

ALTERNANZA SCUOLA LAVORO IN TRENTINO. UN FOCUS SUL RUOLO DELLE RISORSE PSICOSOCIALI DEGLI STUDENTI

**Francesco Pisanu, Katia Tonelli, Emily Mariz,
Francesco Rubino¹**

1. Introduzione

Nell'ultimo decennio, soprattutto dal 2015 in poi, c'è stata in Italia la definitiva esplosione dell'interesse per l'integrazione tra scuola, formazione e mondo del lavoro, anche grazie al contributo della «Buona Scuola». Tale tema è noto ormai al grande pubblico con l'espressione «Alternanza Scuola Lavoro». Non è la prima volta che questo tema si affaccia all'attenzione del sistema scolastico italiano.

Con connotazioni diverse dalle attuali, l'Alternanza era prevista per legge per le scuole superiori già dalla metà degli anni 2000 (D.Lgs. 77/2005 e D.P.R. 87, 88, 89/2010). L'INDIRE – almeno per sei anni, dal 2007 in poi – ha rilasciato dei report annuali sulla sua diffusione in Italia. L'attuale normativa ha però cam-

¹ Francesco Pisanu e Francesco Rubino lavorano nell'Ufficio per la Valtuazione delle Politiche Scolastiche, Servizio Istruzione della Provincia Autonoma di Trento. Katia Tonelli e Emily Mariz sono laureate in Psicologia presso l'Università degli Studi di Trento.

biato completamente gli assetti, introducendo un ruolo curricolare che l'Alternanza non riusciva ad avere in passato.

Il dibattito su questo tema non solo non è nuovo, ma non è, ovviamente, neanche una peculiarità italiana. Tralasciando il dibattito sul sistema duale, ormai da anni si discute a livello mondiale sul problema del *mismatch* tra domanda e offerta di competenze. Il World Economic Forum fa notare come tale *mismatch* sia uno dei problemi principali da affrontare nella creazione di posti di lavoro, chiamando in causa il mondo dell'istruzione che, prima di altri sistemi, contribuisce allo sviluppo delle competenze di base di ciascun individuo.

Un recente rapporto del CEDEFOP (2018) indica come, a livello europeo, la percentuale dei lavoratori le cui competenze sono a livelli più bassi del necessario per raggiungere la piena produttività è del 44%, mentre è del 21% la percentuale di lavoratori che hanno meno dei livelli minimi di competenza richiesti per iniziare la loro prima esperienza lavorativa. Nel contesto italiano, da un sondaggio di Eurobarometro del 2022 (The Gallup Organization, 2022) risulta che il 33% delle aziende intervistate fatica a trovare candidati con le giuste competenze. Un decennio fa, uno studio condotto da Manpower dava tale percentuale prossima al 35%. Alcuni datori di lavoro sostengono di non riuscire a trovare candidati adatti ai profili ricercati, poiché chi è altamente qualificato non è in possesso di competenze tecnico/operative adeguate. Oltre a ciò, molte aziende sono preoccupate da una quasi totale assenza di competenze trasversali, che oggi chiameremmo risorse psicosociali, come ad esempio saper mantenere una relazione interpersonale, saper comunicare in modo efficace, saper risolvere problemi, imparare ad apprendere...

Anche se la scuola non ha una *mission* esplicita (a differenza dell'Istruzione e della Formazione Professionale) nel preparare, in senso stretto, giovani lavoratori, è inevitabile che il *mismatch* tra competenze in uscita dal sistema educativo e in entrata nel mondo del lavoro venga ricondotto ad essa. E oggi diventa inevitabile considerare l'Alternanza come l'unico antidoto per affrontare tale *mismatch*.

Il passaggio, avvenuto nel 2018, da Alternanza Scuola Lavoro verso i percorsi per il conseguimento di competenze trasversali e per lo sviluppo della capacità di orientarsi nella vita personale e nella realtà sociale e culturale (i cosiddetti PCTO) è l'ultimo tassello in ordine di tempo nella costruzione nazionale dell'integrazione dei sistemi scuola e mondo del lavoro. In tale passaggio, un diverso modo di intendere le esperienze di Alternanza Scuola Lavoro può comportare un capovolgimento delle tradizionali modalità di insegnamento a scuola, riproget-

tando la didattica a partire dalle competenze trasversali così come descritte nella Raccomandazione del Consiglio del Parlamento Europeo del 22 maggio 2018.

Il presente articolo si inserisce all'interno di questo dibattito, e ha la finalità principale di collegare una serie di elementi di riflessione teorica con evidenze provenienti da un'attività di monitoraggio dell'Alternanza Scuola Lavoro realizzata in Provincia di Trento durante il 2021. L'articolo avrà dunque una breve introduzione teorica, seguita da una sezione metodologica rivolta alla descrizione del monitoraggio e dei suoi principali esiti, e infine una sezione finale dedicata alle conclusioni e alle prospettive per il futuro riguardanti questo tema.

2. Alternanza Scuola Lavoro: una breve rassegna della letteratura

Oggi sappiamo che il processo di Alternanza Scuola Lavoro si realizza su più livelli, tra cui almeno quelli pedagogico-didattico, psicosociale, organizzativo e normativo-procedurale.

Il livello pedagogico-didattico concerne le modalità di insegnamento e di apprendimento attivate durante le esperienze di Alternanza.

Il livello psicosociale riguarda le caratteristiche individuali coinvolte nell'esperienza di Alternanza, sia considerandole come *input* che come eventuale *output* di tali esperienze.

