

Setting e competenze di accompagnamento nell'esperienza del sistema duale: evidenze da un programma pilota

Accompanying setting and skills in the dual education system: Evidence from a pilot program

Silvia Ivaldi*, Samuele Poy°, Giuseppe Scaratti§

* Dipartimento di Scienze Umane e Sociali,
Università degli Studi di Bergamo,
via Salvecchio 19 – Bergamo,
e-mail: silvia.ivaldi@unibg.it;

° Dipartimento per lo Sviluppo Sostenibile e la Transizione Ecologica
dell'Università del Piemonte Orientale,
Piazza Sant'Eusebio 5 - Vercelli,
e-mail: samuele.poy@uniupo.it.

§ Dipartimento di Scienze Umane e Sociali,
Università degli Studi di Bergamo,
e-mail: giuseppe.scaratti@unicatt.it.

Ricevuto: 28.06.2022 - **Accettato:** 10.01.2023

Pubblicato online: 04.07.2023

Riassunto

Per favorire l'occupabilità dei giovani si fa spesso riferimento all'importanza di offrire durante il percorso scolastico l'alternanza tra periodi di studio e di lavoro (sistema duale). In questo contesto, una funzione fondamentale di raccordo tra l'istituzione formativa (dove è incardinata) e l'azienda ospitante è svolto dal setting e dalle competenze dell'operatore del sistema duale, figura professionale dedicata all'accompagnamento del percorso. Nell'articolo si presentano le caratteristiche e i risultati di una valutazione di impatto del programma "Shape Work". Realizzato da Fondazione Luigi Clerici in Regione Lombardia nel 2019, il programma agisce in chiave innovativa sui processi formativi e sul potenziamento delle competenze dell'operatore al fine di sostenere percorsi di accompagnamento degli alunni più fragili. Dal caso studio emergono buone pratiche di interesse generale.

Silvia Ivaldi et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2023, Vol. 46
ISSN 0391-6081, ISSN e 1972-5620, Doi:10.3280/rip2023oa16122

Parole Chiave: politiche educative, sistema duale, competenze, valutazione

Abstract

Tackling youth unemployment is at the heart of the current public debate. In this regards, to promote youth employability is often made reference to the importance of encouraging alternation between periods of training in the classroom and inside companies (dual education system). In this context, a fundamental role is played by the training setting and the skills of the operator of the dual education system, a professional figure (working at the educational institution) devoted to support students during their school-to-work experience. This article presents the main characteristics and results of an impact evaluation of the "Shape Work" program. Developed by the Luigi Clerici Foundation in the Lombardy Region in 2019, the program acted in an innovative way to boost the skills of operators in order to support the most vulnerable students. Good practices of general interest emerge from the case study.

Keywords: education policies, dual education system, skills, evaluation

Introduzione

Dal punto di vista macroeconomico l'ultimo decennio è stato caratterizzato da gravissime crisi che hanno colpito a più riprese le economie dei principali paesi. A ciò, specie in Italia, si è associato un deciso deterioramento soprattutto delle *performance* occupazionali delle fasce più giovani della popolazione nonché un aumento delle disuguaglianze di reddito tra generazioni (Fellini, 2015). Nel nostro Paese, il tema della condizione giovanile rappresenta uno dei problemi più urgenti, amplificato dalla recente crisi pandemica. Conferme in tal senso derivano dall'indicatore sui NEET (giovani che non studiano, non lavorano, e non sono impegnati in percorsi di formazione): secondo i più recenti dati Eurostat nel 2021 l'Italia è il paese in testa alla negativa classifica di spreco del potenziale giovanile (23,1% di giovani NEET nella fascia 15-29enni, oltre 4 volte lo stesso indicatore rilevato in Olanda).

Rinunciare a fornire alle fasce più giovani della popolazione opportunità lavorative e di realizzazione personale ha un costo elevato che chiama in causa percorsi professionali, tempi delle scelte di vita e della realizzazione personale, nonché piena cittadinanza. Precedenti studi hanno considerato elementi di tipo economico quantificando il costo

della condizione di NEET in Italia in oltre 32 miliardi di euro (Mascherini et al., 2012). Al mancato approdo verso una realizzazione personale è tuttavia riferibile un insieme di costi anche non monetari, psicologici e di competenze trasversali dai risvolti vasti (Poy et al., 2018)¹. Il rischio di non affrontare efficacemente il problema della condizione giovanile è quello di far perdurare un circolo vizioso dove a livello individuale opportunità lavorative, soddisfazione di vita, competenze, aspettative subiscono una progressiva revisione al ribasso. L'apatia e l'incapacità nel cogliere opportunità è un fenomeno in relazione al perdurare dello stato di disoccupazione, così come noto sin dal lavoro di Jahoda et al. (1986). Il costo economico, individuale e sociale è dunque ampio.

Il tema della difficile transizione dei giovani verso il mondo del lavoro può essere messo in relazione con le caratteristiche dei percorsi di istruzione e formazione e, infine, con la necessità di accrescere competenze più spendibili, richieste e quindi valorizzate dal mercato del lavoro (Pinto et al., 2018; Ivaldi e Scaratti, 2018; Pinto et al., 2021 a,b; Ivaldi et al., 2021). In tal senso, una serie di importanti politiche pubbliche è stata messa in atto nell'ultimo decennio con l'obiettivo specifico di riorganizzare il sistema scolastico. A partire dal 2010/2011, ad esempio, è entrata in vigore in Italia la riforma e il riordino del ciclo di scuola secondaria superiore. Le più recenti statistiche segnalano tuttavia ancora il permanere di diverse criticità: i dati Eurostat del 2021 segnalano che il tasso di ELET (Early Leavers from Education and Training, 18-24enni) pone l'Italia al terzo posto in Europa dopo Romania e Spagna. Inoltre, il tasso di dispersione scolastica nella scuola superiore è eterogeneo per tipo di indirizzo, *background* familiare e località di residenza dei giovani suggerendo una forte cristallizzazione delle disuguaglianze sulla base delle diverse condizioni di partenza² (MIUR, 2017).

L'organizzazione dell'offerta formativa pubblica ha di recente mutuato alcune delle pratiche in ambito educativo più promettenti da paesi dove la transizione dalla scuola al lavoro dei giovani è risultata storicamente più fluida. Con la cosiddetta legge sulla "Buona Scuola"

¹Anche Marzana e Poy (2019), nell'analisi di un intervento di una fondazione milanese (Fondazione Cariplo) su una popolazione di NEET particolarmente fragile (i più giovani con un titolo di studio basso) hanno evidenziato il progressivo deteriorarsi di una serie di competenze *soft* dei giovani NEET con il trascorrere del tempo nella condizione.

² Pari al 2,1% nei licei, 4,8% negli istituti tecnici, 8,7% negli istituti professionali, 9,5% nei corsi IeFP. Va rimarcato come i differenziali tra indirizzi di studio potrebbero almeno in parte risultare sovrastimati in quanto, in particolare nei percorsi degli istituti professionali e/o IeFP, alcuni studenti potrebbero essere transitati verso i corsi regionali di formazione professionale, non considerati nei dati del *report* citati.

(legge 107/2015), seppur negli anni seguenti depotenziata, sono stati introdotti in Italia nella scuola secondaria superiore percorsi di alternanza tra attività di formazione e lavoro. In questo senso, la letteratura ha a più riprese sottolineato come, per favorire il successo scolastico e nella vita dei giovani, sia opportuno incoraggiare la costruzione di percorsi di istruzione dove competenze di vario tipo (teoriche, tecniche applicate e anche trasversali) si fanno complementari e sostengono a vicenda (Heckman e Kautz, 2012). Le esperienze di transizione (come tirocini e *stage*, periodi e incontri con le aziende e simili) sono rilevanti nel configurare identità preprofessionali (Van Maanen, 1977; Vince, 1998; Guile e Young, 2001; Wesley e Bickle, 2005; Konkola, Tuomi-Gröhn, Lambert, e Ludvigsen, 2007; D'Abate, Youndt, e Wenzel, 2009; Narayanan, Olk, e Fukami, 2010; Orrell, 2011), in grado di sostenere in modo significativo e congruente, con adeguate capacità critiche e di lettura l'incontro con i mondi lavorativi (Ripamonti et al., 2018). Serve sperimentare interazioni di confine sia per consolidare il bagaglio critico e riflessivo di ognuno, sia per intraprendere traiettorie professionali orientate da un proprio progetto personale non rinunciatario e aperto al futuro (Tuomi-Gröhn e Engeström, 2003; Zucchermaglio, 2007).

Periodi di alternanza scuola-lavoro vorrebbero quindi servire ad aiutare gli alunni a maturare rinnovate abilità. Le competenze trasversali sono molto ricercate in candidati a posizioni lavorative (Fregnan et al., 2020); mentre nella visione stessa dei giovani, sono meno sviluppate in contesti scolastici rispetto a quanto richiesto dal mercato (si veda Marzana et al., 2018). Tutte queste competenze possono trovare, insieme alla pratica di concetti appresi a scuola, accrescimento con periodi di alternanza.

Senza desiderio di esaustività rispetto alla normativa di riferimento e ai cambiamenti intercorsi nel tempo, si sottolinea come nell'ambito dei percorsi IeFP, in particolare nel contesto della sperimentazione del sistema duale in Italia, un accordo Stato-Regioni-Province autonome ha introdotto la possibilità per gli studenti di optare per un modello di alternanza scuola-lavoro rafforzata anche tramite esperienze presso datori di lavoro (non inferiori a 400 ore annue). In aggiunta, con il d.lgs. 81/2015 (Jobs Act) in Italia è stato previsto che i giovani tra i 15 e i 25 anni possano realizzare il sistema duale conseguendo un titolo di studio nell'ambito di un contratto di lavoro specifico (l'apprendistato di primo livello, D.L 81/2015) dove periodi di formazione e lavoro sono intervallati. Sono stati introdotti cospicui sgravi contributivi e della retribuzione per le imprese che assumono giovani tramite questa

modalità di sperimentazione, misure che continuano ai giorni nostri. Quest'ultima forma contrattuale, come dimostrato da recenti report di monitoraggio (si veda INAPP, 2021), è però ancora poco utilizzata.

