

Innovazione didattica con il *Situated Learning* e il *Work-Based Learning*: una indagine esplorativa sull'Alternanza Scuola Lavoro

Teaching Innovation with Situated Learning and Work-Based Learning: An exploratory survey on School-Work Alternation

Giuseppa Cappuccio e Giuseppa Compagno*

Riassunto

Le metodologie didattiche a sfondo situazionale costituiscono una prospettiva innovativa della prassi didattica, specie se applicate nel contesto formativo allargato della scuola e dell'extra-scuola, come avviene nel caso del percorso dell'Alternanza Scuola Lavoro. Frutto della legge italiana 107 del 13/07/2015, essa ha avviato nuovi modi di collaborazione tra scuola e mondo professionale con un coinvolgimento in rete che ri-situa gli apprendimenti, disciplinari e trasversali, in un'ottica di acquisizione autentica sul campo. A partire da tali premesse, è stata condotta la presente indagine esplorativa basata sull'analisi delle interviste semi-strutturate somministrate a 63 docenti referenti dell'Alternanza Scuola Lavoro delle province di Agrigento, Caltanissetta, Palermo e Trapani. Le interviste, registrate e trascritte, sono state analizzate attraverso il software di codifica ATLAS.TI

Parole chiave: Situated Learning, Work-based Learning, Alternanza Scuola Lavoro, professionalità docenti, competenze, territorio

Abstract

Situated teaching methodologies constitute an innovative perspective of the teaching practice, especially if applied in the extended educational context of the school and the extra-school, as in the case of the School-Work Alternation. Conceived within the Italian law 107 of 07/13/2015, it has initiated new ways

* Università degli Studi di Palermo.

of collaboration between the school and the professional world with a networking involvement which re-situates both disciplinary and transversal learning, in a perspective of authentic acquisition on the field.

Starting from these premises, the present exploratory survey was based on the analysis of the semi-structured interviews administered to 63 School-Work Alternation referent teachers of the provinces of Agrigento, Caltanissetta, Palermo and Trapani. The interviews, recorded and transcribed, were analyzed through the ATLAS.TI coding software.

Keywords: Situated Learning, Work-based Learning, School-Work Alternation, teachers' professional skills, competences, territory

Introduzione¹

Uno degli esiti di immediata applicazione della legge italiana nota come 'La Buona Scuola', Legge 107 del 13/07/2015, è costituito dall'Alternanza Scuola Lavoro (ASL), ovvero un percorso formativo che scaturisce dall'accordo tra mondo scuola e mondo del lavoro. Si inaugura un nuovo dialogo tra scuola ed extra scuola allorché l'azione educativo-didattica, che costituisce l'ossatura dell'universo scolastico, entra in contatto con la rete delle aziende, delle imprese, delle istituzioni che rendono gli studenti consapevoli e competenti nell'accedere al mercato del lavoro (Tino & Fedeli, 2015).

La legge in questione disciplina dettagliatamente i modi di gestione dell'Alternanza e imprime un carattere di obbligatorietà ai percorsi di ASL (a decorrere dall'a.s. 2015/16) per un monte ore di 400 ore nel triennio conclusivo di istituti tecnici e professionali e di 200 ore nei licei; ore collocabili tanto nel corso dell'anno scolastico quanto nel periodo delle vacanze estive (Guetta, 2017).

In seguito alla legge 145/2018 comma 784, l'esperienza dell'alternanza è stata ridefinita con l'acronimo PCTO, ovvero "percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" con una nuova tabella oraria che prevede un monte ore massimo di 210 ore nel II triennio degli istituti professionali, 150 nel II biennio degli istituti tecnici, 90 nel II biennio dei licei.

L'ASL (o PCTO) manifesta una significativa corrispondenza tra normativa italiana e linee guida dell'UE relative alla promozione di politiche sociali, in una prospettiva di *lifelong learning* che guardi allo studente come potenziale

¹ Il presente contributo, frutto della collaborazione tra le due ricercatrici, è così suddiviso: Giuseppa Cappuccio è autrice dei paragrafi 2, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4; Giuseppa Compagno è autrice dell'introduzione, dei paragrafi 1, 1.1, 1.2 e delle conclusioni.

cittadino e lavoratore *in progress* entro un territorio allargato che supera il perimetro dell'aula scolastica per ampliarsi ed arricchirsi. La scuola perde solo apparentemente il suo carattere esclusivo di deposito dispensatore della cultura giacché, invece, acquista un riconoscimento sociale che ne enfatizza la funzione maieutica in relazione alle persone, al territorio, alla realtà (Cappuccio, 2018).

L'auspicata integrazione tra scuola e mondo del lavoro, ipotizzata attraverso l'Alternanza Scuola Lavoro, ha determinato un ripensamento del rapporto scuola-lavoro-territorio. La scuola non è più solamente agenzia di formazione per la trasmissione di saperi teorici e formali, ma assume un ruolo di mediazione tra il territorio e il mondo del lavoro che insieme diventano, all'interno di un sistema integrato, luoghi di apprendimento, volti a "sviluppare nuove competenze, consolidare quelle apprese a scuola e acquisire una cultura del lavoro" (Vitale, Formenti & Calciano, 2017, p. 3).

L'Alternanza Scuola Lavoro costituisce uno dei vettori di innovazione del sistema scolastico italiano; essa inaugura un nuovo stile di cooperazione tra scuola e mondo professionale che induce i partner coinvolti ad interagire sì con apertura, ma non senza una solida progettualità condivisa.

"In realtà l'alternanza scuola-lavoro, nella sua sostanza educativa, non può essere realizzata senza un profondo cambiamento dell'organizzazione e della prassi didattica" (Gentili, 2016, p.18). Muta il concetto di gruppo-classe che si allarga includendo studenti di classi diverse in un meccanismo di scomposizione e ricomposizione delle risorse. Muta l'approccio alla modulazione dei saperi disciplinari, messi a sistema non più in ordine ai segmenti giustapposti del curriculum, bensì in funzione delle aperture di senso e delle acquisizioni contenutistiche sollecitate dall'esperienza professionale. Muta inevitabilmente la metodologia didattica la quale assume, giocoforza, una traiettoria laboratoriale, esperienziale, trasformativa e, soprattutto situazionale.