Il livello organizzativo è collegato all'idea originaria dell'Alternanza come esperienza che si svolge al di fuori della classe, in un altro contesto organizzato (frequentemente, ma non sempre, un'organizzazione di lavoro), e dunque che espone gli studenti alle dinamiche tipiche di un sistema organizzato che deve raggiungere determinati obiettivi attraverso le sue attività.

Il livello normativo-procedurale è composto dalle indicazioni formali che le scuole, e i sistemi educativi locali, devono seguire per realizzare, anno dopo anno, le esperienze di Alternanza. Inoltre tale livello è importante per la formalizzazione e il riconoscimento delle esperienze di Alternanza all'interno della carriera dello studente (si veda ad esempio il ruolo che hanno all'interno del Curriculum dello Studente).

Tutti questi livelli vanno considerati attraverso le modalità in cui l'Alternanza scuola lavoro prima, e i PTCL poi, sono stati applicati in Italia. Ad oggi non disponiamo di dati empirici completi per riflessioni più approfondite sugli esiti del nuovo processo di Alternanza nella scuola italiana, però possiamo spiegare il perché alcuni livelli sono più critici degli altri in questo processo. Ad esempio,

tra i quattro precedentemente indicati, il livello psicosociale, quello organizzativo e quello pedagogico-didattico possono rivestire, intercettando lo sviluppo individuale degli studenti e ampliando le loro opportunità di apprendimento in contesti non solo scolastici, un'importanza decisiva nel successo dell'Alternanza.

2.1 Alternanza e risorse psicosociali

Parlare di Alternanza in termini psicosociali significa focalizzare l'attenzione sullo sviluppo di una serie di caratteristiche individuali, che in parte possiamo definire come risorse psicosociali, necessarie per affrontare al meglio l'uscita dalla scuola e l'ingresso nel mondo del lavoro (e per ridurre il più possibile il già citato *mismatch* di competenze). Nell'economia del presente lavoro è possibile fare un riferimento ad alcune dimensioni individuali riconducibili alle cosiddette «competenze non cognitive» (Heckman et al., 2014), definite anche come forze del carattere (Niemeck, 2014) o risorse psicosociali (Pisanu e Fraccaroli, in corso di stampa).

Le competenze non cognitive, o risorse psicosociali, non presentano ad oggi una definizione univoca, ma in genere gli ambiti a cui fanno riferimento mescolano aspetti emotivi, psicosociali e legati alle caratteristiche di personalità. Tali competenze vengono considerate strategiche, in un'ottica evolutiva, per i percorsi di carriera (formativi e lavorativi) e per un'adeguata esperienza di vita degli studenti come futuri cittadini. Sono noti vari modelli di competenze non cognitive, come ad esempio il modello dell'OCSE (2021) – che si basa sul modello dei Big Five (Costa e McCrae, 1992) – e del CASEL (2022), che dà enfasi soprattutto alle componenti socio-emotive.

A livello italiano, il modello di competenze non cognitive che ha ispirato l'attuale disegno di legge presentato in Parlamento (Vittadini e Chiosso, 2022) è composto da tre dimensioni principali: la personalità, il capitale psicologico e la motivazione (Pisanu et al., 2021). L'elemento più consolidato di questo modello è rappresentato dai tratti di personalità, ovvero le caratteristiche differenziali piuttosto stabili che regolano la nostra interazione con gli altri e con l'ambiente, e che rappresentano l'architettura stabile di tendenze comportamentali, e l'organizzazione interna del nostro modo di agire che rende in parte regolari e stabili le nostre condotte sociali. Il secondo elemento del modello è il capitale psicologico, che può essere definito come uno stato positivo dell'individuo, relativamente stabile ma fortemente condizionato dalle circostanze, un insieme di risorse fon-

damentali per fronteggiare le sfide, raccogliere le opportunità e sormontare le difficoltà dell'agire quotidiano (Luthans et al., 2007). Si tratta di dimensioni derivate dalla cosiddetta psicologia positiva, che si focalizza sui fattori di successo e sulle risorse individuali che favoriscono la riuscita sociale. Infine, il terzo elemento è la motivazione, che può essere descritta come la spinta energetica che garantisce impegno, sforzo e persistenza nel raggiungimento degli obiettivi individuali e sociali. Dipende generalmente da disposizioni personali a perseguire il soddisfacimento di bisogni (autonomia, competenza, relazioni) e da condizioni di contesto che favoriscono o meno il raggiungimento di tali scopi (Deci e Ryan, 2000).

Un altro riferimento alle risorse psicosociali piuttosto noto nella letteratura sull'Alternanza Scuola Lavoro è il modello ASTEE (Assessment Tools and Indicators for Entrepreneurship Education) ASTEE, 2014). L'obiettivo del progetto ASTEE è quello di sviluppare uno strumento di misurazione basato su un *framework* di indicatori comuni a livello europeo in grado di valutare conoscenze, attitudini e competenze imprenditoriali acquisite e percepite dagli studenti durante i corsi sull'imprenditorialità. All'interno del modello ASTEE troviamo infatti una serie di dimensioni strategiche per l'esperienza di apprendimento in contesto lavorativo, come il *locus* interno, l'auto-regolazione motivazionale, la creatività, la gestione delle risorse individuali e sociali, ecc. Come vedremo nella sezione successiva di questo articolo, insieme alle risorse psicosociali un'abbondante sezione del modello ASTEE è stata utilizzata nel monitoraggio dell'Alternanza Scuola Lavoro in Provincia di Trento.