Lo sviluppo del sistema duale in Italia, nelle sue criticità e opportunità, è stato oggetto di diversi approfondimenti (tra gli altri, Valente, 2017; D'Agostino e Vaccaro, 2020). In questo articolo si presentano le caratteristiche e alcuni risultati valutativi riferiti al programma "Shape Work" di Fondazione Clerici. Il programma Shape Work è stato realizzato con il sostegno di JP Morgan Chase Foundation nel 2019 e rientra nell'ambito dei percorsi di sperimentazione del duale nei percorsi di studio IeFP in Regione Lombardia, arricchendone l'operatività. I tratti salienti del programma riguardano il potenziamento delle competenze degli operatori del sistema duale operanti presso l'istituzione formativa-scolastica, in particolare quelli coinvolti nell'accompagnamento di studenti e studentesse con elevate fragilità. La recente letteratura relativa al mentoring (Stoeger e Ziegler, 2021; Mullen e Klimaitis, 2021; Merket, 2022) evidenzia la rilevanza di competenze umane e trasversali attese da mentori e tutor, sempre più richiesti di interpretare funzioni relazionali, sociali, di supporto organizzativo e di approccio alle diverse culture in gioco (lavorative, professionali, organizzative). I contesti di mentoring sono sempre più concepiti come caratterizzati da una relazionalità personale/professionale, in cui il processo educativo avviato tende a sviluppare e consolidare le capacità umane trasversali del giovane (Mullen e Klimaitis, 2021), orientandolo ai nuovi contesti sociali, organizzativi e globali che connoteranno le sue esperienze future (per una discussione sul ruolo agentivo del tutor nel sistema duale si veda anche Marcone, 2018, e Pignalberi, 2018).

L'articolo si pone i seguenti obiettivi: 1) descrivere le caratteristiche del programma Shape Work, date le sue peculiarità innovative, in un'ottica di diffusione di pratiche; 2) presentare i risultati di una valutazione di impatto (realizzata con metodi di analisi controfattuale) su caratteristiche comportamentali, abilità cognitive, abilità sociali, abilità emotive e soft skills dei giovani partecipanti; 3) fornire una rappresentazione dei vissuti e delle esperienze di apprendimento al fine di interpretare i cambiamenti osservati post-partecipazione. La ricerca beneficia di un mix di fonti, in particolare sono utilizzati dati raccolti con questionario pre e post partecipazione presso un gruppo di trattati e un gruppo di controllo; la ricerca qualitativa è stata condotta tramite una serie di focus group che hanno coinvolto gli alunni.

L'articolo è strutturato nel modo seguente. Nel secondo paragrafo sono illustrate le caratteristiche del programma Shape Work. Nel terzo paragrafo è descritta la strategia empirica per la valutazione di impatto e

sono presentati i principali risultati; nel quarto paragrafo sono discussi i temi emergenti dall'indagine qualitativa su rappresentazioni ed esperienze di apprendimento dei giovani. L'ultimo paragrafo conclude.

Il programma Shape Work

“Shape Work” è un programma di Fondazione Luigi Clerici realizzato con il sostegno economico di JP Morgan Chase Foundation nel 2019 in Regione Lombardia. Alla sua edizione pilota ha interessato 12 operatori dell'istituzione formativa preposti al sistema duale le cui competenze sono state potenziate (in seguito denominati anche “coach”). A questi operatori fanno riferimento 70 allievi dei corsi IeFP delle sedi di Fondazione L. Clerici coinvolti nel sistema duale. La sperimentazione ha visto la partecipazione di otto realtà: Brugherio, Lodi, Merate, Milano-Montecuccoli, Mortara, Parabiago, San Giuliano Milanese, Vigevano. Le realtà formative sono riferite a diversi settori (cucina: ristorante, pizzeria, gastronomia; panificazione: panetteria, pasticceria; officina; impianti elettrici; estetica: estetista, parrucchiere; assemblaggio e produzione industriale, ufficio/archivistica/*data entry*). Tra i 70 allievi coinvolti 6 sono risultati inseriti nell'ambito di apprendistato di primo livello, 64 in percorsi di alternanza scuola-lavoro.

Un tratto distintivo della progettualità è la scelta del *target*: seguendo le indicazioni di docenti e personale educativo operanti nelle realtà interessate, in accordo con il consiglio direttivo della Fondazione, sono stati coinvolti allievi dalle spiccate fragilità individuali (non necessariamente certificate dal sistema sanitario; per una descrizione più dettagliata cfr. Tab. 1). A titolo esemplificativo e senza desiderio di esaustività, si segnalano studenti e studentesse con problemi non minimali nella capacità di relazionarsi in modo positivo con gli adulti, rilevanti problemi di tenuta nella motivazione e nel perseguimento di obiettivi, disturbi comportamentali di vario tipo, alcuni disturbi neurologici, dipendenze, crisi legate al periodo dell'adolescenza. L'idea è quella di promuovere l'utilizzo di metodi per una “didattica inclusiva attiva”. Si propone quindi un metodo per approcciare e gestire le fragilità, invero frequenti nella pratica educativa in particolare di giovani in età adolescenziale.

Le fragilità, nella realizzazione dell'intervento, non vengono intese come *limiti*, ma come elementi da considerare al pari di altri per disegnare interventi educativi ben calibrati, capaci cioè di assolvere in modo opportuno il compito dell'istituto formativo nell'ambito del sistema duale. “*Se si adottano strumenti e percorsi standard, l'esito non potrà che essere il fallimento scolastico e lavorativo e il ritorno, in molti*

casi, a situazioni di abbandono e scivolamento ancor più verso il basso". La citazione, tratta da un'intervista ad operatori progettuali, ben restituisce la logica di fondo che muove l'intera azione progettuale.

Il programma vede nella creazione di figure professionali con competenze potenziata di *coach* l'elemento chiave di innovazione. Il potenziamento di tali competenze trova applicazione nella relazione dei *coach* con gli allievi (percorso di crescita professionale e personale), nonché nella cura della tessitura sociale necessaria per un fattivo dialogo tra istituto formativo, famiglie, e imprese ospitanti i percorsi dei giovani. I *coach* sono stati individuati tra alcuni insegnanti e operatori educativi, di età compresa tra i 25 e i 35 anni, operanti nelle realtà coinvolte nella ricerca, distribuiti mediamente per genere, con una formazione curricolare psico-pedagogica e con un profilo motivazionale fortemente orientato ai processi di crescita dei giovani. Grazie al preventivo lavoro di un *team* di esperti (formatori, psicologi, metodologi) i *coach* hanno approfondito e consolidato alcune competenze (comunicazione e relazione; gestione dei gruppi; lavoro di rete e di territorio; gestione criticità e imprevisti; orientamento individualizzato; contenimento emotivo; negoziazione; gestione conflitto; lavorare nel caos e nella ordinaria emergenza) e acquisito strumenti analitici (griglie) utili a un *assessment* iniziale degli allievi lungo una serie di caratteristiche, spesso poco considerate, che possono giocare un ruolo fondamentale per il buon esito dei percorsi duali.

Il lavoro descritto ha consentito ai *coach* di svolgere concrete attività, sia sul piano individuale e personale (ricognizione della storia e delle caratteristiche individuali; mappa di criticità e situazioni problematiche vissute; rilevazione delle competenze; colloqui di orientamento; momenti di feedback e di approfondimento personalizzato); sia sul versante relazionale (momenti di lavoro in gruppo e collettivi; percorsi di accompagnamento con diversi interlocutori; interazione con le famiglie); sia in relazione a specifici artefatti (come l'API - "*Action Plan for Inclusion*") che, a seguito dell'acquisizione di conoscenze varie (situazioni particolari, eventi, riferimenti socio-anagrafici,...), permettono un'articolata definizione e conseguente avvio di percorsi educativi calibrati.

Parallelamente a tali attività, i *coach* hanno inoltre svolto, attraverso interviste e colloqui con i diversi stakeholder aziendali coinvolti, una ricognizione dei principali *bisogni* delle imprese, così da poterli raccordare con i desideri e le aspettative degli altri attori (giovani, famiglie) ("*una delle cose più difficili è mettere d'accordo tutti e gestire tutte le persone coinvolte, dalle famiglie – che ad esempio sono preoccupate che i figli non vengano sfruttati – alle aziende – che fanno*

fatica a capire davvero che cosa vuol dire avere un ragazzo con fragilità all'interno dell'organizzazione – agli studenti che non valorizzano l'importanza di alcuni aspetti come la puntualità, ecc.”; intervista a un coach).

Di qui la necessità, tipica dei percorsi del duale, di identificare anche un *tutor* aziendale responsabile delle attività formative in capo agli allievi, e dell'inserimento lavorativo nell'impresa. Il progetto Shape Work si è proposto di curare particolarmente la relazione tra la figura del coach e il *tutor* aziendale. Al *coach* è infatti affidato il supporto alle competenze dei *tutor* aziendali nella gestione degli inserimenti sulla base dell'utilizzo delle informazioni sui giovani raccolte e della traiettoria del percorso condiviso. In particolare, il *tutor* aziendale viene aiutato a comprendere e ad accogliere le specificità degli alunni, aiutandoli a gestire in modo opportuno possibili situazioni di criticità emergenti durante l'esperienza. *“Se un giovane dimostra in qualche occasione episodi di difficoltà nell'inserimento lavorativo – es. problemi comportamentali e/o relazionali – è pressoché inutile intervenire con reazioni standard da contesti lavorativi. Si rischia esclusivamente di perdere quel giovane e quel rapporto con l'impresa, interrompendo l'occasione a scapito di tutti. Dedicando attenzione, coinvolgendo aziende attente e cosce del percorso da compiere, con il dialogo con gli allievi è possibile invece gestire al meglio anche eventi negativi riconducendoli a esperienze di crescita umana e professionale”* (stralcio da intervista a un coach).

I contesti lavorativi si differenziano per elementi che richiamano il tipo di attività entro cui i giovani possono essere inseriti, le caratteristiche delle relazioni di lavoro, i compiti, il clima aziendale, la *leadership* necessaria per lavorare in gruppo, etc. Molte di queste sfaccettature sono elementi *soft*, sovente poco esplorati nell'ambito del sistema duale in fase di avvio dei percorsi, ma alquanto incidenti sulla loro tenuta. *“Alcune cose si possono fare anche in aula, ma quando si entra in azienda è comunque tutto diverso perché le persone con cui si ha a che fare sono persone nuove, che non si sono mai viste prima, c'è anche un'ansia di prestazione perché è la mia professionalità che si costruisce per la prima volta”* (intervista a operatore).

In tale prospettiva, lo spazio di riflessione tra i coach sé è configurato come una comunità di pratica, consentendo una proficua circolazione di conoscenze e lo scambio di repertori condivisi per mettere in moto processi positivi di inserimento aziendale efficace e soddisfacente, soprattutto nelle occasioni di difficoltà.

L'istituzionalizzazione di un rapporto più stretto tra operatore del duale con competenze di *coach* e tutor aziendale (anche e soprattutto in merito agli obiettivi, compiti, gestione delle criticità) rappresenta un cambio di passo nel modus operandi rispetto a cui le imprese coinvolte con Shape Work hanno segnalato sensibilità e disponibilità.

Il programma è Shape Work ha seguito un approccio su misura delle persone (*tailor made*), sostenendo non solo momenti di rapporto individuale, ma anche situazioni gruppalì e collettive. In alcune occasioni, gli allievi sono stati infatti invitati, nell'ambito dell'alternanza con le attività formative svolte in istituto formativo, a condividere racconti ed episodi della propria esperienza lavorativa con i compagni. Narrare ai compagni criticità e modalità con le quali sono emerse soluzioni ai problemi, ha permesso di diffondere l'apprendimento su più vasta scala, accrescendo nel contempo il grado di autostima dei giovani e riducendo il loro senso di isolamento e di insicurezza³.