In funzione di tale curvatura situazionale, muta il paradigma dello sviluppo delle competenze individuali, generali e specifiche con particolare riguardo a due tipologie di competenza, quella dichiarativa e quella esistenziale; la prima concerne l'integrazione tra il proprio sistema di significazione e le conoscenze socioculturali onde destreggiarsi con autonomia nei diversi contesti lavorativi; la seconda riporta ai fattori della personalità dello studente, atteggiamenti, motivazioni, valori, convinzioni che lo orientano nelle scelte professionali con contezza del proprio profilo e misure di autoregolazione.

Emerge, da un siffatto impianto dell'ASL, un contrassegno metodologico-didattico, quello del cosiddetto *Situated Learning* (apprendimento situato), un approccio dal forte potenziale trasformativo che coinvolge tutto il sistema scuola convertendo la classe in comunità di apprendimento (Compagno & Machi, 2018). Nell'apprendimento situato, scuola e mondo del lavoro costituiscono i due poli tra i quali l'apprendente si attiva ed organizza i dati conoscitivi

entro una rete di contenuti autentici socializzati e negoziati tra interno ed esterno.

La ricerca di tipo qualitativo, si è basata sull'analisi delle interviste semi-strutturate somministrate a 63 docenti referenti dell'Alternanza Scuola Lavoro delle province di Agrigento, Caltanissetta, Palermo e Trapani. Le interviste, registrate e trascritte, sono state analizzate attraverso il software di codifica ATLAS.TI.

I dati analizzati mettono in evidenza gli aspetti più rilevanti della relazione tra il processo di Alternanza Scuola Lavoro e il *Situated Learning*.

1. Il quadro teorico

1.1 *Work-Based Learning e apprendistato in contesto*

Il contesto legislativo europeo² che ha portato alla definizione di una politica comune tra i Paesi membri in merito all'integrazione tra scuola e lavoro ha avuto concreta attuazione nel potenziamento dei programmi *Work-Based Learning* e dell'*Apprenticeship* (Apprendistato) all'interno dei sistemi scolastici e dei percorsi di istruzione e di formazione, con la principale finalità di rendere idoneo il passaggio dei giovani studenti verso il mondo del lavoro. Nel sistema scolastico italiano le indicazioni comunitarie trovano riscontro nel potenziamento dell'Apprendistato e della metodologia dell'Alternanza Scuola Lavoro, così come sottolineato nella guida operativa del 2015, con "l'obiettivo più incisivo di accrescere la motivazione allo studio e di guidare i giovani nella scoperta delle vocazioni personali, degli interessi e degli stili di apprendimento individuali, arricchendo la formazione scolastica con l'acquisizione di competenze maturate sul campo. Tale condizione garantisce un vantaggio competitivo

² Con il *Consiglio Europeo di Lisbona* (2000) inizia la presa di coscienza europea che i percorsi di formazione professionale debbano essere omogenei e collegati con i cambiamenti in atto nel mercato del lavoro. E viene posta in rilievo l'importanza dell'apprendimento sul luogo di lavoro che porterà a quel legame tra scuola e lavoro attraverso la metodologia del *Work-Based Learning* (WBL). Infatti, alcuni dei documenti che sehgnano i percorsi WBL sono: il *documento Work-Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers* (giugno 2013), che identifica i migliori modelli di WBL in Europa; la *Dichiarazione del Consiglio European Alliance for Apprenticeships* (15 ottobre 2013), in cui i percorsi work-based diventano strumenti efficaci per promuovere l'occupazione giovanile; la *High performance apprenticeship & work-based learning: 20 guiding principles* (2015) che identifica 20 direttive per rafforzare i sistemi di apprendistato in tutta Europa; le *Conclusioni di Riga* (20 giugno 2015) per meglio definire i percorsi WBL.

rispetto a quanti circoscrivono la propria formazione al solo contesto teorico, offrendo nuovi stimoli all'apprendimento e valore aggiunto alla formazione della persona"³.

I programmi *Work-Based Learning* e dell'*Apprenticeships* possono aiutare gli studenti a individuare i luoghi di lavoro come una serie di *sistemi di attività interconnessi* (Engeström, 2001) all'interno di comunità di pratica (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Qui si recupera il valore educativo del lavoro che promuove la crescita e lo sviluppo della persona, che permette l'inclusione sociale del giovane in formazione, attraverso la compartecipazione e condivisione dell'esperienza con adulti (i dipendenti dell'azienda ospitante) che trasmettono il proprio bagaglio di conoscenze (Bertagna, 2018; Gentili, 2018; Marcone, 2016).

Le radici teoriche che hanno portato alla definizione della metodologia della comunità di pratica sono riconducibili al lavoro di Griffiths e Guile (2001) che individuano la relazione pedagogica tra l'esperienza lavorativa e i sistemi di istruzione e formazione e strutturano il percorso pedagogico sotteso ai programmi di *Work-Based Learning* in cinque approcci che hanno portato alla definizione, dal punto di vista metodologico, della Teoria sociale dell'Apprendimento. I cinque modelli enunciati sono: *The Traditional Model of Work Experience*, *The Experiential Model*, *The Generic Model*, *The Work Process Model*, *The Connective Model of Work Experience*.