2.2 *Alternanza e dimensioni organizzative*

Considerare l'Alternanza da un punto di vista organizzativo porta a una dinamica molto ampia di attività: dalle relativamente semplici attività di organizzazione del processo (collegate con l'ambito normativo-procedurale), ai processi organizzativi attivati e coinvolti nel momento in cui gli studenti diventano – di fatto, anche se per poco tempo – parte dell'organizzazione di lavoro che li ospita. L'impatto delle variabili organizzative sull'esperienza di Alternanza è da tenere in forte considerazione per gli studi futuri in questo ambito: si pensi agli esiti motivazionali di processi come l'identificazione organizzativa o la percezione di cittadinanza organizzativa che possono essere rimodulati nella realizzazione dell'Alternanza Scuola Lavoro. Potrà sembrare banale, ma percepire di avere il

proprio «spazio» e il proprio «ruolo» all'interno di un'organizzazione ha un effetto benefico sui comportamenti e sugli atteggiamenti dei soggetti coinvolti, grazie anche al ruolo delle variabili motivazionali (Battistelli et al., 2013).

Visto che l'esperienza di Alternanza è anche, e soprattutto, un'esperienza di apprendimento, tale effetto benefico potrebbe riguardare anche il coinvolgimento e la motivazione ad apprendere nei luoghi di lavoro. In maniera più o meno esplicita tale elemento organizzativo è uno degli aspetti cardine del sistema duale che troviamo ad esempio nei Paesi di lingua tedesca (Beozzo, 2016): lo studente non è solo un ospite dell'organizzazione, ma ne è a tutti gli effetti parte, con tutti gli aspetti positivi legati a tale senso di appartenenza (e forse anche qualche aspetto negativo come l'uso dell'Alternanza per attività pre-selettive e di reclutamento che avvantaggiano più l'azienda e meno lo sviluppo di interessi professionali del soggetto in formazione).

2.3 *Alternanza e innovazione didattica*

Per quanto riguarda il processo di innovazione nell'Alternanza Scuola Lavoro, attualmente il focus è centrato sulla dimensione didattica e dell'insegnamento. Il Problem Based Learning appare oggi come un ottimo strumento di innovazione della didattica per facilitare l'integrazione tra scuola e mondo del lavoro. Altri si spingono a delineare scenari di classi aperte, capovolte, smart, 4.0, ecc. Da questo punto di vista, un'altra dote importante della ricerca psicologica e organizzativa sul processo di innovazione è legata alla dimensione temporale, da una parte, e di «radicamento» dall'altra.

In questi ultimi anni (soprattutto in questo ultimo anno) in Italia è stata imposta una tabella di marcia all'introduzione dell'Alternanza Scuola Lavoro a dir poco forzata, con un passaggio, in alcuni casi, da zero a centinaia di ore di Alternanza obbligatoria nel triennio delle superiori. Di per sé è da accogliere positivamente (l'ennesimo) tentativo di avvicinamento tra mondo della scuola e mondo del lavoro, ma il rischio di effetti collaterali, soprattutto per la scuola e per gli studenti, da *disruptive innovation* è dietro l'angolo (Pisanu e Menapace, 2014).

Ad oggi sappiamo che l'innovazione sociale può diffondersi solo se è presente e attivo, all'interno dei sistemi e delle comunità che la accoglie, l'esito di ciò che viene definito come «effetto dente d'arresto» (Pringle, 2013). Con questa espressione vengono indicati tutti i prerequisiti che un'innovazione richiede per

stabilizzarsi e diventare pratica quotidiana, un «dente d'arresto» che impedisce alle componenti dell'innovazione di regredire a uno stadio precedente, nell'impossibilità di essere pienamente applicate.

Nel caso dell'Alternanza Scuola Lavoro il rischio è che tale «dente d'arresto», sia sul versante scuola che su quello organizzativo, non sia stato ancora raggiunto e che si spinga dunque il piede dell'acceleratore su strutture, compiti e funzioni che semplicemente non hanno una base solida su cui impiantarsi (questo purtroppo è anche il destino delle tecnologie applicate in ambito didattico, spinte dalla retorica dell'innovazione ma non da basi solide su cui inserirsi nell'esperienza di lavoro quotidiana degli insegnanti). Ne può derivare come esito l'espore gli studenti a quello che potremmo definire (con un parallelo con l'educazione alimentare, e con il *junk food* che sazia ma non fa bene alla salute) come *junk learning on the job*, cioè quelle esperienze di Alternanza che saziano l'esigenza base (saturare il monte ore in azienda) ma non creano apprendimento significativo.

2. Alternanza in pratica: principali esiti del monitoraggio realizzato in Provincia di Trento

Lo studio che presentiamo è stato realizzato durante l'anno scolastico 2020/2021 da un gruppo di lavoro, coordinato dalla Sovrintendente scolastica, presso il Dipartimento Istruzione e Cultura della Provincia Autonoma di Trento. Durante questa esperienza è stata realizzata l'attività di monitoraggio e valutazione di sistema delle pratiche di Alternanza Scuola Lavoro in Provincia di Trento. La finalità principale del monitoraggio, il primo realizzato in Italia in maniera sistematica dopo l'introduzione dell'attuale versione dell'Alternanza Scuola Lavoro nel 2017, è stata quella di identificare i punti di forza e i possibili margini di miglioramento – oltre che gli impatti sugli apprendimenti e sulle carriere a distanza degli studenti – delle esperienze di Alternanza realizzate nelle scuole superiori Trentine.

Il progetto nel suo complesso ha previsto uno studio sui dati di sistema (utilizzando come base dati l'anagrafe unica dello studente) per fare una sintesi delle tipologie di Alternanza più diffuse e della loro durata e frequenza nel corso del triennio delle scuole superiori coinvolte; uno studio di atteggiamenti, credenze e punti di vista sulle esperienze di Alternanza da parte di un campione di studenti di tutte le scuole superiori Trentine (oggetto del presente articolo) basato su un questionario; e infine un esercizio di *student-tracking*, realizzato con la collabora-

zione di classi di studenti che hanno realizzato delle interviste telefoniche strutturate a un piccolo campione di studenti dopo il primo anno dal conseguimento del titolo.