La valutazione degli effetti

La strategia empirica

Abbiamo sottolineato come il compito del *coach* sia stato quello di favorire in una seconda fase l'abbinamento migliore, sulla base delle informazioni acquisite, tra allievo e imprese disponibili a ospitare percorsi di alternanza scuola-lavoro o di apprendistato. Come affermato da uno dei *coach* intervistati, l'obiettivo è quello di supportare lo studente nella costruzione del proprio futuro, disegnando percorsi nel presente che gli consentano di perseguire i suoi obiettivi e integrare conoscenze e competenze già sviluppate all'interno del contesto scolastico. Per questo il presente e il successivo paragrafo si soffermano sugli esiti generati negli studenti come evidenza empirica dell'impiego delle competenze acquisite dai coach. La plausibilità e spendibilità di tali competenze, infatti, non può essere solo dichiarata e astrattamente affermata, ma risulta legittimata e riconosciuta a fronte dell'efficacia della loro pratica.

Di seguito vengono illustrate le modalità e la strategia adottata per evidenziare l'impatto del programma Shape Work, mentre nel paragrafo successivo verranno presentati i risultati.

Il numero di giovani destinatari di azioni del programma Shape Work è stato di 70. Per ciascuno di essi, gli operatori del sistema duale con competenze di *coach* in fase di presa in carico (*ex-ante* la

³ Il vademecum per operatori del sistema duale (incluso l'API), nonché altri strumenti sviluppati con la sperimentazione, sono liberamente accessibili online (<https://www.clerici.lombardia.it/2.0/Page/Shape-Work>).

partecipazione), hanno tenuto traccia di una serie di informazioni relative a caratteristiche comportamentali, abilità cognitive, abilità sociali, abilità emotive e *soft skills*.

In Tab. 1 sono illustrate alcune caratteristiche dei partecipanti. L'età media è di 17,9 anni, essi sono nella maggior parte di genere maschile (il 69%) e cittadini italiani (64%). Tra le fragilità più diffuse (si vedano i panel B, C, D, E in Tab. 1) problemi relazionali (rilevati nel 39% dei casi), per il 30% dei beneficiari si rilevano svantaggi di tipo economico-abitativo, il 28% dei giovani coinvolti assume sostanze oppure ha problemi legati a dipendenze (alcool, caffeina, cannabis, tabacco, etc); mentre, si rileva per il 27% dei soggetti uno svantaggio di tipo culturale. Il 26% dei beneficiari ha disabilità intellettiva, il 24% soffre di difficoltà da comportamento dirompente (difficoltà di condotta e gestione degli impulsi), nel 21% dei casi soffrono di ansia e il 21% ha svantaggi linguistici. Tra i 70 beneficiari il numero medio di criticità possedute è di 4 (su 30 censite con questionario ex-ante). Le informazioni sopra riportate esemplificano in modo chiaro le caratteristiche di fragilità dei partecipanti.

Tab. 1 – *Alcune caratteristiche dei partecipanti*

<i>A. Socio-anagrafiche</i>	
Età	17,9
Uomini	0,69
Cittadino italiano	0,64
Cittadino EU	0,06
Cittadino Extra-EU	0,30
<i>B. Criticità fisiche</i>	
Malattie croniche	0,04
Disabilità fisica	0,04
Assunzione di farmaci per malattie organiche	0,04
<i>C. Criticità psicologiche</i>	
Disabilità intellettiva	0,26
Disturbo della comunicazione	0,13
Autismo	0,03
Deficit dell'attenzione/iperattività	0,07
Dislessia	0,14
Disgrafia	0,14
Discalculia	0,11
Disortografia	0,10
Depressione	0,04
Ansia	0,21
Ossessioni e compulsioni	0,03
Traumi e disturbi associati	0,06
Difficoltà della nutrizione e dell'alimentazione	0,04
Difficoltà del sonno	0,06
Difficoltà da comportamento dirompente	0,24
Assunzione di sostanze o dipendenze varie	0,28

Lutti e disturbi associati	0,04
<i>D. Criticità relazionali</i>	
Problemi relazionali	0,39
Maltrattamento, abuso o bullismo	0,04
Svantaggi economico-abitativi	0,30
Criminalità e sistema giudiziario	0,01
<i>E. Altre criticità</i>	
Svantaggio linguistico	0,21
Svantaggio culturale	0,27
Minore in tutela	0,04
Minore in comunità	0,09
Numero di persone	70

Nota: in tabella il valore percentuale, con la sola eccezione dell'età (valore medio).

Per stimare l'impatto del programma Shape Work per i partecipanti si adotta una strategia di stampo controfattuale nel confronto tra la dinamica di alcuni outcome di interesse (in seguito specificati) nel gruppo di trattati e in un gruppo *di controllo* costituito da persone avviate ad alternanza scuola-lavoro senza il supporto del *coaching* potenziato. Il gruppo di controllo è stato identificato con l'aiuto dei responsabili di sede di Fondazione Clerici in 83 giovani con fragilità frequentanti classi non oggetto della sperimentazione. A causa delle condizioni di partenza particolarmente fragili, le persone del gruppo di controllo avrebbero potuto rientrare a pieno titolo nel *target* progettuale, risultando escluse per questioni legate al numero limitato di beneficiari da coinvolgere (in virtù di vincoli economici per la realizzazione del programma). Il gruppo di alunni non partecipanti identificato si candida a essere un buon termine di confronto per rappresentare "cosa sarebbe successo" ai trattati se avviati a percorsi senza *coaching* rafforzato.

Per verificare la paragonabilità nelle caratteristiche osservabili tra il gruppo di trattati e di controllo identificato, è possibile osservare la distribuzione in media delle caratteristiche già illustrate in Tab. 1 in riferimento ai due gruppi. In Tab. 2 al panel "A. Scenario grezzo" si considera il gruppo dei trattati (70 persone) e il gruppo di controllo (83 persone). Le differenze statisticamente significative tra i gruppi sono evidenziate in grassetto. Nel gruppo dei trattati la quota di persone di origine italiana è del 69%, di converso nel gruppo di controllo tale percentuale è più alta, dell'81% (differenza di 16 punti percentuali statisticamente significativa). Anche la quota di persone con *deficit* dell'attenzione/iperattività è più ampia nel gruppo di controllo (23% vs 7%). Inoltre, fanno parte del gruppo di trattati persone con un'età media più alta, e con riferimento a tale popolazione si verifica una quota percentuale più elevata (differenza significativa rispetto al gruppo di controllo) di persone con disabilità intellettiva, disturbi nella

comunicazione, disturbi d'ansia, difficoltà nel sonno, problemi legati all'assunzione di sostanze e dipendenze di vario tipo, giovani con svantaggio linguistico. Seppur per un'ampia serie di caratteristiche le due distribuzioni siano prossime, l'esistenza di alcune difformità significative tra gruppi suggerisce l'utilizzo di metodi più raffinati per identificare la selezione del gruppo di controllo appropriato.

Sono, quindi, utilizzate tecniche di abbinamento statistico (*Propensity Score matching*, Rosenbaum e Rubin, 1983) per ridurre le differenze di partenza osservate selezionando persone che, per caratteristiche osservabili, sono le più simili a quelle partecipanti. Operativamente, è stimato un modello di regressione logistica dove la variabile dipendente è il trattamento (1 per gli individui appartenenti al gruppo di trattati, 0 per quello di controllo) e le variabili esplicative sono quelle sopracitate risultanti non bilanciate (variabili in grassetto in Tab.2, panel A. Scenario grezzo). Viene, quindi, stimata la probabilità di partecipazione al programma (il cosiddetto *Propensity Score*), che costituisce una misura di somiglianza tra le unità. Per ciascun beneficiario del gruppo di trattamento vengono quindi identificati tutti gli individui nel gruppo di controllo con un valore di *Propensity Score* paragonabile (in un raggio di 0,01; *radius matching*).

I risultati dell'abbinamento statistico sono illustrati nel lato destro della Tab. 2 ("B. Scenario con abbinamento statistico"), dove si segnala come 44 beneficiari (su 70 del gruppo di trattati) trovino in 69 persone del gruppo di controllo (su 83) abbinamento. La distribuzione delle caratteristiche socio-anagrafiche e quella dei tratti personali è, a seguito della procedura di *matching* adottata, bilanciata quando valutata nella composizione tra gruppi. Le differenze rilevate nello scenario grezzo sono quindi state ricondotte in modo considerevole. Si utilizzerà quindi, per stimare l'impatto del programma Shape Work, il collettivo di 44 beneficiari (trattati) e quello dei 69 giovani che identificano il gruppo di controllo per raccogliere evidenze circa l'efficacia dell'intervento.

Tab. 2 - *Il bilanciamento delle caratteristiche ex-ante*

	A. Scenario grezzo			B. Scenario con abbinamento statistico	
	<i>Trattati</i>	<i>Controlli</i>	<i>Differenza (trattati-controlli)</i>	<i>Trattati</i>	<i>Controlli</i>
A. Socio-anagrafiche					
Età	17,9	17,4	0,5**	17,9	18,1
Uomini	0,69	0,65	0,04	0,75	0,68
Cittadino italiano	0,64	0,81	-0,16**	0,66	0,69
Cittadino EU	0,06	0,02	0,03	0,02	0,02
Cittadino Extra-EU	0,30	0,17	0,13**	0,32	0,29
B. Criticità fisiche					
Malattie croniche	0,04	0,01	0,03	0,02	0,01
Disabilità fisica	0,04	0,01	0,03	0,05	0,00
Assunzione di farmaci per malattie organiche	0,04	0,01	0,03	0,02	0,01
C. Criticità psicologiche					
Disabilità intellettiva	0,26	0,14	0,11*	0,20	0,18
Disturbo della comunicazione	0,13	0,02	0,10***	0,09	0,03
Autismo	0,03	0,00	0,03	0,02	0,00
Deficit dell'attenzione/iperattività	0,07	0,23	-0,16***	0,09	0,09
Dislessia	0,14	0,14	0,00	0,16	0,11
Disgrafia	0,14	0,13	0,01	0,16	0,09
Discalculia	0,11	0,12	-0,01	0,11	0,09
Disortografia	0,10	0,08	0,02	0,09	0,07
Depressione	0,04	0,07	-0,03	0,05	0,13
Ansia	0,21	0,06	0,15***	0,11	0,12
Ossessioni e compulsioni	0,03	0,01	0,02	0,02	0,03
Traumi e disturbi associati	0,06	0,01	0,04	0,02	0,03
Difficoltà della nutrizione e dell'alimentazione	0,04	0,01	0,03	0,05	0,02
Difficoltà del sonno	0,06	0,00	0,06**	0,05	0,00
Difficoltà da comportamento dirompente	0,24	0,17	0,07	0,18	0,13

Assunzione di sostanze o dipendenze varie	0,28	0,04	0,24***	0,11	0,20
Lutti e disturbi associati	0,04	0,01	0,03	0,00	0,01
D. Criticità relazionali					
Problemi relazionali	0,39	0,27	0,12	0,25	0,21
Maltrattamento, abuso o bullismo	0,04	0,01	0,03	0,02	0,01
Svantaggi economico-abitativi	0,30	0,27	0,03	0,32	0,20
Criminalità e sistema giudiziario	0,01	0,05	-0,04	0,02	0,09
E. Altre criticità					
Svantaggio linguistico	0,21	0,10	0,12**	0,25	0,18
Svantaggio culturale	0,27	0,19	0,08	0,32	0,25
Minore in tutela	0,04	0,07	-0,03	0,07	0,06
Minore in affidamento familiare	0,00	0,01	-0,01	0,00	0,01
Minore in comunità	0,09	0,04	0,05	0,14	0,06
N	70	83		44	69

Note: in tabella il valore percentuale, con la sola eccezione dell'età (valore medio). Livello di significatività (test per la differenza in media tra gruppi ottenuto tramite regressione lineare, standard error robusti all'eteroschedasticità): *=0,10 **=0,05 ***=0,01.