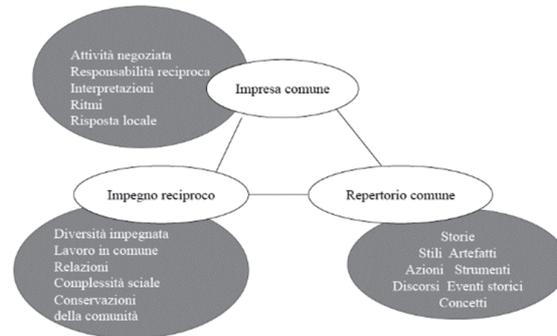
L'evoluzione storica e pedagogica dei primi quattro modelli o approcci conduce al *Connective Model of Work Experience*, che si basa sull'idea di apprendimento riflessivo e rivolge particolare attenzione all'influenza del contesto e dell'organizzazione del lavoro sull'apprendimento e sullo sviluppo degli studenti.

Il *Connective Model of Work Experience* considera i luoghi di lavoro e la scuola sistemi interconnessi della comunità di pratica e che, secondo Lipari (2010, p. 49) "trova un fecondo ambiente di sviluppo nel quadro degli studi organizzativi, in particolare nel filone interpretativo che considera le organizzazioni come insiemi caratterizzati dalla loro intrinseca capacità di apprendimento".

Al fine di associare la pratica al concetto di comunità, Wenger (1998) definisce tre dimensioni della relazione (Fig.1) in base alle quali la pratica è fonte di coerenza di una comunità: impegno reciproco, impresa comune e repertorio condiviso.

³ Per ulteriori approfondimenti si veda: Miur (2015). *Attività di Alternanza Scuola Lavoro. Guida Operativa per la Scuola*.

Fig. 1 - “Dimensioni della pratica come caratteristica aggregante” (Wenger, 1998, p. 88)



L'impegno reciproco tra i partecipanti dimostra che la pratica non esiste in astratto e definisce la comunità, perché le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato. La negoziazione di un'impresa comune è considerata da Wenger (1998, p. 93-99) come il risultato di un processo collettivo di negoziazione che riflette la complessità dell'impegno reciproco e crea tra i partecipanti relazioni di responsabilizzazione reciproca che fanno parte integrante della pratica. Il repertorio di una comunità di pratica include routine, parole, strumenti, modi di operare, storie, gesti, simboli, *genres* (generi, stili), azioni o concetti che la comunità ha prodotto o adottato nel corso della sua esistenza, e che sono entrati a far parte della sua pratica. Il repertorio combina aspetti reificativi e partecipativi.

All'interno dei percorsi *Work-Based Learning* insiste la *Situated Learning Theory*, legata al costrutto di comunità di pratica di Wenger e di Lave (1991) e Wenger (1998; 2009).

1.2. *Situated learning e didattica laboratoriale*

Una delle peculiarità riscontrabili nel percorso didattico dell'Alternanza Scuola Lavoro è l'incidenza che essa ha sulla capacità e creatività nel fornire risposte efficaci, innovative ed inattese a situazioni-problema specifiche e ben circoscritte. Ciò induce a parlare di creatività come di ciò che Le Boterf (2008) ha definito "competenza situata". Come sottolinea Trinchero (2012), secondo la prospettiva della competenza situata, la didattica deve cooperare alla realizzazione di ambienti "user-friendly" che consentano al soggetto la costruzione di percorsi di pensiero ottimali.

E, dal momento che le strutture di pensiero dello studente non sono altro che rappresentazioni mentali, insegnare mediante lo strumento dell'Alternanza Scuola Lavoro si traduce nel creare condizioni di apprendimento atte a costruire buone rappresentazioni situate, ossia il più possibile aderenti al vero, alla realtà.

A partire da tali considerazioni pare particolarmente consonante, tra le altre possibili, la prospettiva di una didattica situata come cornice di riferimento per la presente indagine esplorativa. Si tratta di quel modello cui fa riferimento Trincherò (2016) nella sua analisi sulla competenza situata. Posto che non esiste esercizio e/o potenziamento di competenze che sia decontestualizzato da perimetri situazionali precisi, l'approccio contemporaneo alla conoscenza è divenuto un fenomeno a più voci che deve far riflettere i docenti su un aspetto preciso, ovvero la modalità innovativa di gestione del reale conoscitivo imposta dagli apprendenti del nostro tempo.

La conoscenza della realtà avviene, secondo Trincherò (2016), mediante una fase di esplorazione ed una fase di rappresentazione del reale esperito. Si innescava, in tal modo, un processo a spirale di progressiva definizione della rappresentazione della realtà e ci è favorito dalla possibilità di ritornare più volte sugli stessi fatti, sulle medesime situazioni. Un alunno impegnato nel percorso dell'ASL, che si affaccia sulla complessità dell'universo professionale, avvertirà il gap rispetto alla essenzialità della didattica tradizionale e necessiterà di un maggiore ancoraggio alle reali situazioni professionali con un più deciso raccordo tra queste e gli apprendimenti.

Siamo evidentemente nel solco di quel *Situated Learning* (Apprendimento Situato) teorizzato da Brown, Collins & Duguid (1989), e definito da Lave & Wenger (1991), secondo cui l'apprendimento deve potersi trasferire a precisi contesti situazionali di vita e, viceversa, deve prendere forma a partire dalle attività, dalle circostanze concrete, dal contesto culturale. Ciò avviene quando gli studenti lavorano su compiti reali che si collocano in un contesto autentico atto a facilitare l'interazione sociale e la collaborazione nell'ambiente di apprendimento. Confronto, dialogo, discussione e dibattito tra studenti sono le cifre operative che attivano una comprensione più profonda del problema, non senza una co-costruzione a più voci della traccia risolutiva. L'apprendimento autentico, d'altra parte, è connotato da due tratti distintivi: è sempre situato e beneficia della logica costruttivista.

Contesto ideale per tale tipo di apprendimento è la comunità di appartenenza, spazio di partecipazione sociale in cui l'apprendimento è mediato dalle diverse prospettive dei soggetti. Apprendere ha a che fare con il partecipare, con il divenire membro di una società; l'apprendimento è sempre dovuto all'interazione con gli altri e con la situazione che si viene a creare.

