

**XXI**  
**LA SOCIETÀ FORMATIVA**  
Collana di studi e problemi di Pedagogia Sociale

*diretta da*  
UMBERTO MARGIOTTA

**Comitato scientifico della collana:**

UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari Venezia)

IVANA PADOAN (Università Ca' Foscari, Venezia)

JEAN MARIE BARBIER (CNAM Parigi)

JOHN POLESEL (Università di Melbourne, Australia)

MARIA TOMARCHIO (Università di Catania)

ISABELLA LOIODICE (Università di Foggia)

MAURA STRIANO (Università di Napoli Federico II)

SILVIA KANIZSA (Università di Milano Bicocca)

SIMONETTA ULIVIERI (Università di Firenze)

GIUSEPPE ELIA (Università di Bari)

**I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di double blind referee**

*Daniele Morselli*

L'EDUCAZIONE ALL'IMPRESA  
NELLA FORMAZIONE  
TECNICA E PROFESSIONALE

Uno studio comparativo tra Italia e Australia



Volume stampato con il contributo  
dell'Istituto Superiore "Carlo d'Arco e Isabella d'Este" di Mantova

ISBN volume 978-88-6760-305-3

ISSN collana 2284-3000



2015 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994

[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Chi fotocopia un libro, chi mette a disposizione i mezzi per fotocopiare, chi comunque favorisce questa pratica commette un furto ed opera ai danni della cultura.

## SOMMARIO

- 7 **Prefazione**  
a cura di *Massimiliano Costa*
- 13 **Prefazione**  
a cura di *Umberto Margiotta*
- 17 **Introduzione**
- 21 **Capitolo I.**  
**L'importanza dell'educazione all'imprenditorialità**
- 47 **Capitolo II.**  
**Imparare tra scuola e lavoro**
- 77 **Capitolo III.**  
**La ricerca**
- 99 **Capitolo IV.**  
**I laboratori italiani**
- 125 **Capitolo V.**  
**I laboratori australiani**
- 155 **Capitolo VI.**  
**Italia e Australia: una prospettiva comparativa**
- 195 **Capitolo VII.**  
**Conclusioni: la formazione tecnica e professionale e l'educazione all'imprenditorialità fronteggiano la loro zona di sviluppo prossimo**
- 217 **Postfazione**  
a cura di *Maria Rosa Cremonesi*
- 221 **Riferimenti bibliografici**
- 233 **Indice dei nomi**



# Prefazione

a cura di *Massimiliano Costa*

Il mercato del lavoro richiede oggi lo sviluppo di nuove e complesse tecniche professionali ma soprattutto la promozione di una *agency* professionale capace di modificare, ripensare e ridefinire, sulla base delle risorse a disposizione, le strategie di azione realizzativa. A livello educativo questo si traduce nella necessità di formare lo studente ad una agentiva consapevolezza delle proprie inclinazioni, che consenta di scoprire cosa si è, cosa si sa fare, cosa si può volere e perché. Nella transizione scuola lavoro non basta conoscere pratiche lavorative innovative ma diventa essenziale, per lo studente, conoscere se stesso, le proprie inclinazioni (attitudini, motivazioni e desideri) e i propri talenti. In questa chiave la scuola deve promuovere percorsi e dispositivi formativi che consentano l'innalzamento dei livelli sia di competenza tecnica professionale ma anche di consapevolezza sociale, di partecipazione, di responsabilità, di riflessività che sono alla base dei processi di azione agentiva. *L'agency* infatti non esprime il possesso del sapere pratico mediante cui padroneggiare le diverse situazioni, bensì l'attitudine all'apertura ed alla disponibilità a compiere un'attività intellettuale sull'agire che muove dall'agire; la propensione ad apprendere nel lavoro coniugando pensiero e azione, combinando fare e pensare come fare al meglio, grazie ad una flessibilità che diventa plasticità cognitiva a supporto delle *capabilities* del soggetto (Costa, 2014).

Superando la prospettiva della cultura neoliberista appiattita sulla necessità funzionale di una scuola al mercato del lavoro, si deve rilanciare una nuova visione capace di far perno sulla libertà generativa e creativa dello studente rispetto agli apprendimenti nei contesti lavorativi. *L'agency* capacitante diventa in questa prospettiva abilità progettuale di utilizzare risorse, preferenze, attitudini e valori, in funzione di ipotesi di progetti relativi al futuro, alle scelte professionali o nella direzione di una progettualità auto-imprenditoriale. Lo spirito di

iniziativa, l'atteggiamento proattivo, il pensiero creativo, la capacità di imprenditorialità (COM, 2006)<sup>1</sup>, la capacità di accettare e gestire il rischio, costituiscono il cuore di quelle competenze intangibili di tipo strategico (Loiodice, 2012) che attivano nello studente un *agency* capacitante oltre il valore delle singole competenze acquisite (Costa, 2014).

Formare e orientare allo sviluppo della propria agentività richiede all'azione educativa un approccio trasformativo dello studente (Jacob, 2013) che possa far leva sulla maturazione di una competenza imprenditoriale in una prospettiva di *lifelong learning*. Come afferma Morselli, infatti:

The competence of the sense of initiative and entrepreneurship is primarily about agency [...] The sense of initiative and entrepreneurship, especially at an employability level, was reported as related to being autonomous, as well as cooperating with others. There is no doubt that this competence is mostly mobilized in the workplace; however the participants said that it can also be put into practice in every context of daily life and hence in a lifelong learning perspective.

Il ruolo dell'istruzione nel promuovere le abilità imprenditoriali (*mindset* imprenditoriale) ha assunto una crescente importanza nell'ambito delle recenti strategie europee relative all'occupazione e al rafforzamento delle qualifiche (EUCIS-LLL, 2013). Il termine 'educazione all'imprenditorialità'<sup>2</sup> è definibile

- 1 Come cita la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Le conoscenze necessarie allo sviluppo di questa abilità comprendono “[...] l'abilità di identificare le opportunità disponibili per attività personali, professionali e/o economiche, comprese questioni più ampie che fanno da contesto al modo in cui le persone vivono e lavorano, come ad esempio una conoscenza generale del funzionamento dell'economia, delle opportunità e sfide che si trovano ad affrontare i datori di lavoro o un'organizzazione. Le persone dovrebbero essere anche consapevoli della posizione etica delle imprese e del modo in cui esse possono avere un effetto benefico, ad esempio mediante il commercio equo e solidale o costituendo un'impresa sociale”. Le abilità, recita sempre la Raccomandazione (*ibidem*), “... concernono una gestione progettuale proattiva (che comprende ad esempio la capacità di pianificazione, di organizzazione, di gestione, di leadership e di delega, di analisi, di comunicazione, di rendicontazione, di valutazione e di registrazione), la capacità di rappresentanza e negoziazione efficaci e la capacità di lavorare sia individualmente sia in collaborazione all'interno di gruppi. Occorre anche la capacità di discernimento e capacità di identificare i propri punti di forza e i propri punti deboli e capacità di soppesare e assumersi all'occorrenza rischi”.
- 2 Il modo in cui l'educazione all'imprenditorialità viene insegnata in tutta Europa costituisce una criticità; infatti, la situazione in Europa da uno Stato membro all'altro e all'interno di

come un insieme di conoscenze, abilità e attitudini finalizzate a rendere un individuo capace di 'mutare delle idee in azioni' a partire dalle possibili relazioni generative in cui è coinvolto nei contesti lavorativi ma anche sociali (da cui il termine più appropriato di *intrapreneurship*). Come afferma Morselli infatti la competenza imprenditoriale rappresenta

a mindset that can help the students and future citizens to be entrepreneurial throughout their life in the different activities they will undertake: in the family, in the workplace, or in their social life.

Nella interessante ricerca proposta dell'Autore nei contesti italiani e austriaci, emerge come l'esperienza di adattamento dei Change Laboratory, pur nella diversità dei sistemi, abbia rappresentato una preziosa occasione per i ragazzi di apprendere dall'esperienza lavorativa ma anche di potenziamento della capacità di interpretare le informazioni e di riaggregarle in schemi comportamentali personali attraverso i quali interpretare e trasformare la realtà a partire dal coinvolgimento e il confronto con tutti gli *stakeholders* della scuola. Come ben evidenzia Morselli

Students also need to be provided with participatory spaces where they can discuss and reflect on the issues important for them, so that they can make informed decisions. In addition to creating new opportunities, this process also expands the students' positive freedom, autonomy and personal initiative.

Il modello proposto da Morselli ha evidenziato come il potenziamento dei *learning curriculum* maturati in *workbased learning* è correlato alla capacità di coinvolgere i ragazzi nel confrontare le proprie esperienze riflettendo sulle relazioni

ciascuno di essi è molto diversa. Alcuni Stati membri hanno incluso l'educazione all'imprenditorialità in più ampie strategie nazionali di apprendimento permanente (Repubblica Ceca, Austria); altri Stati membri hanno già attuato una specifica formazione all'imprenditorialità da lungo periodo (la Lituania nel 2003, il Regno Unito nel 2004), mentre altri ancora stanno attualmente conducendo riforme allo scopo di introdurre l'educazione all'imprenditorialità (Bulgaria, Spagna). All'interno di ogni Stato membro, il modo in cui le competenze imprenditoriali vengono insegnate varia notevolmente a seconda dei settori (ad esempio, la presenza risulta molto più significativa per l'Educazione e la Formazione Professionale) e dei livelli di istruzione. Più è alto il livello d'istruzione, più è probabile che l'educazione all'imprenditorialità costituisca un modulo specifico o separato (mentre è più integrata nei programmi d'istruzione primaria o secondaria).

più significative tra l'agire lavorativo e l'apprendere in classe (Thornton Moore, 2004). Questo approccio, sottolinea Leave (2006) incoraggia gli studenti a diventare antropologi critici della pratica cui prendono parte, sia nel lavoro come stagisti, sia a scuola in qualità di studenti; questo li accompagna ad una analisi comparativa dei contesti di apprendimento, andando al di là di un modello di riflessione '*school based*' centrato sul riconoscimento delle nuove competenze e conoscenze acquisite. L'evidenza sperimentale dalla ricerca presentata da Morselli dimostra che la formatività dell'esperienza in ambito lavorativo avviene se, unitamente alla acquisizione delle competenze e conoscenze tecniche, si attiva un processo di responsabilizzazione del ragazzo/a che si traduce nell'acquisizione del sistema di 'autorealizzazione del sé in chiave capacitativa. Tale visione richiede un nuovo modo di progettare il *work based learning* basandolo su modalità fluide, centrato sui bisogni degli studenti e sulla partecipazione condivisa con tutor aziendali e docenti della scuola. Come mostra la ricerca di Morselli il valore generativo dell'esperienza risiede nella creazione di un

collective spaces where students, their teachers and mentors can work together at the boundary and reflect on how to bridge school and work can improve the quality of the training delivered.

I momenti di *work based learning* proposti dalla ricerca sono diventati occasioni di partecipazione attiva piuttosto che, come spesso accade, essere vissuti all'interno del sistema scuola e del sistema azienda come una appendice che poco o nulla ha a che fare con i rispettivi obbiettivi primari. Per questo occorre valorizzare le funzioni di tutoraggio, accompagnamento e mediazione culturale tra personale docente dell'istruzione e i tutor aziendali, garantendo sia la loro adeguata formazione sia, al contempo, la loro generativa interazione con docenti e ragazzi.

Progettare, realizzare e vivere momenti di *workbased learning* in chiave capacitativa e agentiva significa per tutti i soggetti coinvolti una reale esperienza di connessione partecipativa (Wenger, 2006) e di apprendimento espansivo. Come descrive correttamente Morselli nel libro, durante i laboratori

participants discuss and explore the concept along trails, which are new at the beginning, but tend progressively to be repeated by the individuals. In so doing, the participants stabilize the trails and therefore the shared concept. Concept formation during the workshops is particularly important as the researcher can trace and study concepts through the recordings and the artefacts made by the participants. Hence, the competence of the sense of initiative and entrepreneurship can be studied as a shared theo-

retical concept driving the person's conducts and traced through the banners designed by the students during the workshops.

In sintesi il contributo proposto da Morselli indica una nuova strada alle politiche educative in chiave capacitativa centrate sul ruolo agentivo dello studente nella sua capacità partecipativa e generativa da un lato e critica e riflessiva dall'altro. In questa prospettiva emerge la proposta di una educazione e formazione alla competenza imprenditoriale capace non solo di sviluppare abilità di business ma soprattutto livelli di consapevolezza sociale, di partecipazione, di responsabilità, di riflessività (Siebert & Walsh, 2013) valorizzate e capitalizzate attraverso un modello di capacitazione del proprio progetto di vita personale e professionale.

Venezia, il 5 Aprile 2015



# Prefazione

a cura di *Umberto Margiotta*

Durante gli ultimi venti anni numerosi sono stati gli studi sulle trasformazioni che interessavano i modi tradizionali dell'apprendimento sia nei contesti scolastici che in quelli formativi. E si è proceduto ad evidenziare, sostanzialmente, tre differenti problemi. Il successo formativo degli individui, cioè, sarebbe condizionato da: a) *problemi cognitivi*: difficilmente si utilizzano le competenze acquisite a scuola per affrontare le esperienze ed i problemi dei contesti di vita; b) *problemi sociali*: in generale gli individui privilegiano i modelli di riuscita sociali piuttosto che quelli conseguenti a contesti o situazioni di apprendimento formale; c) *deficit diffusivi di innovazione*: sia le aziende che le istituzioni educative rimangono imprese di "distribuzione di conoscenze e di regole", dove si acquisiscono competenze che non potrebbero essere apprese al di fuori di esse. Ne consegue il frazionarsi di una società che, per essere massimamente liquida e aperta, in realtà si configura come una collezione di micro-società chiuse. La continuità tra contesti formativi e ambienti di lavoro e di vita non procede in modo fluido, ma si produce piuttosto una profonda diversità, quasi antipodica, tra intelligenza formale e intelligenza pratica.

Ho seguito con interesse crescente il lavoro di Daniele Morselli perché, proprio in relazione alle problematiche appena indicate, ho visto maturare in lui un significativo programma di ricerca. E il lavoro che egli presenta sul laboratorio di educazione alla imprenditorialità segna le coordinate di siffatto programma. Il focus è dato dalla constatazione che le relazioni tra formazione e agentività delle persone stanno rapidamente cambiando. Ogni persona si trova ricorrentemente nella necessità di riorganizzare e reinventare i propri saperi, le proprie competenze e il proprio lavoro. Per questo l'obiettivo della formazione non può consistere nell'inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze, *ma è piuttosto quello di accompagnare l'apprendimento personale in modo che co-evolva in un sim-*

*plesso di azioni e di vettori di attraversamento dei confini che consentano – ad ogni soggetto – di affrontare e di governare le traiettorie incerte e mutevoli del cambiamento, per entro situazioni dominio-specifiche.*

Ma come leggere i modi e le forme di siffatti apprendimenti? L'originalità della proposta di Morselli risiede proprio qui, e cioè nel fatto che egli, rifacendosi alla terza generazione della Teoria dell'Attività, dimostra come la teoria dell'apprendimento espansivo di Engestrom si differenzi profondamente sia dalla teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirov, sia dal framework delle comunità di pratiche di Wenger, sia soprattutto dalla teoria dell'apprendimento esperienziale di Kolb. E su questa differenza Morselli progetta, sperimenta e generalizza il suo Laboratorio di educazione alla imprenditorialità.

E il gradiente differenziale di riferimento è dunque dato dal fatto che di ogni attività umana si riconosce che essa è caratterizzata dalla partecipazione degli individui all'interno di complessi contesti di azione collettiva che comprendono diverse entità (soggetti, oggetti, artefatti di mediazione, comunità, regole, procedure, divisione del lavoro cognitivo, risultati e obiettivi) in relazione tra loro. Cosicché la prospettiva della "cognizione distribuita" (Cole e Engestrom, 1993) rifonda l'analisi della cognizione e dell'apprendimento rappresentandoli appunto come un sistema di attività collettive, mediato da artefatti culturali (strumenti e segni) così come da regole, comunità e divisione del lavoro. L'apprendimento, insomma, è molto più del paradigma dell'esperienza di Kolb; è molto più che la fenomenologia delle trasformazioni individuali dell'apprendimento descritte da Mezirov. Questa prospettiva libera, soprattutto, l'analisi e la valutazione degli apprendimenti significativi da ogni revisionismo naturalistico à la Rousseau perché lo qualifica come processo di *transfer* conseguito attraverso l'interazione tra sistemi di attività collettive.

La prospettiva sperimentata da Morselli rimanda alla necessità di considerare la dimensione *transattiva* (e non solo dialogica) tra diversi sistemi di attività. E soprattutto consente di liberare lo stesso concetto di imprenditorialità dalle sue derive neo-liberiste e volontariste che ancora oggi l'affollano. Ho sempre ricordato a Morselli che il focus concettuale vero della sua ricerca fosse l'educazione alla *imprenditività*, e non quello – piuttosto di moda – all'imprenditorialità. In particolare, il concetto di attraversamento dei confini delinea, proprio nei risultati della sua sperimentazione, non solo il modo in cui due sistemi di attività si incontrano e si "contaminano" (Wenger, 2006), quanto piuttosto il modo attraverso il quale l'apprendimento si fa *generativo*, per gli individui e per le stesse attività collettive. Generativo di nuovi orizzonti, di nuove possibilità, di nuove traiettorie e strategie di vita e di cognizione.

Del resto non è possibile più confondere la prospettiva di Engestrom con la teoria delle comunità di pratica di Wenger (Lave, Wenger, 1991; Wenger, 1998;

trad it, 2006). Quest'ultimo propone di studiare i processi di acquisizione delle conoscenze in gruppi di adulti basandosi su una concezione dell'apprendimento inteso come processo legato alla partecipazione a pratiche contestualizzate e situate, che interagisce in maniera dinamica con i processi di costruzione identitaria (Wenger, 1998). La teoria di riferimento è dunque una teoria sociale dell'apprendimento che, certo, si ispira alle riflessioni vygoskiane, caratterizza la partecipazione sociale come un processo legato all'apprendere e al conoscere, ma non spiega, in senso transattivo e generativo, le trasformazioni dell'apprendimento come invece fa Engestrom.

Per questa via, invece, Morselli mostra come sia possibile, entro contesti di formazione laboratoriale, superare la dicotomia tra apprendimento organizzativo e trasformazione organizzativa. Per costruire un contesto 'espansivo' di apprendimento l'individuo deve affrontare le contraddizioni interne delle organizzazioni di appartenenza, confrontarsi con esse, e soprattutto attivare cicli progressivi di apprendimento. E le azioni correlate sono azioni collettive realizzate attraverso processi ricorsivi di negoziazione e di transazione dei significati e dei discorsi in azione che gli attori 'giocano' sugli scenari di mediazione attivati. Per questo la formazione si compie attraverso il laboratorio di attraversamento dei confini.

Non possiamo che augurare all'Autore di proseguire nel suo programma di ricerca, perché esso certamente apporta un avanzamento della conoscenza pedagogica e della ricerca educativa.

Venezia, il 25 Aprile 2015



# Introduzione

*Homo faber fortunae suae.*  
*Appius Claudius Caecus*

Questa enunciazione, attribuita ad Appio Claudio Cieco, gode di un particolare e generale favore, e viene spesso citata come esempio di come l'uomo sia l'artefice del proprio destino. I moderni sistemi educativi si interrogano su come si possa insegnare allo studente la capacità di trasformare le idee in azione: questo richiede autonomia, creatività, iniziativa, come pure l'abilità di cogliere le opportunità. Si tratta dell'educazione all'imprenditorialità, un tipo di educazione necessaria perché il cittadino della società globalizzata possa essere l'artefice del proprio destino. 'Homo faber' inoltre evoca l'immagine dell'artigiano; a tal riguardo, la moderna istituzione, che prepara l'artigiano per la vita lavorativa, è la formazione tecnica e professionale. 'Homo faber' dunque caratterizza il tema di questa ricerca: l'insegnamento dell'imprenditorialità nell'educazione tecnica e professionale.

Questo progetto comparativo è stato scritto pensando a un lettore internazionale interessato a moderni sistemi di formazione tecnica e professionale quali quelli australiano e italiano. L'educazione all'imprenditorialità e l'educazione tecnica e professionale sono considerati elementi chiave per contrastare la disoccupazione giovanile e aiutare gli studenti a fronteggiare le sfide poste dalla globalizzazione e a prosperare. Altre sfide, che i cittadini del futuro dovranno affrontare, sono i cambiamenti climatici con il bisogno conseguente di tecnologie ed economie verdi. Mentre trasformano queste sfide in opportunità, gli studenti dovranno creare valore ed *empowerment* per le loro comunità. Questa è la ragione per cui un altro fine della ricerca è incrementare le capacità degli studenti.

La tesi che qui si sostiene è che la settima competenza chiave Europea sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità possa essere studiata adeguando all'educazione all'imprenditorialità un laboratorio socioculturale di cambiamento sociale

chiamato Change Laboratory. Gli studenti frequentanti istituti tecnici e professionali sono visti come attraversatori di confini dato che, durante i loro studi, attraversano i confini tra scuola e lavoro; i confini sono caratterizzati da tensioni (cioè problemi), dovuti ai diversi ambienti socioculturali a cui vanno incontro a obiettivi, regole, divisione del lavoro, comunità, strumenti e prodotti dell'attività diversi. Queste tensioni possono essere considerate risorse e dunque opportunità di apprendimento perché gli studenti possano mostrare senso di iniziativa e di imprenditorialità. Per far questo, i problemi sono discussi all'interno dei laboratori da studenti, ma anche da insegnanti e tutor aziendali, cioè dai rappresentanti dei due sistemi di attività interagenti, in uno sforzo congiunto di riprogettazione dei sistemi di attività scuola e/o lavoro come pure delle loro interrelazioni.

I risultati provenienti da due contesti così diversi, quali Australia e Italia, permettono un confronto per comprendere quali siano gli elementi che incoraggiano il senso di iniziativa e di imprenditorialità negli studenti coinvolti in percorsi di scuola e lavoro.

Il presente elaborato è diviso in sette capitoli.

Il primo capitolo presenta il problema. Secondo molti autori, a partire dagli anni Settanta, il ruolo prominente della conoscenza come elemento promotore d'innovazione e di cambiamento ha determinato un mutamento delle nostre società, che da 'pilotate' sono diventate 'imprenditoriali'. Quest'ultime sono caratterizzate dalle PMI (piccole e medie industrie). In questo mutato contesto, i cittadini devono essere provvisti di senso d'iniziativa e d'imprenditorialità – che consiste essenzialmente nella capacità di trasformare le idee in azione – onde padroneggiare il cambiamento e la globalizzazione in una prospettiva di apprendimento permanente. L'insegnamento all'imprenditorialità è essenziale per migliorare la qualità della formazione tecnica e professionale e contrastare la disoccupazione giovanile, un fenomeno diffuso in Europa e altrove.

Il secondo capitolo presenta una rassegna della letteratura per inquadrare il presente progetto. I principali filoni di ricerca presi in considerazione sono: il concetto di competenza e i suoi sviluppi; gli studi socioculturali sulla competenza vista come attraversamento dei confini; l'analisi critica dell'introduzione dell'approccio per competenze nella scuola; il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità come competenza chiave europea per l'apprendimento permanente; l'insegnamento dell'imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale; il Change Laboratory nell'ambito della Teoria Storico Culturale dell'Attività (Cultural Historical Activity Theory, acronimo inglese CHAT) per promuovere l'apprendimento espansivo e il cambiamento sociale e delle pratiche.

Il terzo capitolo illustra la cornice metodologica e i dettagli pratici della ricerca. Si riporta la scansione temporale della ricerca in Italia e Australia incluse le necessarie autorizzazioni, l'osservazione partecipante, i laboratori e la raccolta dei dati. Lo stesso capitolo presenta i questionari utilizzati per raccogliere i dati relativi ai risultati educativi e socioeconomici della ricerca. Il questionario è diviso in due parti. Il primo è costituito da domande a scelta multipla sulla settima competenza chiave europea sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. A seguire domande aperte indagano i significati attribuiti dai partecipanti alla settima competenza chiave e ai laboratori.

I due capitoli seguenti mostrano i risultati nei due contesti. Il lettore italiano/australiano, ovvero internazionale, li potrà leggere separatamente se interessato solo a un setting. Mentre il capitolo 4 mostra i risultati della parte italiana, il capitolo 5 illustra risultati del progetto in Australia. Questi seguono un ordine simile: si inizia con un'analisi storica di come l'educazione all'imprenditorialità era impartita nella scuola prima dell'inizio del progetto. In linea con la Teoria Storico Culturale dell'Attività, un'analisi storica si rivela infatti necessaria per comprendere meglio i significati attribuiti dai partecipanti al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità come ai laboratori. La parte successiva fornisce una panoramica di ciascun incontro con descrizioni dettagliate degli avvenimenti salienti, estratti di conversazione, foto, slide e documenti. Ciascun capitolo finisce con il follow-up, cioè gli effetti dei laboratori di cambiamento dopo la fine del progetto.

Il capitolo 6 inizia col confronto delle risposte quantitative e qualitative ottenute nei due contesti per poi commentarne i risultati. Gli artefatti disegnati dagli studenti sono descritti e commentati sotto forma di concetti mentali condivisi secondo la teoria dell'apprendimento espansivo. Seguono le conclusioni, che sono effettuate sulla base delle peculiarità emerse in ciascuna ambientazione. Si parla dunque del ruolo degli eventi scatenanti nell'educazione all'imprenditorialità, dell'attraversamento dei confini per promuovere processi d'apprendimento riguardanti il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, terminando con alcune considerazioni sui modelli pedagogici connettivi e l'educazione all'imprenditorialità.

Il settimo e ultimo capitolo riassume dapprima l'intero studio iniziando dal problema, cioè la disoccupazione giovanile e il ruolo dell'educazione all'imprenditorialità e dell'educazione tecnica e professionale in una società globalizzata. Il capitolo individua i possibili collegamenti fra gli approcci culturali all'imprenditorialità, il Change Laboratory e l'approccio delle capacitazioni. A seguire si

cerca di guardare all'incrocio della Zona di Sviluppo Prossimo del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità e della formazione tecnica e professionale. Si lanciano due proposte per la ricerca futura. Si termina con proposte specifiche su come migliorare il sistema vocazionale italiano e australiano.

Questo progetto non avrebbe potuto prendere forma senza l'attenta supervisione di Massimiliano Costa (co-autore della prefazione) e di John Polesel. È stato Umberto Margiotta, anch'egli co-autore della prefazione, che ha suggerito uno studio comparativo e promosso una cotutela tra le università Ca' Foscari di Venezia e di Melbourne. Si ringrazia inoltre Maria Rosa Cremonesi, autrice della postfazione, che ha dato fin da subito piena disponibilità ad accogliere la ricerca nell'Istituto da lei diretto, e Gabriella Masciavé per il suo infaticabile lavoro di rilettura e correzione delle bozze. Si ringraziano infine gli insegnanti, i tutor lavorativi e gli studenti che in Italia e in Australia hanno preso volontariamente parte al presente studio.

# I.

## L'importanza dell'educazione all'imprenditorialità

*L'educazione all'imprenditorialità aumenta la capacità delle popolazioni di accudire se stesse e le rende meno dipendenti da un mercato del lavoro sempre più imprevedibile.*  
Da: *Transforming TVET- from ideas to action* (UNESCO-UNEVOC, 2012, p. 98)

### 1. L'impatto della globalizzazione sulle nostre vite

Secondo alcuni autori stiamo vivendo uno dei periodi più straordinari della storia umana: “gli equilibri di potere continuano a muoversi tra diverse regioni e paesi, mentre rapidi cambiamenti si dispiegano sul mercato modificando sia il panorama politico che le interazioni tra governi e imprese” (Volkman e coll., 2009, p. 6). Le nostre società stanno diventando sempre più aperte e pluralistiche e, al loro interno, gli individui hanno più opportunità per realizzare i loro sogni mentre il loro spazio d'azione va aumentando (Cardenas Gutierrez, & Bernal Guerrero, 2011). Una nuova definizione di sviluppo umano sta emergendo: “contro l'enfasi dominante sulla crescita economica come indicatore della qualità della vita di un paese, Amartya Sen<sup>1</sup>, ha insistito sull'importanza delle capacitazioni, quello che le persone sono veramente in grado di fare e di essere” (Nussbaum, 2003, p. 33). Lo sviluppo umano è visto come incontro tra l'idea di sviluppo e le libertà sostanziali, un “processo che espande le libertà reali di quello che le persone amano fare” (Sen, 1999, p. 9). Oltre agli equilibri economici, lo sviluppo dipende anche dagli equilibri sociali, ad esempio il welfare e i sistemi educativi, e dagli equilibri politici quali diritti civili e partecipazione attiva. Si sottolinea perciò la centralità della persona con le sue libertà: grazie all'agency – la capacità di agire e di esercitare potere – basato sulle capacitazioni, la perso-

1 Premio Nobel per l'economia nel 1998, filosofo ed economista indiano che tratta il tema della giustizia sociale.

na diviene il perno dello sviluppo economico e sociale, questa volta davvero inclusivo, sostenibile e intelligente (Costa, 2012).

In tale contesto d'espansione delle libertà personali, il vecchio paradigma del XX secolo è sostituito dal nuovo paradigma della società imprenditoriale, una società che premia l'adattamento creativo, la ricerca di opportunità e l'iniziativa per far sì che le idee innovative si traducano in realtà (Bahr e Haftendorn, 2006). L'era della conoscenza nella quale viviamo è caratterizzata dalla società della conoscenza e dall'economia della conoscenza; un'attitudine alla conoscenza (Badawi, 2013) diventa essenziale per aiutare la persona a "navigare le incertezze di oggi e i futuri sconosciuti di domani, non solo nel mercato del lavoro, ma in tutti gli aspetti della vita" (p. 277).

Secondo l'OCSE, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, uno dei più importanti cambiamenti che hanno attraversato le nostre società è stata la trasformazione delle nostre economie che da 'pilotate' sono divenute 'imprenditoriali' (OCSE, 2010c). Le prime erano società basate sulla produzione di massa, e caratterizzate:

Dall'impiego stabile in grandi aziende, con un ruolo centrale dei sindacati e dei datori di lavoro, e sostenuti del governo nella regolazione dell'economia e della società. Il contratto sociale prevedeva la regolazione dei mercati del lavoro e un forte sistema pensionistico (p. 31).

Questo tipo di società è stato predominante nei decenni succeduti alla seconda guerra mondiale grazie ai vantaggi della produzione in scala (Audretsch, 2003). Di converso, l'importanza delle PMI (piccole e medie imprese) è andata crescendo dagli anni '70 sia in America che in Europa: l'emergere di mercati di nicchia, la rapida obsolescenza delle merci e l'informatizzazione delle produzioni ha reso possibile per le piccole aziende fare concorrenza a quelle di dimensioni molto maggiori, togliendo così a quest'ultime i vantaggi competitivi che prima avevano. Altri cambiamenti sono avvenuti di conseguenza:

L'ascesa dell'economia della conoscenza, l'innovazione aperta, l'aumento delle interconnessioni a livello globale, l'innovazione non basata sulla tecnologia, il modello di business basato sulla Silicon Valley – così come l'innovazione sociale e l'imprenditorialità – rappresentano un importante cambiamento nel quale l'innovazione ha luogo (OCSE, 2010c, p. 31).

Sia nelle economie avanzate che nei paesi in via di sviluppo, il passaggio alla società della conoscenza ha fatto sì che la conoscenza diventasse il fattore di produzione più importante; in questa trasformazione le PMI sono divenute più

competitive grazie alla loro maggiore flessibilità. Tutti questi cambiamenti hanno contribuito alla comparsa della *new economy* ove le PMI e l'imprenditorialità giocano un ruolo fondamentale come campioni dell'innovazione e per la creazione di posti di lavoro (OCSE, 2010c).

Allo stesso tempo le società stanno affrontando cambiamenti globali che vanno ben oltre l'economia: la competitività globale esercita forti pressioni sulla *governance*, l'organizzazione e gli stili di vita dei cittadini:

In tempi recenti le economie nazionali sono diventate più interconnesse, e le fortune economiche dei paesi sono diventate difficile da predire. Le aziende cercano le zone coi più bassi costi operativi, mentre i capitali si muovono velocemente tra confini nazionali alla ricerca della migliore remunerazione. Molte popolazioni si trovano a spostarsi per rincorrere le opportunità di lavoro o garantirsi una migliore qualità di vita (Bahri & Hafendorn, 2006, p. IX).

Esiste dunque il bisogno di preparare i giovani per un vita di maggiore complessità e incertezza come: frequenti cambi di occupazione e di tipo di contratto lavorativo; maggiore mobilità; maggiore capacità di sapersi destreggiare fra culture diverse; maggior probabilità di auto impiego; più responsabilità sia in famiglia che nella vita sociale (Gibb, 2002). Nelle economie occidentali, inoltre, la delocalizzazione ha ridotto il numero di posti disponibili nella manifattura, e, contemporaneamente, il numero di abilità necessario per lavorare si sta ampliando:

La popolazione mondiale sta crescendo in un tempo dove il numero di lavori stabili si sta restringendo. Come nei paesi in via di sviluppo, anche nei paesi sviluppati la globalizzazione e i cambiamenti tecnologici hanno cambiato le economie nazionali, l'organizzazione, e quello che viene prodotto. I paesi differiscono enormemente nel modo in cui operano riforme strutturali, ma mobilità, disoccupazione e mancanza di impieghi stabili sono uno dei maggiori costi sociali dovuti ai recenti cambiamenti economici a livello globale (Bahri & Aftendorn, 2006, p. 1).

In tale scenario in molti paesi i giovani sono spesso marginalizzati.

## 2. La questione della disoccupazione giovanile

Secondo l'ILO, l'Organizzazione Internazionale del Lavoro, sei anni dopo l'inizio della crisi finanziaria globale, la crescita globale ha iniziato ancora a decelerare e

la disoccupazione è aumentata, lasciando in tutto il mondo 202 milioni di persone senza lavoro nel 2013 (ILO, 2014). Il trend attuale è destinato a continuare, e per il 2018 si prevedono 215 milioni in cerca di lavoro. I giovani hanno sofferto particolarmente le conseguenze della crisi con 6,4 milioni usciti dal mercato del lavoro nel 2012 (ILO, 2012a). Si è calcolato che nel 2013 i giovani senza lavoro siano stati 74,5 milioni (ILO, 2013). Spostandosi dalle statistiche globali ai paesi OCSE, la crisi è stata particolarmente forte in alcuni dei paesi più sviluppati: a Maggio 2012 48 milioni di persone, pari al 7,9% della popolazione, erano alla ricerca di un lavoro, 15 milioni in più del 2007 (OCSE, 2012b). La tabella sotto riassume gli andamenti della disoccupazione in Paesi OCSE rappresentativi dal 2004 al 2013, con previsioni per il 2015.

Tabella 1-1. Disoccupazione percentuale per fasce d'età in alcuni Paesi OCSE

Fascia d'età	2004		2007		2010		2013		2015 Previsioni
	15-64	15-24	15-64	15-24	15-64	15-24	15-64	15-24	15-64
Italia	8,1	23,5	6,2	20,3	8,5	27,9	12,4	40,0	12,5
Germania	10,4	12,6	8,7	11,7	7,2	9,7	5,4	7,9	4,9
EU-28	9,3	19,0	7,2	15,7	9,7	21,1	10,9	23,3	11,4
Media OCSE	7,0	13,7	5,8	12,0	8,5	16,7	8,1	16,2	7,2
Australia	5,5	11,4	4,5	9,4	5,3	11,5	5,8	12,2	6,0
Stati Uniti	5,6	11,8	4,7	10,5	9,8	18,4	6,9	13,5	6,0

SOURCE: OCSE EMPLOYMENT AND LABOUR MARKET STATISTICS [HTTP://WWW.OCSE.ORG/STATISTICS/](http://www.OCSE.org/statistics/)

La tabella illustra le percentuali di disoccupazione complessiva e giovanile in alcuni paesi OCSE: Australia, Italia, Germania e Stati Uniti, l'Unione Europea a 28 Membri e la media OCSE prima e durante la crisi mondiale. Per ogni anno preso in considerazione, la colonna di sinistra indica la percentuali complessive di disoccupazione, mentre quella di destra riporta quella giovanile. Nel 2013, mentre in Australia il tasso di disoccupazione era minore di due punti della media OCSE, in Italia era di quattro punti superiore, e la disoccupazione giovanile 24 punti percentuali maggiore della media OCSE. Le previsioni per il 2015 indicano che la disoccupazione complessiva dei paesi OCSE scenderà leggermente, anche se continuerà ad aumentare in Europa.

In Italia e Australia, i paesi scelti per questa ricerca, l'OCSE (2012b) prevede che l'occupazione prenderà direzioni opposte: l'Italia, colpita duramente dalla crisi, vede la disoccupazione concentrata tra giovani e i lavoratori poco qualificati. Un riforma complessiva è stata varata nel 2012 con lo scopo di combatte-

re la segmentazione del mercato del lavoro, e si prevede che possa contribuire a mitigare gli effetti della crisi. Di converso, l'Australia ha retto all'impatto della crisi, come dimostra il tasso di disoccupazione più basso fra i paesi OCSE (OCSE, 2012b). Un fenomeno in costante aumento, soprattutto per le donne, è l'essere occupati a livelli inferiori di quelli attesi; anche la distribuzione dei redditi è andata diminuendo, e il conseguente potere di contrattazione dei lavoratori si è ristretto.

In generale, dato che il tasso medio di disoccupazione giovanile è il doppio rispetto a quella complessiva, si può dire che l'inoccupazione dei giovani è un problema comune a ogni paese OCSE (OCSE, 2013). Durante gli anni che hanno preceduto la crisi globale la disoccupazione giovanile era diminuita dal 16% registrati durante la metà anni novanta al 14% di metà anni duemila (Quintini, Martin, e Martin, 2007). Nel Maggio 2012 la disoccupazione giovanile è aumentata oltre il 16%, e una conseguenza è l'aumento della disoccupazione di lunga durata: nel 2011 almeno il 35% dei disoccupati lo è stato almeno per un anno; questa percentuale sale al 44% in Unione Europea (OCSE, 2012b). I Paesi dell'Europa mediterranea hanno la maggiore percentuale di giovani a rischio (Quintini, 2012): i governi devono quindi intraprendere azioni drastiche affinché difficili transizioni tra scuola e mondo del lavoro possano causare marginalità sociale ed economica (Quintini, 2011). Le persone che non hanno una transizione facile al mondo del lavoro possono essere divise in due gruppi (OCSE, 201b): i 'giovani lasciati indietro' e i 'nuovi arrivati poco integrati'. I primi sono caratterizzati da qualifiche professionali o diploma, vengono da aree remote o rurali, o appartengono a minoranze svantaggiate quali gli immigrati. Dato che molti di loro hanno tra i 15 e i 29 anni, sono da collocarsi tra i NEET (né occupati né in percorsi di educazione o formazione). Il secondo gruppo ha un qualche tipo di qualifica, ma finisce per effettuare lavori temporanei, alternando così periodi di occupazione ad altri di disoccupazione, anche nei momenti di crescita economica.

Complessivamente la crisi ha mostrato che i problemi nel mercato del lavoro giovanile sono strutturalmente legati all'istruzione (OCSE, 2012a). Anche Tom Karnel, direttore del Centro Nazionale Australiano per la Ricerca Educativa e Professionale (NCVER), sostiene che "tutti sono d'accordo sull'importanza della formazione e dell'educazione nei periodi di crisi, tale importanza è legata sia a considerazioni a breve termine – il bisogno di tenere occupate le persone in modo utile – sia di lungo termine – il bisogno di avere persone abili per il futuro (in Sweet, 2009, p. 3). Nelle economie sviluppate i giovani possono quindi scegliere di studiare più a lungo per rimandare l'ingresso nel mercato del lavoro, sperando così di trovare un lavoro migliore al termine degli studi (ILO, 2012). Sfortunatamente ulteriore formazione e investimento nel capitale umano

non coincidono necessariamente a più o migliore occupazione: dato che i mercati stanno cambiando rapidamente, i sistemi formativi faticano a tener il passo, e spesso gli studenti non possiedono le competenze richieste dal mondo del lavoro (ILO, 2012b). L'abbandono scolastico è un altro problema comune a molti paesi; a questo proposito i programmi di formazione professionale e tecnica soffrono di percentuali di abbandono maggiore rispetto ai licei (OCSE, 2010a).

## 2.1 *La disoccupazione giovanile in Europa*

Secondo il Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Tecnica e Professionale (Cedefop), malgrado siano calati numericamente e divenuti più istruiti, in molti paesi europei i giovani stanno sperimentando difficili transizioni nel mercato del lavoro (Cedefop, 2013b). Nel 2013, per esempio, 5,6 milioni di ragazzi fra i 15 e i 24 anni sono stati disoccupati (Cedefop, 2014): un giovane europeo su cinque non ha mai lavorato, e il 75% aveva meno di 35 anni. Come ricorda l'Unione europea (2012c) i giovani necessitano di una particolare considerazione per almeno tre ordini di motivi. Prima di tutto, la loro situazione è più preoccupante rispetto a quella degli adulti e si è andata deteriorando nel corso del tempo: non solo si devono confrontare con un alto tasso di disoccupazione, ma sono più soggetti a inoccupazione di lungo termine e al mercato del lavoro stagnante. In secondo luogo, la disoccupazione in giovane età comporta implicazioni negative di lungo termine, come la maggiore probabilità di futura inoccupazione, di ridotte entrate future, e la maggior probabilità di lavori a breve termine. Terzo, questi effetti negativi vanno ben oltre le prospettive lavorative includendo la salute, l'aspettativa di vita e la partecipazione alla vita sociale e civile. Negli Stati baltici e nei Paesi mediterranei c'è il pericolo di entrare in uno stato di povertà dal quale sarà molto difficile uscire.

Quintini e Manfredi (2009) discutono vari tipi di transizioni dalla scuola al mercato del lavoro nei paesi OCSE. In stati quali la Germania con un mercato del lavoro regolamentato ed efficaci programmi di apprendistato, circa l'80% degli studenti trova lavoro. In altri paesi come Italia e Spagna con mercati del lavoro regolamentati, ma senza percorsi di formazione al lavoro regolamentati, questa transizione si dimostra alquanto difficoltosa, dato che i datori di lavoro tendono ad assumere persone giovani senza esperienza solo per il loro basso costo. Questo ha portato a una segmentazione del mercato del lavoro: da un lato vi sono lavori a tempo indeterminato ben retribuiti, e dall'altro lavori instabili con scarse prospettive e protezioni (OCSE, 2010b).

Una delle cause di questo fenomeno è il cosiddetto *skill mismatch*, un fenomeno che si nota attraverso tutta l'Europa, ma molto più nei Paesi che si affac-

ciano sul Mediterraneo, con picchi del 30% di giovani che hanno titoli di studio superiori a quelli richiesti (Cedefop, 2012b). Una recente analisi della Banca Centrale Europea (in Commissione europea, 2012c) mostra quanto lo *skill mismatch* sia collegato alla disoccupazione, e sia causato da squilibri strutturali tra domanda e offerta di lavoro piuttosto che da una mancanza di mobilità geografica. In altre parole, i lavoratori – con livelli più alti di qualificazione rispetto a quanto richiesto, non rappresentano un problema finché il mercato del lavoro è in grado di creare un buon numero di posti richiedenti persone altamente istruite e lavoratori innovativi. Dagli studi condotti risulta che paesi con alti livelli di *skill-mismatch* verticale, cioè più o meno qualificati rispetto alla domanda, hanno caratteristiche comuni (Commissione Europea, 2012b). Primo, hanno ridotto livelli di investimenti nel settore educativo, e questo tende a inficiare la capacità di risposta alle richieste del mercato del lavoro. Secondariamente, una buona parte di *stakeholders* (coloro che detengono diritti) pensa che il sistema formativo non riesca a rispondere ai bisogni delle imprese. Terzo, questi paesi hanno mercati del lavoro rigidi e investono meno in servizi per il lavoro. Negli ultimi decenni il mercato del lavoro europeo è cambiato notevolmente a causa di fenomeni quali il progresso tecnologico – che ha portato una maggiore domanda di lavoratori con livelli di competenze molto elevate, e la delocalizzazione – la produzione di merci in paesi in via di sviluppo, che ha provocato la scomparsa in Europa di molti posti di lavoro che richiedevano competenze di basso livello (Cedefop, 2012a). La rapida obsolescenza delle merci, inoltre, è magnificata in una società che invecchia rapidamente. Un ulteriore fattore è il bisogno di nuove abilità richieste dall'avanzamento della *green economy*. Secondo il Cedefop (2012b) una possibile risposta allo *skill mismatch* sono i percorsi di istruzione universitaria e la formazione tecnica e professionale che prepara alle competenze richieste dall'industria.

All'interno delle iniziative per i giovani di Europa 2020, il programma chiamato Youth on the Move chiede agli Stati membri di implementare politiche che possano garantire un impiego entro quattro mesi dalla fine degli studi; tale impiego potrebbe essere rappresentato sia da un percorso di apprendistato che da altre opportunità d'apprendimento. Anche il programma chiamato New Skills for New Jobs e il Comitato di Bruges hanno sottolineato il bisogno di investire sulle competenze dei giovani per allinearle ai bisogni delle imprese; in entrambi i documenti si enfatizza il ruolo della formazione tecnica e professionale<sup>2</sup>. Gli Stati membri stanno dunque cercando nuove politiche che possano combinare la

2 In inglese si usa l'acronimo VET, Vocational Education and Training.

formazione tecnica e professionale con servizi per i disoccupati e per coloro che per la prima volta si affacciano sul mercato del lavoro (Commissione europea, 2011); il principio sottostante a queste politiche è che si possa affrontare la disoccupazione migliorando le competenze, le capacitazioni e la motivazione della persona, come anche il reinserimento nella vita attiva, che, il più delle volte è proprio la vita lavorativa (Costa, 2012). Tali politiche non chiamano dunque all'azione solo gli Stati membri, ma soprattutto il cittadino, che è visto come attivo e partecipe. Prendendo spunto dall'approccio delle capacitazioni di Sen, Costa sottolinea come l'azione competente del lavoratore debba essere vista in termini di mezzi come *agency* e libertà sostanziali piuttosto che produttività e livelli di guadagno; il valore dell'azione proviene dall'ampiezza delle scelte concrete possibili che il lavoratore può effettuare.

### 3. La formazione tecnica e professionale per contrastare la disoccupazione giovanile

In questo scenario, l'educazione in generale e la formazione tecnica e professionale (TVET, Technical and Vocational Education and Training<sup>3</sup>) in particolare possono giocare un ruolo di primo piano per preparare efficacemente i giovani a vivere nelle nostre società in rapido cambiamento. Attraverso la sua strategia per il TVET (2012-2015) UNESCO riconosce il valore della formazione tecnica e professionale per combattere disoccupazione, inuguaglianze socio economiche e per permettere lo sviluppo sostenibile (UNESCO-UNEVOC, 2014). Secondo il Consensus di Shanghai infatti:

Crisi come quelle del cibo, del petrolio e quella finanziaria, come i disastri naturali e tecnologici, ci stanno costringendo a riesaminare il modo in cui concepiamo lo sviluppo e i modelli dominanti di sviluppo umano. Nel

- 3 TVET e VET riflettono due sinonimi che si riferiscono alla formazione tecnica e professionale; mentre il primo si trova generalmente nei documenti internazionali, il secondo è comunemente usato nella letteratura anglosassone. La formazione professionale è definita come un tipo di educazione che prepara per il lavoro retribuito, e che va tenuta distinta dall'addestramento, il quale si "occupa essenzialmente di inculcare attività ripetitive così che possano essere svolte con sicurezza e competenza" (Winch, 2013, p. 90), che è parte comune alla vita di ogni persona. La formazione tecnica, invece, ha a che fare con la preparazione per l'utilizzo di un insieme di tecniche che sono "derivate dall'applicazione di principi scientifici alla pratica" (p. 91).

fare questo dobbiamo necessariamente riesaminare la rilevanza dei modelli correnti e degli approcci alla formazione tecnica e professionale in un mondo sempre più complesso, interdipendente e imprevedibile (UNESCO, 2012, p. 1).

Secondo il Cedefop (2013a, p. 6) la formazione tecnica e professionale produce una vasta gamma “di benefici monetari e non, inclusi stipendi più alti, maggiore produttività e soddisfazione dei lavoratori, ma anche maggiore crescita economica e coinvolgimento civico per gli stati”; questi benefici “dimostrano il doppio ruolo della formazione tecnica e professionale nel contribuire l'eccellenza economica e l'inclusione sociale” (p. 91).

Malgrado il suo possibile ruolo, in molti paesi OCSE la formazione tecnica e professionale è stata subordinata all'educazione liceale e al bisogno di preparare gli studenti per l'università (OCSE, 2010<sup>a</sup>). La formazione professionale è inoltre considerata educazione di basso profilo sia dall'opinione pubblica che dagli studenti. La formazione tecnica e professionale è “stata storicamente associata con quelle classi della società che devono lavorare per vivere, e a cui non pertiene il tipo di educazione adatta per le classi alte” (Winch, 2013, p. 93). Di più, molte scuole statali “hanno tradizionalmente uno spirito accademico: la transizione al mondo del lavoro non è una preoccupazione per lo staff, né è considerata una parte importante della loro missione” (p. 107). In ogni caso,

Sempre più gli stati riconoscono che la buona formazione tecnica e professionale dà un forte contributo alla competitività economica. [...] I paesi OCSE competono sulla qualità delle merci e servizi che producono: questo richiede una forza lavoro competente, con categorie di tecnici professionisti di medio livello, più persone con competenze alte di livello universitario. Molto spesso queste competenze sono fornite da programmi di formazione tecnici e professionali (OCSE, 2010a, p. 9).

Paesi come la Germania hanno affrontato la disoccupazione giovanile proprio grazie alle efficienti transizioni tra scuola e lavoro (Quintini, 2012; Quintini e Manfredi, 2009), ed è riconosciuto che questo è stato possibile attraverso i programmi di formazione tecnica, professionale e gli apprendistati.

Iannelli e Raffe (2007) sostengono che ci sono due tipologie ideali di transizioni basati sulla forza delle connessioni tra formazione tecnica e professionale e mondo del lavoro, connotate rispettivamente da un 'logica lavorativa' e da una 'logica educativa'. In sistemi educativi con forti connessioni tra scuola e mondo del lavoro prevale la logica lavorativa: la formazione tecnica e professionale ha legami forti con le imprese, e connessioni deboli con il sistema educativo. D'altro

canto, in stati dove la logica educativa ha il sopravvento, la formazione tecnica e professionale ha connessioni deboli con l'industria, è meno differenziata dai percorsi secondari che preparano per l'università, e permette facilmente agli studenti di accedere all'università. I Paesi Bassi e i Paesi di lingua tedesca sono esempi di sistemi basati su una logica lavorativa, mentre paesi quali Scozia, e qui si sostiene anche Italia e Australia, sono esempi di sistemi basati su una logica educativa. Iannelli e Raffe (2007) si interrogano su quale dei due tipi di transizione abbia il migliore 'effetto professionalizzante', cioè quale determini la più facile transizione tra scuola e lavoro, e concludono che in paesi con transizioni basate su di una logica lavorativa l'effetto professionalizzante è più forte.

In ogni caso, la formazione tecnica e professionale non avrebbe il solo scopo di permettere una buona transizione tra scuola e mercato del lavoro. Per questo Tikly (2013) ne propone una riconcettualizzazione secondo un approccio basato sulle capacitazioni e sulla giustizia sociale. La formazione tecnica e professionale è nata in America ed Europa durante la rivoluzione industriale con la funzione strumentale di fornire all'industria la necessaria forza lavoro. La sottostante teoria del capitale umano utilizzava il PIL (Prodotto Interno Lordo) come indicatore fondamentale di sviluppo. All'UNESCO, invece, l'approccio dominante è quello dello sviluppo sostenibile: lo sviluppo dovrebbe soddisfare i bisogni del presente senza danneggiare i bisogni delle future generazioni. Sfortunatamente questo approccio è piuttosto vago, e le conseguenti decisioni potrebbero finire per essere calate dall'alto ed essere sentite come prescrittive piuttosto che inclusive e scelte in funzione del contesto. Di contrasto, un impegno verso la giustizia sociale è l'assunto sottostante l'approccio basato sulle capacitazioni di Sen e Nussebaum (Sen, 2001; Nussebaum, 2003) che si sta sempre più facendo strada all'UNESCO: l'idea di base è quella di libertà di agire (*agency freedom*): le persone possono agire per portare i cambiamenti che sentono essere importanti. Riconcettualizzata secondo un approccio delle capacitazioni, la funzione della formazione tecnica e professionale è quella di promuovere lo sviluppo dell'autonomia e delle abilità per effettuare delle scelte consapevoli, piuttosto che fornire semplicemente risorse d'apprendimento. Implicito nell'approccio basato sulle capacitazioni "l'imperativo morale di mettersi in relazione con le esperienze e i valori degli individui e delle comunità in contesti diversi, e questo può essere raggiunto solo attraverso un processo di dialogo pubblico informato a diversi livelli" (Tikly, 2013, p. 20). Le capacitazioni di Sen possono dunque essere considerate come le basi etiche del diritto in educazione che comprendono la realizzazione di un insieme di opportunità, senza fornire solamente i meri diritti di base come certificati e attestati.

#### 4. Australia e Italia: sistemi educativi a confronto

L'Italia è una repubblica parlamentare situata nell'Europa meridionale con una popolazione di 61 milioni di abitanti; la capitale è Roma. L'Australia è una monarchia costituzionale federale, è suddivisa in sei stati e due territori, e ha una popolazione di 23 milioni di abitanti. La sua capitale è Canberra, ma le città più popolate sono Sydney (Nuovo Galles del Sud) e Melbourne (Victoria).