I risultati

Le evidenze empiriche relative all'impiego delle competenze acquisite dagli operatori del sistema duale vengono in questo paragrafo descritte prima attraverso una analisi quantitativa degli effetti e successivamente illustrate in chiave qualitativa.

La pratica educativa suggerisce come il comportamento individuale possa essere anche molto differenziato in relazione al contesto nel quale si riferisce. La relazione tra individuo e contesto plasma l'agire umano e la valutazione dell'impatto della partecipazione vuole tenere in considerazione tale eventualità. È stato quindi chiesto agli operatori del duale (con il coinvolgimento dei docenti dei percorsi formativi e del tutor aziendale) di valutare le abilità dei giovani in relazione a diversi ambiti. Il giudizio è assegnato dai tutor in una scala *Likert* a 5 modalità ("nessuna", "scarsa", "nella media", "buona", "ottima") ed è attribuito in relazione ad: attività d'aula, laboratori, lavoro⁴. La valutazione delle competenze è stata rilevata per i soggetti nel gruppo di trattati e in quello

⁴ Si noti che la valutazione in precedenza delle competenze in ambito lavorativo è stata resa possibile in quanto realizzata dagli operatori per larga parte dei giovani in annualità precedenti le attività di Shape Work.

controllo in due periodi temporali: “prima” (in corrispondenza dell’inizio del programma Shape Work) e “dopo” (al termine del percorso di alternanza) e in relazione a diverse variabili obiettivo di interesse⁵.

Un primo elenco di outcomes entro i quali si vuole verificare se la partecipazione al programma abbia prodotto o meno effetti è legato a caratteristiche comportamentali dei giovani. Pensiamo, in particolare, alla capacità di saper riconoscere e rispettare le regole, saper riconoscere e rispettare i ruoli, saper organizzare efficacemente i propri compiti, la capacità di svolgere in modo autonomo i propri compiti, la capacità di rispettare gli orari e la puntualità. È costruito un indicatore che assume valore 1 se, per ogni competenza considerata, si osserva una *valutazione migliore* (cioè, per valore di scala Likert più alto) dopo il percorso di alternanza scuola-lavoro (rilevazione post-partecipazione) rispetto a prima (pre-partecipazione). La misura è calcolata per il gruppo di trattati e di controllo. La differenza tra quanto rilevato in media nei due gruppi restituisce una stima dell’effetto della partecipazione al programma Shape Work (si veda la Tab. 3)⁶.

I risultati in Tab. 3 indicano, anche in relazione ai diversi contesti considerati, effetti positivi associati alla partecipazione al programma nel caso di molteplici competenze di stampo comportamentale. Nel caso di tutti gli ambiti e di pressoché tutte le variabili considerate si verifica un effetto positivo e statisticamente significativo sulla probabilità di accrescere tali abilità. Spicca tra i risvolti più positivi della partecipazione l’accrescimento della capacità di svolgere lavori in autonomia (+41 punti percentuali – in seguito anche p.p. – di persone per le quali si osserva un incremento post partecipazione), organizzazione del lavoro (+34 p.p.) e il riconoscimento e rispetto delle regole (+29 p.p.). Si registrano effetti positivi più ampi per quanto riguarda l’accrescimento di competenze applicate in contesti lavorativi, in attività d’aula, e infine in attività laboratoriali. Al generale minore effetto della partecipazione in considerazione di competenze applicate in attività laboratoriali potrebbe soggiacere una più intensa motivazione con la quale i giovani (anche se non trattati con il metodo Shape Work) si avvicinano positivamente a tali esperienze.

⁵ La scelta delle aree di competenza da monitorare è stata oggetto di una profonda riflessione realizzata ex-ante l’avvio della ricerca (e del programma) tra i ricercatori coinvolti, gli operatori e il personale di Fondazione Clerici in forma co-progettata. La logica è stata quella, con l’aiuto di più punti di vista (letteratura scientifica ed esperienza pratica sul campo), di identificare le principali dimensioni entro cui ricercare l’impatto della partecipazione in modo condiviso ed esaustivo.

⁶ Ciò è valido sotto l’assunzione che non permangano altre caratteristiche non osservate che differenziano in modo sistematico gli individui nel gruppo dei trattati da quello di controllo.

Tab. 3 - L'effetto della partecipazione a Shape Work sulla probabilità di incrementare alcune caratteristiche comportamentali in contesti diversi

	Aula			Laboratorio			Lavoro	
	Trattati	Controlli	Effetto	Trattati	Controlli	Effetto	Trattati	Controlli
Riconoscimento e rispetto delle regole	0,26	0,06	0,19***	0,24	0,07	0,16**	0,34	0,06
Riconoscimento e rispetto dei ruoli	0,23	0,08	0,15**	0,24	0,06	0,17**	0,29	0,05
Capacità di organizzare efficacemente il proprio lavoro	0,31	0,07	0,23***	0,26	0,11	0,16*	0,42	0,08
Capacità di svolgere autonomamente il proprio lavoro	0,28	0,03	0,25***	0,26	0,14	0,12	0,53	0,12
Rispetto degli orari, puntualità	0,36	0,07	0,29***	0,37	0,15	0,22**	0,32	0,08

Nota: Livello di significatività (test per la differenza in media tra gruppi ottenuto tramite regressione lineare, standard error robusti all'eteroschedasticità): *=0,10 **=0,05 ***=0,01.

Un secondo *set* di variabili obiettivo di interesse sono le abilità cognitive (Tab. 4). Tra queste, si considera la capacità di prendere decisioni (decidere valutando alternative e conseguenze), abilità di risoluzione dei problemi, pensiero critico (analizzare le situazioni e valutarne criticamente i fattori di influenza), pensiero creativo (trovare soluzioni originali in modo adattivo e flessibile alle circostanze), la capacità di avere memoria di informazioni e saperle recuperare in caso di necessità, la capacità di mantenere l'attenzione fino al raggiungimento di obiettivi, la metacognizione (capacità di riflettere sul proprio pensiero e comprendere le azioni mentali utilizzate per risolvere compiti). Anche nel caso delle abilità cognitive l'effetto della partecipazione a Shape Work è positivo: la quota di giovani che accresce capacità in tali ambiti è sempre più ampia nel gruppo di trattati rispetto a quanto osservato nel gruppo di controllo. Ciò avviene in relazione a tutti i diversi ambiti considerati e, in questo caso, sono le attività d'aula quelle cui si registrano effetti più ampi associati alla partecipazione. In generale, gli effetti maggiori della partecipazione a Shape Work sono stimati sulla probabilità di accrescere abilità di pensiero creativo in contesto d'aula (+39 punti percentuali), *problem solving* in ambito lavorativo (+38 p.p. di probabilità di accrescimento), pensiero critico in contesti d'aula (+35 punti percentuali) e pensiero creativo in ambito lavorativo (+34 p.p.).

Tab. 4 - L'effetto della partecipazione a Shape Work sulla probabilità di incrementare alcune abilità cognitive in contesti diversi

	Aula			Laboratorio			Lavoro	
	Trattati	Controlli	Effetto	Trattati	Controlli	Effetto	Trattati	Controlli
Presa di decisione	0,41	0,15	0,26***	0,29	0,09	0,20**	0,29	0,08
Soluzione dei problemi	0,28	0,06	0,22***	0,21	0,10	0,11	0,42	0,04
Pensiero critico	0,41	0,06	0,35***	0,34	0,11	0,23**	0,42	0,11
Pensiero creativo	0,49	0,10	0,39***	0,29	0,11	0,18**	0,42	0,08
Memoria e ri-utilizzo informazioni rilevanti	0,41	0,12	0,29***	0,26	0,08	0,18**	0,21	0,09
Mantenimento attenzione	0,41	0,13	0,28***	0,26	0,12	0,14	0,29	0,09
Metacognizione	0,33	0,11	0,23**	0,24	0,11	0,13	0,34	0,16

Nota: Livello di significatività (test per la differenza in media tra gruppi ottenuto tramite regressione lineare, standard error robusti all'eteroschedasticità): *=0,10 **=0,05 ***=0,01.

Ulteriori dimensioni considerate sono le abilità sociali. Sono prese in esame capacità di comunicazione efficace (abilità di esprimersi in modo appropriato a situazioni e interlocutori differenziati), capacità di instaurare relazioni interpersonali positive con gli adulti e con i pari, l'empatia, l'assertività (intesa come comunicazione efficace dei propri bisogni), l'abilità di comunicazione in modo obiettivo e sintetico di dati di realtà e, infine, la capacità di confrontarsi con persone che la pensano in modo diverso. I risultati presentati in Tab. 5 suggeriscono una serie di abilità entro le quali la partecipazione al programma ha prodotto cambiamenti positivi, altre sulle quali invece i risultati sono in chiaroscuro.

L'effetto positivo più ampio (e trasversale in considerazione di diversi contesti) è rilevato in tema di assertività: in tutti i casi l'effetto sulla probabilità di accrescere tale competenza è uguale o superiore ai 20 punti percentuali. Anche la probabilità di accrescere abilità in ambito di relazioni interpersonali con i pari (seppur solo nel caso di contesti d'aula) aumenta, di circa 25 punti percentuali, così come le abilità di comunicazione obiettiva (+25 p.p., aula). Le abilità di saper gestire il confronto con gli altri si accrescono soprattutto nel caso di applicazione in attività laboratoriali (+21 punti percentuali nella probabilità di accrescere tale abilità); mentre, abilità legate alla comunicazione efficace (+22 p.p.) e comunicazione sintetica (+21 p.p.) si accrescono a seguito della partecipazione soprattutto se applicate in contesti lavorativi.

Di converso, un'abilità sociale entro la quale i beneficiari di Shape Work non sembrano aver accresciuto competenze è l'empatia: entro tale dimensione con il programma non si è inciso. Anche per la capacità di instaurare relazioni interpersonali positive con gli adulti si rilevano effetti limitati, e mai statisticamente significativi.