Attraverso il *Situated Learning* gli alunni sono coinvolti in esperienze che determinano la loro crescita ed il loro apprendimento, intesi come processi non

meramente mentali ed individuali, ma sociali e spendibili nella vita reale. La socializzazione si definisce come un processo interattivo a più livelli, tra la società e il nuovo membro, tra l'aula e lo studente, tra l'esperto e il novizio (Gablinske, 2014; Lier, 2004).

Il *Situated Learning* permette agli studenti di rivelare le loro abilità e talenti e utilizza strumenti propri delle situazioni della vita reale (Kozulin Gindis, Ageyev & Miller, 2003; Schoenfeld, 2013). Gli insegnanti possono, quindi, realizzare attività e strumenti per simulare artificialmente autentici contesti sociali in classe (Ziegler, 2007; Greenhow, Robelia & Hughes; 2009; Junco, Heiberger & Loken, 2011; Shaltry, Henriksen, Wu, Dickson, 2013).

L'impegno reciproco e la condivisione possono aiutare gli studenti a sviluppare la propria identità e migliorare le relazioni attraverso il coinvolgimento personale anche nelle comunità online (Mills, 2013; Sfard, 1998). Questa impostazione rafforza la teoria che l'apprendimento attraverso la partecipazione come "Apprendistato" potrebbe incoraggiare ulteriormente la collaborazione dello studente in classe (Gablinske, 2014; Lier, 2004).

Al *Situated Learning* si riallaccia la didattica degli EAS (Episodi di Apprendimento Situato), elaborata da Rivoltella (2013, 2015, 2016) come proposta metodologica grazie alla quale è possibile ridisegnare la lezione in classe, il lavoro di progettazione didattica e la valutazione. L'EAS non è che una porzione dell'azione didattica, ovvero l'unità minima dell'agire didattico dell'insegnante in contesto.⁴

Al centro della didattica con gli EAS vi sono le attività degli alunni in uno spazio laboratoriale verosimile, sia esso la classe o l'extra-classe. La progettazione EAS è estremamente dinamica e l'insegnante è una guida e insieme un regolatore chiamato a progettare continuamente in termini modulari una serie di situazioni didattiche autentiche.

Da qui l'esigenza di un ampliamento dello spazio classe verso il mondo reale con la conseguente individuazione di una metodologia didattica che si situa all'esterno del confine scolastico per ritornarvi con un innovato portato di input apprenditivo-acquisizionali. Ne deriva una messa a fuoco di alcune competenze

⁴ Il modello didattico situato secondo gli EAS prevede tre fasi: 1) *la fase preparatoria*, con funzione di anticipazione, permette all'alunno di andare in avanscoperta circa nuove informazioni attraverso le azioni di pre-lettura, ricerca, analisi, favorendo il costituirsi delle rappresentazioni; *la fase operatoria*, atta alla riconsiderazione di alcuni nodi problematici, è il momento in cui il docente fornisce un *framework* concettuale grazie entro il quale la classe si cimenta in un'attività di produzione, volta a risolvere dei problemi *real life* con soluzioni efficaci.; 3) *la fase ristrutturativa* consiste nel tornare su quanto realizzato nelle due fasi precedenti, analizzando i processi emotivi e cognitivi attivati e gli apprendimenti maturati.

caratterizzanti per i docenti referenti dell'Alternanza Scuola Lavoro: saper collaborare con gli altri soggetti e costruire reti sul territorio; analizzare i bisogni formativi degli studenti; costruire progetti formativi coerenti con i bisogni rilevati; organizzare le attività di alternanza; utilizzare strategie didattiche tradizionali e innovative; accompagnare lo studente nel difficile compito di integrazione tra teoria e prassi; favorire l'utilizzo di strategie metacognitive e della riflessione, anche critica sull'esperienza condotta dallo studente; valutare l'efficacia delle azioni condotte (Berner, 2010; De Bruijn, 2012; Faherty, 2015; Jossberger, Brand-Gruwel, van de Wiel & Boshuizen, 2015; Ketalaar, del Brok, Beijaard & Boshuizen, 2012; Torre, 2016; Schaap, Baartman, de Bruijn, 2012; Wesselink, de Jong, Biemans, 2010).

Tali competenze sono necessarie per gestire la complessa dinamica di relazione tra insegnamento e apprendimento, durante i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro, all'interno di comunità (luoghi di lavoro-aula scolastica), dove avvengono i processi di accompagnamento dell'apprendimento (Alessandrini, 2016, p. 264).

2. L'indagine esplorativa

Per analizzare la relazione tra i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro (ASL) e il *Situated Learning* abbiamo condotto un'indagine esplorativa intervistando i docenti referenti delle province di Agrigento, Caltanissetta, Palermo e Trapani. Siamo consapevoli che l'utilizzo solo del metodo qualitativo non permette la generalizzabilità dei risultati ma ci è sembrato quello più conveniente per determinare i significati e le funzioni percepite nel contesto di Alternanza Scuola Lavoro.

Sono stati intervistati 63 docenti referenti ASL; le interviste registrate e trascritte sono state analizzate attraverso il software di codifica qualitativa ATLAS.TI.

2.1 Le domande di ricerca

Ai fini della ricerca, sono state formulate le seguenti domande:

1. I docenti referenti come gestiscono i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro e gli apprendimenti situati acquisiti dagli studenti a scuola?
2. Quali strumenti utilizzano i docenti tutor per l'osservazione, l'analisi e la valutazione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro e di *Situated Learning*?
3. Quali difficoltà incontrano i docenti referenti durante lo svolgimento dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro?
4. È possibile migliorare l'Alternanza Scuola Lavoro in Italia conoscendo e approfondendo un modello diverso di integrazione tra scuola e lavoro?