Mentre in Italia la formazione primaria dura cinque anni e quella secondaria è divisa in due blocchi di tre e cinque anni (rispettivamente inferiore e superiore), in quasi tutti gli stati dell'Australia la scuola primaria dura sei anni come quella secondaria. In Italia il diploma di maturità richiede 13 anni di studio, mentre in Australia, sulla scorta di molti modelli internazionali, la certificazione di completamento di studi secondari ne richiede uno in meno.

In Italia l'educazione superiore è fornita principalmente da licei, istituti tecnici e professionali. Mentre i licei intendono preparare per studi universitari, gli istituti tecnici preparano per un ampio spettro di occupazioni specializzate (per esempio nell'industria, nel commercio e nelle costruzioni); gli istituti professionali forniscono tipi di qualifiche meno avanzate rispetto a quelli tecnici (Polesel, 2006). Gli istituti impartiscono educazione tecnica e professionale di livello ISCED 3A e 3B; questo significa che danno accesso a qualsivoglia programma terziario ISCED 5A o 5B. Una volta scelta la specializzazione, tutte le materie sono obbligatorie e devono essere conseguite con risultati positivi pena la ripetizione dell'anno scolastico. Anche la formazione professionale a livello regionale propone percorsi quadriennali finalizzati all'ottenimento di un livello 3C di ISCED, con l'obiettivo di fornire un'occupazione. È infatti solo la formazione quinquennale con esame di maturità finale che permette la prosecuzione verso qualsiasi percorso di formazione terziaria di tipo universitario ISCED 5A o non universitaria ISCED 5B. Lo studente che termina un percorso regionale può comunque accedere al quinto anno statale (o privato), e conseguire il diploma di maturità utile a proseguire verso studi terziari.

Recenti riforme hanno introdotto percorsi formativi post secondari non accademici (ISCED 5B) quali gli ITS e gli IFTS, corsi della durata di due anni ovvero un anno che richiedono una componente di pratica pari ad almeno il 30% del monte ore totale. I corsi sono proposti dai Poli Scientifici e Tecnologici che rappresentano sinergie tra università, istituti superiori e professionali, aziende ed enti locali. I corsi di formazione integrata tecnico-superiore (IFTS) rappresentano l'intenzione di formare quadri intermedi in linea con gli standard europei. Gli istituti tecnici superiori si collocano nel percorso di riforma dell'istruzione tecnica e professionale come valore aggiunto e fattore competitivo nell'economia del Paese; l'obiettivo è di formare una nuova figura professiona-

le, il tecnico superiore, che oggi non esiste nel mercato del lavoro, ma che è ricercata dalle aziende.

Per quello che riguarda la formazione tecnica e professionale secondaria, le riforme degli anni passati hanno introdotto con l'art. 4 legge delega n.53/03 successivamente dettagliato con Decreto Legislativo n. 77 del 15/04/2005 la metodologia dell'alternanza scuola lavoro, che consente agli studenti con più di 15 anni di portare avanti i propri studi alternando periodi di presenza a scuola con momenti di presenza al lavoro.

In Australia il Governo federale cerca di determinare attraverso i finanziamenti l'agenda degli Stati e dei Territori, anche se questi mantengono un ruolo importante nelle politiche educative, soprattutto per quanto riguarda le scuole di formazione tecnica TAFE e le scuole statali. Klatt e Polesel (2013) hanno proposto l'idea di federalismo "come processo a tre direzioni con processi dall'alto, dal basso, e orizzontali" (p. 76); i processi che partono dall'alto si riferiscono alla guida presa dal Governo federale nelle politiche che riguardano tutti gli stati e i territori; i movimenti dal basso si riferiscono alla legiferazione degli stati, e i movimenti orizzontali si riferiscono alla cooperazione tra stati senza la presenza del Governo federale.

A causa del rapporto tra vastità del territorio e concentrazione della popolazione, non esiste una differenziazione tra licei e istituti tecnici e professionali. L'educazione è impartita da college statali o privati; esiste inoltre un margine di discrezionalità da parte dello studente, che se riporta voti bassi in una materia può sceglierne un'altra per riparare, evitando così la bocciatura.

L'istruzione varia a seconda dello stato e del territorio; nello stato della Victoria, dove si è effettuata la ricerca, gli studenti alla fine del corso hanno acquisito un certo numero di crediti che permettono di ottenere il VCE (Victorian Certificate of Education), essenziale per continuare gli studi terziari di tipo accademico ISCED 5A e non accademico 5B. Gli studenti che hanno invece fruito della formazione professionale nelle scuole (VETiS, VET in School) ricevono alla fine dei loro percorsi il VCAL (Victorian Certificate of Applied Learning) che purtroppo non dà loro la facoltà di accedere a studi terziari, e conta solo in parte per il raggiungimento del quorum utile a conseguire il VCE. Nel caso vogliano proseguire negli studi a questi discenti non resta che intraprendere studi professionali e tecnici post secondari non terziari di livello ISCED 4A e 4B, i primi per migliorare la transizione al mercato del lavoro, i secondi per entrare nella formazione terziaria ISCED 5B, programmi specifici pratici tecnici e occupazionali.

La formazione tecnica e professionale in Australia è impartita dalle scuole (statali o private), dagli RTO (Registered Trade Organization, qui centri di formazione autorizzati) e dalle TAFE (Technical and Further Education). Le TAFE si oc-

cupano soprattutto del livello di formazione ISCED 4 distribuendo qualifiche di IV livello, Diploma e High Diploma. Tutte queste qualifiche avanzate professionali prevedono periodi sostanziosi di tirocinio in azienda. I centri di formazione autorizzati e le scuole, talvolta in sinergia – come si vedrà in questa ricerca, si occupano prevalentemente di livelli di formazione secondaria fornendo qualifiche di I, II e III livello; di queste solo le ultime hanno una buona componente di esperienza lavorativa. Dato che procurare un'esperienza nell'industria per tutti gli studenti è una seria difficoltà, molti college si sono attrezzati munendosi di TTC (Trade Training Centre), laboratori specializzati nell'insegnamento di un mestiere, fornendo così una preparazione pratica di base al discente.

#### 4.1 Criticità della formazione tecnica e professionale in Italia e Australia

Dal 2010 la formazione tecnica e professionale italiana ha beneficiato di una serie di riforme che sono state in parte realizzate con l'intento di avvicinarli al mondo del lavoro e del commercio. Da un lato questo dovrebbe permettere alle imprese di trovare il personale che ricercano, che permetterà alle stesse di prosperare e di creare più occupazione e ricchezza; dall'altro lato questo *skill match*, ovvero incontro tra abilità richieste e abilità offerte, dovrebbe combattere la disoccupazione giovanile. In relazione agli istituti tecnici e professionali ci saranno più laboratori, autonomia e flessibilità dell'offerta formativa; gli istituti potranno fare un utilizzo più intensivo della formazione in azienda con periodi di alternanza scuola lavoro (Gentili, 2012a). Gli *stakeholders* come imprese locali, camere di commercio e i sindacati saranno coinvolti maggiormente nei processi decisionali (Gentili, 2012a); rimane tuttavia molto da fare per l'ammodernamento del sistema formativo e per l'applicazione delle suddette riforme, tanto che recentemente Confindustria (2014), la Confederazione degli industriali italiani, ha lanciato 100 proposte per migliorare il sistema educativo, dato che secondo il documento il rilancio del Paese sarà possibile solo attraverso una riforma del sistema educativo.

Diversi studiosi affermano che a partire dagli anni '80 gli istituti tecnici hanno perso il contatto con il mondo dell'impresa diventando così autoreferenziali (Aprea, 2012; Benadusi, 2011b; Bertagna, 2010; Gentili, 2011; Salatin, 2011). Il risultato di tutto questo è la mancanza di tecnici specializzati da un lato e un'enorme disoccupazione giovanile dall'altro (Fumagalli, 2012; Mengoni, 2012). L'industria italiana abbisogna di tecnici qualificati che spesso non trova: nel 2011 il rapporto Excelsior Unioncamere riporta una mancanza di personale qualificato in 16 delle 100 professionalità più richieste (Mauriello e Pini, 2012), e una richiesta inesausta di 117.000 figure a carattere tecnico (Ugolini, 2012). Si

tratta di una dimensione dello *skill mismatch*; l'altra faccia della medaglia è l'alto numero di giovani NEET, né occupati né inseriti in percorsi di studio, che nel 2011 hanno raggiunto il 22,7%, il doppio della media europea (CNEL e ISTAT, 2013). Gentili (2012b) ha trovato una correlazione positiva tra l'incremento/decremento del PIL italiano e il numero di studenti inseriti in percorsi di formazione tecnica; questo, sostiene Gentili, indica quanto i tecnici in Italia siano in stretta relazione con competitività e creazione di benessere.

Una mole consistente di ricerche indica lo *skill mismatch* in Italia come una delle cause principali della recessione (Bertagna, 2010; Bianchi, 2012; Bulgarelli, Centra & Mereu, 2012; Roma, 2012), e in effetti il *made in Italy* è stato caratterizzato dalla presenza del *know-how* tecnico basato sulle piccole imprese e l'artigianato (Benadusi, 2011b). Alla base di questo si colloca un pregiudizio culturale idealista che può essere fatto risalire alla riforma Gentile del 1923, e che opera una dicotomia tra lavoro manuale e intellettuale (Gentili, 2013): la cultura e il lavoro sono viste come separate, l'ultima considerata inferiore (Bertagna, 2010). Una riconfigurazione dei programmi scolastici sarebbe dunque necessaria non tanto per razionalizzare i curricula e operare tagli di spesa, ma per contrastare questo pregiudizio e focalizzarsi sulla connessione tra ricerca, didattica e valore educativo del lavoro (Costa, 2011). Bertagna (2011) ha proposto di rendere obbligatori nei programmi scolastici superiori forme di lavoro manuale quali esperienza lavorativa, laboratori, apprendistati indipendentemente dal fatto che si tratti di licei o istituti tecnici e professionali, che lo studente voglia proseguire per studi universitari o cercarsi un lavoro dopo il diploma. Secondo l'Autore questa riscoperta del lavoro manuale può essere operata solo durante la scuola secondaria, prima che lo studente superi i 16 anni. In modo simile, Winch (2013) sottolinea che

Materie quali la lavorazione del legno, del metallo, o del vasellame forniscono opportunità per uno sviluppo dell'individuo più armonico, e allo stesso tempo danno allo studente abilità manuali, disciplina e sensibilità che emergerà in seguito durante i percorsi di formazione tecnica e professionale, come pure sul posto di lavoro (p. 113).

In Australia, invece, in anni recenti le iscrizioni ai corsi di formazione professionale forniti all'interno della formazione superiore (VET in Schools, VETiS) sono aumentati a dismisura, con più del 90% delle scuole che offrono qualche tipo di formazione professionale (Clarke e Volkoff, 2012), e con studenti che frequentano corsi di formazione professionale maggiormente concentrati nelle scuole pubbliche. Il mercato del lavoro australiano è generalmente piuttosto frammentato, come lo sono i percorsi di studio (Wheelahan, Leahy et al., 2012).

Alcuni corsi di studio hanno tuttavia stretti legami con il mondo del lavoro in settori quali salute, ingegneria ed elettrotecnica. Di converso, altre discipline quali finanza e agricoltura hanno un limitato contatto col mondo del lavoro, e i percorsi e le transizioni sono così più frammentati. Tornando alla classificazione proposta da Iannelli e Raffe (2007), si può dire che la logica educativa coesiste con quella lavorativa nelle transizioni al mondo del lavoro, anche se la prima è maggioritaria.

Inoltre, anche se è vero che la formazione tecnica e professionale sta diventando sempre più popolare, essa è considerata di scarsa qualità e coinvolge prevalentemente studenti provenienti dagli strati socio economici più bassi, in tal modo non contribuendo alla democratizzazione dell'Australia (Polesel, 2008); un altro problema è costituito dagli studenti che frequentano questi percorsi che sono spesso tra quelli meno brillanti<sup>4</sup>. Riforme varate nella scuola secondaria australiana di recente hanno portato nuovi fondi sulla formazione tecnica e professionale con l'obiettivo di diminuire la dispersione scolastica e di fornire agli studenti le competenze richieste dal mondo del lavoro.

Questi percorsi che cercano di facilitare la transizione al mercato del lavoro hanno ampi margini di miglioramento (Clarke e Polesel, 2013), e solo il 37% finisce per lavorare nel settore per il quale ha ottenuto la qualifica (Whelehan, Moodie e Buchanan, 2012); le prospettive di impiego tendono tuttavia ad aumentare spostandosi dalle qualifiche di base come il primo livello a qualifiche intermedie di terzo livello (Moodie, Fredman, Bexley & Whelehan, 2013). Dato che la maggior parte delle qualifiche completate durante i percorsi di formazione professionale sono a un primo livello (38%) o secondo (54%), le imprese non sono affatto convinte che preparino per il mondo del lavoro, e una delle maggiori criticità di questi programmi di formazione è proprio lo scarso contatto con le imprese (Clarke, 2012b). Un'altra criticità di queste qualifiche è data dalla difficoltà a integrare i percorsi di formazione professionale con le materie relative all'educazione generale che seguono tutti gli studenti (Clarke, 2013)<sup>5</sup>, come si vedrà più avanti nella parte empirica della ricerca. Di conseguenza, la formazione professionale spesso non permette transizioni soddisfacenti, e i giovani trovano solo lavori temporanei o a basso valore aggiunto (Clarke, 2012<sup>a</sup>). Viceversa, qualifiche di terzo livello o superiori (spesso fornite da TAFE) porta-

4 Nella letteratura sul tema sono definiti come *low achievers*.

5 A differenza dell'Italia, l'Australia prevede un percorso di formazione secondaria unico; all'interno di questo gli studenti possono scegliere le materie da frequentare: mentre alcune sono obbligatorie, altre, come i corsi di formazione professionale, sono opzionali.

no a migliori transizioni al mercato del lavoro specialmente per le professioni regolamentate, questo dovuto anche al fatto che offrono un maggior contatto col mondo del lavoro. È per questo che Clarke (2013) ha proposto una riconcettualizzazione della formazione professionale negli istituti secondari: anziché preparare all'impiego, dovrebbe fornire chiari percorsi verso qualifiche superiori di quarto livello e diplomi tecnici. In ogni caso, anche se una qualche forma di esperienza lavorativa fosse offerta a ogni studente inserito in percorsi di formazione tecnica e professionale, la qual cosa non è sempre facile, sul posto di lavoro non sempre si insegnano agli apprendisti le pratiche appropriate (Whelahan et al. 2012): la qualità degli stage è alquanto variabile, con alcuni molto buoni e altri molto scarsi: un possibile problema è il fatto che i datori di lavoro non sempre comprendono cosa vuol dire apprendere. Dopo aver esposto le criticità della formazione professionale e tecnica in Italia e in Australia, il capitolo ritorna ora sull'insegnamento dell'imprenditorialità

## 5. Perché l'imprenditorialità è importante?

Secondo il Consensus di Shanghai sulla formazione tecnica e professionale, vista la dimensione della disoccupazione giovanile e degli impieghi temporanei, l'educazione all'imprenditorialità dovrebbe essere una componente essenziale della TVET per favorire una transizione efficace dalla scuola al mondo del lavoro (UNESCO, 2012). Esiste infatti un consenso generale sul fatto che l'imprenditorialità sia uno dei fattori principali per trasformare le sfide poste dalla globalizzazione in opportunità: "la maggior parte degli studiosi sarebbe d'accordo che al momento lo spirito imprenditoriale è uno dei fattori principali per far sì che le comunità possano superare le difficoltà che i cambiamenti globali hanno generato" (Bahri & Haferdorn, 2006, p. IX). Gibb, uno degli studiosi dell'educazione all'imprenditorialità più affermati, afferma che il paradigma imprenditoriale possa essere visto come centrale per le organizzazioni e le persone, per affrontare l'incertezza e la complessità, e per creare e prosperare su di esse (Gibb e Hannon, 2005). Anche per il Forum Economico Mondiale (Volkman et al., 2009) "l'innovazione e l'imprenditorialità forniscono una marcia in più per risolvere le sfide globali del ventunesimo secolo contribuendo a costruire sviluppo sostenibile, creare posti di lavoro, generare una crescita economica rinnovata e produrre avanzamenti nel welfare" (p. 12). In modo simile l'OCSE (2010c) afferma:

Le sfide impari a livello globale, nazionale e locale richiedono nuove strategie e strumenti che li possano risolvere. [...] Se la globalizzazione eco-

nomica offre opportunità per aumentare le condizioni di vita, essa implica anche ristrutturazioni continue e sostanziali nonché cambiamento. [...] La competizione continua ad aumentare, e, di conseguenza, tutti i territori devono impegnarsi con più forza all'innovazione (p. 186).

Da un lato si osserva che i governi si ritirano dall'arena sociale: “la ridotta capacità dei governi di tassare in un'era di capitali sfuggenti ha provocato un arretramento del welfare state e, allo stesso tempo, una maggiore turbolenza e flessibilità del mercato del lavoro aumentano le pressioni su di esso” (OCSE, 2010c, p. 31), che ha come conseguenza è progressiva trasformazione del *welfare state* nel ‘workfare’ o, più di recente, nel ‘learnfare state’ (vedi Lodigiani, 2008; Margiotta 2013). La partecipazione attiva è un imperativo di questi nuovi modelli, sia nel mercato del lavoro, che nella definizione del percorso di carriera e nella pianificazione dei servizi al cittadino (Costa, 2012). Dall'altro lato sempre più i governi si aspettano che siano i loro cittadini a trovare soluzioni innovative per il loro benessere e quello delle comunità. Secondo l'iniziativa per il Monitoraggio Globale dell'Imprenditorialità (GEM, Global Entrepreneurship Monitor) i governi iniziano a comprendere l'importanza che ha per la crescita economica e il successo dei loro paesi la capacità di motivare le persone, le organizzazioni e gli *stakeholders* a ricercare e sviluppare le opportunità (Martínez et al., 2010). Anche UNESCO considera l'imprenditorialità come “la forza che guida nel tempo il progresso nell'arena sociale, culturale e governativa” (Bahri & Haftendorn, 2006, p. 2). In modo simile, secondo il Cedefop (2011), il “far sì che le persone possano affrontare l'incertezza e le sfide del mondo del lavoro con spirito imprenditoriale fornirà all'economia europea pensatori fuori dagli schemi, indipendenti e creativi, che possano risolvere le sfide e adattarsi al cambiamento” (p. 20). Infine il Forum Economico Mondiale argomenta che i molti problemi che affliggono il pianeta saranno affrontati e risolti solo in un ambiente dove prospera l'imprenditorialità e dove gli imprenditori possono testare le loro nuove idee (Volkman et al., 2009).

Secondo Martinez e col. (2010), la qualità e quantità di spirito imprenditoriale e innovazione in un paese possono rappresentare un vantaggio competitivo; gli stati possono infatti essere classificati utilizzando tre categorie secondo il livello di sviluppo economico e conseguenti politiche connesse all'imprenditorialità e tipo di educazione necessaria. In paesi con risorse naturali, settori minerari o attività estrattive fiorenti, le politiche governative forniscono le leggi o le infrastrutture per far sì che le persone possano concretizzare le loro idee imprenditoriali. Quando l'economia di uno stato migliora il costo del lavoro aumenta, e la mano d'opera a basso costo finisce di essere un vantaggio competitivo; di conseguenza, l'imprenditorialità imposta dal bisogno diventa meno frequente, e

le politiche nazionali iniziano a devono provvedere a sostenere direttamente l'imprenditorialità. Nel caso delle nazioni più avanzate, che non possono più competere grazie al basso costo del lavoro, è necessario basarsi sull'innovazione: a questo livello diventa necessario educare i cittadini all'imprenditorialità per far sì che possano trasformare le idee in azione contribuendo alla prosperità economica delle loro comunità.

Tornando al tema trasversale delle capacitazioni, è tuttavia importante rilevare che, anche se l'imprenditorialità è una delle costituenti della crescita economica, questa non sempre si traduca necessariamente in sviluppo umano (Gries e Naudé, 2011). I guadagni e la ricchezza, come la crescita economica e le tecnologie, solo in parte rendono conto dello sviluppo umano, che riguarda maggiormente l'espansione delle libertà positive individuali. Lo stesso aggettivo, positivo, dovrebbe essere utilizzato quando ci si riferisce all'imprenditorialità, e si individuano e sfruttano possibilità positive: "poiché molte persone mostrano una grande iniziativa e ingenuità nello sfruttare opportunità per interessi esclusivamente personali che risultano improduttive o persino distruttive" (ivi, p. 217). Inoltre "crimine, corruzione, usura potrebbero ripagare l'individuo, ma non pensiamo che questi comportamenti innalzino il benessere dell'individuo e della società". Secondo l'approccio di Sen, la capacitazione è l'abilità dell'individuo a raggiungere un determinato funzionamento, definito come "stato o attività di valore che compone il benessere della persona" (Alkire, 2005, citata in Gries & Naudé, 2011, p. 217). L'imprenditorialità può essere considerata come potenziale funzionamento, e per questo potrebbe assurgere a valore non solo per i vantaggi monetari, ma anche perché fornisce "un senso di realizzazione, identità e accettazione; potrebbe fornire indipendenza ed essere anche considerata uno stile di vita" (Gries & Naudé, 2011, p. 217). Nondimeno, l'imprenditorialità sarebbe un valore in termini di capacitazioni solo se fosse un funzionamento potenziale, cioè qualora vi fossero scelte alternative. Se per esempio si dovesse aprire un'attività solo perché il mercato del lavoro non offriva opportunità di altro tipo, la persona non avrebbe capacità d'azione (cioè agency), e nessun valore sarebbe attribuito all'imprenditorialità. Gries e Naudé (2011) concludono che l'imprenditorialità non è tanto da vedersi per i vantaggi monetari che offre, ma per le opportunità agli individui di creare imprese, così da perseguire il tipo di stile di vita che desiderano per loro stessi.

In linea con l'approccio di Sen basato sulle capacitazioni, nuove dimensioni d'imprenditorialità che vanno oltre al fare business stanno emergendo:

Il vero significato dell'imprenditorialità va ben oltre l'azione di creare impresa: gli imprenditori sono essenzialmente gente con idee che ricercano opportunità per generare valore o benessere nella società, fornendo a biso-

gni non soddisfatti nuovi prodotti o servizi, o svolgendo un'attività esistente in modi nuovi o più efficienti (Bahri & Haftendorn, 2006, p. 5).

È perciò consigliabile tenere separati i programmi d'educazione all'imprenditorialità da quelli di economia e *management*, poiché “raramente i corsi di business hanno supposto che gli studenti siano generatori di idee, creatori o possessori d'impresa” (p. 21). Anche Gibb (2005, p. 251) sollecita a “togliere l'imprenditorialità dagli scaffali dell'economia, liberandola dai modelli metateorici di Shumpeter<sup>6</sup> ed epigoni, per posizionarla in un contesto interdisciplinare più ampio composto da una visione più pluralistica e diffusa della società”. È perciò un fenomeno, quello dell'imprenditorialità, che trascende l'economia per prendere tre direzioni diverse: quella sociale, quella pubblica e politica, e quella morale o di regolazione degli spazi (Cardenas Gutierrez & Bernal Guerrero, 2011).

Secondo Kyro (2006) nella letteratura esistono tre differenti approcci all'imprenditorialità. Il primo studia la creazione d'impresa, il riconoscimento delle opportunità e l'innovazione, e si concentra sul comportamento della persona. Il secondo è chiamato approccio orientato all'individuo e si focalizza su come le persone imparano a essere imprenditoriali. Il terzo è l'approccio culturale, e sostiene che l'imprenditorialità si trova specialmente in due periodi storici quando bisogni quali libertà, creazione di nuove pratiche e trasformazione della società sono divenute essenziali. Il primo periodo è identificato dall'Autore durante la rivoluzione industriale, mentre il secondo è quello contemporaneo a partire dagli anni '70. Questo approccio culturale all'imprenditorialità, di cui Kyro stessa fa parte, si sostiene su istanze quali liberalismo, sviluppo e democrazia; al suo interno l'imprenditorialità può essere studiata sia prendendo come focus d'analisi l'individuo che il gruppo; ancora più importante però è il considerare questi due livelli come interconnessi.

Nuove forme di imprenditorialità stanno emergendo: l'imprenditorialità per l'inclusione sociale, per esempio “cerca di produrre crescita permettendo a una cerchia più allargata di persone – specialmente quelle marginalizzate come poveri, donne in molti contesti, minoranze, svantaggiati e scoraggiati – di essere coinvolte attivamente in attività economiche produttive (Volkman et al. 2009, p. 9). Essa è utile per “l'auto impiego, l'apertura o la crescita di una micro-impresa e per le imprese sociali, per l'utilizzo di approcci basati sul business guidati però da una missione sociale” (Rodriguez, 2009, p. 1). Di più, le stesse qua-

6 Shumpeter (1934) è il primo autore ed economista a parlare di imprenditorialità, che viene definita come 'creazione distruttiva' del precedente ordine.

lità necessarie per l'imprenditorialità sono essenziali per il successo nell'economia delle conoscenze, sia nel settore pubblico che in quello privato. Se è vero che non tutti devono diventare imprenditori è vero che ciascuno deve diventare più imprenditoriale nella società, e questo è particolarmente importante per i giovani, visto che dovranno essere in grado di creare le proprie opportunità di impiego:

Mai come ora c'è il bisogno di coinvolgere attivamente i giovani per trovare soluzioni creative per migliorare il welfare delle loro comunità, contribuendo allo stesso tempo alla prosperità collettiva in modi che non danneggino le risorse naturali. L'intelligenza dovrebbe includere l'abilità di prevedere alternative future e risolvere problemi aperti in più di un modo (Bahri e Haftendorn, 2006, p. 18).

Una questione che a più riprese è stata sollevata nella letteratura è se una persona nasce imprenditoriale o lo diventa attraverso l'educazione. Alcuni pensano che gli individui siano nati con tale attitudine, esempi ne sono Bill Gates o Steve Jobs, che hanno interrotto il loro percorso scolastico per avviare un'impresa; la ricerca mostra come i figli i cui genitori sono stati imprenditori più facilmente diventano imprenditori essi stessi (Volkman e col. 2009). Ciò nonostante, ci sono almeno tre buone ragioni per promuovere l'educazione all'imprenditorialità (Kyro, 2006). Primo, è stato riconosciuto che sono le piccole imprese a creare posti di lavoro piuttosto che quelle grandi; in secondo luogo, la ricerca psicologica finora non è riuscita a trovare i tratti di personalità distintivi dell'imprenditore (Martinez e col., 2010); terzo, la cultura gioca un ruolo fondamentale nell'aumento del numero di imprese e nelle condotte imprenditoriali. A tal proposito, sembra che alcune culture promuovano l'imprenditorialità meglio di altre: in alcune società, infatti, il bisogno di sicurezza è così forte che le persone preferiscono ottenere un posto di lavoro piuttosto che aprire un'azienda. Le persone possono diventare imprenditori per scelta o necessità; mentre nel primo caso sono generalmente rispettate, nel secondo caso sono spesso scoraggiate dalle loro famiglie (Badawi, 2013). La ricerca ha tuttavia confermato che, quando le abilità imprenditoriali e la creatività sono incorporate nei metodi d'insegnamento, le competenze collegate all'"arte" dell'imprenditorialità possono essere trasmesse (Banca Mondiale, 2014).

Sfortunatamente, secondo molti autori l'iniziativa e l'imprenditorialità sono state trascurate – quando non represses – nelle scuole: Volkman e col. (2009), ad esempio, asseriscono che "in molti paesi le strutture di educazione di massa spesso impediscono o strozzano l'impulso naturale d'imprenditoria dei giovani", e che "i vari paesi del mondo iniziano a riconoscere il fallimento dei loro sistemi

a educare i giovani a creare, e non semplicemente rispondere alle opportunità economiche” (p. 25). Anche secondo il Cedefop (2011) fino a ora l'obiettivo dei sistemi educativi è stato quello di produrre lavoratori capaci di lavorare in grandi aziende e nelle amministrazioni pubbliche; di conseguenza, l'educazione è stata diretta verso quelle abilità necessarie per ottenere un lavoro piuttosto che rinforzare l'auto impiego e l'imprenditorialità. A ogni modo, sempre più si sostiene che l'imprenditorialità dovrebbe essere insegnata a tutti i livelli a partire dalla scuola primaria, per esempio insegnando agli alunni a essere creativi e flessibili. Secondo Volkmann (2009), infatti, esiste potenziale imprenditoriale in ciascuna persona poiché “la presa di rischio, il riconoscimento di opportunità, la collaborazione competitiva e l'innovazione definiscono la nostra specie, e sono aspetti cruciali d'espressione del singolo” (p. 25). Esiste un bisogno di ripensare l'educazione secondo un paradigma imprenditoriale dato che “la rilevanza della conoscenza sui fatti sta diminuendo mentre il bisogno di imparare come accedere, analizzare e sfruttare l'informazione e trasformarla in nuova conoscenza sta aumentando” (Bahri e Haftendorn, 2006, p. 18).

Secondo il Cedefop (2011) la pedagogia imprenditoriale “è tipicamente composta da metodologie interattive ed esperienziali che richiedono agli studenti di prendere parte attiva nel processo di apprendimento basandosi su situazioni di vita reale e simulazioni (p. 55). Vi sono inoltre evidenze che l'educazione all'imprenditorialità possa aiutare gli studenti con difficoltà di apprendimento o a rischio dispersione: “scatenando lo spirito innato, utilizzando forme interattive ed esperienziali di insegnamento e apprendimento, e collegando la classe col posto di lavoro, l'educazione all'imprenditorialità può contribuire a far sì che gli studenti rimangano a scuola” (Volkmann et al., 2009, p. 25). Vi sono prove che “gli studenti con prestazioni scolastiche mediocri possano eccellere in programmi di mini aziende e compiti pratici quali le vendite” (Cedefop, 2011, p. 14). L'imprenditorialità è particolarmente importante durante i percorsi superiori quando gli studenti iniziano a “fare scelte su come incanalare i loro talenti, abilità ed energie, imparando a prendersi le responsabilità della vita adulta e preparandosi a entrare nel mondo del lavoro” (Bahri & Haftendorn, 2006, p. 17). Gli stessi Autori suggeriscono in quali modi l'insegnamento dell'imprenditorialità potrebbe elevare la qualità dell'offerta formativa: prima di tutto, è in linea con gli obiettivi educativi dei governi; scatena inoltre aspetti dei processi educativi quali pensiero e azione, e fornisce esperienze di apprendimento in congiunzione alla creatività. Riconosce la diversità tra gli individui e promuove il progresso pedagogico fra materie di studio, nonché ricerca di significato nel modo in cui i vari temi sono in rapporto con la vita di ogni giorno; promuove infine il successo educativo e le transizioni tra scuola e lavoro, visto il coinvolgimento del mondo del lavoro nei programmi educativi. Tra i risultati d'apprendimento dell'e-

ducazione all'imprenditorialità vi sono "aumentata motivazione, contributo all'apprendimento, sviluppo di creatività e autostima sia in diversi aspetti della vita scolastica che in preparazione di percorsi post secondari nel mondo del lavoro e altrove" (Bahri & Haftendron, 2006, p. vi).

Sfortunatamente, mentre sono stati effettuati una quantità ragguardevole di studi sull'imprenditorialità, solo pochi la trattano da un punto di vista educativo; secondo Kyro (2006) questo è dovuto al fatto che per lungo tempo l'imprenditorialità è stata considerata un fenomeno adatto per studi economici da un punto di vista individuale piuttosto che un tema analizzabile da una prospettiva educativa e collettiva.

## **6. Focus sull'insegnamento dell'imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale attraverso i laboratori socioculturali**

Da quanto finora esposto si evince che gli studenti in generale – soprattutto quelli che sono inseriti in percorsi di formazione tecnica e professionale – dovrebbero essere preparati per un ampio spettro di opportunità lavorative quali lavoro dipendente, in cooperative, auto-impiego o apertura di un'impresa, lavori in famiglia, sociali o volontariato. Qui si sostiene che attraverso l'educazione all'imprenditorialità gli studenti, inseriti in percorsi di formazione tecnica e professionale, possano estendere le loro opportunità lavorative. Secondo Badawi, infatti, la formazione tecnica e professionale (a differenza dell'educazione liceale) condivide con l'educazione all'imprenditorialità i seguenti punti:

Primo, la formazione tecnica e professionale utilizza già le imprese di ogni dimensione per formare studenti; queste esperienze di vita reale li aiutano a venire in contatto con l'imprenditorialità considerando l'auto impiego o la creazione d'impresa come alternativa di lavoro desiderabile. Secondo, alcune delle occupazioni per le quali la formazione tecnica e professionale prepara portano all'auto impiego e alla formazione di PMI. Terzo, molti programmi di formazione tecnica e professionale includono alcune delle abilità facenti parte dell'educazione all'imprenditorialità: lavoro di gruppo, problem solving e pensiero innovativo. [...] Per queste ragioni, e molte altre, l'educazione all'imprenditorialità è essenziale ai discenti inseriti in percorsi di formazione tecnica e professionale, e parimenti importante ai loro insegnanti e al personale educativo. (Badawi, 2013, p. 288)

L'educazione all'imprenditorialità è una delle competenze chiave "altamente rilevante a molte delle occupazioni alle quali la formazione tecnica e professionale porta che sono state trascurate nei programmi tradizionali" (OCSE, 2010<sup>a</sup>,

p. 67). In Europa, a riguardo, ci sono parecchi gap che aspettano di essere colmati (Commissione europea, 2009): l'imprenditorialità non è spesso inclusa nei sistemi educativi europei di formazione tecnica e professionale, e la partecipazione degli studenti ai programmi di formazione è spesso limitata. Anche i metodi educativi lasciano talvolta a desiderare, e gli insegnanti sentono che non sono molto competenti nell'insegnamento dell'imprenditorialità, che, inoltre, non è sempre collegata a professioni o materie di formazione specifiche. Le persone che provengono dal mondo del lavoro, poi, non sono sufficientemente coinvolte, e l'elemento pratico che dovrebbe caratterizzare questo tipo d'educazione è spesso deficitario o mancante. Un elemento chiave dell'educazione all'imprenditorialità sarà avere docenti in grado d'insegnare il comportamento imprenditoriale, e fornendo consulenze d'orientamento agli studenti interessati alla creazione d'impresa (Eurostat, 2012).

Alcuni studiosi in Australia hanno avanzato l'idea che l'alleanza tra educazione all'imprenditorialità e formazione tecnica e professionale possa portare crescita nelle aree remote e periferiche (Garlick, Taylor, & Plummer, 2007). I tradizionali approcci alla crescita portati avanti dal Governo australiano in queste aree sono purtroppo caduti nel vuoto non avendo preso in considerazione fenomeni quali il capitalismo globale, il dinamismo delle economie regionali e le relazioni tra imprese. Il capitale umano imprenditoriale, d'altro canto, è fattore essenziale di espansione regionale, e da questo punto di vista la formazione tecnica e professionale si pone in un ruolo di prominenza nello sviluppo delle competenze imprenditoriali attraverso le sue relazioni con le imprese locali.

Un fattore chiave dell'imprenditorialità è l'innovazione. Non ci sono dubbi sul fatto che l'innovazione svolga un ruolo di primo piano per garantire successo e sostenibilità, e che questa non debba venire solo dall'imprenditore, ma anche da tutti coloro che a vario titolo lavorano nell'impresa. L'innovazione va al di là del fare qualcosa in modo diverso; significa soprattutto aggiungere valore alle operazioni di business o essere utile nella comunità dove è utilizzata (Dawe, 2004). Lavorando fianco a fianco con le PMI, la formazione tecnica e professionale si trova in una posizione strategica per supportare i processi di sviluppo (Curtin & Stanwick, 2011), e può fornire agli studenti le abilità di base sottostanti quali creatività e autonomia, ma anche le competenze più attuali della professione specifica, preparandoli così a essere agenti d'innovazione. Infine la formazione tecnica e professionale può essa stessa entrare a far parte del mondo produttivo con *joint-venture* e progetti condivisi, contribuendo a coinvolgere l'industria locale in processi d'innovazione. In generale i diplomati in percorsi di formazione tecnica sono assorbiti dalle PMI ad alto contenuto tecnologico (Badawi, 2013); vi sono poi alcune evidenze provenienti dall'Australia secondo cui i diplomati provenienti da percorsi tecnici e professionali tendono a fondare le

PMI più dei diplomati che provengono da altri percorsi di istruzione generale (Atkinson, 2011).

Toner (2011) descrive due tipi d'innovazione; il primo è quello radicale, ed è spesso il risultato di un grosso investimento governativo; il risultato è un significativo cambiamento nell'ambiente tecnologico, economico o sociale. Il secondo tipo di innovazione è quello incrementale, e può essere considerato il risultato di piccoli cambiamenti di un processo o di un prodotto esistente. Secondo Toner è proprio il secondo tipo di innovazione, quello incrementale, ad essere fonte di crescita e produttività. A questo riguardo, è dal tempo dei primi pionieri dell'Australia che la formazione tecnica e professionale svolge la sua funzione per l'adattamento dell'equipaggiamento esistente all'ambiente australiano (Pickersgill, in Curtin e Stanwick, 2011); le persone con background di tipo tecnico hanno dunque avuto un ruolo di primo piano nei processi di innovazione incrementale. Anche Audretsch (2013) conviene che non siano tanto i dipartimenti di ricerca e sviluppo della grandi aziende a creare la vera innovazione, la quale proviene invece dalle PMI: i punti di forza sono da ricercarsi nella loro capacità di saper adattare le idee sviluppate in altre aziende ai problemi contingenti, il cosiddetto *spill-over* di conoscenza. In tale contesto "l'imprenditorialità assume nuova importanza nell'economia della conoscenza perché funziona da fulcro attraverso il quale la conoscenza creata in un'organizzazione diventa commercializzabile in una nuova azienda" (ivi, p. 10).

In ogni caso lo stesso concetto d'innovazione dovrebbe essere messo in discussione, visto che andrebbe separato dalla scoperta scientifica, e considerato continuo processo d'apprendimento (Dawe, 2004). Nel suo libro sulle origini culturali della cognizione umana, Tommasello (1999) sostiene che l'apprendimento culturale è un potente meccanismo nel generare innovazione a partire dalla cooperazione sociale: una pluralità d'individui crea insieme qualcosa che nessuna persona isolatamente riuscirebbe a creare. Proprio per questa enfasi sulla collettività, la Teoria Storico Culturale dell'Attività si presenta come una cornice teorica ideale per studiare l'innovazione e i processi imprenditoriali come apprendimenti espansivi sia nelle organizzazioni che tra le organizzazioni. La Teoria dell'Attività non è solo utile perché allarga il focus d'indagine dall'individuo al sistema d'attività per studiare l'imprenditorialità come fenomeno collettivo, ma anche per fornire l'evento scatenante che libera i comportamenti imprenditoriali delle persone e il loro senso d'iniziativa. In altre parole, secondo l'educazione all'imprenditorialità un progetto di ricerca non potrebbe essere meramente descrittivo, e una teoria 'attivista' e 'interventista' che promuova il cambiamento sarebbe necessaria. La Teoria dell'Attività "si erge come teoria attiva di sviluppo delle pratiche che può essere fatta risalire all'idea di Marx di pratica rivoluzionaria, enfatizzando che la teoria non è solo per analizzare e spie-

gare il mondo, ma anche per generare nuove pratiche e promuovere il cambiamento” (Sannino, 2011a, p. 580). All'interno della cornice teorica della Teoria dell'Attività il Change Laboratory è una metodologia che si prefigge il cambiamento delle pratiche sociali attraverso la discussione dei problemi che gli individui stanno fronteggiando nell'organizzazione (Virkkunen & Newnham, 2013).

### 6.1 *Questo progetto comparativo*

Come si è spiegato lungo il capitolo, l'imprenditorialità non è solo creazione e conduzione d'impresa, ma concerne la creazione di una mentalità che aiuta gli studenti e futuri cittadini a essere imprenditoriali durante il corso di vita nelle diverse attività che intraprenderanno: in famiglia, sul lavoro, o nella vita sociale. Questo progetto ha adattato una nuova metodologia formativa – il Change Laboratory – per l'educazione all'imprenditorialità in due paesi OCSE, Italia e Australia, concentrandosi sui loro sistemi di formazione tecnica e professionale. In Australia la ricerca si è focalizzata su una qualifica di terzo livello in Childcare rilasciata da un College cattolico regionale assieme a un Centro di formazione autorizzato; la qualifica si componeva di due giorni d'insegnamento la settimana lungo un intero anno scolastico: un giorno la settimana gli studenti andavano a scuola per imparare la parte più teorica e normativa della cura del bambino, e un altro giorno la settimana si recavano presso una scuola d'infanzia per la componente più pratica e professionalizzante. In Italia, un Istituto Tecnico per Geometri ha ospitato la ricerca; un gruppo di studenti selezionati da due classi quinte ha intrapreso a piccoli gruppi un percorso d'alternanza scuola lavoro di due mesi durante il periodo scolastico presso istituzioni pubbliche e aziende private. Per entrambi i setting della ricerca (Italia e Australia) alla componente di esperienza lavorativa sul campo è stata abbinata la parte a cadenza settimanale.

Dal punto di vista della Teoria dell'Attività, gli studenti che vanno da scuola a lavoro e viceversa compiono 'l'attraversamento dei confini', una nuova dimensione per lo studio della competenza dove si trovano facilmente le innovazioni: “gli esperti fronteggiano la sfida di negoziare e combinare ingredienti da diversi contesti per raggiungere soluzioni ibride” (Engestrom, Engestrom, & Karkkainen, 1995, p. 316). In altre parole, trasferendo e trasformando concetti imparati a scuola sul lavoro e viceversa gli studenti possono acquisire iniziativa e innovare, ed essere così imprenditoriali. I laboratori con rappresentanti dalla scuola e dalle imprese stimolano la dialettica costruttiva e generatrice di idee: è qui che il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità è attivato per sondare nuove

## Capitolo I.

idee che possano risolvere i problemi insorti dal doversi muovere dall'ambiente scolastico a quello lavorativo e viceversa.

Il prossimo capitolo approfondisce il *framework* socioculturale e l'apprendimento tra scuola e lavoro, per poi fornire una panoramica del Change Laboratory e dei processi che intende promuovere.

## II. Imparare tra scuola e lavoro

Se tradizionalmente si è pensato che l'apprendimento provenisse dai sistemi d'educazione formale<sup>1</sup>, oggi si riconosce ampiamente che si impara anche sul posto di lavoro. A testimonianza di questo vi è il fatto che il contesto socioculturale dove l'apprendimento ha luogo è sempre più il focus della ricerca (Tynjala, 2008). Sfard (1998), per esempio, ha utilizzato due metafore – acquisizione e partecipazione – per l'apprendimento; nella prima i concetti “sono compresi come unità di base della conoscenza, raffinati e progressivamente e combinati in strutture cognitive sempre più ricche” (p. 5). Di contro, nella seconda metafora l'apprendimento è “inteso come il processo attraverso cui una persona diventa membro di una determinata comunità” (p. 6). In modo simile alla metafora della partecipazione di Sfard, la teoria della partecipazione periferica legittimata di Lave e Wenger (1991) sancisce l'importanza della conoscenza racchiusa nelle comunità di pratica che si può apprendere soltanto tramite la partecipazione alle pratiche della comunità stessa. Sfard suggerisce che, malgrado le due metafore siano alquanto dissimili, eliminarne una non è possibile visto che sottintendono tipi d'apprendimento così diversi: in un caso apprendimento come contenuto, mentre nell'altro come processo. Mentre la prima si rivela più adatta per l'ap-

1 La suddivisione operata in Europa è tra i sistemi di educazione formale, informale e non formale. L'educazione formale si svolge nei luoghi formalmente deputati all'apprendimento quali scuola o università. L'educazione non formale, è rappresentata da quegli apprendimenti formalizzati, ma al di fuori dei luoghi formali, come un corso di danza o un corso di lingue. Nell'educazione non formale, invece, l'apprendimento è di natura involontaria e avviene nella quotidianità, come, ad esempio, nel gruppo di pari o in famiglia.

prendimento a scuola, la seconda può meglio descrivere l'apprendimento sul posto di lavoro. Il concetto di competenza, invece, cerca di operare una sintesi delle metafore di Sfard comprendendo le acquisizioni maturate in ambiti così diversi, o tramite la partecipazione, o tramite l'acquisizione.

## 1. Il concetto di competenza

Una delle questioni più controverse che i pedagogisti devono affrontare è la natura multiforme e la polisemia del concetto di competenza (Margiotta, 2009). La competenza incorpora la connessione tra apprendimento a scuola e sul lavoro, l'esistenza personale e la vita professionale (Tessaro, 2012). Secondo Sen la competenza non assurge tanto a moneta di scambio tra il lavoratore e l'organizzazione, quanto ai significati che connettono il lavoratore e le sue capacitazioni intese come la libertà di fare o di essere (Sen, 2001). L'approccio delle capacitazioni, infatti, qualifica il valore della competenza all'interno di un processo di conversione ove la libertà di agire diventa la libertà di realizzare i propri funzionamenti (Costa, 2012).

Durante gli ultimi 20 anni la competenza è divenuta parola chiave nel campo dell'educazione superando altri termini quali abilità e conoscenza. Questo è dovuto al fatto che nelle nostre società in rapido cambiamento

Anche conoscenze e abilità altamente sviluppate non sono più sufficienti per superare le nuove sfide, situazioni e problemi che persone, aziende, organizzazioni e paesi si trovano continuamente a fronteggiare. Ci dev'essere qualcosa di più, un impegno personale o comune, una prontezza ad agire e a cambiare, una vista d'insieme e un'illuminazione, una cortesia e cooperazione, una totalità di qualità necessarie per seguire nuovi sviluppi e mutevoli richieste (Illeris, 2009c, p. 1).

Secondo Costa (2011) ci sono diverse ragioni per cui il concetto di competenza ha guadagnato nel tempo importanza; il lavoro si è innanzitutto intriso di conoscenza, mentre gli aspetti connessi all'esecuzione manuale si sono ristretti; le persone inoltre hanno aumentato la mobilità, sia entro l'azienda che nel mercato del lavoro. L'apprendimento basato sull'applicazione di istruzioni, poi, non permette di forgiare la mentalità del lavoratore in termini di soluzione di problemi, presa di iniziativa con flessibilità e autonomia, e mobilitazione delle conoscenze per affrontare situazioni complesse. Altri fattori che hanno acquistato più importanza sono legati agli aspetti non materiali del lavoro, come relazioni interne ed esterne, la comunicazione, la responsabilità individuale e la condivisione dei valori dell'impresa.

Parole quali conoscenze e abilità sono spesso utilizzate come sinonimi di competenza o come sue costituenti (Cinquelpalmi, 2011). La conoscenza indica l'astratta rappresentazione di fatti, procedure, principi e teorie in un determinato dominio, e non dovrebbe essere confusa con la comprensione, poiché la capacità di riprodurre informazioni non implica necessariamente la loro comprensione, che è invece necessaria quando la conoscenza viene mobilitata in nuove situazioni. Le abilità, di contro, sono associate con i processi mentali, e sono utili per dirigere le conoscenze, inclusa la risoluzione di problemi, il ragionamento, i processi di analisi e sintesi. Le abilità sono processi mentali interni, e non dovrebbero essere confuse con i comportamenti dai quali si desumono e misurano le abilità.

### 1.1 I diversi approcci alla competenza

Dagli studi di Rychen e Sagalnik (2001) e di Sandberg (2000) si possono distinguere tre diversi approcci alla competenza: razionalistici, olistici e interpretativi.

Gli approcci razionalistici all'organizzazione lavorativa precedono e forniscono le basi per la prima definizione di competenza; essi possono essere fatti risalire a Taylor e alla sua teoria dell'organizzazione del lavoro. David McClelland, psicologo americano e fondatore della Hay-McBear, una società specializzata nella valutazione di competenze, ha utilizzato per primo il termine nel mondo del lavoro: in un celebre articolo – *Testing for competence rather than intelligence*, McClelland (1973) sostiene che i test del quoziente intellettivo e i voti scolastici non sono in grado di predire la performance sul posto di lavoro. Di conseguenza, per la selezione del personale e gli avanzamenti di carriera, è più appropriato utilizzare il concetto di competenza che non è semplicemente legato all'intelligenza o alle attitudini, quanto a un insieme organizzato di componenti comportamentali e cognitive causalmente collegate ai risultati sul lavoro. Klemp e Boytzis, due epigoni di McClelland, definiscono la competenza come caratteristica interna collegata in modo causale a una prestazione superiore in un determinato contesto che può essere misurata con un criterio prestabilito (Boyatzos, 1982, 2008; Klemp, 1980). Spencer e Spencer (1993) compiono un passaggio ulteriore: nel loro modello la competenza è vista come un iceberg con cinque caratteristiche: motivazioni, tratti, immagine di sé, conoscenza di aspetti specifici, abilità. Secondo la metafora dell'iceberg queste caratteristiche possono essere divise in due gruppi: mentre le conoscenze e le abilità sono la parte emersa, e sono dunque facili da modificare attraverso la formazione, gli altri rappresentano la parte sommersa, ed, essendo radicati nella personalità dell'individuo, sono più difficili da alterare.

Nell'approccio razionalistico la competenza è vista come "costituita da uno specifico set di attributi che i lavoratori utilizzano per raggiungere i risultati sul lavoro: in questo modo coloro che realizzano il loro lavoro in modo più competente di altri sono visti come possessori di un set di attributi superiori" (Sandberg, 2000, p. 11). L'individuo e il mondo sono entità separate, e la realtà esiste indipendentemente dalla mente umana; si tratta di teorie funzionalistiche ove i criteri di performance, i modelli per la misurazione, gli indicatori di competenza e i profili di compiti professionali rivestono la massima importanza.

Il secondo approccio alla competenza è quello olistico; come gli approcci razionalistici considera la competenza con un insieme di attributi personali, ma al contrario di questi si concentra sulla natura complessa della competenza, che non è basata meramente su un lavoro, ma include situazioni tipiche di vita. Il modello di competenza di Le Boterf (2011) è un esempio di quest'approccio: la competenza è una combinazione di risorse che vengono orchestrate in rapporto al contesto. Un altro modello di competenza secondo il modello olistico è avanzato da Rychen e Sagalnik (2001), e conosciuto come progetto DeSeCo; il progetto può essere considerato come prototipico di competenza olistica poiché combina richieste complesse con requisiti psicosociali in un sistema complesso che rende possibile un'azione incisiva. È dagli anni '80, infatti, che l'OCSE promuove studi che hanno lo scopo di definire la competenza; questi progetti hanno trovato la loro convergenza nel progetto DeSeCo (OCSE, 2005; Salkanik e Rychen, 2003). La questione di fondo è come dotare i cittadini degli Stati membri con le capacità non solo di affrontare, ma anche contribuire attivamente a dar forma a globalizzazione e cambiamento continuo. Per indirizzare questo problema si sono ricercate le competenze chiave classificate in tre macro categorie: utilizzare gli strumenti in modo interattivo; interagire in gruppi eterogenei; agire in autonomia. Le tre categorie sono combinate in modo diverso a seconda del contesto. La definizione OCSE delle competenze chiave è basata sui quattro pilastri individuati da Delors (1998) nel rapporto UNESCO *Learning, the treasure within*; i quattro pilastri per l'educazione dell'individuo del XXI secolo sono: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, e imparare a essere. Il modello di Rychen e Sagalnik incorpora "l'apprendimento durante l'arco di vita e la società dell'apprendimento che connette fortemente la scuola col lavoro, le materie di studio con la performance sul lavoro, e i successi accademici con la competenza sul lavoro" (Han, 2009, p. 65).

I modelli interpretativi, infine, sono permeati da un'epistemologia fenomenologica; l'assunto è che la persona e il mondo sono indissolubilmente legati assieme dall'esperienza. La competenza non proviene dall'incontro di due elementi separati, lavoratore e lavoro, ma forma un'entità sola attraverso il valore che il lavoro acquisisce nell'esperienza del lavoratore. Per lo sviluppo delle competen-

ze personali divengono fondamentali la capacità di autoapprendimento e imparare dall'esperienza, come pure la capacità di cambiare il proprio punto di vista e di riformulare un problema; perdono invece importanza la mera accumulazione di conoscenze e abilità.

La prossima sezione analizza gli studi socioculturali sull'expertise come esempi di quest'ultimo approccio.

## 2. Studi socioculturali sull'expertise

Un sinonimo utilizzato per competenza in voga negli Stati Uniti è expertise. Dagli anni '90 Engestrom (1992, 2004b) ed Engestrom e col. (1995) hanno iniziato a criticare gli approcci cognitivi (e razionalistici) dell'expertise tipici degli anni '80. Engestrom e colleghi identificano tre assunti di base di questi studi cognitivi, che vedono essenzialmente la mente umana come isolata dal contesto: la competenza è considerata come universale e omogenea, ed esiste un solo modo per svolgere un compito al meglio (one best way). I compiti da padroneggiare sono ben definiti e invariati, e il gioco degli scacchi ha assunto a modello ideale di studio. L'expertise, infine, è rappresentata dal continuum novizio – esperto; in altre parole si diventa esperti attraverso la sola pratica e ripetizione. Questi sono gli aspetti che caratterizzano una visione cosiddetta 'verticale' dell'expertise. Al contrario, affermano Engestrom e colleghi, che enfatizzano la dimensione 'orizzontale' della competenza, i problemi al giorno d'oggi variano moltissimo; le soluzioni non durano a lungo, e raramente possono essere applicate alla risoluzione di altri problemi: "gli esperti devono fronteggiare, diagnosticare e risolvere nuove questioni per le quali hanno poca dimestichezza o capacità non facilmente applicabili. Questi fattori creano situazioni dove i lavoratori a tutti i livelli della gerarchia si trovano a fronteggiare problemi che spesso sembrano di impossibile soluzione" (Engestrom, 2004b, p. 146). La dimensione sociale della competenza è pure molto importante, dato che i lavoratori prestano opera in gruppo e si muovono tra gruppi per trovare soluzioni ibride alle problematiche che devono affrontare, spesso in ambienti culturali diversi con strumenti e regole differenti. Di più, non di rado i problemi sono così poco e mal definiti, intricati e nuovi, che nessuno sa da dove partire per risolverli – nemmeno i più esperti. Riguardo al continuum novizio – esperto, i neoassunti non sono affatto una tabula rasa, e portano conoscenze provenienti da altri contesti scolastici o lavorativi; questo per affermare che, mentre acquisiscono competenza, portano nuove idee e contribuiscono a dar forma all'ambiente lavorativo e culturale nel quale sono inseriti.