Tab. 5 - *L'effetto della partecipazione a Shape Work sulla probabilità di incrementare alcune abilità sociali in contesti diversi*

	Aula			Laboratorio			Lavoro	
	Trattati	Controlli	Effetto	Trattati	Controlli	Effetto	Trattati	Controlli
Comunicazione efficace	0.26	0.16	0.10	0.29	0.15	0.14	0.37	0.14
Relazioni interpersonali (con adulti)	0.26	0.19	0.07	0.24	0.13	0.10	0.24	0.15
Relazioni interpersonali (con i pari)	0.33	0.09	0.25***	0.26	0.14	0.13	0.21	0.11
Empatia	0.15	0.18	-0.02	0.13	0.14	0.00	0.21	0.17
Assertività	0.28	0.08	0.20**	0.32	0.09	0.23***	0.39	0.10
Comunicazione obiettiva	0.33	0.08	0.25***	0.21	0.10	0.11	0.24	0.08
Comunicazione sintetica	0.28	0.14	0.14	0.21	0.13	0.08	0.32	0.11
Capacità di confronto con altri	0.33	0.18	0.16	0.32	0.10	0.21***	0.24	0.09

Nota: Livello di significatività (test per la differenza in media tra gruppi ottenuto tramite regressione lineare, standard error robusti all'eteroschedasticità): *= $0,10$ **= $0,05$ ***= $0,01$.

Infine, sono state prese in esame abilità emotive e competenze trasversali (Tab. 6). Ne sono state identificate 12 emblematiche in quanto riguardano la persona e il rapporto che questa può avere con gli altri. L'effetto della partecipazione sull'accrescimento di competenze quali l'idea positiva di sé, la felicità, la fiducia negli altri, la gestione delle emozioni è basso (e sostanzialmente nullo, come nel caso dell'idea positiva di sé) qualora si consideri la loro applicazione in contesti lavorativi. In quest'ultimo ambito i giovani sembrano aver accresciuto maggiormente abilità legate alla gestione dello stress (+45 punti percentuali di probabilità di accrescimento dell'abilità), leadership (+34 p.p.) e motivazione ed entusiasmo (+34 p.p.). Complessivamente, per quasi l'intera gamma di abilità *soft* si stima un impatto positivo della partecipazione (significativo anche dal punto di vista statistico) per quanto riguarda l'applicazione in attività d'aula; mentre, in relazione alle

attività di laboratorio non si rilevano effetti positivi diffusi (si stima un impatto positivo solo su alcune competenze tra quelle identificate, in particolare la gestione dello stress e il senso di responsabilità).

Tab. 6 - *L'effetto della partecipazione a Shape Work sulla probabilità di incrementare alcune abilità emotive e competenze trasversali in diversi ambiti*

	Aula			Laboratorio			Lavoro	
	Trattati	Controlli	Effetto	Trattati	Controlli	Effetto	Trattati	Controlli
Idea positiva di sé	0.31	0.11	0.20**	0.26	0.11	0.16*	0.16	0.14
Visione positiva della vita	0.23	0.17	0.06	0.16	0.16	0.00	0.26	0.09
Onestà e correttezza	0.21	0.02	0.18***	0.21	0.09	0.12	0.24	0.07
Senso di responsabilità	0.23	0.07	0.16**	0.32	0.07	0.24***	0.34	0.07
Desiderio di imparare	0.31	0.10	0.21**	0.21	0.14	0.07	0.34	0.08
Motivazione ed entusiasmo	0.31	0.11	0.20**	0.24	0.11	0.12	0.47	0.13
Felicità	0.33	0.16	0.18*	0.26	0.17	0.10	0.32	0.19
Fiducia negli altri	0.31	0.12	0.19**	0.18	0.19	0.00	0.29	0.17
Gestione delle emozioni	0.28	0.14	0.14	0.26	0.13	0.13	0.22	0.09
Gestione dello stress	0.46	0.11	0.35***	0.42	0.11	0.31***	0.57	0.12
Autoconsapevolezza	0.31	0.10	0.20**	0.29	0.10	0.19**	0.35	0.09
Leadership	0.31	0.09	0.22**	0.26	0.14	0.12	0.46	0.12

Nota: Livello di significatività (test per la differenza in media tra gruppi ottenuto tramite regressione lineare, standard error robusti all'eteroschedasticità): *=0,10 **=0,05 ***=0,01.

Rappresentazioni ed esperienze di apprendimento: risultati qualitativi

L'indagine quantitativa è stata realizzata attraverso una rilevazione delle conoscenze relative a percezioni, rappresentazioni e significato attribuito alle esperienze vissute da parte degli studenti coinvolti. Il percorso di indagine qualitativo si è realizzato a chiusura della partecipazione al fine di consentire una riflessione retroattiva sull'esperienza stessa. Sono stati a tale proposito realizzati 7 focus group composti da 6 persone e della durata di 1 ora e trenta minuti ciascuno,

che hanno visto la partecipazione di studenti e studentesse coinvolti nel programma e appartenenti alle diverse sedi di Fondazione Clerici oggetto di sperimentazione.⁷

La ricognizione aveva per obiettivi l'esplorazione del vissuto degli studenti rispetto al percorso di alternanza scuola-lavoro (quanto e come l'esperienza avesse inciso sulla traiettoria progettuale delle persone); la valutazione qualitativa dello sviluppo di competenze che gli studenti percepiscono di aver acquisito e maggiormente sviluppato attraverso il percorso duale (quale potenziamento delle competenze viene evidenziato); la produzione di conoscenza rispetto alle rappresentazioni e ai significati attribuiti alla figura del *coach* e all'esperienza di accompagnamento realizzata dallo stesso (quale rilevanza assegnata al coach).

La struttura dell'intervista di gruppo prevedeva per il primo obiettivo la scelta di un'immagine che rappresentasse l'esperienza di alternanza e la discussione intorno a domande quali: cosa mi è piaciuto? Cosa non mi è piaciuto? Cosa cambierei? In riferimento alle competenze apprese le domande stimolo sono state: cosa hai imparato durante l'esperienza di alternanza? Come? Per quanto riguarda il coach il dibattito è stato attivato a partire dai seguenti stimoli: chi è il coach? Di cosa si occupa, quali attività segue? Cosa senti di avere imparato lavorando con il coach?

L'analisi delle discussioni all'interno dei *focus group* ha consentito di mettere in luce aspetti diversi e rilevanti, utili alla comprensione dell'efficacia del programma Shape Work, nonché in termini di diffusione di buone pratiche. Le dimensioni emerse fanno riferimento a cinque diversi aspetti discussi nei sottoparagrafi seguenti.

Immagini e percezioni del percorso

I focus group hanno fatto emergere le percezioni e le rappresentazioni degli studenti relativamente all'esperienza realizzata nel suo complesso. Esse sono state indagate attraverso racconti e considerazioni valutative. L'esperienza nel suo complesso ha consentito agli studenti di:

- I. *“Venire in contatto diretto con le proprie passioni e sperimentare dimensioni di soddisfazione”*. Ciò che risulta essere particolare positivo nella percezione dei ragazzi è sia la possibilità di tradurre concretamente ciò che a loro piace fare (*“è stato per me felicità, libertà, sentirmi bene con me stessa. Quando cucino mi esprimo a modo mio”*), sia l'opportunità di accedere a risorse diverse e

⁷ La selezione degli studenti da coinvolgere nei focus group è stata fatta in base alla disponibilità a partecipare e le conoscenze acquisite costituiscono un arricchimento dei risultati della valutazione quantitativa di impatto già discussi.

arricchire il proprio percorso grazie al contatto con persone, figure professionali ed esperienze diverse (*“Mi piace quello che faccio, le relazioni con gli altri, imparare e fare”*), ma anche la ricchezza degli stimoli offerti in termini di attività e compiti operativi è risultato un elemento chiave (*“è bella la varietà delle cose da fare, dalle pulizie alla line ai piatti”*).

- II. *“Sperimentare i propri limiti e le proprie potenzialità”*. Alcuni studenti si sono sentiti sfidati a crescere, a elaborare modalità concrete attraverso cui superare i vincoli e le criticità sperimentate, nonché a mettere in campo capacità e competenze nuove o ancora poco sviluppate (*“All’inizio ero giù, mi sembrava di non farcela, c’erano compiti difficili, poi un po’ facendo e con l’aiuto del capocuoco che all’inizio stava vicino a me ho imparato ad essere autonomo e anche più veloce”*). Per altri l’incontro con il limite è stato anche fonte di frustrazione e di rinunce (*“ci sono limiti, hai finito di divertirti... non puoi uscire la sera il sabato, con gli amici arrivi tardi e vai via presto”*). Quest’ultimo aspetto mette in evidenza come l’esperienza di alternanza scuola-lavoro rappresenti un primo passaggio alla fase più adulta e che richiede l’abbandono di abitudini e *routine* consolidate. Passaggio che per alcuni non è né semplice né scontato e questo rende particolarmente importante il supporto in un processo di riflessione critica da parte dei *coach*.
- III. *“Scoprire il valore del rapporto e della relazione professionali con responsabili, colleghi, collaboratori e clienti”*. Il vantaggio e le potenzialità della dimensione relazionale vengono rintracciati a più livelli, per quanto concerne l’aspetto della collaborazione e diffusione della responsabilità sul lavoro (*“ci vogliono più mani, una sola non c e la fa: come facciamo i piatti? Servono le mani del gruppo. Colleghi e chef insieme”*); l’opportunità di apprendere attraverso la condivisione di conoscenza e di esperienza operativa sul campo, di passione per il proprio lavoro (*“Sono i colleghi che ti passano consigli, trucchetti, ma anche il piacere di lavorare”*); la costruzione di un clima positivo (*“è bello l’andare d’accordo e entrare in confidenza... Piano piano”*).
- IV. *“Acquisire nuove conoscenze rispetto a contesti, strumenti e oggetti di lavoro”*. Uno degli aspetti percepiti come maggiormente positivi riguarda la possibilità di conoscere nuovi strumenti e tecniche di lavoro (*“è stato utile perché ho proprio imparato come fare le cose, e quali strumenti utilizzare”*).

L’apprendimento e il percorso di crescita, tuttavia, non sembrano riguardare solo gli aspetti tecnici e *hard*, ma anche quelli più *soft*, quali la cultura organizzativa, regole esplicite ed implicite, modalità

relazionali. Molti partecipanti ai *focus group* e in particolare coloro provenienti dal mondo della ristorazione, hanno messo in evidenza l'opportunità di crescita rispetto all'acquisizione di sicurezza rispetto ai movimenti all'interno dei contesti specifici (conoscenza dei loro ritmi e peculiarità). Un altro aspetto rilevante risulta l'acquisizione di consapevolezza e di assunzione di responsabilità rispetto alle azioni realizzate nei contesti di lavoro (*"Se lavori a scuola sul motore sei meno in ansia, in officina se sbagli il danno va pagato"*). Questi aspetti, infatti, sembrano essere una delle principali fonti di soddisfazione nello sperimentarsi come "bravi" e "sempre migliori". Inoltre, i partecipanti dedicano anche particolare attenzione alla dimensione del tempo come aspetto rilevante da "apprendere" e che è peculiare dei contesti di lavoro. Ciò significa che una delle sfide maggiori per gli studenti risulta essere il rispetto delle tempistiche nel perseguimento dei risultati (*"essere bravo vuol dire prendere il ritmo, vedere, far bene in cucina"*).