2.2 L'intervista semi-strutturata

La scelta di utilizzare l'intervista semi-strutturata, come strumento principale dell'indagine, nasce dall'esigenza di conoscere l'Alternanza Scuola Lavoro e il *Situated Learning* nei loro aspetti gestionali e organizzativi, di approfondire la formazione che i docenti svolgono per seguire al meglio i percorsi attivati e gli strumenti utili per la valutazione delle competenze acquisite.

Per la costruzione dell'intervista è stato utilizzato il modello proposto da McCracken (1988) che prevede l'individuazione delle seguenti aree:

- 1) *informazioni di base*. La prima parte dell'intervista semi-strutturata è dedicata alla raccolta di alcuni dati personali per costruire le realtà biografiche che stanno alla base della testimonianza del rispondente.
- 2) *Domande sostantive*. Il corpo centrale dell'intervista sono le domande sull'Alternanza Scuola Lavoro e la sua relazione con il *Situated Learning*. Abbiamo formulato delle domande guida che consentono agli intervistati di raccontare gli eventi con utilizzo di termini propri, in modo non direttivo (*gran tour questions*).
- 3) *Stimoli pianificati*. Infine, l'intervista prevede delle domande stimolo che offrono la possibilità agli intervistati di descrivere situazioni reali o rievocazione di eventi coerenti all'ambito della ricerca.

Le aree individuate per l'intervista sono le seguenti:

- *Area formazione*, all'interno della quale si indaga la formazione utile per svolgere la funzione di referente dell'Alternanza Scuola Lavoro.
- *Area delle competenze* dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro. Gli stimoli evidenziati in quest'area riguardano le competenze dei referenti e le relazioni di queste con l'apprendimento situato.
- *Area valutazione* dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro. Le indicazioni fornite in quest'area sono rivolte alla conoscenza degli strumenti per gestione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro e degli apprendimenti situati acquisiti dagli studenti a scuola.
- *Area delle proprietà dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro*. In quest'ultima area vengono individuati i punti di forza e di debolezza e i possibili miglioramenti dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro.

Terminate le interviste, si è proceduto alla trascrizione e allo studio delle registrazioni seguendo i quattro step di analisi definiti da Greene (2007, pp. 547-549): immersione nei dati; processo di codifica; creazione di categorie; identificazione di temi.

2.3 I destinatari della ricerca

I destinatari dell'indagine qualitativa sono i docenti referenti dell'Alternanza Scuola Lavoro che la sperimentano sin dalla sua entrata in vigore nel corso dell'a.s. 2018/2019.

Nell'indagine sono stati coinvolti 63 docenti delle scuole secondarie di secondo grado delle province di Agrigento, Caltanissetta, Palermo e Trapani.

I destinatari, 36 referenti donne e 27 uomini, hanno un'età compresa tra 51-60 anni, il 37% tra 41-50 anni, il 5% ha un'età superiore a 60 anni e solo l'8% ha un'età inferiore a 40 anni. I docenti intervistati, nella maggior parte dei casi, oltre all'incarico dell'Alternanza Scuola Lavoro, svolgono anche altri incarichi all'interno della scuola.

Il 68% degli insegnanti svolge la funzione di referente dell'alternanza scuola lavoro da quando questa è obbligatoria, il 19% da due anni e il 13% da un anno.

2.4 *Analisi e interpretazione dei risultati*

L'analisi qualitativa delle interviste semi-strutturate è stata condotta con ATLAS.ti e ha permesso la strutturazione di un reticolo relazionale, basato su codici (*codes groups*), famiglie e superfamiglie che possiamo definire concettuale.

ATLAS.ti è un software progettato in linea con la *Grounded theory*, pertanto molte delle operazioni implementabili sono caratterizzate dall'iteratività, dalla ricorsività, dal progressivo avvicinamento alla definizione di un modello teorico emergente dai dati. Si è fatto ricorso alla *Grounded theory* perché consente di apportare nella ricerca qualitativa gli stessi requisiti di sistematicità e validità che caratterizzano gli studi secondo il paradigma neopositivista.

Nel processo di rilevazione dei dati abbiamo considerato, all'interno di ciascun codice individuato, il numero di citazioni (*grounded*) e il numero di connessioni (*density*) tra un codice e gli altri presenti nell'unità ermeneutica⁵. Le famiglie che l'elaborazione ha prodotto vengono presentate attraverso la visualizzazione grafica mediante *Network view* (attraverso cui ogni famiglia di codici viene descritta per mezzo dei suoi collegamenti con i codici che ne fanno parte).

Le quattro aree ASL costruite attraverso la elaborazione con ATLAS.TI hanno permesso di individuare i dati necessari a rispondere alle 5 domande di ricerca che l'indagine si proponeva.

Area Formazione – Networks Groups Formazione

Nel primo livello di analisi dell'*Area Formazione* dell'intervista semi-strutturata, abbiamo rilevato la presenza di tre *code groups* che sono: la formazione

⁵ La prima fondamentale fase del lavoro in ATLAS.ti è la creazione dell'unità ermeneutica (*Hermeneutic Units*): si tratta, nel gergo del software, del "file" principale che comprende al suo interno diversi elementi fra cui i testi da sottoporre ad analisi. I testi inseriti nell'unità ermeneutica, assumono la denominazione di documenti primari (*Primary Documents*, o *Primary Docs*).

MIUR, da enti pubblici e privati o offerti dalle scuole, e riguardano la gestione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro. I docenti intervistati hanno partecipato ma ritengono che l'esperienza sul campo ha loro fornito più strumenti.

Per quanto riguarda l'apprendimento situato, seppur la maggior parte dei docenti conosce il modello e lo utilizza in classe, rileva che non aveva mai pensato di utilizzarlo nell'alternanza o lo ha utilizzato inconsapevolmente.

