NUMERO ISCRITTI	NUMERO TIROCINI SVOLTI
TESSILE	88	63
LEGNO	87	62
SALA BAR	169	122
TOTALE	344	247

Tabella 7 Comparazione rilevazioni svolte e rilevazioni complete per settore (FONTE: propria)

	NUMERO RILEVAZIONI SVOLTE	NUMERO RILEVAZIONI COMPLETE
TESSILE	63	42
LEGNO	62	49
SALA BAR	120	109
TOTALE	245	200

Figura 7 Dati delle rilevazioni svolte per settore del corso, annualità frequentata e genere
(FONTE: propria)



Nell'Appendice n.14 è possibile trovare una sintesi numerica dei dati della ricerca.

Tipologia di dati e degli strumenti di raccolta

I dati rilevati possono essere classificati in base ai differenti criteri che seguono:

- *Soggetto dell'indagine:* la persona o l'entità cui si riferiscono i dati raccolti.
- *Fonte di reperimento del dato:* la persona impegnata nel fornire i dati o il database dal quale vengono reperiti.
- *Oggetto indagato:* le dimensioni e gli indicatori che compongono le variabili.

- *Tipologia di strumento di raccolta.*

Sono state utilizzate diverse tipologie di strumenti: questionari, interviste semi-strutturate, schede di rilevazione, interrogazione di archivi informativi quali CRM o i registri online.

Una sintesi degli strumenti è presentata nella seguente tabella; ad alcuni corrisponde un modello in Appendice. La breve descrizione qui presentata è da integrare con quanto scritto nei paragrafi di descrizione delle variabili nel paragrafo 3.4.1. Nota metodologica.

Tabella 8 Sintesi degli strumenti di raccolta dati

STRUMENTO	BREVE DESCRIZIONE	ESISTENTE E/ IN USO/NUOVO
Strumento informatico per CRM	Strumento relazionale e dinamico in grado di legare ad ogni singolo allievo una serie di informazioni a lui correlate (es. anagrafica, contatti, corsi frequentati, tirocini effettuati...)	Esistente / In Uso
Registri informatici di classe	I registri informatici vengono compilati in GEOP (software web per la progettazione dei corsi, la pianificazione delle lezioni, la rilevazione delle presenze in aula e la rendicontazione dettagliata delle attività svolte)	Esistente / In Uso
Questionari per la misurazione del mindset	Questionari a risposta multipla ordinati su una scala di Likert somministrati tramite MOODLE (ambiente informatico per la gestione di corsi utilizzato normalmente dai docenti della scuola per	Esistente/Non In Uso

	l'assegnazione di compiti a casa, attività in classe, attività di co-learning, attività di misurazione degli apprendimenti, ecc. a cui tutti gli allievi hanno accesso tramite account personale)	
Questionario sulle caratteristiche del tirocinio	Questionario misto (risposta chiusa multipla e risposte aperte) anch'esso somministrato tramite MOODLE	Nuovo
Colloqui di coaching	Interviste semi-strutturate condotte dai tutor durante incontri individuali con gli allievi prima e dopo il tirocinio finalizzati a favorire l'acquisizione di consapevolezza da parte degli allievi rispetto ad alcuni elementi di attenzione.	Esistente/In Uso
Scheda di rilevazione elementi del coaching	Tabella Excell da compilare a cura del tutor a partire da ciò che emerge nelle interviste di coaching. Sono state compilate due schede identiche: una prima del tirocinio (t1) ed una dopo (t2).	Nuovo

Il questionario per la misurazione del mindset è stato somministrato prima e dopo il tirocinio tramite MOODLE (ambiente informatico per la gestione di corsi utilizzato normalmente dai docenti della scuola per l'assegnazione di compiti a casa, attività in classe, attività di co-learning, attività di misurazione degli apprendimenti, ecc. a cui tutti gli allievi hanno accesso tramite account personale). Per la creazione del questionario si è preso spunto dallo strumento disponibile on line sul sito ufficiale www.mindsetworks.com. Tra i numerosi esistenti si è scelto questo strumento diagnostico per misurare il mindset in

quanto tratto da misure convalidate dalla ricerca e formulato in maniera adeguata a persone dai 12 anni in su, dunque adeguato al target della presente ricerca.

Come si nota dalla tabella di sintesi, i soggetti dell'indagine non sempre corrispondono alle fonti di raccolta: dati relativi agli allievi derivano sia dall'Archivio della Segreteria della scuola sia dagli allievi stessi tramite risposta ai questionari sia tramite i tutor. La rilevazione dei dati relativi agli elementi del coaching dà forma ad un processo bi-fasico in cui allievi e tutor cambiano "ruolo" rispetto alla raccolta dati:

- fase 1. I tutor (strumento) rilevano i dati relativi agli allievi (fonte) tramite un'intervista sulle dimensioni del coaching che fa parte degli strumenti di lavoro dell' UF Stage;
- fase 2. a partire da ciò che emerge nell'intervista con gli allievi (soggetto) i tutor (fonte) compilano una scheda in cui assegnano un valore numerico a ciascun indicatore.

Tabella 9 Processo bi-fasico di rilevazione dei dati relativi all'attività di coaching

FASE 1		FASE 2	
Allievo	Tutor	Allievo	Tutor
Fonte	Strumento	Oggetto	Fonte

Attività di raccolta dati

Le attività di raccolta dati si sono svolte presso la Scuola Oliver Twist- Cometa Formazione nel corso dell'anno formativo 2016-2017.

Gli strumenti progettati sono stati condivisi e valutati

preliminariamente con alcuni tutor a campione e con la coordinatrice di UF Stage al fine di valutare la loro effettiva completezza rispetto al fenomeno di indagine. I questionari sono stati inoltre somministrati ad alcuni studenti di corsi sperimentali (che non sarebbero stati coinvolti nell'indagine) per valutarne la concreta comprensibilità dei testi e accessibilità dei concetti usati da parte degli allievi.

Una volta messi a regime gli strumenti, si è proceduto con la condivisione con la Direzione (Direttore generale e Coordinatore dei Corsi) del piano di ricerca.

Avendo previsto la collaborazione dei tutor al lavoro di raccolta dati, è stato previsto un incontro, programmato insieme al Responsabile educativo- coordinatore dei Tutor, con tutti i tutor nel corso di una delle riunioni di equipe programmate settimanalmente. In questa occasione, si sono presentati l'obiettivo della ricerca, un quadro generale del piano di ricerca, gli strumenti di raccolta dati utilizzati, le indicazioni e i criteri di compilazione delle schede di rilevazione del coaching e la pianificazione delle attività di raccolta dati (impostata seguendo il calendario scolastico).

La pianificazione della raccolta dati è rappresentata in Appendice 15.

Le attività di raccolta dati sono state pianificate in accordo ai seguenti criteri temporali:

- *Questionario mindset t1*: prima lezione di UF stage pianificata;
- Scheda di rilevazione coaching t1: a seconda della pianificazione dei tutor dei colloqui di coaching, non più tardi dell'inizio del tirocinio;

- *Questionario mindset t2*: prima lezione di UF stage pianificata al rientro dal tirocinio;
- *Questionario sull'esperienza di tirocinio*: contestuale al Questionario mindset t2;
- *Scheda di rilevazione coaching t2*: a seconda della pianificazione dei tutor dei colloqui di coaching, non più tardi di due settimane dal termine del tirocinio.

A ciascun tutor è stato chiesto di considerare nella programmazione delle attività di UF Stage del tempo dedicato alla somministrazione dei questionari agli allievi in classe.

Per la somministrazione dei questionari agli allievi è stato richiesto di avere a disposizione il pc o il tablet (strumenti in loro dotazione per lo svolgimento normale delle lezioni) da cui accedere alla piattaforma MOODLE con le proprie credenziali. Su MOODLE è stato predisposto un corso appositamente per la ricerca in questione e diverse sezioni in cui ciascuna classe potesse reperire i questionari da svolgere.

La ricerca è stata introdotta in ciascuna classe con una presentazione finalizzata ad ingaggiare i ragazzi nell'affrontare seriamente il compito richiesto e fornendo loro un frame di interpretazione di quanto richiesto legato all'ambito delle competenze trasversali per il lavoro (la versione completa è riportata in Appendice).

I questionari di rilevazione del mindset prima e dopo il tirocinio hanno richiesto ciascuno non più di 15 minuti per classe; il questionario sull'esperienza di tirocinio ha richiesto una media di 30 minuti circa per la compilazione.

Per quanto riguarda la rilevazione degli elementi di attenzione rispetto al coaching ciascun tutor ha pianificato il colloquio individuale con gli allievi (peraltro già previsto nella programmazione di UF Stage) a partire dal quale ha compilato la scheda di rilevazione su un file Excel.

I tutor hanno inoltre compilato individualmente il questionario per la misurazione del mindset sulla piattaforma MOODLE.

Il database finale è stato completato inserendo:

- La sezione relativa all'anagrafica estrapolata dal CRM in forma di report Excel per ogni classe.
- La sezione relativa alla misurazione del mindset (allievi e tutor) e relativa all'esperienza di tirocinio estrapolando i dati da MOODLE in forma di report Excel per ogni classe.
- La sezione relativa al coaching a partire dai file Excel compilati dai tutor.

Le attività di raccolta dati ha incontrato alcune difficoltà sia legate all'organizzazione delle attività sia legate alla peculiarità dei soggetti coinvolti.

Il principale elemento di complessità ha riguardato l'esigenza di inserire concretamente la pianificazione delle attività programmate con i tutor con lo svolgimento delle concrete attività didattiche programmate per il gruppo classe che di frequente sono soggette a modifiche degli orari e del calendario per ragioni impreviste (ad esempio, assenza del docente...) o per esigenze legate alla pianificazione didattica (ad esempio, pianificazione delle verifiche o

adeguamento delle attività ai ritmi della commessa). Inoltre, nonostante la richiesta che gli allievi fossero dotati di pc o tablet, tali strumenti venivano spesso dimenticati o non erano in condizioni di poter essere utilizzati: ciò ha comportato in numerosi casi dover utilizzare pc di dotazione della scuola e conseguenti allungamenti delle tempistiche previste. A ciò si aggiunge il fatto che non sempre nei giorni programmati il gruppo classe fosse al completo: si è cercato di somministrare i questionari agli assenti in ogni caso prima dell'inizio del tirocinio e, al termine del tirocinio, al primo giorno del loro rientro a scuola.

Una criticità di impatto più significativa sulla ricerca è invece dovuta all'alta incidenza numerica di allievi con certificazione di disabilità che richiedono l'accompagnamento di co-docenti, non sempre con copertura totale delle ore. In molti casi, la pianificazione delle attività non ha potuto tener conto della presenza dei co-docenti in aula e alcuni studenti non sono riusciti a svolgere il questionario in autonomia. Nel complesso, sono stati raccolti i questionari di 7 allievi disabili su 18 iscritti alle classi coinvolte nella ricerca.

Un'ulteriore complessità nella gestione dell'attività di raccolta dati è stata dovuta alla presenza di classi con gruppi che hanno svolto tirocini in periodi differenziati. Questa situazione è tipicamente legata alla tensione alla personalizzazione presente in Cometa Formazione: personalizzazione che può essere dettata da ragioni di valorizzazione delle eccellenze – come nel caso dei gruppi delle classi Tessile 2 e Tessile 3 che hanno svolto un periodo di formazione e tirocinio come vetrinisti e visual merchandiser presso Zara Italia s.r.l. – o da ragioni di personalizzazione in gruppi classi con numerosi soggetti

certificati (disturbi dell'apprendimento, disturbi misti, ADHD...) o con soggetti con BES (nel contesto: ragazzi con difficoltà di apprendimento, anche momentanea, per cui la scuola attiva un intervento di personalizzazione)- come nel caso della classe Legno 2 per la quale è stata prevista una divisione in tre sottogruppi per lo svolgimento di periodi più brevi di tirocinio durante tutto l'anno scolastico alternati alla formazione in aula-. In entrambi i casi, è risultato impossibile svolgere per ciascun gruppo le rilevazioni prima e dopo ciascun periodo di tirocinio ragion per cui si è scelto di somministrare i questionari prima dell'inizio del primo periodo e dopo la fine dell'ultimo periodo di tirocinio di tutti i gruppi.

3.5. Analisi dei dati

A conclusione delle attività di raccolta, il database è composto da 200 rilevazioni complete. Il database è stato analizzato ricorrendo a misure di statistica descrittiva; la numerosità del campione e il tipo di dati analizzati non hanno permesso infatti di utilizzare strumenti più complessi. Il tentativo di introdurre un modello lineare che mettesse in relazione le diverse variabili non ha portato a risultati statisticamente significativi, così come le correlazioni tra variabili, misurate, non si sono dimostrate robuste. L'aver scelto indicatori di statistica descrittiva ha permesso tuttavia di analizzare i dati raccolti e offrire una chiave di lettura approfondita e analitica dei processi che legano la crescita (o decrescita) del GM alle diverse dimensioni studiate, quali la relazione col tutor, le attività di coaching e la struttura del tirocinio.

In tal senso, anche se non è possibile statisticamente dimostrare alcuna relazione di causa-effetto, i trend, le medie e i confronti tra sottocampioni hanno permesso di rilevare come esista certamente una relazione tra le varie dimensioni studiate e le variazioni di mindset degli studenti.

Tali risultati vengono descritti nella presente sezione ordinandoli secondo una divisione guidata dalle principali dimensioni misurate e dai loro indicatori.

MINDSET

A. Variazione percentuale del mindset prima e dopo il tirocinio

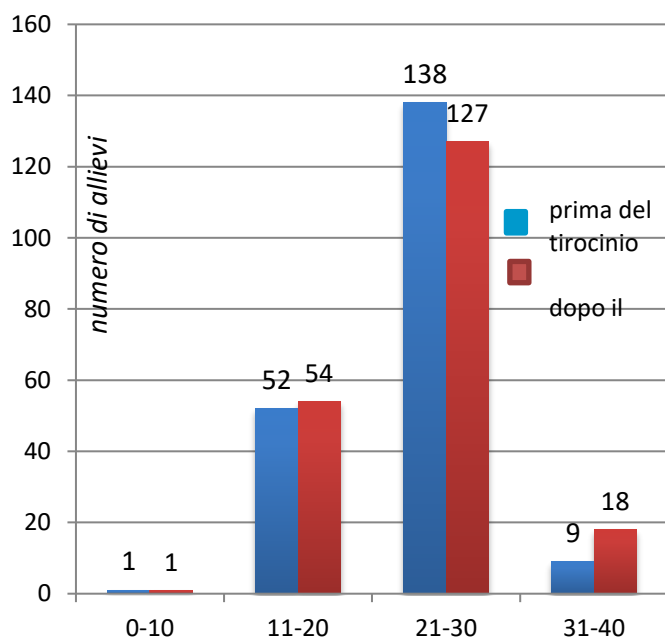
Il GM degli studenti, misurato prima e dopo il tirocinio, cresce.

Osservando il grafico sottostante è possibile individuare sull'asse delle ascisse il numero degli studenti e sull'asse delle ordinate le fasce in cui abbiamo suddiviso il livello di mindset sul continuum che va da FM fino a GM (0-40). Il valore di mindset calcolato ad inizio stage è pari a 23,23; al termine dello stage è salito a 23,88. Entrambi i dati si mantengono nella fascia medio alta di tendenza al GM (da 21 a 30 punti, cioè prevalenza di GM con qualche idea fissa).

La maggior parte degli studenti prima del tirocinio - colonna blu - si trovano nel range medio alto. Dopo il tirocinio - colonna rossa - la maggior parte di essi rimane nel medesimo range, ma l'incremento maggiore si registra nel range alto (+9 unità), cioè in quello che identifica una prevalenza netta di GM. La fascia medio bassa (da 11 a 20, prevalenza di FM con qualche idea incrementale) registra invece un aumento di sole 2 unità. Significa che nel complesso aumenta il numero di studenti con prevalenza di GM.

L'incremento medio di GM sul campione totale è del 2,8 %.

Figura 8 Variazione di mindset prima e dopo il tirocinio sul campione totale



Dalla tabella successiva si rileva si rileva inoltre un aumento sia del minimo sia del massimo punteggio di mindset: dall'iniziale minimo 7 si sale a 8; dall'iniziale massimo 34 si sale a 37.

Tabella 10 Variazione media di mindset, minimo e massimo e deviazione standard

FASCIA DI MINDSET	prima	dopo
media	23,23	23,88
min	7	8
max	34	37
deviazione standard	4,45	5,073

B. Variazione del mindset per sottogruppi

Il campione totale è stato suddiviso nei gruppi e sottogruppi seguenti:

1. settore del corso

- sala bar
- tessile
- legno

2. annualità di frequenza del corso

- seconda
- terza
- quarta

3. andamento del mindset

- gruppo in cui incrementa il GM
- gruppo in cui decresce il GM

4. mindset di partenza

- gruppo con mindset iniziale maggiore
- gruppo con mindset iniziale minore

Per ciascuno dei sottogruppi si darà ragione del numero di osservazioni, della media della variazione di mindset (mindset), della media di mindset precedente e successiva al tirocinio, del valore minimo e massimo precedente e successivo al tirocinio e della deviazione standard precedente e successiva al tirocinio.

Tabella 11 Media variazione di mindset, mindset prima e dopo, min-max prima e dopo, deviazione standard prima e dopo per sottogruppo

SOTTO GRUPPO	numero di osservazioni	media variazione mindset	media mindset prima	media mindset dopo	valore minimo prima	valore minimo dopo	valore massimo prima	valore massimo dopo	deviazione standard prima	deviazione standard dopo
Sala bar	109	3,73%	23,83	24,72	7	8	34	35	4,4	4,95
Tessile	42	4,50%	22,8	23,8	13	14	34	37	4,87	5,63
Legno	49	-0,92%	22,3	22,1	13	14	32	33	4,04	4,42
II annualità	76	1,50%	22,8	23,1	7	11	34	37	4,38	5,44
III annualità	77	5,13%	23,78	25	13	8	34	35	4,63	4,82
IV annualità	47	0,92%	23	23,3	14	14	34	33	4,25	4,61
in cui incrementa il M	102	18,98%	22	26,2	7	11	34	37	4,58	4,53
in cui decresce il M	98	-12,33%	24,5	21,5	16	8	34	32	3,95	4,46
M iniziale maggiore	147	0,57%	23,23	25,1	21	13	34	37	3,12	4,56
M iniziale minore	53	16,12%	17,69	20,53	7	8	20	30	2,4	4,9

Analisi per settore del corso

Nei settori Sala bar e Tessile si registra un aumento di GM; non accade lo stesso nel settore Legno in cui si registra al contrario un aumento di FM, pur registrando un aumento di 1 punto dopo il tirocinio sia dei valori minimi sia dei valori massimi di mindset. Il settore in cui si registra il maggior incremento di GM è il corso Tessile con una media di variazione di mindset (mindset) del +4,5%, in confronto al +2,60% del corso Sala bar. Il -0.92% nel corso Legno significa un incremento della predisposizione al FM. Si tratta di una tendenza che, seppur di piccola entità, meriterebbe di essere approfondita: impossibile negare che il corso Legno è l'unico in cui durante l'anno due terzi degli studenti hanno vissuto un avvicinamento del tutor, dovuto alle dimissioni del precedente e alla selezione di un nuovo tutor. Seppur non si possa individuare una relazione diretta con il decremento di GM, è un fenomeno interessante in termini di relazione col tutor.

Analisi per annualità di frequenza del corso

Andando ad analizzare il campione suddiviso per annualità di frequenza al corso è evidente che il maggior incremento di GM caratterizza gli studenti di classe terza (16 anni) con una media di mindset=+5,13%, seguiti dagli allievi di seconda (mindset=+1,50%) e da quelli di quarta che con un mindset=+0,92% sono quelli risultati meno "malleabili". Sulla terza annualità seppur il mindset di arrivo sia il più alto, il minimo si riduce dopo il tirocinio. Nel dettaglio si tratta di una ragazza con un Q.I. borderline che prima del tirocinio ha registrato un mindset di 16; escludendo questo dato dal sottogruppo (8) il minimo dopo il tirocinio è più alto del minimo della classe prima del tirocinio (15).

C. Analisi per andamento del mindset prima e dopo il tirocinio

Il campione è stato suddiviso in due sottogruppi: (1) allievi in cui il GM cresce nel corso del tirocinio e (2) allievi il cui GM decresce nel corso del tirocinio.

Nel primo sottogruppo, composto da 102 osservazioni, il GM cresce molto: la mindset è di 18,98% che significa un aumento di 7 volte maggiore rispetto alla media del campione, con un passaggio da 22 a 26 punti. Sia il minimo sia il massimo valore crescono dopo il tirocinio; mentre diminuisce la variazione standard.

Su questo sottogruppo abbiamo analizzato anche la correlazione con le diverse dimensioni del coaching e con il tutoring nel corso di UF Stage ed emerge che il sottogruppo in cui il GM cresce presenta le caratteristiche seguenti:

- *motivazione.* Prima del tirocinio c'è un buon bilanciamento iniziale tra motivazione intrinseca ed estrinseca al tirocinio (1,73); in seguito si consolida il gruppo meno polarizzato verso una motivazione prevalente (intrinseca o estrinseca, in cui ciò c'è un maggior bilanciamento tra i due tipi di motivazione). Tuttavia, in media la motivazione si sposta verso una prevalenza di motivazione intrinseca (- 0,32); infatti, dopo il tirocinio ci sono 16 unità in meno ad essere mosse da motivazione esclusivamente estrinseca.
- *competenze.* Per quanto riguarda il bilanciamento verso lo sviluppo di competenze trasversali o professionali, si registra un netto sbilanciamento verso le competenze professionali. Tale

sbilanciamento non subisce modifiche con l'esperienza di tirocinio.

- *consapevolezza*. La consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza aumenta quasi del 30% dopo il tirocinio.
- *disponibilità alla fatica*. Aumenta il numero di coloro che hanno un atteggiamento di disponibilità: da 14 molto disponibili si passa a 28 dopo il tirocinio; da 44 disponibili si passa a 53.
- è interessante che il 70% degli allievi prima del tirocinio è in relazione con il tutor; questa percentuale si trasforma in 80% dopo il tirocinio.

Il secondo sottogruppo, che presenta invece una decrescita del mindset nel corso del tirocinio, parte da una fascia medio-alta di mindset (21-30): il fatto che gli appartenenti a questo sottogruppo partano con una prevalenza di GM fa riflettere sul fatto che avere un GM non è garanzia di mantenerlo sempre; nel corso della vita è possibile che le proprie credenze si modifichino a tal punto da caratterizzare un FM.

Su questo sottogruppo, analizzando la correlazione con le dimensioni del coaching che abbiamo visto sopra, emergono i seguenti elementi:

- *motivazione*. Per quanto riguarda il bilanciamento tra motivazione intrinseca ed estrinseca anche in questo sottogruppo dopo il tirocinio aumenta la motivazione intrinseca (-0,138).
- *competenze*. Anche in questo sottogruppo si registra un maggior sbilanciamento verso la propensione a

sviluppare competenze di tipo professionale che si accentua con il tirocinio.

- *consapevolezza di sé.* La consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza aumenta in questo sottogruppo con una percentuale di variazione simile all'altro sottogruppo (27,04%), il che è indicativo del fatto che il lavoro di coaching svolto dai tutor produce un aumento di consapevolezza negli allievi.
- *disponibilità alla fatica.* La disponibilità all'impegno aumenta del 30% in questo sottogruppo: gli allievi disponibili passano da 18 a 34, diminuisce invece di 7 e 6 unità la conta degli allievi non disponibili alla fatica.
- anche la relazione con i tutor aumenta come avviene nel sottogruppo di coloro a cui cresce il GM: il 79% degli allievi è in relazione con il tutor al termine del tirocinio.

In sintesi, dall'analisi dell'andamento del mindset prima e dopo il tirocinio emerge che i sottogruppi in cui il mindset cresce e decresce sebbene abbiano caratteristiche diverse, per quanto riguarda le dimensioni relative al coaching non presentano grandi differenze.

Tabella 13 Valori delle dimensioni di lavoro del coaching prima e dopo il tirocinio e differenze

	Tipologia di motivazione prevalente	Tipologia di Competenze	Livello di consapevolezza di sé	Livello di disponibilità alla fatica
PRIMA				
media	1,73	1,94	0,41	1,39
DOPO				
media	1,41	1,96	0,52	0,95
DIFFERENZE				
media	-0,32	0,02	0,11	-0,44
%	-18,73%	0,99%	27,44%	-31,73%

Analisi per mindset di partenza

Il gruppo di coloro che partono da un GM prima del tirocinio è composto da 147 unità. Nel corso del tirocinio il mindset medio decresce di un valore molto piccolo (0,5%) rimanendo sostanzialmente invariato; tuttavia, andando a guardare i valori minimi si trova che 24 allievi su 147 (16%) scendono sotto il 21 che è il valore soglia sotto al quale passano ad una posizione di FM prevalente.

Il gruppo di coloro che partono da un FM rimane nella fascia medio bassa pur avvicinandosi alla soglia del 21; sempre andando ad osservare il valore minimo registrato, 22 allievi su 53 (40%) superano la soglia entrando nella fascia medio- alta di mindset (prevalenza di idee GM).

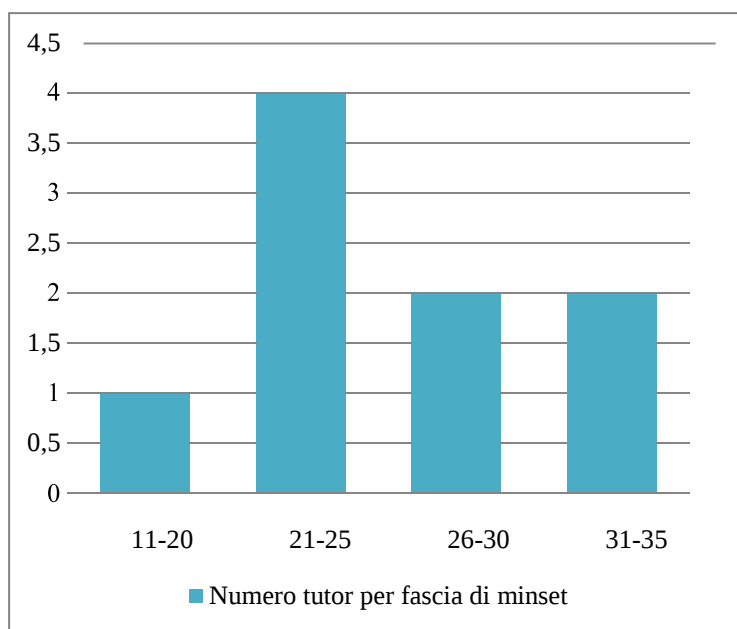
L'analisi effettuata su questi sottogruppi sembra confermare ciò che afferma Dweck: si possono avere dei cambiamenti nel modo in cui le persone pensano a se stesse e alla propria vita, tuttavia il cambiamento non esime dalla possibilità di “utilizzare” mindset diversi in diverse

occasioni; infatti, le vecchie credenze non vengono rimosse e sostituite ma “le nuove credenze prendono posto accanto a quelle vecchie, e via via che si rafforzano, vi offrono un modo diverso di pensare, sentire e agire” (Dweck, 2013, p.240).

TUTORING

Analisi della variazione di mindset in relazione al tutor

Figura 9 . Mindset dei tutor (numero tutor per fascia di mindset)



Come è possibile osservare dal grafico i 9 tutor si sono posizionati nelle due fasce medio-alta e alta del mindset (6 nella fascia 21-30 e 2 nella fascia 31-35) ad eccezione di uno che si è posizionato nella fascia medio bassa (11-20, FM con qualche idea GM).

Il mindset di tutte le classi indagate registra un aumento ad esclusione della seconda annualità del corso Legno (L2) il cui tutor oltre ad avere il valore di mindset più fisso (20) è

cambiato nel corso dell'anno.

Nella tabella seguente sono riportati i dati relativi al mindset del tutor di ciascuna classe e la media della variazione di mindset per quella classe. L'utilizzo dei colori rende più immediata la visualizzazione delle relazioni tra le due classi di dati: se il mindset del tutor appartiene alla fascia medio alta o alta non c'è praticamente nessuna relazione diretta con l'incremento di GM negli allievi. Questa mancanza di relazione è resa ancora più evidente dai dati dei tutor delle classi SB3A e SB3B che, pur avendo raggiunto nel test lo stesso punteggio di 21, vedono nelle loro classi una variazione di mindset rispettivamente dello 0,6% e del 7,14% (che è il massimo incremento registrato).

Tabella 14 Relazione tra la variazione di mindset e il tipo di relazione che intercorre con il tutor

TUTOR SCOLASTICO (classe)	MINDSET TUTOR	Media Variazione di Mindset
T3	34	5,17%
SB2A	32	1,68%
T4	30	2,50%
SB4	29	5,99%
L3	25	6,21%
SB2B	25	2,45%
SB3B	21	7,14%
SB3A	21	0,60%
L2	20	-6,91%

Analisi della variazione di mindset in rapporto alla relazione tutor-allievo

Un'ulteriore analisi che è interessante svolgere su questo tema riguarda la relazione tra il mindset ed il tipo di relazione che intercorre con il tutor. Come è sintetizzato nella tabella seguente, il GM aumenta in misura maggiore se la relazione tra allievo e tutor cresce durante il tirocinio. Anche nel caso di una relazione “matura” si registra un incremento di GM anche se inferiore. Nel caso in cui la relazione sia assente, si registra un incremento inferiore. La rilevanza della relazione con il tutor emerge osservando che laddove la relazione rimane invariata ma presente il mindset finale è più alto rispetto a dove la relazione sia completamente inesistente.