Snodi cruciali e momenti rilevanti che hanno caratterizzato la partecipazione al progetto

I due momenti cruciali caratterizzanti la partecipazione al progetto sono stati, nelle conversazioni rilevate, la fase di avvio del percorso e lo sforzo di integrazione/differenziazione con il percorso di studi tradizionale.

L'avvio del percorso risulta particolarmente cruciale per gli aspetti di incontro con il contesto organizzativo e le sue peculiarità e quindi la possibilità di avvicinarsi a contesti nuovi o conosciuti (*"... ero la prima ragazza lì in stage, non volevano ragazze perché non possiamo sollevare pesi"; "era una famiglia a gestire tutto, mi sono inserita bene da subito"*). Altrettanto significativo sembra essere il percorso di accompagnamento realizzato dal *coach* di riferimento. Nella fase di avvio infatti è molto importante garantire la presenza e il supporto nell'incontro con contesti e situazioni nuove e quindi fonte di incertezza e preoccupazioni (*"Il coach ci ha accompagnati in azienda a firmare il contratto e a fare il giro del posto"; "Il tutor accompagna tutti [i ragazzi dei percorsi personalizzati] il primo giorno. E' molto importante, ti senti più sicuro"*).

Rispetto al percorso nel suo sviluppo (integrare ed integrarsi), nei *focus group* si è spesso fatto riferimento alle sfide incontrate nel confronto con l'azienda e il lavoro, ma anche con la possibilità di costruire nuove visioni e nuove prospettive (attraverso l'osservazione di pratiche professionali e il confronto con professionisti, spesso indiretto nelle prime fasi, che poi si concretizza in azioni attive di partecipazione, di maggiore autonomia, e gestione di compiti sempre più complessi). A

questo proposito si evidenzia in particolare il confronto con differenze rispetto al percorso scolastico: orari, strutturazione del tempo, relazioni professionali, attivazione diretta (*“Hai a che fare con adulti con 20 anni d’esperienza e i ritmi sono totalmente diversi. Ho cominciato a provare a parlare, a fare, a guardare”*); *“Ho visto che mi piace di più l’azienda, mi sento più sveglio. Arrivavo lì contento”*; *“Lo stage è come la differenza tra libro e film, è tutta un’altra cosa!”*).

Ulteriore elemento riguarda la possibilità di inserirsi nelle attività e nei sistemi di relazioni, in particolare: osservazione e affiancamento (*“Per me è stato un rubare guardando”*; *“il lavoro è iniziato dopo... Ho dovuto prima osservare tanto e ho imparato la pazienza”*; *“Avevo accanto il responsabile, guardavo da lui”*), e contributo diretto (*“Non sempre qualcuno mi seguiva, dopo un po’ ero autonomo”*; *“Ho chiesto alla capa di lasciarmi le chiavi del posto per una mattina e lei mi ha lasciato fare”*; *“Dopo aver fatto le prove sulla proprietaria, potevo fare sulle clienti... Sono partita dalle trecce che partono dall’alto, poi cose più complicate”*).

La leva e l’elemento più importante che sembra aver consentito un percorso di apprendimento è stato dunque il *processo di osservazione* che si è realizzato su almeno due direttrici. Una profonda osservazione dei contesti e delle modalità organizzative, professionali e lavorative che è stata realizzata dagli studenti direttamente sul campo (*“ho imparato guardando, il lavoro in officina sia meccanica che gommista”*). Altro livello osservativo importante è invece quello realizzato dai colleghi, ma anche dai *coach* che pongono “uno sguardo positivo” rispetto all’esperienza in corso e che consentono allo studente di rispecchiarsi rispetto a potenzialità, aree di sviluppo ma anche criticità e vincoli (*“sei solo come stagista, è un mondo nuovo, non conosci le persone, e sei osservato - dal coach, dal datore di lavoro, dai colleghi. Però è uno sguardo positivo, che ti aiuta”*).

Positività e criticità percepite lungo il percorso

A complemento di quanto discusso in precedenza, è stato possibile mettere in luce, insieme ai partecipanti, gli elementi del percorso che sono stati percepiti come particolarmente positivi in termini di apprendimento (alcuni già più sopra richiamati), nonché aree di criticità, ovvero di ostacolo e difficoltà per gli studenti (contatto con contesti, tecniche nuove o “rimesse in pratica”, rapporto con figure diverse).

Per quanto concerne gli elementi di positività questi fanno per lo più riferimento a:

- I. *“Sperimentazione concreta e operativa”*. Possibilità di entrare in contatto con contesti, tecniche nuove e traduzioni operative di conoscenze pregresse (*“ho trovato macchine che non avevo mai visto, sconosciute”*; *“impari e metti in pratica quello che hai visto a scuola”*; *“ho potuto vedere l’organizzazione al lavoro, il mondo della cucina, l’ordine in cui si fanno le cose”*; *“lo stage ti garantisce un futuro e ti dà una mano a capire se vai bene in quel contesto”*; *“impari a relazionarti con i clienti”*);
- II. *“Ricchezza e pluralità di esperienze”*. Alcuni hanno evidenziato come particolarmente importante l’opportunità di venire in contatto con attività e compiti differenti, nonché ambiti e realtà diverse. Ciò ha garantito la possibilità di riconoscere con maggiore facilità i propri limiti, le proprie predisposizioni e le proprie potenzialità (*“poter stare in sala, al bar e in cucina mi ha fatto comunicare con i clienti diversi e vedere cose nuove”*; *“siamo andate una settimana a Dubai, ora torniamo un mese a lavorare. Siamo andate in tre della classe. Abbiamo potuto vedere come lavorano all’estero”*);
- III. *“Dimensione relazionale”*. Essa rappresenta la fonte privilegiata di condivisione di conoscenze e competenze situate (*“i colleghi mi spiegavano come non farmi sgridare”*; *“il mio capo era tranquillo, potevo fare domande anche più volte”*; *la bidella mi aiutava sempre quando andavo in archivio*). In questo senso le positività maggiormente citate hanno a che fare con la presenza di relazioni positive di accompagnamento da parte di colleghi e capi. Le relazioni sono state indicate non solo come elemento importante per la costruzione di un clima positivo, ma anche come fonte di apprendimento nonché misura di soddisfazione rispetto al percepirsi utili e apprezzati per il proprio contributo.
- IV. *“Partecipazione come opportunità di riconoscimento individuale”*. La partecipazione a contesti organizzativi e pratiche professionali sembra rappresentare una importante fonte di soddisfazione perché, attraverso l’assunzione di responsabilità operative, si sperimenta la percezione di contribuire al raggiungimento di risultati e alla costruzione di valore aggiunto (*“era bello vedere che gli altri contavano su di me”*; *“quando c’era una difficoltà potevo aiutare, mi sono sentito capace e utile”*; *“mi è piaciuto fare bene i piatti, vedere che diventavo più bravo”*).

Per quanto riguarda invece le criticità incontrate lungo il percorso, queste riguardano in modo particolare:

- I. *“Relazioni con responsabili e colleghi”*. Se da un lato, la dimensione relazionale all’interno dei contesti di lavoro si costituisce come fonte importante di apprendimento (come descritto più sopra), dall’altro

rappresenta un aspetto in cui spesso gli studenti sperimentano criticità e difficoltà. In particolare in riferimento a difficoltà di comunicazione, dovute a disposizioni e atteggiamenti poco accoglienti o a confini culturali/linguistici (*“Il gruppo in cucina è tutto di stranieri ed è difficile creare relazioni, io non parlo la loro lingua”*; *“Alcuni clienti a volte sono maleducati, ti riempiono di domande, ‘Perché fai così?’ e giudicano cosa fai”*; *“Il responsabile è aggressivo, i colleghi a volte ti riprendono in modo pesante, sminuendoti se sei meno esperto”*; *“I toni quando commetti errori non sono proprio gentili”*).

- II. *“Confronto con aspettative diverse”*. I datori di lavoro richiedono prestazioni elevate rispetto a compiti percepiti come complessi (*“sei lì da cinque mesi e le aspettative di alcuni sono molto alte. Serve tempo però per imparare”*; *“mi chiedevano di fare cose che non avevo mai fatto e non avevano pazienza se sbagliavo”*). Al contrario, sempre in riferimento al confronto con aspettative differenti si richiama come critica la richiesta di realizzazione di compiti percepiti come inadeguati rispetto al percorso (*“io non capisco perché le pulizie dovevo farle sempre io”*) o di scarso valore percepito (*“mi fanno solo impiattare - voglio capire come si fa a cucinare!”*; *“In certe stagioni c’è meno lavoro e a volte ti trovi a fare nulla”*; *“mi annoiavo, usavo il telefono”*; *“Mi aspettavo più lavoro pratico in fabbrica”*; *“passavo molte ore nel negozio del capo dietro al bancone”*);
- III. *“Mancanza di retribuzione come mancato riconoscimento”*. Alcuni partecipanti al focus group identificano la non retribuzione come possibile fonte di percezione di non riconoscimento (*“non ti pagano, capisco il primo anno, anche il secondo, perché stai ancora imparando...ma ora le cose le sappiamo fare”*);
- IV. *“Gestione e management delle plurali attività in corso”*. La gestione dei diversi compiti a cui gli studenti sono chiamati rappresenta un elemento di difficoltà importante, sia per quanto concerne le attività richieste all’interno del contesto organizzativo (*“Non hai tempo di respirare, è tutto di corsa e hai mille consegne tutte insieme”*), sia per quanto riguarda la gestione contemporanea di lavoro e scuola (integrazione di tempi e ritmi differenti) (*“il tempo corre al lavoro, poi a casa devi studiare, non è facile fare tutto”*; *“la sveglia, il viaggio, la giornata...devi capire come fare”*).

Conoscenze, abilità, competenze apprese

Un obiettivo raggiunto attraverso l'indagine qualitativa è stato l'approfondimento delle conoscenze e competenze apprese attraverso il percorso, nella percezione degli alunni coinvolti nel *coaching* rafforzato.

i) *“Le competenze comportamentali”*. I risultati dell'indagine qualitativa sembrano confermare quanto emerso dalla rilevazione quantitativa. Gli apprendimenti più comunemente riportati fanno capo a quest'area, in particolare ad acquisizioni a livello di tecniche e strumenti da utilizzare e applicare. L'esperienza sembra favorire spazi di osservazione e messa in pratica che permettono lo sviluppo di sicurezza nella manualità e nella gestione sempre più autonoma di attività più o meno *standard* (*“Ho imparato le basi della pasticceria, gli ingredienti da usare”*; *“Ho imparato come smontare e rimontare una gomma”*; *“Ho fatto citofoni audio, antenne...”*; *“Ho imparato come muovermi, la cucina è come il traffico in strada...”*).