Anche se il monitoraggio aveva un *range* di obiettivi e finalità più ampio, nel presente articolo focalizzeremo l'attenzione su una domanda di ricerca in particolare: visto il ruolo centrale che le risorse psicosociali hanno nel processo di Alternanza (tanto da portare alla denominazione nazionale di «Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento»), tali risorse sono correlate con gli esiti dell'Alternanza Scuola Lavoro?

La nostra ipotesi è che tali competenze abbiano in genere una correlazione positiva con gli esiti, sia che esse siano degli *input* nella definizione della qualità dell'esperienza (quindi cosa porta in dote lo studente/la studentessa durante l'esperienza), sia che esse siano degli *output* (quindi cosa ottiene come benefit, anche parziale, lo studente/la studentessa che partecipa all'esperienza di Alternanza). Si ipotizza, dunque, che le risorse psicosociali siano positivamente correlate con esiti positivi dell'Alternanza in termini di comportamenti, attitudini e impatto nella vita di tutti i giorni. L'esito di tale correlazione può diventare strategico nell'ottica di organizzare più efficacemente le attività di Alternanza, enfatizzando il ruolo delle risorse psicosociali degli studenti.

2.1 Descrizione dello strumento utilizzato e del campione coinvolto

L'indagine è stata realizzata attraverso la compilazione di un questionario online. Il questionario, compilato durante l'esperienza del secondo anno di pandemia, consisteva di tre parti:

- una prima parte focalizzata su una serie di competenze non cognitive e risorse psicosociali collegabili con l'esperienza di Alternanza Scuola Lavoro;
- una seconda parte sulle opzioni degli studenti sulle esperienze di Alternanza più significative che hanno avuto nel recente passato;
- una terza parte di tipo socio-anagrafico.

La prima parte, che sarà oggetto di questo studio, è dedicata a quelle risorse psicosociali degli studenti in cui sono presenti le competenze identificate all'interno del progetto di monitoraggio e valutazione come più significative per le esperienze di Alternanza. E dunque variabili di Personalità, come l'Apertura Mentale e la Coscienziosità, selezionate dal Big Five (Costa e McCrae, 1992); variabili di Capitale Psicologico, come la Resilienza e l'Autoefficacia percepi-

ta (Luthans et al., 2007); variabili motivazionali, basate sul modello della Self Determination Theory (Deci e Ryan, 2000), come la Regolazione Esterna, la Regolazione Identificata, la Regolazione Introiettata, la Motivazione Intrinseca; e infine variabili legate al processo imprenditivo e innovativo, come la Creatività, la Pianificazione, la Gestione delle Risorse individuali, il Lavoro di gruppo, il Problem solving, l'Innovazione e le Intenzioni imprenditive (ASTEE, 2014).

La prima parte consiste in 48 item misurati su una scala Likert a cinque punti, da un minimo di 1 (completamente in disaccordo) a un massimo di 5 (completamente d'accordo).

Anche la seconda parte sarà oggetto di questo studio, attraverso una serie di variabili che intercettano le opinioni sui possibili esiti delle esperienze di Alternanza, misurate attraverso item creati ad hoc e basati sulle caratteristiche principali degli studi di impatto del cosiddetto *work based learning* (si veda ad esempio Brodie e Irvin, 2007), considerando gli aspetti comportamentali (cosa ho imparato dall'esperienza di operativo), in termini attitudinali (come è cambiato il mio modo di vedere la realtà grazie all'esperienza di Alternanza) e valutando i possibili impatti nella vita quotidiana delle esperienze di Alternanza (che aiuto mi sta dando l'Alternanza nel vivere al meglio sia a scuola che fuori dalla scuola).

Complessivamente in questa parte del questionario sono presenti 12 item misurati su una scala Likert a cinque punti, da un minimo di 1 (completamente in disaccordo) a un massimo di 5 (completamente d'accordo).

Il questionario è stato compilato da 1.274 studenti appartenenti alle classi quinte delle scuole superiori della Provincia autonoma di Trento. Si tratta di circa un terzo della popolazione complessiva di studenti di classe quinta nell'anno scolastico 2020/2021. Dei 1.274 studenti che hanno risposto al questionario, poco meno di 600 sono femmine, poco meno di 400 sono maschi e la parte restante non ha espresso la propria appartenenza di genere.

2.2 Esito delle analisi dei dati

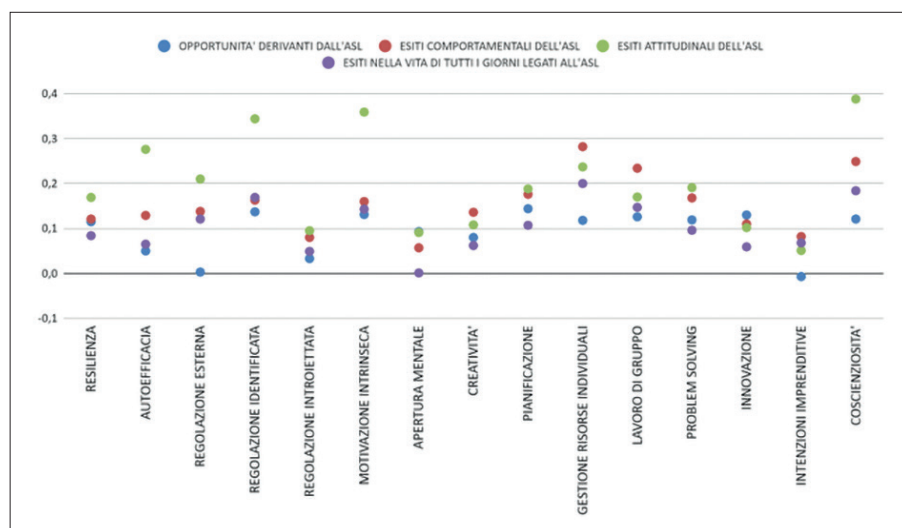
In questa sede presenteremo esclusivamente gli esiti delle analisi di correlazione tra la percezione delle proprie risorse psicosociali legate all'Alternanza e la percezione dei quattro esiti derivanti dall'Alternanza:

– opportunità (ad esempio: «mi è stata data l'opportunità di assumere responsabilità sul lavoro»);

- esiti comportamentali (ad esempio: «utilizzo meglio le tecnologie digitali, gli strumenti informatici e non informatici, ecc.»);
- esiti attitudinali (ad esempio: «mi è più chiaro che la scuola è un buon modo per prepararsi per il futuro»);
- esiti nella vita di tutti i giorni (ad esempio: «mi ha dato una buona idea di com'è il mondo del lavoro»).

Per quanto riguarda le correlazioni, nella figura 1 è possibile vedere la rappresentazione grafica della variazione delle correlazioni tra risorse psicosociali e i quattro esiti dell'Alternanza considerati nel questionario.

Fig. 1. Correlazioni tra risorse psicosociali considerate nel questionario e i differenti esiti percepiti dagli studenti dall'esperienza di Alternanza

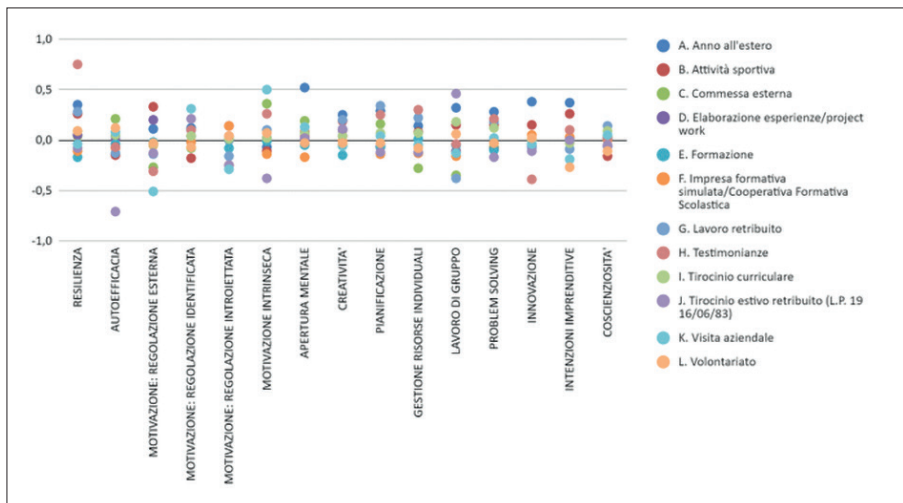


Nel grafico ciascun punto colorato corrisponde al punteggio della correlazione bivariata, che com'è noto, ha un range di variazione tra -1 e 1. La maggior parte delle correlazioni ha un valore positivo, e si colloca in realtà su un range di correlazione positiva relativamente basso (cioè tra 0 e .2). È necessario dunque considerare i punti colorati al di sopra di tale soglia per commentare in maniera efficace i dati.

Si può vedere innanzitutto come siano solo alcune risorse psicosociali ad avere un coefficiente di correlazione vicino al moderato: l'autoefficacia, la regolazione identificata, la motivazione intrinseca, la gestione delle risorse individuali, il lavoro di gruppo e la coscienziosità. Si tratta in prevalenza di elementi legati al

capitale psicologico, alla motivazione, alla personalità e alla gestione delle risorse individuali e sociali. Tale variazione ha un ulteriore livello di differenziazione a seconda della tipologia di esito considerato. La presenza del colore verde ci fa capire che le correlazioni positive chiamano in causa in prevalenza il rapporto con gli esiti di tipo attitudinale nelle esperienze di Alternanza. È il caso dell'autoefficacia, della regolazione identificata, della motivazione intrinseca e della coscienziosità. L'altro colore più prossimo alla correlazione moderatamente positiva è il rosso degli esiti comportamentali legati all'Alternanza. È il caso della gestione delle risorse individuali, del lavoro di gruppo e, di nuovo, della coscienziosità. I valori più bassi in assoluto, quindi prossimi allo zero, riguardano gli esiti dell'Alternanza legati alle opportunità e alla vita di tutti i giorni, nelle correlazioni con una variabile motivazionale (regolazione esterna), con una di personalità (apertura mentale) e con le intenzioni imprenditive.

Fig. 2. Punteggi standardizzati delle competenze non cognitive analizzate nel questionario considerando le differenti tipologie di Alternanza possibili in Provincia di Trento



Il secondo dato che presentiamo riguarda la variazione dei punteggi delle risorse psicosociali in base alla tipologia di attività di Alternanza proposta agli studenti. Nel questionario è stato chiesto agli studenti di scegliere un'attività di Alternanza svolta negli anni precedenti (dalla terza classe della scuola superiore in poi) su cui esprimere un parere. Le tipologie di attività erano quelle formalmente previste, e dunque contemplavano l'anno all'estero, la commessa esterna, l'elabo-

razione di esperienze/*project work*, la formazione, l'impresa formativa simulata, il tirocinio estivo, e così via. Per un confronto più efficace, i punteggi delle competenze non cognitive sono stati standardizzati (con media pari a 0 e deviazione standard pari a 1) in modo tale che tutti i punteggi al di sotto dello zero indicano una minore presenza di una singola risorsa psicosociale rispetto all'attività scelta, mentre tutti i punteggi al di sopra, di contro, indicano una maggiore presenza.