Tabella 15 Relazione tra la variazione di mindset e il tipo di relazione che intercorre con il tutor

TIPO DI RELAZIONE	INCREMENTO DI MINDSET	MEDIA MINDSET FINALE
relazione accresciuta	8,39 %	25,37
relazione matura	4,15 %	25,08
assenza di relazione	3,5%	22,77
relazione invariata	1,45%	23,69

COACHING

Analisi per dimensioni del lavoro di coaching svolto dai tutor

Per facilitare la discussione è utile ricordare quali siano le quattro dimensioni del coaching svolto dai tutor: motivazione prevalente (intrinseca ed estrinseca), propensione allo sviluppo di competenze tecnico-professionali o trasversali, consapevolezza dei propri limiti e punti di forza e disponibilità all'impegno. In questa sezione presenteremo i dati relativi a ciascuna delle singole dimensioni in relazione alla variazione di mindset registrata dopo lo svolgimento del tirocinio; le seguenti tabelle ne riportano i principali dati a supporto della discussione.

Tabella 16 Correlazione tra le dimensioni del coaching e la variazione di mindset % dopo il tirocinio

MOTIVAZIONE	media mindset post	variazione di mindset (%)
esclusiva motivazione intrinseca	24,75	-1%
Bilanciamento tra motivazione intrinseca ed estrinseca	23,9	3,91%
Esclusiva motivazione estrinseca	21,4	-6,76%
COMPETENZE	media mindset post	variazione di mindset (%)
Esclusive competenze tecnico-professionali	25,02	3,26%
Sbilanciamento verso competenze tecnico-professionali	23,42	1,46%
Sbilanciamento verso competenze trasversali	24,22	6,76%
Esclusive competenze trasversali	17	-22,73%
CONSAPEVOLEZZA	media	variazione di mindset

	mindset post	(%)
Presenza di consapevolezza	23,83	1,60%
Assenza di consapevolezza	23,94	4,36%
DISPONIBILITÀ ALL'IMPEGNO	media mindset post	variazione di mindset (%)
elevata disponibilità	24,64	0,83%
disponibilità	23,58	4,32%
assenza di disponibilità	21,8	-9,17%

Motivazione prevalente (intrinseca ed estrinseca)

E' interessante notare che una motivazione al tirocinio *esclusivamente* intrinseca o estrinseca è legata ad una diminuzione di M - rispettivamente -6,76% e -1% - mentre il bilanciamento tra le due tipologie di motivazione si lega ad un incremento del 3,91%. Si noti inoltre che una maggior motivazione intrinseca corrisponde ad una media mindset dopo il tirocinio più alta.

Propensione allo sviluppo di competenze tecnico-professionali o trasversali

Per quanto riguarda la diversa propensione a sviluppare tipologie di competenze trasversali o tecnico-professionali, coloro nei quali il mindset si sviluppa maggiormente in direzione di GM sono sbilanciati verso le competenze trasversali (6,76%); segna una diminuzione di GM invece il gruppo di coloro che sono mossi esclusivamente dall'interesse a sviluppare competenze tecniche.

Consapevolezza dei propri limiti e punti di forza

Il valore medio del mindset precedente al tirocinio di coloro che hanno un'alta consapevolezza di sé risulta essere 23,45 rispetto al valore medio di coloro la cui

consapevolezza è invece minima il cui mindset medio di partenza è di 22,94. Sebbene questi dati mostrino che gli allievi più consapevoli di sé hanno un mindset più incrementale, si rileva che sono coloro che hanno minor consapevolezza che registrano una maggior variazione di mindset (+4.6%) rispetto a chi è più consapevole di sé (+ 1,6%).

Disponibilità all'impegno

In coloro i quali sono meno disponibili all'impegno e alla fatica, il mindset decresce del 9,17%; se invece si registra una disponibilità anche minima all'impegno il mindset cresce del 4,32%. Pur avendo un incremento minore, il mindset finale più alto corrisponde al gruppo di coloro per i quali è indicata un'elevata disponibilità alla fatica fin dall'inizio del tirocinio.

Analisi della variazione di mindset in rapporto alla percentuale di presenza in aula durante UF Stage

Abbiamo indagato la relazione con le ore di UF Stage programmate e svolte da ogni classe non rilevando alcuna relazione significativa. In uno sviluppo della ricerca indagheremo più in dettaglio le attività di UF Stage la cui analisi è qui limitata al calcolo della percentuale di presenza degli allievi a tali ore (in media 15 ore di aula distribuite prima e dopo il tirocinio per tutte le classi).

Dalla misurazione della percentuale di presenza (92% in media) messa in correlazione con la media della variazione di mindset in ciascuno dei sottogruppi non emerge alcun valore significativo. Non possiamo perciò dedurre alcun significativo effetto delle attività svolte durante le ore di UF Stage sul mindset negli allievi. La tabella che segue

riassume i dati della percentuale di presenza, della variazione di mindset e della correlazione tra questi due valori.

Tabella 17 Correlazione tra la variazione di mindset % e la % di presenza ad UF Stage: Non Significativa

SOTTO GRUPPO	Presenza UF Stage (%)	Media Variazione Mindset	Correlazione tra Presenza UF Stage (%) e Media Variazione Mindset
tutti	92%	2, 8%	0,062 non sign.
salabar	92%	2,60%	-0,084 non sign.
tessile	95%	4,50%	0,154 non sign.
legno	91%	-0,92%	-0,254 non sign.
II annuità	95%	1,50%	0,091 non sign.
III annuità	92%	5,13%	-0,112 non sign.
IV annuità	88%	0,92%	-0,033 non sign.
in cui incrementa il GM	93%	18,98%	0,163 non sign.
in cui decresce il GM	92%	-12,33%	-0,107 non sign.
che parte da un mindset maggiore	92%	0,57%	0,029 non sign.
che parte da un mindset minore	92%	16, 12%	0,118 non sign.

TIROCINIO

Analisi della variazione di mindset in rapporto alle dimensioni di progettazione del tirocinio

Ricordiamo che gli elementi di progettazione del tirocinio che abbiamo indagato sono i seguenti:

- Livello di sfida degli obiettivi
- Livello di chiarezza degli obiettivi
- Livello di rilevanza dei compiti
- Livello di fiducia percepita nell'ambiente

Tali elementi sono stati indagati a partire dall'esperienza soggettiva dei tirocinanti raccolta tramite il questionario di fine tirocinio. Nella tabella seguente si trova la sintesi dei dati per favorire la discussione.

Tabella 18 Correlazione tra variazione di mindset (%) e le caratteristiche del tirocinio

	INCREMENTO DI MINDSET (%)			
	se è percepito un ALTO livello di...	media minds et post	se è percepito un BASSO livello di...	media mindset post
sfida degli obiettivi	2,7%	23,865	4,7%	23,87
chiarezza degli obiettivi	3,5%	24,68	1,1%	21,18
rilevanza dei compiti	4,3%	24,48	-2,0%	21,27
fiducia percepita	3,9%	24,22	-5,5%	20,18
"tutti gli elementi insieme"	4,8%	24,71	0,9%	22,81

Livello di sfida

Le risposte fornite dai tirocinanti sul livello percepito di sfida degli obiettivi progettati per il tirocinio sono state suddivise in due gruppi: coloro che hanno ritenuto per niente o poco sfidanti gli obiettivi e coloro che li hanno ritenuti sfidanti o molto sfidanti. Nel primo gruppo il GM cresce maggiormente (+4,7% rispetto al +2,7% del secondo gruppo) anche se il mindset finale dei due gruppi è praticamente identico (23,865 e 23,87). Si tratta di un dato inaspettato: infatti, i tirocini vengono progettati in modo da essere sfidanti per tutti eppure i ragazzi sostengono che in alcuni casi vengono percepiti come non sfidanti (in 39 sostengono di non aver avuto obiettivi sfidanti nel corso del tirocinio, si tratta del 20% del totale). Questo 20% parte da un mindset di 22,79 e sono coloro che hanno registrato una maggior crescita in direzione GM.

Chiarezza degli obiettivi

Il 10% del campione ritiene che gli obiettivi del tirocinio non siano stati chiari. Questo gruppo parte da un punteggio appartenente ad una fascia bassa di mindset (20,95 appena sotto alla soglia del FM) che cresce ma di poco (fino al 21,18). Il restante 90% del campione ha ritenuto chiari gli obiettivi: in questo gruppo si registra una crescita di GM del 3,5%. Il gruppo che non ha percepito come chiari gli obiettivi subisce una variazione di mindset positiva ma meno significativa (1,1% di incremento).

Rilevanza dei compiti

Anche in questo caso, nella progettazione del tirocinio da parte del tutor i compiti vengono assegnati partendo dal

presupposto che siano rilevanti; eppure il 20% circa dei ragazzi li percepisce come non rilevanti per sè e per la propria carriera. Questo gruppo parte da un mindset di 21,7 (rispetto al 23,46 di chi li ritiene rilevanti) e si riduce del 2% da 21,7 a 21,27. Il fatto che per coloro che percepiscono come rilevanti i compiti assegnati il mindset cresca del 4,3% lascia intendere che la percezione della rilevanza dei compiti sia legata ad una crescita di mindset.

Fiducia percepita

Dai dati emerge che più basso è il livello di fiducia rilevato, più gli studenti si spostano verso una posizione di FM. La relazione interessante dunque si rileva tra la mancanza di fiducia percepita dal 9% del campione e la corrispettiva decrescita del mindset.

Se volessimo sintetizzare la progettazione del tirocinio nella somma delle suddette dimensioni (sfida e chiarezza degli obiettivi, rilevanza dei compiti, fiducia dell'ambiente) osserveremo che coloro che percepiscono come elevate tutte le dimensioni sono coloro per cui il GM cresce maggiormente (4,8%). Da un'analisi più approfondita emerge che se le caratteristiche di chiarezza, rilevanza e fiducia con cui il tirocinio è stato progettato vengono pienamente percepite dai tirocinanti allora si rileva una crescita di mindset del 6,3% ed in questo caso anche gli obiettivi più sfidanti vengono percepiti come facili.

3.6. Sintesi dei risultati e brevi riflessioni

Anche se non è possibile statisticamente dimostrare alcuna relazione di causa- effetto tra le variabili, i trend, le medie e i confronti tra i sottocampioni hanno permesso di rilevare come esista certamente una relazione tra le varie dimensioni studiate e le variazioni di mindset degli studenti.

Non si può negare infatti che il GM degli studenti, misurato prima e dopo il tirocinio, cresca. Se entrambi i settori Salabar e Tessile registrano un aumento di GM, non si può dire lo stesso per il corso Legno. Il fatto che proprio ed esclusivamente in questo settore si sia verificato l'avvicendamento di un tutor nel corso dell'anno, tende ad avvalorare l'ipotesi che vi sia un legame interessante tra la variazione del GM negli allievi e il mindset del tutor. Seppur questa ipotesi non trova significatività statistica nella presente ricerca, vi sono segnali interessanti che il fulcro sia la relazione educativa che si instaura tra allievo e tutor. Tale intuizione è supportata dai dati: il GM aumenta in misura maggiore se la relazione tra allievo e tutor cresce durante il tirocinio. Andando più a fondo, la rilevanza della relazione con il tutor è resa evidente dal semplice fatto che laddove la relazione rimane invariata seppur presente il mindset finale è più alto rispetto ai casi in cui la relazione sia completamente inesistente. Accertato che l'esistenza di una relazione educativa sia influente sul mindset degli allievi, rimarrebbe da approfondire *quale* tipo di relazione

sia funzionale all'aumento di mindset e in che modo renderla il più possibile intenzionale.

Andando a considerare le dimensioni oggetto del lavoro di coaching si osserva che il bilanciamento tra motivazione intrinseca ed estrinseca è la situazione ottimale per il verificarsi di un incremento del GM; dai dati si osserva peraltro che il lavoro di coaching svolto dai tutor in Cometa Formazione secondo il modello della WBG è efficace nel ribilanciare la motivazione degli allievi che siano spinti esclusivamente da ragioni di natura estrinseca.

Il mindset si sviluppa maggiormente in direzione incrementale nel gruppo di coloro che, in vista dell'esperienza di tirocinio, si focalizzano di più sullo sviluppo di competenze trasversali, piuttosto che esclusivamente tecnico-professionali; ciò è rinforzato dall'evidenza inversa: segna una diminuzione di mindset il gruppo di allievi che indicano in misura prevalente obiettivi di sviluppo tecnico. È chiaro che una valutazione positiva dell'esperienza *on the job* richiede che si sviluppino entrambe le tipologie di competenza; tuttavia, ai nostri fini è interessante notare che solo chi *ha intenzione* di migliorare le proprie soft skill potrà giovare di un cambiamento di mindset che costituisce la condizione di possibilità per l'acquisizione di tali competenze, che per loro stessa natura richiedono la messa in discussione prevalentemente di fattori che coinvolgono la propria personalità oltre che l'intelletto.

Si potrebbe pensare che il legame tra il focus sullo sviluppo di competenze trasversali in coppia con la disponibilità a mettere in gioco fattori di natura personale vada di pari passo con il livello di consapevolezza di sé maturata dagli

allievi. Di fatto, dalle rilevazioni emerge che gli allievi più consapevoli dei propri limiti e punti di forza sono caratterizzati da GM; tuttavia, sono coloro in cui la consapevolezza di sé è carente (specialmente delle proprie capacità più che dei limiti– glossano i tutor consapevoli di osservare un tratto tipico dell’adolescenza) in cui si rileva un maggior aumento di GM. Suona come una considerazione auto- evidente: hanno più bisogno di sviluppare un mindset incrementale che li renda più interessati a sviluppare padronanza piuttosto che a dimostrare le proprie capacità (a ciò conduce di fatto il GM) coloro che faticano a riconoscere le proprie capacità.

Se il legame tra la variazione di mindset e la consapevolezza di sé non appare così lineare, è più semplice invece individuare le potenzialità del lavoro finalizzato ad aumentare negli allievi la disponibilità ad affrontare compiti faticosi: il mindset decresce in chi non è disponibile alla fatica ed è decisamente più alto al termine del tirocinio in chi invece dimostra di sapersi impegnare. Non per niente il tema dell’impegno viene collegato al GM dalla stessa Dweck (2013, p.46): i “fissi” ritengono che l’impegno sia per coloro che non hanno capacità mentre i risultati arrivano facilmente per coloro che sono dei veri geni; per gli “incrementali” non importa quale sia la propria abilità, “ciò che l’infiama e che la trasforma in risultati è l’impegno” (Ibidem, p.55).

L’altra variabile di cui si è indagata la relazione con la variazione di mindset riguarda gli elementi che costituiscono le specifiche caratteristiche del tirocinio. In accordo con quanto ipotizzato, dai dati emerge una relazione positiva tra la percezione del livello di chiarezza

degli obiettivi, del livello di rilevanza dei compiti e di fiducia percepita: se gli obiettivi sono chiari, i compiti ritenuti rilevanti per sé e la propria carriera e ci si può permettere di sbagliare perché nessuno ti giudicherà incapace, allora il terreno per una crescita del GM è fertile. Si rimane però sorpresi dal dato relativo alla percezione del livello di sfida degli obiettivi di tirocinio: sebbene i tirocini vengano progettati in modo da proporre degli obiettivi stimolanti, alcuni allievi non li percepiscono come tali e sono proprio quegli allievi a cui il GM aumenta di più.

Ci si aspetterebbe un'equazione del genere: obiettivi sfidanti = occasione per mettersi in gioco = incremento del mindset. Invece, si trova: FM = percezione di non essere stimolato = incremento del mindset. Sembrerebbe illogico, eppure una possibile interpretazione potrebbe essere la seguente: coloro che partono da un mindset più fisso percepiscono gli obiettivi non sufficientemente sfidanti; tuttavia, è proprio in ragione del valore di partenza più basso che il mindset può aumentare di più. In fondo, il valore del mindset finale del gruppo che ha riconosciuto il grado di sfida degli obiettivi e di chi, al contrario, non si è sentito stimolato è praticamente identico (ed è circa 23,8 – fascia medio alta). Se volessimo andare oltre nel ragionare su tale fenomeno potremmo, basandoci sull'esperienza comune, riconoscere una relazione tra sicurezza nelle proprie capacità e percezione del livello di sfida di un obiettivo: più una persona è sicura delle proprie capacità più è difficile che si senta stimolata. A partire da tale ipotesi, il gruppo al quale gli obiettivi sono sembrati meno sfidanti è composto dagli allievi più sicuri di sé. Ciò non fornisce evidentemente alcuna spiegazione, ma permette di evidenziare il fatto che le caratteristiche di coloro che hanno

una maggior sicurezza si sovrappongono a gran parte dei tratti caratteristici di chi ha un GM, come ad esempio l'esigenza di incrementare la propria padronanza svolgendo un compito piuttosto che svolgere una performance vincente per confermare -e affermare- le proprie capacità (tipico degli insicuri).

A riguardo è necessario aggiungere un'ulteriore considerazione. Se si considerano nel complesso le dimensioni caratteristiche del tirocinio, coloro che percepiscono un livello elevato di tutte quante sono gli stessi per cui il mindset cresce maggiormente. Da un'analisi più approfondita emerge che se le caratteristiche di chiarezza, rilevanza e fiducia con cui il tirocinio viene progettato vengono percepite come tali dai tirocinanti allora il mindset cresce di un valore più alto della media ed in questo caso anche gli obiettivi più sfidanti vengono percepiti come facili. Tradotto: se gli obiettivi sono chiari, i compiti ritenuti rilevanti per il proprio futuro e il contesto accogliente a sufficienza per potermi permettere un processo di apprendimento sereno, allora nemmeno gli obiettivi più sfidanti fanno paura. E con ciò la strada verso il GM è aperta.

La domanda da cui è partito questo studio è stata: come si può sviluppare un GM nella formazione professionale per il lavoro del XXI secolo? Ciò che emerge dalla ricerca è che i fondamentali per la costruzione di un processo intenzionale in questa direzione costituiscono gli elementi della *Work-based Guidance* come proposta e attuata in Cometa Formazione:

- Importanza della relazione di *tutoring*, che si configura come una relazione ad alta valenza

educativa;

- lavoro di *coaching* che conduca gli allievi ad una maggior consapevolezza di sé e disponibilità all'impegno; ad un giusto equilibrio tra motivazione intrinseca ed estrinseca all'apprendimento in the job; oltre che alla maggior consapevolezza che, per trovare lavoro, si debbano sviluppare competenze trasversali che vanno oltre alla bravura tecnica
- *progettazione di tirocini* che intenzionalmente propongano agli allievi obiettivi che sappiano stimolarli e compiti rilevanti per il loro futuro, in un contesto formativo on the job in grado di accoglierli non come “forza lavoro” ma come soggetti di un processo di apprendimento che li coinvolge integralmente come persone.

3.7. Possibili miglioramenti e ampliamenti della ricerca e prospettive di sviluppo in Cometa Formazione s.c.s.

Possibili interventi sulla ricerca

La procedura quasi sperimentale in campo educativo presenta delle differenze rispetto alla procedura sperimentale classica. Infatti, secondo questa tipologia metodologica è impossibile isolare il “sistema relazione educativa” (intervento educativo più i soggetti esposti ad esso) da fattori estranei che in qualche misura influenzano quanto avviene al suo interno; inoltre, non è possibile isolare in modo univoco una variabile unica facendo variare una variabile alla volta o comunque imputare le eventuali variazioni rilevate ad un unico fattore variato; a ciò si aggiunge che le variabili indipendenti sono sempre più di una. Si aggiunga inoltre che, la natura storica della relazione educativa fa sì che per definizione alla seconda osservazione il sistema non sia mai lo stesso. D’altro canto le situazioni sperimentali di “laboratorio”, se permettono di elevare il grado di isolamento del sistema, sono così lontane dalla realtà educativa effettiva da renderle poco informative rispetto ad esse. Infatti, è necessario che la sperimentazione in campo educativo, affinché sia realmente informativa sul fenomeno, venga condotta in situazioni educative il più possibile reali (“ecologicità” della situazione sperimentale). Tutti questi elementi comportano in generale una problematica generalizzabilità dei risultati ottenuti. Nello specifico, il design sperimentale della presente ricerca ha comportato la raccolta dati su un gruppo unico con pre e

post test; infatti, nonostante i gruppi classi su cui si è svolta l'indagine siano numerosi (12), in realtà non comportano differenze significative a livello di variabili indipendenti: per quanto riguarda gli indicatori che abbiamo osservato empiricamente l'attività di tutoring e di Uf Stage non si differenzia sulle diverse classi. Ciò è stato predisposto anticipando la possibile interferenza di alcune variabili non controllate che solitamente vanno a minare la validità interna dei risultati: storia e la maturazione dei soggetti, la mortalità, l'effetto testing per cui i soggetti possono migliorare i punteggi quando ripetono più volte i compiti con cui si misura la variabile dipendente, gli effetti dovuti alla strumentazione specialmente per gli strumenti che richiedono un osservatore umano. Si è anticipato anche che altre variabili interferenti potessero minare la validità esterna; si tratta di variabili dovute ai fattori legati alla selezione (o non selezione in questo caso) o anche alla mancanza di un gruppo di controllo. Oltre che dal punto di vista metodologico, la ricerca può essere migliorata ed ampliata anche dal punto di vista delle dimensioni indagate.

UF Stage ha tra le sue finalità l'accompagnamento graduale degli allievi verso un livello sempre maggiore di autonomia e protagonismo rispetto al loro progetto futuro e per tale ragione comporta una progettazione didattica ben dettagliata in funzione degli obiettivi educativi. La presente ricerca non rende assolutamente immagine realistica della complessità della proposta di UF Stage, riducendola ai dati relativi alla presenza in classe degli allievi e ad uno solo degli output delle attività di coaching (l'intervista pre e post stage). Eppure il coaching è una delle molte attività svolte (testimonianze, visite, autovalutazioni, project-work...) e trattandosi inoltre di un'attività fondamentalmente

relazionale sfugge all'appiattimento unidimensionale operato ai fini di questa ricerca. Anche la dimensione formativa e orientativa delle attività svolte in azienda durante il tirocinio nonché la dimensione relazionale con il tutor aziendale non sono state prese in considerazione.

In un ipotetico ridisegno del progetto per ampliare ed approfondire la ricerca si potrebbero indagare ulteriori indicatori relativi al contesto aziendale, come ad esempio le dimensioni dell'azienda, il settore, la quantità di tirocini che accoglie, il grado di "formatività" dell'azienda, gli anni di partenariato con Cometa Formazione; sarebbe interessante anche ampliare l'indagine sul mindset dei singoli tutor aziendali e sulla relazione tra essi e i tirocinanti, specularmente all'indagine svolta sui tutor scolastici.

Tabella 19 Sintesi dei possibili indicatori legati al contesto aziendale da includere in un ampliamento della ricerca

azienda	settore azienda
	nome azienda
	numero dipendenti
	numero tirocini in corso
	anni di partenariato con CF
	grado di "formatività"
tutor aziendale	mindset tutor aziendale
	relazione con il tutor aziendale

Parte di tali dati sono già in possesso della scuola perché indispensabili alla stesura del Progetto e della Convenzione di tirocinio (settore, nome, numero dipendenti, numero tirocini, anni di partenariato con Cometa Formazione) altri invece richiederebbero un livello di riflessione (anche teorica, ad esempio sul costrutto di "formatività") o

l'implementazione di strumenti ad hoc oltre che la disponibilità da parte della aziende a partecipare ad una ricerca in tal senso.

Tra l'altro bisogna tener presente che operare una separazione tra “azienda” e “scuola”, ed al suo interno tra “tutor” e “docenti” (neanche considerati nella presente ricerca) è un'operazione riduttiva oltre che artificiale. Interessante sarebbe poter considerare il contesto formativo-educativo nel suo complesso come un sistema entro cui le diverse forze e i diversi soggetti tutti concorrono all'educazione dell'allievo, che a sua volta influisce sul sistema in cui è inserito. Per un ampliamento della ricerca in questo senso si richiederebbe l'utilizzo integrativo di metodologie di ricerca di natura qualitativa.

Possibili interventi sulle pratiche di Cometa Formazione

Per quanto riguarda la ricerca, la disponibilità dimostrata dalla Direzione e dai tutor sul campo non impedisce di immaginare un proseguimento di tale ricerca sulle future classi seconde (non avrebbe senso continuare a misurare una variazione di mindset sugli stessi allievi mano a mano che frequentano le classi successive, l'effetto *testing* rischierebbe di essere prevalente sulla validità dei risultati). Un'altra possibilità potrebbe essere quella di misurare la variazione di mindset prima che il tirocinio venga svolto in classe seconda e dopo l'ultimo tirocinio svolto al quarto anno; ritenendo il mindset un criterio di valutazione sufficientemente interessante, una raccolta dati simile sarebbe un utile strumento di valutazione dell'efficacia della metodologia on-the-job e dell'accompagnamento educativo svolto dagli operatori di Cometa.

Ancora più interessante però, sarebbe poter sfruttare ciò che

emerge dalla presente ricerca come punto di partenza per implementare le pratiche già esistenti o svilupparne di nuove nell'ottica di incrementare il GM degli allievi.

Per quanto riguarda le pratiche già esistenti, è raro trovarne testimonianza. Esistono delle vere e proprie società che hanno fatto della loro *mission* l'obiettivo di formare il GM delle persone (Mindset Works è il leader globale in questo campo - www.mindsetworks.com; ma anche a titolo di esempio InnerDrive - www.innerdrive.co.uk) . Nel loro portali e blog offrono numerosi strumenti, in alcuni casi veri e propri programmi (la maggior parte a pagamento pochi gratuiti) per le scuole e per i singoli (docenti, allievi e genitori) che desiderano sviluppare una mentalità di tipo incrementale. Mindset Works, ad esempio, offre curriculum di apprendimento che insegnano agli studenti come implementare il proprio GM a scuola e nella vita di tutti i giorni; corsi on line per educatori che desiderano imparare ad insegnare con il GM; manuali per Dirigenti Scolastici che vogliono diffondere una mentalità incrementale nelle propria scuola; whorkshop ed interventi ad hoc nelle scuole, ma anche programmi per imparare il GM a casa o per genitori che desiderano insegnare ai propri figli come affrontare le difficoltà e continuare ad imparare. Tra le risorse gratuite si può trovare uno scritto intitolato "You can grow your intelligence" indirizzato agli studenti. In questo testo si spiega che il cervello può essere sviluppato come un muscolo (con tanto di immagini della sezione della corteccia cerebrale e delle cellule nervose). Informare sulla capacità del cervello di svilupparsi con l'allenamento, secondo gli studi di Dweck, sarebbe il primo passo da compiere per sviluppare un GM nelle persone: sapere di avere un cervello flessibile rendere più

flessibile la tua mentalità (<https://s3-us-west-1.amazonaws.com/mindset-net-site/FileCenter/52G3LTP08OVNI3G9NMI8.pdf>).

Un altro strumento messo a disposizione è un tool dedicato agli insegnanti per creare in classe un ambiente sicuro in cui tutti gli studenti possono permettersi di prendersi dei rischi e accettare i compiti più sfidanti (<https://s3-us-west-1.amazonaws.com/mindset-net-site/FileCenter/LVKMHI2ZNTP4DLN5DU23.pdf>),

caratteristiche tipiche di un contesto che favorisce lo sviluppo di una mentalità incrementale nelle persone; oppure per imparare ad utilizzare un linguaggio adeguato a garantire che gli studenti rimangano concentrati sul processo di apprendimento e non sui risultati (<https://s3-us-west-1.amazonaws.com/mindset-net-site/FileCenter/MM3J5IO126930FPPC4TD.pdf>).

Tra gli esempi di strumenti ad uso dei Dirigenti si trova un modello di lettera di “bentornati” per gli studenti in cui si motiva gli studenti ad accettare le sfide, fare errori e apprendere da essi (<https://s3-us-west-1.amazonaws.com/mindset-net-site/FileCenter/GW2N4ZKB5A81MCQMDPCQ.pdf>) o la

lettura di un caso di studio corredato di domande per favorire la riflessione sull’attuale situazione del proprio

istituto (<https://s3-us-west-1.amazonaws.com/mindset-net-site/FileCenter/XL9XAFSA39CP7SAXJVZ7.pdf>).

Allo scopo di iniziare a ragionare sui possibili utilizzi dei risultati emersi nel contesto della scuola Oliver Twist di Cometa Formazione, si è scelto di intervistare le figure che per ruolo e responsabilità hanno maggiormente interesse a valutare gli sviluppi futuri:

1. Direttore Generale di Cometa Formazione;
2. Responsabile Ufficio Lavoro di Cometa Formazione;
3. Coordinatrice UF Stage.

Dopo essere stato messo al corrente sui principali dati emersi dalla ricerca, ciascuno di essi è stato sottoposto individualmente ad un'intervista pensata per far emergere tre possibili diversi livelli di interesse esistente sul tema dello sviluppo del Growth Mindset in Cometa Formazione: la prospettiva strategica che è il cuore del lavoro della Direzione Generale, la prospettiva più operativa sulle pratiche di accompagnamento al lavoro di allievi ed ex allievi che è interesse precipuo dell'Ufficio Stage&Placement, e la prospettiva più strettamente pedagogica per azioni concrete di implementazione delle pratiche di orientamento al lavoro incentrate sullo sviluppo di Growth Mindset.