Riferendosi all'analisi storica di Victor e Boyontin sulle diverse forme di la-

voro nelle società occidentali, Engestrom (2004a, 2008a, 2008b) sostiene che la forma di lavoro chiamata co-configurazione (*co-configuration*) stia diventando la forma di lavoro più diffusa; in essa il cliente, contribuendo a dar forma al prodotto o servizio, è parte stessa del processo di produzione. Una delle principali caratteristiche della co-configurazione è il *negotiated knotworking* (lavoro a nodi negoziale), dove un nodo si riferisce a “orchestrazione rapidamente pulsante, distribuita, e parzialmente improvvisata tra attori e unità organizzative altrimenti scarsamente interconnessi. Il *negotiated knotworking* è caratterizzato da legare, slegare e rilegare insieme fili di attività apparentemente separati” (Engestrom, 2008b, p. 194).

Una nuova visione multidimensionale di competenza è quindi invocata per studiare questi recenti sviluppi di forme organizzative e di produzione. Secondo Engestrom e col. (1995) la visione classica della competenza caratteristica degli studi cognitivi (e razionalistici) dovrebbe essere ribaltata: le persone difficilmente lavorano da sole nella soluzione di problemi, e il medium culturale è di fondamentale importanza per comprendere la soluzione che verrà presa: soluzioni diverse saranno messe in pratica a seconda dei diversi contesti nei quali ci si troverà a operare. Così una dimensione orizzontale della competenza diventa sempre più importante; essa impreziosisce quella verticale enfatizzando quanto i professionisti si muovano tra contesti socio culturali diversi alla ricerca di soluzioni condivise, attraversando i confini delle loro organizzazioni e lavorando in gruppo con persone per trovare soluzioni innovative a problemi che non hanno mai incontrato prima:

Nel loro lavoro, gli esperti operano in e si muovono tra contesti di attività multipli e paralleli. Questi contesti richiedono e permettono strumenti cognitivi, diverse regole e modelli d'interazione sociale complementari ma anche in conflitto. I criteri di conoscenza esperta e abilità sono diversi nei vari contesti (Engestrom et. al. 1995, p. 319).

Il termine attraversamento dei confini (*boundary crossing*) è stato introdotto per evidenziare quanto i professionisti al lavoro abbiano bisogno di entrare in territori a loro non familiari e, di conseguenza, si mostrino in una qualche misura inesperti (Suchman, 1994) e “debbano affrontare la sfida di combinare e negoziare ingredienti da diversi contesti per raggiungere soluzioni ibride” (Engestrom et al., 1995, p. 319). Altrove Engestrom (1996) ha chiarito la sua visione di sviluppo e dunque di apprendimento; non si tratta tanto di arrampicarsi su di ‘una scala immaginaria dello sviluppo’ – altra metafora per riferirsi alla dimensione verticale dell’apprendimento, quanto di movimento tra ambienti socioculturali diversi dunque attraversare confini (socioculturali). Lo sviluppo non è so-

lo individuale, ma può essere collettivo; alle volte è discontinuo e può comportare un violento rifiuto delle pratiche che si vogliono abbattere. In questa visione della competenza come attraversamento dei confini, la cognizione non è ristretta all'individuo ma è distribuita nella comunità e negli artefatti utilizzati per portare avanti l'attività lavorativa; nel far questo la competenza è stata preziosa per inglobare contesto culturale, movimento tra diversi contesti, lavoro di gruppo e innovazione.

Alcuni autori hanno tentato una sistematizzazione delle teorie socioculturali, cognitive e costruttiviste della competenza tra scuola e lavoro. Tynjala (2008), per esempio, afferma che la competenza professionale è costituita da quattro fonti di conoscenza altamente interconnesse: la conoscenza teorica, pratica, di auto-regolazione e socioculturale. La prima, quella teorica, è connessa a lezioni e libri, ed è un tipo di sapere esplicito; alla conoscenza pratica ci si riferisce generalmente col termine abilità, è prevalentemente implicita e ha a che fare con l'imparare facendo. Il terzo tipo di conoscenza, quella regolativa, consiste nella riflessione del discente sulle attività svolte, e può avvenire anche in forma scritta, per esempio tramite diari. L'ultimo tipo di conoscenza è quella socioculturale, e può essere acquisita solamente attraverso la partecipazione alle pratiche: è costituita da norme, regole e schemi di attività caratterizzanti un posto di lavoro specifico. Tynjala sostiene che queste quattro forme di sapere si trasformano in competenza solo attraverso una progressiva attività di soluzione di problemi che crea strette interconnessioni tra tipi di conoscenza; questo modello è chiamato della pedagogia integrativa proprio perché invoca l'integrazione del sapere a tutti i livelli: tra istituzioni, come scuola e lavoro; tra tipi di conoscenza, per esempio apprese a scuola e a lavoro; tra *stakeholders*, come insegnanti e tutor lavorativi. È proprio la pedagogia caratterizzata dall'integrazione che permette la competenza necessitata nelle società in rapido cambiamento che caratterizzano i nostri tempi. In modo simile dunque all'attraversamento dei confini e al lavoro a nodi negoziato di Engestrom (1995, 2008b), Tynjala e Gibels (2012) sostengono che il lavoro al giorno d'oggi richiede la capacità di confrontarsi con problemi cangianti, scarsamente definiti e mobilità tra contesti diversi. Il modello della pedagogia integrativa è importante in quanto permette di modellare ambienti d'apprendimento che aiutino gli studenti ad acquisire quella competenza utile per fronteggiare luoghi di lavoro e società in rapida trasformazione.

### 2.1 *Imparare al confine*

Applicato alla formazione tecnica e professionale il modello di Tynjala (2008) sembra indicare che spesso i diversi tipi di conoscenza acquisiti nei percorsi for-

mativi sono semplicemente giustapposti, come per esempio le conoscenze più teoriche apprese a scuola e quelle più pratiche apprese sul posto di lavoro o nei laboratori. Altre conoscenze, invece, come quella riflessiva, raramente sono prese in considerazione, mentre le conoscenze culturali si ottengono attraverso apprendistati o periodi prolungati di alternanza scuola lavoro. Il *problem solving* che permette di trasformare questi quattro tipi di conoscenze in competenza è spesso mancante.

Nella letteratura è stato suggerito che un modo utile per pensare alla relazione tra scuola e impresa è in termini di attraversamento dei confini (Akkerman e Bakker, 2012) che può essere visto come una nozione arricchita di *transfert*, ma con tre differenze sostanziali (Tuomi-Gröhn, Engeström, & Young, 2003). Primo, mentre il *transfer* si concentra su una direzione, quella che da scuola va al posto di lavoro, l'attraversamento dei confini vede invece la suddetta relazione come bidirezionale, poiché scuola e lavoro si arricchiscono reciprocamente; inoltre, mentre il *transfer* descrive questo passaggio come fenomeno individuale, l'attraversamento dei confini lo considera invece come fenomeno sociale (Saljo, 2003). In secondo luogo, mentre il *transfer* enfatizza le similarità tra le diverse pratiche, l'attraversamento dei confini si specializza sull'individuazione di modalità produttive d'interazione considerando la differenza come valore e fonte d'apprendimento piuttosto che problema. Infine, l'attraversamento dei confini considera il posto di lavoro come parte del processo di formazione scolastica.

Nella loro rivista della letteratura sull'apprendimento al confine, Akkerman e Bakker (2011, p. 139) definiscono i confini come "differenze socioculturali che danno luogo a discontinuità in azioni e interazioni", e sostengono che è proprio questa natura di continuità e discontinuità che li rende così interessanti per la ricerca: "sia la messa in atto della multivocità che le proprietà indefinite dei confini creano un bisogno di dialogo nel quale i significati devono essere rinegoziati, e qualcosa di nuovo potrebbe emergere" (p. 142). Gli Autori asseriscono che questo aumento d'interesse verso i confini sia da essere compreso alla luce di due fenomeni emergenti nelle scienze sociali: lo studio di unità più larghe d'analisi e l'apprezzamento della diversità come fonte d'apprendimento.

Akkerman e Bakker identificano quattro tipi di meccanismi d'apprendimento 'ai confini' che rappresentano quattro categorie con le quali gli Autori, nella loro *literature review*, classificano gli studi sugli 'oggetti di confine' e sull'attraversamento dei confini. Il primo meccanismo d'apprendimento è l'identificazione, attraverso cui "linee precedenti di demarcazione tra pratiche sono destabilizzate o rese incerte per sensazioni di minaccia, somiglianze in aumento, o sovrapposizione fra pratiche" (p. 142), e questo porta a una nuova consapevolezza sul contenuto delle pratiche stesse. Il secondo meccanismo d'apprendimento trovato dagli Autori è la coordinazione, e analizza "quanto metodi e procedure sia-

no effettivi permettendo a pratiche diverse di cooperare in modo efficiente in lavori distribuiti anche in assenza di consenso” (p. 143). Il terzo meccanismo raggruppa gli studi sul potenziale riflessivo dei confini, enfatizzando in tal modo “il ruolo dell’attraversamento dei confini nel comprendere ed esplicitare le differenze tra pratiche, imparando qualcosa di nuovo sulle proprie e su quelle degli altri” (p. 144). Vi sono due tipi di meccanismi d’apprendimento riflessivi al confine: la messa in prospettiva e la presa di prospettiva. La prima comporta il rendere esplicita la propria comprensione e conoscenza di una particolare questione; nella seconda, invece, il confine rende possibile “il guardare a se stessi attraverso gli occhi di altri mondi” (p. 145). Il quarto meccanismo d’apprendimento, infine, è quello della trasformazione; questi studi spesso iniziano con un problema che le persone stanno fronteggiando e che le costringe a riconsiderare le pratiche ai confini. Un secondo passo è il riconoscimento di uno spazio condiviso di un problema, che può sfociare nell’ibridazione della pratica, ovvero nell’individuazione di una soluzione creativa, una trasformazione. Da non dare per scontata, poi, è la cristallizzazione della nuova pratica, il divenire consolidata a *business as usual*. Come si può intuire è proprio quest’ultimo processo d’apprendimento a rivelarsi come il più difficile, poiché una cosa è introdurre una nuova pratica, ma un’altra è il farla divenire il modo consueto di fare le cose; pochi interventi di quelli trovati da Akkerman e Bakker nella loro rassegna sono riusciti a spingersi tanto avanti.

Secondo gli Autori fenomeni d’apprendimento al confine, quali riflessione e trasformazione, sono tipici di interventi formativi all’interno della cornice della Teoria dell’Attività noti come Change Laboratory, o, meglio ancora, durante i laboratori di attraversamento dei confini, nei quali esperti di diverse organizzazioni si incontrano per risolvere un problema comune. Gli interventi formativi stile Change Laboratory e la l’epistemologia sottostante saranno approfonditi più avanti nel capitolo.

La prossima sezione, invece, esaminerà le critiche all’approccio basato sulle competenze in educazione in Italia e Australia, i due paesi oggetti di questo studio comparativo.

### 3. Critiche all’approccio per competenze in educazione

In Italia come nei Paesi di lingua francese è in corso un forte dibattito che consegue l’introduzione dell’approccio per competenze nelle scuole. Ci sono diverse ragioni per cui l’approccio per competenze è osteggiato, Hirtt (2009), per esempio, enumera cinque critiche all’approccio: gli scopi dietro la sua introduzione sono legati all’industria; le conoscenze teoriche sono abbandonate; l’introduzio-

ne delle competenze non può essere considerata costruttivismo pedagogico, e in realtà contrasta con le pedagogie progressiste; infine, con la deregolamentazione che lo caratterizza, aumentano le disparità sociali. Anche Israel (2011) critica aspramente l'approccio per competenze: definire i tipi di competenza necessari per una certa posizione lavorativa si è rivelato alquanto problematico, dato che la figura del direttore d'azienda aveva bisogno delle stesse competenze dell'impiegato di più basso livello. Di più, molte commissioni e progetti in giro per il mondo hanno tentato inutilmente di definire la competenza, e malgrado il fallimento patente nel mondo del lavoro, quest'approccio è stato calato nella realtà scolastica senza essere nemmeno messo in discussione. La principale ragione del fallimento nel mondo del lavoro risiede nel fatto che non è possibile misurare i fattori affettivi e motivazionali incorporati nella competenza. L'unico punto di forza dell'approccio per competenze, continua Israel, è il promuovere la mobilità in Europa attraverso la validazione delle competenze lavorative che si effettua basandosi sul Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF, European Qualification Framework), che misura i risultati d'apprendimento in termini di competenze rispondendo al bisogno di validazione e quantificazione. Tuttavia, inevitabilmente si mostra un approccio anticulturale dove non c'è spazio per letteratura, storia e filosofia, ma solo per le capacità operative e tecniche, quando la scuola dovrebbe essere l'istituzione che educa i cittadini e basa la loro libertà sulla cultura, e non un luogo dove addestrare i futuri lavoratori.

D'altro canto per molti Autori (Ajello, 2011; Benadusi, 2011b; Pellerey, 2011) questa paventata opposizione tra competenza e conoscenza rappresenta un falso problema dato che si possono integrare vicendevolmente. L'approccio per competenze supera la visione idealistica di scuola che trasmette conoscenza astratta non contaminata dalla pratica; piuttosto che rappresentare la crisi dei saperi disciplinari, l'approccio per competenza invoca un coinvolgimento del discente enfatizzando il suo percorso e i suoi obiettivi (Ajello, 2011). È importante trasmettere il senso di quello che si impara così che le persone possano farne uso ed evitare quella conoscenza improduttiva descritta da Engestrom (1991) come incapsulamento. Educare per competenze significa quindi stabilire connessioni pratiche e sociali significative come ad esempio la cittadinanza.

Le critiche all'approccio per competenze in Australia sono invece di diversa natura. I programmi tecnici e professionali sono impartiti sulla base delle unità di competenza, che "descrivono una parcellizzazione di richieste lavorative, con le conoscenze e le abilità necessarie per dimostrare una performance competente sulla specifica mansione" (Whelahan e Moodie 2011, p. 14). Queste unità sono basate sulla riduzione di ciascuna professione alle sue componenti di base quali ruoli e mansioni. La conseguenza diretta è che questo approccio non fornisce la conoscenza teorica appropriata, e le sole parti prese in considerazione sono quelle

connesse all'unità specifica di competenza. Un'altra questione è che i risultati d'apprendimento sono connessi a mansioni presenti; si enfatizza così la tradizione – la ripetizione del già data e si scoraggia lo sviluppo di pratiche innovative escludendo il comportamento proattivo della persona e le capacità riflessive.

Data la fondatezza di queste critiche, alcuni autori hanno suggeriti uno spostamento dalla competenza verso l'approccio delle capacitazioni (Wheelahan, Moodie, 2011) di Sen e Nussbaum. Le capacitazioni non sono competenze trasversali, abilità relative all'occupabilità, o titoli di studio; esse non sono né generali né generiche. Sul posto di lavoro sono "proprietà emergenti di conoscenze, abilità e attitudini più fondamentali, complesse ed ampie, e si formano dall'inter-relazione tra la vita personale, sociale e personale, e questo significa che per imparare a lavorare c'è bisogno di andare oltre il lavoro" (p. 21). Le professioni dovrebbero essere pensate a partire dalle capacitazioni. Queste connettono gli individui, l'educazione e il lavoro identificando le risorse individuali, economiche, sociali e culturali che le persone devono sviluppare come lavoratori autonomi, innovativi e creativi attraverso famiglie professionali più ampie. L'approccio è nello sviluppo dell'individuo nel lavoro (Wheelahan et al., 2012).

In ogni caso, come segnalato all'inizio del capitolo, il concetto di competenza è intrinsecamente polisemico. Se nel contesto europeo la competenza è definita come insieme di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, l'insegnamento disciplinare in Italia è criticato perché basato principalmente sulla conoscenza che non è trasformata in competenza mancando una loro contestualizzazione sulla base di problemi pratici. Al contrario, in Australia la competenza si riferisce unicamente a conoscenze e abilità, mentre le attitudini sono assenti. Si utilizza un approccio molecolare dal basso verso l'alto per progettare le unità di competenza enfatizzando le microabilità e le conoscenze connesse alla specifica mansione lavorativa. Queste non sono trasformate in competenza perché non vengono problematizzate alla luce di conoscenze più profonde che permettano al discente di avere un quadro generale della disciplina e della professione. Mentre in Italia si fatica a passare dall'approccio basato sulle conoscenze alle competenze, in Australia la competenza è rappresentato dalla mera abilità.

Le critiche all'approccio per competenze portate da Hirtt e Israel, ma anche da Wheelahan e Moodie possono essere fatte risalire a una visione razionalistica della competenza; gli approcci olistici e interpretativi sembrano superare le critiche mosse: la competenza è la capacità di risolvere problemi in situazioni specifiche, essa integra le conoscenze e le abilità con la persona e le sue attitudini in interazione col contesto, ed è composta dai significati che le persone attribuiscono al loro agire.

La prossima sezione descrive la settima competenza chiave europea per l'ap-

prendimento permanente sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità in linea coi modelli olistici di competenza.

#### 4. La competenza imprenditoriale

In modo simile al progetto DeSeCo dell'OCSE, e in linea con un approccio olistico, anche l'Unione europea si è dotata in campo educativo di competenze per l'apprendimento permanente, "quelle competenze chiave di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupabilità" (Commissione Europea, 2007, p. 3). Nello stesso documento si sottolinea come ogni cittadino debba possedere la necessaria flessibilità per potersi adattare, per esempio, a fenomeni quali la globalizzazione. Di più, il cittadino deve possedere una proattività tale per cui, oltre ad adattarsi al cambiamento, possa contribuire a plasmarlo. La competenza è considerata in una prospettiva di *lifelong learning*, cioè si riconosce che la scuola non è l'unico luogo deputato all'imparare; mentre l'apprendimento formale rimane importante, accanto ad esso guadagnano importanza l'apprendimento non formale e informale. La competenza può essere acquisita sul posto di lavoro, nella vita sociale e durante le attività di svago. Così facendo, il processo del diventare competenti ingloba l'intero arco di vita e tutti i contesti. Le competenze per l'apprendimento permanente sono riportate di seguito.

Tabella 2-1 Le competenze europee per l'apprendimento permanente

1	Comunicare nella madrelingua
2	Comunicare nelle lingue straniere
3	Competenze matematiche e competenze di base in scienze e tecnologia
4	Competenza digitale
5	Imparare a imparare
6	Competenze civiche e sociali
7	Senso d'iniziativa e d'imprenditorialità
8	Consapevolezza ed espressione culturale

Fonte: Commissione Europea (2007, p. 3)

Un modo per misurare i risultati d'apprendimento dell'individuo in termini di competenze, conoscenze e abilità è dato dal Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF); messo a punto dalla Commissione Europea per connettere fra loro i si-

stemi di qualifiche nazionali degli Stati membri, ha una duplice funzione: promuovere la mobilità dei cittadini attraverso l'Europa e il loro apprendimento permanente. Nel quadro delle qualifiche EQF la competenza è definita su otto livelli sulla base di autonomia e responsabilità (Commissione Europea, 2008): il primo corrisponde alla fine della scuola dell'obbligo, l'ottavo alla conoscenza di frontiera più aggiornata. Come strumento per l'apprendimento permanente include sia tutti titoli acquisiti durante il processo di scolarizzazione che le competenze apprese nei contesti informali e non formali; per far ciò si basa sui risultati d'apprendimento piuttosto che sugli anni impiegati per ottenere un determinato livello. I risultati d'apprendimento sono definiti come "asserzione di quello che un apprendente sa, comprende, ed è in grado di fare alla fine di un processo di apprendimento" (Commissione Europea, 2008, p. 3).

In modo non dissimile all'EQF, anche l'Australia ha il suo quadro delle qualifiche (Australia Qualification Framework, AQF) che è basato su dieci livelli (AQF council, 2013). La scelta del Quadro europeo per entrambi i contesti di studio permetterà di effettuare confronti. Ritornando alla competenze chiave europee misurabili secondo i parametri dell'EQF, di sotto è descritta la settima competenza chiave, quella del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità su cui questo studio si concentra.

Tabella 2-2. La settima competenza chiave europea sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità

Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono a un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo.

Fonte: Commissione Europea (2007, p. 11)

Questa competenza concerne l'abilità di trasformare le idee in azione; in modo simile alle altre competenze chiave è composta di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto d'espressione. Nella conoscenze sono incluse le informazioni utili a scovare le opportunità possibili e quelle riguardanti il più ampio contesto nel quale l'individuo si trova a operare, come pure la dimensio-

ne etica della propria area professionale. Le abilità più importanti ai fini del trasformare le idee in azione sono: pianificazione, *project managment*, lavoro di gruppo, e capacità di valutare i propri punti di forza e di debolezza. Tra le attitudini vi sono la proattività, l'iniziativa, l'autonomia e l'autostima.

In modo simile alle competenze chiave europee, anche l'Australia ha le *generic skills* -categorie di abilità trasversali, che sono state individuate a partire dagli anni '80 culminando nel 1992 col report di Mayer e le competenze chiave utili per preparare i giovani al mondo del lavoro (Australian National Training Authority, 2003). Di recente la Camera di Commercio e il Business Council Australiano hanno effettuato un'ampia ricerca sulle abilità trasversali relative all'occupabilità sia in Australia che altrove (Gibb, 2004). La terminologia è diventata questione di dibattito; anche se "non esiste un solo termine corretto da utilizzare" (Bowman, 2010, p. 10), data l'importanza di avere forti legami con l'industria, nella formazione tecnica e professionale si è preferito utilizzare come termine principale quello di *employability skill* – cioè abilità connesse all'occupabilità, al posto di *general skill* – abilità trasversali. Le *employability skill* sono quelle abilità richieste non solo per ottenere un lavoro, ma anche per progredire all'interno di un'impresa per raggiungere il massimo potenziale individuale e contribuire in modo competente alla direzione strategica dell'azienda (Australian National Training Authority, 2003). Queste sono (Wibrow, 2011): comunicazione, lavoro di gruppo, risoluzione dei problemi, iniziativa e imprenditorialità, pianificazione e organizzazione; autodisciplina; imparare a imparare e tecnologia. Smith e Comyn (2003) hanno trovato che gli studenti inseriti in percorsi di formazione tecnica e professionale adottano diverse tecniche per migliorare le *employability skill* sul posto di lavoro: sono proattivi, fanno domande, sviluppano le relazioni sociali, cercano di conoscere quanti più colleghi possibili cercandosi il miglior mentore.

Confrontando le *employability skill* australiane con la competenza chiave europea relativa al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità le similarità sono piuttosto manifeste; si potrebbe argomentare che mentre le *employability skill* riguardano specificatamente la sfera lavorativa, il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità include altri contesti, e mentre le prime riguardano soprattutto l'occupabilità e l'intraimprenditorialità – cioè l'essere imprenditoriali all'interno dell'impresa, la seconda riguarda un'imprenditorialità a sfondo maggiormente educativo, proprio perché in una prospettiva di apprendimento permanente, ma anche di imprenditorialità vera e propria – l'intraprendere un'impresa, ivi compresa la sua creazione. Si tratta ora di comprendere meglio la differenza tra questi tre termini - *employability skill*, intraimprenditorialità e imprenditorialità – e vedere in che rapporto sono con l'educazione all'imprenditorialità: a questi temi sarà dedicata la prossima sezione.

## 5. L'educazione all'imprenditorialità

Se la maggior parte degli studiosi concordano che l'imprenditorialità è un'attività che scatena innovazione e cambiamento, questo termine risulta problematico per almeno due ragioni (Audretsch, 2003): la prima è che comprende molte forme organizzative quali individuo, gruppo, rete, progetti e aziende, ma anche coacervi quali settori industriali e persino regioni; la seconda risiede nella sue difficoltà intrinseche di misurazione dei risultati.

In generale l'imprenditorialità è vista come la capacità di trovare opportunità a trasformarle in idee nuove pronte per essere introdotte nel mercato (Audretsch, 2003). Il termine fu utilizzato per la prima volta da Ricard Chantillon nel 1730 per indicare ogni tipo di auto impiego, ma il primo autore a sviluppare una teoria dell'imprenditorialità fu Joseph Shumpeter, che nel 1934 conìò il termine di 'creazione distruttiva': l'imprenditore è un distruttore nonché l'attore principale nell'innovazione; egli fornisce nuove combinazioni provocando così cambiamenti nei mercati che causano a loro volta evoluzioni di lungo termine e crescita nell'economia (Shumpeter, 1934). Oltre a quella di Shumpeter, vi sono state altre teorie dell'imprenditorialità (Ahmad & Seymour, 2008): l'imprenditore è un identificatore di opportunità, scoprendo e sfruttando velocemente opportunità di profitto prima inosservate; l'imprenditore si assume rischi, dando risposte possibili ai bisogni trovati nel mercato, assumendosi così gli oneri e il rischio in vista di possibili remunerazioni future; l'imprenditore sposta risorse, prendendo le risorse esistenti e arricchendole di nuove capacità creative; l'imprenditore, infine, è innovatore dirompente. Una chiara distinzione tra imprenditore e manager è d'obbligo: mentre il primo ha una visione e le capacità di creare impresa, il secondo è in grado di condurre efficacemente un'attività.

Internazionalmente l'America è il campione iridato dell'imprenditorialità, e questo per almeno tre ragioni (Volkman et al., 2009). Anzitutto gli USA hanno il più alto numero di imprese ad alto tasso di sviluppo, per fare solo alcuni esempi Microsoft, Google e Apple: delle cento società americane più importanti quotate nello stock market, più della metà non esistevano vent'anni fa. Google, per esempio, è stata fondata nel non lontano 1998 da due studenti dell'Università di Stanford – Larry Page e Segey Brin, che hanno iniziato a lavorare nel loro garage e, dopo solo sei anni, la loro impresa era quotata sui listini borsistici americani. In secondo luogo è ampiamente riconosciuto che l'America ha la cultura imprenditoriale più favorevole: il garage, per esempio, è considerato come il punto di partenza per il modello della Silicon Valley. Infine, gli States hanno la più lunga tradizione nell'insegnamento dell'imprenditorialità, iniziato già all'inizio del XX secolo con organizzazioni quali Junior Achievement. In generale è da almeno cinquant'anni che l'educazione all'imprenditorialità viene impartita

nelle università e business school statunitensi, le prime università pionieri sono state la Harvard Business School nel 1947 e l'Università giapponese di Kobe nel 1938 (Martnez e col., 2010).

Venendo al presente, nel 2006 l'OCSE ha varato il Programma degli Indicatori d'Imprenditorialità che aveva lo scopo di trovare indicatori adatti per confrontare i progressi fatti dai vari Stati membri dell'OCSE; uno dei problemi principali che ostacolava il confronto, tuttavia, era quello di trovare una definizione condivisa di imprenditorialità. Non esiste infatti consenso sulle definizioni di base – cos'è l'educazione all'imprenditorialità né sugli obiettivi. Ahmad and Seymour (2008) definiscono tre termini: imprenditore, attività imprenditoriale e imprenditorialità; le tre definizioni sono illustrate nella tabella sotto.

Tabella 2-3. Definizione di imprenditore, attività imprenditoriale e imprenditorialità

Gli imprenditori sono quelle persone (proprietari d'impresa) che cercano di generare valore attraverso la creazione e l'espansione della loro attività economica, identificando e sfruttando nuove opportunità, processi o mercati.

L'attività imprenditoriale è l'azione umana dell'intraprendere per perseguire la creazione di valore.

L'imprenditorialità è il fenomeno associato all'attività imprenditoriale.

Fonte: Ahmad and Seymour (2008, p. 14)

Venendo a temi più squisitamente educativi, Jones e Iredale (2010) operano una distinzione tra l'educazione all'imprenditorialità (*entrepreneurship education*), il cui scopo è la creazione, la crescita e organizzazione dell'impresa, e l'educazione all'impresa (*enterprise education*), che si concentra sull'acquisizione e sullo sviluppo di abilità personali utili in ambienti diversi in una prospettiva di apprendimento permanente. La differenza risiede soprattutto nella pedagogia adottata: mentre l'educazione all'imprenditorialità fa uso di approcci didattici tradizionali, l'educazione all'impresa si concentra su approcci creativi e innovativi utilizzando metodi d'apprendimento basati sull'azione e sull'esperienza. L'educazione all'impresa invoca una rinegoziazione dell'intera esperienza di apprendimento e insegnamento: l'insegnante coinvolge i propri studenti agendo come facilitatore e guidandoli nel processo d'apprendimento. Nelle scuole secondarie quest'educazione si concentra sull'acquisizione di abilità *soft* che facciano riflettere sul significato d'impresa, e cioè "lo sviluppo di una forma mentis, obiettivi (auto efficacia) e abilità (capacitazioni personali) che permettano di preparare i giovani

per il futuro. L'apprendimento intraprendente è il processo di apprendere in modi ambiziosi e diventare intraprendente” (Draycott & Rae, 2011, p. 137). L'educazione all'impresa promuove libertà e cittadinanza attraverso la partecipazione attiva, il riconoscimento d'opportunità, l'imparare facendo e il fare domande, fondando il diritto di creare una PMI (Piccola Media Impresa). Nel far questo, concludono Jones e Iredale (2010) l'educazione all'impresa può essere vista come una pedagogia, nonché un mezzo per accorciare la distanza tra educazione, mondo del lavoro ed economia reale (Draycott, Rae, & Vause, 2011).

Altri autori quali Crayford, Fearon, McLaughlin, e van Vuuren (2012) asseriscono che l'apprendimento imprenditoriale (*entrepreneurial learning*) collega la filosofia d'impresa con metodologie innovative, e così può connettere l'imprenditorialità e l'educazione all'impresa: l'obiettivo è di spostarsi dai contenuti sull'imprenditorialità allo sviluppo di modelli basati sull'esperienza che possano preparare gli studenti 'per' e 'nelle' situazioni imprenditoriali (Taatila, 2010). Sembra insomma che la ricerca stia allargando la propria analisi, andando oltre l'imprenditorialità come creazione di PMI, studiandola come “fenomeno intrinsecamente dinamico” (Cope, 2005, p. 374) e processo d'apprendimento. In ogni caso educare all'imprenditorialità è termine generale che ingloba i vari processi educativi simili (Mwasalwiba, 2010).

### 5.1 *L'imprenditorialità nell'Unione Europea*

Malgrado l'America sia il campione d'imprenditorialità, sempre più i paesi industrializzati cercano di colmare il gap fra loro e gli States: in Unione europea, per esempio, dagli anni '90 la promozione di una cultura imprenditoriale “è diventata il *sine qua non* della risposta politica alla globalizzazione” (Gibb, 2002); in un'indagine dell'Euro Barometro effettuata nel 2009 (The Gallup Organization, 2010), i cittadini europei erano divisi quasi per il cinquanta per cento sulla preferenza di essere imprenditore o impiegato (45% contro 49%): la paura di fallire ostacola la creazione d'impresa come pure la difficoltà a identificare le opportunità. L'imprenditore medio europeo è di sesso maschile ed è diplomato.

Con la Strategia di Lisbona, nel Marzo 2000, si decide di trasformare l'Europa nell'economia più competitiva basata sulla conoscenza; lo scopo è di migliorare l'Unione in termini di prospettive economiche, impiego e coesione sociale (Commissione europea, 2000), e l'educazione all'imprenditorialità è identificata come uno degli elementi fondamentali per raggiungere gli scopi prefissati. Nel 2003, un Libro Verde sull'imprenditorialità in Europa ha discusso due questioni: come mai solo poche imprese in Europa crescono e perché il numero di cittadini europei, che creano impresa, sia così scarso (The Gallup Organization,

2010). Un altro passo decisivo si compie nel 2006 con la conferenza di Oslo sull'educazione all'imprenditorialità, dove i partecipanti si sono scambiati le buone pratiche con lo scopo di accrescere l'educazione all'imprenditorialità nei rispettivi Stati membri (Commissione europea, 2006). I goal della Strategia di Lisbona sono reiterati nell'Agenda 2020 (Commissione europea, 2013), e l'imprenditorialità è basilare per tre delle sette iniziative più importanti di Europa 2020 (OCSE e Commissione europea, 2013): *the Agenda for New Skills and Jobs*, che promuove l'auto impiego; *Youth on the Move*, che incentiva l'imprenditorialità e l'auto impiego per i giovani; *the European Platform Against Poverty and Social Exclusion*, che supporta microfinanza e imprenditorialità.

L'intenzione è quella di estendere l'educazione all'imprenditorialità a ogni ordine e grado; si pensa inoltre che l'imprenditorialità possa contribuire a qualificare ulteriormente l'offerta formativa: "promuovere lo sviluppo di attitudini imprenditoriali negli scolari in tenera età significa stimolare forme attive di apprendimento che attingono dalla creatività e immaginazione tipiche dei bambini" (Commissione europea, 2004, p. 20). Il bisogno di incorporare creatività, innovazione e attitudini imprenditoriali è pure sottolineato nelle iniziative più importanti: *Youth on the Move, an Agenda for New Skills and New Jobs*, e *Innovation Union* (Commissione europea, 2012<sup>a</sup>). Dal 2006 il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità è parte delle otto competenze chiave europee per l'apprendimento permanente (Official Journal of the European Union, 2006).

## 6. L'apprendimento imprenditoriale

Uno studio recente, pubblicato dalla Commissione europea (2012b), ha valutato i risultati d'apprendimento dell'educazione all'imprenditorialità; i risultati sembrano confermare i risultati positivi d'apprendimento sulla competenze chiave europee. L'educazione all'imprenditorialità sviluppa nei giovani competenze quali: mentalità, intenzione di creare un'attività, *employability skill* come pure maggiore attivismo nella società e nell'economia. Restando in ambito dei risultati d'apprendimento per l'imprenditorialità, Kozlinska (2012) suggerisce che questi possono essere considerati da due diversi punti di vista, educativi e socio economici; i risultati di matrice educativa possono essere indagati a esempio attraverso questionari che utilizzino la competenza chiave europea sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. I risultati di matrice socio economica possono invece essere misurati su tre livelli: il primo è un livello d'ingresso, ed è costituito dalle *employability skill*; si tratta delle abilità utili in ogni contesto che supportano e permettono la piena espressione delle abilità più tecniche del discendente. Il secondo livello di misurazione dei risultati è l'intraimprenditorialità defi-

nita come comportamento imprenditoriale all'interno di un'azienda: sfruttamento delle opportunità che l'azienda offre, assurgendo sempre più a ruolo di guida, e acquisendo di conseguenza potere, così da avere più *chances* di mettere in pratica nuove idee. Il terzo livello di *outcome* socioeconomiche per l'educazione all'imprenditorialità è la creazione di impresa.

Il modo in cui l'educazione all'imprenditorialità è incorporata nel curriculum Attraverso l'Europa varia notevolmente (Commissione europea, 2012d): può essere impartita attraverso materie già esistenti oppure essere presentata materia a parte. Nelle scuole primarie europee l'educazione all'imprenditorialità è menzionata in due terzi degli Stati Membri e spesso insegnata in modo trasversale al curriculum; nelle scuole secondarie l'educazione all'imprenditorialità è sancita in tutti gli Stati, e insegnata sia in forma di materia vera e propria che trasversalmente; a livello universitario, infine, a livello di documento si invocano più *partnership* con il mondo del lavoro per educare all'imprenditorialità. Un interessante argomento è che cosa debba essere insegnato agli studenti perché imparino a essere imprenditoriali. La tabella sotto illustra come esempio dodici concetti suggeriti dal Forum Economico Mondiale (Volkman et al., 2009) che i giovani dovrebbero far propri prima del diploma di maturità.

Tabella 2-4. Dodici regole di base sull'imprenditorialità che uno studente di scuola superiore dovrebbe imparare

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Importanza della salute fisica e mentale</li> <li>2. La gioia di fare affari e di riconoscere le opportunità</li> <li>3. L'economia di un'unità</li> <li>4. Le leggi della domanda e dell'offerta</li> <li>5. Creazione di benessere</li> <li>6. Non competere ma crea un vantaggio competitivo</li> <li>7. Il marketing: mettersi nei panni dell'altro</li> <li>8. Leadership e restituzione</li> <li>9. Il bilancio</li> <li>10. L'incontro col cliente</li> <li>11. Come scrivere un <i>business plan</i></li> <li>12. La regola dl 72 per stimare il numero di anni necessari per raddoppiare un investimento.</li> </ol> |
|---|

Fonte: Valkmann e col. (2009, p. 31)

Spostandosi dai risultati d'apprendimento al processo di educazione all'imprenditorialità, secondo la Commissione Europea (2009, p. 7) questa "dovrebbe offrire agli studenti gli strumenti per pensare creativamente e divenire un risolutore di problemi efficace". Ci sono poi azioni che dovrebbero essere intraprese

specificamente per la formazione tecnica e professionale onde promuovere il comportamento imprenditoriale degli studenti (Commissione Europea, 2009). Innanzitutto le aziende dovrebbero partecipare massivamente ai programmi di formazione tecnica e professionale; allo scopo i Paesi mitteleuropei, che hanno il modello duale, potrebbero assurgere da modello. Gli studenti dovrebbero poi prendere parte ad attività ove l'approccio sia l'imparare facendo; di conseguenza le metodologie didattiche da preferirsi sarebbero simulazioni, *business game*, imprese condotte dai ragazzi, lavoro per progetti e lavoro di gruppo, visite alle imprese ed esperienze lavorative quali per esempio *stage* o, meglio ancora, alternanza scuola lavoro. L'orientamento scolastico e professionale ai fini dell'imprenditorialità sarebbe un altro punto importante per far sì che gli studenti comprendano la natura della carriera da imprenditore (Cedefop, 2011).

A parte queste linee guida, che sembrano dirette ad aspetti organizzativi e didattici riguardanti l'imprenditorialità, sembra che la componente più squisitamente pedagogica sia mancante nel dibattito europeo (Kyro, 2006): questo è anche dovuto al fatto che in passato gli studi sull'imprenditorialità hanno attratto specialisti di economia piuttosto che pedagogisti. Per lungo tempo, come sottolinea Kyro, l'imprenditorialità è stata concepita come fenomeno economico e individuale invece che collettivo e sociale, ma "per avanzare nel dibattito educativo c'è bisogno di combinare i contributi sull'imprenditorialità attribuendo maggiore risalto alle dinamiche d'apprendimento" (Kyro, 2006, p. 65). Molti studi, a partire da quello della Banca Mondiale (World Bank, 2014), concordano che l'apprendimento sottostante al comportamento imprenditoriale non sia per nulla chiaro.

Analizzando la letteratura sull'insegnamento dell'imprenditorialità, Mwasalwiba (2010) trova che la maggior parte degli autori distingue tra metodi tradizionali d'insegnamento (altrimenti chiamati passivi) basati su lezioni frontali, e metodi d'insegnamento innovativi (o attivi) basati sull'azione. Nella letteratura emerge coralmemente un sentimento d'insoddisfazione rispetto ai metodi d'insegnamento che possano trasmettere la competenza dell'imprenditorialità e non solo conoscenze e abilità: il programma *Discovering Entrepreneurship* di Smith, Collins e Hannon (2006), per esempio, "promana dall'insoddisfazione con la quale l'imprenditorialità è insegnata nell'università, e un settore che ci debbano essere metodi diversi da quelli normalmente utilizzati per instillare comportamenti imprenditoriali negli studenti" (p. 556). Dato che l'apprendimento nelle PMI è socialmente costruito ed evolve nel tempo, l'apprendimento imprenditoriale deve poter comprendere una partecipazione attiva e un esperire nella pratica, e non solo lezioni frontali di business in classe (Higgins e Elliott, 2011).

Nello studio dell'educazione all'imprenditorialità molti autori si sono interrogati sui meccanismi d'apprendimento che sostengono il comportamento im-

prenditoriale: poiché l'imparare è parte essenziale del processo imprenditoriale "una teoria dell'imprenditorialità richiede una teoria dell'apprendimento" (Mininiti & Bygrave, 2001, p. 1). Anche Man (2006) sostiene che la capacità d'apprendere è essenziale nello sviluppo delle competenze imprenditoriali. Diversi autori hanno cercato fondamenti teorici che potessero sostenere l'apprendimento imprenditoriale: Wang e Chugh (2014) per esempio, fanno una rivista delle teorie dell'apprendimento più citate dagli studiosi d'imprenditorialità; delle sedici teorie contemporanee dell'apprendimento adulto elencate da Illeris (2009), le seguenti sono citate nella rassegna sopracitata di Wang e Chugh: le comunità di pratiche di Wenger (1998); la teoria dell'apprendimento situato di Lave e Wenger (1998); la teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirov (2009) e la teoria di Kolb (1984) sull'apprendimento esperienziale. La teoria di Mezirov, a esempio, è utilizzata da Cope (2005) per enfatizzare quanto l'apprendimento imprenditoriale sia impregnato di emotività. Dal momento che secondo la maggior parte degli autori si impara l'imprenditorialità attraverso l'esperienza, non sorprende che sia proprio l'apprendimento esperienziale la teoria più citata nell'apprendimento imprenditoriale: dei 75 articoli passati in rivista da Wang e Chugh (2014), 32 si riferiscono proprio a un apprendimento esperienziale in senso generale e, di questi, 14 si riferiscono specificamente alla teoria di Kolb (1984). Anche Man (2006) classifica l'apprendimento esperienziale come primo dei tre fondamenti teorici dell'apprendimento imprenditoriale, in un processo dove i concetti provengono da e sono continuamente modificati dall'esperienza.

Quando utilizzato in modo più ampio, l'apprendimento esperienziale indica: apprendere dal passato, dalle esperienze negative e positive, dalle esperienze di altri, dalla partecipazione, imparare a imparare (Wang & Chugh, 2014); utilizzata in senso letterale, l'apprendimento esperienziale si riferisce alla teoria di Kolb (1984), che trae le proprie origini da altri assunti teorici che hanno conferito all'esperienza un ruolo fondamentale. Tra essi si annoverano il pensiero di Piaget, Freire, Lewin, Dewey e James. Nella teoria di Kolb, l'apprendimento è un processo ciclico con due processi legati all'esperire – esperienza concreta e concettualizzazione astratta, fra loro in rapporto dialettico, e due processi di cambiamento – osservazione riflessiva e sperimentazione, legati pure da una relazione a carattere dialettico.

Heinonen e Poikkijoki (2006), per esempio, delineano un modello per l'insegnamento dell'imprenditorialità nei contesti di educazione terziaria, spesso citato nei documenti europei (Kozlinska, 2012; Commissione europea, 2012c, p. 19) e basato sulla teoria di Kolb, ove "la osservazione riflessiva attraverso la concettualizzazione e la sperimentazione attiva scaturisce nell'esperienza personale concreta" (p. 85). Nel loro Approccio Diretto all'Imprenditorialità, Heinonen e Poikkijoki affermano che un approccio educativo alla materia dovrebbe essere

basato sull'imparare facendo, ma dovrebbe pure fornire ai discenti l'opportunità di partecipare attivamente e di contribuire a forgiare la situazione d'apprendimento. Benché l'intenzione sia una componente necessaria, continuano gli Autori, qualche tipo di evento scatenante è necessario onde "imparare a comprendere l'imprenditorialità" e "imparare a diventare imprenditoriali" (Heinonen e Poikkijoki, 2006, p. 83); tale evento scatenante potrebbe essere rappresentato da nuove conoscenze sull'imprenditorialità stessa. L'obiettivo sarebbe dunque instillare negli studenti "abilità imprenditoriali e comportamento come prerequisito per il processo imprenditoriale" (p. 81).

In questo capitolo si sostiene che ci sono dei passaggi mancanti quando il modello di Kolb è utilizzato per l'insegnamento dell'imprenditorialità: negli ultimi vent'anni, asseriscono Gosen e Washbush (2004) in Radu Lefebvre and Redien-Collot (2013, p. 371), "l'apprendimento esperienziale è stato implementato in tutto il mondo come fantasia postmoderna: sulla scorta di Rousseau, un invito agli studenti a ritornare alla natura e alla loro intelligenza originale". Venendo a questioni legate all'insegnamento dell'imprenditorialità, nella teoria di Kolb l'apprendimento non è considerato come un fenomeno sociale, quanto piuttosto un fenomeno interno all'individuo: Kolb sostiene che "questo processo è ritratto come un ciclo d'apprendimento a spirale, dove il discente 'tocca tutte le basi' – esperienza, riflessione, pensiero e azione", e "l'apprendimento avviene grazie ai processi di assimilazione di nuove esperienze all'interno di concetti esistenti, e di accomodamento di concetti esistenti alle nuove esperienze" (Kolb & Kolb, 2005, p. 194). Se è vero dunque che nel modello di Kolb l'apprendimento è un processo di creazione di conoscenza, esso è interno all'individuo, e la dimensione sociale del cambiamento e dell'innovazione non è tenuta in adeguata considerazione. La teoria è stata di recente messa in discussione perché non è chiaro come mai la sequenza di quattro azioni si susseguia nell'ordine descritto, facendo pensare che qualche fondamento logico sia mancante (Engestrom & Sannino, 2012). Inoltre Heinonen and Poikkijoki (2006) propongono la conoscenza come fattore scatenante dell'iniziativa degli studenti. Qui si sostiene che nuove conoscenze dell'imprenditorialità potrebbero non essere sufficienti, e che un evento scatenante o un problema sentito come rilevante con cui il gruppo di deve confrontare potrebbero meglio aiutare a liberare comportamento imprenditoriale. In modo simile Cope (2005) argomenta che gli eventi critici stimolano una profonda riflessione nel discente, dunque sono parte essenziale dell'apprendimento imprenditoriale, e secondo Pittaway e Cope (2007) il coinvolgimento emotivo necessario si ottiene facendo sì che gli studenti possano risolvere un problema per loro importante.

Una nuova teoria basata sul cambiamento sociale e l'innovazione è così invocata; all'interno del *framework* teorico della Teoria dell'Attività, la teoria dell'ap-

prendimento espansivo di Engestrom (1987) è ideale per studiare l'imprenditorialità, dato che essa privilegia "le comunità come apprendenti, la trasformazione e la creazione di cultura, i movimenti orizzontali, le ibridazioni e la formazione di concetti teorici condivisi" (Engestrom & Sannino, 2010, p. 2); si tratta dunque di una teoria dell'innovazione: "gli apprendenti imparano qualcosa che non è ancora presente" (p. 2). Nessuna delle due metafore di Sfard (1998) citate all'inizio del capitolo sarebbero adatte per descriverla, e due metafore complementari potrebbero essere *creazione di conoscenza* nonché *partecipazione, espansione e traslazione* (Engestrom & Sannino, 2010). Un intervento formativo nell'ambito della Teoria dell'Attività che promuova tale tipo di apprendimento potrebbe essere il Change Laboratory; in esso i partecipanti discutono su problemi reali che stanno vivendo, e trovano soluzioni condivise mettendole poi in pratica (Virkkunen & Newnham, 2013). Ripercorrendo il modello della pedagogia integrativa tra scuola e lavoro di Tynjala (2009), questo stesso laboratorio ai confini si renderebbe utile per discutere la teoria alla luce della pratica e viceversa, così generando conoscenza riflessiva, e risolvendo problemi ai confini tra scuola lavoro in un'attività di *problem solving* progressivo, permettendo così di trasformare le conoscenze degli studenti in competenza. La prossima sezione sarà interamente dedicata a questa nuova cornice teorica dell'apprendimento atta a sostenere l'educazione all'imprenditorialità.

## 7. Il Change Laboratory per promuovere l'apprendimento espansivo

La terza generazione della Teoria Storico Culturale dell'Attività (per maggiore semplicità Teoria dell'Attività) si basa su cinque assunti. Primo, essa considera un'organizzazione – scolastica o lavorativa che sia – come attività collettiva, orientata all'oggetto e mediata da artefatti; la cognizione è vista come distribuita attraverso la comunità, gli strumenti (sia simbolici che materiali), la divisione del lavoro e le regole. Il focus d'analisi è allargato per comprendere due o più sistemi di attività fra loro interagenti, come a esempio potrebbero essere un istituto tecnico o professionale e la rete d'impresa convenzionate. Il triangolo di Engestrom (1987, p. 87) illustra l'interazione tra gli elementi dell'attività (comunità, regole, divisione del lavoro, oggetto, risultato, strumenti e soggetto) e anche l'interazione fra diversi sistemi d'attività che detengono un oggetto parzialmente condiviso, come a esempio la scuola e il lavoro, che, durante i periodi di alternanza, condividono la preparazione dello studente. La seconda caratteristica di un sistema d'attività è la sua multivocità, cioè il suo essere fonte di multipli punti di vista spesso in conflitto fra loro. Il terzo principio della Teoria dell'Attività postula che i sistemi d'attività prendono vita e si trasformano su lunghi

periodi di tempo; la prospettiva storica diviene dunque essenziale per comprendere l'attività e le sue possibili future direzioni. A tal fine Engestrom (2004), mutuando un termine Vygotskiano, e allargandolo dall'individuo all'intero sistema d'attività, scrive di zona di sviluppo prossimo. Quarto, conflitti e contraddizioni sono visti come mezzi possibili di trasformazione e sviluppo del sistema d'attività; quinto esiste sempre la possibilità di una trasformazione espansiva dell'attività, il cui risultato finale è un cambiamento dell'oggetto verso cui l'attività è diretta.

### 7.1 *L'apprendimento espansivo*

Nell'apprendimento espansivo il soggetto che apprende si sposta dall'individuo alla collettività e alle reti: all'inizio alcuni membri di un'organizzazione iniziano a criticare e a mettere in discussione le pratiche esistenti, mentre le contraddizioni iniziano ad emergere nella loro veemenza e a rendersi manifeste. Questo è dato dal fatto che più e più persone iniziano a non accettare lo stato delle cose, anche se non è ben chiaro che cosa dovrebbe essere fatto o imparato; mentre più persone si associano, inizia un processo di analisi collettiva che scaturisce in una nuova forma di pratica, che è poi progressivamente implementata e possibilmente generalizzata con progressivi adattamenti ai diversi contesti. Durante questo processo di apprendimento espansivo, il cambiamento più importante è nell'oggetto dell'attività, chiamato da Engestrom e col. come *raw material* (Engestrom, 2001b), il materiale grezzo su cui si incentra l'attività, fondamentale per il conferimento di senso rispetto alle azioni degli individui che si trovano a operare nel sistema di attività. In uno studio condotto in un ospedale di Helsinki per la cura del bambino (Engestrom, 2000), per esempio, l'oggetto dell'attività è il paziente, dunque il bambino, mentre la sua valutazione è il risultato. Cambiamenti nell'oggetto si ripercuotono a catena sugli elementi costituenti dell'attività: regole, comunità, divisione del lavoro, strumenti – materiali e simbolici.

Parallelamente a questo sforzo visionario e collettivo di concepimento di una nuova pratica, si va formando un concetto teorico e collettivo dell'attività stessa: si tratta del processo chiamato 'di ascesa dall'astratto al concreto' che è stato teorizzato per la prima volta da Davidov (in Sannino, 2011a). Una nuova idea in forma di cellula germinale ingloba la contraddizione di base del sistema d'attività, una dicotomia ispirata al contrapposizione marxiana tra valore d'uso e di scambio che raccoglie la semplice relazione della nuova forma di pratica, progressivamente articolata nel concreto per creare un modello o una visione del nuovo sistema di attività. L'ascesa dall'astratto al concreto può essere ottenuta at-

traverso una sequenza di azioni epistemiche o d'apprendimento (Engestrom e Sannino, 2010; Virkkunen & Newnham, 2013), queste sono:

1. Critica e messa in discussione della pratica usuale o di sue parti;
2. Analisi del problema alla ricerca dei suoi meccanismi esplicativi<sup>2</sup>;
3. Modellamento della nuova relazione esplicatoria in una forma visibile che spiega e possibilmente risolve il problema;
4. Disamina del modello che viene sollecitato per trovare possibili implicazioni e potenzialità;
5. Implementazione del modello nella pratica con le sue applicazioni e arricchimenti;
6. Riflessione sul modello per cristallizzare e generalizzare la nuova pratica, così normalizzandola e facendola risultare come il modo usuale di operare nel particolare contesto.

Secondo Engestrom e Sannino (2010) i cicli di apprendimento espansivo sono distribuiti nello spazio e nel tempo, e non si prestano a essere facilmente osservabili; all'interno delle nostre società vi è inoltre il bisogno di promuovere e supportare deliberati sforzi di cambiamento. Questi sono i motivi per cui, per facilitare trasformazioni nei termini di cicli d'apprendimento espansivo, diversi tipi di interventi formativi sono stati sviluppati all'interno dell'eredità Vygotskiana. In linea con la tradizione marxista di pratica rivoluzionaria, la teoria non è utile solo per studiare ed eventualmente spiegare un fenomeno sociale, ma soprattutto per promuovere il cambiamento delle pratiche (Sannino e Sutter, 2011). In accordo a questa tradizione, la Teoria dell'Attività si erge come una teoria attivista e interventista per il cambiamento sociale delle pratiche; al suo interno tre tipi d'interventi formativi sono stati messi a punto, essi sono: Clinic of Activity, Fifth Dimension, e il Change Laboratory. Tutti gli interventi formativi sono basati su due principi epistemologici: uno è la già discussa ascesa dall'astratto al concreto, l'altro è la doppia stimolazione. La seconda è stata teorizzata per prima da Vygotsky con l'intento di aiutare il soggetto a risolvere un problema o una situazione animata da motivi in conflitto. Vygotsky interpretava il funzionamento psicologico umano come mediazione dell'azione attraverso strumenti e segni all'interno della cultura assegnata (Engestrom, 2011); nella doppia stimolazione due tipi di stimoli sono dati al soggetto:

2. Ve ne sono di due tipologie fra loro complementari: quella storico-genetica, quando il problema è fatto risalire alle sue cause originali, e quella empirico-attuale ove il problema è spiegato attraverso le sue relazioni intrinseche.