Area delle competenze – Network Groups competenze

La seconda area indagata dell'intervista è afferente al *Network Groups* "competenze" che coinvolge al suo interno i *Networks*: cambiamenti dell'organizzazione didattica con l'alternanza e apprendimento situato e competenze del referente. I *Code Groups* del primo network sono: i necessari cambiamenti dell'organizzazione didattica; alternanza, apprendimento situato e sistema licei; progetti di alternanza; presenza nella scuola sia dell'alternanza sia dell'apprendimento situato. Per quanto riguarda il secondo network i *code group* identificati sono: le competenze gestionali e le soft skills; le difficoltà di relazione dei referenti con i tutor aziendali; la relazione con la famiglia e gli studenti.

Le correlazioni scaturite dimostrano che i docenti referenti, dall'entrata in vigore dell'obbligo dell'ASL, grazie alle loro competenze progettuali, hanno adeguato la progettazione didattica in vista delle competenze che gli studenti necessitavano per svolgere i percorsi ASL (*code group* organizzazione didattica: adattare i programmi per la promozione di competenze professionali). Questo dato interessa, in particolar modo, il sistema licei, che non ha un profilo professionale ben definito e dunque, compito arduo dei docenti tutor e dei Consigli di Classe è stato progettare percorsi ASL che avessero ricadute nel curriculum scolastico. Inoltre, i docenti referenti auspicano, nell'ottica del *Situated Learning*, che l'utilizzo di laboratori e dell'*Impresa Formativa Simulata* possano diventare momenti di orientamento al lavoro per gli studenti.

L'analisi, inoltre, evidenzia che gli istituti professionali e tecnici svolgevano percorsi ASL, prima dell'attuale obbligo, grazie alla terza area professionalizzante, con stage durante le vacanze estive.

Il *Network* competenze del referente (mappa 2), determinata dalle precedenti *Query Tool*, evidenzia come gli studenti non dimostrino tutti lo stesso interesse nei confronti della metodologia Alternanza Scuola Lavoro nonostante in alcune scuole si adoperino per progettare situazioni di apprendimento situato. Le competenze di progettazione e di organizzazione dei percorsi risultano non solo essere coerenti con il curriculum scolastico, ma essenziali per potere proporre ambienti situati.

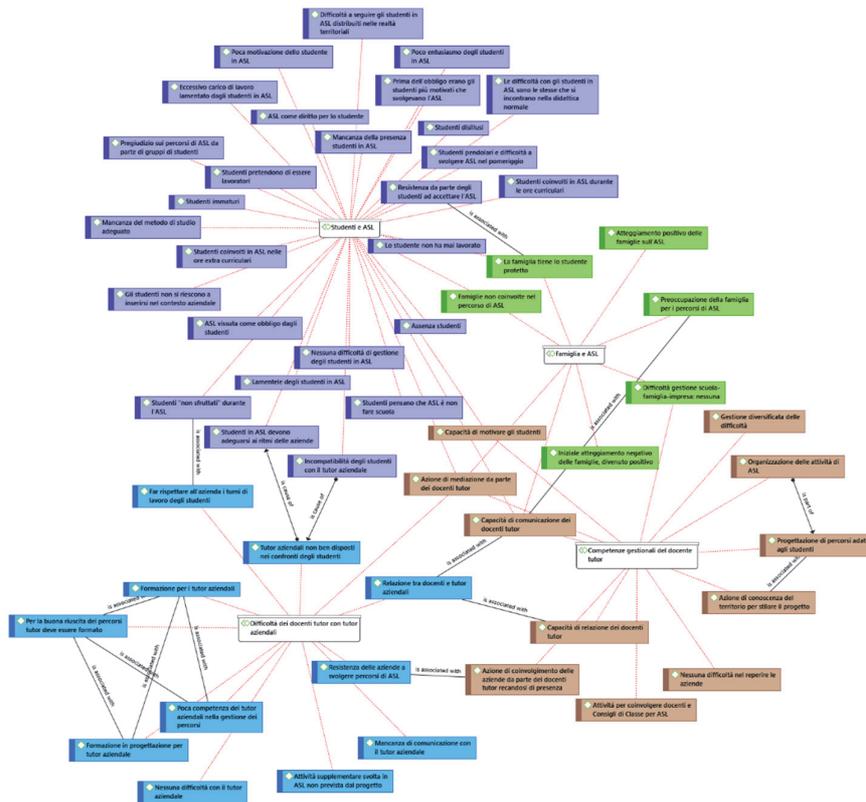
I docenti referenti sottolineano come l'azione delle famiglie sia spesso centrata su comportamenti di resistenza verso la metodologia ASL perché non ne comprendono l'utilità e la vivono come "una perdita di tempo" o "ore tolte allo

studio”. Tali atteggiamenti e comportamenti dei genitori influenzano la motivazione e l’interesse degli studenti nonostante i percorsi ASL siano pubblicizzati all’interno del sito della scuola o attraverso piattaforme on line.

Le correlazioni dimostrano che le competenze gestionali e le soft skills dei referenti permettono di mediare le varie problematiche e offrono reali possibilità di far svolgere bene e serenamente l’ASL ai propri studenti.

Le competenze gestionali, manageriali e comunicative del docente referente sono necessarie nella relazione con i tutor aziendali, infatti le correlazioni documentano una forte resistenza anche da parte delle aziende nei confronti dei percorsi ASL.