Dal grafico in figura 2 è possibile vedere la sintesi, sempre attraverso i pallini colorati, dei valori di ciascuna risorsa per le varie tipologie di attività presenti nel questionario. I valori più elevati – quindi pari o superiori a mezza deviazione standard (0,5) – sono collegati alle testimonianze per quanto riguarda la resilienza, alla visita aziendale per quanto riguarda la motivazione intrinseca, all'anno all'estero per quanto riguarda l'apertura mentale, al tirocinio estivo retribuito per quanto riguarda il lavoro di gruppo. Considerando la polarità negativa – quindi i pallini colorati che si trovano oltre la mezza deviazione standard sotto lo zero – il tirocinio estivo retribuito è collegato con un valore basso di autoefficacia, mentre la visita aziendale è collegata con valori bassi della variabile motivazionale regolazione esterna.

Le due tipologie di dati possono rivelarsi utili non solo per comprendere meglio le dinamiche di processo e di sviluppo individuale collegate all'esperienza di Alternanza, ma anche per migliorare la progettazione e l'implementazione di tali esperienze.

Ragionando in un'ottica semplificata di *input-output*, ad esempio, se consideriamo come robusto il collegamento tra gli esiti dell'Alternanza in termini di atteggiamenti positivi (nei confronti della scuola e del mondo del lavoro) e di motivazione intrinseca, allora potremmo valorizzare al meglio tutte le attività che sono risultate collegate con tale variabile motivazionale (e dunque, in ordine, la visita aziendale, la commessa esterna e le testimonianze di esperti).

Oppure, se consideriamo robusto il collegamento tra le competenze di lavoro in gruppo e gli esiti comportamentali dell'Alternanza (e quindi connessi al percepirsi in grado di «fare delle cose» in seguito all'esperienza), allora potremmo valorizzare al meglio le attività più legate a questa competenza sociale, come il tirocinio estivo retribuito, l'anno all'estero e il tirocinio curricolare. Diventa, questo, uno schema riconducibile a una «mappa delle competenze» degli studenti che si crea in base all'integrazione tra il sé degli individui e le cosiddette *affordance* che i contesti nei quali si svolge l'Alternanza mettono a disposizione degli studenti stessi.

3. Il futuro dell'Alternanza oltre i PTCO: integrare l'individuo, l'apprendimento, l'organizzazione e le istituzioni

Come è stato detto nella prima parte dell'articolo, il «viaggio» dell'Alternanza Scuola Lavoro nel contesto italiano è ormai quasi ventennale, anche se effettivamente il radicamento nell'esperienza degli studenti (con reazioni ambivalenti, bisogna dirlo; si veda ad esempio il dibattito contrario all'esperienza di Alternanza di questi ultimi anni, connesso in maniera impropria a tematiche come la sicurezza sul lavoro e lo sfruttamento dei giovani lavoratori) è sicuramente più recente, e in ogni caso relazionato alle innovazioni portate dalla cosiddetta «Buona Scuola» dal 2015 in poi.

Lo spostamento concettuale più evidente si è sicuramente avuto nel passaggio dall'enfasi sull'Alternanza come strategia alternativa di apprendimento a quella sull'Alternanza come strumento di orientamento e di potenziamento delle competenze non strettamente cognitive o di tipo trasversale. In quest'ottica diventa dunque importante porre l'attenzione soprattutto su due aspetti: da una parte sui modelli di competenze non cognitive e di risorse psicosociali e trasversali implicate nell'esperienza di Alternanza, e dall'altra sui metodi e sulle strategie di insegnamento/apprendimento necessari per svilupparle pienamente durante tali esperienze.

È ciò che ha cercato di fare il presente articolo da un punto di vista teorico e, utilizzando il pretesto del monitoraggio dell'Alternanza nel contesto Trentino, da un punto di vista operativo. Gli esiti sono incoraggianti: siamo riusciti ad avere un primo appaiamento delle risorse psicosociali e trasversali con le tipologie di esiti principali dell'Alternanza e, aspetto non banale, con le principali attività realizzabili nell'Alternanza allo stato attuale. Tale primo appaiamento potrà essere oggetto di approfondimenti e di riflessioni future, considerando anche, come ulteriore elemento di integrazione, altre variabili di tipo psicosociale e organizzativo altrettanto importanti per il processo di orientamento e per lo sviluppo individuale.

In termini integrativi alla proposta precedente, e considerando possibili future attività di ricerca su questi temi, tra le altre variabili psicosociali – che ritroviamo anche negli studi sull'imprenditorialità e sui processi di orientamento – troviamo lo sviluppo di prototipi professionali mentali e l'adattabilità professionale.

I prototipi professionali mentali sono collegati alla costruzione dell'identità e del sé, processo tipico dell'età dello sviluppo. Secondo Guichard (2006), già dall'età prescolare iniziamo a sviluppare una serie di rappresentazioni mentali delle diverse professioni (i cosiddetti «prototipi professionali»), in base alle informazioni

che abbiamo a disposizione ma soprattutto in base al nostro sviluppo cognitivo. Tali prototipi all'inizio sono più elementari e comportamentali, mentre con il passare del tempo diventano più complessi e astratti. Queste auto-rappresentazioni diventano parte della nostra identità attraverso un processo di interiorizzazione che lascia sullo sfondo le caratteristiche più semplici di tali prototipi (percezioni, comportamenti) per valorizzare maggiormente caratteristiche di personalità, e poi successivamente aspetti ideologici, sociali, morali e politici.