Il primo stimolo è il problema stesso; gli esseri umani, poi, utilizzano artefatti esterni che trasformano in segni intrinseci di significato. Questi sono usati come secondo stimolo con l'aiuto dei quali il soggetto acquisisce il controllo della sua azione per costruire una nuova comprensione delle circostanze iniziali o problema. Secondo Vygotsky (1987, p. 356) è attraverso questo processo che il soggetto trasforma una situazione senza significato in una che ne è chiaramente densa. (Sannino, 2011a, p. 585)

## 7.2 *Il Change Laboratory*

Nel Change Laboratory “l'idea di base è di organizzare sul luogo di lavoro uno spazio ove sia presente una ricca strumentazione per analizzare le turbolenze e costruire nuovi modelli di pratica lavorativa” (Engestrom, Virkkunen, Helle, Pihlaja, & Poikela, 1996, p. 1). I membri di un'unità pilota di una più larga organizzazione si incontrano settimanalmente per un paio di mesi (più follow-up) con il ricercatore (o i ricercatori) e altri rappresentanti del sistema d'attività, come per esempio la direzione. Alle volte gli incontri possono diventare di attraversamento dei confini, cioè vengono invitati a prendere parte allo sforzo trasformativo i rappresentanti dei sistemi di attività interagenti quali, ad esempio, clienti e fornitori.

La strumentazione di base per allestire un Change Laboratory è un insieme di tre superfici su cui scrivere (quali ad esempio le lavagne a fogli mobili), su cui operare una sorta di *brainstorming* dell'attività lavorativa. I partecipanti siedono di fronte alle superfici mentre una persona schematizza i pensieri del gruppo sulle stesse superfici, che sono utilizzate secondo una logica direzionale orizzontale e verticale. Le tre lavagne a fogli mobili sono poste una a fianco dell'altra per formare una linea orizzontale, che rappresenta i diversi livelli di astrazione operanti durante il laboratorio: a sinistra si mostrano i materiali più concreti; si tratta dei materiali specchio utilizzati per scatenare la discussione nel gruppo che saranno spiegati meglio in seguito. A destra vi è la visione che rappresenta il modello d'attività lavorativa, la cellula germinale e i suoi sviluppi; si tratta della parte più astratta. Nel mezzo rimane la superficie per idee e strumenti a un livello intermedio di simbolizzazione.

La dimensione orizzontale delle superfici rappresenta l'analisi storica dell'attività che comprende il presente, il passato e il futuro. Nel caso delle lavagne a fogli mobili, questa è rappresentata dalle pagine differenti che riportano i risultati dei meeting precedenti. Durante gli incontri si può quindi osservare la discussione che si muove lungo la linea del tempo: i partecipanti potrebbero discutere di un problema presente, scatenato dalla visione di materiali specchio a

un livello concreto di simbolizzazione. Potrebbero poi spostarsi poi dalla discussione del problema nel presente al passato per individuarne le cause a un livello intermedio di simbolizzazione; e dal passato comprendere la contraddizione basilare, e immaginare una nuova cellula germinale a un livello astratto di simbolizzazione. Le sessioni di Change Laboratory sono solitamente video registrate per operare successiva analisi.

Questo processo di ascesa dall'astratto al concreto è uno dei due principi caratterizzanti gli interventi formativi quali il Change Laboratory, l'altro è la doppia stimolazione. Il primo stimolo è il materiale specchio che scopre la contraddizione del sistema d'attività e cerca di scatenare la discussione nel gruppo. Il secondo stimolo, quello che media la soluzione del problema, è il nuovo modello d'attività. In un ambiente d'apprendimento, a così alta densità di mediazione, il viaggio dei partecipanti, attraverso la dimensione orizzontale e verticale delle superfici, promuove apprendimento espansivo.

Venendo ai materiali specchio, questi sono raccolti dal ricercatore durante la presenza sul campo, possono essere video, interviste, documenti vari, grafici che illustrano la normale attività lavorativa ovvero le variazioni dal seminato, le turbolenze e i problemi trovati. I materiali specchio sono "utilizzati per stimolare coinvolgimento, analisi e sforzi di riprogettazione collettiva tra i partecipanti" (Engestrom, 2011, p. 612) che possono così guardare se stessi e l'attività lavorativa 'allo specchio' in uno sforzo riflessivo, essendo incoraggiati a vedere il problema da altri punti di vista. Come si selezionano i materiali specchio? Durante l'osservazione sul campo, per esempio in azienda o a scuola, il ricercatore raccoglie quanti più materiali possibili, e effettua ipotesi sui possibili problemi all'interno e tra sistemi d'attività. Per promuovere la discussione partecipata, il ricercatore seleziona i materiali a suo giudizio più idonei, e li propone durante i laboratori in accordo alle ipotesi effettuate. Secondo Sannino (2011a) i materiali specchio agiscono come primo stimolo, poiché "sono altamente conflittuali, e il loro uso tende proprio a provocare e a sollevare l'iniziativa dei partecipanti durante l'intervento" (p. 594).

L'osservazione partecipante da parte del ricercatore ricopre inoltre un'altra importante funzione: è solo attraverso la partecipazione diretta alle pratiche che il ricercatore può comprendere il sistema d'attività 'dal suo interno'; da un lato questo gli consente di fare migliori ipotesi sui problemi che affliggono l'attività, dall'altro lo fa sentire parte dell'attività anche di fronte agli altri partecipanti soprattutto durante i laboratori, e infine l'osservazione partecipazione sul campo gli consente inoltre di preparare una prospettiva storica dell'attività.

Il compito del ricercatore durante i laboratori è quello di organizzare le azioni d'apprendimento per far sì che si possa compiere un ciclo completo di apprendimento espansivo, inclusa la stabilizzazione della nuova pratica. Come si

diceva sopra, i cicli di apprendimento espansivi sono distribuiti nello spazio e nel tempo: alcuni cicli d'apprendimento potrebbero essere *micro-espansivi*, e avere luogo durante una sola sessione, essendo in tal caso potenzialmente espansivi (Engestrom e Sannino, 2010). Un altro aspetto rilevante è che le azioni d'apprendimento tipiche del ciclo sono da intendersi come ideal tipiche, e non tutte sono sempre presenti e non sempre nello stesso ordine diverso; ciò nondimeno, uno studio preliminare recente, condotto in una biblioteca universitaria, sembra confermare la struttura complessiva dell'intero ciclo (Engestrom, Rantavuori, & Kerosuo, 2013).

Durante i Change Laboratory il triangolo di Engestrom può venire mostrato e spiegato ai partecipanti per aiutarli nell'analisi dell'attività; grazie al principio della doppia stimolazione, infatti, il triangolo può avere l'effetto di mediare la soluzione del problema. Proprio per questo, tuttavia, il triangolo è spesso modificato dal gruppo: prima o poi, infatti, i partecipanti si conquistano la leadership del laboratorio, creandosi un proprio modello di soluzione, e facendosi carico dello sforzo innovativo e trasformativo:

Un secondo stimolo effettivo è costruito attivamente dai partecipanti; questo non significa che questi non possa essere proposto e presentato dal ricercatore. Nei Change Laboratory i formatori generalmente suggeriscono ai partecipanti il modello triangolare di un sistema d'attività come schema per l'analisi e la progettazione. I partecipanti potrebbero utilizzare il modello proposto, ma presto o tardi passerebbero a un modello o strumento creato da loro stessi, o almeno modificare e riempire i contenuti del modello a loro piacimento. (Engestrom, 2011, p. 24)

In uno studio effettuato nell'ospedale di Helsinki da Engestrom et al. (2005) si mostra un risultato del Change Laboratory; si tratta del paziente adulto che viene rappresentato come un'ameba: i tentacoli sono le problematiche possibili, viste secondo un modello interattivo, che considera le eventuali interazioni tra specialità mediche (dunque attraversamento dei confini tra professionisti) e tra patologie. Quest'ultimo esempio permette di introdurre il tema finale del capitolo, l'apprendimento espansivo visto come formazione collettiva di concetti.

### 7.3 *La formazione di concetti*

Nell'apprendimento espansivo lo sviluppo di un modello a partire da una cellula germinale può essere studiato come formazione collettiva di concetti. In generale i concetti teorici sono stati oggetto d'interesse per la ricerca poiché sono identificati come guide del comportamento individuale; purtroppo essi sono stati spesso studiati come entità immobili appartenenti all'individuo visto come

isolato dal contesto. Engestrom e col. (2005) suggeriscono che i concetti teorici possono essere meglio apprezzati se sono visti come collettivi ed evolvienti secondo una prospettiva storica; essi sono prodotti da punti di vista diversi – dunque sono intrinsecamente mutevoli e dibattuti. I concetti guidano l'azione per il futuro; incorporano cioè visioni, modelli e affetti, e sono meglio compresi quando sono messi alla prova pratica dei fatti. Visti da Engestrom e col., i concetti collettivi tracciano sia la dimensione verticale dell'apprendimento, quella che porta dalla cellula germinale al modello completo, che quella orizzontale, dovuta ai diversi punti di vista, cioè le azioni di attraversamento dei confini.

La dimensione orizzontale dei concetti può essere studiata con l'aiuto della teoria delle tracce cognitive di Cussins (1992): la metafora di base è quella di individui che si muovono su un territorio inesplorato (Engestrom, 2003); mentre scoprono nuove tracce, tendono a ripercorrere quelle lasciate da altri, e si familiarizzano progressivamente col territorio, dato che alcuni luoghi operano da punti di riferimento. Nella teoria delle tracce cognitive di Cussins (1992), il territorio da scoprire è il concetto condiviso in evoluzione: i partecipanti discutono ed esplorano il concetto lungo tracce cognitive che sono nuove in principio, ma tendono a venire ripetute dagli individui. Nel far questo i partecipanti stabilizzano il sentiero, dunque il concetto condiviso. La formazione di concetti durante il Change Laboratory è particolarmente interessante dato che il ricercatore può tracciare e studiare i concetti attraverso le registrazioni e le modellizzazioni effettuate dai partecipanti. In tal modo il concetto relativo alla competenza del senso d'iniziativa e imprenditorialità, così come recepito e interpretato dai partecipanti, può essere analizzato come formazione di concetti collettivi che guidano le condotte individuali.



### III.

## La ricerca

Riportare le modalità con la quale è stata effettuata una ricerca contribuisce a metterne in evidenza la scientificità, la ripetibilità, e gli standard qualitativi adottati. Questo capitolo descrive le scelte effettuate nella presente ricerca per adattare il Change Laboratory all'educazione all'imprenditorialità. Il capitolo inizia con la *quality assurance* del progetto, e continua illustrando la *timeline* del progetto, scandito in quattro momenti per ciascun setting: la richiesta delle autorizzazioni, l'osservazione partecipante, i laboratori di cambiamento e i follow-up con la raccolta dei dati, inclusi i questionari.

#### 1. Quality assurance

Come suggerisce il Research Information Network (RIN, 2010) la *quality assurance* e la valutazione della ricerca sono importanti per diverse ragioni; dato che i fondi sono limitati, essi devono essere posti al servizio solo dei migliori progetti di ricerca e dei ricercatori. La *quality assurance* è anche di valore per garantire che i piani di ricerca si svolgano in modo appropriato, efficiente ed effettivo; una volta che il progetto è terminato e i risultati sono pronti per la presentazione, sono necessari controlli per verificare che quanto è stato pubblicato sia di alta qualità. Secondo RIN, le modalità per garantire e valutare la qualità dei piani di ricerca variano notevolmente tra i campi e le discipline, ma possono essere riassunte in un processo suddivisibile in sei fasi: programma e progetto di ricerca, monitoraggio e supervisione durante i progetti, condivisione coi colleghi dei primi risultati, pubblicazione formale, condivisione dei dati, valutazione delle pubblicazioni e revisione. I paragrafi che seguono descrivono come la

*quality assurance* è stata garantita nel presente progetto comparativo di ricerca a partire dalle sei fasi qui presentate.

Il progetto dottorale è stato supervisionato da due istituzioni, l'Università Ca' Foscari di Venezia e l'Università di Melbourne, con diversi criteri di valutazione, ugualmente stringenti, per assicurare la qualità della ricerca. Un supervisore (o tutor) per università ha supportato il progetto di ricerca a seconda dell'area di specializzazione: mentre a Ca' Foscari il Tutor era esperto di competenza, modelli socio culturali e imprenditorialità; le aree di *expertise* del Supervisore all'Università di Melbourne risiedevano nella formazione tecnica e professionale, e nei modelli di educazione comparata.

Assicurare che il modello teorico sia applicato correttamente è di vitale importanza per la qualità della ricerca; per questo, mentre si stava portando avanti un'ampia rassegna della letteratura sul tema, nel 2011 il Ricercatore ha avuto la possibilità di partecipare a una lunga *summer school* dal titolo 'Teoria dell'Attività e Interventi Formativi' presso l'Università di Helsinki, e ha avuto il privilegio di conoscere da vicino gli autori del Change Laboratory: Yrjo Engestrom, Annalisa Sannino, e Yakko Virkkunen.

La ricerca è stata presentata, nei diversi livelli di attuazione, ad Annalisa Sannino e Yrjo Engestrom, come pure ad Anna Maria Ajello, esperta in Italia nell'area degli studi socioculturali e della competenza. Lo studio è stato vagliato due volte dal Collegio dei Docenti della scuola di dottorato presso Ca' Foscari in occasione degli esami per il passaggio all'anno successivo. Presso il Dipartimento di Statistica dell'Università di Melbourne, inoltre, il Ricercatore ha potuto usufruire di più consulenze specializzate riguardo all'analisi dei dati ottenuti; una consulenza presso l'MSGR (Melbourne School of Graduate Research) ha reso lo stile di scrittura e l'uso delle citazioni più consoni a una ricerca dottorale; infine, l'uso del software antiplagio Turnitin ha permesso di eliminare i refusi nelle parafrasi dei testi citati.

Il giudizio da parte dei pari (*peer reviewing*) è anche importante per la *quality assurance*: il presente progetto di ricerca è stato presentato e discusso in quattro diverse *summer school* di dottorato (SIREF, la Società Italiana per la Ricerca e l'Educazione Formativa, 2011, 2012, 2013; Università di Bressanone 2013). In ottobre 2012 il progetto è stato presentato presso il CRADLE (Centro per la Ricerca sull'Attività, Sviluppo e Apprendimento) dell'Università di Helsinki e discusso con i dottorandi e altri esperti della Teoria dell'Attività.

Le pubblicazioni con meccanismo di *peer reviewing*, *infine*, sono un ultimo importante elemento di monitoraggio della qualità di un progetto di ricerca; articoli su questo progetto di ricerca sono stati pubblicati sette volte in riviste italiane di fascia A e importanti riviste scientifiche internazionali. Nel 2014 il progetto è stato presentato alla conferenze internazionali University Industry Interaction e a EGOS Colloquium Studi Organizzativi.

## 2. Le fasi della ricerca

Questo studio è nato come un progetto comparativo; oltre all'Italia si cercava un'ambientazione per la ricerca che avesse un sistema educativo differente e che, al tempo stesso, si prestasse a confronti serrati. Si è deciso che non potesse essere un sistema educativo europeo dal momento che le politiche educative europee sono di fatto convergenti. Di contro, l'Australia ha un sistema educativo diverso da quello italiano, e grazie agli accordi presi tra le Università di Melbourne e Ca' Foscari, è stato possibile istituire una partnership.

Per introdurre le fasi della ricerca comparativa è utile delineare una linea del tempo lungo la quale il progetto si è svolto; si passeranno poi in rassegna quattro diversi momenti della ricerca: la richiesta di autorizzazioni, l'osservazione sul campo, i laboratori di cambiamento e la fase di follow-up.

In Italia il *setting* della ricerca è stato rappresentato da due classi quarte (poi quinte) di un Istituto tecnico per geometri localizzato in Lombardia. In Australia un *setting* favorevole è stato trovato in un College cattolico situato alla periferia di Melbourne. Il corso professionalizzante era una qualifica di terzo livello in Childcare che veniva impartita per metà all'interno del College e per metà presso le scuole per l'infanzia dove si svolgeva il tirocinio.

In entrambi i casi la ricerca vera e propria, composta da esperienza lavorativa e laboratori di cambiamento, è stata preceduta da una negoziazione della ricerca con gli attori coinvolti. I quattro momenti della ricerca sono stati: richiesta delle autorizzazioni, osservazione partecipante nelle classi, laboratori e contemporanea osservazione partecipante, raccolta dei dati e follow-up. La tabella sotto illustra la linea del tempo inerente il progetto.

Tabella 3-1. Le fasi di svolgimento del progetto

Mesi	Anno 2011		Anno 2012				
	Nov/Dic	Gen/Feb	Mar/Apr	Mag/Giu	Lug/Ago	Set/Ott	Nov/Dic
Italia	RA	OP				LA OP	FU
Australia			RA	OP	LA OP		FU
Legenda: RA = Richiesta Autorizzazioni OP = Osservazione Partecipante LA = Laboratori FU = Follow-up							

In Italia la ricerca è partita a fine 2011 con l'individuazione di un istituto che potesse accoglierla con contemporanea richiesta dei permessi. A gennaio e febbraio 2012 si è svolta l'osservazione partecipante nelle classi coinvolte per due

giorni la settimana per classe. Il periodo *clou* è stato da fine Agosto fino a Ottobre 2012, con un periodo di alternanza scuola lavoro più laboratori di cambiamento a cadenza settimanale; nello stesso periodo si è inoltre condotta l'osservazione partecipante nelle aziende e nei cantieri. A questa fase ne è seguita una di *follow-up* a novembre e dicembre del 2012.

In Australia il progetto è iniziato a marzo 2012 con la ricerca di un'ambientazione adeguata grazie ai contatti del Dipartimento di Politiche Educative e Leadership della Melbourne Graduate School of Education, e alla contemporanea richiesta di autorizzazioni etiche presso l'Università. La ricerca è poi proseguita con la presentazione del progetto nella classe scelta e all'osservazione partecipante in classe e sui posti di lavoro delle studentesse per un totale di quattro mesi, da maggio ad agosto. I laboratori di cambiamento si sono svolti da luglio ad agosto 2012, a seguire il follow-up e la disseminazione dei risultati. Alla fine del 2012 tutti i dati erano stati raccolti, e si è potuto dare il via alla loro all'analisi.

### 3. La richiesta delle autorizzazioni etiche

In linea con le disposizioni italiane ed europee – nonché quelle australiane, la ricerca è stata preceduta da una fase di richiesta di necessarie autorizzazioni secondo gli standard etici internazionali più accreditati.

In base all'Autonomia Scolastica (Decreto del Presidente della Repubblica n.275 del 8 Marzo 1999), in Italia è il dirigente dell'Istituto che avvala la ricerca. Il progetto è stato dunque presentato alla Dirigente che lo ha sottoposto a due insegnanti di materie tecniche per valutarne la fattibilità. Avendo reputato che il progetto fosse interessante e realizzabile, la Dirigente ha sottoposto la ricerca al Consiglio d'Istituto che lo ha approvato. Il passo successivo è stato proporre il progetto al Consiglio di classe delle due quarte reputate idonee, i quali, hanno dato il loro nulla osta. Il progetto è stato poi sottoposto alle famiglie in un incontro serale, e agli studenti in classe. Allo studio si è poi dato rilievo e disseminazione attraverso comunicati stampa, interviste televisive e articoli sui quotidiani locali. Il consenso informato alla ricerca dei partecipanti è stato ottenuto all'inizio dell'anno scolastico 2011/2012.

In Australia, il progetto ha dovuto passare il vaglio di due comitati etici dell'Università di Melbourne, il primo di etica generale, il secondo di etica delle scienze sociali. Una volta trovato il College che avrebbe potuto ospitare la ricerca, il progetto ha dovuto ottenere il nulla osta da parte del Consiglio Regionale delle Scuole Cattoliche dello stato della Victoria; è stato presentato al corso idoneo, a cui è seguita una fase di raccolta dei moduli di consenso informato su cui

erano scritte in un linguaggio comprensibile ai non esperti (*plain language statement*) le fasi e gli obiettivi della ricerca.

### 3.1 *Reclutamento dei partecipanti*

Una questione che ha determinato la selezione dei partecipanti è stato il numero di persone che potevano partecipare ai laboratori; la letteratura sostiene che i Change Laboratory sono spesso condotti “in un’unità pilota relativamente indipendente di una larga organizzazione” (Engestrom e Sannino, 2010, p. 15); come la classe di una scuola. Durante l’Helsinki Summer School si era suggerito un numero di circa 15 partecipanti per dare la possibilità a ciascuno di intervenire: con meno di 10 si tenderebbero a limitare i punti di vista e dunque anche i processi dialettici, e con 20 sarebbe più difficoltoso partecipare attivamente.

In accordo alle norme italiane, europee e australiane sul consenso informato, tutti gli studenti partecipanti alla ricerca sono stati volontari che avrebbero potuto ritirare il proprio consenso in qualsiasi momento. In Italia gli studenti avevano l’incentivo di poter usufruire di un percorso particolarmente qualificante di alternanza scuola lavoro, mentre gli studenti non selezionati avrebbero intrapreso il solo stage di due settimane, rimanendo in classe il resto del tempo. Un altro plus della ricerca era rappresentato dai laboratori che cercavano di connettere l’attività lavorativa con quella scolastica: gli studenti non sarebbero stati lasciati soli, e l’esperienza lavorativa sarebbe risultata particolarmente formativa. Vi era inoltre la curiosità e l’orgoglio di partecipare ad una ricerca internazionale cui prendevano parte a vario titolo tre università (Venezia, Helsinki e Melbourne), e che era stata pubblicizzata dalla dirigenza dell’istituto, che aveva provveduto a darle risalto sulla stampa e sulle TV locali, vedendola come elemento promozionale che qualificava ulteriormente l’offerta formativa.

La selezione dei tredici studenti e studentesse italiani che hanno partecipato ai laboratori è stata effettuata dal corpo docente delle due classi tenendo conto di variabili quali: il rendimento – l’alunno/a non doveva avere materie da recuperare, dato che l’esperienza iniziava a fine agosto, e non avrebbe potuto sostenere esami di recupero a inizio settembre; la vicinanza alle aziende per rendere più agevoli i trasferimenti; l’eventuale intenzione di cercare un lavoro subito dopo il diploma – l’esperienza lavorativa avrebbe certamente aiutato la transizione, e, nella migliore delle ipotesi, lo stesso datore di lavoro avrebbe potuto assumere il neodiplomato. Nelle intenzioni del corpo docente, inoltre, questo periodo di alternanza scuola lavoro avrebbe potuto fungere da incentivo e creare una sana competizione tra quegli studenti che cercavano un profitto più alto possibile

per essere scelti. Sembra che solo uno studente a cui è stato chiesto di partecipare abbia declinato l'invito.

In Australia, invece, non era in gioco l'esperienza lavorativa, e alcune studentesse percepivano la ricerca e i laboratori come ulteriore aggravio delle attività curricolari. Come si vedrà nel quinto capitolo, l'atmosfera in classe era piuttosto negativa e la collaborazione era scarsa. Inoltre la dirigenza del College aveva sì avallato la ricerca, ma non si era lasciata coinvolgere in iniziative che la riguardavano. Per queste ragioni solo cinque studentesse delle diciassette hanno deciso di partecipare alla ricerca considerandola un'opportunità formativa.

#### 4. L'osservazione partecipante

Nella Teoria dell'Attività la partecipazione alle pratiche e la prospettiva storica sono importanti per comprendere il sistema d'attività e le sue future direzioni. Attraverso la partecipazione osservante, il ricercatore raccoglie i materiali specchio utili a stimolare la discussione durante i laboratori; si è così in grado di effettuare ipotesi sulle contraddizioni sottostanti ai piccoli incidenti, deviazioni dal modo consueto di fare le cose, ovvero turbolenze che intercorrono durante la quotidianità dell'organizzazione (Sannino, 2011a). Per quello che riguarda la prospettiva storica, comprendendo il passato del sistema d'attività e risalendo alle origini del problema, il gruppo sarà in grado di maturare una vision dell'attività futura (Sannino, 2011a). La partecipazione osservante si rivela importante anche per la prospettiva storica, dal momento che con interviste a personaggi chiave si può risalire alla storia del sistema d'attività implicato.

Nel presente studio l'osservazione partecipante si è resa necessaria sia sui posti di lavoro che a scuola, poiché in entrambe le realtà vi potevano essere delle problematiche importanti per gli studenti. In generale, il Ricercatore ha cercato di evitare di intervistare le persone che partecipavano direttamente nei laboratori, dato che la loro opinione era già presente. La tabella successiva riassume la ricerca sul campo effettuata in Italia e Australia.

Tabella 3-2. Dati sulla ricerca sul campo in Italia e Australia

		Italia	Australia
A scuola	Logistica	2 mesi, 2 volte la settimana per classe	4 mesi, una volta la settimana
	Video e interviste	6 insegnanti (2 vice presidi e un responsabile per l'alternanza), 12 studenti appartenenti ad altre classi, 1 dirigente	3 insegnanti
	Altri materiali	Documenti e note di campo	
A lavoro	Logistica	2 mesi una volta la settimana	
	Video e interviste	4 video dell'attività lavorativa degli studenti, 3 interviste a tutor lavorativi	3 interviste a direttori di centri per l'infanzia, 5 interviste a tutor lavorativi
	Altri materiali	Note di campo	

Come evidenziato nella tabella, la ricerca sul campo in entrambi i contesti ha riguardato sia il posto di lavoro degli studenti che le loro classi. In Italia l'osservazione nelle classi si è concentrata due giorni la settimana per classe per due mesi, mentre in Australia si è dilungata per quattro mesi una volta la settimana. In entrambi i casi, il Ricercatore sedeva in classe coi ragazzi e osservava, oppure usciva per effettuare interviste e conoscere la storia della scuola dalla voce dei protagonisti. In Italia l'osservazione in classe ha comportato sei interviste al corpo docente dell'istituto, di cui due vice-presidi e una al responsabile dell'alternanza nonché alla Dirigente; in Australia si sono effettuate tre interviste agli insegnanti inviate dal Centro di formazione autorizzato; altri materiali sono stati documenti e note di campo.

In entrambi i *setting*, l'osservazione sui posti di lavoro ha riguardato i due mesi corrispondenti ai laboratori di cambiamento e note di campo: il ricercatore prendeva accordi con la direzione e i tutor e si recava in visita agli studenti in azienda o in cantiere per la mattinata. La presenza del ricercatore non è mai stata invisibile, ma come si può immaginare, le aziende sono spesso restie ad avere persone che osservano ed eseguono interviste perché tendono a intralciare le attività lavorative.

In Italia sono stati raccolti quattro video della regolare attività lavorativa degli studenti e tre interviste ai loro tutor o personale disponibile a farsi intervistare ai fini della ricerca. In Australia non è stato possibile filmare le studentesse durante l'attività lavorativa per ovvie ragioni di privacy connaturate al lavoro a contatto con bambini; sono però state intervistate tre direttrici di scuole per l'infanzia e cinque tutor lavorative delle ragazze. Tutte le persone intervistate in

Australia hanno dato il loro consenso scritto per l'utilizzo delle interviste durante i laboratori a fini educativi dopo aver preso visione del modulo.

## 5. I laboratori

Come si è evidenziato sopra, il numero di studenti da reclutare per questo studio pilota è stato ottenuto sulla base di considerazioni presenti nella letteratura sul numero ideale di persone che possono partecipare a questo laboratorio compreso fra 15 e 20 unità al massimo. Oltre agli studenti, bisognava dunque garantire la presenza di qualche insegnante e tutor di modo che si potessero attivare processi dialettici. La tabella di sotto riassume i numeri principali dei laboratori.

Tabella 3-3. I laboratori in cifre

		Italia	Australia
Numero di incontri		8	6
Partecipanti stabili	Studenti	13	5
	Tutor lavorativi	4	
	Insegnanti	3	2
Partecipanti occasionali	Tutor Lavorativi	2	
	Insegnanti	2	1
	Dirigente	1	
	Coordinatore formazione professionale		1
Organizzazione	Dove	Presso l'istituzione scolastica	
	Quando (settimanalmente)	Giovedì 14 - 16	Martedì 13 -14 30

I numeri finali in Italia hanno visto la partecipazione di 13 studenti, 3 insegnanti e 3 tutor lavorativi a turno, nonché 5 studentesse e 2 insegnanti in Australia: qui non è stato possibile avere i tutor lavorativi durante i laboratori, ma la loro presenza è stata portata attraverso interviste ricche e stimolanti. In entrambi i contesti il laboratorio ha suscitato curiosità da parte del corpo docente e delle imprese, e vi sono state delle presenze saltuarie che hanno contribuito ad arricchire i laboratori. In Italia si sono visti 2 tutor lavorativi, 2 insegnanti e la Dirigente; in Australia la Coordinatrice della formazione professionale del College (che ha dato un grosso contributo per l'individuazione del setting e lo svolgimento della ricerca) e un'insegnante. Il numero di laboratori a cadenza settimanale in Australia è stato di 6 della durata di un'ora e mezzo, mentre in Italia

8 della durata di due ore<sup>1</sup>. Per questioni logistiche i laboratori si sono tenuti nelle istituzioni scolastiche; rendere i laboratori itineranti fra le aziende sarebbe stato certamente interessante ma più difficile da realizzare, anche per i materiali richiesti.

### 5.1 *Il setting*

In entrambe le ambientazioni i partecipanti sedevano in semicerchio avendo di fronte uno schermo dove venivano proiettati i materiali specchio. Secondo il principio della doppia stimolazione applicata al Change Laboratory, i materiali specchio sono il primo stimolo – il conflitto o problema che i partecipanti stanno fronteggiando (Engestrom, 2011): in questo progetto si è trattato di interviste con personaggi chiave (tutor lavorativi, direttori delle scuole d'infanzia, responsabili di cantiere), documenti, risultati di altri incontri (esempio consigli di classe, o riunione dei coordinatori della formazione professionale), o video che illustravano l'attività lavorativa degli studenti.

Tra la strumentazione necessaria per il Change Laboratory ci sono tre superfici che possono essere lavagne a fogli mobili. Per questa ricerca si sono utilizzate due lavagne a fogli mobili per la simbolizzazione e un computer con proiettore. Mentre le lavagne mostravano le simbolizzazioni dei problemi affrontati in forma di schemi, il proiettore mostrava i materiali specchio (interviste e video dell'attività lavorativa). Un Power Point raccoglieva i risultati più significativi dei laboratori, come ad esempio la trasformazione in formato digitale dei cartelloni prodotti dagli studenti, il riassunto degli incontri precedenti. In Italia, inoltre, il Power Point è servito per mostrare i grafici che riassumevano il questionario iniziale sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità.

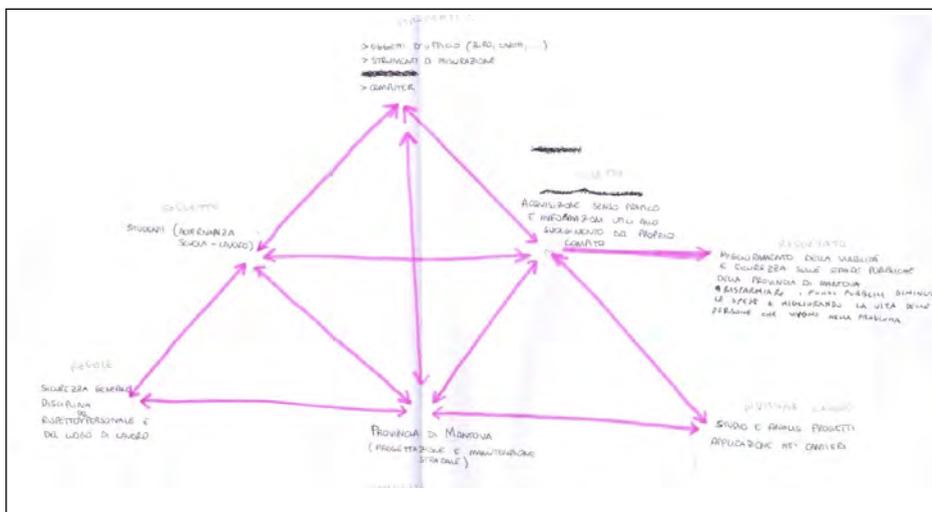
Sullo stile delle fasi della lezione individuate da Feuerstein (Feuerstein, Feuerstein, e Falik, 2010), il Power Point raccoglieva il riassunto dei punti principali emersi nel laboratorio precedente. Al termine di ogni laboratorio, infatti, il Ricercatore riascoltava la registrazione onde identificare i punti più importanti e riassumerli, magari riportando le frasi più a effetto dei materiali specchio, quelle che avevano scatenato la discussione. I punti essenziali emersi durante il meeting precedente erano mostrati all'inizio del meeting successivo assieme a un possibile piano di quello che sarebbe stato affrontato nel corso del meeting.

1 L'ultimo laboratorio è stato utilizzato interamente per compilare i questionari di fine esperienza.

Per permettere la discussione anche prolungata dei materiali specchio proposti e la presa di leadership da parte del gruppo, il Ricercatore preparava una selezione di materiali da sottoporre al gruppo e un ordine del giorno dei laboratori, ma lasciava che la comunicazione fluisse, operando una conduzione democratica e flessibile del gruppo. La discussione poteva così iniziare o perché veniva sollecitata dai materiali specchio, o perché erano gli stessi partecipanti, soprattutto studenti, a sollevare questioni. Solo quando la conversazione si esauriva si proponeva il materiale successivo.

In entrambi i contesti, uno degli strumenti semiotici trasmessi al gruppo sono stati il triangolo di Engestrom (1987, 78) e il ciclo di apprendimento espansivo, utili per poter comprendere il significato dei laboratori. In entrambi i contesti il primo workshop è stato utilizzato perché il gruppo potesse familiarizzarsi con il triangolo di Engestrom; in Australia si è dapprima mostrato l'uso del triangolo applicandolo al sistema d'attività classe, e insieme si è cercato di utilizzare il triangolo per analizzare l'attività lavorativa; in Italia, invece, si è prima mostrato il triangolo con esempi presi dal sistema attività classe, e gli studenti a piccoli gruppi hanno rappresentato il sistema d'attività azienda dove avevano preso servizio. L'immagine sotto mostra un lavoro di gruppo degli studenti italiani.

Figura 3-1. Il triangolo di Engestrom triangolo è utilizzato dagli studenti per illustrare il sistema di attività lavoro



In alto gli studenti hanno rappresentato gli strumenti dell'attività: strumenti di misurazione, computer e strumenti utilizzati in ufficio. A destra in mezzo si ha il soggetto che vede il sistema d'attività dal suo punto di vista, in questo caso studenti in un percorso di alternanza scuola lavoro. A destra in basso si hanno le regole, quali il rispetto del personale e del luogo di lavoro, la sicurezza in cantiere. In basso al centro vi è la comunità composta dai membri della Provincia di Mantova, settore progettazione e manutenzione stradale. In basso a sinistra vi è la divisione del lavoro che per i ragazzi è lo studio e l'analisi di progetti e la loro applicazione ai cantieri. L'oggetto individuato è l'acquisizione di un senso pratico e di informazioni utili allo svolgimento del proprio compito. Infine, l'obiettivo è il risultato del miglioramento della viabilità e della sicurezza delle strade pubbliche, risparmiando i fondi, diminuendo le spese e, al tempo stesso, aumentando la sicurezza delle strade.

In entrambi i contesti della ricerca, durante il secondo incontro, si è mostrata l'immagine dei due triangoli interagenti rappresentanti i sistemi d'attività scuola e lavoro che hanno un oggetto in parte condiviso, l'apprendimento dello studente (Konkola, Tuomi Gröhn, Lambert, & Ludvigsen, 2007). Questo lavoro di familiarizzazione al triangolo di Engestrom è risultato fruttuoso soprattutto nel contesto australiano, come si vedrà nel capitolo 5 che descrive i laboratori.

Anche il clima che si è prodotto durante i laboratori ha rappresentato una variabile importante, soprattutto in Italia dove si sarebbe potuto sentire la differenza gerarchica tra studenti e insegnanti di materie curricolari. Per funzionare correttamente i laboratori hanno bisogno di quell'atmosfera che permetta a ogni individuo di sentirsi libero di esprimere le proprie idee senza sentirsi giudicato o temere le conseguenze (Virkkunen e Newnham, 2013). In Italia si sono allertati i docenti e si è cercato di creare quell'atmosfera cooperativa che 'appiattisse' le gerarchie; gli studenti venivano esortati a dire la loro opinione e a partecipare, ma mai costretti a intervenire. In Australia il numero di allieve ridotto, le insegnanti inviate dal Centro di formazione autorizzato giovani ed esterne al College, e l'insegnante del college e consulente alle carriere particolarmente supportiva hanno creato un'atmosfera orizzontale dove anche le più ritrose dicevano la loro opinione.

## 5.2 I materiali specchio

I materiali specchio sono essenziali durante i laboratori di cambiamento per stimolare coinvolgimento e partecipazione del gruppo. La tabella sotto riassume la selezione di materiali utilizzati.

Tabella 3-4. I materiali specchio utilizzati durante i laboratori

		Italia	Australia
Video dell'attività	Studenti che partecipano alle attività sul posto di lavoro	3	
Interviste video	Interviste di studenti	1	
	Interviste di work tutors	1	2
	Interviste di direttori di centri per l'infanzia		2
	Dirigente	1	
Slides	Risultati di altri incontri	Consiglio di classe	Coordinamento del corso
	Materiali sulla competenza relativa al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità	Brochure europea	Brochure europea
		Risultati sul questionario pre-test	

In Australia il Ricercatore ha evitato per la timidezza dei soggetti e per questioni relative alla privacy di riprendere le apprendiste mentre interagivano coi bambini; in Italia riprendere le attività lavorative in cantiere degli studenti non ha rappresentato un problema né per la privacy né per l'imbarazzo degli studenti.

In Italia sono stati mostrati dei video di studenti durante le regolari attività, per esempio eseguire rilevazioni topografiche all'interno di edifici e rilevazioni stradali. Un terzo video mostrava una visita in cantiere dove il tutor spiegava i materiali utilizzati, i tempi e i modi delle lavorazioni, e le soluzioni trovate ai problemi e vincoli incontrati. In Italia si è mostrato il video di uno studente ripetente che non partecipava ai laboratori e che l'anno prima aveva effettuato uno stage di due settimane; lo studente spiegava come avesse imparato di più durante quelle due settimane che durante l'anno di studi a scuola. Un altro video mostrava invece l'intervista in cantiere a un ingegnere che era stupito a causa della scarsa preparazione degli studenti che non erano risultati autonomi nella misurazione del fabbricato in costruzione. Un'ultima intervista ritraeva la Dirigente e la sua visione dell'alternanza scuola lavoro nell'Istituto. Altri materiali mostrati sono state la brochure sulle competenze chiave europee e sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, e i grafici che mostravano i risultati aggregati della somministrazione di un questionario sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità.

In Australia invece, sono stati mostrati spezzoni di due interviste a work tutor relative ai problemi che le studentesse incontrano sul posto di lavoro. Due direttrici di scuole per l'infanzia sono state intervistate sugli stessi problemi; anche i risultati di un meeting, dove avevano partecipato i coordinatori del corso,

è stato proposto al gruppo. Infine, anche con gli studenti australiani si è illustrata la brochure sulle competenze chiave europee e sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità.

## 6. La raccolta dei risultati della ricerca

Secondo la letteratura sul Change Laboratory un incontro di follow-up dopo alcune settimane dall'ultimo incontro sarebbe utile per poter fare il punto della situazione e comprendere quali siano i passi successivi per cristallizzare la nuova pratica. Dato che il progetto comparativo è stato condotto nell'arco di dodici mesi in due setting a grande distanza l'uno dall'altro, non è stato purtroppo possibile organizzare un incontro di follow-up.

Per quello che riguarda l'analisi dei dati, la trascrizione delle sessioni di Change Laboratory è in genere consigliata per analizzare le pratiche discorsive, individuando le fasi di apprendimento espansivo e le prese di agency da parte dei partecipanti. Tuttavia, il Ricercatore, aiutato nella scelta dai supervisori, era più interessato a documentare il mutato senso d'iniziativa e d'imprenditorialità che le diverse fasi di apprendimento espansivo e ha perciò pianificato una diversa raccolta dei dati.

Il ritorno del progetto ha comportato la somministrazione di un questionario composto da domande aperte sull'esperienza e domande a risposta multipla sulla competenza del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Oltre al questionario, il follow-up ha previsto incontri e interviste a personaggi chiave. Anche i poster prodotti dagli studenti si sono rivelati una preziosa fonte d'informazioni: la loro analisi, come prodotto della formazione di concetti collettivi, che precedono l'azione, è stata suggerita durante la presentazione del presente progetto presso il CRADLE a ottobre 2012.

La tabella successiva riassume i dati che si sono raccolti durante la ricerca.

Tabella 3-5. I dati della ricerca

			Italia	Australia
Tipo di questionario	Pre-test	Scelta multipla	Completato durante il primo meeting	
	Post-test	Scelta multipla	Completato nell'ultimo meeting	Completato a casa e spedito via mail
		Risposte aperte		Intervista telefonica
	Numero e tipo di rispondenti	Studenti	13	4 per la risposte a scelta multipla 5 per le domande aperte
		Tutor lavorativi *	3	
		Insegnanti *	3	2
Poster eseguiti dagli studenti	Sul sistema d'attività Idee/soluzioni		4 7	3
	Altri riscontri di follow-up	Incontri		Con coordinatore VET e consulente alle carriere Con coordinatore qualifiche presso Centro di formazione autorizzato
Corrispondenze email		3 insegnanti Dirigente		
* rispondenti alle sole domande aperte				

La raccolta dei dati si è svolta contemporaneamente e con modalità diverse a seconda del contesto, data anche la loro distanza fisica, cercando tuttavia di mantenere standard di confrontabilità. Il questionario di pre-test è stato somministrato al primo incontro in entrambi i contesti, mentre il questionario di post-test è stato somministrato all'ultimo meeting in Italia, mentre in Australia si sono raccolti i dati via mail per le domande a risposta multipla, e tramite intervista telefonica per le risposte alle domande aperte. Al questionario di pretest e alle domande a risposta aperta hanno risposto tutti i partecipanti in entrambi i contesti: 13 studenti, 3 tutor e 3 insegnanti in Italia ovvero 5 studentesse e 2 insegnanti in Australia – 4 studenti per i questionari a risposta multipla. In entrambi i contesti, alla parte di post-test relativa alle domande a scelta multipla hanno risposto solo gli studenti.

Un'altra preziosa fonte di dati è rappresentata dai poster eseguiti dagli studenti: in Italia quattro hanno guardato l'esercitazione per far sì che gli studenti potessero familiarizzarsi col triangolo di Engestrom; altri sette sono stati messi a punto alla fine di ciascun workshop per riassumere quello di cui si era discusso e per fare proposte. In Australia il gruppo era più ristretto e ci sono stati meno laboratori; le studentesse hanno prodotto tre poster per offrire soluzioni ai problemi che stavano fronteggiando.

Un'ultima fonte di informazioni è stata rappresentata da altre azioni di follow-up: data la distanza fisica (il Ricercatore si trovava in Australia), in Italia domande a personaggi chiave come insegnanti e Dirigente sono state effettuate tramite corrispondenza email. Una presentazione a distanza al corpo docenti, studenti e parti sociali ha permesso la disseminazione dei risultati chiudendo di fatto il progetto. In Australia l'incontro dei personaggi chiave del College e del Centro di formazione autorizzato è stato invece organizzato con incontri di persona, ma non si è potuto organizzare un incontro di follow-up perché l'anno scolastico era già finito.

### 6.1 I questionari di valutazione finale dell'esperienza

L'utilizzo di questionari ha permesso di portare l'attenzione su come il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità fosse significato dai partecipanti e mobilitato non solo durante i laboratori, ma anche sul posto di lavoro, in classe, e in ogni ambito, in una prospettiva d'apprendimento permanente. Si è pensato che un questionario con risposte a scelta multipla potesse meglio rappresentare le modificazioni della settima competenza chiave negli studenti a opera dell'esperienza, mentre domande a risposta aperta avrebbero potuto meglio render conto dei significati attribuiti dai partecipanti all'esperienza.

I questionari sono stati somministrati nella lingua madre degli studenti, italiano o inglese; la prima parte era composta da domande a scelta multipla sulle conoscenze, abilità e attitudini che compongono la settima competenza chiave del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Questa parte è stata prima scritta in inglese per poter essere sottoposta agli *ethics review presso* l'Università di Melbourne, e successivamente tradotta in italiano. La seconda parte del questionario era composta da cinque domande a risposta aperta che indagavano sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità e sul significato attribuito ai laboratori e all'esperienza, ed è stata prima scritta in italiano e poi tradotta in lingua inglese; per la *quality assurance* le domande sono state sottoposte a un processo di revisione da parte di un panel di esperti.

### 6.2 Le domande a risposta multipla

Questa parte del questionario finale è stata consegnata ai soli studenti poiché si volevano misurare i loro progressi rispetto alla settima competenza chiave europea. Le domande sono state desunte dalla descrizione della competenza chiave europea del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità (Commissione Europea,

2007, p. 11), dai risultati d'apprendimento dell'educazione all'imprenditorialità nelle scuole in Europa (Commissione Europea, 2012d, 19).

Dato che i soggetti che partecipavano all'esperimento erano studenti vocationali della scuola secondaria, si è pensato di non dare un taglio economicista alla suddetta competenza, togliendo quelle sue componenti legate alla gestione d'impresa, che sono importanti, ma forse non adatte a futuri geometri ed educatrici di scuola materna, insistendo maggiormente sulle *employability skill*. Secondo la letteratura consultata, infatti, l'insegnamento dell'imprenditorialità va ben oltre la prospettiva economica e le business school (Bahri e Aftendorn, 2006) per abbracciare il *lifelong learning*, la cittadinanza attiva, la capacità di trasformare le idee in corsi d'azione, e i problemi in opportunità. Inoltre l'insegnamento dell'imprenditorialità a un primo livello può coincidere con le *employability skill* (Kozlinska, 2012) quelle abilità necessarie in qualsiasi ambito lavorativo per massimizzare le competenze tecniche (Vibrow, 2011). La prossima tabella espone il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità nelle sue tre componenti (conoscenze, abilità e attitudini) così come esposto nei questionari.

**Tabella 3-6. Descrittori di conoscenze, abilità e attitudini che compongono il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità utilizzati nei questionari a risposta multipla**

Conoscenze	Sui servizi per lo studente nella mia scuola Sulle pratiche professionali e i processi lavorativi sul posto di lavoro Sui vincoli e opportunità di lavoro sul mio posto di lavoro Sui vincoli e opportunità di lavoro dopo il diploma nel mio settore professionale Sulle problematiche morali sociali connesse al mio settore professionale
Abilità	Lavoro per progetti Pianificazione dello svolgimento di un compito Risoluzione di problemi Comunicazione di nuove idee Negoziazione di una soluzione Lavoro di gruppo Organizzazione delle attività legate al proprio studio o lavoro
Attitudini	Autostima (un sentimento di fiducia in se stessi e nelle proprie capacità) Creatività (generare un'idea che è nuova per la persona) Presa d'iniziativa Assunzione di rischi quando necessario Perseveranza di fronte ai problemi Ingegneria, intraprendenza (in inglese <i>resourcefulness</i> ) Presa di responsabilità delle proprie attività a lavoro o a scuola Conoscenza dei propri punti di forza e di debolezza

Il questionario è composto da venti domande, delle quali cinque sulle conoscenze, sette sulle abilità e otto sulle attitudini correlate al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità.

Le domande sulle conoscenze indagano le informazioni a disposizione degli studenti che permettono loro di identificare le opportunità disponibili sia a scuola che sul posto di lavoro. Queste comprendono: i servizi per gli studenti nella scuola; le pratiche professionali e i processi lavorativi nel posto di lavoro; le possibili opportunità di lavoro sia sul posto di lavoro attuale che dopo il diploma; e le questioni sociali e morali connesse col proprio lavoro. Riguardo quest'ultima domanda, le persone dovrebbero essere consapevoli della posizione etica della propria impresa e come si possa promuovere il buon governo; si intende così indagare sui valori che guidano le condotte individuali dal punto di vista del *capability approach*, dove l'individuo trasforma le idee in azione, ma allo stesso tempo crea valore per la comunità. Infine, seppur presenti nella brochure delle competenze chiave (Commissione Europea, 2007), nel questionario non sono state inserite domande sul funzionamento generale dell'economia poiché non in relazione diretta col progetto.

Le abilità correlate al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità sono quelle che riguardano il *project management* proattivo: lavoro per progetti, pianificazione, risoluzione di problemi, comunicazione di nuove idee, negoziazione di una soluzione, lavoro in gruppo, auto organizzazione delle attività scolastiche e lavorative. Altre abilità in relazione al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità sono state escluse perché non connesse con il settore di studi professionali e tecnici oggetto della ricerca: fare un *business plan*, tenere la contabilità, ed effettuare preventivi<sup>2</sup>.

Le attitudini da mettersi in relazione con il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità utilizzate in questa ricerca sono quelle collegate a un atteggiamento imprenditoriale: stima di sé, creatività, presa di rischio quando necessario, iniziativa, perseveranza, ingegnosità e intraprendenza (in inglese *resourcefulness*, pienezza di risorse personali); presa di responsabilità delle proprie attività a lavoro o a scuola; e capacità di identificare e valutare i propri punti di forza e debolezza.

Ciascuna delle venti domande descritte sopra sono state sottoposte agli studenti secondo tre diverse dimensioni. La prima chiedeva di pensare quanto si credeva di essere migliorati durante l'esperienza; le risposte possibili per le co-

2 Quest'ultima abilità è stata in parte sviluppata da un gruppo di studenti in Italia che i quali lavoravano per un'azienda privata, come emerso da uno dei due poster sull'esperienza lavorativa ideale.

noscenze e le abilità erano: per niente, un po', abbastanza, molto. Per le attitudini i descrittori erano: meno di prima, come prime cioè lo stesso, un po' di più, molto di più. La ragione di questa differente scala dipende dal fatto che si voleva prevedere che il progetto avesse potuto sortire un effetto negativo sugli atteggiamenti; per esempio, uno studente ha riportato nel questionario che l'esperienza aveva diminuito la sua autostima, dato che i suoi interventi erano stati fraintesi<sup>3</sup>.

Per ciascuna delle 20 domande riguardanti il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, la seconda categoria di domande chiedeva allo studente di quantificare il livello percepito di conoscenze e abilità secondo un descrittore EQF appropriato. In Italia il diploma di geometra appartiene agli studi tecnici secondari superiori a cui è attribuito un livello EQF 4 (ISFOL, 2012, p. 85); il livello 3 è suggerito come risultato d'apprendimento per le qualifiche professionali triennali; il livello 2 è il risultato d'apprendimento per il biennio della scuola secondaria superiore (gli anni 9 e 10 in Australia). Livelli EQF appropriati per gli studenti del progetto potrebbero quindi situarsi tra 1 e 5<sup>4</sup>.

Per riassumere, la tabella successiva illustra alcuni esempi di descrittori per i livelli EQF di conoscenze e abilità utilizzato nel questionario a risposta multipla.

- 3 Secondo Engestrom e Sannino (2010) ciò non rappresenta un evento raro quando si analizza il sistema d'attività attraverso i materiali specchio durante i workshop; l'abilità del conduttore in questo caso dovrebbe essere di imputare il fallimento non al singolo individuo, ma al sistema di regole, comunità, divisione del lavoro e strumenti che governano l'attività: si tratterebbe dunque di un segno di una più grande contraddizione insita nel sistema.
- 4 Nell'AQF australiano, invece, il livello 5 rappresenta il livello d'uscita per gli apprendistati nella formazione post-diploma, appena un livello sotto la laurea triennale; il livello 3 rappresenta il risultato d'apprendimento per una qualifica di terzo livello, il quarto livello invece è una qualifica di quarto livello. In ogni caso, scegliere l'EQF per entrambi i contesti ha permesso di effettuare confronti fra i due corsi vocazionali scelti per la ricerca.

Tabella 3-7. Questionari a risposta multipla: esempi di descrittori dei livelli EQF utilizzati nel questionario per conoscenze e abilità

Senso d'iniziativa e d'imprenditorialità	Livello EQF	Descrittore corrispondente
Conoscenze		"Quanto specifica pensi che sia la tua conoscenza sui servizi per studenti della tua scuola?".
	2	Conoscenza di base fattuale.
	3	Conoscenza di fatti, principi, processi e concetti generali.
	4	Conoscenza pratica e fattuale in ampi contesti.
	5	Conoscenza comprensiva, specializzata, fattuale e pratica.
Abilità descritte secondo il livello d'autonomia		"Posso lavorare per progetti ..."
	1	... sotto supervisione diretta in un contesto strutturato.
	2	... sotto diretta supervisione, facendolo col mio supervisore.
	3	... sotto supervisione, ma prendendo alcune decisioni.
4	... da solo/a.	
Abilità descritte secondo la capacità d'interagire attivamente nel gruppo		"Al momento posso lavorare in gruppo ..."
	2	... partecipo ma prendo di rado l'iniziativa.
	3	... partecipo e prendo l'iniziativa.
	4	... partecipo attivamente.
	5	... sono in grado di condurre il gruppo.
Abilità descritte secondo il livello di complessità		"Posso negoziare una soluzione ..."
	2	... per completare compiti e risolvere problemi di routine.
	3	... per completare compiti e risolvere problemi applicando metodi di base.
	4	... per generale soluzioni a problemi specifici.
	5	... per sviluppare soluzioni creative a problemi astratti.