I risultati della ricerca unitamente alle domande sono stati condivisi con gli interessati la settimana precedente alla somministrazione dell'intervista in modo da favorire un'analisi consapevole e l'elaborazione di un pensiero critico a riguardo. L'intervista è stata somministrata ai tre interessati singolarmente in momenti differenti; in ragione della riflessione avvenuta precedentemente da parte degli intervistati, le risposte non seguono pedissequamente la struttura delle domande, come è possibile osservare nelle relative appendici (Appendice 11_ Intervista Direttore Generale CF; Appendice 12_ Intervista Coordinatore UF Stage; Appendice 13_ Intervista Responsabile Ufficio Stage&Placement)

Da tutte tre le interviste emerge un interesse indubbio verso il tema del GM ritenuta una “competenza” molto importante da sviluppare negli allievi al fine di favorire il loro inserimento lavorativo. Il coordinatore di UF Stage, nella sua esperienza di orientamento al lavoro a diretto contatto con allievi ed ex allievi, evidenzia come la maggior difficoltà nel trovare lavoro non sia legata alla preparazione professionale bensì collegata alla fatica ad uscire dalla propria *comfort zone*, disponibilità indispensabile nel nuovo contesto lavorativo ma non adeguatamente sviluppata in ambito formativo. Si richiede “flessibilità” senza che questa sia stata educata.

Secondo gli intervistati, lavorare in questa direzione in Cometa Formazione potrebbe significare lavorare in ottica di sviluppo di GM almeno in due direzioni: la mentalità degli allievi e la mentalità degli adulti. All’interno di UF Stage si potrebbero inserire delle lezioni o dei moduli progettati con l’obiettivo intenzionale di sviluppare GM negli allievi; così come si propongono degli obiettivi sulla motivazione e sulla consapevolezza di sé, nello stesso modo si potrebbe lavorare con l’obiettivo di sviluppare GM adeguando a ciò anche i sistemi di valutazione. A tal fine sarebbe interessante conoscere gli strumenti già esistenti per poterli calibrare oltre che crearne altri ad hoc. Più ampio l’obiettivo di articolare una forma mentis negli adulti della scuola: non solo docenti, maestri e tutor che agiscono in diretto rapporto educativo con gli allievi ma anche personale di staff (segreteria, uffici, direzione, amministrazione). Infatti, il cambiamento di mentalità è favorito da interventi finalizzati ad agire direttamente sul mindset delle persone purché questi siano inseriti in un contesto che “remi nella stessa direzione”: per quanto

considerevoli, gli sforzi di progettare unità didattiche e lezioni ad hoc per sviluppare una mentalità incrementale non potranno raggiungere gli effetti desiderati se non veicolati da persone che a loro volta hanno una mentalità prevalentemente incrementale in sistema organizzativo e relazionale improntato ad essa.

Dalla lettura sintetica delle interviste si individuano tre direttrici che attraversano sia il livello di interesse strategico, sia operativo sia pedagogico:

- è importante formare GM negli allievi per favorire il loro inserimento lavorativo.
- è fondamentale in ciò il ruolo degli adulti a scuola. Diventa interessante interrogarsi su come sia possibile creare un corpo docenti e un curriculum sistematicamente indirizzato allo sviluppo di GM negli allievi.
- è interessante elaborare degli strumenti di azione diretta (lezioni, moduli) o indiretta (progettazione dei tirocini) finalizzati allo sviluppo di GM negli allievi.

4. LITERATURE REVIEW

4.1. Prima parte

La formazione professionale in Italia e in Lombardia

La formazione professionale in Italia è accessibile successivamente alla scuola secondaria di primo grado e include gli Istituti professionali statali e i Centri di Formazione Professionale regionali. Gli Istituti professionali attualmente prevedono un piano di studi di 5 anni consecutivi che iniziano con un biennio di base con discipline comuni anche ad altri indirizzi seguito da un biennio di specializzazione che prosegue con un ultimo anno che, previo superamento dell'esame di Stato, permette l'accesso all'università oltre che al mondo del lavoro. La Formazione professionale regionale invece non conduce al conseguimento del diploma per l'accesso all'Università e segue un percorso parallelo e differenziato rispetto all'istruzione professionale del sistema scolastico regolato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Tale distinzione rispecchia il *paradigma separatista* in cui prevale la cultura della separazione: tra le componenti della persona (mani, cervello, cuore); tra le istituzioni (scuola, famiglia, chiesa, impresa, Stato...), tra il *prima* dedicato allo studio e il *dopo* da dedicare al lavoro; tra cultura generale e cultura tradizionale, tra competenze tecniche e competenze trasversali, tra teoria e pratica. (Per approfondire le origini, la natura e le conseguenze di tale

paradigma si rinvia al pensiero di Giuseppe Bertagna; una sintesi si trova ad esempio in Bertagna G. (2012). “Quale scuola per quale lavoro nel futuro dei giovani?” in Alessandrini G. (a cura di). *La Formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Adapt-Centro Studi “Marco Biagi”, n.7, Giuffrè Editore, S.p.A. Milano.)

Le origini della Formazione Professionale in Italia affondano le radici nella pratica tradizionale di tramandare conoscenze e capacità tecniche di generazione in generazione, fino ad arrivare ai sistemi nati in seno ai monasteri medievali, alle botteghe rinascimentali, e via di seguito, risalendo il periodo della Riforma Cattolica, l'età barocca, il periodo illuminista e le Rivoluzioni Industriali che cambiarono il concetto stesso di lavoro. L'attuale ordinamento di Istruzione e Formazione Professionale a regolamentazione regionale nasce concretamente con la “Riforma Moratti” (Legge 28 marzo 2003, n. 53) in cui si gettano le basi per superare l'esclusività del mondo scolastico nei confronti della formazione professionale, creando un unico sistema di istruzione e formazione (come di fatto era stato concepito in origine nella Legge Costituzionale). Tale riforma introduce un'innovazione nella pratica didattica indicando tra gli obiettivi del secondo ciclo di istruzione lo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale mediante “il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi” e che “dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire [anche] in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato” (lettera g della Riforma Moratti). La vera novità per quanto riguarda la storia della Formazione

Professionale risiede tuttavia nell'affermazione che “i percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione” (lettera *h*). Tale indicazione sottolinea un'attenzione alla centralità della persona, intesa in tutta la sua complessità e unicità, e tenta di restituire una pari dignità tra il sistema regionale e quello scolastico ministeriale. La successiva riorganizzazione nazionale degli ordinamenti della scuola voluta dal ministro dell'Istruzione Mariastella Gelmini tra il 2008 e il 2011, non apportò modifiche strutturali al sistema disegnato con la riforma Moratti della quale si propose una continuazione. Tuttavia, ridisegnando i ruoli degli ordinamenti scolastici secondari ne ridefinisce le competenze e gli standard sia per i Licei sia per gli Istituti tecnici e professionali. In particolare, la creazione di nuovi percorsi di quest'ultima tipologia ha problematizzato l'esistenza dei percorsi regionali minacciandone la necessità stessa di presenza. La conseguenza al contrario è stata la volontà di miglioramento degli standard qualitativi proposti dai percorsi regionali, fino all'introduzione in alcune Regioni del quarto anno di specializzazione. Il documento “La Buona Scuola” (Legge del 13 luglio 2015, n° 107) proposto dal Governo Renzi non apporta sostanziali modifiche in un quadro in cui i sistemi risultano di fatto ancora distinti e separati seppur con alcune iniziative che sembrano portare ad una visione di “sistema scuola” come ad esempio la proposta dell'alternanza scuola-lavoro per ogni ordine di scuola secondaria di secondo grado. (Per un excursus

storico sullo sviluppo del sistema di Formazione Professionale si veda Bertagna G. (2011). *Lavoro, Formazione e Giovani*, La Scuola, 2011, pp. 132 e ss, Brescia; una sintesi è ripresa in Campiotti F. (2012). *Artigiani della parola. L'apprendimento della lingua italiana negli IeFP lombardi. Il caso della Oliver Twist di Como*. Tesi dottorale Scuola Internazionale di Dottorato Formazione della persona e mercato del lavoro – Ciclo XXVIII).

Il sistema IeFP Lombardo

In Lombardia, la fisionomia del sistema IeFP ha avuto diverse fasi di genesi, dal periodo pionieristico del biennio 2002-2004 alle innovazioni apportate più recentemente. A livello complessivo, emerge un sistema regionale che sa dialogare con il complesso sistema di Istruzione nazionale e che occupa una posizione non residuale rispetto all'offerta formativa dell'Istruzione caratterizzandosi per dinamicità e capacità di risposta ai rapidi cambiamenti del mercato del lavoro. Nell'ultimo decennio, i dati indicano una crescita esponenziale: i percorsi avviati nell'a.f. 2002-2003 erano 35 per un totale di 624 alunni iscritti; otto anni dopo i percorsi proposti erano 2203 con quasi 45000 studenti (ISTAT, 2012). Per la prima volta nell'XIV rapporto di monitoraggio sull'IeFP a cura dell'ISFOL (<http://www.isfol.it/primo-piano/il-sistema-iefp-come-strumento-di-inclusione-sociale-contro-la-dispersione-formativa>) si rileva che, dopo anni di forte crescita, nell'a.f. 2014-15 si stabilizza il numero degli iscritti (316.599 unità nei percorsi triennali). Nonostante la quota di iscritti sia rimasta sostanzialmente stabile, il bilancio qualitativo può dirsi positivo: cresce infatti la percentuale di coloro che si iscrivono all'IeFP già a 14 anni, presentando un sistema

formativo intrapreso sempre più come prima scelta e non più soltanto come seconda opportunità dopo gli insuccessi scolastici.

Al di là dei numeri, le politiche di Regione Lombardia in questo campo restano legate alla prospettiva europea che indica nella VET (*Vocational Education and Training*) il superamento della separazione tra “cultura” e “lavoro” in favore di un’integrazione dei sapere di base con le competenze tecnico-professionali. Il principio ispiratore rimane quello di mantenere uno stretto rapporto con il mondo del lavoro, le sue tecnologie, la sua organizzazione e le competenze necessarie per essere produttivi e competitivi. In questo senso, le IeFP in Lombardia operano scelte chiare che puntano a sviluppare competenze che offrano la possibilità di gestire l’intrinseca dinamicità del lavoro ponendo l’allievo in un atteggiamento che favorisca l’apprendimento permanente, sia dentro che fuori il contesto aziendale.

L’altro aspetto caratterizzante il sistema lombardo è la decisione da parte della Regione di esercitare *in toto* l’insieme di competenze previste dalle Leggi Nazionali rispetto alla potestà legislativa esclusiva in materia di Istruzione e Formazione Professionale, in particolar modo la L.N. del 2003 n.53. L’aver avviato la sperimentazione delle nuove linee guida per la formazione professionale nel biennio 2002-2004 ha permesso alla Lombardia di anticipare di fatto - almeno a livello di norme- di un anno la messa a regime delle linee guida a livello nazionale: centralità della persona e del suo apprendimento all’interno del percorso formativo e valorizzazione culturale e pedagogica del lavoro. Si trova una efficace descrizione

della struttura portante del sistema regionale lombardo IeFP in Campiotti F. (2012). *Artigiani della parola. L'apprendimento della lingua italiana negli IeFP lombardi. Il caso della Oliver Twist di Como*. Tesi dottorale Scuola Internazionale di Dottorato Formazione della persona e mercato del lavoro – Ciclo XXVIII che prende spunto da Bertagna G (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*, Editrice La Scuola, pp. 55 e ss, Brescia. Per un approfondimento di taglio pedagogico sull'impostazione di base dell'IeFP si rimanda anche a Bocca G. (2003). *Lavoro formazione cultura*. Vita&Pensiero, p. 49, Milano.

Definizioni e finalità dell'Alternanza Formativa

La situazione italiana: tra definizioni normative e contenuto dell'alternanza formativa

Il tema dell'alternanza scuola-lavoro è multifattoriale poiché pone al centro diversi aspetti e riferimenti culturali, sociali ed economici: in questo senso per fornire una definizione unitaria è indispensabile ripercorrere l'evoluzione del concetto di alternanza formativa, almeno in Italia. Un completo excursus si trova in Bassi M. – Capone A., *L'evoluzione del concetto di "alternanza scuola lavoro" attraverso la normativa*, in *Alternanza Scuola Lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, a cura di G. Bertagna, Franco Angeli, Milano 2003. L'Autore, avendo chiara la natura contemporaneamente formativa e lavorativa di tale istituto, evidenzia come le trasformazioni normative abbiano via via assecondato o influenzato gli assetti culturali, sociali e industriali. È dal Medioevo che l'alternanza formativa ha assunto la forma dell'apprendistato; istituto che da allora ha subito sorti alternate a livello di comprensione e

realizzazione piena della sua natura insieme formativa e lavorativa. All'attenzione esclusiva al polo lavorativo, che ha caratterizzato il periodo successivo all'industrializzazione, è seguito un periodo in cui -come documenta il regio decreto-legge n. 1906 del 1938- il legislatore non mostrava pregiudizi sulle potenzialità formative del lavoro, persino manuale. Il periodo successivo al "boom economico" in cui lo Stato è diventato regista dell'istruzione tecnica e professionale, si è affermato in Italia il "paradigma separatista" -di cui si parla in Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola- che ha condotto ad una separazione sempre più profonda tra "chi studia" -che non deve lavorare- e "chi lavora". Il metodo dell'alternanza formativa fu riscoperto dal punto di vista culturale solo agli inizi del Duemila e declinato normativamente nell'articolo 4 della legge del 28 marzo 2003, n.53 *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali di prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, che introduce la pari dignità educative e culturale del sistema di istruzione e del sistema di istruzione e formazione professionale. Per un approfondimento sulla "parità" dei due sistemi si legga Bertagna G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubettino Editori, Bergamo. Dall'attuazione delle norme generali contenute nell'art. 4 della suddetta legge, nel decreto legislativo del 15 aprile 2005, n 77, vengono esplicitate le finalità dell'alternanza scuola lavoro e, di fronte al rischio di utilizzare l'alternanza in funzione di una maggiore produttività economica senza costi, ribadita la centralità della dimensione formativa come affermato con chiarezza

in Bertagna G. (a cura di). *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli 2004. In questo testo si afferma che "l'alternanza non è, innanzitutto, un istituto contrattuale. È, invece, programmaticamente, una delle modalità di insegnamento e di apprendimento disponibili, nel secondo ciclo di istruzione e di formazione [...] che maturano la persona [...]. In questo senso, l'alternanza è governata dal sistema educativo di istruzione liceale e di istruzione e formazione professionale, ed obbedisce alle sue logiche e alle sue finalità culturali ed educative, non a quelle della produzione e del profitto aziendale o della logica sindacale" (Ibidem, p.17). I numerosi atti legislativi e amministrativi che si sono susseguiti tra il 2007 e il 2010 (cosiddetta "riforma Gelmini") hanno contribuito a mitigare l'impostazione del 2003. Buratti U. - Massagli E.- Cairoli S. in *Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro. Il contesto nazionale e le peculiarità del sistema toscano*, Adapt University press, E-book series n.42 sottolineano il cambiamento, terminologico prima che legislativo, testimoniato sia dall'Art. 5, comma 2 del d.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 (dedicato alle norme per il riordino degli istituti tecnici) che afferma «stage, tirocini e alternanza scuola lavoro sono strumenti didattici per la realizzazione dei percorsi di studio» - sia dagli artt. 5, comma 2, e 8, comma 3, del d.P.R. 15 marzo 2010, n. 87 (dedicato al riordino dell'istruzione e la formazione professionale) in cui si cita l'alternanza scuola – lavoro con altri termini: «i percorsi [...] si sviluppano soprattutto attraverso metodologie basate su: [...]; la gestione di processi in contesti organizzati e l'alternanza scuola lavoro»; «l'area di professionalizzazione [...] è sostituita, nelle quarte e quinte

classi [...] con 132 ore di attività in alternanza scuola lavoro». Entrambi i decreti testimoniano che con la riforma Gelmini si è introdotta una riduzione dell'alternanza scuola lavoro da metodologia prettamente formativa a “strumento” o “attività”. Secondo Massagli (*Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium 2016) si tratta di una lettura che ha sostanzialmente recepito la definizione di alternanza scuola lavoro diffusa nella pratica: una soluzione da inserirsi nell'offerta formativa al fine di testimoniare una maggior attenzione alla formazione situata e alle esigenze del mercato del lavoro o per arricchire la proposta formativa ma che perde completamente l'originalità primariamente pedagogica dell'alternanza scuola lavoro.

Il paradigma pedagogico dell'alternanza è stato riscoperto con la legge n. 107 del 13 Luglio 2015 (“Buona scuola”) che lo sostiene tanto da farlo diventare esperienza obbligatoria nel tentativo di affermare il principio culturale per via legislativa. Tuttavia il testo non è esente dal rischio di una possibilità di scollamento tra dichiarazioni di intenti e effettive capacità gestionali- organizzative delle scuole di recepire le direttive, anche a causa della scarsità dei fondi, che richiedono una moltiplicazione dei numeri a livello di scuole, allievi, aziende coinvolte e ore di programmazione a partire dall'anno scolastico 2015/2016.

Riduzione della portata dell'alternanza: la dimensione educativa e formativa del lavoro

Nell'articolo 4 della legge del 28 marzo 2003 si parla di alternanza scuola lavoro come “modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese [...] che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza

di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro". Come richiamato nel paragrafo precedente, questa formulazione introduce nell'ordinamento scolastico e formativo-professionale non un nuovo "strumento" ma una "modalità" caratterizzata da un metodo specifico chiamato *alternanza formativa*. In Nicoli D. (2011). *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, Roma, 28 si parla di una strategia metodologica che consente di realizzare un percorso formativo nel quale si integrano reciprocamente attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze di lavoro svolte nella concreta realtà aziendale. Tale metodologia si concretizza inevitabilmente anche in "strumenti" o "dispositivi" che realizzano il metodo dell'educare facendo (di cui tratta approfonditamente Bertagna G. (a cura di) (2004). *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli); tuttavia l'alternanza formativa non è sovrapponibile con essi. Da un'attenta lettura dei dati offerti dall'Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa vigilato dal MIUR) Massagli (Massagli E. (2016). *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium) fa discendere la "prova della deriva strumentale dell'alternanza": le ore di formazione in impresa nell'a.s. 2013/2014 segnano un incremento rispetto all'anno precedente in termini di istituti e aziende coinvolte e di percorsi attivati – l'incremento è significativo specialmente per i tecnici e i licei- ; tuttavia, nonostante la maggior parte dei percorsi di alternanza sia annuale, solo 12 giorni sono dedicati ad esperienze extra-aula: nel complesso le ore di alternanza sono per la maggior parte ore

di gita/visita, laboratorio o simulazione.

Il testo de “La Buona scuola” (recepito con la legge n. 107/2015) - pur nelle sue dichiarazioni a sostegno di una visione dell’alternanza come occasione di formazione della persona- nell’apertura del capitolo sul rapporto tra scuola e mondo del lavoro titolato “*Fondata sul lavoro*” definisce l’alternanza come «la più efficace politica strutturale a nostra disposizione contro la disoccupazione – anzitutto giovanile, rispondendo all’urgenza e dando prospettiva allo stesso tempo». Con questa definizione il documento si pone in evidente contrasto con una visione “personalista” come proposta in Bertagna G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubettino Editori, Bergamo: «Ogni cittadino italiano ha il diritto di incontrare un’istruzione e una formazione che non sono al servizio del lavoro e dell’occupazione, ma della persona. Si incontrano, quindi, conoscenze (sapere) e abilità (saper fare) disciplinari non perché ciò sia un valore in sé, ma perché ciò fa crescere e maturare come persone: ci rende più competenti nel pensare, giudicare, lavorare, amare, sentire, gustare, vivere con gli altri meglio».

La prospettiva “economicista” dimentica la dimensione più formativa e culturale che l’alternanza porta con sé in quanto occasione di promozione dell’educazione integrale attraverso il lavoro: Bramanti A. - Odifreddi D. (a cura di) (2003), *Istruzione e Formazione: una filiera da (ri)costruire*, Franco Angeli, Milano, 47 esclude la possibilità di una formazione professionale al servizio delle politiche attive del lavoro proprio in ragione del fatto che il lavoro stesso, come si configura nell’epoca contemporanea, deve essere sempre più ricco di “cultura e

di intelligenza del soggetto, e soddisfacente in rapporto a se stessi e agli altri” e quindi giustificando sempre meno l’impostazione addestrativa per cui è sufficiente fornire delle istruzioni per l’uso perché un lavoro sia svolto come si deve.

Per affermare che il lavoro a certe condizioni può configurarsi come un ambito educativo e formativo, e che quindi può a diritto essere coinvolto nel sistema scolastico, è interessante ripercorrere le tracce storiche sulla concezione di lavoro e per farlo si rimanda al testo di Bocca G. (1998). *Pedagogia del lavoro*, La Scuola, Brescia in cui si situa la divaricazione fra pensiero pedagogico e operatività addestrativo-formativa al momento dell’introduzione del paradigma tayloristico prima e fordista poi. Per ulteriori approfondimenti su tema si rimanda ai seguenti testi: Bertagna G. (2006), *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubettino Editori, Bergamo; Bertagna G. (2011). *Lavoro e Formazione dei giovani*, ed. La Scuola, Brescia; Lodigiani R. - Martinelli M. (a cura di), *Dentro e oltre i post fordismi. Impresa e lavoro in mutamento tra analisi teorica e ricerca empirica*, Vita e Pensiero, Milano 2002; Seghezzi F. *Le grandi trasformazioni del lavoro, un tentativo di periodizzazione. Appunti per una ricerca*. Working Paper ADAPT 2 febbraio 2015, n. 169.

La divaricazione appena accennata tra pensiero pedagogico e operatività addestrativa nella scuola ha caratterizzato l’affermarsi del paradigma “separatista”: se da una parte c’è il lavoro, dall’altra c’è la cultura. Il paradigma opposto, che dà sostanza e ambito di azione alla modalità dell’alternanza scuola- lavoro, prevede una concezione del lavoro come

dimensione esistenziale dell'uomo. La tradizione cristiano-cattolica ha per tradizione questa visione antropologica del lavoro, come esplicitato nell'enciclica di Papa Giovanni Paolo II *Laborem Exercens* pubblicata nel 1981 in cui chiaramente si definisce il lavoro “un bene per l'uomo” e per la sua “umanità”, strumento per la sua realizzazione e *umanizzazione*. Anche la studiosa di pedagogia del lavoro Giuditta Alessandrini ha rivisto il paradigma separatista per fare spazio ad un concetto di lavoro che considera la persona nella totalità dei suoi fattori. Si veda della stessa autrice: Alessandrini G. ((2012). *Educazione permanente e pedagogia del lavoro*, Convegno Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 19 Ottobre; Alessandrini G. (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma.

Work-experience: valore pedagogico-formativo e condizioni di efficacia in funzione dell'apprendimento

Quando si parla di alternanza scuola-lavoro nella concezione limitata di “strumento” si fa solitamente riferimento all'istituto del tirocinio curriculare. Per via delle difficoltà ad affermarsi che ha avuto l'apprendistato in Italia, il tirocinio curriculare è l'istituto con il quale si è interpretata la via italiana al sistema duale tedesco. Inoltre, si tratta della soluzione destinata a conoscere ulteriore diffusione in forza della disposizioni approvate con la “Buona Scuola” nel 2015.

Per una excursus sul percorso normativo dell'istituto del tirocinio curriculare, anche alla luce del quadro europeo, in funzione di comprendere la realtà italiana e di Regione Lombardia si rimanda a Cervellera E. *Il tutor a scuola: Funzioni, strumenti e competenze. L'esperienza di Cometa*.

Doctoral thesis, 4 marzo 2016, par. 3.2 (<http://hdl.handle.net/10446/61879>). In questa sede ci soffermeremo specialmente sul significato pedagogico-formativo di questo istituto e sui tratti che la letteratura evidenzia essere le condizioni di efficacia di tale dispositivo in funzione dell'apprendimento.

Valore pedagogico-formativo della work-experience

La commissione Europea il 18 Aprile 2012, nell'ambito della Comunicazione n.173, *Verso una ripresa fonte di occupazione* (<http://www.europarl.europa.eu>), nel segnalare una crescita della disoccupazione giovanile, individua i tirocini come strumenti di fondamentale importanza ai fini della promozione dell'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro in vista della loro capacità di colmare il fossato tra conoscenze teoriche e capacità richieste sul posto di lavoro.

La definizione di tirocinio contenuta nella citata Comunicazione mette chiaramente in evidenza il valore educativo e formativo di questo dispositivo, definito come segue: «*esperienza lavorativa comprendente una componente educativa (nel quadro di un curriculum di studio o no) di durata limitata. Scopo di tali tirocini è quello di agevolare la transizione dei tirocinanti dall'istruzione al lavoro, fornendo loro l'esperienza pratica, le conoscenze e le competenze idonee a completare la loro istruzione teorica*»

Per quanto riguarda l'Italia, la normativa nazionale fa capo alla legge del 24 giugno 1997, n 196, *Norme in materia di promozione dell'occupazione* (art.18) e da allora sono stati plurimi gli interventi aventi l'obiettivo di articolare in maniera più strutturata la definizione del tirocinio

formativo nel tentativo di garantire un contenuto di apprendimento di elevata qualità in modo da rendere il tirocinio realmente formativo. Il 24 Gennaio 2013 è stato pubblicato il testo ufficiale *Linee Guida sui tirocini*, accordo Stato – Regioni in cui sono stati definiti alcuni standard qualitativi minimi di promozione del tirocinio, definendolo come *misura di politica attiva* finalizzata a creare un contatto diretto tra soggetto ospitante e tirocinante allo scopo di favorire l’arricchimento del bagaglio di conoscenze, competenze professionali e inserimento o reinserimento lavorativo. Specialmente i tirocini “formativi curriculari” sono considerati un’esperienza formativa ed orientativa di persone iscritte e frequentanti un percorso di istruzione o formazione di diverso livello (secondario, terziario, dottorati, master universitari o in generale percorsi formativi che rilasciano un titolo o una certificazione con valore pubblico) finalizzati all’acquisizione degli obiettivi di apprendimento specifici del percorso stesso, previsti nei relativi piani di studio.

Al di là di quanto dichiarato nelle definizioni normative, e di quanto spesso venga frainteso o sminuito, il tirocinio curriculare in quanto *work experience* è per sua natura una preziosa esperienza di formazione integrata nella quale si intersecano le dimensioni della cultura e dell’esperienza, della teoria e della pratica. Con l’esperienza diretta sul posto di lavoro il tirocinante si appropria di ciò che osserva imitandolo, personalizzandolo, diventando cioè *competente*. Per approfondimenti sul concetto di competenza: Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2012.

Sviluppo delle competenze chiave a scuola in Europa: Sfide ed opportunità delle politiche educative. Rapporto

Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea; Batini F., *Insegnare per competenze*, I quaderni della Ricerca n. 02, Loescher Editore srl, Torino 2013. Offre interessanti spunti per una ri-concettualizzazione del termine “competenze” il par. 4 di Massagli E. (2016). *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium: la diffusa reificazione e oggettivazione delle competenze e la semplificazione concettuale che immagina le competenze come l'ultimo gradino della scala di informazioni, conoscenze e abilità, determina dei rilevanti corollari pratici per l'organizzazione e la funzione della scuola, nonché per la centralità dell'alternanza formativa come occasione pedagogica unica in vista della formazione integrale della persona. L'espressione stessa “insegnare per competenze”, rappresentativa del cambiamento in atto sulla concezione della didattica, è esemplificativa di quanto sia diffusa la concezione implicita di competenza come “oggetto” di apprendimento (e di insegnamento). Reboul O. in *Apprendimento, Insegnamento e Competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, Armando Editore, Roma, 1995 distingue tre tipi di apprendimento: “apprendere che” ovvero apprendere una notizia, “apprendere a” ovvero saper fare, “apprendere” inteso come apprendimento teorico. L'*apprendere a*, secondo la descrizione dell'autore, ha come caratteristica il fatto che l'unico modo per imparare l'oggetto insegnato è *fare* ancora prima di *saperlo fare*. Per questa ragione, ci interessa sottolineare la possibilità di concepire la competenza come dimensione soggettiva e personale, che attiene cioè essenzialmente al modo di essere del soggetto di fronte ai problemi che deve affrontare nelle diverse situazioni della vita.

Una tale concezione di competenza fa riferimento all'idea di "intelligenza situata" come teorizzata in Vigotskij L. (1987). *Il processo cognitivo*, Bollati Boringheri, Torino: lo sviluppo cognitivo si situa all'interno di un contesto culturale che lo influenza fin dai primi anni di vita; è un processo che si colloca in un tempo e uno spazio determinato dalle relazioni sociali e dai significati culturali stabiliti in uno specifico contesto e dalle pratiche generative di conoscenza di quel contesto. Per una revisione critica delle implicazioni per l'educazione a partire dal concetto di "situated learning" - promosso a partire dal testo del 1991 di J. Lave – E. Wenger.

Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge, MA: Cambridge University Press- e dal suo ruolo nell'accrescere la consapevolezza in ambito scolastico dell'importanza di alcuni aspetti dell'apprendimento (importanza del contesto e delle situazioni concrete, problematicità della trasferibilità delle conoscenze, del "training by abstraction", del legame tra apprendimento e "pratiche sociali") si rimanda all'interessante e non scontato articolo di Anderson J.R. – Reder L.M – Simon H.A. (1996). *Situated Learning and Education*, Educational Researcher, Vol.25, No.4, pp. 5-11.