Rispetto a questa competenza il *driver* principale di apprendimento sembra essere da un lato la traduzione operativa di quanto appreso in contesto scolastico; dall'altro, il confronto e le istruzioni fornite da responsabili, colleghi e collaboratori (*“Il capo veniva e mi diceva ‘Fai l'antenna’, ma io non la sapevo fare! Gliel'ho detto e alla fine me l'ha insegnato lui”*; *“I colleghi aiutano, ti dicono ‘Fai così altrimenti ti fanno il c***’ e capisci come fare”*; *“Affiancando un ragazzo più piccolo ho rivisto grazie a lui le cose che facevo”*; *«Tengo delle note sul telefono»*; *“Ho i quaderni per appunti, ricette...”*; *“Guardi e impari... E fai controllare al capo cos'hai fatto se non sei sicuro”*).

All'interno dell'ambito delle competenze comportamentali, un altro aspetto, fonte di apprendimento, è quello relativo alla gestione degli orari, delle regole (implicite ed esplicite) e delle modalità operative riconosciute all'interno dell'organizzazione. Molto citato a questo proposito è il rispetto dell'orario (puntualità) che alcuni dei partecipanti identificano ancora come area problematica, ma che per molti invece è stato oggetto di apprendimento grazie alla partecipazione al progetto. I partecipanti evidenziano come leva che ha consentito di apprendere questi aspetti il confronto con altre figure di riferimento e in particolare con il *coach* (*“Mi è servito che il prof me lo ha fatto notare (il ritardo) prima che me lo dicesse l'azienda”*; *“Mi sono beccato la lavata di testa dal capo per il ritardo”*; *“Ho discusso con la tutor su questo...”*; *“Ho imparato sul lavoro quanto conta avere la postazione pronta e accogliere il cliente”*).

ii) *“Le competenze cognitive”*. Per quanto riguarda gli aspetti di cognizione, anche in questo caso si verifica una coerenza con i risultati emersi dall’analisi quantitativa inerente la visione del tutor. I partecipanti al focus group dichiarano infatti di aver imparato in particolar modo a gestire situazioni complesse, ovvero a organizzare il proprio lavoro a fronte di richieste numerose e diverse. Questo attraverso l’elaborazione di soluzioni creative e strategiche (*“Capita che ti chiamino in due posti in contemporanea, lì hai due secondi per decidere, o che hai tante comande tutte insieme”*; *“Mancavano piatti per trasportare l’affettato dal supermercato alla cucina... Ho pensato di metterlo sulla carta resistente ai grassi in mancanza di piatti...”*). Alcuni (un numero esiguo) evidenziano un apprendimento anche relativamente alla capacità di *“ragionare come l’azienda”*, ovvero capacità di comprendere la cultura organizzativa attraverso il *“mettersi nei panni”* del responsabile per capire perché gestisce l’azienda in un certo modo. In questo caso, la leva principale di apprendimento risulta essere stato il confronto con l’altro (collaboratore, collega, superiore, coach) che consente di sviluppare una capacità riflessiva e critica sul proprio operato (*“Ho imparato a osservare meglio e ad ascoltare... Perché a volte ho scoperto che sbagliavo io!”*). Tuttavia, sembra esserci ancora uno spazio di crescita rispetto a questa dimensione: la valutazione del proprio operato sembra essere delegata, per la maggior parte dei partecipanti, all’esterno (capo, collaboratore, coach) e risulta ancora poco sviluppata una capacità critica autonoma.

iii) *“Le competenze sociali”*. Nella percezione degli studenti, la competenza che è stata maggiormente sviluppata attraverso la partecipazione al progetto è relativa alle abilità di relazione e comunicazione, in particolare in riferimento al *target* dei clienti (*“Impari ad avvicinarti al cliente, anche quello che ti chiede cose assurde... O almeno li sopporti”*; *“Devi saper intrattenere il cliente che attende”*). Un ulteriore apprendimento riguarda la capacità di confrontarsi con il proprio superiore, comprendendone caratteristiche specifiche e modalità relazionali più appropriate, sia in situazioni quotidiane, sia in condizioni di criticità (*“Il referente aziendale ha un carattere brutto, ho imparato ad averci a che fare”*; *“se arrivi in ritardo, o sbagli devi sapere come relazionarti con il capo”*). La leva chiave di apprendimento in entrambi i casi sembra essere l’esperienza diretta sul campo e la sperimentazione per prove ed errori, così come il confronto con i colleghi. In convergenza con quanto emerso nella quantitativa, le capacità empatiche restano spesso sullo sfondo nelle risposte dei partecipanti.

iv) “*Le competenze emotive*”. La competenza principale appresa all’interno dell’area emotiva è la capacità di gestione dell’ansia e di tollerabilità dell’errore. Risorsa importante in questo per l’apprendimento risulta essere il confronto diretto con il *coach*, che consente di compiere un lavoro di riflessione e di lettura del proprio stato emotivo rispetto alle situazioni che si presentano (“*Ci sto lavorando da sola, su di me, sulla mia autostima*”; “*Gli educatori mi aiutano*”; “*Respiro, mi calmo, penso prima di rispondere*”; “*Ho capito che l’ambiente spesso che crea problemi, cerco di calmarmi*»; «*Parlo a volte con la tutor di come sto, aiuta, mi sfogo*”).

Una delle aree che appare essere meno sviluppata è quella dell’autoconsapevolezza di sé. I partecipanti sperimentano fatiche nel processo di riconoscimento dei propri punti di forza e frequentemente citano come negative esperienze in cui sono stati messi alla prova e sono riusciti a mostrare la propria competenza, mettendo in evidenza la componente di fatica e resistenza, piuttosto che quella di apprendimento e impiego situato delle proprie risorse. In questo caso vengono richiamati più volte episodi in cui il *coach* restituisce valutazioni positive da parte dell’azienda o osservazioni rispetto agli apprendimenti che l’esperienza raccontata dallo studente mette in evidenza. Queste situazioni sono quelle in cui gli studenti riconoscono un momento in cui si realizza la consapevolezza di sé. La resistenza sembrerebbe essere rappresentata proprio dalla gestione della componente emotiva che pare impattare fortemente sulla possibilità di leggere e poter fare tesoro dell’esperienza da un punto di vista più consapevole.

v) “*Le competenze linguistiche*”. Altre competenze spesso nominate dagli studenti come elemento di apprendimento sono quelle relative all’acquisizione di un lessico tecnico appropriato con cui nominare oggetti, strumenti, processi di lavoro (“*Il tarocco è tipo il leccapentole, i nomi degli strumenti (in cucina) a volte erano nuovi*”; “*Impari ad usare meglio i numeri, le misure*”; “*Gli strumenti li chiamavano con nomi che non conoscevo, li ho imparati così*”).

Il ruolo del coach

La relazione con il *coach* e l’esperienza di supporto è tendenzialmente valutata positivamente dagli studenti. In generale, la figura del *coach* è associata a dimensioni di *sicurezza, sostegno e ascolto*. Più nello specifico dal punto di vista dei ragazzi, i momenti e le situazioni in cui il ruolo del *coach* risulta essere fondamentale e particolarmente significativo sono: *l’entrata nel contesto organizzativo e (durante il percorso) i momenti di elaborazione dell’esperienza*.

Per quanto concerne l'ingresso nel contesto lavorativo, i partecipanti al *focus group* dichiarano che il supporto del *coach* è stato particolarmente significativo per:

- *la presa di consapevolezza di intenzioni e obiettivi personali*: chiarificazione degli scopi individuali e del significato che il percorso duale potrebbe assumere rispetto agli stessi (“*Il tutor vuole capire cosa abbiamo in testa, ci garantisce, supporto per il futuro*”);
- *Orientamento rispetto al contesto adeguato per inserimento*: supporto nell'identificazione del contesto lavorativo maggiormente adeguato per caratteristiche personali e obiettivi (“*il coach aiuta a trovare l'officina giusta per te*”);
- *Supporto nella comprensione e nella gestione di aspetti amministrativi/burocratici* (“*la coach è una mamma a scuola, spiega i dettagli, le ferie, le leggi...*”);
- *Gestione di eventuali problematiche e criticità* (“*Ha parlato con l'azienda quando avevo problemi e mi ha aiutato a trovarne una nuova*”).

Per quanto riguarda invece gli aspetti relativi al processo, gli elementi per i quali l'aiuto del *coach* risulta essere particolarmente efficace, sono:

- *Rimandi sulle rappresentazioni degli attori organizzativi rispetto all'operato dello studente* (“*è molto utile perché serve per capire cosa pensano di noi all'interno dell'azienda*”);
- *Riflessione sui propri pensieri che altrimenti rimarrebbero impliciti e poco compresi*;
- *Elaborazione critica rispetto al valore dell'esperienza realizzata e delle attività in corso* (“*è stato utile parlare con lei e capire il valore di alcune cose anche se sul lavoro mi sentivo annoiata e non capivo a cosa mi servisse*”).

I partecipanti hanno inoltre evidenziato la presenza di altre figure importanti che hanno giocato un ruolo significativo nel progetto. Questi sono:

- *il titolare o il referente dell'azienda*: in particolare nel processo di inserimento nel mondo aziendale e per comprendere la cultura organizzativa (“*è molto importante per capire gli obiettivi e i modi di lavorare... devi parlare col capo per questo*”);
- *genitori*: con la funzione di supporto emotivo e condivisione dell'esperienza (“*i genitori ti chiedono sempre 'come è andata?'*”);
- *educatori*: anche in questo caso con funzione principale di supporto emotivo (“*ci parli, racconti e ti sfoghi*”);

- *professori*: che agiscono primariamente in un percorso di preparazione preliminare e espressione di interesse e coinvolgimento rispetto a valore dell'esperienza per gli (“*Alcuni in aula chiedono, soprattutto all’inizio*”; “*il prof. di italiano fa comprensioni del testo sull’alternanza, lo stesso quello di inglese*; “*Il prof. di inglese ci fa allenare a scrivere la relazione finale e si interessa, ci chiede come va a inizio lezione*”; “*i professori di cucina ci hanno portato a fare cose pratiche, abbiamo preparato un catering per la festa degli Alpini e per l’open day*”).

Conclusioni

Le evidenze empiriche descritte in riferimento all’esperienza indagata testimoniano la rilevanza e, insieme, la crucialità di opportuni momenti di transizione e di cantieri di confine tra percorso-educativo/scolastico e mondi organizzativi, al fine di configurare traiettorie e progettualità personali e professionali significative, non rinunciarie e sostenibili (Pinto et al., 2018). Il programma Shape Work, sopra analizzato nel suo impianto e nei principali esiti raggiunti, si propone come un caso rilevante (sia per l’efficacia prodotta, sia per la configurazione formativa) di accompagnamento dei giovani nel loro avvicinamento al lavoro in termini di concrete possibilità di accesso, di apprendimento di competenze spendibili e di costruzione del proprio futuro professionale.