In sintesi, secondo questo approccio, per noi una professione non è semplicemente «il cosa si fa», ma tutto ciò che caratterizza le persone che fanno questo lavoro, la loro collocazione sociale, i loro orientamenti ideologici, le regole e i valori. Tali aspetti non sono una protesi esterna al nostro mondo di rappresentazioni, ma diventano parte di noi, tant'è che sarebbero poi alla base delle nostre effettive scelte professionali.

Risulta evidente il ruolo potenziale che le esperienze di Alternanza Scuola Lavoro, se ben organizzate da questo punto di vista, possono avere nello sviluppo di prototipi professionali mentali funzionali a positive scelte professionali successive. L'adattabilità professionale è un costrutto che negli ultimi anni è diventato centrale negli studi sulla psicologia dell'orientamento, soprattutto grazie alle riflessioni di Savickas (1997). Si tratta della propensione che ciascuno di noi ha ad affrontare in modo adeguato i compiti evolutivi per prepararsi e partecipare al ruolo lavorativo e ad adattarsi alle richieste impreviste dovute ai cambiamenti del mondo del lavoro e delle condizioni lavorative. Si sviluppa su quattro dimensioni principali: 1) la preoccupazione professionale; 2) il controllo professionale; 3) la curiosità professionale; 4) la fiducia in se stessi.

In sostanza si tratta della caratteristica psicosociale per eccellenza che ci consentirebbe di utilizzare al meglio le nostre risorse personali per affrontare e superare i momenti di transizione. Anche in questo caso pensiamo a quanto giovamento ne potrebbero trarre i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro se fossero basati esplicitamente sullo sviluppo dell'adattabilità professionale degli studenti.

Parlando di processi organizzativi nell'integrazione tra scuola, formazione e mondo del lavoro non si può prescindere dall'approfondire almeno un altro processo: il *transfer* degli apprendimenti. Il dibattito sul *training transfer* in età adulta e in contesti organizzativi è ormai trentennale (Pisanu e Fraccaroli, 2007; Pisanu et al., 2014). L'elemento che contraddistingue questa tipologia di *transfer* è proprio l'interesse per le variabili organizzative coinvolte. In questa prospettiva, il trasferimento degli apprendimenti dalla formazione al lavoro non si ottiene

semplicemente lavorando sulla proposta formativa (rendendola ad esempio più congruente con le caratteristiche del lavoro a cui la formazione è rivolta), ma anche e soprattutto sulla dimensione organizzativa del *transfer*: sugli elementi facilitanti e sulle barriere, sulle dinamiche sociali, sulle attività preparatorie all'apprendimento, ecc. (Grossman e Salas, 2011).

È del tutto ragionevole porre la stessa attenzione anche a chi si occupa di *transfer* degli apprendimenti, tra scuola e mondo del lavoro: sicuramente l'aspetto pedagogico-didattico è importante per una buona riuscita del processo di Alternanza, ma lo è altrettanto la dimensione sociale e organizzativa attraverso cui si può realizzare il *transfer*.

In una recente edizione italiana del lavoro del 2003 curato da Tuomi-Grohn e Engestrom dal titolo *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing* (Ajello e Sannino, 2013), gli autori presentano una sintesi delle differenti concettualizzazioni del *transfer* in ambito educativo che si sono succedute nell'ultimo secolo di studi su questo tema (tabella 1).

Tab. 1. Differenti concettualizzazioni del transfer (Tuomi-Grohn e Engestrom, 2003)

Autore	Base del transfer	Modalità del transfer
	<i>Compito</i>	
Thorndike	Elementi identici	Transfer specifico
Judd	Strategie generali	Transfer esteso
Approcci cognitivisti (es. Sternberg)	Schemi	Transfer specifico ed esteso
	<i>Individuo</i>	
Bereiter	Carattere, comportamento intelligente	Transfer delle situazioni
	<i>Contesto</i>	
Approccio situato (es. Greeno)	Azioni individuali in situazioni statiche	Transfer della partecipazione sociale
Approccio socioculturale (es. Beach)	Azioni individuali in organizzazioni sociali differenti e mutevoli	Transfer individuale di sviluppo
Teoria dell'Attività (es. Engestrom, Davydov)	Attività collettiva in organizzazioni sociali differenti	Transfer collettivo di sviluppo

Tale sintesi è interessante per capire meglio quale può essere attualmente la visione del *transfer* degli apprendimenti tra scuola e mondo del lavoro, e viceversa. Se la parte alta della tabella fa riferimento a modelli centrati su variabili individuali e di compito, la parte bassa indica tre modelli che declinano il *transfer* considerando il contesto come variabile prioritaria, che non esclude le altre ma le ricolloca rispetto alle problematiche organizzative e sociali.

Tra i contributi più originali prodotti in questi ultimi anni sul tema del *transfer*, la Teoria dell'Attività è stata, ed è tuttora, un eccellente punto di incontro tra riflessione teorica e applicazione pratica, e può rappresentare proprio per questo – per chi progetta e gestisce processi di integrazione tra scuola e mondo del lavoro – un solido strumento da utilizzare. I concetti di «oggetti di confine» e di «attraversamento dei confini» creati all'interno di questo approccio sono i più interessanti per le scuole, così come lo strumento del «laboratorio di attraversamento dei confini».

Ciò che rende innovativo il pensare al processo di Alternanza Scuola Lavoro da questo punto di vista è l'ottica sistemica e il fatto che i sistemi scuola e lavoro possano essere messi in comunicazione attraverso degli «oggetti di confine», come le esperienze di Alternanza, che a un certo punto non sono più considerabili come semplici esperienze scolastiche, ma nemmeno come esperienze lavorative, e in cui «l'attraversamento dei confini» non è semplicemente unidirezionale (la scuola che entra nel mondo del lavoro) ma costantemente bidirezionale.