L'altro grande tema inevitabilmente sollevato quando si parla di *work experience* ed introdotto dalla concezione soggettiva di competenza - oltre che dalla necessità di "apprendimento situato" che ne deriva- è quello dell'*imparare facendo*. Si tratta di una questione che attraversa tutta la storia della pedagogia e che sarebbe dispersivo affrontare in maniera esaustiva; tuttavia, in questa sede si ritiene essenziale il riferimento a Guile D. - Griffiths T. (2001). *Learning Through Work Experience*,

Journal of Education and Work, 14:1, 113-131, il cui scopo è quello di riconcettualizzare il modo in cui gli studenti coinvolti nei programmi di Istruzione o di Vocational Educational and Training (VET) imparano attraverso l'esperienza del lavoro e possono essere supportati nel creare collegamenti tra l'apprendimento che avviene nei e tra i differenti contesti scolastici e lavorativi. In particolare, è interessante la proposta che gli autori fanno e argomentano: invece di guardare il lavoro come mero contesto in cui gli studenti "learn about" (acquisiscono conoscenze circa un oggetto), apprezzare il lavoro come contesto tramite il quale ("through which") gli studenti possono imparare e svilupparsi. Alla base di questa proposta vi sono le contemporanee teorie dell'apprendimento sul "situated learning" di Lave & Wenger e di Engeström (Engeström Y. et al. (1995). *Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities*, Learning and Instruction, 5(1), pp.319-366). [Per un ulteriore approfondimento sull'apprendimento esperienziale si rimanda a Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma; Di Nubila R.D. - Fedeli (2010). *L'esperienza, quando diventa fattore di apprendimento e di formazione*, Pensa Multimedia, Lecce.]

Studi recenti sullo sviluppo di competenze tramite *work experience* mostrano che le diverse forme di apprendimento – formale a scuola e non formale al lavoro- richiedono di essere integrate. Gli studi di Collin K. - Tynjäl P. (2003). *Integrating theory and practice? Employees' and students' experiences of learning at work*. Journal of Workplace Learning 15: 338-344; Eraut M. (2004). *Informal learning in the workplace*. Studies in Continuing Education 26: 247-

273; Tynjälä P. (2008). *Perspectives into learning at the workplace*. Educational Research Review 3, 130-154 mettono in discussione il dualismo tra apprendimento teorico che avviene a scuola e apprendimento pratico che avviene in contesto lavorativo. A supportare il tentativo di superamento di questo dualismo si vedano Chappell C. (2003). *Changing pedagogy: contemporary vocational learning*. OVAL research paper 03-12. The Australian Centre for Organisational, Vocational and Adult Learning e Nyström S. (2009). *The dynamics of professional identity formation: Graduates' transitions from higher education to working life*. Vocations and Learning 2: 1-18. Questi autori propongono una visione della formazione professionale (VET) intesa non come sistema per inculcare conoscenze e abilità, bensì come uno sforzo finalizzato allo sviluppo vocazionale inteso in senso più ampio come formazione dell'identità degli studenti

Sul tema si rimanda ai seguenti testi:

- Alessandrini G. (2012). *Educazione permanente e pedagogia del lavoro*. Atti del Convegno Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano 19 ottobre.
- Alessandrini G. (a cura di) (2012). *La Formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Adapt- Centro Studi "Marzo Biagi", n.7, Giuffrè Editore, S.p.A. Milano.

Condizioni di efficacia della work experience in funzione dell'apprendimento: il ruolo del tutor

Le definizioni normative riguardanti l'alternanza formativa in genere mettono l'accento di volta in volta sul valore pedagogico-formativo dell'esperienza di lavoro o sulla sua funzione di "strumento" di politica attiva per il lavoro.

Concentrarsi sull'una o sull'altra accezione sottolinea la divaricazione tra una concezione dell'alternanza come insieme di strumenti per la didattica o in senso più ampio come modalità didattica integrata.

Gli studi scientifici sul tema dell'apprendimento "sul campo" non offrono la possibilità di dimostrazione univoca del valore formativo *in sé* dell'esperienza di studenti in contesto lavorativo. Non c'è univocità nell'indicare quali condizioni siano indispensabili per un apprendimento realmente trasferibile: un esempio di come le abilità matematiche acquisite nella "vita reale" non siano automaticamente applicate negli equivalenti problemi scolastici "con carta e penna" si possono trovare in Lave J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in every day life*. New York: Cambridge University Press. Al contrario, Reder L.M. – Ritter F. (1992). *What determines initial feeling of knowing? Familiarity with question terms, not with the answer*. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18, 435-451 mostra casi in cui le competenze matematiche vengono trasferite dalla classe alle attività laboratoriali; alcune altre abilità - ad esempio la scrittura e la lettura - sono più facilmente trasferibili da un contesto all'altro ed in generale. Bjork R.A - Richardson - Klavehn A. (1989). *On the puzzling relationship between environment context and human memory*, Hillsdale, NJ: Erlbaum spiegano come la conoscenza sia più vincolata al contesto tanto più è insegnata esclusivamente in un singolo contesto.

Non si può peraltro negare che non sempre sia realmente auspicabile un apprendimento avvenuto in complesse situazioni sociali dato che concretamente alcune competenze richiedono di essere acquisite con padronanza

prima di essere applicate in contesti più complessi(ad esempio, imparare a suonare il violino prima di entrare in un'orchestra); anche se apprendere alcune competenze nel loro setting complesso può essere molto funzionale per ragioni legate alla motivazione oppure nel caso delle abilità che si possono acquisire esclusivamente in situazione complesse (come ad esempio, l'indispensabile ascolto critico che può essere acquisito solo suonando in un'orchestra). Inoltre, sembra che l'apprendimento degli studenti sul posto di lavoro, paragonato a quello dei lavoratori impiegati, sia più "individuale" come mostrato in Virtanen A. - Tynjälä P.- Collin K. (2009). *Characteristics of workplace learning among vocational students*. *Vocations and Learning* 2: 153-175; ciò rende poco realistico pensare di trasferire *in toto* le caratteristiche dell'apprendimento formale sull'apprendimento degli studenti al lavoro.

Non è neppure scontato che la *work experience* sia formativa di per sé: si rende importante una mediazione in questo processo e a riguardo si legga Attwell G. - Jennes A. (1996). *Work process knowledge and new forms of development of professionals for Vocational Education and Training*, Paper at Third Work Process Knowledge Meeting, Bremen, Dec. 12-14. Affronteremo dunque una parte della letteratura sull'ampio tema del "learning at work" che tenta di individuare i fattori che facilitano l'apprendimento nei e tra i diversi contesti di educazione e di lavoro. Metteremo particolare accento alla teoria che vede nell'*azione riflessiva* la risposta al quesito su come si possa imparare ad agire.

La riflessione sull'azione è una modo di conoscere del

professionista che guarda sé stesso in azione per comprendere e migliorare la logica dei suoi atti. La *pratica riflessiva* è quell'insieme di «metodologie che assumono la riflessione come mediatore per il conoscere l'esperienza ma anche per la costruzione di un sapere che viene dall'esperienza.» (Bertagna G. - Triani P. (a cura di) (2013). *Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative*, Ed. La scuola, Brescia, 383).

Gli autori fondamentali da cui traiamo spunto sono i seguenti:

- Dewey John, in cui il rapporto tra pensiero e azione è considerato come una specifica forma di riflessione sulla realtà: il protagonista della riflessione è il soggetto che cerca i significati del proprio vissuto in un movimento di “auto rischiaramento”; se manca la pratica della riflessione viene meno la capacità stessa di “fare esperienza” (Dewey J. (2006). *Come pensiamo, una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Ed. La Nuova Italia Editrice, Milano);
- Schon Donald, nella cui epistemologia della pratica la riflessione avviene sia nel corso dell'azione per regolare l'azione stessa, sia dopo l'azione per comprendere e migliorare l'esperienza già vissuta (Schon D. A. (2010). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Ed. Dedalo, Bari);
- Kolb David., che descrive la dinamica dell'apprendimento esperienziale in un continuo ciclo di comprensione e miglioramento dell'azione stessa tramite la riflessione che avviene in quattro

fasi: l'esperienza concreta, l'osservazione riflessiva dell'esperienza svolta, la concettualizzazione di quanto scoperto e l'applicazione attiva (Kolb D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, David A. Kolb, Prentice-Hall International, Hemel Hempstead, Herts., 1984. No. of pages: xiii + 256. Journal of Organizational Behavior, 8, 359–360).

Sui metodi e gli strumenti di mediazione dell'apprendimento tramite l'esperienza si rimanda anche ai seguenti articoli:

- [Gray D. \(2007\). *Facilitating Management Learning: Developing Critical Reflection Through Reflexive Tools*. Management Learning, 38 \(5\), pp.495-517](#)
- [Lang M. \(2010\). *Can mentoring assist in the school-to-work transition?*, Education + Training, Vol. 52 Iss 5 pp. 359 - 367.
<http://dx.doi.org/10.1108/00400911011058307>](#)

Tra tutte le metodologie di mediazione efficaci ed esistenti a supporto dell'apprendimento sul campo ci soffermiamo brevemente sulla figura del *tutor* e sul ruolo che può svolgere nel processo di apprendimento. Come emerge dalla normativa la funzione tutoriale nei percorsi in alternanza «è preordinata alla promozione delle competenze degli studenti ed al raccordo tra l'istituzione scolastica o formativa, il mondo del lavoro e il territorio». Inoltre, «il docente tutor interno [...] svolge il ruolo di assistenza e guida degli studenti che seguono percorsi in

alternanza e verifica, con la collaborazione del tutor esterno di cui al comma 3, il corretto svolgimento del percorso in alternanza» (Decreto Legislativo

15 aprile 2005, n. 77 Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53. (in GU n.103 del 5-5-2005). Sul tutor aziendale sono tanti gli interventi che lo riconoscono come un esperto “che aiuta, momento dopo momento, il giovane inesperto a non fare errori, [...] intervenendo sulle sue azioni professionali (*lavoro*) quando fossero inadeguate” (Bertagna G. (2012). *Fare laboratorio*, Ed. La Scuola, Brescia, p. 114). E’ invece meno studiata la funzione del tutor scolastico: colui che permette all’allievo di scoprire attraverso il lavoro riflessivo “le conoscenze e le abilità contenute in modo esplicito od implicito nelle azioni professionali che è chiamato a svolgere nel suo lavoro (*studio*).” (*Ibidem*) Grazie all’azione coordinata del tutor scolastico e aziendale le azioni professionali e le azioni formative si alternano in continuazione in modo tale che l’esperienza del tirocinante diventi più consapevole fino a trasformarsi in competenza personale autonoma. (Per approfondimenti si leggano anche Scandella O. (2007). *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell’autonomia*, Ed. Franco Angeli, Milano, 127; D’Arista F. (2011). *Modelli di formazione per il tutor aziendale*, collana Studi Isfol | numero 1 – giugno; D’Arista F. (2013). *Il tutor aziendale per l'apprendistato: manuale per la formazione*, ISFOL, I libri del Fondo sociale europeo, Roma, I libri del Fse, *La moltiplicazione del tutor*, 15, Rubattino, 2005).

4.2. Seconda parte

Processi di cambiamento nel mondo del lavoro e nuove richieste per i lavoratori

La crisi economica in atto iniziata nel 2008 ha generato un cambiamento nel mercato del lavoro. Nel tracciare la direzione di tale cambiamento faremo principalmente riferimento ai seguenti saggi:

- Garrone P. (2016). *Compiti e capacità dei lavoratori nella nuova organizzazione della produzione* in Vittadini G. (a cura di). *Far crescere la persona. La scuola di fronte al mondo che cambia*. Milano: Fondazione Sussidiarietà-Itaca, 2016, in cui vengono tracciate in maniera chiara e sintetica le linee evolutive in corso negli ultimi trent'anni nei sistemi produttivi dei Paesi industrializzati a partire dal superamento degli elementi costitutivi del Fordismo.
- Seghezzi F. (2015). *Le grandi trasformazioni del lavoro, un tentativo di periodizzazione. Appunti per una ricerca*. Working Paper ADAPT, n. 169, che - in una visione meno legata alla produzione industriale - propone una periodizzazione della grande trasformazione del lavoro, identificando una prima grande trasformazione nell'arco temporale 1980-2005 e una seconda trasformazione dal 2005 che è ancora in corso.

Il periodo della prima trasformazione ha inizio con gli anni '80, epoca in cui i cambiamenti nel mercato del lavoro inducono gli studiosi a parlare di post- fordismo intendendo la fine della produzione di massa tipica della catena di

montaggio *à la Taylor*. A partire da quella data tre grandi linee di tendenza hanno interessato i sistemi produttivi dei Paesi industrializzati nel corso degli ultimi trent'anni e ciascuna ha comportato conseguenze a livello di strategia di gestione delle risorse umane. Innanzitutto, il nuovo paradigma produttivo ha come parola chiave “*flessibilità*” di pari passo alla necessità di ricercare un miglioramento continuo, ottenuto anche grazie ad una nuova strategia di gestione delle risorse umane (per approfondimenti: Forrester R. (1995). *Implications of lean manufacturing for human resource strategy*, in *Work Study*, 44(3), pp. 20-24.)

In secondo luogo, le nuove forme di organizzazione della produzione si sono intrecciate con la diffusione delle nuove tecnologie dell'informazione all'interno e all'esterno delle aziende (Information Technology, IT). Ciò comporta ovviamente delle conseguenze a livello di mansioni lavorative, anche se non tutti gli studiosi concordano sulla direzione di tali conseguenze: ad esempio, se Mariotti S. (1994). *Introduzione, in Verso una nuova organizzazione della produzione. Le frontiere del post-fordismo*, a cura di Mariotti S., EtasLibri, Milano sottolinea il fatto che molti lavori vengono rimpiazzati dalla diffusione delle nuove tecnologia, Autor (2015). *Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation*, in *The Journal of Economic Perspectives*, 29(3), pp. 3-30 evidenzia invece il fatto che altre nuove occupazioni vengono rese necessarie proprio dallo stesso fenomeno. Infine, si è verificato l'affermarsi dell'economia dei servizi con conseguenze cruciali per il mondo del lavoro moderno, concentrando sempre più le competenze richieste nel campo delle competenze intellettuali rispetto a quelle fisiche.

Questa prima grande trasformazione ha comportato come fenomeno principale delle implicazioni rilevanti sulle capacità personali richieste ai lavoratori come mette in evidenza Autor D.H. et al. (2003). *The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration*, The Quarterly Journal of Economics, pp. 1279-1333 affermando che sono le trasformazioni delle attività lavorative a veicolare la richiesta di nuove capacità, attitudini e conoscenze nei lavoratori. Approfondiremo più avanti il tema delle nuove competenze richieste dall'attuale mercato del lavoro.

Per quanto significativa, questa prima trasformazione, viene valutata da Seghezzi come non indicativa di un cambiamento di paradigma: durante il quarto di secolo in questione infatti i cambiamenti si sono mantenuti all'interno del modello capitalistico, mentre una trasformazione del lavoro più radicale sarebbe in atto dal 2005, anno identificato come punto di non ritorno della diffusione della rete internet grazie agli smartphone. Da quella data la connettività è pervasiva e da tale novità l'autore fa derivare i seguenti due fenomeni:

- Creazione di figure nuove né dipendenti né autonome alle quali deve adeguarsi la giurisprudenza per individuare forme contrattuali che rispondano alle novità di un lavoro delocalizzato.
- Riduzione del capitale fisso necessario all'avvio di un business grazie allo sviluppo di attività imprenditoriali legate all'uso di internet e degli smartphone (vedi il fenomeno dell'e-commerce).

Questo cambiamento, scardinando la logica della

subordinazione potrà contribuire ad una rinnovata centralità della persona del lavoratore che potrà godere di una maggior libertà di iniziativa. Tuttavia, tale guadagno sarà bilanciato da maggiore responsabilità dovuta al venir meno della garanzia di occupazione. Per quanto sia riduttivo individuare l'origine della rivoluzione esclusivamente nel concetto di "connettività diffusa", è condivisa l'affermazione che il cambiamento di paradigma in atto in questa stagione sia un cambiamento mai visto prima.

Per un approfondimento in merito alla natura sociologica ed economica di tale cambiamento di rimanda a: Schwab K. (2016). *The fourth Industrial Revolution*, World Economic Forum; Bauman Z. (2003). *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano, pp.40-41; Van der Loo H. (2016). *Paradigm Shift For An Exponential Era*. Speech at the European Business Summit (May 7th 2016). Available at <http://www.ebsummit.eu/content.php?id=389>.

Importanza del capitale umano nell'economia contemporanea

Proseguendo nella direzione avviata nell'ultimo decennio, le tendenze appena delineate "prenderanno sempre più la forma di una rivoluzione sociale e antropologica. Riteniamo che questa possa essere letta come una rinnovata centralità della persona del lavoratore" (Seghezzi, 2015). Per tentare una comprensione più approfondita del fenomeno è indispensabile considerare l'importanza che capitale umano assume nell'economia contemporanea proprio in quanto economia della conoscenza (*knowledge economy*). Per un'ampia panoramica sul tema del capitale umano si rimanda a Vittadini G. (a cura di) (2004). *Capitale umano. La ricchezza dell'Europa*, Ed. Guerini e Associati,

Milano; per una sintesi storica del percorso della teoria economica in relazione al capitale umano a partire dalle teorie economiche settecentesche fino agli studi più recenti critici verso l'approccio economicista al comportamento umano diffuso negli anni '60 e '70 del secolo scorso si suggerisce l'articolo di Folloni G. – Vittadini G. (2016). *Capitale umano, character, sviluppo*. In Vittadini G. (a cura di) 2016. *Far crescere la persona. La scuola di fronte al mondo che cambia*. Milano: Fondazione Sussidiarietà-Itaca.

Con l'espressione "capitale umano" si vuole indicare il contributo che la qualificazione del lavoro umano apporta al progresso economico e sociale. In questa direzione, la definizione corrente più ampia e condivisa a livello internazionale è quella offerta dall'OCSE, che identifica il capitale umano come l'insieme di quelle "conoscenze, abilità, competenze e attributi degli individui che facilitano la creazione di benessere personale, sociale ed economico" (OCSE (2001). *The Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital*. Paris: Ocse. p.18). Le conclusioni della Presidenza del Consiglio Europeo tenutosi a Bruxelles il 22 e 23 marzo 2005 sostengono che il capitale umano è la risorsa più importante per l'Europa e la priorità è quella di favorire la formazione come necessaria ai fini di un rilancio della stessa competitività continentale su scala mondiale. Anche la Presidenza del Consiglio Europeo tenutosi a Lisbona il 23 e 24 marzo 2000 attribuiva all'Europa l'obiettivo strategico di diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo sottolineando il legame tra conoscenza ed economia.

Come evidenziato in Folloni G. – Vittadini G. (2016).

Capitale umano, character, sviluppo. In Vittadini G. (a cura di) 2016. *Far crescere la persona. La scuola di fronte al mondo che cambia.* Milano: Fondazione Sussidiarietà-Itaca classicamente la concezione di conoscenza che stava dietro alle misurazioni del capitale umano si riferiva ad un'idea di conoscenza intesa in senso nozionistico, che tuttavia nell'ultimo lustro è andata progressivamente arricchendosi di una serie di altre dimensioni tipiche degli studi di natura psico-pedagogica: i *non cognitive skills* sono stati riconosciuti come fattore decisivo della qualità del capitale umano a partire dagli studi del premio Nobel per l'economia nel 2000 James Heckman (si veda per una sintesi: Heckman J. J.- Kautz T. (2012). *Hard evidence on soft skills*, in *Labour economics*, 19, 4, pp. 451-464; Kautz T.– Heckman J.J. - Diris R.- Ter Weel B.- Borghans L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*, in *National Bureau of Economic Research WP*, w20749.)

Inteso in questo senso più ampio, il capitale umano è indicato quale principale risorsa per affrontare le sfide poste dall'era dell'Industry 4.0 a tutti i livelli: sarà sempre il fattore umano la risorsa cruciale per raccogliere le opportunità offerte dalla quarta rivoluzione industriale. Come ha affermato l'autore de *La quarta rivoluzione industriale* (Schwab K. (2016). *The fourth Industrial Revolution*, World Economic Forum) “questa rivoluzione non cambia solo ciò che facciamo, ma anche ciò che siamo, è così pervasiva da riuscire a impattare sulla nostra identità.” (Intervista rilasciata da Schwab a EconomyUp, disponibile su <https://www.economyup.it/innovazione/schwab-wef-dal->

[lavoro-alla-genetica-
cosi-la-4-rivoluzione-industriale-cambia-la-nostra/](#),

aggiornato al 16 gennaio 2017)

Nuove richieste per i lavoratori

La centralità assunta dalla conoscenza nei processi economici ed, in generale, nella vita delle persone ha delle conseguenze a livello di richieste di qualificazione della forza lavoro. Come accennato precedentemente, sono le trasformazioni delle attività lavorative a veicolare la richiesta di nuove capacità, attitudini e tipi di conoscenza nei lavoratori. CEDEFOP (2010). *Skills supply and demand in Europe; medium-term forecast up to 2020*, Cedefop, Salonicco, p.60 e WORLD ECONOMIC FORUM (2016). *The future of the Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, Ginevra prevedono un mercato del lavoro sempre più recettivo di forza lavoro qualificata con elevate livelli di conoscenza. Questo fenomeno comporterà per la forza lavoro intermedia, ovvero la popolazione lavorativa più diffusa oggi, la necessità di riqualificarsi in termini di maggiore conoscenza.

Dal recente The Human Capital Report. World Economic Forum (2016). Available at http://www3.weforum.org/docs/HCR2016_Main_Report.pdf emerge una sintesi che sottolinea tre grandi fattori che assumono un ruolo centrale nel cambiamento in atto: la pervasività della *tecnologia* informatica, la *conoscenza* in termini di centralità assunta dai legami tra i processi di [apprendimento- innovazione-competitività](#), la *versatilità* richiesta ai lavoratori tramite l'acquisizione di competenze di natura trasversale. La necessità di versatilità è

sottolineata anche in Mariotti S. (1994b). *I vantaggi competitivi del nuovo modello di produzione*, in “Verso una nuova organizzazione della produzione. Le frontiere del post-fordismo”, a cura di S. Mariotti, EtasLibri, Milano: un mercato in costante variazione chiede ai lavoratori innanzitutto un allargamento dei compiti, una polivalenza e interfunzionalità precedentemente sconosciute per non subire il mercato e per posizionarsi in esso con la necessaria creatività nei confronti di procedure rigide o eccessivamente contestualizzate, come testimonia lo spazio sempre maggiore assunto da espressioni come “competenze trasversali”, “soft skills”, “creative thinking”.

Nel tentativo di individuare una traiettoria che unisce tutte le tendenze che attraversano i cambiamenti nelle attività produttive nel paradigma post-fordista - e dunque nei compiti dei lavoratori - risultano utili i concetti utilizzati in Autor D.H.- Levy F. - Murnane R.J. (2003). *The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration*, The Quarterly Journal of Economics. Autor mette l'accento sull'aumento dell'importanza delle attività "non routinarie", contrapposte ad occupazioni ripetitive e codificate, e delle attività "interattive", cioè relazionali. L'analisi di Autor sull'economia statunitense, è stata confermata dagli studi in Germania di Becker S.O. – Ekholm K.- Muendler M.A. (2013). *Offshoring and the onshore composition of tasks and skills*, Journal of International Economics, 90(1) e di Deming D.J. (2015). *The growing importance of social skills in the labor market* (No. w21473), National Bureau of Economic Research che nel 2015 aggiorna l'analisi di Autor al periodo 1980- 2012. Deming evidenzia fino al 2000 un incremento di richiesta di attività non routinarie e la crescente

importanza delle attività di servizio che prevedono una relazione con il cliente e delle attività di relazione interne all'impresa.

In sintesi, i cambiamenti avvenuti negli ultimi trent'anni nel mondo del lavoro hanno dato spazio alle attività che richiedono flessibilità, creatività, attitudine problem-solving generalizzata e comunicazioni complesse (Autor D.H. et al. (2003). *The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration*. The Quarterly Journal of Economics, pp. 1279-1333); flessibilità, capacità di giudizio e senso comune (Autor D.H. (2015). *Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation*. The Journal of Economic Perspectives, 29(3), pp. 3-30); capacità di interagire e di “mettersi nei panni degli altri” (Deming D.J. (2015). *The growing importance of social skills in the labor market* (No. w21473), National Bureau of Economic Research).

Tutte le previsioni sui lavori e le capacità richieste nei diversi settori nei prossimi decenni concludono che a fianco di diverse e particolari competenze tecniche ed economiche saranno cruciali per i lavoratori la competenze “giuste”: capacità sociali e di collaborazione (World Economic Forum (2016). *The future of the Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, Ginevra); “pensare, comunicare, organizzare e decidere” (CEDEFOP (2013). *Verso la ripresa: tre scenari relativi alle competenze e al mercato del lavoro per il 2025.*); problems solving, pensiero critico, creatività, capacità di relazione con gli altri (Eupolis 2016, *Osservatorio del mercato del lavoro e della formazione*. Rapporto 2015.)

Formazione per il lavoro che cambia

Le circostanze di cambiamento storico che investono il mondo produttivo e culturale hanno sempre comportato delle ripercussioni anche a livello di metodi e strumenti pedagogici per la formazione della persona. Si può facilmente prevedere che tale processo avvenga anche in corrispondenza della cosiddetta quarta rivoluzione industriale - come viene definita la fase che stiamo vivendo in Schwab

(2016). *The Fourth Industrial Revolution*, World Economic Forum. Tale rivoluzione, come indicato nel capitolo IV di Massagli E. (2016). *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium - si differenzia dalle stagioni passate per il ruolo centrale assunto dalla *tecnologia* e dalla *conoscenza* nei processi economici e nella vita delle persone oltre alla sempre più insistente richiesta di *versatilità* e adattabilità ai lavoratori che non possono più mantenersi rigidamente entro nozioni e procedure vincolate al contesto. Tali connotati, influenzando sulle caratteristiche dei processi istruttivi e formativi, hanno condotto alla riscoperta dell'importanza della *formazione continua* considerata non solo come aggiornamento di contenuti tecnologici bensì allenamento all'utilizzo critico e correttamente contestualizzato delle nozioni di cui si è in possesso. Inoltre, nell'epoca della versatilità obbligatoria si sta riscoprendo il ruolo fondamentale del *sapere pratico*: infatti, non è possibile formare competenze di natura trasversale tramite lezioni teoriche. Il *sapere pratico* viene descritto da Perla L. (2014) in *Comunità di pratica; Pratica* in "Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative", a cura di Bertagna G. - Triani P., La Scuola, Brescia come una conoscenza non decontestualizzata,

sociale, implicita e riflessiva. La formazione di competenze di questo tipo non avviene sui libri ma *praticamente* ed a questo fine l'alternanza formativa si dimostra una metodologia pedagogica adeguata e attuale in quanto in grado di integrare le dimensioni riflessivo-teoriche ed esperienziali dell'apprendimento.

All'interno del dibattito sulla centralità dell'occupabilità si rende sempre più insistente la necessità di integrazione tra due modelli contrapposti di formazione: il “modello domandista” che mette al centro della formazione esclusivamente le dimensioni a servizio delle imprese e dello sviluppo favorendone la produttività e l'”occupabilità in entrata” (si veda l'interessante studio Hanushek E.A. - Wossman - Zhang L. (2011). *General education, Vocational education, and Labor- Market Outcomes over the life-Cycle*, NBER Working paper, n.17504 in cui si stima l'impatto della tipologia di educazione - vocazionale o generalista- sull'occupazione nel corso della vita) - e il “modello personalista”, che affronta la sfida della trasmissione di conoscenze e abilità slegate dalla finalizzazione specifica a un lavoro preciso (trasversali). La formazione di tali competenze non è standardizzabile in moduli nozionistici di apprendimento ma necessita di una formazione esperienziale, sul campo, situata e “riflettuta”; si tratta di dimensioni che è possibile formare solo facendo tornare al centro del processo formativo la persona.

Le metodologie formative work-based riconquistano la centralità del lavoro nei processi formativi (su cui si rimanda al paragrafo “Work-experience: valore pedagogico-formativo e condizioni di efficacia in funzione dell'apprendimento”, p.144) e non si configurano come accessorie bensì come condizioni necessarie ad una educazione che voglia formare l'integralità della persona,

unica possibilità per una reale competitività nel mercato del lavoro. Competitività che giunge non come fine ultimo perseguito bensì come conseguenza di una “ampiezza ed eterogeneità mentale ed intellettuale resa possibile dall’integrazione tra sapere pratico e sapere teorico.” (Massagli E. (2016). *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium, p. 199).

4.3. Terza parte

Non cognitive factors: tentativo di orientarsi in un campo complesso e frammentato

Di fatto nel processo di modifica delle attitudini e tipi di conoscenza richieste nei lavoratori, alcune capacità diventano meno importanti o addirittura obsolete ed altre assumono invece una nuova centralità: Heckman J.J.- Rubinstein Y. (2001). *The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program*, in American Economic Review, 145-149 dichiarano che per la partecipazione fruttuosa alla nuova organizzazione del lavoro diventano critiche non solo le conoscenze avanzate ma svolgono un ruolo fondamentale anche le *non-cognitive skills* e le capacità caratteriali. Si vedano anche: Heckman J.J.- Kautz T. (2012), *Hard evidence on soft skills*, in Labour economics, 19, 4, pp. 451-464; Heckman J.J.- Kautz T. (2013). *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition* (No. w19656), National Bureau of Economic Research.

Stabilire esattamente cosa si intenda per *non cognitive skills* è complicato ed il tema è ancora molto dibattuto. Le divergenze emergono fin dall'aspetto terminologico (*non cognitive skills*, *soft skills*, *personality traits*, *life skills* sono ampiamente usati anche come sinonimi, non sempre correttamente); noi utilizzeremo l'espressione *non cognitive factors (NCF)* per andare oltre allo stretto riferimento alle sole abilità e ricomprendere anche strategie, attitudini, comportamenti e tratti di personalità. Si possono individuare alcune linee comuni di lettura del pensiero contemporaneo sui NCF e tenteremo in questa sede di darne una sintesi – parziale- accorpendo in alcuni

nuclei tematici gli interventi scientifici che si sono moltiplicati in ambito economico, sociologico e psicologico.