I descrittori delle conoscenze spaziano dal livello EQF 2 al livello 5; per le domande sulle abilità, invece, le numero 1,2,3,7 hanno descrittori da 1 a 4, mentre per le domande 4,5,6 da 2 a 5. Per quello che riguarda le attitudini, che pure sono parte del concetto di competenza, sfortunatamente non esistono descrittori EQF. Il Giornale Ufficiale dell'Unione Europea (2008, p. 4) definisce la competenza come "Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio, nello sviluppo professionale e personale", le attitudini sono state escluse dalla definizione<sup>5</sup> e dai descrittori EQF. Si tratta delle stesse attitudini che sono parte della definizione di competenza europea per l'apprendimento permanente (Commissione Europea, 2007, p. 5): "Le competenze sono definite come combinazioni di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto". Le attitudini e i valori connessi siano stati esclusi dall'EQF, per un'ulteriore discussione si veda Guillén, Fontrodona, e Rodríguez-Sedano (2007). Dato che l'EQF non tiene conto delle abilità ma la settima competenza chiave europea la ritiene componente fondamentale, nel questionario gli studenti dovevano dare una valutazione alla propria attitudine secondo quattro livelli: inesistente, debole, buono, eccellente.

Infine, per ciascuna delle 20 domande, la terza dimensione chiedeva quanto la suddetta conoscenza/abilità/attitudine fosse importante per lo sviluppo professionale e i valori possibili erano: non importante, un po' importante, abbastanza importante, molto importante.

### 6.3 Le domande a risposta aperta

L'obiettivo principale delle domande a risposta aperta all'interno di un modello interpretativo della competenza era stato quello di esplorare i significati attribuiti dai partecipanti all'esperienza, ai laboratori e al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Queste domande sono state somministrate a tutti i partecipanti assidui ai workshop: studenti, tutor lavorativi e insegnanti.

Il questionario era composto da cinque domande con da due a quattro righe di spazio per rispondere a seconda della domanda. La prima domanda chiedeva di definire il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità; le tre domande successive (numero 2,3 e 4) riguardavano specificatamente i laboratori: la seconda domanda chiedeva al partecipante che cosa pensava d'aver guadagnato dalla partecipazione ai laboratori, mentre le due successive (numero 3 e 4) chiedevano di enumerare quelli che secondo l'intervistato potrebbero essere eventuali punti di forza e di debolezza dei laboratori, ed erano formulate secondo la *SWOT analysis*<sup>6</sup>. La quinta e ultima domanda chiedeva come migliorare l'esperienza, ma era formulata diversamente a causa della diversità dei progetti: in Italia l'esperienza era composta da laboratori e alternanza scuola lavoro; in Australia da laboratori, lezioni in classe ed esperienza lavorativa. In Italia la domanda chiedeva come si sarebbe potuto migliorare l'esperienza, mentre in Australia come migliorare la qualifica di terzo livello in Childcare.

Tabella 3-8. Domande a risposta aperta

1.	Che cosa pensi che sia il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità?
2.	Che cosa pensi d'aver guadagnato dalla partecipazione ai laboratori (cioè agli incontri)?
3.	Quali pensi che siano i punti di forza dei laboratori?
4.	Quali pensi che siano i punti di debolezza dei laboratori?
5.	Italia: Alla luce della tua partecipazione come miglioreresti l'esperienza presso il nostro Istituto? Australia: Alla luce della tua partecipazione come miglioreresti la qualifica di terzo livello in Childcare?

La domanda numero cinque è stata invece conteggiata separatamente poiché diversificata a seconda del contesto. Dato il più largo numero di partecipanti del contesto italiano, la quinta domanda è stata analizzata in funzione del tipo di rispondente, e la prima domanda sul senso d'iniziativa è stata connessa ai poster, mostrando la connessione fra la dimensione individuale e quella collettiva di questa competenza chiave.

#### 6.4 I questionari di ingresso

Un questionario di ingresso molto simile a quello finale a risposta multipla descritto sopra è stato somministrato a tutto il gruppo, studenti, tutor e insegnanti. In esso si chiedeva, per le venti dimensioni individuate del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità (5 conoscenze, 7 abilità e 8 attitudini) di rispondere secondo quattro livelli: per niente, poco, abbastanza, molto. In una sorta di *assessment* a 360°, gli studenti valutavano se stessi ed erano valutati dai loro tutor e insegnanti. I risultati, utilizzati come materiali specchio solo per la parte italiana del progetto, sono stati oggetto di discussione durante il terzo laboratorio, si veda in proposito il quarto capitolo.



## IV.

# I laboratori italiani

La ricerca italiana è stata realizzata all'Istituto per Geometri Carlo D'Arco di Mantova, ed era composta da una prima parte di osservazione partecipante tra gennaio e febbraio 2012 nelle due (al tempo) quarte partecipanti al progetto. La seconda parte dello studio è stata caratterizzata da un periodo di due mesi (da fine agosto al fine di ottobre 2012) di alternanza scuola lavoro e contemporanei workshop a cadenza settimanale per i tredici studenti selezionati nelle due classi che nel frattempo erano diventate quinte. Questa metodologia formativa introdotta in Italia dal 2005 permette agli studenti con più di 15 anni di apprendere sul posto di lavoro le stesse competenze che imparerebbero in classe<sup>1</sup>. Gli studenti sono stati divisi in quattro gruppi, due dei quali hanno prestato servizio presso la Provincia di Mantova, mentre altri due presso aziende private di costruzioni. Nell'Amministrazione pubblica tre studenti hanno lavorato presso il Settore Strade, mentre altri tre hanno prestato il loro servizio presso il Settore Manutenzione Edifici; entrambi gli uffici in questione della Provincia di Mantova si trovavano nel centro della città. Nel settore privato quattro studenti sono andati presso una cooperativa di costruzioni, mentre altri quattro si sono recati presso un'azienda di costruzioni locale; in entrambi i casi le sedi si trovavano nella prima periferia della città. Sia nelle aziende del settore pubblico che privato, la maggior parte d'edifici di costruzione si trovavano al di fuori dalla città

1 Si tratta di uno degli strumenti attraverso i quali il Legislatore italiano si ripropone di combattere la disoccupazione giovanile e lo *skill mismatch*, il disallineamento tra le competenze che hanno gli studenti in uscita dai percorsi formativi e quelle richieste dalle imprese (Ugolini, 2012).

di Mantova, e sparsi tra l'Emilia colpita dal terremoto del 2012 – per esempio la nuova scuola a Sant'Agostino di Ferrara – e la Lombardia, con un hotel nella zona Fiera di Milano. Queste notevoli distanze non hanno rappresentato un problema per gli studenti, che hanno viaggiato in auto con i loro tutor<sup>2</sup>.

In questo capitolo si farà un'introduzione basata sugli antecedenti storici, in altre parole come il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità era insegnato nell'Istituto e nelle classi prima dell'inizio della ricerca. Nella terza generazione della Teoria Storico Culturale dell'Attività, infatti, i problemi e i potenziali di un sistema d'attività si possono comprendere attraverso la sua storia (Engestrom, 2001a). Nella descrizione dei laboratori che verrà effettuata si darà particolare risalto ai materiali raccolti durante l'osservazione in classe e nelle aziende. Questo permetterà al lettore di meglio comprendere la natura del workshop, mostrando inoltre l'organizzazione di questo tipo di intervento formativo, come per esempio l'estensiva ricerca sul campo, la raccolta dei dati e la formazione di ipotesi riguardanti i sistemi di attività coinvolti. A questa analisi dei precedenti storici seguirà la descrizione degli otto laboratori, a cui succederà la fase di *follow-up*, cioè la reazione dei partecipanti e degli altri *stakeholders* (detentori di diritti) ai laboratori. Il *follow-up* è potuto proseguire con altri progetti in linea con quello qui descritto qui fino al 2015-2016.

### 1. Premesse storiche, com'era insegnato il senso d'iniziativa e imprenditorialità prima dell'inizio del progetto

I laboratori e i risultati della ricerca sono meglio contestualizzati e compresi quando sono confrontati con il modo in cui il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità venivano impartiti prima dell'inizio della ricerca. Questa competenza è massimizzata quando il mondo della scuola e quello delle imprese hanno forti legami (Commissione Europea, 2009). Durante l'osservazione partecipante il Ricercatore ha notato tre modalità con la quale l'Istituto e le classi oggetto della ricerca si connettevano col mondo del lavoro: brevi *stage*, visite scolastiche nei siti in costruzione, e insegnanti di materie tecniche che, oltre a detenere una cattedra, lavoravano privatamente per le imprese e gli studi locali.

- 2 Le aziende che hanno ospitato i ragazzi sono state trovate attraverso il network di relazioni degli insegnanti di costruzioni delle due classi e dalla Dirigenza dell'Istituto. All'inizio si erano trovate quattro aziende private, ma due si sono ritirate appena prima dell'inizio del progetto per la crisi che ha travolto il settore italiano delle costruzioni.

Iniziando dagli *stage*, già all'inizio degli anni 90 gli istituti tecnici e professionali italiani hanno iniziato a comprendere l'importanza dei periodi di lavoro presso le aziende per la formazione dei loro studenti. Nell'Istituto in questione questi si realizzavano attraverso due settimane a tempo pieno a metà circa del quarto anno presso le aziende che gli studenti stessi si ricercavano autonomamente vicino a casa; questo però finiva per sparpagliare gli studenti per l'intera provincia, e dato che l'Istituto è situato proprio nel centro città, era poi difficoltoso per gli insegnanti effettuare verifiche dell'inserimento degli studenti presso le aziende, e porre l'accento sull'appropriatezza dell'esperienza lavorativa. Nell'Istituto, che contava circa 500 studenti, vi era solo un insegnante responsabile per tutti gli *stage*, e dunque le sue energie finivano per essere assorbite dal lavoro burocratico pre e post *stage*, e non dal controllo di quello che gli studenti imparavano sul posto di lavoro. Nelle interviste effettuate agli insegnanti sugli *stage* degli anni passati emergeva la storia di due studenti che, avendo effettuato un percorso di due settimane per un comune della provincia, avevano impiegato un giorno intero per effettuare misurazioni di una lapide tombale. Questa storia, che assurgeva a esempio di come non doveva svolgersi una siffatta esperienza, era conosciuta da tutto il personale dell'Istituto.

Durante lo *stage* gli studenti<sup>3</sup> in genere trovano uno studio tecnico e utilizzano gli specifici software di disegno per geometri; dato che gli studenti apprendono velocemente le abilità informatiche, si richiede loro di trascrivere i disegni dalla carta al computer. Anche se questa attività non risulta essere particolarmente formativa poiché riguarda più l'addestramento<sup>4</sup>; lo studente sente di essere già utile per il suo datore, si sente dunque parte del sistema d'attività lavorando come geometra. Secondo gli insegnanti si tratta più di un'esperienza di orientamento professionale che di reale acquisizione di competenze utili alla professione futura. Gli studenti, ovviamente, non considerano le due settimane di *stage* sufficienti per la loro preparazione tecnica, e pensano che le loro competenze sarebbero più strutturate se alternassero periodi di scuola a periodi di espe-

- 3 Benché il geometra è ancora considerata una professione maschile, al giorno d'oggi il numero di studentesse è in continuo aumento. Sarebbe in ogni caso necessario un numero maggiore di ragazze nella formazione tecnica e professionale per colmare il divario fra domanda e offerta di tecnici qualificati (Palma, 2012). Nella parte italiana della ricerca, la componente femminile studentesca era rappresentata da 40 soggetti su 13.
- 4 L'addestramento è definito da Winch (2013) come la ripetizione di attività, così che queste possano essere realizzate con competenza e sicurezza; l'addestramento non è da considerarsi una componente specifica della formazione tecnica e professionale, dato che riguarda tutti gli aspetti di vita di ognuno di noi.

rienze lavorative. Di conseguenza trovano che la scuola non li prepari adeguatamente per il loro futuro lavoro di geometri; dato poi che hanno un approccio concreto all'apprendimento, pensano che potrebbero beneficiare più di un'esperienza lavorativa che di una lezione frontale.

Dopo le riforme di fine anni '90 improntate all'autonomia (si veda Ajello, Chiorrini, e Ghione, 2005), gli insegnanti sono stipendiati per 18 ore settimanali che sono interamente destinate all'insegnamento in classe; a causa dei tagli alla spesa pubblica degli ultimi anni, gli istituti lamentano la scarsità di personale e faticano a reperire i fondi per le attività extracurricolari. È facilmente intuibile come, a causa della presenza dei laboratori, gli istituti tecnici siano organizzazioni più complesse e dispendiose dei licei, dove il metodo d'insegnamento principale è la lezione frontale. Cionondimeno tutti le scuole secondarie superiori sono finanziate allo stesso modo; si può quindi immaginare l'impatto negativo che questo sistema di finanziamento ha sugli istituti tecnici e quanto sia scoraggiante per il personale scolastico.

Per quello che riguarda i legami tra la scuola e le imprese locali, è comune per gli insegnanti di materie tecniche quali costruzioni e disegno tecnico lavorare privatamente per le aziende locali<sup>5</sup>. Tali legami hanno però un impatto limitato sul curriculum e sulla didattica per promuovere il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità: Il curriculum è imposto in massima parte dal MIUR, e dunque sono ridotti gli spazi per adattarlo ai bisogni delle imprese locali. In aggiunta i curriculum sono così ampi che gli insegnanti devono letteralmente 'rincorrerli', e le lezioni finiscono per essere quasi esclusivamente basate sulle lezioni frontali anziché metodologie didattiche che possano meglio promuovere questa competenza negli studenti. Quando il Ricercatore ha effettuato l'osservazione partecipante ha constatato che anche durante i laboratori gli insegnanti si avvalevano di lezioni frontali per trasmettere contenuti; raramente gli studenti lavoravano in gruppo o per progetti o si cimentavano con problemi reali inerenti la loro futura professione. Né l'imprenditorialità era un obiettivo del curriculum; l'iniziativa e l'autonomia degli studenti non erano incoraggiate nella classe, e il sistema di valutazione era basato su test orali e scritti da svolgersi individualmente. Non vi erano per esempio valutazioni su progetti svolti in gruppo.

La cooperazione tra scuola, insegnanti e imprese si osservava alle visite dei siti in costruzione organizzate con cadenza regolare, per esempio due all'anno per

5 Il salario dell'insegnante italiano è basso a confronto della media europea; in Italia la professione dell'insegnante non è considerata attraente. Per alcuni il lavoro di insegnante è una sfida, per altri, semplicemente, la sicurezza di un posto a tempo indeterminato.

classe. Le visite di rivelano però di difficile implementazione, e la classe, composta da 25 studenti, tende a formare l'attività lavorativa dei cantieri, che in ultima analisi sono attività guidate dal profitto. Non è inoltre sempre facile procurare a tutti l'attrezzatura d'obbligo (caschi protettivi e scarpe anti-infortunistica), ed espletare i necessari corsi anti infortunistica necessari per potersi recare in cantiere. L'ingresso di comitive nei siti in costruzione – tra impalcature e parapetti temporanei – non è sempre agevole, e nel gruppo classe vi sono spesso persone che non si sentono coinvolte nell'attività, non prendono la visita con la necessaria serietà.

Durante l'osservazione sul campo si sono pure potuti osservare i diversi atteggiamenti degli studenti verso il mondo del lavoro, in particolare quando si è ventilata loro l'opportunità di effettuare due mesi di alternanza scuola lavoro presso aziende selezionate attraverso un progetto di ricerca specifico. Alcuni studenti vedevano il progetto come una perdita di tempo: dato che dopo il diploma volevano continuare il loro percorso di studi, non c'era ragione di fare 'lavori manuali', e altri non vedevano il potenziale formativo dell'alternanza scuola lavoro e si ripromettevano di lavorare solo se retribuiti. Queste considerazioni sull'etica del lavoro in Italia verranno riprese alla fine del capitolo sei.

## 2. Panoramica dei workshop a matrice socioculturale

Questa sezione riassume ciascuno degli otto laboratori settimanali che si sono svolti presso l'Istituto per Geometri Carlo D'Arco di Mantova tra il 1 settembre e il 25 ottobre 2012. Tredici studenti, quattro tutor lavorativi e tre insegnanti (uno di essi vice preside) hanno partecipato ai laboratori con assiduità; altri tutor lavorativi, insegnanti e la Dirigente hanno preso parte in modo occasionale. Oltre a descrivere le principali attività per ciascun laboratorio, questo capitolo presenterà alcuni dei materiali utilizzati durante gli incontri quali fotografie, diagrammi, grafici e presentazioni.

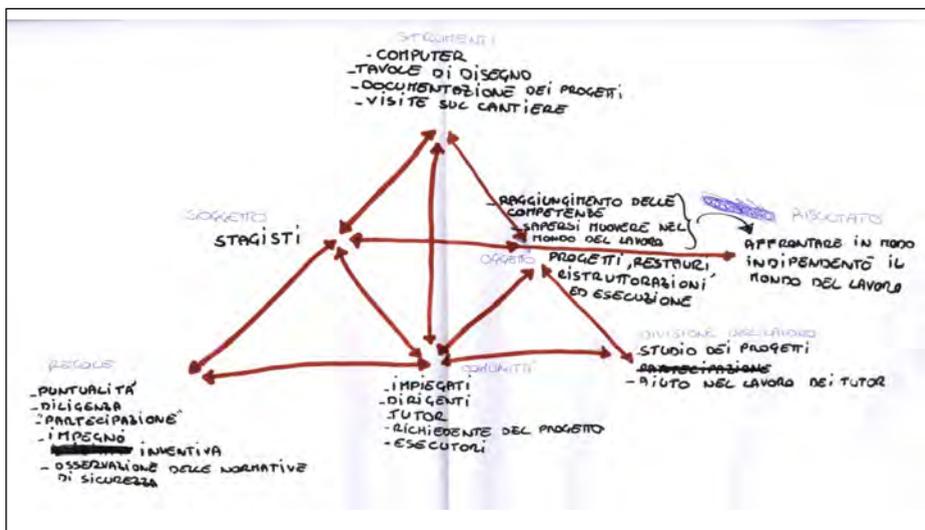
### 2.1 *Primo workshop*

Al primo incontro hanno partecipato solo gli studenti, il Ricercatore e la Dirigente; si tratta del solo workshop organizzato di sabato. Si è trattato di un incontro di carattere introduttivo: la Dirigente ha dato il benvenuto ai partecipanti spiegando il progetto nei dettagli pratici e nelle regole da osservare, per esempio sul tenere le ricevute dei viaggi e dei pasti per poter essere rimborsati coi fondi messi a disposizione dall'Istituto. Si è inoltre discusso degli obiettivi

dei laboratori, cioè la discussione e soluzione dei problemi che gli studenti fronteggiavano durante l'alternanza, per fare in modo di liberare il loro senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Gli studenti hanno compilato un questionario d'ingresso sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, che sarebbe poi stato utilizzato due settimane dopo come materiale specchio.

Si è utilizzato il triangolo di Engestorm (1987, p. 87) come strumento euristico per analizzare l'attività lavorativa sia a scuola che al lavoro. Utilizzata come esempio di attività, la scuola ha un oggetto, dei risultati finali, degli strumenti che mediano l'attività, una divisione del lavoro, regole e una comunità. A seguito di questa spiegazione gli studenti, a piccoli gruppi, sono stati invitati a pensare al loro percorso di alternanza e alle loro occupazioni attraverso lo strumento del triangolo di Engestrom. Anche se avevano prestato servizio presso le aziende da una sola settimana, potevano già iniziare a riflettere sui vari elementi che componevano la loro attività. Uno dei quattro cartelloni è presentato sotto a titolo di esempio.

Figura 4-1. Esempio del lavoro di gruppo degli studenti, rappresentazione del loro posto di lavoro utilizzando il triangolo di Engestrom



Gli studenti che hanno realizzato il disegno stavano svolgendo il loro periodo di alternanza presso la Provincia al settore Manutenzione degli Edifici Pubblici. In cima al triangolo vi sono gli strumenti sul posto di lavoro: il computer, la tavola da disegno, la documentazione di progetto e le visite ai siti in costru-

zione<sup>6</sup>; I soggetti dai quali scaturisce il punto di vista sull'organizzazione sono gli studenti. In basso a sinistra vi sono le regole, quali, a esempio: arrivare al lavoro in orario, essere diligenti, impegnarsi, avere inventiva ma anche osservare le normative di sicurezza. In basso al centro vi è la comunità che prende parte a vario titolo all'attività: impiegati, dirigenti, mentori, esecutori materiali, ma anche i clienti. In basso a destra vi è poi la divisione del lavoro che, dal punto di vista degli studenti, corrisponde allo studiare i progetti e aiutare il proprio mentore. Nella parte media del triangolo vi sono oggetto e risultato: da un lato, sotto la freccia, il 'materiale grezzo'<sup>7</sup> – l'oggetto su cui si concentra l'attività (progetti, restauri e ristrutturazioni); dall'altro, a destra della freccia, vi è il risultato utile per il conferimento di senso a quello che si fa, che andrebbe ricercato nell'acquisizione di competenze utili al proprio futuro professionale, così che lo studente possa acquisire autonomia nel mondo del lavoro.

## 2.2 *Secondo workshop*

Questo incontro si è tenuto il martedì come tutti i successivi; a partire da questo laboratorio hanno partecipato i tutor lavorativi e gli insegnanti, che hanno innanzitutto compilato il questionario d'ingresso sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Il Ricercatore ha poi mostrato un possibile piano della lezione illustrato di seguito.

- 6 Gli studenti hanno posto le visite nei siti in costruzione come segni e strumenti; questo sembra mostrare la loro consapevolezza che le visite nei cantieri costituiscono mediatori d'apprendimento, che a sua volta costituisce un importante elemento per il conferimento di senso all'oggetto dell'attività.
- 7 Essendo un'applicazione della Teoria dell'Attività, la teoria dell'apprendimento espansivo è una teoria orientata all'oggetto. L'oggetto costituisce sia il materiale grezzo che lo scopo orientato al futuro dell'attività, ed è dunque il vero latore di significato dell'attività (Engeström e Sannino, 2010, p. 5).

Figura 4-2. Secondo incontro, piano del laboratorio

### Laboratorio di Attraversamento dei Confini

1. Riassunto incontro precedente
2. Slide dei due sistemi di attività interagenti
3. **Materiale specchio** (utile per la riflessione dei partecipanti)
  - I. **Filmato lavori alla cooperativa di costruzioni**
    - *Eventuale discussione*
  - II. **Intervista ingegnere responsabile lavori**
    - *Eventuale discussione*
  - III. **Contestualizzazione delle criticità rilevate alla luce del sistema di attività (Triangolo/i di Engestrom)**
4. Lavoro di gruppo studenti
  - *banner esplicativo e riassuntivo*
  - Distribuzione questionario senso d'iniziativa per Tutor e Insegnanti

Si è previsto d'iniziare da un riassunto del laboratorio che si era tenuto la settimana precedente, passando poi alla visualizzazione di uno schema rappresentante due sistemi di attività interagenti – per far sì che i partecipanti conoscessero gli strumenti di mediazione del laboratorio e la teoria sottostante a piccoli passi. Si procedeva con l'ascolto di alcuni materiali specchio raccolti dal ricercatore in un cantiere dove i ragazzi prestavano servizio; il materiale avrebbe mostrato i problemi dei ragazzi sul posto di lavoro, producendo così la discussione partecipata generatrice di idee. L'ultimo punto dell'elenco puntato e numerato prevedeva l'eventuale costruzione di un cartellone da parte degli studenti che potesse fare il punto della situazione e il riassunto del laboratorio, preparando così il laboratorio successivo, e conferendo continuità ai workshops.

Prima dell'inizio del meeting un gruppo di studenti aveva manifestato al Ricercatore un problema presso la Provincia settore Strade; i ragazzi sono stati incoraggiati a esporlo davanti all'intero gruppo durante il laboratorio. Sembra che il loro tutor li avesse lasciati da soli per alcuni giorni, a causa della nascita del figlio, senza alcun compito da svolgere. Sia gli insegnanti che i tutor presenti hanno suggerito ai ragazzi di mostrare più iniziativa, chiedendo magari ai colleghi del tutor assente che cosa avrebbero potuto fare nel frattempo. Sempre riguardo

l'iniziativa, uno dei tutor presenti è rimasto colpito dalla “prontezza ad assorbire” (cioè a imparare) e dal senso d'iniziativa dei propri studenti che, non appena avevano finito un compito, subito chiedevano cosa c'era da fare. Quando questa discussione si è esaurita, il Ricercatore è ritornato sulla traccia preparata di svolgimento del laboratorio, mostrando come scuola e lavoro possano essere considerati due sistemi di attività interagenti con regole, strumenti divisione del lavoro e comunità diversi ma con uno dei loro obiettivi parzialmente condiviso, l'apprendimento dello studente (si veda Konkola et al., 2007). Successivamente, sempre seguendo la traccia in modo flessibile, si sono mostrate come materiali specchio due registrazioni effettuate due giorni prima in un sito in costruzione dove un gruppo di studenti prestava il loro lavoro: nel video il gruppo effettuava misurazioni nell'edificio in costruzione, come illustrato dalla foto sotto.

**Illustrazione 4-1. Secondo meeting, materiale specchio. Gli studenti effettuano misurazioni all'interno di un edificio in costruzione**



I due tutor lavorativi si trovano sulla sinistra, mentre i quattro studenti sono sulla destra; una studentessa coordina i lavori di misurazione dei tre compagni sulla destra accanto alle finestre. Il lavoro dei mentori è quello di una supervisione ‘ravvicinata’, con domande quali: “Qual è la prossima misura che effettuerete per controllare se il lavoro delle maestranze corrisponde al progetto sulla carta?” Era infatti chiaro che il lavoro degli studenti non procedeva in autonomia; tale osservazione non è sorprendente dato che si trattava per gli studenti al primo ‘vero’ lavoro di misurazione in un sito in costruzione. Il mentore spiegava il significato delle azioni intraprese – come mai una certa misura andava effettuata in un determinato modo e come tutto questo era da ricondursi al progetto in scala. Era altresì chiaro che i due supervisori avrebbero potuto effettua-

re spiegazioni molto meno approfondite, mostrando che la presenza e l'apprendimento degli studenti in cantiere fossero ritenuti importanti per l'azienda.

Dopo aver visionato questo breve filmato un insegnante di costruzioni si è sentito in dovere di prendere la parola, rassicurando che le conoscenze necessarie a questo tipo di attività sarebbero state affrontate durante il quinto anno, e dunque gli studenti del video non potevano essere incolpati se mancavano di alcune conoscenze e abilità. La discussione si è poi spostata sul come utilizzare le competenze acquisite durante il periodo di alternanza; un insegnante ha proposto che gli studenti effettuassero presentazioni in classe ai compagni. Gli studenti avrebbero dovuto inoltre preparare report delle attività da presentare all'esame di maturità.

Nel secondo filmato l'ingegnere responsabile dei lavori del cantiere intervistato mostrava perplessità circa la preparazione degli studenti, dato che questi mancavano delle evidenti abilità di base che riguardano la topografia; tale critica era già stata affrontata poc'anzi e non ha suscitato ulteriori discussioni. Si è inoltre ribadito come la partecipazione al progetto sia stata su base volontaria per gli studenti, meglio dunque sfruttarla al massimo mostrando senso d'iniziativa e apprendendo tutto quello che si poteva, facendo così tesoro dell'opportunità. Nell'ultima parte del laboratorio agli studenti è stato richiesto di riassumere la discussione in forma di cartellone, il risultato è mostrato nella pagina seguente.

Il senso d'iniziativa è presentato sotto forma di 'spirito d'iniziativa'; la competenza è composta di teoria (fornita a scuola) e pratica (data dalle esperienze nel posto di lavoro, specialmente nei siti in costruzione). Teoria e pratica unite rendono possibile l'apprendimento dei contenuti, che dipende dalla capacità di assorbimento dello studente, ma anche dalla condivisione dell'esperienza con il resto del gruppo durante i laboratori. Tale competenza risulta essere utile dopo il diploma, soprattutto durante l'anno di praticantato come geometra, ma anche all'università.

Figura 4-3. Secondo incontro: lavoro di gruppo prodotto dagli studenti



ITALIA (N=13)

### 2.3 Terzo workshop

Una parte di questa sessione è stata impiegata alla discussione dei risultati sul questionario sul senso d’iniziativa e d’imprenditorialità dato ai partecipanti ai workshop durante il primo e secondo incontro, elaborati in forma di grafici e mostrati come materiali specchio. Rispetto alla competenza del senso d’iniziativa e d’imprenditorialità, composta di conoscenze, abilità e attitudini, il grafico sotto mostra l’istogramma delle abilità.

Figura 4-4. Terzo incontro, materiale specchio. Risposte al questionario sul senso d’iniziativa e d’imprenditorialità



Le sette domande contenute nel questionario sono nel riquadro in basso al centro, mentre in basso a sinistra vi sono le risposte: il questionario è stato somministrato sia agli studenti in forma di autovalutazione, che agli insegnanti e tutor lavorativi, chiedendo di dare una valutazione ai loro studenti. Le risposte sono state suddivise in quattro gruppi: gli studenti (rispettivamente classi Va e Vb), i tutor lavorativi e gli insegnanti. Le possibili differenze nelle percezioni di abilità rispetto al senso d’iniziativa e d’imprenditorialità sono state oggetto di discussione.

Durante la discussione sono emersi diversi elementi sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità considerato da più punti di vista. Riguardo alle conoscenze, gli studenti avevano scritto che non sapevano 'per nulla' dei servizi per lo studente nella loro scuola perché pensavano che non ce ne fossero, mentre gli insegnanti e i tutor pensavano che gli studenti conoscessero i pochi disponibili. Gli studenti, inoltre, pensavano di conoscere bene le pratiche professionali connesse ai loro posti di lavoro dopo appena una settimana di alternanza scuola lavoro, mentre sia gli insegnanti che i tutor non erano dello stesso avviso. Un altro elemento di interesse è stato che gli studenti tendevano a valutare le loro competenze meno favorevolmente rispetto agli insegnanti e ai tutor. Per le abilità, per esempio, gli insegnanti hanno valutato la capacità degli studenti di autovalutarsi in modo migliore rispetto agli studenti stessi. Gli studenti della Vb hanno valutato le loro performance in modo migliore rispetto alla Va; tale capacità, durante la discussione dei dati, è stata collegata alla pratica dell'autovalutazione in Vb: l'insegnante di costruzioni della Vb chiedeva a ciascun studente al termine dell'interrogazione di dare un voto alla sua performance motivandola; in questo modo lo studente comprendeva meglio la ragione del voto e imparava ad autovalutarsi.

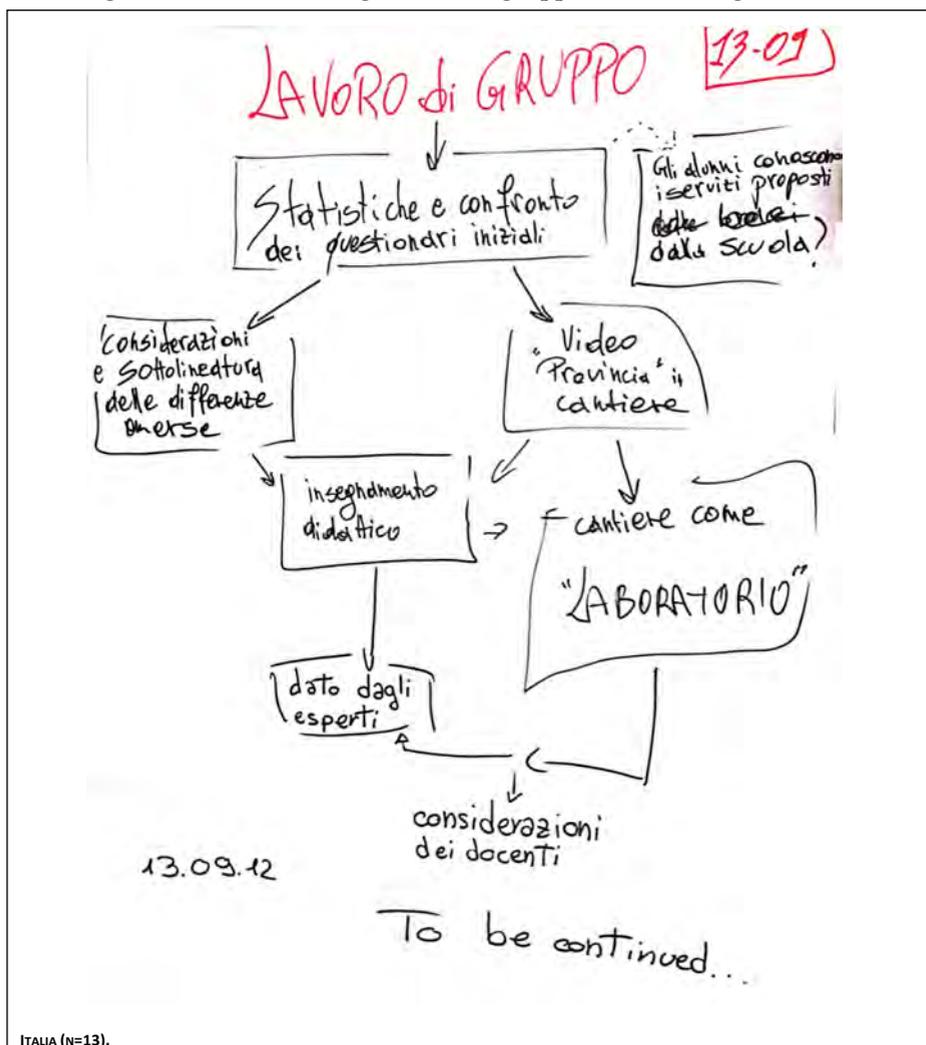
Finita la discussione sui risultati dei questionari, si è mostrato un video sul gruppo di studenti che prestava servizio presso la Provincia settore Manutenzione Edifici mentre assistevano il loro mentore che negoziava lo stato di avanzamento lavori con un fornitore d'opera. Il luogo della negoziazione era l'impalcatura di un soffitto di un edificio storico a oltre 5 metri d'altezza.

**Illustrazione 4-2. Terzo meeting, materiale specchio. Un tutor negozia lo stato avanzamento lavori mentre gli studenti assistono**



Il tutor è in fondo a sinistra, gli studenti ascoltano e annotano; onde prepararli a questa attività il tutor li ha prima portati per un giro di perlustrazione dell'intero edificio, mostrando e spiegando lo stato di avanzamento dei lavori. La discussione seguita a questo video ha evidenziato il valore formativo dei siti in costruzione; per il loro potenziale d'apprendimento, essi sono definiti da un insegnante come "laboratori che devono essere vissuti in prima persona". Alla fine del laboratorio gli studenti hanno riassunto l'attività svolta attraverso lo schema illustrato sotto.

Figura 4-5. Terzo meeting. Lavoro di gruppo effettuato dagli studenti



ITALIA (N=13).

In questo cartellone gli studenti identificano i temi principali del laboratorio, si tratta dell'analisi dei grafici sulla competenza imprenditoriale e la discussione dei filmati; un riquadro rappresenta la discussione delle differenze emerse negli istogrammi; 'l'insegnamento' didattico ('dato dagli esperti') è considerato come complementare al 'sito in costruzione' considerato come 'laboratorio'.

#### 2.4 *Quarto workshop*

Una interessante domanda, che è emersa dagli studenti, è se una persona che osservava un sito in costruzione fosse parte della comunità oppure no; sia i tutor che gli studenti sono stati d'accordo nel dire che uno studente in un periodo d'alternanza fosse parte della comunità anche quando semplicemente osservava; d'altro canto, il signore anziano che osservava l'andamento dei lavori dall'esterno non ne era parte. Per meglio far comprendere al gruppo come funzionava la partecipazione alle pratiche professionali, si è mostrata la teoria della partecipazione periferica legittimata<sup>8</sup> per rendere più chiaro che cosa significasse comunità dentro un cantiere: all'inizio il contributo degli studenti sarebbe stato solo marginale dato che avrebbero solo osservato, successivamente avrebbero contribuito ai lavori sempre più attivamente; allo scopo un tutor ha utilizzato il termine di "progressivo inserimento dello studente all'interno della vita dell'impresa".

Successivamente si è proiettata un'intervista che era stata effettuata alcuni mesi prima durante il periodo dell'osservazione partecipante; in essa si sondava la pratica dello *stage* di due settimane che si effettua solitamente durante il IV anno. Nel video chiamato 'Come un vero geometra', uno studente ha descritto la sua esperienza di lavoro in uno studio tecnico e il significato da lui attribuito all'esperienza. A suo dire nelle due settimane di stage aveva imparato di più che in un anno di scuola, dato che aveva dovuto svolgere i compiti del geometra in un ambiente 'reale'. Per questo non trovava utili gli insegnamenti teorici in classe perché difficilmente utilizzabili sul posto di lavoro<sup>9</sup>. Il gruppo – specialmente i tutor – non erano d'accordo con quanto sentito nell'intervista: la scuola dava agli studenti i necessari fondamenti, permettendo loro di padroneggiare i compiti con cui avrebbero dovuto confrontarsi allavoro. Il ruolo della formazio-

8 In base alla teoria di Lave and Wenger (1991).

9 Questo video è stato scelto proprio per il criticismo verso l'insegnamento scolastico aspettandosi che avrebbe favorito la discussione partecipata.

ne scolastica era quello di “dare le fondamenta, insegnando agli studenti un modello di ragionamento”.

Un altro argomento scaturito a questo riguardo riguardava se era meglio lavorare da soli o in gruppo sul posto di lavoro: da un lato lavorare in gruppo era meglio, dato che la discussione dei temi facilita la comprensione, ma dall'altro la divisione del lavoro, che inevitabilmente comporta, non permetteva di trattare un compito in tutte le sue sfaccettature.

Successivamente si è mostrata un'intervista alla Dirigente; nel video si parlava del futuro dell'esperienza lavorativa nell'Istituto tecnico, continuando poi con la differenziazione tra formazione e addestramento: mentre formare significa insegnare per competenze e attitudini utili durante tutto l'arco di vita, addestrare comporta l'apprendimento di una mera abilità utili nel contesto specifico, come per esempio utilizzare un software per le buste paga<sup>10</sup>. Quest'ultimo apprendimento deve riguardare il posto di lavoro piuttosto che la scuola, dato che i software variano a seconda delle imprese e sono di rapida obsolescenza. Citando poi il libro di Morin (1999), dal titolo 'la testa ben fatta', la Dirigente ha asserito che il ruolo della scuola è quello di formare la mente dello studente così che possa imparare velocemente nuove abilità sul posto di lavoro. Alle volte era infatti incorsa in imprenditori che si lamentavano della mancanza di abilità specifiche dei suoi ex studenti, ma essi avevano subito cambiato atteggiamento quando avevano visto la rapidità con la quale i ragazzi imparavano l'utilizzo di un nuovo strumento.

Alla fine di questo workshop un insegnante ha condiviso col Ricercatore la sua contentezza per come si stavano svolgendo i workshop. Sembrava infatti importante che gli studenti potessero riflettere sulle loro esperienze attraverso video e discussioni di gruppo. In aggiunta, gli studenti stavano partecipando sempre più ai laboratori mostrando così più iniziativa.

### 2.5 *Quinto workshop*

Questo laboratorio si è tenuto il 29 settembre. Un'insegnante ha iniziato la discussione mostrando le sue preoccupazioni riguardo alle voci sentite dai colleghi sullo svolgimento del programma per quegli studenti che non partecipavano al progetto e che si trovavano in classe<sup>11</sup>. Ai 13 ragazzi che partecipavano al pro-

10 In passato la Dirigente aveva insegnato presso un istituto tecnico commerciale.

11 I ragazzi che non partecipavano al progetto hanno iniziato le lezioni secondo il regolare ca-

getto era stato assicurato che il resto della loro classe non avrebbe proseguito col programma, ma effettuato esercizi di ripasso del IV anno. Nelle classi, di converso, alcuni insegnanti avevano iniziato a spiegare gli argomenti relativi al V anno. Questo era in parte dovuto al terremoto di Maggio 2012 che aveva colpito Mantova, e costretto a una chiusura anticipata dell'anno scolastico<sup>12</sup>.

Gli insegnanti presenti al laboratorio, di concerto coi tutor presenti, hanno cercato di rassicurare i ragazzi, che dovevano considerare l'esperienza come una risorsa (e non come un problema), utilizzando quanto appreso per presentazioni e relazioni da mostrare all'esame di maturità, senza troppo preoccuparsi degli argomenti che si stavano affrontando in classe, perché quello che stavano imparando era molto più prezioso. Gli studenti coinvolti nella ricerca dovevano anzi mostrare ancora più iniziativa possibile per trarre vantaggio quanto più possibile dall'esperienza.

Parlando di iniziativa sul posto di lavoro, ha sostenuto un tutor, essa richiede anche competenze tecniche e autonomia di pensiero; in generale, ha continuato, la scuola non aiuta lo studente a diventare autonomo. Secondo un insegnante, invece, l'autonomia è anche un tratto personale, e vi sono studenti più autonomi di altri, quelli che per esempio si organizzano per tempo per le verifiche, quelli che non aspettano il giorno prima per studiare tutto il programma. Un altro tutor ha suggerito che l'iniziativa è conseguenza anche dell'interesse verso la materia, mentre per un altro avere iniziativa per uno studente significa, quando si ha un problema, andare dal proprio tutor con il problema ma anche una proposta di soluzione. Per rinforzare questi concetti legati al senso d'iniziativa (autonomia, auto organizzazione, propositività) si è mostrato ai ragazzi un poster che il Ricercatore aveva trovato durante la ricerca in Australia. Il materiale è tradotto in italiano nel riquadro di sotto.

lendaro, mentre i colleghi che partecipano al progetto due settimane prima; sempre i ragazzi che non partecipano al progetto hanno effettuato lo *stage* di quindici giorni tra settembre e ottobre, mentre i loro compagni avevano un periodo d'alternanza della durata di otto settimane. Come risultato gli studenti che non partecipano al progetto sono rimasti in classe senza i loro compagni per un mese.

12 Molti degli insegnanti non solo non avevano potuto portarsi avanti col programma di quinta in preparazione della ricerca, ma non erano nemmeno riusciti a completare il programma di quarta.

Tabella 4-1. Quinto meeting, materiale specchio,  
“Il senso d’iniziativa nella scuola Australiana”

<p><b>Impegno</b></p> <p>Sii puntale</p> <p>Persevera e persisti</p> <p>Abbi coraggio</p> <p>Mantieni il focus dell’attenzione</p> <p>Lotta per raggiungere i tuoi migliori risultati</p> <p>Lavora duro</p> <p>Riconosci e valorizza le tue opportunità d’apprendimento</p> <p>Sii responsabile per il tuo apprendimento</p> <p>Costruisci i valori sociali, personali e spirituali.</p> <p>Sviluppa la tua relazione con Dio</p> <p>Sviluppa relazioni positive con tutti i membri della comunità scolastica</p> <p>Sentiti responsabile dell’ambiente</p>
--

La discussione che ha seguito questo materiale rinforza i concetti che caratterizzano il senso d’iniziativa discussi sopra: perseveranza, impegno e responsabilità. Alla fine del workshop gli studenti hanno realizzato un cartellone che riassume i contenuti dibattuti; per la sua importanza il banner sarà discusso nel sesto capitolo sui risultati.

## 2.6 Sesto workshop

Ancora una volta la discussione si è focalizzata sulle lezioni che gli studenti che partecipavano al progetto stavano perdendo; per i tutor si trattava di un falso problema, dal momento che gli studenti stavano imparando a diventare competenti sul campo più di quanto potevano apprendere in classe. Vista dal punto di vista dei ragazzi che rimanevano in classe, l’Insegnante di lettere (e vice Preside) ha portato all’attenzione il fatto che, siccome il programma era stato rallentato a causa del progetto, gli studenti che non vi avevano partecipato ora temevano che non sarebbero arrivati abbastanza preparati per l’esame di stato, e per questo ci si poteva aspettare del risentimento al ritorno in classe.

L’argomento successivo si è riferito ai risultati di un Collegio dei docenti, mostrato come materiale specchio, che si era tenuto il giorno prima: in esso erano emerse alcune perplessità riguardo al progetto, e che facevano pensare che non

tutti i professori, malgrado l'avessero avallata a suo tempo, fossero favorevoli alla ricerca, anche perché non aveva coinvolto le classi per intero. Alcuni avevano argomentato che l'alternanza ideale avrebbe dovuto essere costituita da una settimana al lavoro e una in classe, mentre altri sostenevano che gli studenti avrebbero dovuto alternarsi nel posto di lavoro, lasciando la possibilità così a tutti di partecipare. È stato tuttavia evidente, durante i Workshop, che nessuna di queste proposte era realizzabile concretamente.

La discussione si è poi incentrata sul futuro dell'alternanza scuola lavoro che, secondo alcuni, si sarebbe dovuta spostare in un altro periodo dell'anno scolastico, per esempio alla fine del quarto anno, al confine con le ferie estive. Secondo un'insegnante un periodo di alternanza dovrebbe essere reso disponibile a ogni studente desideroso di effettuarlo; ma, anche proponendolo a tutti, bisognerebbe tenere conto di coloro che non intendessero partecipare. Alcuni infatti pensano che non ci sia nessun vantaggio a lavorare, se poi si ha intenzione di proseguire verso studi universitari; in estate altri devono recuperare le materie insufficienti, e qualcuno cerca un lavoro, magari non attinente al settore di studio, purché retribuito.

Tornando al problema degli studenti coinvolti nel progetto, e cioè al fatto che le lezioni nelle classi proseguivano, durante il workshop si è proposto che tutti gli insegnanti, ancora non coinvolti, potessero partecipare ai laboratori in modo da essere sensibilizzati al progetto. Tuttavia, è parso chiaro che solo pochi sarebbero accorsi, dato che la partecipazione sarebbe stata su base volontaria e non retribuita e gli incontri si tenevano il pomeriggio. Discutendo sempre sulle lezioni, a cui i 13 studenti coinvolti nel progetto non potevano partecipare, si è fatta strada l'idea di 'programmi personalizzati'. Da un lato questo voleva dire che non avrebbero dovuto sostenere esami relativi a insegnamenti spiegati durante la loro assenza a causa del progetto e di cui avevano già dato prova di sapere sul posto di lavoro. Dall'altro lato, queste competenze apprese sul posto di lavoro avrebbero potuto essere condivise in classe attraverso presentazioni. Gli studenti che stavano partecipando al progetto avrebbero preparato un portfolio dei progetti che avevano realizzato nei vari cantieri, e l'avrebbero sottoposto alla Commissione d'esame di maturità. Un'ultima proposta riguardava il Consiglio di classe aperto<sup>13</sup> che si sarebbe tenuto a Novembre, e dove, attraverso una presentazione, agli studenti sarebbe stata data la possibilità di far conoscere la loro esperienza a tutto il corpo docente.

13 Ai consigli di classe aperti possono partecipare tutti, soprattutto genitori e studenti.

Prima che il meeting terminasse i partecipanti hanno deciso cosa fare il martedì successivo dove il Ricercatore non sarebbe stato presente; dopo una breve discussione delle possibili alternative, si è deciso che il laboratorio non si sarebbe tenuto e gli studenti sarebbero andati al lavoro.

## 2.7 Settimo workshop

Il penultimo incontro si è svolto il 18 ottobre; due insegnanti dal corso di logistica e il Dirigente erano presenti in aggiunta ai partecipanti soliti; l'argomento della discussione è stato come continuare, consolidare ed estendere la presente pratica composta da un periodo prolungato di alternanza scuola lavoro più laboratori tra scuola e lavoro, in opposizione alla pratica precedente di *stage* brevi di due settimane. Come spunto per la discussione e la riflessione, il Ricercatore ha mostrato il diagramma sotto sull'evoluzione dell'esperienza lavorativa in forma grafica<sup>14</sup>.

Figura 4-6. Settimo meeting, materiale specchio. Diagramma rappresentante l'evoluzione storica dell'esperienza lavorativa nell'Istituto oggetto della ricerca



14 Secondo la teoria riguardante il workshop, si tratterebbe di un modello d'attività a un livello intermedio di simbolizzazione.

Durante la realizzazione di questo diagramma il Ricercatore ha integrato le idee discusse nei precedenti laboratori<sup>15</sup>, il fine era quello di aiutare il gruppo a elaborare il futuro dell'esperienza lavorativa<sup>16</sup>, iniziando a generare un nuovo modello di esperienza lavorativa. Sul lato sinistro si trova la pratica dell'esperienza lavorativa breve di due settimane a metà del quarto anno così com'è stata negli ultimi anni nell'istituto oggetto della ricerca. Al centro del grafico c'è il presente con due pratiche di esperienza lavorativa: per gli studenti che partecipano al progetto c'è un periodo di alternanza di due mesi, mentre per gli altri è ancora invalso il modello di *stage* breve. Lo scopo sarebbe l'orientamento professionale per lo stage breve, mentre l'acquisizione di competenze tecniche per l'alternanza. A destra si trova il futuro dell'esperienza lavorativa per le classi coinvolte, cioè esperienza lavorativa – questa volta un mese e mezzo alla fine della quarta, come emerso dalle discussioni durante i laboratori – ma per tutti gli studenti.

Un tutor lavorativo ha proposto di spostare l'esperienza lavorativa prolungata subito dopo la fine del quarto anno per evitare sovrapposizioni tra scuola e lavoro, ma questo avrebbe creato degli ulteriori problemi, poiché vi sono studenti che nel periodo estivo devono recuperare le materie dove non hanno ottenuto risultati sufficienti. Vi sono poi altri studenti che, essendo stati promossi, vogliono trascorrere tre mesi di vacanze e altri che desiderano lavorare, magari anche con occupazioni non connesse al loro studio solo per guadagnare un po' di denaro. Un'ulteriore limitazione è rappresentata dallo spirito della metodologia alternanza scuola lavoro, che non esclude di per sé i lavori estivi, ma, essendo stata concepita sulla base dell'equivalenza formativa tra scuola e lavoro, prevede che il lavoro sostituisca periodi di presenza a scuola piuttosto che aggiungersi a essa.

Un'altra idea proveniente da un work tutor e da uno studente era quella di accorciare l'esperienza lavorativa a sei o addirittura a quattro settimane, e d'altronde in un mese di lavoro si imparerebbe molto meno; il gruppo alla fine è converso su sei settimane all'inizio della quinta, iniziando il 20 di agosto, così da non sovrapporsi interamente col periodo scolastico. Un altro argomento dibattuto è stato chi coinvolgere nell'alternanza, gli studenti più meritevoli o tutti indistintamente. In effetti un periodo di lavoro potrebbe rivelarsi utile anche

15 La creazione di un diagramma è utile come primo stimolo per aiutare il gruppo a concettualizzare (Engestrom, 1994); naturalmente i partecipanti, come conseguenza della doppia stimolazione (Engestrom, 2011), potrebbero prendere la guida dei laboratori e/o creare il loro modello.

16 Dare forma e concepire sono due azioni epistemiche durante i cicli di apprendimento espansivo (Engestrom & Sannino, 2010).

per gli studenti che hanno crediti da rimediare o che hanno bisogno di essere rimotivati onde terminare il loro percorso di studi più agevolmente. Questa idea, pur allettante sul piano teorico, si mostrerebbe purtroppo di difficile esecuzione secondo gli insegnanti, che hanno suggerito la fine del quarto anno (per esempio da inizio maggio a fine giugno) come periodo ideale. Un'ultima proposta pervenuta dagli studenti era di organizzare visite scolastiche una volta al mese durante tutto l'anno scolastico e per tutta la classe negli stessi cantieri e aziende dove si era svolta l'alternanza, potendo così seguire l'evoluzione dei lavori. Tuttavia, altri hanno controbattuto che per molti studenti le visite non sono vissute come esperienze d'apprendimento, ma piuttosto come gite e organizzare la visita in cantiere con una classe finirebbe per bloccare le attività.

Parlando dei siti in costruzione e del loro potenziale d'apprendimento, un insegnante era rimasto piacevolmente sorpreso dai suoi stessi studenti durante la visita (effettuata assieme al Ricercatore) presso un cantiere di Milano; senza che venisse loro richiesto, avevano preparato una presentazione sulle attività che avevano svolto in quel cantiere. Le competenze mostrate durante la presentazione avevano colpito l'insegnante<sup>17</sup>: gli studenti avevano infatti svolto complicati computi metrici in autonomia. Inoltre, durante la visita in cantiere, l'insegnante era rimasto piacevolmente sorpreso dalla relazione che aveva osservato essersi instaurata tra tutor e studenti, una rapporto che era più di mera trasmissione di contenuti: si trattava di una 'relazione educativa' che aveva bisogno di tempo per essere costruita, e un mese di alternanza non sarebbe stato certamente sufficiente. Seguendo la conversazione, il Ricercatore ha mostrato al gruppo un breve video estratto dalla presentazione effettuata dal gruppo di studenti nel sito a Milano.

Durante il laboratorio si è discusso su come Il Power Point, esibito degli studenti in cantiere in occasione della visita del Professore, mostrasse una presa d'iniziativa; si è dunque suggerito a tutti gli studenti, che prendevano parte al progetto, di prendere spunto preparando presentazioni e relazioni per il Consiglio di classe aperto che si sarebbe tenuto da lì a poco, onde palesare all'intero corpo docente il notevole livello di autonomia e competenza acquisito durante l'esperienza. Alla fine del laboratorio gli studenti sono stati suddivisi in due gruppi con la richiesta di creare una rappresentazione dell'esperienza lavorativa ideale: contenuti, durata, partecipanti e altro. Per la loro importanza questi cartelloni sono descritti nei risultati.