A ben vedere, il soggetto che dovrebbe beneficiare di più dal processo di *transfer* non è solo la scuola, o il gruppo di studenti, ma l'organizzazione di lavoro che ospita tale esperienza, e che può basare su questa una parte del proprio processo di innovazione. Il tema del *transfer* è strettamente legato a quello dell'innovazione. Anche in questo caso non è in gioco solo il cambiamento da parte della scuola, ma dell'intero sistema integrato, organizzazioni lavorative *in primis*. È ormai un dato acquisito nella ricerca psicologica e organizzativa che il processo di innovazione non si realizza unicamente nella dimensione individuale (nella sua sovrapposizione con il processo creativo), ma necessita di un sistema organizzativo o inter-organizzativo per realizzarsi pienamente (Amabile, 1998).

Bibliografia

- Ajello A. e Sannino A. (a cura di) (2013), *Tra scuola e lavoro*, Bologna, il Mulino.
- Amabile T.M. (1998), *How to kill creativity*, «*Harvard Business Review*», settembre-ottobre, pp. 77-87.

- ASTEE (2014), *How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education*, Dublin, ASTEE.
- Battistelli A., Galletta M., Portoghese I., Pohl S. e Odoardi C. (2013), *Promoting organizational citizenship behaviors. The mediating role of intrinsic work motivation*, «Le Travail Humain», vol. 76, n. 2, pp. 205-226.
- Beozzo M. (2016), *Essere o non essere (come la Germania)? Il dilemma italiano sul modello duale*, «Ricercazione», vol. 8, n. 1, pp. 71-90.
- Campagnoli G. (2016), *Scuola Aperta, Fab Lab, Imprese Studentesche, Alternanza Scuola lavoro. Innovazione verso una scuola più contemporanea e motivante*, «Ricercazione», vol. 8, n. 1, pp. 133-144.
- CASEL (2022), *Fundamentals of SEL*, <https://casel.org/fundamentals-of-sel/> (consultato il 3 settembre 2022).
- CEDEFOP (2018), *Skill shortages and gaps in European enterprises*, Cedefop reference series 106. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Costa P.T. e McCrae R.R. (1992), *The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders*, «Journal of Personality Disorders», vol. 6, n. 4, pp. 343-359.
- Deci E.L. e Ryan R.M. (2000), *The «what» and «why» of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behavior*, «Psychological Inquiry», n. 11, pp. 227-268.
- Grossman R. e Salas E. (2011), *The transfer of training. What really matters*, «International Journal of Training and Development», n. 15, pp. 103-120.
- Guichard J. (2006), *Theoretical frames for the new tasks in career guidance and counselling*, «Orientación y Sociedad», n. 6, pp. 35-47.
- Heckman J.J., Kautz T., Diris R., Weel B. e Borghans L. (2014), *Fostering and measuring skills. Improving cognitive and noncognitive skills to promote lifetime success*, Paris, OECD.
- Luthans F., Avolio B.J., Avey J.B. e Norman S.M. (2007), *Positive psychological capital. Measurement and relationship with performance and satisfaction*, «Personnel Psychology», n. 60, pp. 541-572.
- Niemiec R.M. (2014), *Mindfulness and character strengths. A practical guide to flourishing*, Boston, MA, Hogrefe.
- OCSE (2021), *OECD survey on social and emotional skills*, Paris, OECD.

- Pisanu F. (2016), *Integrare scuola, formazione e mondo del lavoro. Il processo di Alternanza dal punto di vista delle caratteristiche individuali degli studenti*, «Ricercazione», vol. 8, n. 1, pp. 7-16.
- Pisanu F. e Fraccaroli F. (2007), *Il transfer dalla formazione al lavoro. Modelli teorici e misurazione*, «Psicologia della Formazione e dell'educazione», vol. 9, n. 3, pp. 7-32.
- Pisanu F. e Fraccaroli F. (in corso di stampa), *Risorse psicosociali nella scuola. Una riflessione su costrutti, modelli e pratiche formative*, «Giornale Italiano di Psicologia».
- Pisanu F. e Menapace P. (2014), *Creativity & innovation. Four key issues from a literature review*, «Creative Education», n. 5, pp. 145-154.
- Pisanu F., Fraccaroli F. e Gentile M. (2014), *Training transfer in teachers training program. A longitudinal case study transfer of learning in organizations*, in K. Schneider (a cura di), *Transfer of learning in organizations*, Heidelberg, Springer, pp. 99-120.
- Pisanu F., Fraccaroli F., Gentile G. e Recchia F. (2021), *Competenze non cognitive come risorse psicosociali per il successo formativo. Un modello integrato tra personalità, capitale psicologico e motivazione negli studenti tra il primo e secondo ciclo di istruzione*, in G. Chiosso, A.M. Poggi e G. Vittadini (a cura di), *Viaggio nelle Character Skills*, Bologna, il Mulino.
- Pringle H. (2013), *The origins of creativity*, «Scientific American», n. 308, pp. 36-43.
- Savickas M.L. (1997), *Career adaptability. An integrative construct for life-span, life-space theory*, «The Career Development Quarterly», vol. 45, n. 3, pp. 247-259.
- The Gallup Organization (2022), *State of the Global Workplace. 2022 Report*, Washington DC, Gallup.
- Tuomi-Grohn T. e Engstrom Y. (a cura di) (2003), *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary crossing*, Amsterdam, Pergamon.
- Vittadini G. e Chiosso G. (2022), *Scuola: valutare tutte le competenze degli studenti*, «Il Corriere della Sera», 2 febbraio.