Stabili VS modificabili. Sotto l'ampio cappello dei NCF vengono inclusi i tratti della personalità, gli aspetti del carattere e le dimensioni socio-emozionali secondo un *continuum* che va da fattori più stabili a fattori più modificabili. Fanno parte dei fattori più (relativamente) stabili i “tratti di personalità” di cui parla Heckman (in Heckman J.J.- Humphries J.E. - Kautz T. (2013b). *Achievement Tests and Role of Character in American Life*, in Heckman J.J.- Humphries J.E.- Kautz T. (a cura di), *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*, University of Chicago Press, Chicago, pp. 3-54) utilizzando il termine *character*; le *capabilities* di cui parla Amartya Sen (in Sen A.K. (1999). *Development as Freedom*, Alfred Knopf, New York; Sen A.K. (2009). *The Idea of Justice*, Allen Lane, London) o tutte quelle dimensioni che la letteratura classifica come “Big Five Domains” (l'originale “Big Five Theory” è stata elaborata da McCrae P.T. - Costa R.R. (2013). *Personality in Adulthood: A Five-Factor Theory Perspective*. Routledge; nella versione italiana di Caprara G.V.- Barbaranelli C. -Borgogni L. (1993). *Big Five Questionnaire*. O.S.): apertura all'esperienza, coscienziosità, amicalità, estroversione, stabilità emotiva. Si tratta di fattori decisamente più modificabili quando tra i NCF si includono ad esempio autopercezione, motivazione o competenze sociali.

Malleabilità nel corso della vita. Vi sono evidenze che se tali skills sono coltivate già nei primi anni di vita si incrementa la possibilità di svilupparle: da questo punto di

vista, la qualità dei rapporti in famiglia e nel quotidiano contesto sociale sono fattori decisivi per il costituirsi di un rapporto più adeguato con la realtà. Kautz T. et al. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. National Bureau of Economic Research WP, w20749 danno molta importanza all'accompagnamento dei genitori e all'incoraggiamento che ne consegue nella crescita dei bambini in età prescolare. Si trova nel medesimo testo un'ampia rassegna di interventi finalizzati allo sviluppo di non cognitive skills in diverse fasce di età (prescolare, scuola primaria, secondaria e da adulti). Sul tema dei possibili interventi in questa direzione si rimanda anche all'interessante articolo di Yeager D. S.- Walton G. M. (2011). *Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic*. Review of Educational Research. <http://doi.org/10.3102/0034654311405999>.

Relazione con gli outcomes. In generale quando si parla di questo tema si fa riferimento a quelle attitudini, comportamenti e strategie che facilitano il successo a scuola, sul lavoro, persino nella vita. Gli economisti marxisti hanno prodotto un ampio numero di prove che i datori di lavoro in mercati del lavoro a bassa competenza valorizzano la docilità, l'affidabilità e la persistenza più che le abilità cognitive o il pensiero indipendente (si veda l'indagine di Bowles S.- Gintis H.- Osborne M. (2001). *The Determinants of Earnings: A Behavioral Approach*. Journal of Economic Literature 39 (4), 1137-1176). La sociologia ha scritto ampiamente sul ruolo dei non cognitive skills nella previsione del livello di maturità professionale e dei salari (si veda il saggio di Mueser P. in Jencks C. (1979). *Who Gets Ahead? The Determinants of Economic Success*

in America. New York: Basic Books); diversi studi di impronta psicologica hanno evidenziato l'importante ruolo delle competenze non cognitive sulla prestazione scolastica dei bambini e degli adolescenti (Wolfe R. N. - Johnson S. D.(1995, April). *Personality as a Predictor of College Performance*. Educational And Psychological Measurement 55 (2), 177{185; Duckworth A. L. - Seligman M. E. P. (2005, November). *Self- Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents*. Psychological Science 16 (12), 939{944; Hochanadel A. – Finamore D. (2015). *Fixed and Growth Mindset in education and how grit helps student persist in the face of adversity*. Journal of International Education Research, 11(1)). Una rassegna molto approfondita sul tema dei NCF e della loro incidenza in ambito scolastico si trova in Farrington C. A.- Roderick M.- Allensworth E.- Nagaoka J.- Keyes T. S.- Johnson D. W.- Beechum N. O. (2012). *Teaching Adolescents to become Learner. The role of noncognitive factors in shaping school performance: a critical literature review*. Chicago: The University of Chicago Consortium on Chicago School Research. Inoltre, numerosi studi mostrano che è possibile verificarne gli effetti non solo sulla conoscenza e sulla stabilità nel lavoro ma anche sulla prevenzione di comportamenti malsani - come la depressione - e in generale la partecipazione ad una serie di comportamenti a rischio per gli adolescenti (un'ampia disamina di questi effetto sono contenuti in Heckman J.J.- Stixrud J.- Urzua S. (2006). *The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior*. National Bureau Of Economic Research. Working Paper 12006), la tenuta dei rapporti coniugali e l'infelicità (si veda ad esempio:

Eskreis-Winkler L.- Shulman E.P- Beal S.A- Duckworth A. L. (2014). *The grit effect: predicting retention in the military, the workplace, school and marriage*. Frontier in Psychology February 2014, Vol 5, Article 36. www.frontiersin.org.)

Nonostante il crescente interesse sul tema, il legame tra non cognitive skills e gli outcomes non è sufficientemente indagato, come sottolinea Gutman L.M. - Schoon I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*, University of London, Institute of Education, London: gli autori definiscono una serie di non cognitive skills chiave valutandone i metodi di misurazione e la loro incidenza su vari esiti a scuola o nel lavoro. Rispetto al tema degli outcomes è interessante anche l'exkursus sugli studi del rapporto tra capitale umano e potenziale crescita e sviluppo dei Paesi che si trova in Agasisti T. – Sibiano P. (2016). *Capitale umano e crescita economica: il ruolo del sistema educativo e dei non cognitive skills*, in G. Vittadini (a cura di) (2016). *Far crescere la persona. La scuola di fronte al mondo che cambia*. Milano: Fondazione Sussidiarietà-Itaca.

Cognitive VS Non Cognitive? L'etichetta “non cognitive” sottolinea la distinzione di questi fattori dalle abilità cognitive ed accademiche solitamente misurate dai test o dalle valutazioni scolastiche. Eppure sono in molti a rifiutare l'idea di una contrapposizione tra cognitive e non cognitive skills: ad esempio, Farrington C. A. et al. (2012). *Teaching Adolescents to become Learner. The role of noncognitive factors in shaping school performance: a critical literature review*. Chicago: The University of Chicago Consortium on Chicago School Research affermano che “learning is an interplay between cognitive

and noncognitive factors” (p.2). Mettere in opposizione fattori cognitive e fattori non cognitivi può creare confusione perché sono ben pochi gli aspetti del comportamento umano scervi di “cognizione” come sostenuto in Borghans L.-Duckworth A.L.- Heckman J.J.- ter Weel B.(2008). *The economics and psychology of personality traits*. Journal of Human Resources, 43 (4), 972-1059.

Generalmente si usa l’espressione “cognitive factors” per riferirsi alla *sostanza* di ciò che si impara a scuola (conoscenza dei contenuti) distinguendolo dalla capacità di apprendere, annoverata tra le “non cognitive skills”; tuttavia, le scienze cognitive negli ultimi trent’anni hanno evidenziato quanto sia limitato concepire un quoziente di intelligenza individuale (QI) come una quantità fissa e quantificabile di capacità intellettuale. Come sintetizzato Barsalou L.W. (2010). *Introduction to thirtieth anniversary perspectives on cognitive science: Past, present, and future*. Topics in Cognitive Science, 2, 322-327 le ricerche sulla cognizione umana si sono allontanate dall’idea che la cognizione sia isolata in un cervello individuale andando verso una concezione di intelligenza dipendente dal contesto (ambiente e sistema socio-culturale) in cui è il soggetto è inserito.

Come si è cercato di far emergere, lo sforzo di far rientrare in una definizione univoca l’espressione NCF è lontano dall’essere terminato; tuttavia, considerando il tema dal punto di vista delle finalità educative cui il sistema di istruzione e formazione sempre più devono mirare - in considerazione dei cambiamenti epocali che la società sta attraversando - è interessante la proposta di Folloni G.- Vittadini G. (2016) in *Capitale umano, character,*

sviluppo. In Vittadini G. (a cura di) 2016. *Far crescere la persona. La scuola di fronte al mondo che cambia*. Milano: Fondazione Sussidiarietà-Itaca (pag.63) di considerare nel complesso i fattori non cognitivi come l'insieme comprensivo dei fattori che stabiliscono "la capacità (o incapacità) di un rapporto adeguato ed efficace con la realtà, nei suoi aspetti conoscitivi e relazionali".

Oltre alla contrapposizione tra Cognitive e Non Cognitive: il concetto di Mindset

Come già accennato, con l'espressione NCF si comprende una lunga lista di fattori critici per il successo a scuola e nella vita successiva che include elementi diversi come comportamenti (working habits, help-seeking behaviors...), attitudini (allo studio, autocontrollo e persistenza...) e strategie (metacognitive, problem solving...). All'elenco si possono aggiungere anche i sistemi di credenze rispetto al mondo e a se stessi: in questi termini si riferisce C.S. Dweck utilizzando il termine "mindset" (Dweck C. S. (1986). *Motivational processes affecting learning*. *American Psychologist*, 41, 1040–1048; Dweck C. S., & Leggett E. L. (1988). *A social-cognitive approach to motivation and personality*. *Psychological Review*. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>; ripreso in Dweck C. S.- Hong Y.-Y.- Chiu C. (1993). *Implicit Theories Individual Differences in the Likelihood and Meaning of Dispositional Inference*. *Personality and Social Psychology Bulletin*. <https://doi.org/10.1177/0146167293195015>, Dweck C. S.- Chiu C.- Hong, Y. (1995). *Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives*. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285; Hong Y. - Chiu C. - Dweck C. S.- Lin D. M.- Wan, W. (1999). *Implicit theories*,

attributions, and coping: A meaning system approach. Journal of Personality and Social Psychology. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.3.588>; Dweck C.S.(1996). *Implicit theories as organizers of goals and behavior.* The Psychology of Action: Linking Cognition and Motivation to Behavior, 69–90. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_5; Blackwell L.S.-Trzesniewski K. H. (2007). *Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention.* Child Development, 78(1), 246–263; Dweck C.S.- Master A.(2009). *Self-Theories and motivation: Student's belief about intelligence.* In Wentzel K.R. - Wigfield A. (Eds.), Handbook of motivation at school (pp. 123–140). New York: Routledge.)

Anche in questo caso, l'utilizzo del termine non è univoco e viene utilizzando in senso più vago specialmente nella letteratura di stampo manageriale. In generale, quando si trova questo termine si fa riferimento ad un “modo di vedere il mondo” che comprende anche se stessi e dal quale discendono una serie di conseguenze decisionali e comportamentali. Utilizzato in maniera propria, il concetto di *mindset* in Dweck -elaborato a partire da fine anni '80 e che trova una sintesi divulgativa nel libro pubblicato da Franco Angeli nel 2013 “*Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*” - è un sistema di credenze legate a se stessi e alle proprie qualità. Si fa riferimento in particolare alle “teorie implicite dell'intelligenza”: chi possiede una teoria entitaria (*entity theory*) vede l'intelligenza come una quantità fissa che non può subire cambiamenti, invece chi possiede una teoria incrementale (*incremental theory*) crede che l'intelligenza sia malleabile

ed espandibile.

Teorie implicite dell'intelligenza

La letteratura scientifica internazionale è ricca di definizioni che concernono l'intelligenza. Autori diversi hanno tentato di fornire una definizione puntuale di questo costrutto così complesso, creando così tante definizioni che a volte si sovrappongono, si integrano, si compensano. A tale riguardo una rassegna abbastanza ampia delle definizioni presenti in letteratura è fornita da Sternberg R.J. (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge University Press che rimane a tutt'oggi uno dei massimi studiosi dell'intelligenza. In questa sede sembra tuttavia non necessario avere come riferimento un'unica definizione di tale costrutto: in funzione dell'argomento di trattazione della presente tesi ci interessa approfondire il concetto di *teoria dell'intelligenza*.. Sempre facendo riferimento alla rassegna di Sternberg, esistono in letteratura scientifica diverse teorie dell'intelligenza, che possono essere suddivise in teorie esplicite e teorie implicite. Le *teorie esplicite* vengono formulate sulla base delle risposte fornite dai soggetti a compiti specifici, finalizzati a rilevare un comportamento intelligente. Ad esempio si somministra un test di abilità mentali e sulla base delle risposte fornite dal soggetto si cerca di isolare le variabili intelligenti necessarie ad eseguire il test. Le *teorie implicite* invece si basano sull'idea di senso comune che la gente possiede rispetto all'intelligenza. Cherubini G. (2002). *Gli insegnanti e l'apprendimento*. Scuola e Città, n.1 parla di sistemi di credenze relative alla natura dell'intelligenza. Una teoria implicita dell'intelligenza riguarda il modo in cui un individuo concepisce l'intelligenza.

Il modello specifico che in questa sede prendiamo in

considerazione è quello elaborato da C.S. Dweck nel tentativo di comprendere i diversi comportamenti che studenti con capacità analoghe mettono in atto di fronte alle difficoltà poste da un compito scolastico. Secondo l'Autrice la differenza osservata tra chi si scoraggia e chi aumenta l'impegno sarebbe da attribuire al sistema di convinzioni che ciascuno ha sviluppato riguardo alla propria intelligenza. Più in generale il modello proposto è costruito intorno all'idea che le persone sviluppano convinzioni riguardo se stesse (*teorie del sé*) in base alle quali danno significato alle loro esperienze manifestando modi di pensare, sentire ed agire differenti. In particolare, Dweck individua due teorie del sé relative all'intelligenza: la "teoria dell'entità" (intelligenza fissa) e la "teoria incrementale" (intelligenza flessibile e variabile). Persone con un sistema di convinzioni che fa riferimento alla teoria entitaria ritengono di possedere una certa quantità fissa di efficienza intellettuale che non può essere cambiata dagli sforzi né dall'apprendimento. Questo teoria viene definita "entitaria" proprio perché il rendimento intellettuale viene visto come una entità data che non può essere modificata e sviluppata. La teoria incrementale dell'intelligenza, invece, fa riferimento a un sistema di convinzioni per cui il rendimento mentale non è un tratto fisso ma è un processo suscettibile di accrescimento attraverso l'impegno. Dal sistema di convinzioni relative all'intelligenza derivano una serie di conseguenze che coinvolgono diversi aspetti: ad esempio, persone con modello entitario sentono le difficoltà come una minaccia alla loro autostima e privilegiano le situazioni in cui ritengono di riuscire bene; a causa di questo atteggiamento rischiano di perdere opportunità di apprendimento per paura di fallire in quanto tendono a

vivere l'insuccesso come la prova della loro incapacità personale. Chi invece possiede una teoria incrementale è meno preoccupato di sembrare capace o incapace e tende a concentrarsi maggiormente sul compito e sulla sua risoluzione, di conseguenza di fronte a un compito difficile aumenta l'impegno.

Come si intuisce, le teorie implicite dell'intelligenza sono strettamente connesse al tema dell'*apprendimento* (si veda l'approfondita rassegna in Farrington et al. (2012). *Teaching Adolescents To Become Learners. The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: a critical Literature Review*, in particolare al cap. 5 dedicato al "fattore mindset") e hanno legami, anche molto complessi e non lineari, con la *motivazione* (Dweck C. S. (1986). *Motivational processes affecting learning*. American Psychologist, 41, 1040–1048; Dweck C.S.-Leggett E.L. (1988). *A social-cognitive approach to motivation and personality*. Psychological Review. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>; Wigfield A.-Eccles J.S. - Rodriguez D. (1998). *The Development of Children's Motivation in School contexts*. Review of Research in Education Vol. 23, pp. 73- 118; per una sintesi sulle principali teorie della motivazione ad apprendere si rimanda a Moè A. – De Beni R. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Aspetti della psicologia, Il Mulino); con le *attribuzioni* (Wingfield A.- Eccles J.S. (2000). *Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation*. Contemporary Educational Psychology 25, 68–81. Available online at <http://www.idealibrary.com> on); con le modalità di fronteggiare le difficoltà (Dweck C. S. - Chiu C.– Hong Y. (1995). *Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives*. Psychological

Inquiry, 6, 267-285; Duckworth A.L. (2007). *Grit: perseverance and passion for long-term goals*. Journal of Personality and Social Psychology, vol 7, No 6. 1087-1101; Hong Y. - Chiu C.- Dweck C.S.-Lin D.M.S.-Wan W. (1999). *Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach*. Journal of Personality and Social psychology; Eskreis-Winkler L. - Shulman E.P. - Beal S.A.- Duckworth A.L. (2014). *The grit effect: predicting retention in the military, the workplace, school and marriage*. Frontier in Psychology February 2014, Vol 5, Article 36. www.frontiersin.org); oltre che con gli obiettivi sia in termini di orientamento degli stessi (Dweck C. S.- Leggett E. L (1988). *A social-cognitive approach to motivation and personality*. Psychological Review. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>; Duckworth A.L.(2007). *Grit: perseverance and passion for long-term goals*. Journal of Personality and Social Psychology, vol 7, No 6. 1087-1101; Dupeyrat C. - Marinè C.(2009). *Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults*. Contemporary Educational Psychology 30 (2005) 43–59. Available at <http://www.uky.edu/~eushe2/mrg/Dupeyrat2005.pdf>) sia di raggiungimento (Smink J.-Reimer M.S.(2005). *Fifteen Effective Strategies for Improving Student Attendance and Truancy Prevention*. National Dropout Prevention Center/Network; Blackwell L.- Trzesniewski K.H.- Dweck C. S. (2007). *Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention in Child Development*, January/February 2007, Volume 78, Number 1, Pages 246 – 263; Eskreis-Winkler L.-Shulman E.P. Beal

S.A.- Duckworth A.L. (2014). *The grit effect: predicting retention in the military, the workplace, school and marriage*. Frontier in Psychology February 2014, Vol 5, Article 36. www.frontiersin.org; Hochanadel A.- Finamore D. (2015). *Fixed and Growth Mindset in education and how grit helps student persist in the face of adversity*. Journal of international Education Research - First Quarter 2015, volume 11, number 1).

Per quanto riguarda la relazione con gli obiettivi, Dweck ha osservato che le due teorie dell'intelligenza portano gli studenti a porsi obiettivi differenti: "di prestazione", cioè finalizzati ad ottenere giudizi positivi sulle proprie capacità cercando di evitare le situazioni che potrebbero condurre a giudizi negativi (quindi chi si pone questo tipo di obiettivo non ama rischiare) o "di padronanza", finalizzati piuttosto a incrementare le proprie competenze. Per sé dà questo tipo di obiettivo le difficoltà possono rappresentare un'occasione per apprendere cose nuove e mettersi alla prova. A questo proposito è interessante la ricerca condotta da Hong, Chiu, Dweck e Lin nel 1999 (Hong Y. - Chiu C.- Dweck C.S.- Lin D.M.S.- Wan W. (1999). *Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach*. Journal of Personality and Social psychology) presso un'università di Hong Kong dove le lezioni sono tenute in inglese ma non tutti i ragazzi che si iscrivono hanno una buona conoscenza di questa lingua. Lo studio fu condotto su matricole di cui vennero raccolti i voti dell'esame di inglese e individuate le teorie dell'intelligenza di riferimento. È stato domandato agli studenti se avrebbero frequentato un corso di recupero in inglese qualora fosse stato loro consigliato dagli insegnanti: come prevedibile gli studenti già competenti nella lingua non manifestarono

grande interesse per il corso mentre, tra gli studenti con una scarsa conoscenza dell'inglese, quelli con una teoria dell'intelligenza incrementale scelsero di seguire il corso, mentre quelli con una teoria entitaria mostrarono un livello di interesse molto basso. Ne emerge che possedere una teoria 'entitaria' mette nelle condizioni di rinunciare a utili occasioni mettendo in atto comportamenti che di fatto risultano autosabotanti.

Secondo questo modello, l'adesione personale all'una o all'altra teoria implicita non differenzia solo l'individuazione degli *obiettivi* (“di prestazione” VS “di padronanza”) ma anche le *attribuzioni* (spiegazioni date alle prestazioni) e di conseguenza l'*impegno* impiegato per raggiungere gli obiettivi e nel fronteggiare le difficoltà, i fallimenti e le nuove sfide. Più precisamente, secondo Dweck le teorie implicite dispongono alla scelta degli obiettivi i quali a loro volta impostano il quadro delle attribuzioni e delle modalità di risposta di fronte ai fallimenti.

Se nelle prime formulazioni di Dweck - come appena visto - gli obiettivi agiscono come mediatori delle attribuzioni, tuttavia in Hong Y.-Chiu C.-Dweck C. S.- Lin

D. M.- Wan, W. (1999). *Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach*. Journal of Personality and Social Psychology le teorie implicite vengono presentate come dei predittori più forti degli obiettivi stessi sia in relazione alle attribuzioni sia per quanto riguarda la reazione ai fallimenti. Le teorie implicite impostano la cornice (*frame*) in cui avvengono le attribuzioni di peso alle possibili diverse cause di successo e fallimento. Tali spiegazioni a loro volta influiscono sulla probabilità di

porre rimedio ai fallimenti attraverso azioni riparative. Questa revisione del modello originale viene supportata anche da due ulteriori studi di MacGyvers V. (1992). *Implicit theories and real world outcomes*. Unpublished doctoral thesis, University of Illinois (citata in Hong et al. (1999). *Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach*. Journal of Personality and Social psychology) e Stipek D.-Gralinski J.H. (1996). *Children's beliefs about intelligence and school performance*. Journal of Educational Psychology, 88(3), 397 in cui emerge in maniera sperimentale come le teorie dell'intelligenza predicano in maniera più forte i risultati rispetto agli obiettivi.

In contrapposizione a tali evidenze, vi sono modelli che invertono la direttrice che collega attribuzioni e teorie implicite e in cui è lo stile attributivo a causare le attitudini personali e le credenze: ad esempio, in Goodboy A. K.-Booth- Butterfield M.-Bolkan S.-Griffin D.J. (2015). *The Role of Instructor Humor and Students' Educational Orientations in Student Learning, Extra Effort, Participation, and Out-of-Class Communication*. Communication Quarterly, 63(1), 44-61 si sostiene che la chiave del cambiamento sia nell'attribuire a fattori interni (collegati all'esercizio delle proprie abilità, volontà e capacità) le cause dei propri successi o insuccessi. Infatti, quando le persone possiedono un *internal locus of control* che conduce ad attribuzioni interne, allora sembra che cambino anche le loro attitudini e le credenze su se stessi, da cui i comportamenti seguono naturalmente. La stessa posizione si trova nel modello definito "aspettative-valori" secondo cui le attribuzioni, gli obiettivi di apprendimento e le aspettative degli altri influenzano le credenze sulla

propria abilità e sul compito (Wigfield A.- Eccles, J. S. (2000). *Expectancy – Value Theory of Achievement Motivation*. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>).

La letteratura fin qui citata si è concentrata prevalentemente sulle differenze individuali rispetto alle teorie implicite; ci sono studi che si concentrano invece sulle conseguenze interpersonali derivanti dalle credenze sull'intelligenza. Ad esempio, in Reich D.A.- Arkin R. M. (2006). *Self-doubt, attributions, and the perceived implicit theories of others*. Self and Identity, 5, 89-10 si mostra che le persone utilizzano le loro inferenze rispetto alle teorie del sé degli altri come guide per autovalutarsi; mentre Murphy M. C. - Dweck C. S. (2010). *A culture of genius: how an organization's lay theory shapes people's cognition, affect and behavior*. Personality and Social Psychology Bulletin, 36(3), 283–296 si concentra sul concetto di “organizational lay theory of intelligence” e sul modo in cui queste possono indurre le persone a fare delle inferenze rispetto a ciò che è considerato di valore nell'organizzazione in cui lavorano; queste *teorie implicite organizzative* agiscono sulla rappresentazione di sé delle persone, sulla loro simpatia per l'ambiente, sui loro giudizi impliciti e sottintesi di sé e degli altri, ed influiscono anche sulle decisioni su chi assumere. Si concentra invece sul modo in cui le teorie implicite danno forma alle relazioni intergruppo lo studio di Carr P.B.- Rattan A.- Dweck C.S. (2012). *Implicit Theories Shape Intergroup Relations*. Advances in Experimental Social Psychology, 45, 127–165: i pregiudizi si originano a partire dalle teorie implicite e queste rendono le relazioni nel gruppo più fragili e problematiche anche tra persone che hanno un basso grado di pregiudizio. In particolare, lo

studio dimostra che coloro che credono che le persone abbiano attributi fissi (teoria entitaria) sono più propensi a formarsi stereotipi che guidano le azioni, oltre ad essere più propensi a instaurare relazioni problematiche nel gruppo, rispetto a coloro che credono che le persone siano in grado di cambiare (teoria incrementale).

Tutto ciò che dalla psicologia individuale conduce ad aspetti più legati alla psicologia sociale (intersoggettività, dimensione del gruppo, dimensione organizzativa) avvicina il concetto di *teoria implicita* come sistema di credenze al concetto di *cultura* come teorizzato in Schein E. H. (1999). *Organizational Culture*. American Psychologist, 45(2), 1–5 ed in particolare al livello dei cosiddetti “assunti di base”. Nella tesi fondamentale di Schein la cultura organizzativa è l’insieme coerente di assunti fondamentali che un dato gruppo ha inventato, scoperto o sviluppato imparando ad affrontare i suoi problemi di adattamento esterno e di integrazione interna, e che hanno funzionato abbastanza bene da poter essere considerati validi, e perciò tali da poter essere insegnati ai nuovi membri come il modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a quei problemi. La cultura organizzativa procede attraverso diversi livelli di profondità: al livello più superficiale ci sono gli *artefatti*, ossia i prodotti immediatamente osservabili di una data organizzazione, visibili ma non per questo facilmente decifrabili; al secondo livello si trovano i *valori espliciti* dell’organizzazione (discorsi manifesti e accettati che hanno la funzione di rafforzare il senso di appartenenza e solidarietà, di individuare i pericoli e i nemici esterni, di chiarire e legittimare le scelte dell’organizzazione, di creare consenso tra i membri); il terzo livello, ancora più

profondo, sono gli *assunti di base*, cioè le convinzioni profonde e inesprese, date talmente per scontate da non attrarre l'attenzione e di cui spesso i membri non sono nemmeno del tutto consapevoli ma che guidano le motivazioni profonde delle azioni dei membri dell'organizzazione. Questo terzo livello costituisce delle vere e proprie premesse epistemologiche e valoriali che nelle persone agiscono a livello di motivazione e attribuzioni influenzando sui comportamenti. Se si estende il concetto credenza come insieme di assunti impliciti che possono anche essere condivisi, tali “assunti di base” sono assimilabili alle teorie implicite individuali trasposte a livello sociale.

I sistemi di credenze possono cambiare?

Considerato che i diversi comportamenti in risposta ad un compito in ambito scolastico sono riconducibili alle convinzioni degli studenti circa la propria intelligenza, è immediato chiedersi se sia possibile modificare queste credenze.

L'espressione “cambiamento concettuale” così come si è diffusa ampiamente in psicologia dell'educazione, considera che i *concetti* vengano organizzati mentalmente in strutture simili a *teorie*. Tale concezione attribuisce all'insegnamento il compito di trasformare sia i concetti sia le teorie in cui questi si strutturano. Inteso in questo modo il “cambiamento concettuale” richiede una ristrutturazione *radicale*: infatti, non solo si richiede una riformulazione dei concetti ma anche una revisione delle credenze profonde in modo che la nuova teoria riformulata sia in armonia con la più ampia “ecologia mentale” (Berti A.E. (2002). *Cambiamento concettuale e insegnamento*. Scuola e Città,

p.23).

Per quanto riguarda il dominio specifico delle teorie implicite sull'intelligenza, nella letteratura si possono individuare due metodi efficaci nell'apportare modifiche ai sistemi di credenze presenti nella mente degli studenti. Il primo metodo suggerisce di agire direttamente sulla mentalità degli studenti tramite interventi psico-sociali come si trova in Dweck C.S. (2013). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Franco Angeli. Il secondo metodo, indica la strada di un'azione indiretta sul contesto tramite una modificazione delle strutture e delle pratiche della classe e della scuola come invece è approfondito Farrington C. A.- Roderick M.- Allensworth E.- Nagaoka J.- Keyes T. S.- Johnson D. W.- Beechum N. O. (2012). *Teaching Adolescents to become Learner. The role of noncognitive factors in shaping school performance: a critical literature review*. Chicago: The University of Chicago Consortium on Chicago School Research.