Mapa 2 - Network “Competenze del docente tutor”



Area Valutazione – Network Groups Valutazione

Il *Network* Valutazione sostiene i seguenti *code groups*: gli strumenti a supporto dei percorsi di alternanza e di *Situated Learning*; le piattaforme online; gli strumenti di valutazione che i docenti referenti utilizzano per l'osservazione, l'analisi e la valutazione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro e di *Situated Learning*. Le correlazioni dimostrano come i referenti, per lo svolgimento dei percorsi, impiegano strumenti a supporto dell'Alternanza Scuola Lavoro proposti dal MIUR e spesso, anche se non esplicitamente, si ispirano al modello dell'apprendimento situato (anche se non sempre consapevolmente) perché utilizzano per la valutazione compiti autentici, il diario di bordo, le schede di osservazione, le rubric. Altri strumenti sono: il registro delle presenze e il report da parte del tutor aziendale. Infine, tra gli strumenti di valutazione diagnostica e finale maggiormente scelti ritroviamo: il questionario iniziale sulle aspettative dei percorsi, il questionario intermedio sull'esperienza in fase di svolgimento e il questionario finale di autovalutazione del percorso svolto dallo studente. Altri strumenti di valutazione delle competenze acquisite sono i test, i colloqui orali e le griglie di valutazione. E per finire gli strumenti stabiliti con i tutor aziendali per il rilascio del certificato delle competenze in linea con il *Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente*.

I docenti rilevano che la Piattaforma, messa a disposizione dal MIUR, offre strumenti per la produzione e gestione dei documenti dell'Alternanza Scuola Lavoro, il collegamento con le aziende per la presenza del Registro Nazionale dell'Alternanza Scuola Lavoro e la valutazione delle competenze con il rilascio di un attestato finale.

Area delle proprietà dei percorsi ASL – Network Groups proprietà

L'analisi del *Network* proprietà dei percorsi ASL identifica i *code groups*: nodi critici dell'alternanza, azioni di miglioramento, punti forti. Per la sua definizione si è realizzata un'interrogazione (*Query Tool*) con l'operatore booleano "or" dei *code* coinvolgimento dei consigli di classe per la creazione dei percorsi (G 19 e D 3), del *code* azioni di miglioramento (G 8 e D 4) e del *code group* punti forti che ha evidenziato 27 *quotation*.

Queste due interrogazioni hanno costituito la base del *Network* con la creazione di una rete concettuale che evidenzia come l'Alternanza Scuola Lavoro sia considerata dai docenti referenti una metodologia didattica, in via di sviluppo, che prevede la creazione di percorsi personalizzati e situati, con il coinvolgimento sinergico dei Consigli di Classe e degli enti ospitanti.

Per i docenti referenti ASL ha molti punti forti e aiuta lo studente e la famiglia a: prendere consapevolezza dell'attività lavorativa, vivere un'azione didattica efficace grazie alla modalità di apprendimento con compiti reali e situati, ridurre il gap tra teoria e pratica, e motivarsi e impegnarsi nello studio.

Oltre gli aspetti positivi i docenti tutor hanno dichiarato numerose criticità sulla metodologia, tra gli altri la carenza di realtà aziendali sul territorio, l'elevato numero degli studenti in Alternanza Scuola Lavoro. La possibile azione di miglioramento individuata è l'incentivazione dell'*Impresa Formativa Simulata*, ovvero un'azienda virtuale animata dagli studenti che offre la possibilità di superare le criticità relative al numero elevato degli alunni, la carenza degli enti ospitanti e incoraggia l'autoimprenditorialità.

Conclusioni

L'Alternanza Scuola Lavoro ha il merito, tra gli altri, di avere rivitalizzato non solo il processo di apprendimento in un'ottica laboratoriale consapevole, ma anche quello di insegnamento, grazie allo scambio tra scuola, territorio e spazio professionale con una messa a fuoco considerevole delle competenze del docente referente.

L'indagine, mossa dall'intento di delineare l'azione dell'ASL entro la cornice del *Situated Learning*, ha inteso fornire un quadro del processo di Alternanza a partire dall'esperienza degli insegnanti referenti e dalla loro lettura dell'interazione scuola-mondo aziendale in contesto. Si è voluto guardare alla dimensione dell'apprendimento situato mediante l'Alternanza dal punto di vista dei docenti pur tenendo conto anche di quello dei discenti.

Le fasi dell'indagine ci hanno consentito di delineare come gli insegnanti gestiscono il percorso dell'Alternanza e gli apprendimenti situati degli studenti (domanda di ricerca 1) mettendo a frutto tutte le risorse in loro possesso: didattico-disciplinari, metodologico-trasversali, di gestione interne all'istituzione scolastica, di rete col territorio. Gli strumenti elencati dagli insegnanti (domanda di ricerca 2) e utilizzati per l'osservazione, l'analisi e la valutazione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro e di *Situated Learning* evidenziano che tali processi permettono di effettuare analisi di tipo quanti/qualitativa e di rilevare non solo conoscenze e abilità ma anche competenze e strategie di problem solving. Le difficoltà condivise nelle interviste dai docenti referenti durante lo svolgimento dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro (domanda di ricerca 3) ci aiutano a identificare l'importanza che le azioni di formazione, di coinvolgimento delle famiglie, la motivazione intrinseca degli studenti, l'organizzazione e la progettazione dei percorsi ASL sia condizione sine qua non per garantire l'efficacia della metodologia. La riflessione proposta ai docenti sull'integrazione tra ASL e situated learning (domanda di ricerca 4) ha facilitato l'individuazione, da parte dei docenti, del situated learning come modello per migliorare il processo ASL e della sua importanza per innescare processi di insegnamento/apprendimento efficaci.

I dati hanno permesso di rispondere, anche se non in modo esaustivo, alle iniziali domande di ricerca ma l'analisi rileva la necessità di insistere sulla formazione dei docenti referenti e sull'importanza di utilizzare il *Situated Learning* per progettare percorsi adeguati alle necessità degli alunni e dei contesti di riferimento.

Appare chiaro che il ruolo degli insegnanti referenti necessita, di fatto, di un'*expertise* ad ampio raggio e non può essere improvvisato *tout court* né essere assimilato all'azione di orientamento e coordinamento che gli insegnanti sono soliti svolgere nel contesto di stage o tirocini, ovvero tipologie di extra-scuola non proprio coincidenti con l'esperienza dell'ASL.