I dati emersi sembrano confermare la necessità di figure tutoriali dotate di sensibilità e capacità dialogico-relazionali, in grado di discernere e declinare le opportune modulazioni tra attenzione alla persona e centrature sul contesto e le esigenze operative che ne derivano. Si tratta di figure chiave da cui in gran parte dipende l’attivazione di setting formativi caratterizzati da una poliedrica attenzione alle molteplici dimensioni socio-materiali in gioco, nel costante intreccio e assemblaggio (Deleuze e Guattari, 1987) di diverse e variegate componenti (identità, oggetti, tecnologie, spazi, tempi, discorsi, conversazioni, ruoli, aspettative,...).

Dallo studio risultano enfatizzati gli aspetti legati sia alla mirata conoscenza da acquisire rispetto alle persone coinvolte, sia al *setting* di supporto e accompagnamento a tale processo (progetti di azione), sia al ruolo giocato da figure chiave (*coach* e *tutor* aziendale). Il *coach* in particolare incarna una funzione di *hub* nel raccordare e connettere una pluralità di attori (insegnanti, imprenditori, genitori), di azioni (orientamento, ascolto, monitoraggio), di strumenti (griglie, mappe, *check list*, colloqui), di spazi e tempi che, tutti, convergono nell’obiettivo di facilitare e qualificare l’accesso al lavoro dei giovani.

Sicuramente il ridotto numero di studenti coinvolto nel programma e la specificità delle situazioni indagate, con esplicito riferimento alle condizioni di fragilità evidenziate, costituiscono un limite ad una aspettativa di generalizzazione dei risultati ottenuti ad altri contesti.

Tuttavia, proprio la peculiarità e difficoltà dell'esperienza descritta, esposta a sfide di sostenibilità, tenuta operativa, complessità a vari livelli (istituzionali, organizzativi, socio-relazionali, ne restituisce la valenza di interessante contributo che arricchisce la comprensione del fenomeno in oggetto e offre repertori di azione per ulteriori e più articolate iniziative e approcci concreti. In gioco è la possibilità di tradurre in pratica e dare ancoraggio operativo alle politiche del lavoro che costituiscono il tessuto di riferimento delle iniziative realizzate.

Sembra dunque possibile, in conclusione, tracciare alcune coordinate che possono orientare prospettive future di lavoro in tale ambito. Si tratta di creare le condizioni professionali, organizzative e operative per declinare il verbo accompagnare, nelle sue variegate coniugazioni di orientamento, relazione, dialogo, ascolto, restituzione, configurazione di appropriate zone di sviluppo prossimale da sostenere, alimentare e promuovere, nel rispetto delle traiettorie evolutive di ognuno.

Una prima coordinata di riferimento riguarda l'esigenza di configurare il senso, il significato, gli obiettivi, le modalità e la progettualità tra i diversi attori (*coach*, referenti aziendali, docenti, educatori, famiglie) per poi condividere con i ragazzi il percorso da sviluppare secondo definite strutturazioni/scansione temporale/assegnazione di attività, etc. Il lavoro in tal senso richiede tempo, incontri dedicati, tessitura relazionale tra diversi interlocutori, ingaggio autentico delle aziende coinvolte.

Una seconda direzione riguarda la necessità di creare spazi concreti di lavoro su competenze sociali, emotive e di pensiero riflessivo per supportare nei ragazzi presa di consapevolezza di limiti e risorse, senso di autoefficacia e abilità di lettura della situazione da diversi punti di vista. Come dire che non basta abbinare persona e posto di lavoro, ma serve accompagnare e sostenere riflessivamente l'esperienza che scandisce i processi di inserimento e apprendimento dei contesti operativi.

La terza indicazione riguarda la rilevanza da assegnare alla figura del *coach* e al potenziamento del suo profilo, nella prospettiva di farlo diventare un riferimento chiaro, presente, generatore di relazioni con i diversi attori che popolano il sistema di attività considerato. La prospettiva di creare una *community* tra i *coach* per alimentare scambio e circolazione di conoscenze relative alla gestione di azioni, risorse e problemi costituisce un corollario all'indicazione suggerita. Un'ultima

direzione suggerita dall'analisi del caso studio concerne l'opportunità di attivare, allargare e valorizzare le voci dei ragazzi attraverso l'articolazione di opportuni spazi e momenti di rielaborazione di gruppo, di riflessione comune, di ascolto reciproco, di scambio e confronto sulle esperienze vissute.

Bibliografia

- D'Agostino, S., e Vaccaro, S. (2020). La via italiana al duale: opportunità e criticità. *Economia e società regionale*, 1, 89-104. DOI: 10.3280/ES2020-001006.
- D'Abate, C. P., Youndt, M. A. e Wenzel, K. E. (2009). Making the Most of an Internship: An Empirical Study of Internship Satisfaction. *Academy of Management Learning and Education*, 8(4), 527-539.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. University Minnesota Press.
- Fellini, I. (2015). Una via bassa alla decrescita dell'occupazione: il mercato del lavoro italiano tra crisi e debolezze strutturali. *Stato e mercato*, 35(3), 469-508. DOI: 10.1425/81607.
- Fregnan, E., Ivaldi, S., e Scaratti, G. (2020). HRM 4.0 and New Managerial Competences Profile: The COMAU Case. *Frontiers in Psychology*, 11, 578251, open access.
- Guile, D., e Young, M. (2001). "Apprenticeship as a Conceptual Basis for a Social Theory of Learning." Knowledge, Power and Learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 50(2), 173-193.
- Heckman, J. J., e Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464, DOI: 10.1016/j.labeco.2012.05.014.
- INAPP (2021). Lo sviluppo dell'occupazione e della formazione in apprendistato. XIX Rapporto di monitoraggio. http://www.fareapprendistato.it/wp-content/uploads/2021/11/INAPP_Sviluppo_occupazione_formazione_in_apprendistato_XIX_Rapporto_di_monitoraggio_2021.pdf.
- Ivaldi, S., Scaratti G., (2018). Trasformazioni e sfide per nuovi stili di vita e di lavoro in Pinto, D., Scaratti, G. Fregnan, E., *cit*.
- Ivaldi, S., Scaratti, G., e Fregnan, E. (2021). Dwelling within the fourth industrial revolution: organizational learning for new competences, processes and work cultures. *Journal of Workplace Learning*, DOI: 10.1108/JWL-07-2020-0127.
- Konkola, R., Tuomi-Gröhn, T., Lambert, P., e Ludvigsen, S.. (2007). Promoting Learning and Transfer between School and Workplace. *Journal of Education and Work*, 20 (3), 211-228.
- Jahoda, M., Lazarsfeld, P. F., Zeisel, H., Rossi-Doria, A., e Pugliese, E. (1986). *I disoccupati di Marienthal*. Ed. Lavoro, Roma. <https://www.unilibro.it/libro/jahoda-m-lazarsfeld-paul-f-zeisel-h-i-disoccupati-dimarienthal/9788879101769>.

- Marcone, V. M. (2018). Formazione duale e talento: il ruolo agentivo del tutor. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(2), 259-264. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3050/2671>.
- Marzana, D., e Poy, S., (2019). Riattivare i Neet fragili: alcune evidenze dal programma NeetWork. In Istituto Toniolo (Ed.), *La Condizione Giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2019*, 239-259. Bologna:il Mulino. <https://www.mulino.it/isbn/9788815283368>.
- Marzana, D., Poy, S., Rosina, A., e Sironi, E. (2018). Alternanza scuola-lavoro e sviluppo delle soft skills: un'indagine sulle attese dei giovani. *RicercaAzione*, 10(2), 187-207. DOI: 10.32076/RA10212.
- Mascherini, M., Salvatore, L., Meierkord, A., & Jungblut, J. M. (2012). *NEETs: Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1254en.pdf.
- MIUR (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa. <https://www.miur.gov.it/-/dispersione-scolastica-fenomeno-in-calo-ma-resta-divario-nord-sud-da-oggi-disponibile-la-pubblicazione-con-i-dati-aggiornati>.
- Narayanan, V. K., Olk, P. M. e Fukami, C. V. (2010). Determinants of Internship Effectiveness: An Exploratory Model. *Academy of Management Learning and Education*, 9 (1), 61-80.
- Orrell, J. (2011). *Good Practice Report: Work-Integrated Learning*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Pignalberi, C. (2019). Tutorship e Apprendimento duale. Un possibile contributo pedagogico e di ricerca. *Formazione, lavoro, persona*, 25, 87-98. <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/367/340>.
- Pinto, D., Scaratti, G. e Fregnan, E. (2018). *Giovani, Università e Azienda: il nuovo perimetro formativo*, Milano: Pearson.
- Pinto, D., Scaratti, G., e Fregnan, E. (2021a). *Learning agility 4.0. New capabilities for cultural transformation*. <https://www.bookrepublic.it/ebook/9788891926715-learning-agility-vol-1-pearson/>
- Pinto, D., Scaratti, G., e Fregnan, E. (2021b), *Learning agility 4.0. Innovative drivers for new ecosystems*. <https://www.bookrepublic.it/ebook/9788891926722-learning-agility-vol-2-pearson/>
- Poy, S., Rosina, A., & Sironi, E. (2018). Il valore delle soft skills per le nuove generazioni. In Istituto Toniolo (Ed.), *La Condizione Giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2018*, 79-107. Bologna: il Mulino <https://www.mulino.it/isbn/9788815275486>.
- Rosenbaum, P. R., & Rubin, D. B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70(1), 41-55. DOI: 10.1093/biomet/70.1.4.
- Tuomi-Gröhn, T., e Engeström, Y. (2003). Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. In Tuomi-Gröhn, T. e Engeström, Y. (Eds), *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing*. Boston: Pergamon, 19-38.

- Van Maanen, M. (1977). Linking Ways of Knowing to Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Valente, L. (Ed.). (2017). La sperimentazione duale in Italia: Un passo per un sistema strutturato di Formazione Professionale nelle Politiche Attive del Lavoro. Atti del XXVIII Seminario di Formazione Europea-Firenze, 7-9 settembre 2016: Milano: FrancoAngeli. https://www.francoangeli.it/Ricerca/scheda_libro.aspx?Id=24426.
- Vince, R. (1998). Behind and Beyond Kolb's Learning Cycle. *Journal of Management Education*, 22 (3), 304-319.
- Zucchermaglio, C. (2007). Il tirocinio in psicologia: la costruzione di interazioni ai confini. *Psicologia sociale*, 2(3), 441-444.
- Wesley, S. C., e Bickle, M. C. (2005). Examination of a Paradigm for Preparing Undergraduates for a Career in the Retailing Industries: Mentors, Curriculum, and an Internship. *College Student Journal*, 39(4), 680-691.