Per quanto riguarda il primo metodo, gli studi di Dweck dimostrano che la semplice conoscenza dell'esistenza di differenti *mindset* (tramite la lettura di articoli o testimonianze) può indurre dei cambiamenti nel modo in cui le persone pensano a se stesse e alla propria vita. Nel secondo studio presentato in Blackwell L.- Trzesniewski K. H.- Dweck C. S. (2007). *Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention in Child Development*, January/February 2007, Volume 78, Number 1, Pages 246 – 263 si trova il caso di un workshop di otto sessioni per condurre gli studenti di una scuola pubblica di New York a considerare la propria intelligenza come

malleabile facendo loro vedere come crescono le connessioni cerebrali e si diventa più intelligenti lavorando a compiti sfidanti: l'outcome di tale intervento è stato misurato in termini di miglioramento del trend nelle valutazioni nel corso dell'anno. Altri interventi sulle teorie implicite hanno generato simili miglioramenti in diverse popolazioni: ad esempio, Aronson J. - Fried C. B. - Good C. (2002). *Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence*. Journal of Experimental Social Psychology, 38(2), 113–125 insegnarono la teoria incrementale a degli studenti di college confrontandoli con due gruppi di controllo: uno neutro (che non aveva subito alcun trattamento) ed uno cui era stata spiegato il modello delle “intelligenze multiple” di Gardner (Gardner H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book In). Gli studenti del gruppo formato sulla teoria incrementale ottennero risultati migliori rispetto agli altri due gruppi. A sostenere l'utilità e l'efficacia degli interventi psico-sociali, per quanto possano essere di ridotta entità, vi è lo studio di Yeager D.S.- Walton G. M. (2011). *Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic*. Review of Educational Research in cui si fornisce una comprensione più dettagliata del funzionamento e dell'efficacia di piccoli interventi insistendo anche sui i principali ostacoli alla loro diffusione e in che modo possano essere estesi. Gli autori, sostengono l'efficacia di questo approccio in termini di miglioramento delle performance scolastiche oltre che di lunga durata degli effetti - oltre ad essere più attraente in termini economici rispetto al riformare le istituzioni o cambiare la cultura di una scuola -, in quanto:

- si basa sul principio basilare della psicologia sociale

per cui ogni atteggiamento e comportamento esistono in un complesso campo di forze in cui alcune forze promuovono un comportamento mentre altre forze lo ostacolano. Per cambiare un comportamento si può incentivare direttamente il comportamento oppure rimuovere gli ostacoli esistenti: se si percorrono queste due strade è possibile che un piccolo intervento possa ottenere grandi risultati-;

- mira all'esperienza soggettiva dei ragazzi a scuola riferendosi ad una ricca tradizione di ricerca sul cambiamento degli atteggiamenti che in psicologia è definita in termini di persuasione;
- interessa processi ricorsivi autorinforzanti che inducono miglioramenti nella motivazione e nei risultati anche qualora il messaggio originale si sbiadisca in salienza.

Tuttavia, gli autori stessi mettono in evidenza che la principale condizione di efficacia di tali interventi riguarda la loro dipendenza dal contesto e dalla natura dell'ambiente di apprendimento in cui si inseriscono. Ad insistere su questo punto è concentrato il capitolo 5 di Farrington C. A.- Roderick M.- Allensworth E.- Nagaoka J.- Keyes T. S. - Johnson D. W.- Beechum N. O. (2012). *Teaching Adolescents to become Learner. The role of noncognitive factors in shaping school performance: a critical literature review*. Chicago: The University of Chicago Consortium on Chicago School Research.

Sia le condizioni evidenziate da Yeager e Walton sia le obiezioni in Farrington mettono in evidenza il legame

esistente tra teorie implicite dell'intelligenza e *contesto* o *ambiente* educativo. Nel concetto di contesto/ambiente vengono inclusi differenti fattori influenti:

- le aspettative degli insegnanti, la disponibilità di supporti per l'apprendimento;
- la natura del compito che viene assegnato -livello della sfida, chiarezza e rilevanza degli obiettivi-,
- le norme di comportamento in classe,
- il livello di auto-efficacia.

Inoltre, anche le strutture e alle politiche di valutazione impiegate in un determinato contesto educativo - inclusi il tipo, l'utilità e la frequenza dei feedback sul lavoro degli studenti- svolgono un ruolo fondamentale nella strutturazione delle credenze (Kellaghan T. -Madaus G. -Raczek A.(1996). *The use of external examinations to improve student motivation*. Washington, DC: American Educational Research Association; Pashler H.- Cepeda J. T.- Wixted, J. T. -Rohrer, D. (2005). *When does feedback facilitate learning of words?* Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 31, 3–8; Nicol D. J. - Macfarlane-Dick, D. (2006). *Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice*. Studies in Higher Education, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/030750706005720906>; Shute V. J. (2008). *Focus on Formative Feedback*. Review of Educational Research. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>; Heritage M. (2010). *Formative assessment and next-generation assessment systems: Are we losing an*

opportunity. Washington DC: Council of Chief State School Officers. Retrieved from http://129.33.81.41/documents/mde/formative_assessment_next_generation_heritage_338483_7.pdf; Herman J. L. (2010). *Coherence: Key to next generation assessment success*. Los Angeles: CA: CRESS. Retrieved from http://www.cse.ucla.edu/products/policy/coherence_v6.pdf; Benassi V. A.- Overson C. E. - Hakala, C. M. (2014). *Applying Science of Learning in Education: Infusing Psychological Science into the Curriculum*. *Annals of Anthropological Practice* (Vol. 37). <https://doi.org/10.1111/napa.12013>).

La ricerca psicologica e sociologica enfatizza l'importanza del contesto dal quale si attingono i quadri di riferimento condivisi con il gruppo e l'importanza di tali *frame* nel determinare come agire e “chi essere” a scuola; e che dunque hanno implicazioni sull'interpretazione del mondo della scuola e sui conseguenti comportamenti. I risultati dello studio di Eccles J. S.–Midgley C. -Lord S. (1991). *What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents*. *American Journal of Education*, 99, 521–542 indicano che la natura dell'ambiente scolastico nelle scuole medie degli Stati Uniti influenza la motivazione e il rendimento scolastico dei pre-adolescenti, portando prove a sostegno del fatto che il contesto sociale agisce potentemente sulla identità sociale degli studenti nel definire e limitare il senso delle proprie capacità e possibilità, come già aveva evidenziato Weick nel saggio sul *sensemaking* nelle organizzazioni (Weick K.E. (1995). *The Nature of Sensemaking. Sensemaking in Organizations*, 1–62). La stessa Dweck nello studio con Murphy del 2010 esamina le teorie implicite che le

organizzazioni hanno sull'intelligenza (definite come credenze condivise delle persone in un ambiente riguardo alla natura dell'intelligenza) e misura l'influenza che hanno sulle persone inducendole a fare delle inferenze rispetto a ciò che è considerato di valore nell'organizzazione e dando forma in maniera rilevante alla cognizione, agli affetti e ai comportamenti.

In sintesi, gli interventi psico-sociali sebbene efficaci ad indurre cambiamenti nelle persone non funzionano se operano isolatamente, ma se riordinano le forze in un sistema complesso. Questa visione sistemica trova sostegno anche nel filone cosiddetto del *curricolo globale* che in Italia vede come grande divulgatore Marco Orsi (Orsi M. (2002). *Scuola, organizzazione, comunità*. Brescia: La Scuola; Orsi M. (2006). *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una scuola comunità*. Erickson).

Come si formano i sistemi di credenze?

In quanto sistemi di credenze, nella formazione delle teorie implicite influiscono componenti di tipo cognitivo, affettivo e valutativo. Questa loro composizione multipla le lega alle loro molteplici funzioni: non solo sono usate per dare significato agli eventi, prevedere il futuro, prendere decisioni e orientare l'azione, ma contribuiscono in maniera consistente nel dare forma all'identità degli individui, il che rende molto complesso districare in maniera lineare i processi che conducono alla loro formazione. Tuttavia - nel tentativo di individuare la genesi dei sistemi di credenze - dall'analisi della letteratura relativa all'apprendimento e alle scienze pedagogiche emergono alcuni possibili accorpamenti tematici che riassumeremo nei successivi paragrafi.

Apprendimento di credenze come apprendimento profondo.

Sono stati sviluppati numerosi quadri teorici per comprendere come avviene l'apprendimento in generale. Ad esempio, Kolb (Kolb D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, David A. Kolb, Prentice-Hall International, Hemel Hempstead, Herts., 1984. No. of pages: xiii + 256. Journal of Organizational Behavior, 8, 359–360. <https://doi.org/10.1002/job.4030080408>) descrive un processo in cui le persone imparano tramite esperienze concrete, e approfondiscono il loro apprendimento riflettendo su queste esperienze e derivandone concetti astratti da applicare a ciò che hanno imparato attraverso una fase di sperimentazione attiva. In alternativa, Mezirow (Mezirow J. (1995). *Transformation theory of adult learning*. In Welton

M. (Ed.). *In defense of the lifeworld: critical perspectives on adult learning*. Albany, New York, USA: State University of New York Press) suggerisce che l'apprendimento possa essere strumentale, comunicativo o trasformativo, caso quest'ultimo in cui l'esame dei presupposti di fondo porta al cambiamento negli atteggiamenti, nel comportamento e nelle norme sociali. Questo tipo di apprendimento è analogo all'apprendimento a "doppio ciclo" che comporta una riflessione sulle ipotesi che sottendono le nostre azioni. Il *double loop learning* si distingue dal *single loop* e dal *triple loop learning*. Quest'ultima tipologia si riferisce all'apprendimento che modifica valori, norme e processi di pensiero di ordine superiore che sono alla base di ipotesi e di azioni, e permette di modificare e sviluppare la propria maniera di apprendere (Argyris, C. - Schön D. A. (1978).

Apprendimento organizzativo. Teoria, metodi e pratiche. (1998th ed.). Guerini e Associati) e che, agendo a livello dei presupposti di fondo, maggiormente può essere assimilabile al processo di formazione e sviluppo delle teorie implicite. Rispetto ad esse, questo modello risulta interessante soprattutto nell'accezione presentata da Argyris e Schön nel testo del 1978 sull'apprendimento organizzativo (che affonda le radici nell'approccio sistemico batesoniano, si veda in particolare Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Parte III, Adelphi) specialmente per il fatto di ampliare le fonti di apprendimento da esclusivamente individuali ad essere un fenomeno sociale localizzato nel contesto delle esperienze di vita e partecipazione nel mondo.

Apprendimento di credenze tramite modellamento e socializzazione: social learning theory. L'apertura agli *aspetti sociali dell'apprendimento* viene attribuita al lavoro di Albert Bandura che negli anni '70 enfatizzò l'importanza dell'osservazione dei comportamenti, degli atteggiamenti e delle reazioni emotive degli altri per apprendere facendosi un'idea di come eseguire nuovi comportamenti e successivamente codificando queste informazioni utili come guida per l'azione. Infatti, nei processi di socializzazione elementi come il linguaggio, i costumi, le attività professionali, costumi familiari e le pratiche educative, religiose e politiche di una cultura, nonché le credenze, sono insegnati ad ogni nuovo membro grazie al beneficio di modelli che esemplificano gli schemi culturali nel loro comportamento (Bandura A. (1971). *Social learning theory*. In *Social Learning Theory*(pp. 1–46). <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x>). La teoria di Bandura fu completata dai lavori di Lev S.

Vigotsky e dalla teoria del “situated learning” di Lave (Lave J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press). [Per un approfondimento che tenta di dare maggiore chiarezza alle basi concettuali dell'apprendimento sociale si rimanda a Reed M. S. et al. (2010). *What is social learning?* Ecology and Society, 15(4).

<http://www.ecologyandsociety.org/volXX/issYY/artZZ/>].

Apprendimento di credenze tramite appartenenza e identificazione: le comunità di pratica. Considerando i processi di socializzazione, la teoria dell'apprendimento sociale si lega, fin dalla sua origine, al tema della comunità di pratica. Etienne Wenger è probabilmente il principale teorico in entrambe le aree e propone l'idea che l'apprendimento sia parte di un processo più ampio che vede gli individui come partecipanti attivi nelle pratiche della vita sociale di comunità mettendo al centro la mutua relazione tra i poli del significato (*learning as experience*), della pratica (*learning as doing*), della comunità (*learning as belonging*) e dell'identità (*learning as becoming*) (Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Systems Thinker, 9, 2–3). Si delinea un processo di apprendimento che comprende non più solo esperienza diretta ed indiretta – tramite esempio – bensì l'influenza di fattori che agiscono a livello di identità negli individui; non si parla dunque esclusivamente di apprendimento di conoscenze bensì dell'apprendimento di atteggiamenti, valori, assunti di base e credenze.

Apprendimento di credenze e influenza dell'ambiente scolastico. In un processo così delineato e proseguendo l'analogia con l'idea di comunità, alcuni autori hanno evidenziato come la scuola, in quanto organizzazione

“ricorsiva” in cui l’apprendimento è mezzo e fine, non possa più considerarsi centrata sull’insegnamento bensì sull’apprendimento muovendosi sempre più in direzione della creazione di una “comunità di apprendisti” (Pontecorvo C. (1997). *Apprendere in contesti*. In AA. VV., Le conoscenze fondamentali per l’apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I Materiali della commissione dei saggi. Annali Della Pubblica Istruzione, 78, 134 e 396), cioè di luoghi di apprendimento non solo per gli allievi ma anche per gli insegnanti. In questa prospettiva è l’organizzazione stessa nel suo complesso di stimoli ambientali, relazionali, materiali che favorisce l’apprendimento e richiama l’idea di una coerenza sistemica nel senso che “determinati valori che si sostanziano in certe metodologie e corsi d’azione, diventano «forti» e credibili nella misura in cui coinvolgono docenti e allievi. Una scuola che sceglie come metodologie il tutoraggio e il *cooperative learning* risulta efficace se tali metodologie non riguardano solo il lavoro con gli alunni, ma anche la modalità di funzionare di tutta l’organizzazione, coinvolgendo direttamente l’azione degli insegnanti e del dirigente scolastico.” (Orsi M. (2002). *Scuola, organizzazione, comunità*. Brescia: La Scuola. p. 77) Allo scopo di creare un ambiente coerente ed efficace nel creare occasioni di apprendimento che possano agire anche a livello profondo di credenze assumono grande rilevanza una serie di aspetti che Orsi, parlando del contesto scolastico, definisce di *hardware* (le tecnologie educative, gli edifici, i locali, gli spazi interni ed esterni, l’organizzazione del layout) che vanno a definire l’ambiente educativo, insieme ad aspetti organizzativi della scuola e agli aspetti personali e professionali degli

insegnanti (*software*).

Ad insistere sugli aspetti di tipo ambientale che nella scuola possono influire sull'approccio che gli studenti hanno nei confronti dell'apprendimento è anche uno studio di Boaler e Stamples sul caso della scuola di Railside (Boaler J. - Stamples, M. (2008). *Creating mathematical futures through an equitable teaching approach: The case of Railside school*. Teacher College Record, 110(3), 608–645). In questa scuola alcuni fattori, influenzando sulla costruzione di un ambiente internamente coerente hanno condotto a risultati migliori per gli studenti oltre ad un approccio più positivo rispetto alla matematica (focus dello studio) espresso da una maggior frequenza i corsi e una intenzione espressa di proseguire al college, oltre che la riduzione delle differenze tra gruppi etnici diversi.

Rispetto a questo tema si richiamano i riferimenti fatti in precedenza nel paragrafo “Possono cambiare?” nel quale si sono presentati alcuni contributi che enfatizzano l'importanza del contesto dal quale gli individui attingono i quadri di riferimento per interpretare la realtà, determinando l'azione e l'identità.

Educare una forma mentis tramite *feedback* e sistemi di valutazione. Molti studi danno evidenza alle strutture e alle politiche di valutazione fornendo evidenze di come questi possano agire come importanti facilitatori dell'apprendimento e della performance. Il tipo, l'utilità, la tempistica e la frequenza dei feedback che gli insegnanti forniscono agli studenti (ma si consideri anche il caso genitori-figli) può influenzare il loro mindset in maniera sorprendente. Anche Dweck ritiene che un elemento di fondamentale importanza nel dare forma alle credenze rispetto alla natura della propria intelligenza è l'utilizzo delle lodi o più genericamente del rinforzo positivo (Dweck C.S.

(2013). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Franco Angeli). In una serie di studi di laboratorio con Claudia Mueller ha mostrato come diverse tipologie di lodi (sull'intelligenza, sull'impegno o neutre) possono indurre ad attribuire il successo a tratti fissi di intelligenza minando la motivazione e le prestazioni degli studenti a seguito di un'esperienza di fallimento. (Mueller C. - Dweck C. S. (1998). *Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance*. Journal of Personality and Social Psychology, 75(1), 33–52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>. Per uno studio longitudinale sul tema, vedere lo studio 1 in Blackwell L. S.-Trzesniewski K. H. (2007). *Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention*. Child Development, 78(1), 246–263; sull'influenza dei feedback si veda Shute V. J. (2008). *Focus on Formative Feedback*. Review of Educational Research. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>.)

CONCLUSIONI

Un mondo in continua evoluzione (tecnologica, organizzativa, culturale...) richiede sempre più lo sviluppo personale di caratteristiche come flessibilità, capacità di adeguarsi a contesti differenti e soprattutto disponibilità all'apprendimento continuo. Per adeguarsi a tale condizione è indispensabile possedere un set di competenze composto da skill di base, skill tecnico-professionali in aggiunta a skill trasversali indispensabili per imparare con metodo, risolvere problemi inventando soluzioni insolite, collaborare con gli altri, comprendere e adeguarsi al contesto per poter introdurre cambiamento. Al di là di questo, ciò che serve è un soggetto che sia protagonista, consapevole di sé, in grado di affrontare i cambiamenti. Come si forma un soggetto del genere? Da questa domanda ha origine il presente studio.

Gli spunti iniziali sono stati tre: gli interessanti studi di C.S. Dweck attorno al tema del mindset e dell'influenza che esso può avere sulla vita delle persone in termini di successo; il contesto concreto della ricerca - Cometa Formazione scs - che ha ristretto il campo all'ambito della formazione professionale; il modello specifico di accompagnamento/orientamento al lavoro che viene implementato presso la Scuola Oliver Twist di Cometa Formazione scs.

Il fine della presente ricerca è stato lo studio della relazione tra le attività di orientamento al lavoro e lo sviluppo di growth mindset negli allievi di questa scuola. In particolare, l'interesse è stato comprendere se lo svolgimento delle attività di accompagnamento al lavoro tipiche del modello proposto - chiamato di *Work-based Guidance* - comportano un qualche effetto sulla formazione degli allievi a livello di predisposizione ad una mentalità di tipo incrementale, che si suppone essere un fattore decisivo per l'inserimento e la permanenza nel mercato del lavoro.

Il risultato è un database composto da 200 rilevazioni complete basato su informazioni oggettive sugli allievi e sui tirocini e sulle informazioni frutto di interviste e di indagini agli allievi e ai tutor. Il database è stato analizzato ricorrendo a misure di statistica descrittiva che ha offerto una chiave di lettura approfondita e analitica dei processi che legano la crescita (o decrescita) del growth mindset alle diverse dimensioni studiate, quali le attività di coaching, la struttura del tirocinio e la relazione con il tutor. In tal senso, i trend, le medie e i confronti tra sottocampioni hanno permesso di rilevare come esista certamente una relazione tra le varie dimensioni studiate e le variazioni di mindset degli studenti. Infatti, gli esiti evidenziano un legame, benché lieve, tra il cambiamento di mindset e l'esperienza di tirocinio non inteso come mero periodo di formazione tramite il lavoro in azienda bensì come occasione di sviluppo personale in funzione di un migliore e continuativo inserimento nel mondo del lavoro, oltre che di una maggior soddisfazione personale. Soprattutto, si evidenzia come non sia il tirocinio in sé a generare cambiamento di mindset: l'attività di accompagnamento come si sviluppa nel percorso proposto in UF Stage in

Cometa Formazione sembra in questo senso essere decisiva.

Infatti, i fondamentali per la costruzione di un processo intenzionale allo sviluppo di growth mindset nella formazione professionale sembrano coincidere con gli elementi costitutivi della *Work-based Guidance* in Cometa Formazione. Innanzitutto, la relazione di tutoring. Questa si configura come una relazione ad alta valenza educativa che favorisce la pratica riflessiva nell'allievo che si trova ad agire in contesti differenziati (scuola, azienda) e senza la quale non si può dare vero apprendimento. Seppur nel presente studio non sia proposta una classificazione esaustiva delle tipologie relazionali tutor-trainee, la rilevanza della relazione con il tutor è resa evidente da un semplice fatto: laddove la relazione tra allievo e tutor rimane invariata - seppur presente - il mindset finale è più incrementale rispetto ai casi in cui la relazione sia completamente inesistente.

In secondo luogo, il lavoro di coaching svolto dai tutor che nel modello proposto si concretizza in un accompagnamento degli allievi verso una maggior consapevolezza di sé e una disponibilità all'impegno come segno della comprensione delle richieste entro un progetto a lungo termine. In questo senso si posiziona anche lo sforzo di "spostare" la motivazione all'apprendimento on the job su un focus interno: portare a termine l'esperienza di tirocinio nonostante le eventuali difficoltà che si possono presentare è un ottimo "apprendistato" di ciò che succederà loro una volta varcata la soglia del mondo del lavoro. Si punta inoltre a rendere gli allievi consapevoli che, per trovare lavoro, sia indispensabile sviluppare competenze trasversali che vanno oltre alla bravura tecnica. I dati hanno

mostrato non solo che il lavoro di coaching è efficace ma che la tipologia di persona che mira a formare è praticamente allineabile alla persona caratterizzata da growth mindset: relisiente, focalizzata sull'apprendimento più che sulla performance, aperta alle critiche costruttive e disponibile a mettersi in gioco anche nella fatica.

Infine, allo scopo di favorire l'educazione di una persona simile si rende necessaria una progettazione del tirocinio che intenzionalmente proponga agli allievi obiettivi che sappiano stimolarli e compiti rilevanti per il loro futuro, in un contesto formativo on the job in grado di accoglierli non come mera "forza lavoro" ma come soggetti di un processo di apprendimento che li coinvolge integralmente come persone.

Se questi sono i fondamentali per la costruzione di un processo intenzionale allo sviluppo di growth mindset nella formazione professionale, la sfida di fronte alle istanze che emergono dal contesto attuale è rivolta ai alle agenzie formative. Scuola e azienda devono caratterizzarsi sempre più quali contesti formativi in cui vi siano al centro non solo quelle che ormai anche il linguaggio comune definisce "competenze trasversali": per formare le dimensioni *soft* è indispensabile riconsiderare l'importanza della centralità della persona che apprende, progettandone il coinvolgimento attivo in tutte le sue dimensioni, senza il quale non vi è vera e propria formazione ma solo addestramento. A tale ampio e alto obiettivo mira la proposta del modello di *Work-based Guidance* in Cometa Formazione scs: l'individuo deve accrescere la propria consapevolezza di sé, delle esigenze e della realtà che lo circonda per continuare ad esservi inserito in maniera costruttiva e positiva per se stesso e per gli altri. La

scommessa è che ad un tale risultato può condurre solo una formazione il cui scopo sia la “*crescita del soggetto persona verso la piena realizzazione della sua umanità.*” (Alessandrini 2011, p.72).

INDICE DELLE FIGURE

FIGURA 1 LA PROBABILITÀ DI DISOCCUPAZIONE NON DIPENDE SOLO DAI CICLI ECONOMICI, MA ANCHE DA ELEMENTI STRUTTURALI	12
FIGURA 2 PERCENTUALE DI DATORI DI LAVORO E GIOVANI CHE RITENGONO IMPORTANTE IL MINDSET PER L'ASSUNZIONE (FONTE: REED, 2012)	32
FIGURA 3 SCHEMA SINTETICO DEI FATTORI SU CUI INFLUISCE IL MINDSET	96
FIGURA 4 COME ALLENARE IL GROWTH MINDSET	99
FIGURA 5 NUMERO ISCRIZIONI DAL 2012 AL 2017	113
FIGURA 6 RAPPRESENTAZIONE DEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO REALITY-BASED IN COMETA FORMAZIONE SCS	120
FIGURA 7 DATI DELLE RILEVAZIONI SVOLTE PER SETTORE DEL CORSO, ANNUALITÀ FREQUENTATA E GENERE (FONTE: PROPRIA)	134
FIGURA 8 VARIAZIONE DI MINDSET PRIMA E DOPO IL TIROCINIO SUL CAMPIONE TOTALE	144
FIGURA 9 . MINDSET DEI TUTOR (NUMERO TUTOR PER FASCIA DI MINDSET)	152
FIGURA 9 . MINDSET DEI TUTOR (NUMERO TUTOR PER FASCIA DI MINDSET)	152

INDICE DELLE TABELLE

TABELLA 1 TIPI DI DISCREPANZA TRA DOMANDA E OFFERTA DI COMPETENZE	18
TABELLA 2 RISULTATI FORMATIVI 2015-2016 IN COMETA FORMAZIONE SCS	114
TABELLA 4 SINTESI DELLE VARIABILI INDAGATE E DEGLI INDICATORI	126
TABELLA 5 DIMENSIONI DEL MINDSET E LORO INDICATORI.....	127
TABELLA 6 DIMENSIONI DI LAVORO DEL COACHING SVOLTO DAI TUTOR NEL CORSO DI UF STAGE	131
TABELLA 7 NUMERO ALLIEVI E TIROCINI CURRICULARI SVOLTI A.S. 2016-2017 IN COMETA FORMAZIONE SCS	133
TABELLA 8 COMPARAZIONE RILEVAZIONI SVOLTE E RILEVAZIONI COMPLETE PER SETTORE.....	133
TABELLA 9 SINTESI DEGLI STRUMENTI DI RACCOLTA DATI	135
TABELLA 10 PROCESSO BI-FASICO DI RILEVAZIONE DEI DATI RELATIVI ALL'ATTIVITÀ DI COACHING	137
TABELLA 11 VARIAZIONE MEDIA DI MINDSET, MINIMO E MASSIMO E DEVIAZIONE STANDARD	144
TABELLA 12 MEDIA VARIAZIONE DI MINDSET, MINDSET PRIMA E DOPO, MIN-MAX PRIMA E DOPO, DEVIAZIONE STANDARD PRIMA E DOPO PER SOTTOGRUPPO	146
TABELLA 13 MEDIA VARIAZIONE DI MINDSET, MINDSET PRIMA E DOPO, MIN-MAX PRIMA E DOPO, DEVIAZIONE STANDARD PRIMA E DOPO PER SOTTOGRUPPO	146
TABELLA 14 VALORI DELLE DIMENSIONI DI LAVORO DEL COACHING PRIMA E DOPO IL TIROCINIO E DIFFERENZE	151
TABELLA 15 RELAZIONE TRA LA VARIAZIONE DI MINDSET E IL TIPO DI RELAZIONE CHE INTERCORRE CON IL TUTOR	153
TABELLA 16 RELAZIONE TRA LA VARIAZIONE DI MINDSET E IL TIPO DI RELAZIONE CHE INTERCORRE CON IL TUTOR	154
TABELLA 17 CORRELAZIONE TRA LE DIMENSIONI DEL COACHING E LA VARIAZIONE DI MINDSET % DOPO IL TIROCINIO.....	155
TABELLA 18 CORRELAZIONE TRA LA VARIAZIONE DI MINDSET % E LA % DI PRESENZA AD UF STAGE: NON SIGNIFICATIVA	158
TABELLA 19 CORRELAZIONE TRA VARIAZIONE DI MINDSET (%) E LE CARATTERISTICHE DEL TIROCINIO	159
TABELLA 20 SINTESI DEI POSSIBILI INDICATORI LEGATI AL CONTESTO AZIENDALE DA INCLUDERE IN UN AMPLIAMENTO DELLA RICERCA.....	170

BIBLIOGRAFIA

Ajello A.M.- Meghnagi S. - Mastracci C. (2000). *Orientare dentro e fuori la scuola*. La Nuova Italia-Rcs, Milano.

Alessandrini G. (1994). *La formazione oltre l'aula: apprendimento organizzativo e nuove competenze*, in Miggiani F. (a cura di), "Learning organization. Idee e sistemi per lo sviluppo aziendale nella società della conoscenza", Guerini e Associati, 1994, 158.

Alessandrini G. (2011). *Dimensioni pedagogico-sociali dell'orientamento con particolare riferimento alla transizione dalla scuola alla vita attiva*, in Ferraro S. (a cura di) *Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità*, 2011.

Alessandrini G. (2011). *Educazione permanente e pedagogia del lavoro*, Convegno Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 19 Ottobre 2012 in Alessandrini G., "Manuale per l'esperto dei processi formativi", Carocci, Roma 2005.

Bandura, A. (1971). *Analysis of modeling processes*. In A. Bandura (Ed.), *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine-Atherton.

Bandura, Albert (1977), *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Banzi, G. (2018). *L'approccio educativo di Cometa*. Rapporto sulla Scuola Oliver Twist promosso da Fondazione Agnelli curato da Università di Milano Bicocca.

Barton D.- Farrell D.- Mourshed M. (2014). *Education to Employment: Designing a system that works*. McKinsey

Bauer T.K. (2002). "Educational mismatch and wages: a panel analysis." *Economics of Education Review*, vol. 21(3), 221-229.

Becker G.S., Investment in human capital: a theoretical analysis, in «The Journal of Political Economy», 70 (5), supplement, 1962.

Bertagna G. (2006). *Pensiero Manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. La Scuola.

Bertagna G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubettino Editori, Bergamo, 25.

Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, 356-359.

Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. La Scuola.

Bertagna G. (2011). *Lavoro e Formazione dei giovani*, La Scuola. Id., *Pensiero manuale*, Rubettino, 2006

Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. La Scuola. Collana: Emmaus.

Bertagna G. (2012). *Quale scuola per quale lavoro nel futuro dei giovani?* in Alessandrini (a cura di) *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Giuffrè Editore

Bertagna G. (2016). *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, Rivista: Formazione Lavoro Persona, Anno IV, Numero 18.