17 Come gli insegnanti coinvolti nella ricerca segnaleranno nel questionario, l'intero progetto ha mostrato capacità inattese degli studenti quali iniziativa, autonomia e responsabilità.

Illustrazione 4-3. Settimo meeting. Il video della presentazione degli studenti nel sito in costruzione di Milano proiettato durante il workshop



### 2.8 Ottavo workshop

L'ultimo laboratorio si è tenuto il 25 ottobre, il tempo è stato interamente utilizzato per completare il questionario finale e per decidere come sarebbe dovuto essere il certificato finale di partecipazione da conferire agli studenti come prova del loro percorso d'alternanza e laboratori settimanali.

Alla fine dell'incontro un insegnante ha voluto condividere col Ricercatore le sue preoccupazioni sul conflitto che attendeva gli studenti che avevano partecipato al progetto al loro ritorno in classe. Gli studenti che non avevano partecipato all'esperienza mostravano il loro risentimento, dato che imputavano i rallentamenti nei programmi in classe ai tredici compagni che nelle due classi avevano preso parte allo studio, a ciò sarebbe conseguita loro minor preparazione all'esame di maturità. Come integrazione alla ricerca, si chiedeva al Ricercatore in qualità di psicologo, di stimolare la discussione in classe onde favorire la risoluzione del conflitto. Sfortunatamente non si è potuto procedere in tal senso dal momento che da lì a pochi giorni la ricerca sarebbe proseguita in Australia.

### 3. Follow-up dei laboratori

Un mese dopo la fine dei workshop si sono spedite tre email agli insegnanti che avevano partecipato con assiduità ai laboratori, chiedendo un follow-up rispetto

ai tredici studenti che avevano partecipato al progetto. Le opinioni sono divergenti, mentre i due insegnanti di costruzioni hanno manifestato ottimismo, la terza insegnante aveva un'opinione più articolata sugli esiti della ricerca.

Dal punto di vista degli insegnanti di costruzioni, in entrambe le classi il ritorno a scuola per i tredici studenti non si era rivelato così traumatico come ci si sarebbe aspettati alla fine dei laboratori: benché all'inizio si sentissero come 'corpi esterni' alla classe, dopo pochi giorni questa sensazione era già svanita; lo stesso dicasi per il risentimento dei loro compagni. Per alcuni dei tredici studenti era stato più difficile recuperare gli insegnamenti 'persi' durante il periodo di alternanza, ma questo era anche dovuto alle lacune precedentemente accumulate durante la classe quarta. Per quanto concerne le presentazioni da tenersi durante il Consiglio di classe aperto, queste erano andate molto bene: il corpo docente era rimasto particolarmente colpito da alcuni studenti, che in classe risultavano un po' impacciati, mentre durante le presentazioni erano risultati 'chiari e positivi'. Le stesse presentazioni hanno finito per convincere anche i docenti più scettici rispetto ai benefici portati dal progetto. Gli stessi insegnanti di costruzioni stavano pensando a una piccola cerimonia per l'attribuzione dei certificati di partecipazione ai tredici ragazzi, con la dirigenza e i rappresentanti delle aziende presenti.

D'altro canto, per l'Insegnante di lettere e vice Preside sono servite alcune settimane per riflettere sulle domande poste e per discutere cogli studenti dei risultati della ricerca. Le informazioni da lei raccolte sono le seguenti. Dal punto di vista degli studenti, il ritorno in classe si è rivelato arduo per due ordini di motivi: prima di tutto, alcuni insegnanti avevano iniziato fin da subito il programma del V anno, ma a tal fine gli studenti pensavano che avrebbero sfruttato la pausa natalizia per recuperare gli argomenti persi. La seconda ragione si è mostrata soprattutto nella Vb ove l'Insegnante di lettere prestava il proprio servizio. Gli studenti che non avevano partecipato alla ricerca avevano incolpato i compagni del fatto che non sarebbero risultati pronti per l'esame di maturità; questo per la riduzione del programma a seguito del progetto, ritardi e minor tempo per ripetere ed esercitarsi. L'atmosfera in quella classe era particolarmente tesa quando i compagni stavano effettuando l'alternanza; dopo alcune settimane che la classe era stata di nuovo riunita il risentimento era calato, ma non del tutto sopito.

Per quanto concerne gli insegnanti, gli studenti hanno riportato all'Insegnante di lettere che alcuni sono stati comprensivi e li hanno aiutati a recuperare, mentre altri non hanno compreso completamente la situazione. L'Insegnante di lettere riporta inoltre come durante il Consiglio di classe aperto le presentazioni effettuate dagli studenti che avevano partecipato al progetto fossero brevi e piuttosto generiche, date anche le loro 'limitate abilità dialettiche'. Il corpo Docente ascoltava e si interrogava su quali basi l'esperienza potesse essere ripetuta negli anni successivi; in ogni caso gli studenti ritenevano che l'esperienza

lavorativa e i laboratori erano stati positivi, e sarebbe stato utile ripeterli negli anni successivi.

Il Dirigente scolastico è stata un'importante fonte di informazioni per valutare l'impatto della ricerca nell'Istituto. In generale la Dirigente si è dimostrata soddisfatta del progetto, e ha compreso che l'alternanza scuola lavoro affiancata ai laboratori è un luogo prezioso non solo per l'acquisizione delle competenze tecniche, ma per lo sviluppo delle competenze chiave europee per l'apprendimento permanente. La Dirigente era inoltre a conoscenza del fatto che il Ministero dell'Educazione e gli Uffici scolastici regionali stanno esortando gli istituti tecnici e professionali a realizzare forme d'alternanza scuola lavoro nei loro curricoli per incrementare la qualità dell'offerta formativa e l'occupabilità degli studenti.

Nello specifico, la Dirigente è rimasta particolarmente colpito dai workshop visti come esperienza formativa che cerca di mettere in contatto il mondo di scuola con quello dell'impresa. Alcuni insegnanti le avevano riferito della loro sorpresa quando avevano visto utilizzare le riprese video effettuate nei cantieri come materiale formativo. A riprova di questa soddisfazione la Dirigente aveva proposto di ripetere l'esperienza gli anni successivi, eventualmente estendendola ad altre classi quarte o quinte, e agli altri corsi di logistica e grafica attivati presso l'Istituto.

A tre mesi dalla fine del progetto tutti gli *stakeholders* nell'Istituto (Dirigente, insegnanti coinvolti nel progetto e non, studenti) e nelle aziende hanno concordato che i risultati del progetto sono stati positivi; il 19 Febbraio 2013 il Ricercatore ha effettuato una presentazione dei risultati della ricerca in teleconferenza dall'Australia durante la distribuzione degli attestati di partecipazione ai tredici studenti, con i tutor lavorativi e la stampa locale presente. Secondo gli insegnanti, gli studenti che hanno effettuato il percorso di alternanza si sono integrati bene con il resto della loro classe, che alla fine ha reagito positivamente. Anche il corpo docente nel complesso ha considerato il progetto positivamente e all'esame di maturità ha presentato opportunamente gli studenti che vi hanno partecipato. Soprattutto, gli insegnanti riportano che il progetto ha innalzato il senso d'iniziativa, la stima e il livello d'autonomia di chi vi ha partecipato: "I problemi discussi all'interno del workshop possono diventare risorse se affrontati cooperativamente con un'attitudine positiva".

#### 4. Ulteriori sviluppi

Nel 2013 i due insegnanti di costruzioni che avevano preso parte al laboratorio si sono prodigati per ripetere l'esperienza; uno dei due docenti ha preso l'iniziativa ed è andato presso l'associazione industriali chiedendo se vi fossero aziende

disposte a ospitare studenti alla fine del IV anno per percorsi d'alternanza della durata di sei settimane, da inizio Maggio a metà Giugno. Allo stesso tempo la Dirigente ha chiesto al Ricercatore se vi fosse per lui la possibilità di ritornare in Italia per condurre altri laboratori sullo stile dei precedenti, anche su pressioni del Corpo docente. La ripetizione dell'esperienza, anche se senza laboratori, ha coinvolto tutti gli studenti di una classe quarta. Nel 2014 il progetto è stato ripetuto grazie a un finanziamento della Provincia di Mantova sul contrasto alla dispersione scolastica al quarto anno negli istituti tecnici e professionali; il progetto – che comportava laboratori di attraversamento dei confini tra scuola e lavoro – e, quando possibile, periodi consistenti di alternanza scuola lavoro, ha coinvolto tre istituti tecnici e professionali in rete del mantovano: il For.Ma indirizzo Tecnici del Benessere ed Acconciatori, il Bonomi Mazzolari indirizzo Enogastronomico, e il Carlo D'Arco indirizzo Costruzioni Ambienti Territorio con una classe quarta<sup>18</sup>. Nel caso del Carlo D'Arco, la nuova sperimentazione per il contrasto alla dispersione attraverso il workshop e l'insegnamento dell'imprenditorialità intesa come *employability skill* ha coinvolto tutta la classe per un percorso di sette settimane d'alternanza scuola lavoro distribuite tra inizio maggio e fine giugno. Gli studenti sono stati inviati presso le aziende il più delle volte da soli (al massimo in due); i laboratori settimanali si sono tenuti dividendo la classe in due gruppi quindi con quindici partecipanti al massimo, dando così l'opportunità a ciascuno di partecipare attivamente. A questo si è aggiunto un percorso di validazione delle *employability skill* secondo l'EQF attraverso una prova basata sulla conoscenze relative al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità e una prova pratica delle abilità imprenditoriali. La suddetta validazione è stata intesa come un documento aggiuntivo che doveva testimoniare il particolare percorso effettuato dagli studenti e facilitarne la transizione scuola-lavoro.

Il 2015 e 2016, poi, vedono l'evoluzione della metodologia del Change Laboratory per il cambiamento delle pratiche e l'innovazione sociale attraverso un progetto europeo Marie Curie sulla formazione degli insegnanti all'imprenditorialità: la metodologia verrà sperimentata sugli insegnanti e sulle pedagogie che dovranno utilizzare in classe, durante i laboratori e/o l'alternanza scuola lavoro per promuovere il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità dei loro studenti.

18 Si ringrazia l'Insegnante di costruzioni che sempre si prodiga per favorire percorsi integrati scuola-impresе.

## V. I laboratori australiani

Questo capitolo descrive la parte australiana della ricerca fornendo il contesto entro cui inserire la ricerca. Si effettuerà l'analisi storica del modo in cui il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità veniva insegnato prima dell'inizio della ricerca; successivamente si fornirà una panoramica dei sei incontri con gli studenti e gli insegnanti, per terminare con le reazioni a fine progetto presso il College e il Centro di formazione autorizzato.

La parte australiana del progetto di ricerca è stata condotta nello stato della Victoria in un College cattolico regionale che si trovava nella periferia di Melbourne; la classe scelta è stata un corso professionale VCAL<sup>1</sup>, nel dettaglio una qualifica di terzo livello in Childcare, impartita congiuntamente dal College e da un Centro di formazione autorizzato (RTO<sup>2</sup>). Le diciassette allieve<sup>3</sup> all' 11 e 12 anno<sup>4</sup> frequentavano il corso due volte la settimana: il martedì dalle 9 alle 16

- 1 Victorial Certificate of Applied Learning (VCAL), certificato di formazione professionale che conferisce sia abilità pratiche che competenze di base relative alla madrelingua e alla matematica; si tratta di un certificato di formazione secondaria accreditato che non può però essere utilizzato per l'ingresso nelle università; nella classificazione internazionale ISCED rappresenta il livello 3C.
- 2 Registered Training Organization (RTO), un'organizzazione privata autorizzata dal Governo che promuove corsi di formazione professionale.
- 3 Il Childcare, una sorta di assistente alla maestra d'asilo, è un corso tipicamente femminile.
- 4 Il sistema educativo australiano è così composto: 7 anni di scuola primaria (grado 1-grado 7) e 5 di secondaria (grado 8- grado 12); il grado 11 corrisponde dunque all'età che va dai 16 ai 17 anni, cioè la terza classe di scuola secondaria superiore in Italia. Come nella maggio-

andavano al College per la parte più teorica, mentre il mercoledì o il giovedì andavano presso la scuola dell'infanzia per il tirocinio. Gli altri giorni della settimana<sup>5</sup> seguivano le altre materie curriculari (lettere, matematica, scienze e altro) presso uno dei college di provenienza<sup>6</sup>. La qualifica veniva conseguita secondo il modello australiano di apprendistato chiamato *school based apprenticeship* e nella maggior parte dei casi era il Centro di formazione autorizzato che ospitava la studentessa presso una delle proprie scuole dell'infanzia private<sup>7</sup>; solo un paio di studentesse si erano trovate un datore di lavoro attraverso i loro contatti<sup>8</sup>. Cinque studentesse su base volontaria hanno partecipato al progetto; i laboratori si sono tenuti dal 18 di luglio al 21 agosto 2012 preceduti da due mesi circa d'osservazione partecipante nella classe e da visite sui posti di lavoro delle studentesse per ottenere le interviste da utilizzare durante i laboratori. Dato che i centri erano sparsi per la periferia, nessun tutor ha potuto partecipare ai laboratori che si sono tenuti presso il College.

Nella descrizione dei laboratori una particolare enfasi verrà posta ai materiali raccolti durante l'osservazione partecipante; questo permetterà da un lato di meglio comprendere la natura del workshop, e dall'altra di cogliere lo sforzo organizzativo richiesto per allestire gli incontri: ricerca sul campo, raccolta di dati e formulazione di ipotesi nei sistemi di attività. Attraverso la prolungata partecipazione alle pratiche educative si sono potuti cogliere rilevanti differenze del sistema educativo australiano rispetto a quello italiano, che, assieme a elementi di mediazione culturale, sono evidenziati nelle note.

ranza dei sistemi educativi, a 18 anni si ottiene un titolo paragonabile al diploma di maturità italiano. A differenza del sistema educativo italiano, non sembra che in Australia gli studenti possano ripetere l'anno: se si ricevono diverse insufficienze in una materia queste si recuperano frequentando corsi di materie alternative.

- 5 Il lunedì, mercoledì e venerdì; il sabato in Australia è generalmente giorno di vacanza per gli studenti.
- 6 Per ampliare l'offerta formativa i corsi professionali erano organizzati in rete: ogni college offriva corsi professionalizzanti specifici, e gli studenti provenienti dai college in rete potevano accedervi.
- 7 In Australia la maggioranza di scuole dell'infanzia sono private.
- 8 Malgrado lo stato della Victoria finanzia il contratto di apprendistato attraverso un salario minimo per l'apprendista e un contributo per l'azienda, non è facile per gli apprendisti trovare l'impresa che li accolga.

## 1. Premesse storiche, come veniva insegnato il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità prima dell'inizio della ricerca

Come per la parte italiana, e in linea con la Teoria Storico Culturale dell'Attività (si vedano Engestrom & Sannino, 2010), di seguito si propone una panoramica storica del modo in cui il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità era impartito nel College. Si parte dal generale con esempi di corsi VCAL, per scendere nello specifico col corso oggetto della ricerca.

Come si è argomentato nel secondo capitolo, la settima competenza chiave europea sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità nel sistema vocazionale australiano è rappresentata dalle *employability skill*. La modalità con cui le *employability skill* erano rese manifeste era attraverso poster, come nell'esempio di seguito (tradotto in italiano), il Charter of Learning.

Tabella 5-1 Documento sull'apprendimento e sull'insegnamento delle abilità generali nel college

<p><b>Impegno</b>            Sii puntale            Persevera e persisti            Abbi coraggio            Mantieni il focus dell'attenzione            Lotta per raggiungere i tuoi migliori risultati            Lavora duro            Riconosci e valorizza le tue opportunità d'apprendimento            Sii responsabile per il tuo apprendimento            Costruisci i valori sociali, personali e spirituali            Sviluppa la tua relazione con Dio            Sviluppa relazioni positive con tutti i membri della comunità scolastica            Sentiti responsabile dell'ambiente</p>	<p><b>Coinvolgimento</b>            Cogli tutte le opportunità d'apprendimento            Sii entusiasta            Sii creativo            Cerca la conoscenza            Attivati per imparare nuove abilità            Sii curioso            Sii proattivo, cerca di inserirti            Condividi la tua conoscenza            Pianifica per il tuo futuro            Esplora nuove modalità di pensiero e apprendimento            Lavora in modo cooperativo con gli altri</p>
<p><b>Responsabilizzazione</b>            Accetta le sfide            Assumiti rischi come persona che apprende            Sii innovativo            Sii un apprendente indipendente e auto motivato            Abbraccia il cambiamento            Fissa degli obiettivi            Agisci in modo etico            Sii orgoglioso dei tuoi traguardi            Credi in te            Vedi te stesso all'interno di un percorso di apprendimento permanente            Sfrutta i tuoi punti di forza            Fai scelte di stile di vita positive, improntate ad accrescere l'apprendimento</p>	<p><b>Pensiero critico</b>            Fai domande            Apri ti alle nuove idee            Ricerca attivamente e tieni in considerazione i commenti (feed-back) degli altri sul tuo operato            Sii consapevole di quello che accade nel mondo            Sviluppa, esprimi e giustifica la tua opinione            Considera punti di vista alternativi            Sfida te stesso e gli altri a pensare in modo divergente            Sii indipendente, autodiretto e attivo nell'approccio di risoluzione di problemi            Sii riflessivo e ponderato            Valuta le tue fonti d'informazione criticamente            Analizza idee e problemi decostruendoli</p>

Il cartellone rappresentato dalla tabella sopra recava la scritta “In questo College cerchiamo di vivere, imparare e insegnare assieme in una comunità guidata dai valori cristiani. Come comunità d’apprendimento siamo impegnati in uno sforzo collaborativo, per cercare la conoscenza e sviluppare le abilità in un ambiente che ti supporta”. La tabella illustra quindi diversi elementi relativi al senso d’iniziativa e d’imprenditorialità, per esempio il coinvolgimento (ricercare le opportunità d’apprendimento, essere creativo e proattivo, pianificare il futuro e lavorare con gli altri in modo collaborativo) e la responsabilizzazione (assunzione di rischi, apprendere in modo indipendente, fissare degli obiettivi, agire in modo etico, essere innovativo e credere in se stessi)<sup>9</sup>.

Il College possiede un ben fornito Trade Training Centre<sup>10</sup>, e gli studenti accorrono dai college del distretto che in rete organizzano la formazione professionale. Il Ricercatore ha avuto occasione di visitare in modo approfondito i corsi organizzati dal Centro in questione, e osservare gli studenti che apprendevano qualifiche di II livello quali ospitalità, falegnameria, e grafica. Altri qualifiche di primo e secondo livello riguardavano la pasticceria, la panificazione, il taglio e cucito. Di converso, qualifiche di III livello sono offerte nel TTC solo in forma di apprendistati per pochi studenti: a differenza delle qualifiche di II livello, nelle qualifiche di III livello l’esperienza lavorativa nelle aziende è obbligatoria; nei TTC essi sono forniti sotto forma di contratti di apprendistato retribuiti e piccole attività aperte al pubblico. Nel College in oggetto vi è un bar con forno, un negozio di grafica (sign making, segnaletica per aziende), uno di cornici, e un ristorante aperto alcune sere a settimana<sup>11</sup>.

La tabella di sotto illustra una griglia di valutazione delle *employability skill* di una qualifica di secondo livello in Community Services<sup>12</sup>.

9 Lo stesso cartellone è stato utilizzato durante la parte italiana della ricerca come materiale specchio per mostrare come la scuola australiana promuovesse il senso d’iniziativa e d’imprenditorialità.

10 TTC: centri di formazione ai mestieri. Dato che l’industria non reputa sufficiente la qualità della formazione professionale fornita nelle scuole (Clarke, 2012; Klarke e Volkoff, 2012), in Australia è spesso difficile trovare le aziende che ospitano gli studenti per periodi alternanza scuola lavoro. Fornendo un contesto dove apprendere i mestieri, i TTC sono stati pensati come possibile alternativa, anche se la maggior parte delle qualifiche fornite sono a un livello di ingresso I e II, quindi con scarse prospettive occupazionali.

11 Il Ricercatore ha avuto la fortuna di essere stato invitato per una cena da gourmet a base di pesce; la brigata di cucina era composta da un cuoco e da alcuni studenti dell’Istituto Alberghiero di Pesaro in visita presso il College per alcuni giorni grazie a un programma di scambio.

12 Questa qualifica di secondo livello non si era rivelata adatta per ospitare la ricerca poiché la componente lavorativa era rappresentata da un solo *stage* di due settimane lungo tutto l’anno scolastico.

Tabella 5-2 Qualifica di secondo livello in Community Services presso il College:  
 esempio di griglia di valutazione dello studente

<b>Employability skills in Community Services</b>	
<b>Lo studente ha dimostrato le competenze che seguono (voto alto/medio/basso):</b>	
<p><b>Comunicazione</b>            Ascolta e comprende istruzioni, indicazioni e restituzione di commenti (feedback)            Parla in modo chiaro e diretto per trasmettere le informazioni            Legge e interpreta la documentazione a lavoro come procedure e norme di sicurezza            Quando scrive tiene conto dell'audience – per esempio note di lavoro e reports            Estrapola i bisogni della clientela (interna/esterna) da istruzioni chiare            Applica le competenze matematiche di base (come misurare e contare) sul lavoro            Condivide le informazioni            Sa dire di no quando opportuno            Sa essere assertivo/a</p>	<p><b>Lavoro di gruppo</b>            Lavora sia in individuale che come membro di un gruppo            Lavora con persone diverse e gruppi            Utilizza le conoscenze tipiche del suo ruolo come parte del gruppo            Applica le abilità del lavoro di gruppo a situazioni specifiche            Identifica e utilizza le qualità degli altri membri del gruppo in accordo agli scopi            Sa dare feedback</p>
<p><b>Risoluzione di problemi</b>            Sviluppa soluzioni pratiche ai problemi sul lavoro            Dimostra iniziativa e autonomia nell'identificare i problemi            Risolve i problemi sia individualmente che in gruppo            Verifica le ipotesi prendendo in considerazione gli elementi contestuali            Ascolta e risolve le problematiche dei clienti in merito alle responsabilità lavorative</p>	<p><b>Iniziativa e impresa</b>            Si adatta alle nuove situazioni            Mostra creatività alle sfide lavorative            Dimostra intraprendenza quando opportuno            Identifica le opportunità che altri non hanno intravisto            Trasforma le idee in azione            Sviluppa soluzioni innovative</p>
<p><b>Organizzazione e pianificazione</b>            Raccoglie, analizza e organizza le informazioni            Utilizza metodi di base per organizzare e pianificare            Utilizza le risorse a disposizione            Prende l'iniziativa ed effettua scelte all'interno dei limiti del proprio ruolo            Trova e applica le risorse appropriate            Organizza il tempo e le priorità</p>	<p><b>Auto organizzazione</b>            È in grado di motivarsi da solo/a            Mostra le proprie idee e la propria visione            Integra le proprie idee e valori con le richieste e i valori dell'azienda            Mantiene monitorata e valuta la sua <i>performance</i>            Si prende le sue responsabilità in modo appropriato al ruolo</p>
<p><b>Apprendimento</b>            È pronto/a a imparare nuove tecniche e applicare idee            Impara in un'ampia varietà di contesti, inclusi quelli informali            Prende parte all'apprendimento continuo            Sa adattarsi al cambiamento            Apprende nuove tecniche e abilità            Si prende la responsabilità dei propri apprendimenti            Contribuisce agli apprendimenti degli altri            Utilizza più approcci all'apprendimento            Partecipa allo sviluppo dei suoi piani di apprendimento</p>	<p><b>Tecnologia</b>            Usa le attrezzature e le tecnologie collegate alla sua posizione lavorativa            Dimostra le abilità tecnologiche di base per organizzare i dati            Si adatta velocemente alle nuove abilità tecnologiche che gli/le vengono richieste            Applica le sue conoscenze quando utilizza la tecnologia</p>

Come già evidenziato nel secondo capitolo, i primi sei riquadri a partire dall'alto sono quelli più in relazione alla competenza chiave europea del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità; il riquadro in basso a sinistra sull'apprendimento riguarda invece la competenza dell'imparare a imparare, e il riquadro in basso a destra concerne quella sulle tecnologie. Il tutor lavorativo osserva il comportamento dello studente, e per ogni specifica attribuisce un voto; pur trattandosi di abilità importanti ai fini della valutazione della *performance* dello studente sul posto di lavoro, non è chiaro se sono anche oggetto di interventi educativi specifici; a tal fine il Ricercatore non ha identificato alcuna pratica di educazione alle *employability skill*, né sul posto di lavoro né in classe.

La griglia di osservazione per la qualifica di terzo livello in Childcare è illustrata di sotto.

Tabella 5-3. Qualifica di terzo livello in Childcare. Griglia d'osservazione utilizzata dagli insegnanti per valutare la performance degli studenti sul posto di lavoro

Report valutativo a cura del tutor lavorativo	
<b>Attitudine verso il lavoro</b> <input type="checkbox"/> Entusiasta <input type="checkbox"/> Interessato/a <input type="checkbox"/> Indifferente	<b>Persistenza nei compiti assegnati</b> <input type="checkbox"/> Altamente motivato/a <input type="checkbox"/> Persiste <input type="checkbox"/> Ha bisogno di essere incoraggiato/a <input type="checkbox"/> Non applicabile alla mansione
<b>Modo di presentarsi</b> <input type="checkbox"/> Eccellente <input type="checkbox"/> Adeguato <input type="checkbox"/> Non opportuno	<b>Puntualità</b> <input type="checkbox"/> Sempre puntuale <input type="checkbox"/> Soddisfacente <input type="checkbox"/> Non soddisfacente
<b>Lavoro con gli altri</b> <input type="checkbox"/> Mostra flessibilità <input type="checkbox"/> Lavora discretamente nel gruppo <input type="checkbox"/> Preferisce lavorare in solitudine	<b>Abilità comunicative</b> <input type="checkbox"/> Fuori dal comune <input type="checkbox"/> Comunica discretamente <input type="checkbox"/> Mostra difficoltà
<b>Lavoro in autonomia</b> <input type="checkbox"/> Mostra iniziativa <input type="checkbox"/> Cerca prontamente consigli <input type="checkbox"/> Ha bisogno di essere incoraggiato/a <input type="checkbox"/> Aspetta che gli altri gli/le dicano cosa fare <input type="checkbox"/> Non si applica?	<b>Segue le istruzioni</b> <input type="checkbox"/> Mostra buona comprensione <input type="checkbox"/> Volenterosamente chiede chiarimenti <input type="checkbox"/> Ha bisogno di essere seguito/a
<b>Adattamento all'ambiente di lavoro</b> <input type="checkbox"/> Si è ambientato/a subito <input type="checkbox"/> Si è ambientato/a dopo un po' <input type="checkbox"/> Ha mostrato difficoltà	<b>Attenzione alle norme di sicurezza</b> <input type="checkbox"/> Eccellente <input type="checkbox"/> Adeguata <input type="checkbox"/> Potrebbe fare più attenzione

Questa tabella si concentra invece solo sulle abilità lavorative strettamente connesse alla competenza chiave europea del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Anche se la griglia precedente sembra essere più approfondita, questa è di più agevole compilazione, dato che il supervisore deve solo apporre delle

spunte; sono però tenute in considerazione solo alcune abilità: la capacità di lavorare in autonomia, il lavoro di gruppo e la perseveranza.

Dalla ricerca sul campo è emerso inoltre che si trattava della prima volta che questo corso era reso disponibile nel College oggetto della ricerca; inoltre il primo Centro di formazione autorizzato che si era preso la responsabilità di organizzarlo, si era poi ritirato pochi giorni prima dell'inizio. Così un altro Centro aveva preso in carico il corso all'ultimo momento, fatto che ha portato immaginabili problemi organizzativi.

Quando il Ricercatore ha iniziato le osservazioni in classe è rimasto colpito dal comportamento inappropriato di molte studentesse: alcune arrivavano costantemente in ritardo o erano addirittura assenti lezione dopo lezione fino a ritirarsi; altre mettevano i piedi sui tavoli del laboratorio<sup>13</sup> mentre ascoltavano la lezione; altre ancora giocavano con lo *smartphone* o ridevano fragorosamente mentre l'insegnante o una delle loro compagne aveva preso la parola<sup>14</sup>, e le insegnanti sembravano non intervenire. Si sono inoltre potuti osservare la formazione di sottogruppi nella classe dove le studentesse passavano la maggior parte del tempo, senza condividere con il resto delle compagne; questo era anche dovuto alle provenienze da college diversi. Un gruppo di studentesse aveva iniziato le lezioni con alcune settimane di ritardo, mostrando difficoltà di inserimento nella classe. C'erano inoltre dei ritorni negativi da parte delle scuole per l'infanzia dove svolgevano il tirocinio. Sembra che alcune corsiste non partecipassero alle attività: una studentessa con difficoltà d'apprendimento, ritenuta inabile a interagire coi bambini, era stata invitata a non presentarsi più, mentre altre due avevano rifiutato il collocamento perché la scuola dell'infanzia era troppo lontana da casa; dato che la componente pratica era obbligatoria, queste studentesse rischiavano la bocciatura. Per farla breve, l'atmosfera in classe sembrava tutt'altro che cooperativa, e per risolvere i tanti problemi insorti nel maggio 2012, a tre mesi dall'inizio del corso<sup>15</sup>, la Coordinatrice e Insegnante aveva inviato una let-

13 Lo spazio che nel College cattolico ospitava il corso di Childcare era un laboratorio di chimica con tavoli rettangolari piuttosto alti e relativi sgabelli (4-6 studenti per tavolo). Come una studentessa noterà nel questionario finale, anche l'ambiente fisico ha contribuito a determinare la formazione di sottogruppi di studentesse.

14 In casi di condotte che non si addicevano al contesto scolastico, il Ricercatore conservava la sua neutralità da osservatore, ma poi chiedeva spiegazioni all'insegnante durante le pause o alla fine della lezione. Veniva richiesta una sorta di mediazione culturale per interpretare i suddetti comportamenti, interrogandosi se si potesse trattare di condotte normali fra gli studenti che frequentano la formazione professionale in quel contesto.

15 Le lezioni in Australia iniziano a fine gennaio e terminano a inizio novembre, essendo le sta-

tera di richiamo alle famiglie, il cui contenuto è stato tradotto nel riquadro di sotto.

**Tabella 5-4. Punti 5 e 6 del memorandum inviato dal Centro di formazione autorizzato alle corsiste durante il secondo trimestre di lezioni**

Ai College, Studenti e Genitori  
Mittente: Coordinatrice del corso in Childcare  
Data 14 Maggio 2012  
**Requisiti e aspettative dei contratti di *school based apprenticeship* (apprendistati basati a scuola)**

Cari studenti e genitori,  
Di seguito troverete le richieste e le aspettative valide per tutti gli studenti iscritti alla qualifica di terzo livello corso in Childcare impartita secondo le norme che regolano le *school based apprenticeship*.  
[...]

5. Agli studenti è richiesta la partecipazione attiva sul posto di lavoro per soddisfare i requisiti del corso e d'ingaggio sul posto di lavoro. Questo significa eseguire tutti i compiti richiesti, interagire coi bambini, imparare a seguire le regole e le procedure. Gli studenti che non soddisfano tali requisiti dovranno partecipare a un incontro con il datore di lavoro e il Coordinatore del Centro di formazione autorizzato per stabilire cosa fare.

6. Agli studenti è richiesta la partecipazione attiva in classe. Questo significa farsi coinvolgere nelle discussioni, completare i compiti assegnati e rispettare i limiti prescritti dall'insegnante. Gli studenti che non soddisfano i requisiti esposti dovranno partecipare a un incontro con l'Insegnante e il Coordinatore del Centro di formazione autorizzato per determinare i corsi d'azione possibili.

Tutte le aspettative e requisiti di cui sopra devono essere costantemente soddisfatti.  
Per ogni dubbio e/o domanda siete pregati di contattarmi.

Cordiali saluti,  
La Coordinatrice del corso

Nella scheda sono riportati solo i punti 5 e 6 che sono di particolare interesse in relazione all'analisi storica del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, dato che le studentesse non partecipavano attivamente alle attività scolastiche e lavorative, e alcune di loro non desideravano essere in quel corso. Dato che si trattava di un apprendistato retribuito, pensavano la Coordinatrice della formazione professionale presso il College e la Consulente alle carriere<sup>16</sup>, alcune studentesse si erano iscritte per ricevere un salario, magari incoraggiate dai genitori,

zioni invertite rispetto al nostro emisfero. Tra un trimestre e quello successivo gli studenti hanno due settimane di vacanze per studiare.

16 Career counsellor, nel College oggetto della ricerca era la figura che effettuava colloqui cogli studenti per aiutarli nella scelta dei corsi professionali e d'educazione generale all'interno del College, e per accompagnarli nella transizione dal college all'Università, a ulteriore formazione professionale post diploma, o al posto di lavoro. Si presume che ogni college in Australia abbia una siffatta professionista che si occupi a tempo pieno di consulenza alle carriere.

amici o persino insegnanti. Si era infatti scoperto che un insegnante d'inglese aveva caldeggiato l'iscrizione al corso perché nella sua materia la studentessa non aveva mostrato risultati incoraggianti, e quella era la sola cosa rimasta che potesse intraprendere. Durante le interviste effettuate sui posti di lavoro, il Ricercatore si era spesso sentito dire dai tutor o dai responsabili "in alcune ragazze la motivazione è assente". Un altro problema della classe, che si è potuto constatare durante l'osservazione, è stato il continuo turn-over di insegnanti: quando i workshop erano appena iniziati, le studentesse avevano visto avvicinarsi quattro insegnanti, che alla fine del corso sarebbero diventate sei.

Il principale metodo d'insegnamento in classe era ancora una volta la lezione frontale. In relazione alle abilità collegate al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, il lavoro di gruppo con produzione di poster era utilizzato di tanto in tanto, e non si è mai assistito al lavoro per progetti. La pianificazione era carente, dato che molte studentesse non riuscivano a consegnare i libretti di competenza entro le date stabilite. L'insegnante, che era inviato dal Centro di formazione autorizzato, e dunque non un docente interno della scuola, insegnava il Childcare per competenze e misurava i risultati d'apprendimento attraverso libretti di competenza: ogni studentessa ne aveva uno che variava durante l'anno scolastico a seconda dell'unità di competenza impartita. Alla fine di ciascun insegnamento il discente doveva compilare le parti relative del libretto, magari terminando a casa. Altre parti dovevano essere completate dai tutor lavorativi, rispondendo a domande e fornendo esempi di comportamento che dimostravano il raggiungimento delle abilità in questione. Riguardo per esempio al libretto di competenza relativa alla parte normativa del Childcare, il tutor poteva scrivere sul libretto: "l'Apprendista segue scrupolosamente la *sunscreen policy* della scuola dell'infanzia<sup>17</sup>: incoraggia il bambino a mettersi il cappello e la crema protettiva sulla pelle prima di uscire in cortile"; e anche: "la studentessa interagisce in modo equanime coi bambini senza effettuare discriminazioni basate sulla loro etnia". Dopo essere stato completato nelle sue parti dallo studente e dal tutor, il libretto doveva essere fatto pervenire all'insegnante, la quale, assieme alla Coor-

17 Le scuole per l'infanzia sono gestite da privati ma ricevono finanziamenti consistenti dallo Stato della Victoria, che in cambio detta le norme che devono seguire. Nel caso della *sunscreen policy*, il Governo richiede che ogni scuola possieda un documento scritto secondo determinate regole sulle norme che vengono seguite per proteggere i bambini dall'esposizione al sole, che ogni anno in Australia provoca parecchie morti per cancro alla pelle: cappelli (stile cow-boy, perché proteggono meglio dei semplici cappellini con visiera), crema fattore 60, eccetera. Se la scuola non si attiene scrupolosamente alle norme perde i fondi e deve chiudere dato che non riuscirebbe a sostentarsi con le sole rette.

dinatrice del corso, verificava e certificava il raggiungimento della relativa competenza. Il processo con cui il libretto era fatto circolare tra studente, insegnante e tutor era esclusiva responsabilità dallo studente<sup>18</sup>, che spesso nel nostro caso era in ritardo con la consegna. Malgrado i libretti dovessero essere completati individualmente, le studentesse copiavano spesso le une dalle altre.

Benché la componente pratica del corso fosse presente e rilevante, e lo stesso Centro di formazione autorizzato che impartiva le lezioni in classe organizzasse il *work placement*<sup>19</sup> nelle sue strutture, i legami tra scuola e lavoro non erano così forti come ci si sarebbe potuti aspettare. L'insegnante visitava e osservava le studentesse sul posto di lavoro solo una volta a trimestre, e, come ha affermato una coordinatrice di una scuola per l'infanzia: "ho visto l'insegnante solo due volte, ed era così occupata nelle sue faccende che non le ho potuto parlare dei problemi che avevo con le apprendiste". I mentori imparavano degli argomenti affrontati a scuola attraverso i libretti di competenza menzionati, ma era chiaro che questo sistema non risultava efficace.

## 2. Panoramica dei workshop a matrice socioculturale

I laboratori si sono tenuti presso il College cattolico i martedì dalle dodici all'una dal 17 luglio al 21 agosto 2012. I partecipanti che hanno preso parte assiduamente ai meeting sono stati cinque studentesse che frequentavano la qualifica di terzo livello in Childcare, la consulente alla carriera e l'Insegnante del Centro di formazione autorizzato (e Coordinatrice del corso<sup>20</sup>). Una nuova Insegnante e Coordinatrice al corso ha partecipato a un solo workshop. I temi di ciascun incontro sono evidenziati di seguito.

18 Il libretto fa da ponte tra lo studente, il mentore, l'insegnante e il coordinatore del corso in tre diversi setting: classe, lavoro e Centro di formazione autorizzato. Dato che serve per attraversare i confini, è un esempio calzante di 'oggetto di confine' (Akkerman e Bakker, 2011).

19 Durante l'anno le studentesse cambiavano posto di lavoro almeno una volta per imparare a rapportarsi con clientela di età dai 2 ai 5 anni.

20 La posizione di coordinatore del corso e di insegnante durante l'anno scolastico alle volte era ricoperta dalla stessa persona, altre volte da due persone diverse.

## 2.1 *Primo workshop*

In questo incontro le studentesse hanno completato il questionario di base, lo scopo era di ottenere dati sul modo in cui studenti, tutor lavorativi e insegnanti percepivano il senso d'iniziativa<sup>21</sup>. Il momento successivo ha visto l'introduzione del triangolo di Engestorm (1987, p. 78) e il suo utilizzo per l'analisi dell'attività. La classe è stata utilizzata come esempio di sistema di attività in quanto composta da una comunità (insegnanti e studenti, ma in senso allargato la comunità include anche il personale scolastico e gli insegnanti); regole (rispetto reciproco, non parlare quando qualcun'altro parla, ...); divisione del lavoro (gli insegnanti fanno lezione e organizzano materiali, gli studenti siedono e ascoltano, nonché studiano e fanno esercizi); strumenti (libro di testo, computer, libretti di competenza); risultato e oggetto che permette il conferimento di senso (rispettivamente ottenere la qualifica di terzo livello e apprendere il mestiere). Con l'aiuto delle studentesse, poi, il triangolo è stato utilizzato per l'analisi dei posti di lavoro. Per esempio, la comunità allargata dei centri per l'infanzia è costituita anche dai genitori; la divisione del lavoro include: i cuochi, gli insegnanti che organizzano le attività dei bambini; le apprendiste che puliscono e interagiscono coi piccoli ospiti, i bambini che imparano. Alcuni degli strumenti utilizzati nel sistema di attività sono il pongo, i libri e i blocchetti da costruzioni. L'oggetto dell'attività sono i bambini, mentre il risultato è l'apprendimento dei bambini in un ambiente sicuro e salutare.

Nella seconda parte del laboratorio i partecipanti sono stati informati dei risultati di un meeting avvenuto la settimana prima che ha coinvolto i coordinatori della formazione professionale dei college da cui provenivano le studentesse del corso in Childcare, più l'Insegnante nonché Coordinatrice della qualifica. Le questioni discusse in quel meeting sono state presentate durante il workshop come materiale specchio, rappresentata dalla tabella sotto che è stata tradotta in italiano.

21 Il materiale relativo ai questionari non è stato utilizzato perché i partecipanti volevano discutere i problemi che stavano accadendo in classe e sul lavoro. Il ricercatore propone i materiali e li utilizza in modo flessibile, per far sì che i partecipanti possano prendere la guida dei laboratori e del cambiamento.

Tabella 5-5. Primo workshop, materiale specchio. Risultati di un meeting tra i coordinatori della formazione professionale e l'insegnante e coordinatore della qualifica in Childcare. Cambiamenti dei prerequisiti di ingresso al corso l'anno successivo

Prerequisiti	Anno scolastico 2012	Anno scolastico 2013
Sessione informativa per genitori e studenti.	No	Obbligatorio
Modulo d'iscrizione	Si	Si
Stage da effettuarsi l'anno prima dell'iscrizione (anno 10)	Non necessario	Aver maturato un po' di esperienza nel settore nell'anno precedente l'iscrizione, anche solo una settimana.
Colloquio d'ammissione	No	Si
Una o due giornate d'orientamento sia in classe che sul lavoro	Non necessario	Obbligatorio

Durante il workshop l'Insegnante e coordinatrice, che aveva partecipato al meeting della settimana precedente, ha riassunto la slide sopra che indica i cambiamenti a cui il corso di Childcare sarebbe stato sottoposto l'anno successivo. A suo dire un processo di reclutamento era divenuto necessario per trovare quegli studenti che veramente desideravano intraprendere la carriera del Childcare e che si sarebbero impegnati per ottenerla; si volevano inoltre fornire alle famiglie le informazioni necessarie per effettuare una scelta consapevole che potesse essere la migliore per lo studente. Una delle preoccupazioni riguardo il corso il Childcare era rendere chiaro "che si trattava di qualcosa di più che fare *baby sitting* e giocare coi bambini".

I partecipanti sono stati così incoraggiati a considerare il nuovo processo di accesso al corso sulla base del triangolo di Engestrom (1987, p. 78). Si è proceduto a identificare un problema nella comunità che aveva a che fare con il processo di reclutamento, cioè quali studenti potevano accedere al corso; un'altra questione riguardava l'oggetto dell'attività, poiché il corso si doveva frequentare per imparare la cura del bambino e non solo per denaro. L'insegnante del corso ha sottolineato come questa fosse la prima volta che aveva incontrato il triangolo di Engestrom e che le piaceva già, dato che permetteva di guardare al sistema d'attività da diversi punti di vista, aiutando ad allargare la propria visione sul problema senza irrigidirsi solo su un aspetto. Un esempio di regole che governavano il sistema d'attività è stata la lettera mandata agli studenti e alle loro famiglie per specificare cos'era richiesto agli studenti. In relazione alle regole, una

studentessa ha sottolineato che trovava il *turnover* d'insegnanti confusivo, perché talune permettevano il cibo in classe, mentre altre no.

Le nuove regole per iscriversi al corso prevedevano quindi un incontro informativo obbligatorio per i genitori e gli studenti interessati. Il Centro di formazione autorizzato e i college in rete volevano far comprendere i genitori che si trattava di una *School Based Apprenticeship*, dove gli studenti sarebbero stati considerati alla stregua di lavoratori nelle scuole per l'infanzia; inoltre "le scuole per l'infanzia ove effettuare il tirocinio non sempre sarebbero state dietro l'angolo", e questo avrebbe potuto potenzialmente creare problemi coi mezzi di trasporto. Un nuovo criterio per l'iscrizione sarebbe stato inoltre l'aver già effettuato un breve *stage* nel settore; secondo le studentesse si trattava di requisiti più che ragionevoli, dato che, a coloro che avevano effettuato lo stage per esempio, erano state di aiuto per chiarire le aspettative del corso. Un terzo criterio, probabilmente il più importante, sarebbe stato un colloquio per capire come mai lo studente si intendeva iscriversi; alcuni esempi di motivazioni non pertinenti potevano essere: il ricevere un salario, l'aver una media dei voti bassa, il salario di base, o il fatto che non ci fosse niente di meglio a cui iscriversi<sup>22</sup>. Si trattava di un altro requisito ragionevole per le studentesse. L'ultimo prerequisito per dare un'ulteriore idea allo studente del corso sarebbe stata la partecipazione obbligatoria a un seminario appena dopo l'iscrizione, che avrebbe compreso un giorno in classe e uno di tirocinio.

Quella che segue è la trascrizione (e traduzione) di parte del workshop. Il dialogo inizia quando si commenta la parte delle tabella che si riferisce all'aver maturato un'esperienza pregressa.

22 Durante una delle visite in una TAFE per trovare un setting adeguato allo studio, il Ricercatore ha trovato che per il sesso maschile esiste un problema analogo per le qualifiche relative all'edilizia (plumming, building and constructions, carpentry), dove molti ragazzi afferiscono senza una reale intenzione: sono stati mandati, dato che non c'era null'altro a cui potessero avvicinarsi.

Tabella 5-6. Trascrizione di parte del secondo incontro

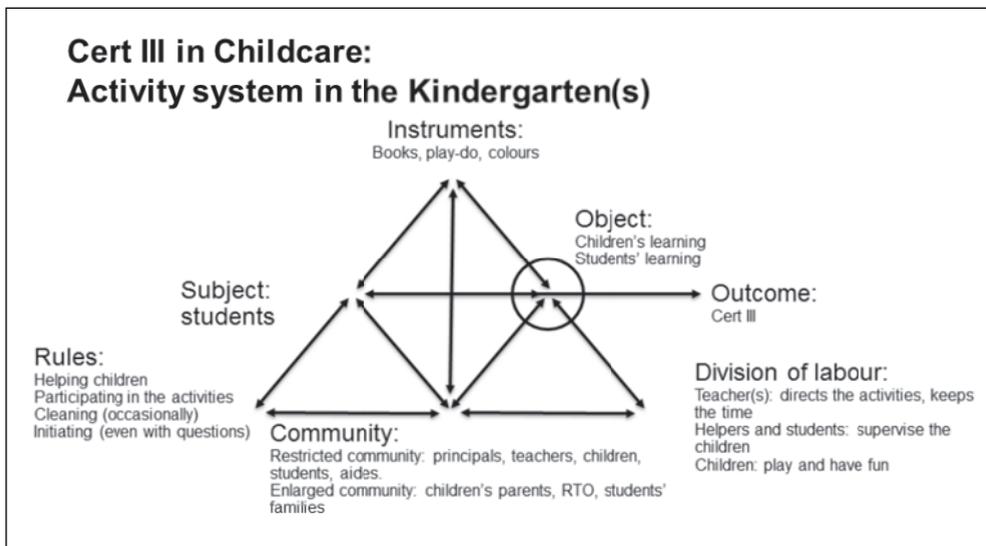
Insegnante	[...] Anche se si tratta di una ricerca, la ragione per la quale siamo stati così contenti di essere coinvolti è che aiuta anche noi! Vogliamo un <i>feedback</i> da voi ragazze, perché così avremo migliori risultati finali e un corso migliore. [...]
Studente 1	Penso che qualsiasi esperienza lavorativa in una scuola per l'infanzia ci aiuti a comprendere molto di più di cosa voglia dire stare coi bambini.
Insegnante	Assolutamente! Si tratta di un'esperienza che può spaventare la prima volta che lavori. Avendo una breve esperienza lavorativa, gli studenti possono farsi un'idea di cosa aspettarsi dal corso. Abbiamo parlato con un paio di coordinatori delle scuole per l'infanzia, pensiamo che alcune studentesse potrebbero essere state spinte a iscriversi al corso dalle loro insegnanti e consulente alle carriere [con frasi del tipo]: "visto che non sai cosa fare l'anno prossimo, perché non provi questo [il Childcare]?" Ci possono essere varie e differenti ragioni per questo ... non voglio dire che i genitori o gli insegnanti abbiano sbagliato, ma con un breve colloquio con qualcuno come me che è coinvolto nel corso ... con una breve intervista per avere un'idea del perché ci si vuole iscrivere: interesse o si è stati spinti? Questo ci darebbe un'idea perché gli studenti si vogliono iscrivere, così potremmo avere la possibilità di selezionarli ...
Studente 1	So che ci sono alcune ragazze che sono state obbligate a essere qui.
Insegnante	Non ne sono certa ... (imbarazzata)
Studente 1	No, ne abbiamo parlato! Hanno detto che non ne volevano proprio sapere di essere qui. Hanno detto che non hanno avuto scelta.
Insegnante	Questo è proprio quello che vorrei evitare, perché distrugge l'atmosfera di classe ... il problema che abbiamo quest'anno. E non è giusto, sia per il resto degli studenti che desiderano essere qui, che per coloro che potrebbero essere altrove.
Consulente alla carriera	Sì, se non sei interessato a quello che fai ... si tratta di un bel pezzo di settimana.
Insegnante	Eh sì! Quindi pensate tutti che un'intervista sia ragionevole?
Studente 1	Penso che sia giusta.
Studente 2	Assolutamente.
Studente 3	Sì, è giusta!
Ricercatore	OK ragazze, so che è difficile mettere assieme delle persone e farle lavorare in modo produttivo. Richiede tempo il sentirsi sicuri per esprimere i propri pensieri. Ci potete dare un feedback?
Studente 3	Bello.
Studente 2	Stupendo.
Student 4	Come si è detto prima, sono d'accordo che con questi requisiti possiamo sapere su cos'è il corso senza saltarci dentro a occhi chiusi.

Alla fine del primo workshop le studentesse erano felici: le loro opinioni erano state tenute in considerazione per il nuovo processo di selezione al corso, e avevano partecipato attivamente al dibattito fin dall'inizio. Anche l'insegnante era visibilmente soddisfatta, dato che aveva raccolto un *feedback* utile ad accrescere la qualità formativa del corso.

## 2.2 Secondo workshop

La prima parte di ogni meeting è stata utilizzata per riassumere i risultati del workshop precedente, nel secondo workshop si è dunque mostrata la tabella con i cambiamenti che il corso avrebbe subito l'anno successivo per regolamentare l'accesso agli studenti motivati a intraprendere una carriera nel Childcare; inoltre, uno schema come quello sotto è stato proiettato per familiarizzare i partecipanti col triangolo di Engestrom.

Figura 5-1. Secondo meeting. Sommario del primo incontro. Il triangolo di Engestrom è utilizzato per mostrare l'attività sul posto di lavoro avendo lo studente come soggetto



La slide riassume l'attività lavorativa in una scuola per l'infanzia secondo il punto di vista degli studenti (il soggetto); vi sono esempi di strumenti, regole, comunità divisione del lavoro, oggetto e risultato discussi durante il meeting precedente.

Il problema successivo portato all'attenzione dalle studentesse, è stato quale formazione intraprendere l'anno successivo dopo la qualifica di terzo livello.

Il fatto che la qualifica di terzo livello in Childcare sia distribuita su un anno crea un problema per gli studenti dell'undicesimo anno che devono continuare con la formazione professionale l'anno successivo e scegliere un'altra qualifica (per esempio quella di secondo livello in Community Services) per rima-

nera nella certificazione VCAL e finire la scuola secondaria. Tale certificato non solo è inferiore rispetto a quello che stavano conseguendo, ma non sarebbe stato possibile neppure portarlo a termine. Il problema è stato discusso principalmente dall'Insegnante assieme alla Consulente alle carriere, che dibattono delle possibili opzioni davanti al gruppo di studentesse, che sono però particolarmente interessate, perché, così facendo, potranno prendere decisioni informate sul corso da intraprendere.

Nella pagina seguente si riporta un estratto di conversazione tradotto in italiano.

La mediazione operata durante il laboratorio è che l'Insegnante e la Consulente alle carriere si impegneranno a trovare una soluzione per l'anno successivo: le studentesse si potrebbero iscrivere alla qualifica di secondo livello in Community Services impartita dal solo College (senza cioè l'aiuto del Centro di formazione autorizzato come nel caso del Childcare), e le unità di competenza sarebbero certificate e potrebbero valere verso il raggiungimento di una qualifica di IV livello in After School Care impartita dal solo Centro di formazione autorizzato come certificato *work based*<sup>23</sup>.

Dopo aver assistito a questa conversazione i partecipanti hanno visionato un'intervista con un tutor lavorativo – utilizzata come materiale specchio – che riguardava la motivazione degli studenti che andavano nelle scuole per l'infanzia a imparare. L'intervistata suggeriva che se c'era motivazione, e la studentessa veniva non solo perché “era stata mandata dalla scuola”, l'esperienza lavorativa era generalmente proficua per entrambe le parti; inoltre una brava apprendista era in grado d'interagire bene coi bambini. Al materiale specchio è seguita una conversazione: i partecipanti sono stati d'accordo che avere un interesse genuino verso il bambino è essenziale per la professione. Il Childcare non è un lavoro d'ufficio, e una persona deve desiderare di stare coi bambini e godere di loro; tra i prerequisiti per questo vi sono le conoscenze su come lavorare coi bambini.

L'Insegnante ha approfittato della discussione per chiedere un ritorno sulle lezioni in classe, e le studentesse hanno fatto presente che secondo loro non vi è abbastanza preparazione su come interagire coi bambini; sarebbe quindi meglio partire con la parte legale così da sapere cosa fare in caso di problemi. Viceversa,

23 Considerando il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità in una prospettiva di apprendimento permanente, l'aver preso parte alla discussione si è dimostrato proficuo, in quanto sapere le opportunità lavorative dopo la qualifica è parte delle conoscenze legate alla settima competenza chiave.