Gli insegnanti referenti esperti rappresentano il punto forte dell'Alternanza Scuola Lavoro e, in tale direzione, sono chiamati a svolgere il compito di delegati della comunità nel condurre ogni singolo alunno alla pienezza della propria crescita in un quadro di pari opportunità socio-culturali e professionali.

Purtuttavia non bisogna dimenticare che, nonostante l'impegno e lo sforzo delle scuole, il ministero sta riorientando le caratteristiche dell'ASL e modificandone anche l'impegno orario.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci Editore.
- Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, 23(1), 27-42. Doi: 10.1080/13639080903461865.
- Bertagna, G. (2018). Sì, alternanza scuola-lavoro: ma quale? *Pedagogika*, XII (1), 14-19.
- Brown, J.S., A. Collins & P. Duguid. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Cappuccio, G. (2018). Alternanza scuola-lavoro: gli studenti e il processo decisionale. In Ulivieri S. (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, 421-428.
- Compagno, G., Machi, F. (2018). Apprendimenti linguistici situati. Uno studio su Didattica generale e Didattica delle Lingue a confronto. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, XI, 20, 34-46.
- De Bruijn, E. (2012). Teaching in innovative vocational education in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 18(6), 637-653. Doi: 10.1080/13540602.2012.746499.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Faherty, A. (2015). Developing enterprise skills through peer-assessed pitch presentations. *Education + Training*, 57 (3), 290-305. Doi: 10.1108/ET-02-2014-0013.

- Gablinske, P. B. (2014). A Case Study of Student and Teacher Relationships and the Effect on Student Learning in *Open Access Dissertations*, Paper 266. Doi: 10.28971/212014GP1012.
- Gentili, C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova Secondaria*, XXXIII, 10, 16-38.
- Gentili, C. (2018). Una rivoluzione copernicana. *Pedagogika*, XII (1), 8-13.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: Jossey Bass.
- Greenhow, C., B. Robelia, J.E. Hughes. (2009). Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now? *Educational Researcher*, 38, 4, 246-259.
- Guetta, S. (2017). L'alternanza scuola lavoro per educare alla cultura di pace: un'esperienza di didattica innovativa tra scuola e università. *UNES*, 3, pp. 111-126.
- Guile, D., Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14, 113-131.
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., van de Wiel, M.W.J., Boshuizen, H.P.A. (2015). Teachers' perceptions of teaching in workplace simulations in vocational education. *Vocations and Learning*, 8, 287-318. Doi: 10.1007/s12186-015-9137-0.
- Junco, R., G. Heiberger, E. Loken. (2011). The Effect of Twitter on College Student Engagement and Grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 119-132. Doi: 10.1111/j.1365-2729.2010.00387.x.
- Ketelaar, E, del Brok, P., Beijaard, D., Boshuizen, H.P.A. (2012). Teachers' perceptions of the coaching role in secondary vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 64 (3), 295-315. Doi: 10.1080/13636820.2012.691534.
- Kozulin, A. Gindis, B., Ageyev V. S. & Miller S. M. (eds). (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situate learning. Legitimate peripheral participation*. London: Cambridge University Press. (Trad. It. 2006).
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Alfredo Guida Editore.
- Lier, L. (2004). The Semiotics and Ecology of Language Learning: Perception, Voice, Identity, and Democracy. *Utbildning & Demokrati*, 13, 3, 79-103.
- Lipari, D. (2010). La comunità di pratica come contesto sociale di apprendimento, di produzione e di rielaborazione delle conoscenze. In M. Benedusi (a cura di), *Quaderni del CE. R. CO*, 8, 49-68.
- Marcone, V. M. (2016). La formatività del Work-Based Learning. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), 391-400.
- McCracken, G. (1988). *Culture and Consumption. New Approaches to the Symbolic Character of the Consumer Goods and Activities*. Bloomington: Indiana University Press.
- Mills, N. (2013). Situated Learning through Social Networking Communities: The Development of Joint Enterprise, Mutual Engagement, and a Shared Repertoire. *Calico Journal*, 28(2), 345-368. Doi: 10.11139/cj.28.2.345-368.
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.

- Rivoltella, P.C. (2016). *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*. Brescia: La Scuola.
- Schaap, H., Baartman, L., de Bruijn, E. (2012). Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: a review. *Vocations and Learning*, 5, 99-117. Doi: 10.1007/s12186-011.9069-2.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and on the dangers of choosing just one, *Educational Researcher*, 27(2), 4-13. Doi: 10.2307/1176193.
- Shaltry, C., Henriksen, D., Lun Wu, M., & Dickson, P. (2013). Situated Learning with Online Portfolios, Classroom Websites, and Facebook. *TechTrends*, 57(3). Doi: 10.1007/s11528-013-0658-9.
- Schoenfeld, A. H. (2013). Reflections on Problem Solving Theory and Practice. *The Mathematics Enthusiast*, 10, 1.
- Tino, C., Fedeli, M. (2015). L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 213-231. Doi: 10.13128/formare-17177.
- Torre, E. M. (2016). Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2(16), 137-154. Doi: 19.13128/formare-18222.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2016). L'expertise dell'insegnante, la rappresentazione delle sue competenze e i percorsi per formarle e valutarle. *Form@re*, 16, (2), 1-7. Doi: 10.13128/formare-18709.
- Vitale, A., Formenti, L., Calciano, V. (2017). Scuola e lavoro: un dialogo profondo sulle premesse culturali. *MeTis*, VII, 1.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. London: Cambridge University Press. (Trad. It. 2006).
- Wenger, E. (2009). A social theory of learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... in Their Own Words* (209-218). London, New York: Routledge.
- Wesselink, R., de Jong, C., Biemans, H.J.A. (2010). Aspects of competence-based education as footholds to improve the connectivity between learning in school and in the workplace. *Vocations and Learning*, 3, 19-38. Doi: 10.1007/s12186-009-9027-4.
- Ziegler, S.G. (2007). The (Mis) Education of Generation M. *Learning, Media, and Technology*, 32(1), 69-81.