Bramanti A., Odifreddi D. (2003) (a cura di), *Istruzione e Formazione: una filiera da (ri)costruire*, Franco Angeli, Milano, 47

Bratti M. - Matteucci N. (2005). "Is there skilled-biased technological change in Italian manufacturing? Evidence from firm-level data." *Brussels Economic Review*, Vol. 48, n. 1-2, pp. 153-182. ULB--Universite Libre de Bruxelles

Cainarca, G.C.- Sgobbi, F. (2005). *Educational mismatch e*

skill mismatch: un'indagine empirica sui lavoratori italiani, XX Convegno Nazionale di economia del lavoro, Roma, Università "La Sapienza", 22-23 settembre.

Campiotti, F. - Gomaraschi, M.- Nicotra, M. (2017). *The School-Enterprise for the Reality-based learning approach*. Available at: <http://cometaresearch.org/uncategorized/the-school-enterprise-for-the-reality-based-learning-approach/>

Caprara G.V.- Barbaranelli C.- Borgogni L. (1993). *BFQ Big Five Questionnaire: Manuale*. Firenze, Organizzazioni Speciali.

Casaschi C. - Giraldo M.- Scolari A. (2013). *Il tirocinio come esperienza formativa della persona: la dimensione pedagogica* in Bertagna G.- Buratti U.- Fazio F.- Tiraboschi M- (a cura di) "La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero: l'attuazione a livello regionale delle Linee-guida 24 gennaio 2013: mappatura e primo bilancio", ADAPT Univesity Press, Modena, vol. 16.

Castellano A. - Kastorinis X. - Lancellotti R. - Marracino R. - Villani L.A. (2014). *Studio ergo Lavoro. Come facilitare la transizione scuola lavoro per ridurre in modo strutturale la disoccupazione giovanile in Italia*. McKinsey&Company.

Cattell R. B.- Eber H. W.- Tatsuoka, M. M. (1970). *Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF)*. Champaign, IL: IPAT.

CEDEFOP (2009). *Professionalising career guidance: practitioner competences and qualification routes in Europe*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop panorama series; No 164. Available at: http://www.cedefop.europa.eu/files/5193_en.pdf

CEDEFOP (2010a). *The skill matching challenge. Analysing skill mismatch & policy implication*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2010b). *Hai quello che serve? Lo skill mismatch in Europa*. Nota informativa, Giugno.

CEDEFOP (2012). *Skill mismatch. The role of enterprise*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Research paper n.21.

CEDEFOP (2015). *Skill shortages and gaps in European enterprises. Striking a balance between vocational education and training and the labour market*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2015). *Tackling unemployment while addressing skill mismatch. Lessons from policy and practice in European Union countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. November 2015. Available at:
<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5546>

CEDEFOP (2016a). *European sectoral trends: the next decade*. Available at:
<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8093>

CEDEFOP (2016b). *Using labour market information. Guide to anticipating and matching skills and jobs VOLUME 1*. Available at:
<http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/assisting-eu-countries-skills-matching>

Chatzichristou S. (2017). *What will you be when you grow up? Skills Panorama*. Thursday, February 9, 2017. Available at:
http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/blog/what-will-you-be-when-you-grow?utm_source=Source_GROW&utm_campaign=Campaign_GROW&utm_medium=Medium_GROW_EMAIL&utm_term=Term_GROW&utm_content=Content_GROW

Chiosso G. (2009). *La scuola e le politiche dell'istruzione*, in Chiosso G. (a cura di), *Luoghi e pratiche dell'educazione*. Mondadori, Milano.

Chiosso, G (2009) (a cura di). *Sperare nell'uomo. Giussani, Morin, McIntyre e la questione educativa*. SEI, Torino.

Commissione Europea (2012). *Verso una ripresa forte di occupazione*. Comunicazione n. 173, 18 Aprile 2012. Available at: <http://www.europarl.europa.eu>

Committee, Nobel Prize (2010). *Peter A. Diamond, Dale T. Mortensen and Christopher A. Pissarides: Markets with Search Frictions*. Nobel Prize in Economics documents 2010-1, Nobel Prize Committee.

Consiglio dell'Unione Europea (2004). *Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa*. Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consigli in data 18 maggio 2004.

Consiglio dell'Unione Europea (2008). *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*. Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri del 21 novembre 2008.

Ddl 9 luglio 2015, art.1, co. 33-44 / art. 1, co.60/ art. 1, co. 28. Dewey J. (1967). *Scuola e Società*, La Nuova Italia, Firenze, II ed.

Dewey J. (1997). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione* [1910], La Nuova Italia.

Duckworth A. L. (2007). *Grit: perseverance and passion for long-term goals*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7(6), 1087–1101.

Dweck, C. S. (1988). *Self-theories and goals: the role of motivation, personality and development*. *Nebraska Symposium on Motivation*, 8.

Dweck, C. S. (2013). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Franco Angeli.

Dweck, C. S. (2013). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Franco Angeli.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988bis). *A social cognitive approach to motivation and personality*. Psychological Review. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>

European Commission (2016a). *Communication: A New Skills Agenda for Europe– Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Available at <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15621&langId=en>

European Commission/EACEA/Eurydice (2016b). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2016*. Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2016. Available at: http://bookshop.europa.eu/en/structural-indicators-for-monitoring-education-and-training-systems-in-europe-2016-pbEC0116905/downloads/EC-01-16-905-EN-N/EC0116905ENN_002.pdf?FileName=EC0116905ENN_002.pdf&SKU=EC0116905ENN_PDF&CatalogueNumber=EC-01-16-905-EN-N

EUROPEAN COUNCIL (2010). *Council conclusions on education for sustainable development*. Available at http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/1178_55.pdf

Eysenck, H. J. (1990). *Biological dimensions of personality*. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 244-276). New York: Guilford.

Focchiatti R. (2007) (a cura di). *Percorsi di alternanza scuola lavoro: per una didattica dell'andata e del ritorno*. Id., *Traiettorie in alternanza. Dentro e fuori i confini delle comunità di pratica*, U.S.R. Veneto.

Giussani L. (1977) *Il Rischio educativo*, Jaka Book.

Grassi, O (2016). *Un nuovo bivio per l'educazione*, in Vittadini G. (a cura di) *Far crescere la persona. La scuola di fronte al mondo che cambia*, Fondazione per la sussidiarietà, collana: Punto di Fuga, 2016.

Green F.- McIntosh S.- Vignoles A. (2002). *The utilization of education and skills. Evidence from Britain*, The Manchester School, 70(6), 792-811.

Hall, C. (2013). *Building a culture of growth and evaluation in schools*. Independent School, 73(1),88-93.
Available at:
<http://ezproxy.net.ucf.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eft&AN=90400179&site=ehost-live>

Hanushek E.A. – Woessmann L. - Zhang L. (2011). *General education, Vocational education, and Labor-Market Outcomes over the life-Cycle*, NBER Working paper, n.17504

Heckman J.- Kautz T. (2012). *Hard evidence on soft skills*. Labour Economics, 2012, vol. 19, issue 4, 451-464

Hong, Y., Chiu, C., & Dweck, C. S. (1995). *Implicit theories of intelligence: Reconsidering the role of confidence in achievement motivation*. In Efficacy, agency, and self-esteem (pp. 197–216).

ISFOL (2011), Osservatorio Isfol, Rivista trimestrale, Ed. Guerini Associati, Anno I, n.1, Milano 2011,15

ISFOL (2012) , Grimaldi A. *Rapporto Orientamento 2011. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*, Intervento a: "Rapporto Orientamento 2011. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro", Roma, ISFOL, 25 ottobre.

ISTAT (2009). Rapporto annuale. La situazione del Paese nel 2009. Sintesi: superare la crisi e investire sul futuro.

ISTAT (2010). L'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro. Anno 2009. Pubblicato 30 settembre.

Jones M. K. –Jones R. J.- Latreille P. L. –Sloane P. J. (2009). "Training, Job Satisfaction, and Workplace

Performance in Britain.” LABOUR 23 (s1), 139-175.

Kautz T. et al. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. NBER Working Paper No. 20749 Issued in December 2014, Revised in September 2017

LR 22 del 2006 *Il mercato del lavoro in Lombardia*.

LR n. 19 del 2007 *Norme regionali per l'occupazione, la tutela e la qualità del lavoro*.

LR n. 19 del 2007 *Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia*.

Massagli E. (2016). *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*. Studium

Massagli E. (2017). *Dall'alternanza scuola-lavoro all'integrazione formative*. Bollettino ADAPT n. 66

McCrae R. - Costa P.T. (1986). *Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample*. Journal of Personality, 54, 385–404.

Mincer J. (1958), *Investment in Human Capital and Personal Income Distribution*, in «Journal of Political Economy», 66.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2004). *Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento. Documento tecnico-scientifico*.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*. Available at : http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/cm43_09

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010). *Misure di accompagnamento al riordino della scuola secondaria superiore. Anno scolastico 2010-2011*. Available at <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/getOM?idfileentry=759232>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

(2014) - *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Nota 4232 del 19 febbraio Available at <http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20160314/nota-4232-del-19-febbraio-2014-linee-guida-nazionali-per-l-orientamento-permanente.pdf>

Mourshed M. – Farrell D. – Barton D. (2013). *Education to employment: Designing a system that works*. McKinsey&Company, Center for Government.

Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). *Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>

Nemo, P. (1993). *Le chaos pedagogique*. Albin Michel, Paris.

Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Trad. di R. Falcioni. Bologna: Il Mulino (ed. orig., *Not for profit. Why democracy needs humanities*. Princeton: Princeton Univ. Press, 2010)

OCSE (2001). *The Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital*. Paris: Ocse.

OECD (2016). *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion, Second Edition*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264258075-en>

Orsi M. (2002). *Scuola, organizzazione, comunità*. Brescia: La Scuola.

Perla L. (2014). *Comunità di pratica; Pratica* in Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative, a cura di Bertagna G. – Triani P. La Scuola, Brescia.

Raccomandazione conclusiva del Congresso UNESCO sull'Orientamento, Bratislava 1970. Montedoro C.– Zagardo G. (2003) (a cura di), *Maturare per orientarsi. Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, Franco Angeli, Milano.

Rattan, A.- Good, C. - Dweck, C. S. (2012). *“It's ok - Not*

everyone can be good at math”: Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 731–737. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.12.012>

Reed James, Stoltz Paul G. 2011. *Put Your Mindset to work. The one asset you really need to win and keep the job you love. Penguin Edition*

Rezzara A. (2009). *Un dispositivo che educa*, Mimesis Edizioni, Milano.

Robbiani B. (2017). *Dall’Alternanza all’Integrazione Scuola-Lavoro. La scuola nel XXI secolo*. Available at: <http://cometaresearch.org/educationvet-it-2/dallalternanza-allintegrazione-scuola-lavoro-la-scuola-nel-xxi-secolo/?lang=it>

Rogoff B. (2003). *La natura culturale dello sviluppo*, Cortina.

Scandella O. (2007). *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell’autonomia*, Franco Angeli, Milano, 11.

Schultz T.W., Investment in human capital, in «*American Economic Review*», LI (1), 1961.

Schwab K. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Franco Angeli edizioni.

Scurati C. (1977). *Un curriculum nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia. Sen A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
Sen A. (2009). *The Idea of Justice*. The Belknap Press of Harvard University Press Cambridge, Massachusetts 2009

Smith, L.W. - Van Doren D.C. (2004). *The Reality-Based Learning Method: A Simple Method for Keeping Teaching Activities Relevant and Effective*. *Journal of Marketing Education*, 26(1), 66-74.

Van der Loo H. (2016). *Paradigm Shift For An Exponential Era*. Speech at the European Business Summit (May 7th 2016). Available at: <http://www.ebsummit.eu/content.php?id=389>

Van Rompuy H. (2013). A cura di. *Il Consiglio europeo nel*

2012. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2013. Available at <http://www.european-council.europa.eu>

Visalberghi A. – Abbagnano N. (1975). *Linee di storia della pedagogia*, Torino: Paravia.

Vittadini G. (a cura di) (2016). *Far crescere la persona. La scuola di fronte al mondo che cambia*, Fondazione per la sussidiarietà, collana: Punto di Fuga.

Vittadini G. (2016) (a cura di). *Far crescere la persona. La Scuola di fronte al mondo che cambia*. Fondazione Sussidiarietà. Collana: Punto di Fuga.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Systems Thinker, 9, 2–3.

World Economic Forum (2016a). *The Human Capital Report*. Available at http://www3.weforum.org/docs/HCR2016_Main_Report.pdf

World Economic Forum (2016b). *Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Available at http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). *Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic*. Review of Educational Research. Available at: <https://doi.org/10.3102/0034654311405999>

SITOGRAFIA

<https://www.innerdrive.co.uk/> (1/10/2018)

<https://www.mindsetnetwork.com/> (1/10/2018)

<https://www.orientamentocomo.it/> (15/05/2018)

RINGRAZIAMENTI

A mio marito e ai miei figli, che hanno supportato il mio lavoro e aspettato a casa. Grazie ai nonni.

A tutti coloro che mi hanno messo nelle condizioni di fare ciò che mi piace fare.

Al mio collega Paolo “Quentin” Nardi che ha creduto nella mia ricerca.

Alla mia tutor Lidia Petruzzo che con pazienza e attenzione ha seguito fin dai primi disorientati passi questo dottorato “costellato di maternità”.

A me stessa, a cui ho dimostrato che essere mamma può voler dire tutto.

APPENDICI

1. QUESTIONARIO ALLIEVO PRIMA DEL TIROCINIO E TUTOR

NOME COGNOME CLASSE DATA DI SOMMINISTRAZIONE

INTRODUZIONE:

Dalle ricerche sul tema della transizione scuola-lavoro (quanti ragazzi al termine del percorso di studi trovano lavoro? che formazione hanno? con quali contratti vengono assunti? e domande simili) emerge che il possesso di capacità trasversali facilita l'inserimento nel mondo del lavoro. Questa ricerca vuole indagare in che modo l'esperienza del tirocinio può influire su questi temi. Per farlo, chiediamo a tutti gli studenti che durante questo anno formativo svolgeranno un tirocinio di rispondere ad alcune semplici domande. I dati raccolti e la loro rielaborazione saranno oggetto della tesi di dottorato di uno dei ricercatori di cometa research. Grazie per la collaborazione!

ISTRUZIONI:

INDICA IL TUO GRADO DI ACCORDO CON CIASCUNA DELLE SEGUENTI AFFERMAZIONI.

- 1- *NON IMPORTA QUANTA INTELLIGENZA HAI, PUOI SEMPRE CAMBIARLA
CONSIDEREVOLMENTE.*

☐ COMPLETAMENTE D'ACCORDO	☐ UN PO' D'ACCORDO	☐ IN DISACCORDO
☐ D'ACCORDO	☐ UN PO' IN DISACCORDO	☐ COMPLETAMENTE IN DISACCORDO

- 2- *SI POSSONO IMPARARE COSE NUOVE, MA NON SI PUÒ REALMENTE
CAMBIARE IL LIVELLO BASE DI INTELLIGENZA CHE UNA PERSONA HA.*

☐ COMPLETAMENTE D'ACCORDO	☐ UN PO' D'ACCORDO	☐ IN DISACCORDO
☐ D'ACCORDO	☐ UN PO' IN DISACCORDO	☐ COMPLETAMENTE IN DISACCORDO

- 3- *PREFERISCO IL MIO LAVORO QUANDO MI FA RIFLETTERE.*

☐ COMPLETAMENTE D'ACCORDO	☐ UN PO' D'ACCORDO	☐ IN DISACCORDO
☐ D'ACCORDO	☐ UN PO' IN DISACCORDO	☐ COMPLETAMENTE IN DISACCORDO

- 4- *PREFERISCO IL MIO LAVORO QUANDO POSSO FARLO DAVVERO BENE SENZA TROPPI
PROBLEMI.*

☐ COMPLETAMENTE D'ACCORDO	☐ UN PO' D'ACCORDO	☐ IN DISACCORDO
☐ D'ACCORDO	☐ UN PO' IN DISACCORDO	☐ COMPLETAMENTE IN DISACCORDO

- 5- *MI PIACCONO I LAVORI DAI QUALI POSSO IMPARARE ANCHE SE FACCIO UN SACCO DI
ERRORI.*

☐ COMPLETAMENTE D'ACCORDO	☐ UN PO' D'ACCORDO	☐ IN DISACCORDO
☐ D'ACCORDO	☐ UN PO' IN DISACCORDO	☐ COMPLETAMENTE IN DISACCORDO

6- *PREFERISCO IL MIO LAVORO QUANDO POSSO FARLO PERFETTAMENTE SENZA ALCUN ERRORE.*

☐ COMPLETAMENTE
D'ACCORDO

☐ UN PO' D'ACCORDO

☐ IN DISACCORDO

☐ D'ACCORDO

☐ UN PO' IN
DISACCORDO

☐ COMPLETAMENTE IN
DISACCORDO

7- *QUANDO QUALCOSA È DIFFICILE MI FA VENIRE VOGLIA DI LAVORARCI DI PIÙ, NON DI MENO.*

☐ COMPLETAMENTE
D'ACCORDO

☐ UN PO' D'ACCORDO

☐ IN DISACCORDO

☐ D'ACCORDO

☐ UN PO' IN
DISACCORDO

☐ COMPLETAMENTE IN
DISACCORDO

8- *A DIRE LA VERITÀ, QUANDO LAVORO DURAMENTE, NON MI SENTO MOLTO INTELLIGENTE.*

☐ COMPLETAMENTE
D'ACCORDO

☐ UN PO' D'ACCORDO

☐ IN DISACCORDO

☐ D'ACCORDO

☐ UN PO' IN
DISACCORDO

☐ COMPLETAMENTE IN
DISACCORDO

2. CHIAVI QUESTIONARIO MINDSET

Direzione delle domande:

1. Diretta
2. Inversa
3. Diretta
4. Inversa
5. Diretta
6. Inversa
7. Diretta
8. Inversa

Chiavi delle domande dirette:

Completamente d'accordo	5 punti
D'accordo	4 punti
Un po' d'accordo	3 punti
Un po' in disaccordo	2 punti
In disaccordo	1 punti
Completamente in disaccordo	0 punti

Chiavi delle domande inverse:

Completamente d'accordo	0 punti
D'accordo	1 punti
Un po' d'accordo	2 punti
Un po' in disaccordo	3 punti
In disaccordo	4 punti
Completamente in disaccordo	5 punti

Punteggio:

Prevalenza di Growth mindset	31-40 punti
Growth Mindset con qualche idea "Fixed"	21 -30 punti
Fixed Mindset con qualche idea "Growth"	11- 20 punti
Prevalenza di Fixed Mindset	0-10 punti

3. QUESTIONARIO ALLIEVO DOPO IL TIROCINIO

NOME COGNOME CLASSE DATA DI SOMMINISTRAZIONE

INTRODUZIONE:

Hai appena terminato la tua esperienza di tirocinio.

Come hai fatto prima di iniziare il tirocinio ti chiediamo di rispondere ad un questionario per una ricerca di dottorato di un membro di Cometa Research.

PRIMA PARTE:

Compila il questionario che trovi qui sotto indicando il tuo grado di accordo con ciascuna delle affermazioni. Al termine, troverai una seconda parte con delle domande a cui rispondere sulla tua esperienza di tirocinio.

Grazie per la collaborazione!

- 1- *NON IMPORTA QUANTA INTELLIGENZA HAI, PUOI SEMPRE CAMBIARLA CONSIDEREVOLMENTE.*

☐ COMPLETAMENTE D'ACCORDO	☐ UN PO' D'ACCORDO	☐ IN DISACCORDO
☐ D'ACCORDO	☐ UN PO' IN DISACCORDO	☐ COMPLETAMENTE IN DISACCORDO

- 2- *SI POSSONO IMPARARE COSE NUOVE, MA NON SI PUÒ REALMENTE CAMBIARE IL LIVELLO BASE DI INTELLIGENZA CHE UNA PERSONA HA.*

☐ COMPLETAMENTE D'ACCORDO	☐ UN PO' D'ACCORDO	☐ IN DISACCORDO
☐ D'ACCORDO	☐ UN PO' IN DISACCORDO	☐ COMPLETAMENTE IN DISACCORDO

- 3- *PREFERISCO IL MIO LAVORO QUANDO MI FA RIFLETTERE.*

☐ COMPLETAMENTE D'ACCORDO	☐ UN PO' D'ACCORDO	☐ IN DISACCORDO
☐ D'ACCORDO	☐ UN PO' IN DISACCORDO	☐ COMPLETAMENTE IN DISACCORDO

- 4- *PREFERISCO IL MIO LAVORO QUANDO POSSO FARLO DAVVERO BENE SENZA TROPPI PROBLEMI.*

☐ COMPLETAMENTE D'ACCORDO	☐ UN PO' D'ACCORDO	☐ IN DISACCORDO
☐ D'ACCORDO	☐ UN PO' IN DISACCORDO	☐ COMPLETAMENTE IN DISACCORDO

- 5- *MI PIACCIONO I LAVORI DAI QUALI POSSO IMPARARE ANCHE SE FACCIO UN SACCO DI ERRORI.*

☐ COMPLETAMENTE D'ACCORDO	☐ UN PO' D'ACCORDO	☐ IN DISACCORDO
☐ D'ACCORDO	☐ UN PO' IN DISACCORDO	☐ COMPLETAMENTE IN DISACCORDO

- 6- *PREFERISCO IL MIO LAVORO QUANDO POSSO FARLO PERFETTAMENTE SENZA ALCUN ERRORE.*

☐ COMPLETAMENTE D'ACCORDO	☐ UN PO' D'ACCORDO	☐ IN DISACCORDO
--	---	--

☐ D'ACCORDO

☐ UN PO' IN
DISACCORDO

☐ COMPLETAMENTE IN
DISACCORDO

7- QUANDO QUALCOSA È DIFFICILE MI FA VENIRE VOGLIA DI LAVORARCI DI PIÙ, NON DI MENO.

☐ COMPLETAMENTE
D'ACCORDO

☐ UN PO' D'ACCORDO

☐ IN DISACCORDO

☐ D'ACCORDO

☐ UN PO' IN
DISACCORDO

☐ COMPLETAMENTE IN
DISACCORDO

8- A DIRE LA VERITÀ, QUANDO LAVORO DURAMENTE, NON MI SENTO MOLTO INTELLIGENTE.

☐ COMPLETAMENTE
D'ACCORDO

☐ UN PO' D'ACCORDO

☐ IN DISACCORDO

☐ D'ACCORDO

☐ UN PO' IN
DISACCORDO

☐ COMPLETAMENTE IN
DISACCORDO

9- IN QUALE MANSIONE HAI SVOLTO IL TUO TIROCINIO?

10- SE RIPENSO AL MIO TIROCINIO MI È CAPITATO DI PENSARE CHE I COMPITI CHE MI ERANO ASSEGNATI ERANO TROPPO SEMPLICI PER LE MIE CAPACITÀ

☐ MAI

☐ SPESSO

☐ RARAMENTE

☐ SEMPRE

11- RIPENSANDO AL MIO TIROCINIO, MI È CAPITATO DI PENSARE CHE MI ASSEGNASSERO COMPITI NON RILEVANTI PER SVILUPPARE LE MIE CAPACITÀ NEL LAVORO E NELLA VITA

☐ MAI

☐ SPESSO

☐ RARAMENTE

☐ SEMPRE

12- DURANTE IL TUO TIROCINIO AVEVI BEN CHIARI GLI OBIETTIVI DA RAGGIUNGERE?

☐ MAI

☐ SPESSO

☐ RARAMENTE

☐ SEMPRE

13- PER OGNI OBIETTIVO ELENCATO INDICA QUANTO RITIENI DI AVERLO CONSEGUITO?

OBIETTIVO	PER NIENTE RAGGIUN TO	POCO RAGGIU NTO	ABBAS TANZA RAGGI UNTO	COMPLE TAMENT E RAGGIU NTO
GESTIRE IN MANIERA EFFICACE IL PROPRIO TEMPO LAVORATIVO				
PROGRAMMARE LE ATTIVITÀ DA SVOLGERE IN BASE ALLE INDICAZIONI RICEVUTE				
UTILIZZARE GLI STRUMENTI E LE ATTREZZATURE IN SICUREZZA				
FRONTEGGIARE LE SITUAZIONI E RISOLVERE I PROBLEMI				
ESSERE CAPACE DI LAVORARE IN GRUPPO E LAVORARE CON GLI ALTRI				

RELAZIONARSI ADEGUATAMENTE CON I RESPONSABILI E I CLIENTI				
CONOSCE I RISCHI DEL LUOGO DI LAVORO E LE PROCEDURE DI EMERGENZA ED EVACUAZIONE				

14- COSA HAI PENSATO OGNI VOLTA CHE HAI SBAGLIATO QUALCOSA SUL LAVORO?

- ☐ "ORA CERCO QUALCUNO, SICURAMENTE MI AIUTERÀ A CORREGGERE L'ERRORE E AVRÒ AVUTO L'OCCASIONE DI IMPARARE QUALCOSA DI NUOVO"
- ☐ "SE QUALCUNO SE NE ACCORGE MI SERVIRÀ PER CAPIRE DOVE HO SBAGLIATO E NON FARLO PIÙ"
- ☐ "SE QUALCUNO SE NE ACCORGE, CERCHERÒ DI GIUSTIFICARMI"
- ☐ "SPERIAMO CHE NESSUNO SE NE ACCORGA...FARÒ FINTA DI CHE NON SIA COLPA MIA. IL CAPO MI SGRIDEREBBE FACENDOMI SENTIRE UN INCAPACE. I MIEI COLLEGHI MI TRATTEREBBERO COME UN PIVELLO...PER NON PARLARE DEL TUTOR..."

15- HAI DOVUTO AFFRONTARE DELLE CRITICITÀ NEL CORSO DEL TIROCINIO?

- ☐ PER NIENTE
- ☐ POCHE VOLTE
- ☐ SPESSO
- ☐ COSTANTEMENTE

16- COSA TI HA AIUTATO AD USCIRNE?

- ☐ INTERVENTO DEL TUTOR AZIENDALE
- ☐ INTERVENTO DEL TUTOR SCOLASTICO
- ☐ LA MIA FORZA DI VOLONTÀ
- ☐ LA MIA FACCIA TOSTA/SAPERMELA CAVARE
- ☐ LA MIA FAMIGLIA
- ☐ I MIEI AMICI
- ☐ EVENTI ESTERNI (CHE NON DIPENDONO DA ME)
- ☐ ALTRO...