Tabella5-7. Trascrizione dell'inizio del secondo meeting

Insegnante	Molte studentesse sono all'anno 11 <sup>23</sup> , e si chiedevano che corso intraprendere l'anno prossimo così possiamo chiedere loro un feed-back ... ci sono anche studentesse del dodicesimo anno? Dopo la Qualifica di terzo livello si può andare a lavorare oppure iniziare un diploma <sup>24</sup> . Le altre ragazze [anno 11] dovrebbero guardare cosa possono fare come studenti VCAL quali altre opzioni vorreste che fossero offerte l'anno prossimo?
Studente 1	Ma [il nostro corso] non dovrebbe essere di due anni?
Insegnante	Sì, ma solo se fosse un giorno la settimana ... dato che voi fate un giorno la settimana in classe e uno a lavoro – sul modello della <i>school based apprenticeship</i> – il corso dura 12 mesi.
Studente 1	Ah, perché una mia amica lo fa di due anni ...
Insegnante	Ma si tratta di una <i>school based apprenticeship</i> ?
Studente 1	Visto che non è pagata, credo di no ...
Consulente alle carriere	Il nostro problema ora è che, se i nostri studenti vogliono rimanere nella formazione VCAL, devono iscriversi a un altro corso professionale che deve però svolgersi in un anno ... questo a noi crea un po' un problema, a meno che non si scelga il [nostro] corso di Community Services ...
Insegnante	Ma la qualifica di secondo livello in Community Services è di uno o due anni?
Consulente alle carriere	Due anni, ma gli studenti potrebbero ottenere un certificato di completamento parziale in Community Services, forse è la cosa migliore che potrebbero fare ...
Insegnante	Ma non sarebbe forse qualcosa che gli studenti vorrebbero vedersi offrire lungo due anni?
Consulente alle carriere	Certo, perché così rientra meglio nel programma della scuola.
Insegnante	Ah, ho capito ... [sapete] non conosco ancora bene come funziona il VCAL ...
consulente alle carriere	Perché sarebbero forse in grado di iscriversi a un qualifica di quarto livello o a un diploma nello stesso modo?
Insegnante	[Come Centro di formazione autorizzato] stiamo provando a offrire un diploma il secondo anno, perché, se è impartito nello stesso modo [della qualifica di quarto livello], un giorno la settimana a scuola e uno a lavoro, anche il diploma può essere conseguito in un anno. Dalle ricerche che ho fatto nell'ultimo paio di settimane, però, sembra che il diploma non possa essere fatto rientrare nel VCAL ... io e il mio principale siamo consapevoli che questo è un problema per voi ragazze, e vogliamo fare qualcosa per voi ... vorremmo potervi offrire un diploma o una qualifica di quarto livello per l'anno prossimo.
Consulente alle carriere	L'altra opzione è offrire una qualifica di secondo livello in Community Services durante l'anno 11 e questa qualifica di terzo livello nell'anno 12.
Insegnante	Sì, assolutamente! Scusate ragazze volevamo il vostro feed-back. Pensate che per i prossimi studenti sarebbe meglio offrire questo corso solo durante l'anno 12?
Studente 2	Sì, sì!

24 Come già esplicitato l'anno 11 è equivalente alla terza secondaria superiore, l'anno 12 alla quarta secondaria superiore, in Australia l'ultimo anno di studi superiori.

25 Il diploma e l'high diploma in Australia non hanno nulla a che fare col diploma di maturità italiano: si tratta di qualifiche professionali che seguono alle qualifiche di terzo e quarto livello.

l'insegnante non amava partire dalla parte legale perché la riteneva la più noiosa, ma secondo le studentesse non lo era affatto, e con lavori di gruppo e poster<sup>26</sup> sarebbe potuta divenire ancora più accattivante. L'insegnante ha mostrato soddisfazione nel ricevere un feed-back così puntuale. Dopo di questo dibattito si è proiettato il ciclo di apprendimento espansivo (Engestrom & Sannino, 2010) per suggerire che il gruppo aveva già iniziato un'azione epistemica del ciclo, l'analisi della realtà, e che presto sarebbe stato in grado di pensare ai problemi e alle loro soluzioni, aumentando così l'interazione tra scuola e mondo del lavoro come pure il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità.

### 2.3 *Terzo workshop*

L'Insegnante e Coordinatrice del corso si era presa un congedo per maternità, e il suo ruolo era stato diviso tra due persone, e una nuova insegnante e una coordinatrice avevano preso servizio; ciononostante, era così interessata ai workshop e al feedback che stava ottenendo che si è presentata all'incontro. Il gruppo ha iniziato la conversazione su come la qualifica di terzo livello in Childcare sarebbe stata impartita l'anno successivo, e a quale corso le studentesse avrebbero potuto iscriversi. Alcuni dei problemi discussi includevano l'accesso a fondi governativi, se la qualifica avesse potuto contare verso il VCAL, e come le unità di competenza apprese potessero contribuire al raggiungimento di altre qualifiche professionali avanzate.

Il video di un'intervista con la Direttrice di una scuola per l'infanzia è stato mostrato come materiale specchio; la prima parte raccontava la storia di una studentessa e di come si era presentata il primo giorno di tirocinio. Il giorno prima la Direttrice aveva ricevuto una mail da parte della direzione del Centro di formazione autorizzato nella quale era specificato che un'apprendista avrebbe preso servizio il giorno dopo presso la scuola. La Direttrice si era così sentita costretta ad accettare la studentessa a dispetto dell'impressione che avrebbe suscitato e della sua motivazione a farsi coinvolgere nelle attività educative. Il primo giorno di lavoro la studentessa si è presentata all'appuntamento con le cuffie alle orecchie che non si è tolta neppure quando è entrata; secondo la Direttrice questo mostrava, il suo distacco e disinteresse per le attività. In ogni caso, quando è stata convocata in direzione, e si sono chiarite le caratteristiche del suo ruolo, la studentessa si è dimostrata una buona apprendista.

26 Esempi di didattica più attiva della lezione frontale che favoriscono il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità.

Era per questa ragione che la Direttrice aveva espresso il desiderio di intervistare ogni apprendista che intendeva entrare nella sua scuola per l'infanzia – come pure i loro genitori – “per verificare se davvero avrebbero voluto essere lì”. Tale intervista non sarebbe stata una semplice ripetizione di quella effettuata dalla Coordinatrice del corso in Childcare, in quanto l'apprendista avrebbe dovuto confrontarsi colla cultura di quella specifica scuola. Nella seconda parte dell'intervista la Direttrice ha invocato più cooperazione tra il Centro di formazione autorizzato e le scuole per l'infanzia coinvolte nell'attività di tirocinio: se lo staff sapesse quali sono gli argomenti affrontati nelle lezioni in classe, si potrebbe meglio collegare quello che si fa durante l'esperienza lavorativa coi suddetti argomenti. Infine, anche se le sue apprendiste stavano mostrando iniziativa sul posto di lavoro, più supporto (ad esempio tutoring uno a uno) sarebbe stato necessario per migliorare i loro apprendimenti.

Una discussione è seguita all'intervista; l'Insegnante, un po' infastidita, ha fatto notare che i direttori delle scuole per l'infanzia “vorrebbero comandare sul Centro di formazione autorizzato”: il problema qui era il bisogno di un processo di selezione coerente, dato che non tutte le scuole per l'infanzia sarebbero state desiderose di intervistare le loro apprendiste. Inoltre, se è vero che la direttrice di una scuola poteva decidere se accettare o rifiutare una studentessa, non stava a lei decidere chi potesse essere ammessa al corso; è altrettanto vero che nel giorno d'orientamento che si voleva istituire, le direttrici dei centri avrebbero potuto conoscere più da vicino le loro future apprendiste e dare il loro parere, che sarebbe stato più che ben accetto.

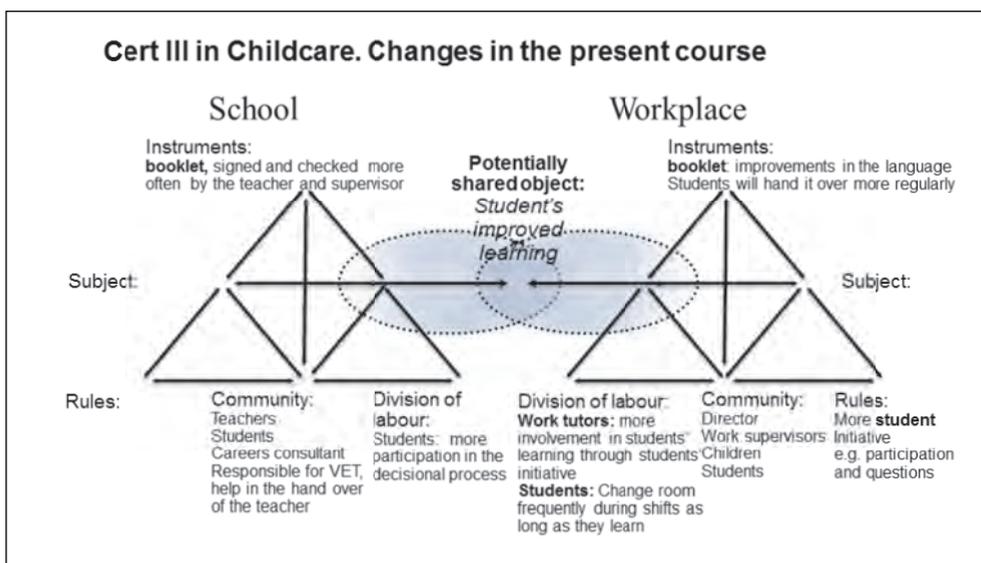
Secondo l'Insegnante questa intervista mostrava come fosse importante considerare il problema da diversi punti di vista, e questo, secondo una studentessa, riportava il gruppo al triangolo di Engestrom, che permetteva di considerare più fattori quando si guarda ai problemi, prendendo in considerazione regole, divisione del lavoro, comunità, oggetto, strumenti e il punto di vista del soggetto specifico. In relazione alla non collaborazione fra Centro di formazione autorizzato e scuole per l'infanzia, l'insegnante sosteneva che una funzione dei libretti di competenza era quello di informare quali erano i temi affrontati in classe; cionondimeno, c'era tanto spazio di miglioramento. Alcune volte era la studentessa che non trasmetteva il libretto alla sua tutor, altre volte il ritardo era dovuto alla tutor che non aveva tempo di leggerlo e compilarlo; anche il linguaggio con cui era scritto era di difficile comprensione secondo una studentessa. Secondo l'insegnante il problema era già stato sollevato al Centro di formazione autorizzato; in ogni caso, l'idea di base era che lo studente mostrasse iniziativa e chiedesse costantemente alla tutor di aggiornarlo. Alle volte però, sostenevano le ragazze, le tutor sono troppo occupate, e si rifiutano categoricamente anche solo di guardarlo. L'insegnante ha ribattuto che le scuole ricevono

fondi governativi per i programmi di apprendistato, e quindi dovevano trovare il tempo necessario alla compilazione dei libretti di competenza.

### 2.4 Quarto workshop

Questo è l'ultimo meeting a cui ha partecipato l'(ex) Insegnante e Coordinatrice del corso in dolce attesa. Dopo il riassunto del meeting precedente, il Ricercatore ha introdotto la figura illustrata sotto di due sistemi di attività che interagiscono quali scuola e lavoro nei periodi di esperienza lavorativa (Konkola et al., 2007), e in cui lo studente e il suo apprendimento sono rispettivamente parte dell'oggetto e risultato.

Figura 5-2. Quarto meeting. Scuola e lavoro considerati come due sistemi di attività che interagiscono



Il corso di Childcare è stato utilizzato come esempio per contestualizzare i due triangoli; lo scopo era quello di far sì che il gruppo potesse osservare i cambiamenti che erano stati discussi fino a quel momento. Si era dibattuto fra le altre cose del libretto di competenza, e su come fosse un oggetto che collegasse scuola e posto di lavoro. Nella classe vista come sistema di attività, la Consulente

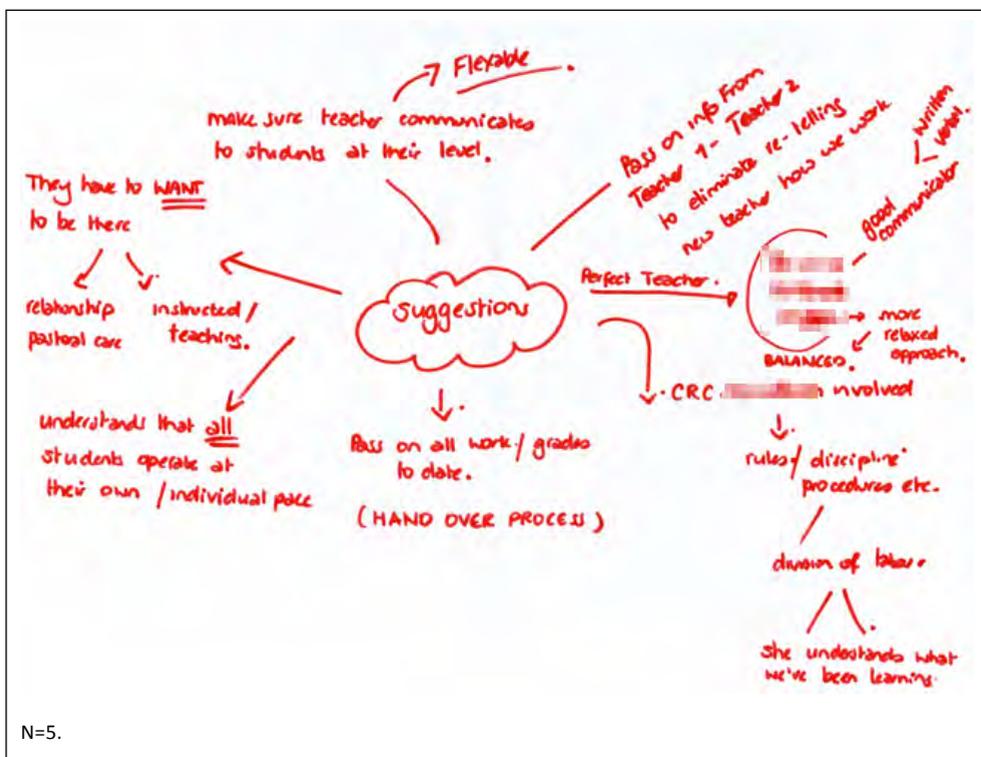
alle carriere era stata inclusa nella comunità per facilitare il passaggio d'informazioni all'Insegnante. Nella divisione del lavoro alcune studentesse stavano prendendo parte alle decisioni che le riguardavano. Sul posto di lavoro, sempre visto come sistema d'attività, un senso d'iniziativa accresciuto portava a una più piena partecipazione nella comunità, e dunque migliore apprendimento. Le studentesse potevano mostrare più iniziativa persistendo nel ricordare alle loro tutor di leggere e compilare i libretti di competenza (che nell'immagine è visto come oggetto utilizzato da entrambi i sistemi d'attività).

Dopo questa discussione su come mostrare più senso d'iniziativa nel posto di lavoro, le studentesse sono state informate che la nuova Insegnante, che aveva iniziato appena la settimana prima, era solo una supplente e che sarebbe stata sostituita la settimana successiva. L'Insegnante presente nei workshop (quella in dolce attesa che era venuta agli ultimi due meeting pur non insegnando più) ha cercato di rasserenare le studentesse dicendo che nel mondo del lavoro è normale cambiare spesso insegnante, ed è per certi aspetti positivo, dato che il Centro di formazione autorizzato cerca la miglior insegnante possibile per ogni unità di competenza; gli studenti, inoltre, possono imparare la flessibilità adattandosi a diversi stili d'insegnamento. In ogni caso, la nuova Insegnante (che era anche l'attuale coordinatrice) avrebbe iniziato una nuova unità di competenza, e questo ci si aspettava che rendesse la transizione più facile. Le studentesse avevano accolto positivamente l'Insegnante temporanea, che, in relazione alla divisione del lavoro del triangolo di Engestrom, aveva chiesto alla classe quale fosse la normale routine. Questo interesse era stato considerato positivamente perché, se è vero che le studentesse si dovevano adattare all'insegnante, era vero anche il viceversa, dato che le studentesse avrebbero potuto facilitare il passaggio delle consegne in virtù della loro conoscenza del sistema d'attività classe. Un'altra studentessa ha voluto sottolineare il fatto che la stessa insegnante avesse dimostrato una particolare sensibilità verso di loro, avendo utilizzato stili d'insegnamento diversi a seconda dei bisogni delle specifiche studentesse: ad alcune aveva concesso più tempo in classe per terminare i compiti assegnati, ad altre, con difficoltà di apprendimento, aveva fornito supporto individualizzato. Si è concluso dicendo che erano le studentesse che avrebbero dovuto prendere l'iniziativa per facilitare il passaggio di consegne contattando la nuova insegnante (e attuale Coordinatrice). Una partecipante al workshop aveva già preso contatto avendole scritto, e aveva ricevuto una risposta cordiale; si è così deciso di impiegare il workshop successivo per trovare strategie operative su come rendere la transizione migliore.

2.5 Quinto workshop

Interrogate su come si sentivano rispetto al cambio dell'insegnante, le studentesse hanno risposto che l'emozione prevalente era la frustrazione. In continuità con l'incontro precedente, la Consulente alle carriere ha chiesto se vi fossero delle preoccupazioni da trasmettere alla coordinatrice del corso e alle referente della formazione VET del college. Il gruppo ha iniziato a fare un po' di brainstorming, mettendo per iscritto alcune idee con lo scopo di facilitare il processo di transizione tra insegnanti, il risultato è visibile nel poster di sotto.

Figura 5-3. Quinto meeting. Brainstorming su come facilitare il passaggio delle consegne fra insegnanti



Vi sono due bisogni diversi che caratterizzano la scelta dell'insegnante: da una lato l'industria che sceglie il miglior insegnante per la competenza che si vuole impartire, e, dall'altro la scuola, che vuole assicurare continuità<sup>27</sup>, dato che la relazione con l'allievo richiede tempo per essere costruita. Nel poster si discute sui suggerimenti per rendere più agevole l'inserimento della nuova insegnante. Da un lato vi sono le premesse: flessibilità, comprendere il fatto che ciascuno ha il suo ritmo d'apprendimento che va rispettato, e la motivazione a insegnare con la capacità di instaurare relazioni, ma anche la necessaria preparazione. Dall'altro lato vi sono le condizioni contestuali che vanno dal passare le informazioni dalla prima alla seconda insegnante direttamente senza intermediari assicurando una buona trasmissione del lavoro e dei voti. Per quello che riguarda l'insegnante, si potrebbe prendere a esempio le ultime insegnanti avute (a destra in mezzo, i nomi sono oscurati) con le loro qualità quali buona comunicazione e approccio pacato; inizia così a prendere forma il concetto "dell'insegnante perfetta". Anche il College dovrebbe intervenire nel processo direttamente per 'disciplinare' la divisione del lavoro (richiamando l'elemento del triangolo di Engestrom).

Il risultato di questa discussione è scaturito in un ulteriore poster dal titolo 'l'insegnante ideale'; questa persona incorpora alcuni tratti distintivi di ciascun insegnante avuto sino a quel momento; data la sua importanza, il poster è descritto nei risultati.

Nella seconda parte del meeting si è guardato il video di un'intervista di una direttrice di una scuola d'infanzia, avendo avuto l'accortezza di anticipare che avrebbe potuto essere un po' forte, e che non avrebbero dovuto essere d'accordo con le opinioni da lei espresse<sup>28</sup>. L'intervista era importante perché ben quattro studentesse che partecipavano ai laboratori si recavano presso la scuola dell'intervista; inoltre, oltre ad avere la scuola al piano terra, lo stesso edificio ospitava al primo piano la sede del Centro di formazione autorizzato. Va detto poi che, a causa della rotazione operata nelle scuole per l'infanzia, le studentesse avevano prestato servizio solo per alcune settimane in quel luogo, e non avevano ancora

27 Questa potrebbe essere considerata una contraddizione quaternaria, cioè fra regole diverse che governano i sistemi d'attività (Engestrom e Sannino, 2010).

28 Nel questionario a risposta aperta la Consulente alle carriere ha apostrofato questo video come inappropriato; tuttavia la forza del workshop (e del Change laboratory) sta proprio nella dialettica e multivocità – il riportare le opinioni anche più minoritarie e ispirate al conflitto. Lo scopo è quello di scuotere gli astanti per promuoverne la loro agentività (Engestrom e Sannino, 2010), e, in tal senso, questo materiale specchio ha permesso di mobilitare il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità degli studenti.

avuto l'occasione di conoscere la Direttrice del centro intervistata. Nel video argomentava che le sue apprendiste mancavano di *employability skill*, e questo perché: “ci sono compiti e turni dove le studentesse devono iniziare puntuali perché esiste una ratio da mantenere<sup>29</sup>. Se la studentessa arriva dopo o lascia prima<sup>30</sup>, questo significa che manca di *employability skill*. Immagino che il suo impegno non sia presente”.

La reazione delle studentesse è stata sorpresa e rabbia: la scuola d'infanzia si trovava a diversi chilometri dalla loro casa, e dato che nessuna apprendista guidava la macchina, essere al lavoro dalle 7 significava alzarsi alle 4; questo era stato il motivo per cui le studentesse avevano chiesto e ottenuto il permesso dall'Insegnante e Coordinatrice del corso di arrivare alle 9 di mattina. Dopotutto erano studentesse di una qualifica di terzo livello e avevano sempre inteso di essere un aiuto: nessuno aveva mai detto loro che erano 'parte della ratio'. Ecco perché si sentivano ingiustamente additate dalla loro Direttrice, considerato anche che avevano preso servizio da poche settimane e che non le conosceva. La Direttrice non sembrava comprendere il conflitto tra i diversi ruoli delle studentesse apprendiste e, benché auspicasse flessibilità, ha commentato una delle studentesse, lei non era per nulla flessibile. Interrogata su come le studentesse avrebbero potuto dimostrare il loro impegno, la Direttrice aveva risposto che avrebbero potuto mostrare più iniziativa – per esempio venendo in direzione a presentarsi a lei e agli altri membri dello staff.

Come conseguenza di questa intervista, le studentesse hanno aggiunto 'aspettative chiare' nel poster della perfetta insegnante. La loro partecipazione al workshop era stata sorprendente.

## 2.6 Sesto workshop

Quest'ultimo incontro ha visto la partecipazione della nuova Insegnante e Coordinatrice del corso su invito delle studentesse, che le hanno illustrato il banner dell'insegnante perfetta (*the perfect teacher*) con tanto di esempi pratici: essa dovrebbe desiderare di insegnare, e, oltre che impartire lezioni impegnandosi del contenuto, dovrebbe occuparsi delle studentesse come persone, comprendendone la loro unicità, cercando di individualizzare le lezioni, e adattando il lin-

29 La ratio è la proporzione tra educatori e bambini nella stanza, ed è determinata per legge; le studentesse apprendiste sono considerate come lavoratrici a tutti gli effetti.

30 La scuola per l'infanzia è aperta dalle 6 alle 18 per permettere ai genitori la massima flessibilità lavorativa.

guaggio alla singola persona. L'insegnante dovrebbe tener conto che molti studenti preferiscono l'apprendimento pratico alle lezioni teoriche. Vi è inoltre una divisione del lavoro fra studenti e l'insegnante, richiamando così il triangolo di Engestrom discusso durante i vari workshop che si sono susseguiti: le studentesse non dovrebbero 'fare tutto loro', e l'insegnante dovrebbe aiutarle quando possibile, promuovendo una *liason* con il Coordinatore del corso (ovviamente quando non sono la stessa persona), con il responsabile della formazione del Centro di formazione autorizzato, nonché le tutor lavorative, operando così da ponte tra scuola, lavoro e Centro di formazione autorizzato.

La nuova Insegnante e Coordinatrice ha manifestato il suo apprezzamento per il banner e per l'iniziativa dei workshop, avendo bisogno di ritorni puntuali per adeguare i libretti di competenza e gli argomenti trattati a lezione. Le studentesse le hanno chiesto, riferendosi esplicitamente all'ultimo materiale specchio, quali fossero i loro diritti doveri sui posti di lavoro e in particolare in che modo dovevano essere parte della ratio. L'insegnante ha risposto che avrebbe dovuto informarsi sul merito. Il Ricercatore ha poi riassunto l'intervista colla Direttrice della scuola attraverso la slide sottostante (tradotta in italiano).

Tabella 5-8. Sesto meeting, materiale specchio. Riassunto dell'intervista con il Direttore della scuola d'infanzia annessa alla sede del Centro di formazione autorizzato

**Conflitto: gli studenti sono parte della ratio?**

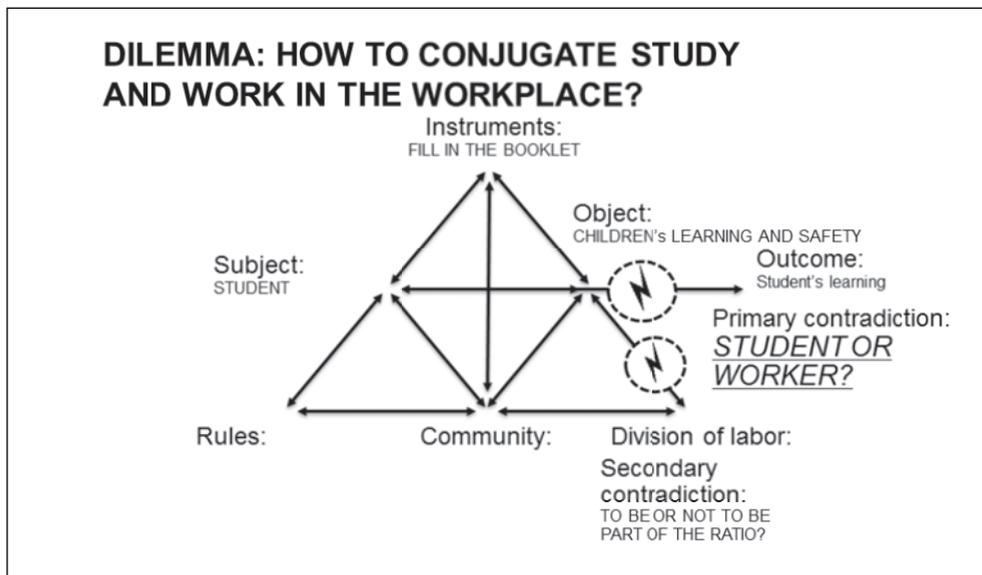
Intervista con la direttrice della scuola d'infanzia, che non assumerebbe le sue studentesse apprendiste perché 'mancano delle *employability skill*'.

"Se non vuoi iniziare a lavorare alle 6 perché è troppo presto per noi è inaccettabile. Né puoi uscire prima della chiusura perché c'è un numero legale da mantenere. Se c'è bisogno di te è perché c'è una proporzione tra educatori e bambini da mantenere, e se te ne vai interrompi il numero legale.

Io voglio vedere le studentesse essere parte della mia organizzazione al 100%, e, se non possono iniziare alle 6 e finire alle 18, questo significa che non sono flessibili. Immagino che il loro impegno non sia veramente presente".

La slide presentava le frasi più controverse della Direttrice, quelle frasi che erano state così cariche di significati e di emozioni per le studentesse e che avevano scatenato la discussione. L'immagine sotto è stata invece utilizzata per mostrare come questo conflitto potesse essere concettualizzato attraverso il triangolo di Engestrom, spostando così la colpa dalla mancanza delle studentesse a un problema insito nel triangolo d'attività.

Figura 5-4. Sesto meeting. Il problema che le tirocinanti stanno fronteggiando (studenti o lavoratrici?) è concettualizzato attraverso il triangolo di Engestrom come una contraddizione nel sistema di attività



Sembrava che ci fosse una contraddizione primaria, in termini marxiani, tra il valore d'uso e il valore di scambio dell'apprendista: mentre la Direttrice voleva che la studentessa fosse produttiva come tutti gli altri educatori; questa, inoltre, era lì anche per imparare. Questa contraddizione primaria ne generava una secondaria sulla divisione del lavoro all'interno del sistema di attività: le tirocinanti sono o non sono parte della ratio? La Consulente alle carriere ha cercato di operare una mediazione. Da un lato comprendeva come il tirocinio presso la scuola per l'infanzia non fosse facile; dall'altro lato le studentesse dovevano comprendere che, qualora avessero avuto un contratto di lavoro vero e proprio, il datore di lavoro avrebbe avuto sempre ragione, e tutto sarebbe stato messo contro di loro. Sarebbe stata dunque responsabilità delle apprendiste arrivare in orario, presentarsi, e far sì che la comunicazione fra loro e il superiore fosse chiara ed efficace<sup>31</sup>. Avendo chiarito questo, le studentesse sono state incoraggiate dalla Consulente alle carriere a scrivere le loro idee, le problematiche in questione era-

31 La comunicazione efficace è una caratteristica delle *employability skill*, come pure la capacità di rispettare le scadenze, quindi la puntualità, anche quando si giunge sul lavoro.

no: studentesse o apprendiste? Quali erano le aspettative che gravavano su di loro?

Le studentesse hanno disegnato un poster con le reciproche aspettative – dunque diritti e doveri – mostrato per la sua importanza nel capitolo dei risultati. Per dirimere questo problema era chiaro che la comunicazione tra le diverse parti fosse di vitale importanza, e questa funzione doveva essere svolta dal responsabile della formazione del Centro di formazione autorizzato, che avrebbe dovuto operare una *liason* tra le studentesse e le scuole d'infanzia. Inoltre una sorta di valutazione della performance lavorativa era necessaria onde ricevere un feedback puntuale dai direttori delle scuole. Il gruppo è stato anche d'accordo nello stabilire che la coordinatrice della formazione professionale del College avrebbe dovuto essere coinvolta per migliorare la comunicazione tra la classe, il Centro di formazione autorizzato e i posti di lavoro.

Al termine di quest'ultimo workshop, le studentesse pranzarono chiacchierando nella sala di fianco alla stanza dove si erano tenuti i workshop, ed erano visibilmente contente. Una studentessa si è avvicinata al Ricercatore per dichiarare il suo apprezzamento per il lavoro svolto durante il workshop: era rimasta particolarmente colpita dal fatto che le era stata data l'opportunità di esprimere le sue opinioni, lavorando fianco a fianco degli adulti per risolvere i problemi intercorsi; suggeriva di estendere l'opportunità di partecipare ai workshop a più studenti, sia della classe di Childcare che alle altre classi durante tutto l'arco dell'anno scolastico, e non solo a livello sperimentale, ma per aumentare la qualità formativa dei corsi.

Si è trattato dell'ultimo workshop in Australia; anche se si voleva continuare l'esperienza, il Ricercatore è dovuto ritornare in Italia per condurre la parte comparativa del progetto. Un ultimo incontro di follow-up si sarebbe tenuto al ritorno del Ricercatore dai workshop italiani per constatare gli sviluppi delle questioni dibattute durante i workshop, in quella sede si sarebbe inoltre provveduto a compilare il questionario finale.

### 3. Follow-up ai laboratori

Dopo aver finito i workshop in Italia il Ricercatore è ritornato in Australia; sfortunatamente è stato impossibile fare un incontro di follow-up con le studentesse che avevano partecipato al progetto perché erano iniziate le vacanze estive; per ovviare a ciò il Ricercatore ha cercato di sollecitare un feedback in modi diversi. Le risposte aperte sono state raccolte attraverso un'intervista telefonica; le risposte a scelta multipla sono state raccolte via email o per posta. Si è poi otte-

nuto un incontro di follow-up con la Consulente alle carriere, che aveva preso parte ai meeting, e con la Coordinatrice alla formazione professionale del College, che era stata peraltro di fondamentale importanza per l'individuazione della classe dove effettuare la ricerca. Infine il ricercatore ha potuto incontrare il responsabile della formazione del Centro di formazione autorizzato.

Nell'incontro colla Consulente alle carriere e con la Coordinatrice della formazione professionale è emerso che le studentesse del corso in Childcare avevano avuto un ulteriore avvicendamento d'insegnanti, dato che anche l'ultima aveva dovuto spostarsi ad Adelaide per coordinare una scuola d'infanzia di proprietà dello stesso Centro di formazione autorizzato. La qualifica di terzo livello in Childcare, impartita congiuntamente, avrebbe subito dei cambiamenti l'anno successivo, anche in conseguenza dei risultati conseguiti durante i workshop. La maggior parte delle raccomandazioni emerse durante i workshop sarebbe stata messa in pratica per reclutare i migliori studenti. La qualifica professionale del Childcare sarebbe poi cambiata per rientrare meglio nel VCAL, essendo distribuita su due anni. Mentre il primo anno (studenti anno 11) sarebbe stato dedicato ad una qualifica introduttiva di secondo livello, caratterizzata dunque da un limitato contatto con l'industria, solo due settimane di stage, il secondo anno (studenti anno 12, l'ultimo) sarebbe stato dedicato a una qualifica di terzo livello distribuita su due giorni la settimana, uno presso il College e uno presso le scuole per l'infanzia. In questo modo si intendeva far rientrare tutta la formazione professionale impartita dal College nel VCAL; una qualifica di IV livello in After School Care e un diploma in Community Services, stavolta impartite dal solo Centro di Formazione Autorizzato, sarebbero stati possibili per gli studenti al termine della scuola superiore<sup>32</sup>.

Secondo la Coordinatrice della formazione professionale e la Consulente alle carriere il workshop è stato un successo perché agli studenti è stata data la possibilità di ricevere un feed-back attivo riflettendo su come migliorare le proprie competenze. Gli studenti hanno preso su di sé la responsabilità del proprio apprendimento e della propria carriera. Le insegnanti sono state contente dal momento che gli incontri avevano lo scopo di produrre un miglioramento del cor-

32 Le qualifiche di formazione professionale non vengono riconosciute sempre e comunque, anche se effettuate all'interno di VCAL. Un'università o una TAFE potrebbero non riconoscerle come validi prerequisiti d'ingresso per corsi professionali più avanzati o lauree triennali attinenti (alle volte è data questa possibilità passando da un diploma o high diploma, ma solo per alcune professioni, tra cui quella del Childcare). In pratica si dava la garanzia agli studenti che il Centro di Formazione Autorizzato avrebbe accettato le qualifiche del College come requisito d'accesso per i corsi più avanzati che organizzava.

so, avendo meglio compreso i bisogni d'apprendimento degli studenti, per esempio la continuità del docente, che funge da punto di riferimento relazionale e dei contenuti.

La settimana successiva si è tenuto l'incontro col responsabile della formazione presso il Centro di formazione autorizzato, a cui sono stati mostrati i banner disegnati dalle studentesse; mentre il primo illustrava le caratteristiche del perfetto insegnante, il secondo mostrava i diritti e doveri delle studentesse apprendiste. Il Coordinatore ha riferito che il problema dell'eccessivo turnover di insegnanti era stato preso in seria considerazione, e per l'anno successivo si prevedeva la presenza continuativa di un insegnante. Guardando ai poster, ha aggiunto: "molti dei temi discussi durante i laboratori erano stati implementati: *information day* a scuola e al lavoro, colloqui motivazionali d'accesso al corso, e stage informativi". Molti dei disagi che le studentesse avevano dovuto sostenere, ha continuato, erano dovuti al fatto che il corso era stato impartito per il primo anno in quel College, e la richiesta di presa in carico era pervenuta pochi giorni prima dell'inizio effettivo del corso. Una studentessa, che aveva preso parte alla qualifica (ma non ai laboratori), era poi stata premiata come migliore studentessa professionale dell'anno, e questo, a dire del Coordinatore, testimoniava l'alta qualità formativa del corso che, per l'anno successivo, aveva già raccolto 22 potenziali candidate già due mesi prima del suo inizio effettivo.

In relazione alla qualifica di terzo livello in Childcare presso il College l'anno seguente, il contratto di apprendistato sarebbe stato trasformato da *apprenticeship* a *traineeship*<sup>33</sup>. Gli studenti non sarebbero stati retribuiti durante l'esperienza lavorativa, e avrebbero dovuto cercarsi da soli una scuola dell'infanzia che li potesse ospitare, cosa che li avrebbe probabilmente sparpagliati per l'intero distretto. Le visite dell'insegnante e/o del coordinatore si sarebbero fatte più rade, e i contatti con il College e il Centro di formazione autorizzato sarebbero stati più sporadici: meno verifiche sul posto di lavoro, e formazione dell'apprendistato lasciata alla buona volontà e saggezza dei direttori delle scuole, senza la promozione di standard minimi. Al Ricercatore la somma di questi elementi sono sembrati una modifica a carattere involutivo della qualifica, perché di fatto andavano nella direzione di aumentare la distanza tra scuola e posto di lavoro. A tal proposito il Coordinatore ha sentenziato "il prossimo anno la maggior parte delle attività saranno portate avanti in classe".

Durante l'arco di tempo di questa ricerca, invece, il luogo per effettuare l'e-

33 Per maggiori informazioni su questo tipo di contratto si veda il documento Government of Victoria (2011).

sperienza lavorativa era stato fornito dal Centro di formazione autorizzato, e questo aveva contribuito a concentrare le studentesse in poche scuole dell'infanzia e a rafforzare i monitoraggi sul posto di lavoro con visite a hoc, permettendo un collegamento migliore tra scuola e lavoro.

Lo stesso giorno il Ricercatore è sceso al piano terra del Centro di formazione autorizzato per salutare la Coordinatrice della scuola d'infanzia che, avendo rilasciato l'intervista sulla mancanza d'*employability skills* delle sue apprendiste, e, essendo stata così franca, aveva attivato il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità delle studentesse durante i laboratori. La Coordinatrice ha ammesso che il suo giudizio era stato un po' affrettato dato che le sue apprendiste avevano appena preso servizio, e alla fine del tirocinio era stata felice del modo con cui interagivano sia con l'utenza che col personale. Dopo essere stata intervistata, infatti, aveva riflettuto sulle *employability skill* delle apprendiste, ed era addivenuta al fatto che era lei che avrebbe dovuto compiere il primo passo dando il benvenuto alle nuove arrivate, mettendole a proprio agio, e creando le condizioni perché loro potessero dare il meglio di sé. Le aveva dunque convocate, si era presentata, e chiesto se c'erano problemi e cosa potesse fare per loro<sup>34</sup>.

34 In modo non dissimile, anche la Consulente alle carriere nelle risposte alle domande aperte aveva evidenziato che spettava proprio alla Direttrice muovere il primo passo "In fondo, deve essere preoccupazione del datore di lavoro il cercare di ottenere il meglio dal proprio staff al fine di mantenere pratiche lavorative efficienti e incrementare i ricavi dell'organizzazione. In questo caso [qualifica in Childcare], le apprendiste lavoratrici, che mostrano iniziativa e si sanno prendere cura in modo efficace dei bambini, sono un contributo positivo al team e dunque un plus per l'organizzazione".

## VI.

# Italia e Australia: una prospettiva comparativa

Questo capitolo opera il confronto fra i dati raccolti in Australia e in Italia. Si inizia con una comparazione dei dati generali dei due luoghi ove è stata effettuata la ricerca e si continua coi risultati ottenuti dai questionari somministrati ai partecipanti ai laboratori, domande con risposte a scelta multipla e domande con risposte aperte, nonché i poster. Si terminerà con una riflessione sui risultati ottenuti.

### 1. Confronto dei due setting

Questo studio comparativo si è svolto in due paesi OCSE – Italia e Australia. Per comprendere meglio i contesti, la tabella di seguito riassume i dati considerati particolarmente rilevanti nella ricerca. Visti da vicino questi dati contribuiscono a comprendere la ricchezza dello studio, e a mostrare quanto diversi contesti interpretano e danno significato allo stesso concetto, la settima competenza chiave europea – il senso d’iniziativa e d’imprenditorialità<sup>1</sup>.

1 In questo capitolo ‘settima competenza chiave europea’ sarà utilizzata come sinonimo di ‘senso d’iniziativa e d’imprenditorialità’.

Tabella 6-1. Comparazione dei setting dove la ricerca è stata condotta

		Paese OCSE	
		Australia	Italia
Relazione tra educazione professionale e educazione generale <sup>2</sup>		Impartita dalle stesse scuole	Impartita da scuole diverse
Logica operata dal sistema professionale		Educativa	
Possibilità per i percorsi di educazione professionale secondari di continuare dopo la qualifica verso studi universitari		No	Sì
Corso d'educazione professionale oggetto della ricerca		Qualifica di III livello in Childcare all'interno del certificato VCAL di completamento di scuola secondaria superiore	Diploma di scuola secondaria superiore di geometra
Provider		Qualifica impartita in modo congiunto da college cattolico e RTO (Centro di formazione autorizzato)	Istituto tecnico statale
Logica operata dalla specifica qualifica		Occupazionale	Educativa
Tipo di educazione professionale		Professionale	Tecnica
Durata del corso		1	5
Ore in classe di materie legate all'educazione professionale (per settimana)		6	4 classe I 7 classe II 18 classe III 19 classe IV 22 classe V
Tipo di contratto legato all'esperienza lavorativa Frequenza  Disponibilità		School Based Apprenticeship (apprendistato basato a scuola) Un giorno la settimana durante tutto l'arco dell'anno scolastico.  Per ogni studente del corso	Alternanza scuola lavoro  Due mesi di esperienza lavorativa continuativa prevalentemente durante l'anno scolastico. Solo per il gruppo di studenti selezionati per lo studio
Partecipanti assidui ai workshop	studenti	5 femmine	10 maschi 3 femmine
	educatori	2 insegnanti	2 insegnanti 1 insegnante (e vice preside) 4 tutor lavorativi

Questo studio comparativo si è concentrato sui sistemi educativi professionali di due realtà post-industriali, Italia e Australia. In Italia la ricerca è stata condotta presso un Istituto tecnico per geometri situato a Mantova, mentre in Australia lo studio si è svolto in un College cattolico a Melbourne con una qualifica di terzo livello in Childcare.

2 L'acronimo inglese VET (Vocational Education and Training) è tradotto con formazione tecnica e professionale oppure educazione professionale, che verranno contrapposte all'educazione generale, quella che in Italia è impartita dai licei.

Basandosi sulla distinzione proposta nel secondo capitolo di Iannelli e Raffè (2007), in Italia il sistema formativo tecnico e professionale fornisce qualifiche secondo una logica educativa, e al conseguimento del diploma è possibile proseguire verso studi terziari di tipo accademico (di tipo ISCED 5A); gli istituti tecnici e professionali statali sono specializzati per questo tipo di formazione secondaria, e le materie tecniche e professionali vengono impartite prevalentemente attraverso lezioni frontali, alle volte laboratori, e talvolta brevi esperienze lavorative. Parlando di formazione tecnica, il primo biennio si concentra su materie relative all'educazione generale, mentre il triennio a seguire si dedica prevalentemente alle materie professionalizzanti. Le connessioni col mondo del lavoro sono allentate e la componente lavorativa è minima; nell'istituto italiano oggetto della ricerca era di due settimane in classe quarta, ma in questo studio si è potuto inserire nel curriculum un'esperienza lavorativa di due mesi attraverso l'alternanza scuola lavoro, una metodologia formativa che permette di acquisire le stesse competenze che si imparerebbero sui banchi.

La formazione tecnica e professionale in Australia è impartita da diversi soggetti: TAFE, College e RTO che possono essere sia pubblici che privati; anche questo sistema educativo fornisce qualifiche professionali seguendo una logica prevalentemente educativa (Wheelahan e col., 2012). Non è però possibile, dopo aver conseguito una certificazione di completamento degli studi secondari professionali VCAL, proseguire verso studi terziari di tipo accademico. Solo alcuni corsi collegati a professioni regolamentate (infermieri ed elettricisti per esempio) operano secondo una logica occupazionale (Wheelahan e col., 2012) dove è forte la cooperazione tra il relativo settore del mondo del lavoro e la formazione. Questo è il caso della qualifica di terzo livello in Childcare oggetto della ricerca, che era impartita secondo le regole dell'apprendistato basato a scuola (School Based Apprenticeship) in modo congiunto da un College cattolico e da un Centro di formazione autorizzato (RTO). Il College forniva agli studenti lo spazio fisico per le lezioni, mentre il Centro di formazione autorizzato forniva insegnanti, materiali di studio e, il più delle volte, il luogo dove effettuare il tirocinio, che era quindi disponibile per ogni studentessa una volta la settimana durante tutto l'arco dell'anno scolastico. Tuttavia, dato che l'educazione professionale secondaria VETiS in Australia è ospitata negli stessi college che impartiscono primariamente l'educazione generale, non è facile accomodare le materie professionali all'interno del curriculum generale e fornire un'adeguata formazione professionalizzante; nel corso oggetto della ricerca le materie professionali trovavano spazio sei ore un giorno la settimana.

Scegliere due tipi d'educazione professionali diverse quali geometra e childcare ha permesso di focalizzarsi ancora meglio sulla competenza chiave del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità e di vedere come questa venisse compresa da

due qualifiche così diverse, facendo passare in secondo piano le competenze tecniche, che non sarebbero state facilmente confrontabili nei due indirizzi.

Un elemento della ricerca è rappresentato dal numero e dalla tipologia delle persone che hanno partecipato regolarmente ai laboratori: in Australia cinque studentesse, la Consulente alle carriere e l'Insegnante e Coordinatrice della qualifica; in Italia, invece, 10 studenti e tre studentesse<sup>3</sup>, due insegnanti di materie tecniche, l'Insegnante di materie umanistiche e Vice preside, e quattro tutor lavorativi a rotazione (almeno due per incontro). Uno dei limiti di questa ricerca è stato quindi il basso numero di partecipanti che potrebbe limitarne la generalizzabilità; in Italia tredici studenti hanno risposto ai questionari, mentre quattro studenti australiani hanno risposto alle domande a scelta multipla; in relazione alle risposte aperte, si sono raccolti i materiali di 19 soggetti in Italia e 7 in Australia. Si ricorda pur tuttavia che piccoli numeri sono suggeriti per i laboratori, che si svolgono con unità pilota (Engestrom e Sannino, 2010). Tenendo a mente i limiti di questo studio, il capitolo passa a confrontare i risultati italiani e australiani degli incontri per trarre conclusioni su questo nuovo modello per l'insegnamento dell'imprenditorialità basato su un adattamento del Change Laboratory.

## 2. Le risposte a scelta multipla

Questa sezione confronta le risposte alle domande a scelta multipla somministrate agli studenti in Italia e Australia; data la lunghezza dei questionari si è resa necessaria una selezione. Si partirà dal sommario generale dei dati relativo alla settima competenza chiave europea; per ciascuna di queste componenti si mostreranno il miglioramento percepito a seguito dell'esperienza, il livello assoluto, e l'importanza attribuita per la propria crescita professionale. Il capitolo passerà dal generale al particolare per analizzare nel dettaglio nei due contesti le costituenti del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità-conoscenze, abilità e attitudini. Mentre le conoscenze e le abilità sono state misurate secondo i parametri dell'EQF, le attitudini sono state misurate su una scala che andava da 'inesistente' a 'eccellente'.

Tutti i valori, secondo la classificazione di Stevens, appartengono a una scala ordinale e dunque la statistica descrittiva utilizzata è quella della mediana. Una limitazione di questo studio è stata l'impossibilità di applicare test statistici

3 Benché di interesse, le tematiche di genere non sono state tenute in considerazione in questa ricerca.

(non parametrici) ai dati raccolti per l'esiguo campione e la difficoltà di ottenere significatività con scale di solo quattro valori; i confronti saranno così di natura qualitativa, senza troppo preoccuparsi della generalizzabilità dello studio, in linea con la teoria della ricerca situata (Zuccheromaglio, Alby, Fatigante, & Sa-guetta, 2013).

La tabella di sotto confronta i risultati educativi complessivi in termini di co-noscenze, abilità e attitudini in relazione al senso d'iniziativa e d'imprenditoria-lità in Italia e Australia.

**Tabella 6-2. Comparazione delle conoscenze, abilità e attitudini del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità**

SENSO D'INIZIATIVA e IMPRENDITORIALITÀ (mediane)		Miglioramento durante l'esperienza	Livello percepito	Importanza attribuita per la propria crescita professionale
Conoscenze	Australia	Un po'	4 EQF	Molto
	Italia	Un po'	3 EQF	Un po'
Abilità	Australia	Tra un po' e molto	4 EQF	Molto
	Italia	Un po'	3 EQF	Molto
Attitudini	Australia	Un po' di più	Buono	Molto
	Italia	Un po' di più	Buono	Molto

Italia N=13, Australia N=4

In generale c'è stato un miglioramento del senso d'iniziativa e d'imprenditoria-lità con gli studenti australiani a un livello EQF 4, e gli studenti italiani a un livello EQF 3.

Nella prima colonna vi sono le mediane che riassumono le conoscenze, abilità e attitudini, e ciascuna di esse è suddivisa in due righe, una per l'Italia e una per l'Australia; nelle colonne invece vi sono: l'incremento soggettivo durante l'esper-ienza, il livello assoluto percepito, e l'importanza attribuita per il proprio svi-luppo professionale. Nel dettaglio, gli studenti di entrambi i gruppi asseriscono di aver aumentato di 'un poco' le proprie conoscenze sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, ma, mentre gli australiani si sentono a un livello EQF IV, cioè 'conoscenze teoriche e fattuali di larghi contesti all'interno di un campo di lavoro o studio', gli italiani si sentono a un livello 3: 'fatti, principi, processi e concetti generali in un campo di lavoro o studio'. Un'altra differenza nelle co-noscenze è l'importanza attribuita per la propria crescita professionale, molto importante per gli australiani e solo un poco per gli italiani.

Per le abilità relative al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità c'è stato un incremento tra 'un poco' e 'molto' per gli studenti australiani, mentre gli italia-

ni sono progrediti di ‘un poco’; in modo simile alle conoscenze, anche per le abilità c’è stato un valore assoluto in termine di EQF maggiore per gli australiani che per gli italiani – 4 ‘abilità necessarie per generare soluzioni a problemi specifici’, contro 3 – ‘richieste per concludere compiti e risolvere problemi selezionando e applicando metodi, strumenti e informazioni di base’. In entrambi i contesti gli studenti considerano molto importanti queste abilità per il loro sviluppo professionale.

Per quello che concerne le attitudini, infine, entrambi i gruppi hanno considerato ‘un poco’ migliorate le loro attitudini in relazione al senso d’iniziativa e d’imprenditorialità; il livello percepito alla fine dell’esperienza è stato buono per entrambi i gruppi, e tali attitudini sono considerate molto importanti per la propria carriera.

## 2.1 Conoscenze

La tabella sotto presenta nel dettaglio le conoscenze relative al senso d’iniziativa e d’imprenditorialità percepite degli studenti secondo i livelli dell’EQF.

**Tabella 6-3. Confronto Australia Italia. Conoscenze, livello percepito degli studenti secondo i descrittori EQF**

SENSO D’INIZIATIVA e IMPRENDITORIALITÀ (mediane)		Livello percepito di conoscenze secondo i livelli EQF (mediane)	
		Australia	Italia
1	Servizi per studenti nella scuola	2,5 Tra ‘fattuale di base’ e di ‘fatti, principi, processi e concetti generali’	3 Fatti, principi, processi e concetti generali
2	Pratiche professionali sul posto di lavoro	4 Fattuali e teoriche in ampi contesti	4 Fattuali e teoriche in ampi contesti
3	Opportunità e vincoli della professione	4 Fattuali e teoriche in ampi contesti	3 Fatti, principi, processi e concetti generali
4	Opportunità di lavoro una volta diplomati	4 Fattuali e teoriche in ampi contesti	3 Fatti, principi, processi e concetti generali
5	Ruolo dell’etica e della morale nel settore lavorativo specifico	4 Fattuali e teoriche in ampi contesti	3 Fatti, principi, processi e concetti generali

**Italia N=13, Australia N=4**

Complessivamente gli studenti australiani riportano che hanno acquisito un livello di conoscenze a un livello EQF 4, mentre gli italiani rimangono a un livello EQF 3.

La tabella riporta cinque ambiti delle conoscenze sia a scuola che a lavoro riguardo il senso d’iniziativa e d’imprenditorialità secondo i descrittori EQF in

Australia e Italia. In relazione alla conoscenza dei possibili servizi per studenti nella scuola, mentre la mediana per l’Australia indica un valore EQF tra 2 (fattuale di base) e 3 (di fatti, principi, processi e concetti generali), gli italiani riportano un livello EQF 3. La conoscenza delle pratiche professionali sul posto di lavoro è stata valutata da entrambi i gruppi di livello EQF 4 (fattuale e teorica in ampi contesti). La conoscenza dei limiti e delle opportunità che si potrebbero presentare sul proprio posto di lavoro, le opportunità di lavoro disponibili una volta diplomati, e il ruolo dell’etica e della morale nel proprio settore sono stati giudicati di livello 4 per gli australiani e 3 dagli italiani.

## 2.2 Abilità

La tabella che segue riassume i risultati delle domande del questionario relative alle abilità connesse al senso d’iniziativa e d’imprenditorialità.

Tabella 6-4. Confronto Australia-Italia. Abilità, livello percepito dagli studenti secondo i descrittori EQF

SENSO D’INIZIATIVA e IMPRENDITORIALITÀ (mediane)	Livello percepito di abilità secondo i livelli EQF	
	Australia	Italia
Lavorare per progetti	4 Completamente da solo/a	3 Sotto supervisione ma compio alcune scelte
Pianificare	3 Sotto supervisione ma compio alcune scelte	3 Sotto supervisione ma compio alcune scelte
Risolvere problemi	2 Lo faccio col supervisore	3 Sotto supervisione ma compio alcune scelte
Comunicare le (nuove) idee	4 Per risolvere problemi specifici	4 Per risolvere problemi specifici
Negoziare una soluzione	3 Applicando metodi di base	3 Per risolvere problemi applicando metodi di base
Lavorare in gruppo	4 Partecipo attivamente	4 Partecipo attivamente
Organizzare le proprie attività di studio e di lavoro	4 Completamente da solo	3 Sotto supervisione ma compio alcune scelte

Italia N=13, Australia N=4

Le righe rappresentano le sette abilità che rappresentano la settima competenza chiave europea, le colonne presentano i livelli percepiti secondo i descrittori mutuati dell’EQF e adattati alla ricerca. Dai risultati emerge che gli studenti australiani situano le loro abilità quali lavoro per progetti e auto organizzazione a un livello 4 EQF, e, assieme agli italiani, percepiscono abilità quali lavoro di gruppo e comunicazione delle (nuove) idee a un livello EQF 4, che implica cioè

“una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a risolvere problemi specifici in un campo di lavoro o di studio” (Commissione Europea, 2009, p. 13).