17- FAI UN ESEMPIO DI CRITICITÀ CHE HAI DOVUTO AFFRONTARE E DI COME SI È RISOLTA/L'HAI RISOLTA:

4. CHIAVI QUESTIONARIO ALLIEVO DOPO IL TIROCINIO

AREE DI INDAGINE:

DOM. 10	LIVELLO DI SFIDA DEL COMPITO ASSEGNATO
DOM. 11	LIVELLO DI RILEVANZA DEL COMPITO ASSEGNATO
DOM. 12	CHIAREZZA DEGLI OBIETTIVI DEL COMPITO
DOM. 14	LIVELLO DI FIDUCIA/SICUREZZA DELL'AMBIENTE

DOMANDE: dalla 1 alla 8. si veda appendice 2

9. SENZA PUNTEGGIO

10. LIVELLO DI SFIDA DEL COMPITO ASSEGNATO

RISPOSTA	VALORE	COMPITO:
MAI	3	MOLTO SFIDANTE
RARAMENTE	2	ABBASTANZA SFIDANTE
SPESSO	1	POCO SFIDANTE
SEMPRE	0	PER NIENTE SFIDANTE

11. LIVELLO DI RILEVANZA DEL COMPITO ASSEGNATO

RISPOSTA	VALORE	COMPITO:
MAI	3	MOLTO RILEVANTE
RARAMENTE	2	ABBASTANZA RILEVANTE
SPESSO	1	POCO RILEVANTE
SEMPRE	0	PER NIENTE RILEVANTE

12. CHIAREZZA DEGLI OBIETTIVI

RISPOSTA	VALORE	OBIETTIVO
PER NIENTE CHIARI	0	PER NIENTE CHIARO
POCO CHIARI	1	POCO CHIARI
ABBASTANZA CHIARI	2	ABBASTANZA CHIARO
MOLTO CHIARI	3	MOLTO CHIARO

13. SENZA PUNTEGGIO

14. LIVELLO DI FIDUCIA PERCEPITO NELL'AMBIENTE

RISPOSTA	VALORE	AMBIENTE:
"ORA CERCO QUALCUNO, SICURAMENTE MI AIUTERÀ A CORREGGERE L'ERRORE E AVRÒ AVUTO L'OCCASIONE DI IMPARARE QUALCOSA DI NUOVO"	3	LIVELLO DI FIDUCIA MOLTO ALTO
"SE QUALCUNO SE NE ACCORGE MI SERVIRÀ PER CAPIRE DOVE HO SBAGLIATO E NON FARLO PIÙ"	2	ALTO LIVELLO DI FIDUCIA
"SE QUALCUNO SE NE ACCORGE, CERCHERÒ DI GIUSTIFICARMI"	1	SCARSO LIVELLO DI FIDUCIA
"SPERIAMO CHE NESSUNO SE NE ACCORGA...FARÒ FINTA DI CHE NON SIA COLPA MIA. IL CAPO MI SGRIDEREBBE FACENDOMI SENTIRE UN INCAPACE. I MIEI COLLEGHI MI TRATTEREBBERO COME UN PIVELLO...PER NON PARLARE DEL TUTOR..."	0	LIVELLO DI FIDUCIA MOLTO BASSO

15. 16. 17. SENZA PUNTEGGIO

5. SCHEDA RILEVAZIONI DATI PRIMA DEL TIROCINIO A CURA DEL TUTOR

TIROCINANTE	1. motivazione estrinseca/intrinseca	2. competenze trasversali/tecnico- professionali	3. consapevolezza limiti e punti di forza	4. relazione con il tutor	5. disponibilità alla fatica/impegno	NOTE:
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						

6. INDICAZIONI AI TUTOR PER LA RILEVAZIONE PRIMA DEL TIROCINIO

INFORMAZIONE RACCOLTA		INDICATORE	FONTE	MISURAZIONE
1. MOTIVAZIONE	Leva principale Estrinseca	Desidera imparare un lavoro per essere riconosciuto nel suo settore di riferimento	Osservazione	0- esclusiva motivazione intrinseca 1- prevalenza di motivazione intrinseca 2- prevalenza di motivazione estrinseca 3- esclusiva motivazione estrinseca
		Desidera approvazione dei genitori, dei docenti, dei compagni		
		Desidera ottenere una valutazione positiva/vuole evitare una valutazione negativa		
		Tende a focalizzarsi sui risultati piuttosto che sullo svolgimento del compito		
2. MOTIVAZIONE INTRINSECA	Leva principale Intrinseca	Affronta il tirocinio esclusivamente perché è incluso nel percorso scolastico	Osservazione	0- totalmente sbilanciato su competenze trasversali 1- prevalentemente sbilanciato su competenze trasversali 2- prevalentemente sbilanciato su competenze tecnico-professionali 3- totalmente sbilanciato su competenze tecnico-professionali
		Prova piacere nell'apprendere nuove cose e ampliare le conoscenze possedute		
		Ha bisogno di sentirsi efficace e competente nelle situazioni per poterle padroneggiare		
		Manifesta un interesse sviluppato verso il settore		
3. CONSAPEVOLEZZA DEI PROPRI LIMITI E PUNTI DI FORZA	Sbilanciamento sulle competenze trasversali	Tende a focalizzarsi sullo svolgimento del compito piuttosto che sui risultati	Questionario Colloquio Osservazione	0- non consapevole 1- consapevole
		Desidera imparare a gestire la propria emotività (non rispondere al capo, ai clienti...), organizzare meglio il suo tempo e il suo lavoro, comunicare con i colleghi, ecc....		
		Desidera imparare a servire, mescere, carteggiare, disegnare, ecc...		
		Il grado di consapevolezza riguarda la dissonanza o meno rispetto ai punti di forza/debolezza rilevati da docenti/tutor		
4. RELAZIONE CON IL TUTOR		- Si riferisce al tutor	Osservazione	0- non presente 1- presente
		- Condivide le sue difficoltà con il tutor		
		- Cerca il tutor per cambi di programma o domande di qualsiasi genere		
		Osservare l'atteggiamento verso le attività che richiedono fatica:		
5. DISPONIBILITÀ ALLA FATICA/IMPEGNO		- attenzione in aula	Colloquio Osservazione	0- molto disponibile 1- disponibile 2- poco disponibile 3- per niente disponibile
		- compiti a casa		
		- svegliarsi presto per essere presente ad un evento		
		- portare materiale scolastico o per il laboratorio		
		- puntualità nelle consegne		

7. ESEMPIO DI INTERVISTA PRIMA DEL TIROCINIO FUNZIONALE AL COLLOQUIO DI COACHING

CLASSI SECONDE

Carissimo/a,

tra qualche giorno incomincerà lo stage, è un momento importante sia per la nostra scuola che per te (e anche per me come tutor)!

Come Cometa crediamo che nel nostro percorso formativo, “il fare” e quindi un’esperienza in un luogo di lavoro, sia una parte fondamentale per la tua formazione sia professionale che personale.

Prima di incominciare lo stage vorrei quindi fare quattro chiacchiere con te su alcuni argomenti per condividere con te la responsabilità di questo percorso.

Ti chiedo di rispondere a queste domande per scritto che saranno poi oggetto del nostro colloquio.

Quale è il motivo per cui vai a fare lo stage? E’ solo perché ti manda la scuola o hai delle motivazioni tue? Se ne hai di tue scrivile qui sotto.

Che cosa ti piacerebbe imparare dal punto di vista professionale da questa esperienza, quali competenze vorresti?

Ci sono degli obietti che vorresti raggiungere sul tuo comportamento personale durante lo stage? Se sì quali sono?

Credi che avrai bisogno di aiuto su qualche aspetto particolare che riguarda qualche tua difficoltà? Quale?

In cosa sei disposto ad impegnarti perché questa esperienza vada a buon fine?

Hai qualche preferenza su qualche azienda in particolare? Se sì quale? Perché?

La motivazione riguarda la tua formazione? Perché?

CLASSI TERZE

... Guardarsi indietro per andare avanti ...

PASSATO

Dove hai svolto lo stage l'anno scorso?

Era facile o difficile da raggiungere?

Andavi da solo\la o dovevi essere accompagnato\la?

Di cosa ti occupavi?

Che settore?

Quali erano le tue principali mansioni?

È stata un'esperienza soddisfacente? Se sì, perché? Se no, perché?

Torneresti nello stesso posto? Se sì perché? Se no, perché?

PRESENTE

Che aspettative, desideri, attese hai rispetto al prossimo stage (riguardo al settore, all'esperienza con i colleghi e i titolari, alle cose che potrai imparare)?

Quali sono i tuoi punti di debolezza (che hai scoperto rispetto all'ultima esperienza svolta)?

Quali sono i tuoi punti di forza? (che hai scoperto rispetto all'ultima esperienza svolta)?

FUTURO

Su che settore vorresti specializzarti nel futuro?

Cosa vorresti migliorare di te sul lavoro?

Cosa vorresti imparare di nuovo?

Hai delle idee sul posto in cui andare?

CLASSI QUARTE

Dove hai svolto lo stage gli anni scorsi?

Prova a descrivere ciò che hai imparato o ciò che pensi di saper fare

Pensando alle competenze professionali maturate, prova a dire le cose in cui ti senti più “forte” e quelle in cui ti senti più “debole”

Quali sono le difficoltà maggiori che hai incontrato? Cosa proprio non ti è piaciuto?

Come giudichi l’esperienza di stage? Quale è stata la cosa più bella?

Durante l’estate appena trascorsa hai avuto qualche esperienza di lavoro? Se sì, dove e per quanto tempo?

Che cosa ti piacerebbe imparare dal punto di vista professionale quest’anno durante lo stage?

Ci sono degli obiettivi che vorresti raggiungere riguardo il tuo comportamento personale durante lo stage? Se sì, quali sono?

In cosa sei disposto a impegnarti perché questa esperienza vada a buon fine?

Se potessi scegliere tu, in che tipo di azienda del settore tessile/ristorativa vorresti andare (per esempio, hotel, ristorante, pizzeria, bar, pub....)?

Sempre se tu potessi scegliere, in che ruolo vorresti lavorare (photoshop, ufficio stile, campionario, confezionista, magazzino, stampa a quadri, tessitura... / commis di sala, aiuto cuoco, office, ricevimento...)?

Cosa ti preoccupa del nuovo stage che stai per affrontare? Scrivi almeno 3 cose

Credi che avrai bisogno di aiuto su qualche aspetto particolare che riguarda qualche tua difficoltà? Se sì, quale?

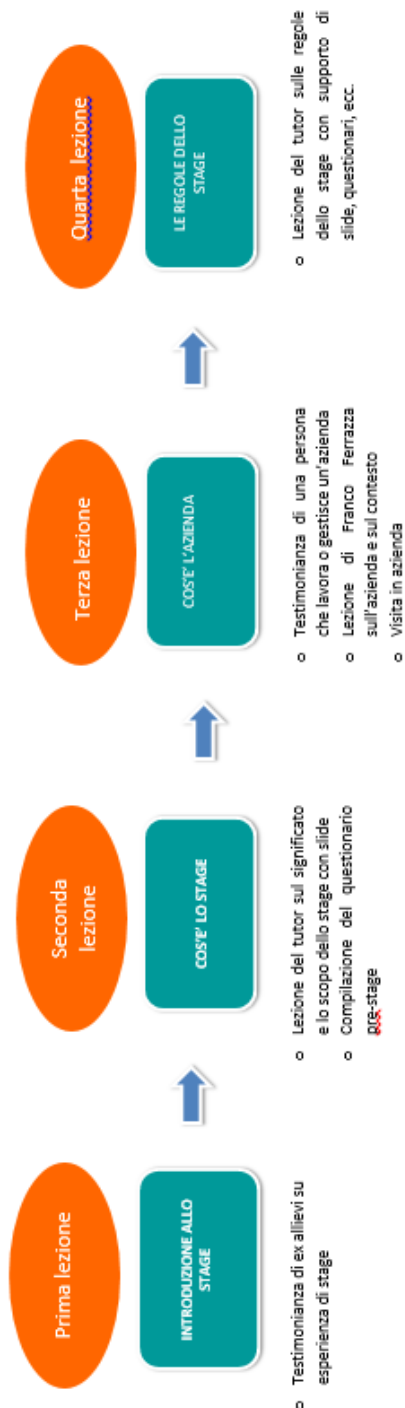
Racconta una cosa che proprio non vorresti fare durante lo stage

8. PROCESSO UF STAGE SECONDO ANNO

UF stage secondo anno

Orientamento: conoscenza di sé e dell'azienda

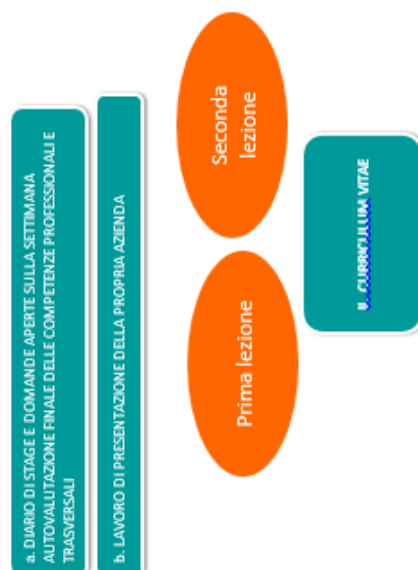
1. **Prima dello stage:** 4 lezioni da 2 ore alla settimana in aula, a partire da un mese e mezzo prima dell'inizio dello stage



○ **Coaching:** Analisi del questionario **pre-stage** compilato dagli allievi sulla scelta della specializzazione e colloquio di 20 minuti con ogni allievo

2. **Durante lo stage:**

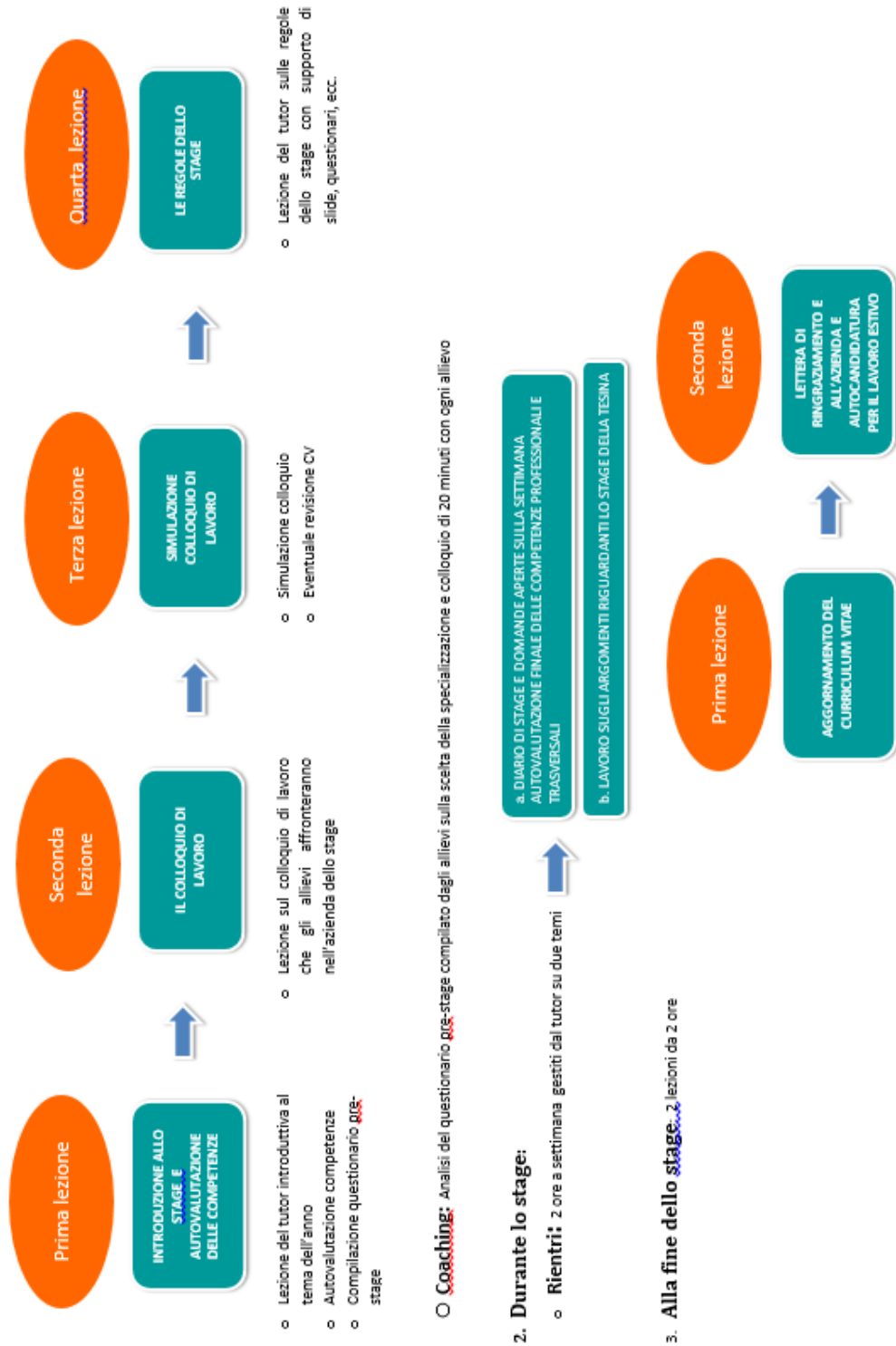
- Rientri:** 2 ore a settimana gestiti dal tutor su due temi



3. **Alla fine dello stage:** 2 lezioni da 2 ore

La scelta della Specializzazione e la Competenza

1. **Prima dello stage:** 4 lezioni da 2 ore alla settimana in aula, a partire da un mese e mezzo prima dell'inizio dello stage

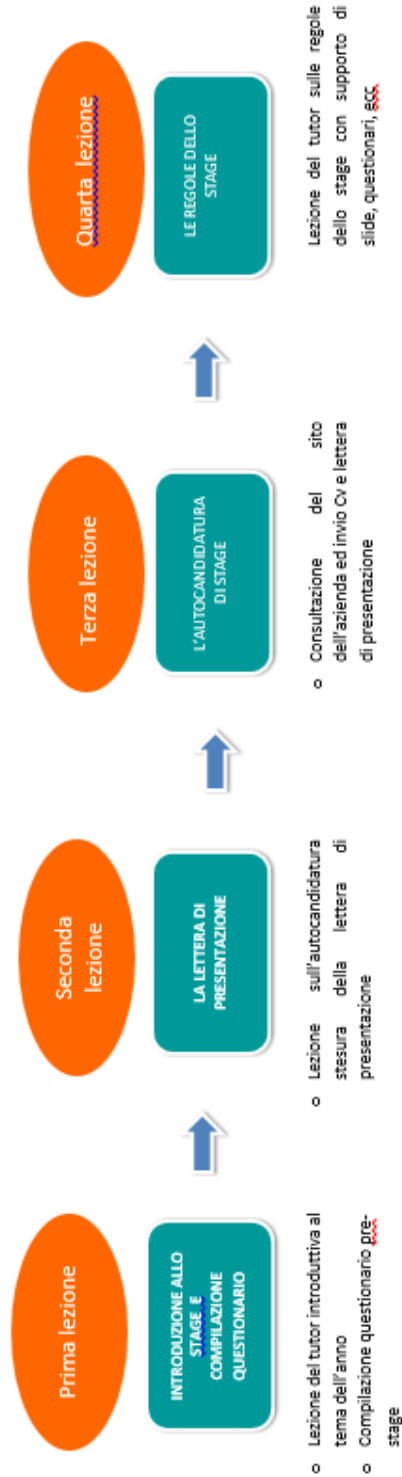


10.PROCESSO UF STAGE QUARTO ANNO

UF stage quarto anno

Professionalizzazione: l'autocandidatura di stage

1. **Prima dello stage:** 4 lezioni da 2 ore alla settimana in aula, a partire da un mese e mezzo prima dell'inizio dello stage



○ **Coaching:** Analisi del questionario pre-stage compilato dagli allievi sulla scelta della specializzazione e colloquio di 20 minuti con ogni allievo

2. **Durante lo stage:**

- **Rientri:** 2 ore a settimana gestiti dal tutor su due temi



3. **Alla fine dello stage:** 2 lezioni da 2 ore



11.INTERVISTA AL DIRETTORE GENERALE DI COMETA FORMAZIONE S.C.S.

martedì 11 luglio 2017

1. Che riflessioni ti genera la lettura dei risultati? 2. Che spiegazioni daresti a questi risultati?	La lettura dei risultati sembra confermare la rilevanza del tirocinio come strumento di crescita. D'altra parte mi chiedo anche come sia possibile, nel presentare i risultati, esplicitare maggiormente il nesso esistente tra gli indicatori del GM e le attività di accompagnamento al lavoro che svolgiamo in Cometa. Un'altra riflessione mi viene in mente pensando alla nostra UF STAGE che è composta sia dalle attività di tutoring, sia dalle attività di coaching sia dall'attenzione alla progettazione del tirocinio più adeguato all'allievo: mi domando quanto l'effetto sul GM sia determinato da ciascuno di questi tre elementi.
3. Quanto e perché ritieni importante una posizione di Growth Mindset nei ragazzi formati nella nostra scuola?	La sfida del XXI secolo è affrontare il cambiamento sistemico e sistematico: perché il tasso di rivoluzione è straordinario. Facebook e Google arriveranno nella formazione di base e superiore: il problema non è <i>se</i> arriveranno ma <i>quando</i> arriveranno. Questo significa stravolgere i sistemi educativi. Il sistema educativo tradizionale assimila la formazione ad un "bagaglio" ora è indispensabile concepire la formazione come una "bussola". Di fronte ad una richiesta di cambiamento così radicale, cosa resta come valore? La relazione educativa e la capacità di provare, di fare, che il computer non ti dà. Allora, la scuola tradizionale è sempre meno capace di affrontare la sfida del XXI secolo proprio perché è centrata sul bagaglio di conoscenze che è in grado di offrire agli allievi. Qui la sfida è: data l'accessibilità assoluta delle informazioni, cosa farne di tutte queste informazioni? La cosa più importante da dare ai ragazzi è "imparare ad imparare". "imparare ad imparare" è innanzitutto un problema di posizione: il Fixed Mindset è il contrario di "imparare ad imparare", è il tentativo di preservare, non uscire dalla confort zone, di non accettare le sfide... quindi il GM è la preconditione per imparare ad imparare, è l'atteggiamento che mi permette di imparare. Quindi si capisce la sua importanza.
4. Ritieni che lavorare sugli interventi in grado di favorire l'incremento di Growth Mindset sia interessante per questa scuola? Se sì, in che modo? / Se no, come mai?	Innanzitutto approfondire gli interventi già esistenti e funzionanti. Dopodiché sviluppare sistemi di valutazione formativa che contempli riflessioni sulla pedagogia dell'errore, come occasione di apprendimento.
5. Per quanto riguarda l'ambito di tuo interesse, quale sarebbe la prima azione	La prima azione dovrebbe essere sviluppare un modello semplice da implementare, un set di esempi di applicazione, dei tool su cui formare i formatori per articolare una forma mentis ed una capacità di applicazione.

immediatamente implementabile per favorire interventi in grado di sviluppare Growth Mindset?	In parallelo non si può non domandarsi come formare un GM nei docenti che non ce l'hanno? Avendo già riflettuto su questo tema, secondo me il GM è favorito da due cose: - L'esperienza di successo – coi ragazzi capiamo che l'autoefficacia è confermata da un'esperienza di successo. Il problema è introdurre anche gli adulti a riconoscere le occasioni di successo - L'Accompagnamento: il problema è come declinarlo per gli adulti...
6. Dal punto di vista della ricerca, quali suggerimenti daresti per poterla proseguire in maniera da ottenere dei dati interessanti per la valutazione e il miglioramento delle pratiche della nostra scuola?	Le domande che a mio parere dovrebbero guidare un miglioramento o un ampliamento della ricerca dovrebbero essere: Come potrebbe diventare un modello più robusto scientificamente e più applicato in modo diffuso per sostenere il nostro progetto di diffusione del nostro modello di Alternanza Scuola-Lavoro? Come può diventare lo standard con cui noi lavoriamo?

12. INTERVISTA COORDINATORE UF STAGE DI COMETA FORMAZIONE S.C.S.

venerdì 14 luglio 2017

1. Che riflessioni ti genera la lettura dei risultati? 2. Che spiegazioni daresti a questi risultati? 3. Quanto e perché ritieni importante una posizione di Growth Mindset nei ragazzi formati nella nostra scuola? 4. Ritieni che lavorare sugli interventi in grado di favorire l'incremento di Growth Mindset sia interessante per questa scuola? Se sì, in che modo? / Se no, come mai?	Premesso che non conoscevo il tema del Growth Mindset prima. Però, come è presentato dalla Dweck mi sembra molto interessante come competenza da sviluppare nei nostri allievi. Da tanto mi occupo di orientamento tenendo anche corsi di ricerca attiva del lavoro ad ex allievi di questa scuola e spesso, per quanto siano preparati professionalmente, faticano a trovare lavoro perché non escono dalla loro confort zone. Ritengo che sviluppare un GM sia molto utile in questo senso. Per quanto riguarda i risultati ho trovato particolarmente curiosi i dati legati al rapporto tra tutor e allievi: dicono di quanto sia importante lo sviluppo di una relazione educativa che non sia di esclusivo aiuto “materiale-pratico” in caso di criticità ma un vero “aiuto allo sviluppo di sé”. Tra l'altro i tuoi dati, parallelamente al tuo intento esplicito, vanno a sostenere l'utilità di UF STAGE: l'aumento della motivazione intrinseca, l'equilibrio tra sviluppo di hard e soft skills, aumento della consapevolezza dei propri limiti e punti di forza, l'aumento della disponibilità alla fatica sono tutti obiettivi centrati di un lavoro di progettazione di attività formative e valutative che coinvolge i tutor.
5. Per quanto riguarda l'ambito di tuo interesse, quale sarebbe la prima azione immediatamente implementabile per favorire interventi in grado di favorire l'incremento di Growth Mindset?	Nell'UF Stage inserire anche lezioni o moduli di lezioni che abbiano intenzionalmente l'obiettivo di sviluppare il GM negli allievi. Sarebbe interessante capire quali sono gli strumenti già esistenti in modo da calibrarli al nostro contesto e poi crearne degli altri ad hoc per la nostra scuola. La seconda questione sarebbe introdurre il Mindset tra le categorie di pensiero del tutor: così come si pongono obiettivi sulla motivazione e sulla consapevolezza di sé,

	nello stesso modo bisognerebbe lavorare intenzionalmente sull'obiettivo GM-
6. Dal punto di vista della ricerca, quali suggerimenti puoi dare per poterla proseguire in maniera da ottenere dei dati interessanti per la valutazione e il miglioramento delle pratiche della nostra scuola?	Sarebbe interessante poter proseguire la ricerca negli anni successivi ampliando il campione.



13.INTERVISTA AL RESPONSABILE UFFICIO STAGE&PLACEMENT DI COMETA FORMAZIONE S.C.S.

martedì 18 luglio 2017

1.Che riflessioni ti genera la lettura dei risultati? 2.Che spiegazioni daresti a questi risultati? 3.Quanto e perché ritieni importante una posizione di Growth Mindset nei ragazzi formati nella nostra scuola? 4.Ritieni che lavorare sugli interventi in grado di favorire l'incremento di Growth Mindset sia interessante per questa scuola? Se sì, in che modo? / Se no, come mai?	La prima cosa che mi sono chiesta è: sarà utile o no? Mi sono data una risposta: i ragazzi che imparano ad avere una posizione di GM hanno la possibilità di affrontare le sfide e le situazioni che vivono con una competenza diversa. Quindi se venisse sviluppato in maniera consapevole strutturando una formazione sui tutor e sui ragazzi sarebbe un'ottima opportunità per avere ragazzi con maggiori competenze nell'affrontare il mondo del lavoro.
5. Per quanto riguarda l'ambito di tuo interesse, quale sarebbe la prima azione immediatamente implementabile per favorire interventi in grado di sviluppare Growth Mindset?	Per quanto riguarda le attività dell'Ufficio Lavoro in che modo posso andare ad aumentare il GM? Ho solo la sfera del tirocinio e per di più lo faccio in maniera diretta perché non mi relazionano mai direttamente con gli allievi; però ritengo che su due punti si potrebbe lavorare: 1. nella progettazione del tirocinio considerare esplicitamente questi elementi che emergono dai risultati del tuo studio; questa sarebbe immediatamente implementabile. 2. siccome il GM può continuare a crescere nel corso della vita allora posso fare in modo che si lavori consapevolmente su questi punti anche nelle azioni di accompagnamento al lavoro anche dopo l'uscita da scuola. Dunque un passo potrebbe essere collegato alla volontà di istituire un servizio di tutoraggio anche per accompagnare gli ex allievi. TI aiuto anche quando non sei più mio studente.
6. Dal punto di vista della ricerca, quali suggerimenti daresti per poterla proseguire in maniera da ottenere dei dati interessanti per la valutazione e il miglioramento delle pratiche della nostra scuola?	Ampliare il campione di raccolta dati e allargare la ricerca ad altre scuole.

14.SINTESI NUMERICA DEI DATI

	MASCHI	FEMMINE	2 ANNUALITÀ	3 ANNUALITÀ	4 ANNUALITÀ	TESSILE	LEGNO	SALABAR	TOT.
NUMERO ALLIEVI INTERVISTATI	134	111	71	90	84	63	62	120	245
NUMERO RILEVAZIONI COMPLETE	108	92	52	76	72	42	49	109	200
CLASSI COINVOLTE									12
TUTOR COINVOLTI									9
NUMERO ALLIEVI GM PRIMA (21-40)									147
NUMERO DI ALLIEVI FM PRIMA (0-20)									53
NUMERO DI ALLIEVI GM DOPO									145
NUMERO DI ALLIEVI FM DOPO									55
NUMERO DI ALLIEVI IL CUI MINDSET CRESCE									102
NUMERO DI ALLIEVI IL CUI MINDSET DECRESCHE									98

15.PIANIFICAZIONE DELLA RACCOLTA DATI

			<i>allievi</i>	<i>tutor</i>	<i>allievi</i>	<i>tutor</i>	<i>tutor</i>
classe	data inizio stage	data fine stage	Questionari per la misurazione del mindset – t1	rilevazione tutor – t1	Questionari per la misurazione del mindset – t2	rilevazione tutor – t2	questionario mindset tutor
SB3A	10 ottobre 2017	27 novembre 2017	7 ottobre 2017	18 novembre 2017	2 dicembre 2017	2 dicembre 2017	30 novembre 2017
SB3B	10 ottobre 2017	27 novembre 2017	7 ottobre 2017	18 novembre 2017	2 dicembre 2017	2 dicembre 2017	30 novembre 2017
L3	24 ottobre 2017	22 dicembre 2017	21 ottobre 2017	18 novembre 2017	14 gennaio 2017	14 gennaio 2017	30 novembre 2017
T4	2 novembre 2017	22 dicembre 2017	28 ottobre 2017	18 novembre 2017	14 gennaio 2017	14 gennaio 2017	30 novembre 2017
T3	16 gennaio 2017	9 marzo 2017	13 gennaio 2017	13 gennaio 2017	20 marzo 2017	20 marzo 2017	30 novembre 2017
L4	16 gennaio 2017	10 marzo 2017	13 gennaio 2017	13 gennaio 2017	20 marzo 2017	20 marzo 2017	30 novembre 2017
SB2A	23 gennaio 2017	19 marzo 2017	20 gennaio 2017	20 gennaio 2017	30 marzo 2017	30 marzo 2017	30 novembre 2017
SB2B	23 gennaio 2017	19 marzo 2017	20 gennaio 2017	20 gennaio 2017	30 marzo 2017	30 marzo 2017	30 novembre 2017
SB4	20 marzo 2017	7 maggio 2017	17 marzo 2017	17 marzo 2017	22 maggio 2017	15 maggio 2017	30 novembre 2017
L2	27 marzo 2017	19 maggio 2017	24 marzo 2017	24 marzo 2017	26 maggio 2017	26 maggio 2017	30 novembre 2017
T2	27 marzo 2017	19 maggio 2017	24 marzo 2017	24 marzo 2017	26 maggio 2017	26 maggio 2017	30 novembre 2017

16.DATA BASE COMPLETO

Per questioni di spazio e di leggibilità non è stato possibile inserire il database completo nella pubblicazione.

Il data base completo è disponibile al seguente link:

<https://drive.google.com/open?id=1279OqJgJVkF3ZbCmzC-adKxeHB0b8iPF>

17.LEGENDA COMPLETA

Per questioni di spazio e di leggibilità non è stato possibile inserire il database completo nella pubblicazione.

Il data base completo è disponibile al seguente link:

<https://drive.google.com/open?id=120gItRqtR-Ghqw58qEjLrklMraYbyjoV>