Scendendo nel dettaglio, gli studenti australiani affermano che effettuano *project work* ‘da soli’ (EQF 4); al contrario gli italiani solo ‘sotto supervisione, prendendo però alcune decisioni’ in autonomia (EQF 3). Per quello che riguarda la pianificazione, entrambi i gruppi si sentono a un livello EQF 3, cioè sotto supervisione con alcune decisioni prese in autonomia, mentre per il *problem solving* i due gruppi si differenziano: mentre gli australiani si sentono a un livello EQF 2, cioè risolvono problemi ‘sotto stretta supervisione’, gli italiani li risolvono con un margine di autonomia (EQF 3). Per la comunicazione di nuove idee, entrambi i gruppi si situano a un livello EQF 4, cioè ‘interagendo con gli altri e prendendo in considerazione le loro idee’; anche la negoziazione vede i gruppi allo stesso livello EQF 3, cioè per risolvere problemi applicando metodologie di base; si può fare inoltre la stessa considerazione per il lavoro di gruppo, stavolta EQF 4 – partecipando attivamente alle attività del gruppo. Per l’auto organizzazione gli studenti australiani si sentono a un livello EQF 4 – cioè lo fanno da soli, mentre gli italiani riferiscono un livello EQF 3, cioè sotto supervisione ma effettuando alcune scelte.

### 2.3 Attitudini

La tabella seguente mostra i risultati delle attitudini relative al senso d’iniziativa e d’imprenditorialità.

**Tabella 6-5. Confronto Australia-Italia. Attitudini, livello percepito dagli studenti**

SENSO D’INIZIATIVA e IMPRENDITORIALITÀ		Livello percepito di attitudini	
		Australia	Italia
1	Autostima	Buono	Buono
2	Creatività	Buono	Buono
3	Presa d’iniziativa	Eccellente	Buono
4	Assunzione di rischi	Buono	Eccellente
5	Perseveranza	Buono	Eccellente
6	Ingegnosità	Buono	Buono
7	Auto organizzazione	Tra buono ed eccellente	Buono
8	Giudizio dei propri punti di forza e debolezza	Buono	Buono

Italia N=13, Australia N=4

Nelle righe vi sono le attitudini scelte per rappresentare la settima competenza chiave europea, mentre nelle colonne si trovano i livelli percepiti. Come si è spiegato nel capitolo 3, per le attitudini non è stato purtroppo possibile utilizzare indicatori EQF; gli studenti hanno dato una valutazione sulla base di quattro descrittori soggettivi: inesistente, basso, buono, eccellente. I risultati sono simili per ambo i gruppi, ma mentre gli australiani si sentono migliori nella presa d'iniziativa e nell'auto organizzazione, gli italiani asseriscono di essere eccellenti nell'assunzione di rischi e nella perseveranza.

Nel dettaglio, attitudini quali l'autostima e la creatività sono considerate buone da ambo i gruppi; la presa d'iniziativa è valutata come eccellente dagli australiani e buona dagli italiani. Gli italiani, poi, valutano come eccellente la loro assunzione di rischi e la perseveranza, mentre le stesse sono considerate buone dagli australiani. L'ingegnosità (in inglese *resourcefulness*), cioè l'attitudine di utilizzare le proprie risorse senza arrendersi, è considerata come buona da ambo i gruppi. L'auto organizzazione è considerata tra buona ed eccellente dagli australiani e buona dagli italiani, mentre l'attitudine riflessiva di valutare i propri punti di forza e debolezza è considerata buona da ambo le parti.

### 3. Le risposte aperte

Questa sezione confronta le risposte di quattro delle cinque domande aperte somministrate ai partecipanti; la quinta domanda era fraseggiata in modo leggermente diverso nei due contesti e quindi sarà analizzata separatamente. In ogni *setting* le domande sono state somministrate a ciascun partecipante ai laboratori-studenti, insegnanti e tutor lavorativi, onde meglio comprendere come hanno significato il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità e i laboratori. La prima domanda chiedeva di dare una definizione del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità; le altre domande (numero 2, 3 e 4) esaminavano i laboratori: cosa i partecipanti avevano imparato partecipando ai meeting, quali sono i punti di forza (terza domanda) e di debolezza (quarta domanda). Infine, la quinta e ultima domanda chiedeva come avrebbero migliorato l'esperienza. Per ciascuna domanda i partecipanti avevano da due a quattro righe di spazio per rispondere: avendo spazio per esporre più significati, le risposte sono risultate particolarmente ricche.

Le risposte sono state analizzate secondo i modelli di ricerca situata (Zuccheromaglio et al., 2013): sono state trascritte in una tabella, lette diverse volte, e interpretate con l'aiuto di persone chiave che avevano partecipato alla ricerca e dai supervisor. Le classi inferite da questo processo cercano di utilizzare categorie comuni valide per entrambi i contesti. Non sono stati effettuati test sulle ca-

tegorie, sia per la limitatezza dei dati, sia perché il *framework* teorico non li reputa essenziali, visto il non ricercare leggi universali da decontestualizzare e utilizzare in nuovi contesti culturali senza essere messe alla prova.

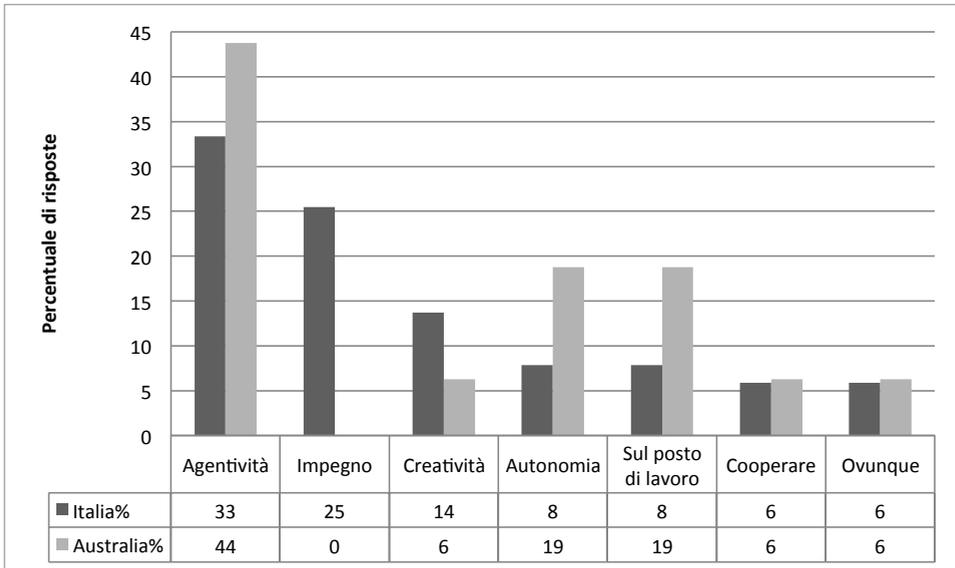
Essendo le domande a risposta aperta e avendo molto spazio a disposizione, ogni partecipante poteva rispondere con una sola frase o decidere di sviluppare meglio il concetto con più frasi; si è così ottenuto che il numero delle risposte, una volta scomposte, fossero più dei partecipanti, arricchendo ulteriormente la ricerca. Per permettere confronti più agevoli fra Italia e Australia, nelle pagine che seguono il numero di risposte per ogni categoria individuata è stata convertita in percentuale.

### 3.1 *Prima domanda: cosa pensi che sia il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità?*

La prima domanda chiedeva di definire la settima competenza chiave europea; le categorie che rendono conto della risposta sono le seguenti: *agency*<sup>4</sup>, impegno, creatività, autonomia, sul posto di lavoro, cooperando, in ogni dove. In Australia uno studente ha fornito la seguente risposta sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità: "Quando fai uno sforzo, vedi qualcosa, e devi fare qualcosa senza che ti sia richiesto (per esempio pulire la tavola)"; Questa esortazione sottolinea le dimensioni di *agency*, impegno e creatività. Un insegnante invece ha scritto "Essere in grado di prendere possesso e responsabilità per il proprio apprendimento" enfatizzando *agency* e autonomia. Un altro studente ha ricordato la definizione europea fornendo anche una spiegazione relativa al proprio ambito, ovvero "La capacità di trasformare le idee in azione: se vedi qualcosa che deve essere fatto, fallo senza chiedere". In Italia un tutor lavorativo ha scritto "L'abilità di prendersi le responsabilità sul posto di lavoro con un'attitudine positiva", ribadendo l'impegno sul posto di lavoro; uno studente, invece, "Iniziare qualcosa dentro l'impresa prendendosi le relative responsabilità; chiunque può essere imprenditore di se stesso" sottolineando *agency*, impegno sul posto di lavoro, ma anche in ogni ambito. Un insegnante, infine, ha scritto "L'abilità di iniziare e risolvere problemi assumendosi le responsabilità corrispondenti" precisando l'*agency* e l'impegno.

4 In italiano agentività, intesa come la capacità di un agente di agire in ogni dato ambiente, la capacità di una persona di esercitare potere.

Figura 6-1. Confronti Australia-Italia. Prima domanda aperta:  
cos'è il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità?



Italia (N=19) Australia (N=7). Le risposte sono state accorpate in categorie

L'istogramma di sopra mostra le percentuali di ambo i gruppi, scuri per i rispondenti italiani e chiari per gli australiani; l'asse verticale indica la percentuale di risposte mentre quello orizzontale indica le categorie utilizzate in ordine d'importanza. Sotto il grafico vi è una tabella che riporta i valori percentuali.

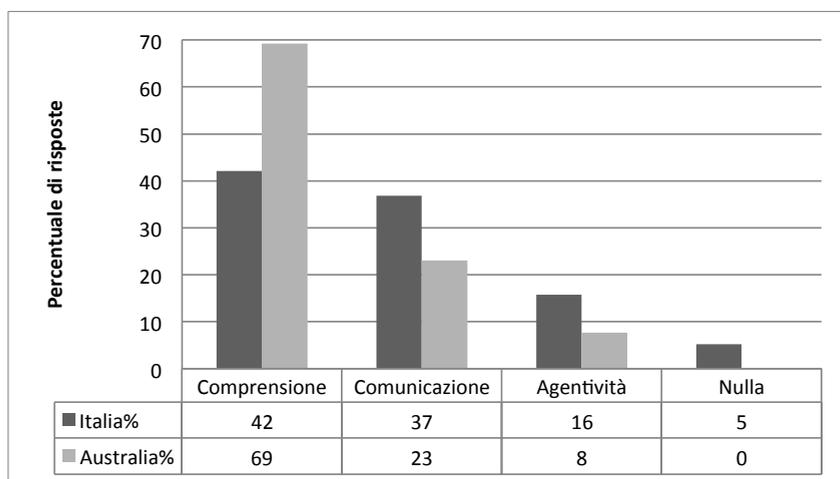
In generale il senso d'iniziativa ha a che fare con l'*agency* e l'operare in autonomia sul posto di lavoro; in Italia vi è poi una componente di impegno personale.

L'agentività è la dimensione principale che riguarda la settima competenza chiave europea; da sola conta un terzo delle risposte italiane e quasi la metà di quelle australiane. Una seconda dimensione si riferisce all'impegno personale che caratterizza il solo gruppo italiano con un quarto delle risposte. Una terza dimensione enfatizza la creatività, più forte per la compagine italiana (14% contro 6%). Le quattro categorie a sinistra identificate dall'analisi riguardano come e dove la settima competenza chiave è mobilizzata, cioè in autonomia sul posto di lavoro; le risposte australiane hanno numeri doppi rispetto agli italiani (19% contro 8%); in entrambe le ambientazioni le categorie 'cooperando con altri' e 'in ogni luogo' rivestono un'importanza residuale (6%), ma tuttavia presente.

3.2 Seconda domanda: cosa pensi di aver guadagnato dalla partecipazione ai laboratori (cioè dagli incontri)?

Questa domanda sondava le opinioni dei partecipanti su quello che pensavano di aver imparato avendo partecipato ai workshop. Dall'analisi ricorsiva delle risposte sono emerse quattro categorie: una migliore comprensione (per esempio delle pratiche lavorative); una migliorata comunicazione fra le parti; una migliorata agentività, e nulla. In Australia un insegnante ha scritto: "Ho acquisito una migliore comprensione dello scopo della ricerca, cioè portare avanti il cambiamento positivo ai processi in corso", mostrando quindi una migliore comprensione; uno studente, invece, ha riportato: "Ottenere più feedback, ascoltare di più le opinioni delle compagne e delle insegnanti, constatando come la comunicazione ci influenzasse", questa è stata conteggiata come migliorata comunicazione. In Italia, invece, un insegnante ha scritto: "L'opportunità di conoscere più da vicino le esperienze degli studenti, discutendo dei loro problemi, apprezzando il loro entusiasmo, stabilendo relazioni fuori dal contesto scolastico"; anche questa risposta è stata conteggiata come migliore comunicazione. Uno studente ha scritto: "Con la mia partecipazione attiva, ho cercato di far sì che il mio punto di vista venisse compreso", indicando così una maggiore agency. La tavola sotto confronta i risultati italiani con quelli australiani.

Figura 6-2. Confronto Australia-Italia. Seconda domanda aperta  
Cosa pensi di aver guadagnato partecipando ai laboratori?



Italia (N=19) Australia (N=7). Le risposte sono state accorpate in categorie

La partecipazione ai laboratori ha portato alla migliore comprensione (del punto di vista degli altri e delle pratiche lavorative); anche la comunicazione fra le parti risulta migliorata.

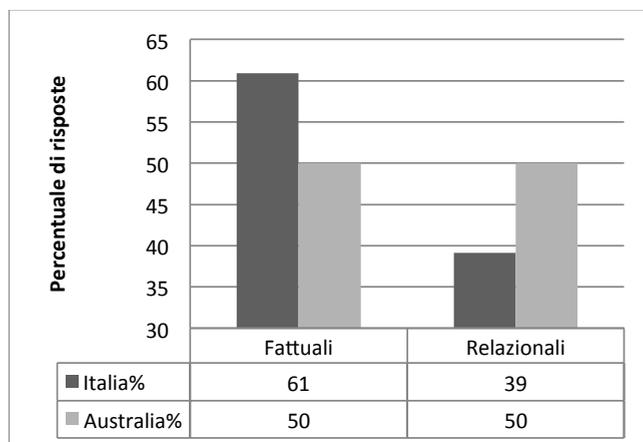
Ad un'analisi dettagliata, la partecipazione ai laboratori ha permesso un miglioramento della comprensione delle pratiche lavorative e del punto di vista degli altri: mentre in Australia questa categoria raggruppa il 69% delle risposte, in Italia ne raccoglie il 42%. Un altro risultato è stata una migliorata comunicazione fra le parti soprattutto per gli italiani (37% contro 23%); un'ultima categoria è rappresentata dalla migliorata *agency*, soprattutto in termini di un'attitudine proattiva. Solo uno studente ha detto che non ha guadagnato nulla dai workshop.

### 3.3 Terza domanda: quali pensi che siano i punti di forza dei laboratori?

La terza domanda ha riguardato gli effetti benefici dei laboratori, e dato che esso è da collegarsi al lavoro e alla produttività del gruppo, una prima distinzione è emersa dalle riletture, discussioni e reinterpretazioni dei dati. Il punto d'inizio è stata l'analisi del processo d'interazione di Bales (1950) nei gruppi che aveva identificato due tipi di interazioni, l'una orientata al compito, e l'altra di carattere socio-emotiva, orientata cioè alle relazioni. Similarmente, l'analisi ha fatto emergere due categorie, la prima chiamata 'fattuale' nel senso di pratica, e la seconda 'relazionale', che enfatizza la dimensione sociale delle relazioni. Un esempio di beneficio fattuale poteva essere la frase di un'insegnante in Australia: "I punti di forza provengono dal *feedback* attivo delle parti implicate: studenti, insegnanti e impiegati. Le interviste hanno permesso di fornire da parte degli stakeholder un *feedback* critico, che ha potuto essere implementato per il miglioramento della qualità del corso". D'altro canto, un esempio di beneficio relazionale è quello scritto da un insegnante italiano: "Il confronto tra scuola e lavoro e l'atmosfera cooperativa che si è creata".

Il primo grafico a barre illustra la prima suddivisione in due macro categorie, punti di forza fattuali e relazionali, e verrà seguita da altri due grafici che vanno a ispezionare le macro categorie nel dettaglio.

Figura 6-3. Confronti Australia-Italia. Terza domanda.  
Quali pensi che siano i punti di forza dei laboratori?



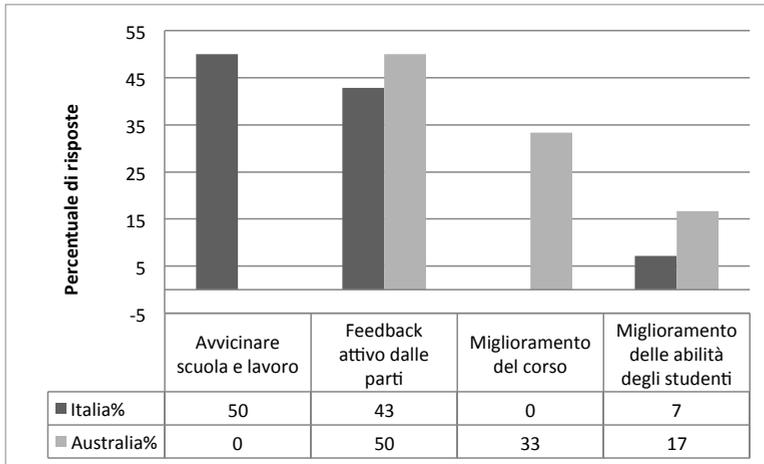
Italia (N=19) Australia (N=7). Le risposte sono state accorpate in macro categorie

Mentre in Italia la componente fattuale è predominante per circa due terzi delle risposte, in Australia essa rende conto di metà delle risposte come quella relazionale. Siccome i dati sui punti di forza sono particolarmente importanti per lo studio, i prossimi paragrafi entreranno in maggior dettaglio sui risultati ottenuti dall'analisi.

Per quello che riguarda i benefici fattuali, quattro categorie sono emerse dall'analisi: riunire scuola e lavoro, *feedback* attivo dalle parti, migliorare il programma del corso, migliorare le abilità degli studenti. Un esempio di riunire scuola e lavoro è "Introdurre [a scuola] le questioni lavorative"; un esempio di ritorno attivo è "Ottenerne più *feedback* di persona senza essere giudicati". Un esempio di miglioramento del corso è "Migliorare la qualità della formazione per il prossimo anno, sia organizzazione che materiali"; infine, un esempio di miglioramento delle abilità è "Imparare nuove cose, migliorarsi come studenti con piccole attività".

La prossima tabella analizza nel dettaglio i punti di forza fattuali dei laboratori in Italia and Australia.

Figure 6-4. Confronto Australia-Italia. Punti di forza fattuali dei laboratori



Italia (N=19) Australia (N=7).

Le risposte sono state accorpate a partire dalla macro categoria.

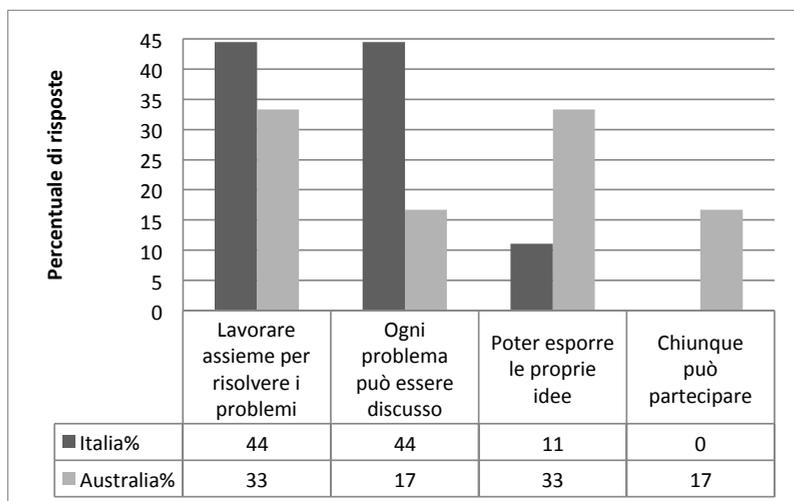
In entrambi i contesti i principali punti di forza fattuali sono il *feedback* attivo dalle parti; in Italia un altro beneficio è stato l'avvicinare scuola e lavoro, mentre in Australia i laboratori hanno aiutato a migliorare il programma del corso.

In ulteriore dettaglio, il principale vantaggio fattuale dei laboratori (con metà delle risposte) è stato l'avvicinare la scuola e il posto di lavoro; il feedback attivo delle parti è stato importante in entrambi i contesti, con la metà delle risposte in Australia e quasi la metà in Italia. Un altro elemento importante in Australia è stato il miglioramento del programma del corso con un terzo delle risposte; un ultimo punto di forza è stato l'incremento delle abilità degli studenti con il 17% delle risposte in Australia e il 7% in Italia.

Analizzando i benefit relazionali quattro categorie sono emerse durante la categorizzazione: lavorare assieme per risolvere problemi, ogni problema poteva essere discusso, poter esporre le proprie idee agli altri, e ogni persona può parteciparvi con profitto. Un esempio di lavoro insieme è "Lavorare come team e imparare come andare d'accordo", mentre, per ogni problema che poteva essere discusso "Si poteva parlare dei problemi incontrati e discutere come procedere". Un esempio per le ultime due classi sono "Si possono lanciare le proprie idee" e "Tutti possono partecipare".

L'istogramma mostra i punti di forza relazionali dei laboratori in Italia e Australia.

Figura 6-5. Confronti Australia-Italia. Punti di forza relazionali dei laboratori



Italia (N=19) Australia (N=7)

Le risposte sono state accorpate a partire dalla macro categoria

In entrambi contesti il principale beneficio relazionale dei laboratori è stato il lavorare assieme per risolvere problemi; in Italia un altro benefit è stato che si poteva discutere di ogni problema, e in Australia l'opportunità di poter esporre le proprie idee.

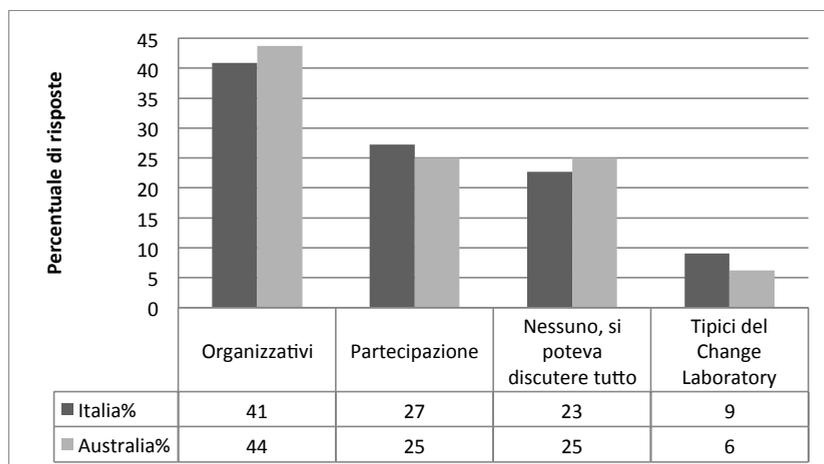
Nel dettaglio, il principale vantaggio relazionale in entrambi i contesti è stato il lavorare assieme per risolvere i problemi con un terzo delle risposte in Australia e quasi metà in Italia (44%); secondo un altro 44% di risposte in Italia (44%) è presente il vantaggio di discutere ogni problema, e lo stesso è riportato da un quinto circa delle risposte australiane (17%). Un altro importante punto di forza presente in entrambi i gruppi è stato che i partecipanti potevano esporre al gruppo le proprie idee senza timori (33% in Australia e 11% in Italia). Un beneficio finale è che ognuno può prendervi parte traendone vantaggio; in Australia questa categorie ha raccolto il 17% delle risposte.

#### 3.4 Quarta domanda: quali pensi che siano i punti di debolezza dei laboratori?

La quarta domanda indagava sui punti di debolezza dei workshop; l'analisi ricorsiva e situata ha permesso di estrapolare quattro categorie: questioni organizzative; partecipazione; nessun problema (dato che si poteva discutere di qualsiasi co-

sa); e caratteristici del Change Laboratory come metodologia formativa. Una studentessa del gruppo australiano ha riportato: “I laboratori sono iniziati troppo tardi durante l’anno scolastico, e avrebbero dovuto esserci più incontri su base mensile, perché non avrebbe dovuto essere solo una ricerca, ma diventare parte della routine accessibile a ogni studente”; si tratta dunque di problemi relativi alle categorie organizzazione e partecipazione. Un tutor italiano, invece, ha affermato: “L’impossibilità di estendere l’esperienza a tutti gli studenti”, un esempio di questioni relative alla partecipazione. Uno studente ha invece risposto: “Non ho osservato nessun punto di debolezza, dato che ogni problema poteva essere discusso”, e un altro ha osservato: “Una buona cosa – siamo stati in grado di parlare – non vedo contro”. Per la categoria delle questioni specifiche dei Change Laboratory intesa come metodologia formativa, un esempio proviene da uno studente italiano: “Parlare meno dell’idea futura di esperienza lavorativa o dedicarci solo un meeting”, mentre un insegnante australiano ha osservato: “L’unica debolezza che ho osservato è stata quando il datore di lavoro ha dato il *feedback* agli studenti sul posto di lavoro; gli studenti non hanno sentito che quel *feedback* fosse giusto, dato che il datore non aveva tenuto in considerazione che le studentesse trovavano difficile recarsi in certi centri a causa dei mezzi di trasporto, lasciando così ai genitori l’onere di portarle e andarle a prendere. Alcune studentesse sono state costrette a scendere a patti con gli impegni dei genitori; così, in alcuni casi, arrivare in orario si è rivelato impossibile”. L’istogramma che segue mostra le risposte alla quarta domanda sulle criticità dei laboratori classificati in quattro categorie.

Figura 6-6. Confronto Australia-Italia. Quarta domanda: quali pensi che siano i punti di debolezza dei laboratori?



Italia (N=19) Australia (N=7). Le risposte sono state accorpate in categorie.

In entrambi i contesti i punti di debolezza dei laboratori sono da collegarsi a ragioni organizzative e di partecipazione; in ogni caso alcuni partecipanti non hanno trovato svantaggi, dato che ogni questione poteva essere discussa durante i laboratori.

Sia in Australia che in Italia i principali svantaggi dei laboratori sono stati dovuti a questioni organizzative con il 40% circa delle risposte in entrambi i contesti<sup>5</sup>. In Italia la questione principale è stata che nelle classi coinvolte gli insegnanti hanno proseguito col programma con il resto delle classi mentre i soggetti sperimentali stavano effettuando i loro percorsi d'alternanza. In Australia i partecipanti non hanno reputato che il numero di sei *meeting* fosse abbastanza; per questo si suggerisce di aumentarne il numero distribuendoli lungo tutto il corso dell'anno scolastico, e non solo come studio pilota, rendendoli accessibili a chiunque desideri parteciparvi. Questo porta direttamente al secondo limite della ricerca, il fatto che fosse aperta solo a pochi studenti (un quarto delle risposte in ogni setting); inoltre non sempre e non tutti gli studenti hanno partecipato attivamente agli incontri, e c'è stata la possibilità di essere fraintesi quando si esponevano le proprie idee (Italia 27%, Australia 25%). In ogni caso, per un quarto delle risposte circa (23% Italia e 25% Australia) il laboratorio non esprimeva il fianco ad alcuna critica, dato che ogni problema poteva essere discusso.

Una categoria finale di problemi (9% in Italia e 6% in Australia) sono caratteristici del Change Laboratory come metodologia formativa: il *feedback* potrebbe risultare inappropriato perché eccessivo o non corrispondente alla verità (come riportato dalla Career counsellor in Australia); malgrado i laboratori fossero terminati, non è stato possibile portare a compimento il ciclo di apprendimento espansivo e la realizzazione del nuovo modello di pratica; troppa importanza è stata data a certe problematiche (nel caso italiano il futuro dell'esperienza lavorativa) a discapito di altre (la sovrapposizione tra lezioni in classe ed esperienza lavorativa), come ha riportato lo studente sopra.

### 3.5 Quinta domanda, come miglioreresti l'esperienza?

La quinta domanda era fraseggiata in modo leggermente diverso in ogni contesto e per questo è stata analizzata separatamente; in ogni caso le risposte offrono

5 A dispetto delle percentuali ottenute, molto simili in Italia e Australia, questa categoria è stata interpretata diversamente nei due contesti, dal momento che in Italia ha riguardato l'esperienza composta di laboratori e alternanza scuola lavoro, mentre in Australia ha riguardato i soli laboratori.

soluzioni alle criticità evidenziate sopra in modo concreto e propositivo. La tabella sotto illustra i suggerimenti per i laboratori tenuti in Italia.

Tabella 6-6. Domanda aperta su come migliorare l'esperienza (alternanza e laboratori) in Italia

5) Come miglioreresti l'esperienza?		Tutor laborativi	Insegnanti	Studenti	Totali
Tempo	Accorciarla (esempio da due mesi a uno e mezzo)	1	1	5	7
	Spostarla a un altro periodo (esempio fine dell'anno scolastico)	1	1	3	5
	Lavorare durante la settimana e andare a scuola i sabati			1	1
					13
Chi far partecipare	Estenderla a tutti gli studenti della classe		1	3	4
	Solo per quelli più 'meritevoli'		2	3	5
	Più insegnanti che partecipano ai laboratori		1		1
					10
Pianificazione	Organizzare meglio l'esperienza (esempio: contenuti, telefonate agli studenti, <i>info-day</i> per genitori)	1		3	4
	Trovare solo aziende nel settore privato			2	2
	Più visite nei siti in costruzione	1		2	3
					9

Italia (N=19). Le risposte sono state accorpate in categorie.

Le risposte italiane sono state classificate in tre categorie principali, e hanno tutte a che fare con l'organizzazione dell'intera esperienza composta da workshop e alternanza scuola lavoro: tempo, chi coinvolgere, e una categoria residua di pianificazione. Non è una sorpresa che la maggior parte delle risposte riguardino la scansione temporale del progetto, dato che è stata la sovrapposizione di lezioni e alternanza a causare difficoltà: accorciare l'esperienza lavorativa, spostarla a un altro periodo dell'anno, lavorare nei giorni durante la settimana e andare a scuola il sabato. La seconda categoria dà indicazioni su chi coinvolgere, estendendo l'esperienza a tutti gli studenti (magari accorciandola), ovvero rendendoli disponibili a quelli più meritevoli – cioè coloro che possiedono la media più alta o quantomeno non possiedono insufficienze. Oltre agli studenti, c'è chi consiglia di convocare più insegnanti ai laboratori. L'ultima categoria è residuale, e riguarda altre migliorie organizzative: pianificare meglio i contenuti; anticipare le telefonate alle famiglie per reclutare gli studenti; organizzare un *info-day* per le famiglie; trovare solo aziende appartenenti al settore privato, massimizzando la possibilità di essere assunti dopo il diploma; organizzare più visite nei siti in costruzione.

La tabella sotto illustra le risposte fornite dai partecipanti australiani.

Tabella 6-7. Domanda aperta su come migliorare la qualifica in Childcare

5) Come miglioreresti la qualifica di terzo livello in Childcare?				
		Teachers	Students	
In classe	Stesso insegnante durante tutto il corso dell'anno	1	3	4
	Personalizzare le lezioni secondo lo stile d'apprendimento dello studente		1	1
	Diverso ambiente in classe così da non permettere la formazione di piccoli gruppi		1	1
				6
Centro di formazione autorizzato (RTO)	Più supporto per gli studenti	2	2	4
	Migliorare la cooperazione con i datori di lavoro	2	2	4
				8
Niente, mi piace il modo in cui la qualifica è stata impartita				1

Australia (N=7). Le risposte sono state accorpate in categorie.

Complessivamente le migliorie invocate riguardano una maggiore cooperazione tra la classe, il Centro di formazione autorizzato e la scuola per l'infanzia dove si effettua il tirocinio.

In Australia la quinta e ultima domanda aperta chiedeva a studenti e insegnanti suggerimenti su come migliorare il corso professionale di Childcare. Le risposte sono state categorizzate in base all'ambito di interesse, la classe ovvero il Centro di formazione autorizzato. La prima categoria invoca i miglioramenti in classe: primo fra tutti lo stesso insegnante durante tutto il corso dell'anno (4 risposte), ma anche la personalizzazione delle lezioni in base allo stile d'apprendimento del singolo studente, e la modificazione dell'ambiente fisico (per esempio la sistemazione dei tavoli) per evitare la formazione di sottogruppi. La seconda categoria riguarda il Centro di formazione autorizzato che dovrebbe fornire più supporto agli studenti (4 risposte) e più coordinazione tra Centro di formazione autorizzato e luoghi di lavoro delle apprendiste; una studentessa, infine, ha apprezzato così tanto il modo in cui la qualifica era stata organizzata che non aveva suggerimenti da offrire.

#### 4. I poster preparati dagli studenti

Questa sezione fornisce una descrizione e mostra i poster più rilevanti prodotti dagli studenti, tre in Italia e due in Australia.

##### 4.1 Italia: che cos'è il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità (secondo gli studenti)?

Questo poster è stato realizzato dall'intero gruppo di tredici studenti italiani il 27 settembre 2012; durante il workshop alcuni studenti si erano lamentati per l'assenza del loro tutor che era stato assente per alcuni giorni lasciando gli studenti senza alcunché da fare. Durante l'incontro si è stabilito che era compito degli studenti mostrare iniziativa sul posto di lavoro e rintracciare il tutor o i colleghi per chiedere cosa potevano fare durante l'attesa per essere d'aiuto; da qui è scaturita una conversazione su come mostrare iniziativa sul posto di lavoro che gli studenti hanno riassunto con 'propositività'.

Figure 6-7. Italia, poster sul senso d'iniziativa



Italia (N=13).

Secondo gli studenti, l'abilità di mostrare iniziativa è innanzitutto da mettersi in relazione con l'interesse sull'argomento trattato; è importante inoltre chiedere domande al proprio tutor e ascoltare con attenzione avendo così una 'mente assorbente': questo termine è stato utilizzato dapprima da un tutor lavorativo e sottolinea una prontezza a imparare sul posto di lavoro senza che allo studente sia detto continuamente il da farsi. Questa prontezza è sviluppata dalla scuola che fornisce gli apprendimenti di base, da cui poi il datore di lavoro provvede a costruire la competenza specifica all'ambiente lavorativo. L'abilità di mostrare iniziativa è collegata alla presa di responsabilità e all'ottimismo, entrambi necessari quando ci si imbarca in una nuova impresa; lo studente dovrebbe così essere in grado di stabilire e raggiungere obiettivi in relativa autonomia. Propositività significa anche, quando si ha un problema, andare dal proprio tutor lavorativo con proposte di soluzione del problema, anziché presentarsi col solo problema chiedendo: "Ora cosa posso fare?"; quest'ultima proposta è stata offerta da un tutor lavorativo e immediatamente raccolta dagli studenti.

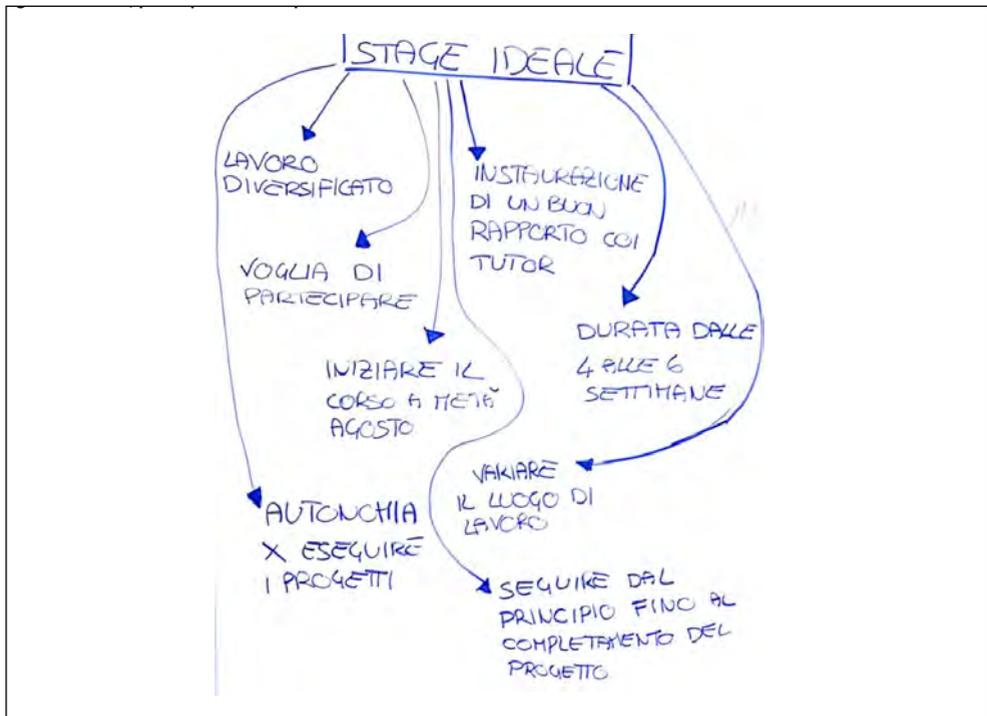
Altri tre elementi permettono il mostrare iniziativa: uno è la personalità dello studente, che potrebbe essere timido oppure estroverso; un altro è il contesto lavorativo che mette a proprio agio e crea le condizioni per il successo; un terzo elemento è il tutor che potrebbe spronare o scoraggiare lo studente. Nessuna menzione di come mostrare iniziativa in classe è indicato nel poster.

#### 4.2 Italia: lo stage ideale

Sotto sono riportati due poster effettuati dagli studenti il penultimo meeting che si è tenuto il 18 ottobre 2012 dopo la discussione su come migliorare l'esperienza di alternanza scuola lavoro l'anno successivo, gli studenti divisi in due gruppi – classe A e classe B, hanno qualificato lo *stage*<sup>6</sup> ideale. Di seguito è riportata una copia del cartellone realizzato dai ragazzi della classe B.

6 *Stage* (pronunciato in lingua francese) è la parola generalmente utilizzata in Italia come sinonimo di esperienza lavorativa. Lungo tutto il libro si parla però di alternanza scuola lavoro per contrapporla allo *stage*, fornendo così l'idea di una pratica innovativa: mentre lo *stage* è generalmente breve e non vi sono collegamenti tra scuola e lavoro, l'alternanza è una metodologia formativa più strutturata.

Figura 6-8. Italia, primo poster sull'esperienza lavorativa ideale

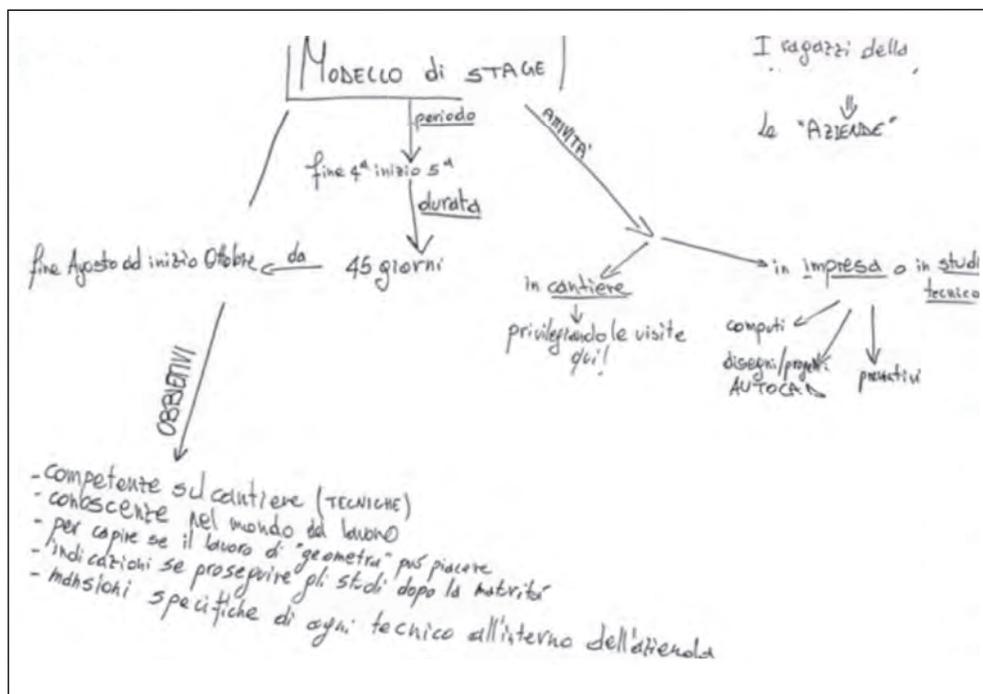


Italia (N=6).

Essendo l'unico menzionato due volte negli otto item, si ipotizza che il lavoro per progetti sia il tema più importante del diagramma; esso dovrebbe essere portato avanti in autonomia, seguendo i progetti su lunghi periodi, meglio se dall'inizio alla fine. L'esperienza lavorativa ideale dovrebbe fornire una varietà di progetti e ambienti lavorativi, permettendo una visione globale delle questioni relative alla futura professione. Per evitare sovrapposizioni tra periodi di scuola e periodi in azienda, l'esperienza lavorativa ideale potrebbe iniziare prima della fine delle vacanze, per esempio a metà agosto, e durare da quattro a sei settimane. Altri due aspetti finali, importanti per determinare l'esperienza lavorativa ideale, sono infine il desiderio di prendere parte all'esperienza e la relazione con il tutor.

Il poster che segue è stato invece realizzato dalla sezione A.

Figure 6-9. Italia, secondo poster sull'esperienza lavorativa ideale



Italia (N=7).

Questo cartellone mostra gli scopi, inizio e durata dell'esperienza lavorativa, come pure le attività da svolgersi.

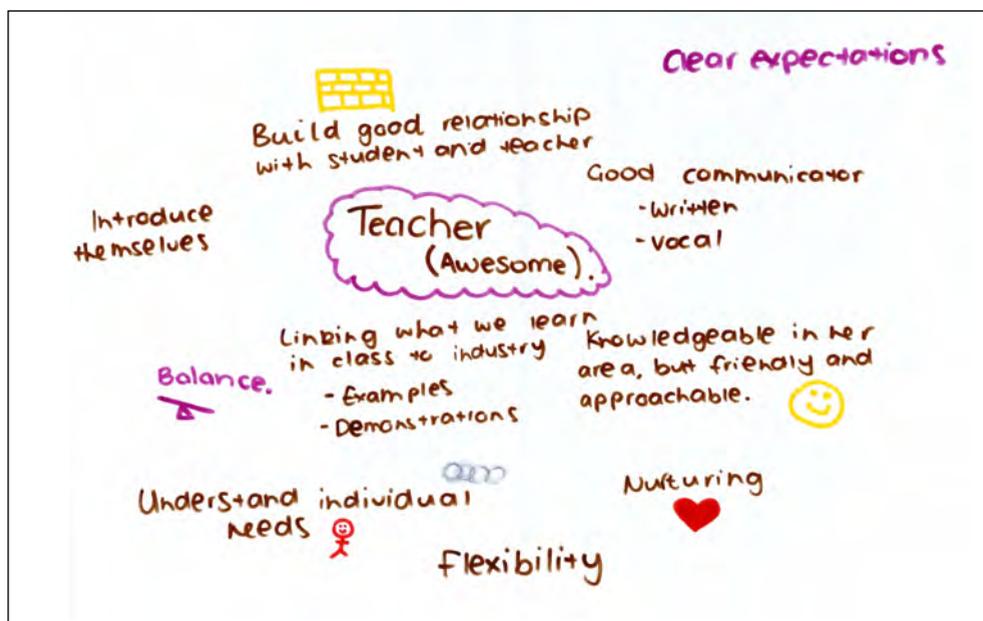
Il titolo è modello di *stage*; nella parte destra in alto i ragazzi si sono identificati con la classe VA – le aziende – probabilmente la maggior parte dei componenti del gruppo avevano svolto la loro esperienza lavorativa presso le aziende. Dal titolo si dipartono tre bracci, a partire da sinistra, obiettivi, periodo e compiti. Gli obiettivi sono il conseguimento di competenze tecniche nei siti in costruzione; la conoscenza del mondo del lavoro, e la comprensione delle mansioni specifiche del personale dentro l'azienda; se effettivamente il mestiere di geometra piace, fornendo indicazioni su cosa intraprendere dopo il diploma. Per quello che riguarda il periodo, l'alternanza potrebbe durare 45 giorni e iniziare tra fine IV e inizio V, da fine agosto a inizio ottobre, evitando di sovrapporsi eccessivamente alle lezioni curriculari – tema molto caro agli studenti. Per quello che riguarda l'ultimo braccio, quello di destra, esso evidenzia le attività, sia in cantiere – privilegiando le molte visite necessarie alla formazione del geometra –

che in impresa o nello studio tecnico, con calcoli strutturali, preventivi, e utilizzo di software specifici del settore delle costruzioni.

#### 4.3 Australia: l'insegnante perfetta

Il poster è stato realizzato il 14 agosto 2012; la precedente insegnante aveva già lasciato l'incarico per maternità, e la nuova insegnante era una supplente; le studentesse si sentivano frustrate per questo continuo *turnover*; incoraggiate dalla Consulente delle carriere hanno disegnato un poster con le caratteristiche che la nuova insegnante avrebbe dovuto avere. Le studentesse sapevano molto di più rispetto alla nuova insegnante sulle regole e divisione del lavoro della qualifica in Childcare presso il College: l'intenzione era quella di condividere queste conoscenze dovute a sei mesi di partecipazione alle pratiche del corso. Il lavoro è partito con un *brainstorming* e scaturito nel poster di sotto, che è stato poi mostrato e commentato alla nuova insegnante.

Figura 6-10. Australia, poster sull'insegnante perfetta



Australia (N=5).

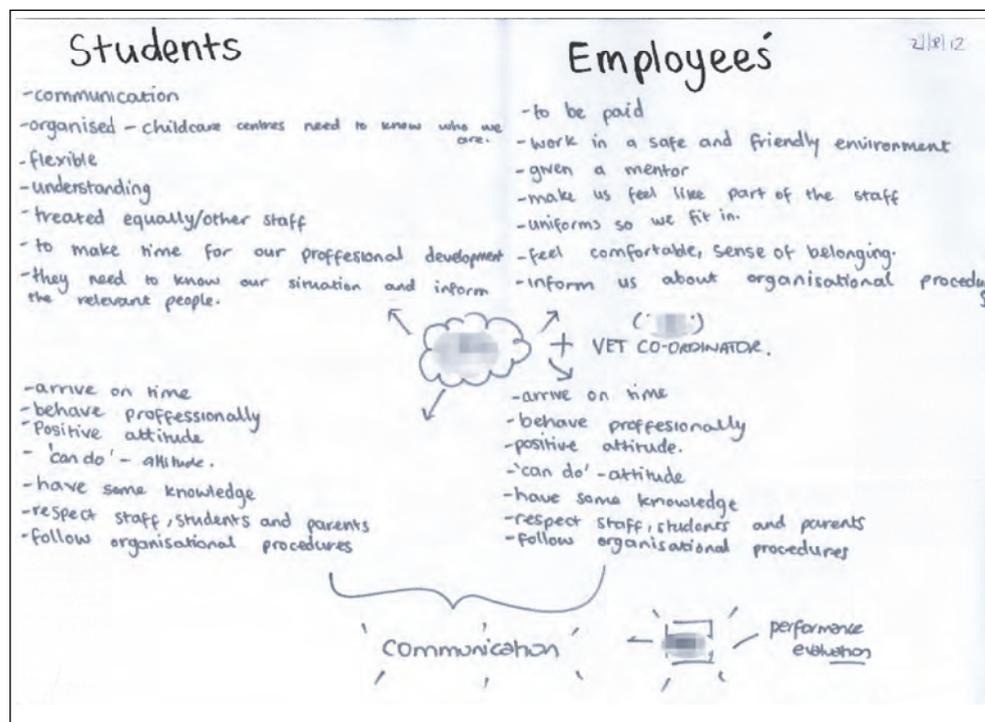
Gli studenti hanno utilizzato un pennarello marrone con simboli in giallo, rosso e viola per abbellire il poster e rendere più concrete e visuali le indicazioni. Al centro dell'immagine c'è la perfetta insegnante (*awesome* significa fantastica), e, intorno, le sue caratteristiche: si presenta agli studenti; costruisce buone relazioni; ha buone capacità relazionali sia scritte che orali; conosce bene il suo ambito, ma si lascia avvicinare facilmente (smile); educa gli studenti (cuore); è flessibile e comprende i bisogni individuali; opera un collegamento tra il lavoro e la classe con dimostrazioni ed esempi, dimostrando equilibrio e aspettative chiare. Quest'ultime parole erano in viola, e sono state aggiunte dalle studentesse dopo aver visionato l'intervista con la Direttrice della scuola per l'infanzia che ha provocato il poster sotto.

#### 4.4 Australia: reciproche aspettative

Questo poster è stato disegnato il 21 agosto 2012, le studentesse si sentivano turbate perché la Direttrice della scuola per l'infanzia le aveva malgiudicate per la loro mancanza di *employability skill* e dal fatto che avesse effettuato richieste irragionevoli. Incoraggiate ancora una volta dalla Consulente alle carriere, le studentesse hanno disegnato il poster di seguito. Le parti con effetto mosaico, in linea con la tutela della privacy, coprono nomi di persone o di aziende coinvolte nel progetto.

Lo scopo di questo lavoro è quello di chiarire le aspettative e i doveri di ciascuna parte capendo, in qualità di apprendiste, in che misura siano studentesse (parte sinistra) o lavoratrici (parte destra) nelle scuole per l'infanzia. Le aspettative sono mostrate in cima al poster, mentre i doveri sono in basso. Al centro vi è il nome della Coordinatrice del corso che, attraverso la sua relazione con gli studenti, le scuole per l'infanzia e il Centro di formazione autorizzato, deve operare una sintesi tra la parte sinistra e destra del poster, nonché quella in basso e in alto. Mentre le aspettative sono diverse se si è considerati studentesse ovvero lavoratrici, alla fine i doveri sono gli stessi. Guardando alla parte alta del poster, le apprendiste viste come studentesse si aspettano dal posto di lavoro: comunicazione, organizzazione (i direttori delle scuole hanno bisogno di sapere di chi gli apprendisti si stanno prendendo cura), flessibilità, comprensione. Vorrebbero inoltre essere trattate in modo equanime, quindi allo stesso modo del resto del personale, il quale deve trovare un po' di tempo per il loro sviluppo professionale, e deve conoscere la situazione delle apprendiste per mantenere informato chi di dovere. Nel ruolo di lavoratrici, le apprendiste si aspettano sul posto di lavoro: di essere retribuite e avere il proprio tutor di riferimento; di prestare servizio

Figura 6-11. Australia, poster sulle reciproche aspettative



Australia (N=6).

in un ambiente sicuro e amichevole; di avere le divise come il resto del personale ed essere messe a proprio agio, così da sentire d'appartenere all'organizzazione; e infine di essere costantemente aggiornate sulle procedure organizzative.

D'altro canto, i doveri delle apprendiste sono: arrivare in orario; comportarsi in modo professionale; avere un'attitudine positiva (*'can do attitude'*, posso farlo anch'io); avere le conoscenze necessarie; rispettare lo staff, i piccoli ospiti e i loro genitori, e infine seguire le procedure imposte dall'organizzazione. Alla fine, è bene sottolineare che i doveri sono gli stessi, sia che le apprendiste siano considerate come lavoratrici ovvero studentesse.

## 5. Discussione dei risultati

Si inizia dalle domande a risposta multipla e a risposte aperte, per poi analizzare i poster – forse i prodotti più interessanti della ricerca – secondo il triangolo di Engestrom. Da qui si passa alla discussione degli eventi scatenanti nell'educazione all'imprenditorialità, al ruolo dell'attraversamento dei confini per promuovere processi d'apprendimento riguardanti il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, terminando con alcune considerazioni sui modelli pedagogici connettivi e l'educazione all'imprenditorialità.

### 5.1 Domande a risposta multipla

Si possono formulare alcune ipotesi confrontando i risultati delle domande a scelta multipla che hanno mostrato il gruppo australiano raggiungere un livello delle mediana a EQF 4 per quello che riguarda le abilità e le conoscenze, contro un livello 3 del gruppo italiano (tabella 6.2). In Australia il numero di valori EQF 4 sono 4 su 5 per le conoscenze (contro 1 per l'Italia). Per le abilità, in Australia vi sono 4 valori EQF 4 su 7 contro 2 dell'Italia (tabelle 6.4 e 6.5).

Il valore tre dell'EQF 3 nel sistema educativo italiano rappresenta il risultato d'apprendimento in uscita per qualifiche professionali di scuola secondaria superiore di tre anni, mentre la formazione tecnica della scuola secondaria superiore è quinquennale, e corrisponde a un livello d'uscita EQF IV sia per le competenze tecniche, di *literacy* e di *numeracy*, che per quelle chiave europee, come descritto da ISFOL (2012). Va segnalato che il campione australiano è stato particolarmente ristretto e quindi poco rappresentativo; le tendenze delle mediane potrebbero quindi essere imputabile al campionamento o al fenomeno della regressione statistica.

I risultati appaiono comunque contro intuitivi per alcune ragioni: innanzitutto il corso italiano è frutto della formazione tecnica, considerata più avanzata di quella professionale, specifica e di buona qualità (Polesel, 2006). Gli studenti australiani, di un anno almeno più giovani<sup>7</sup>, hanno compilato il questionario alla fine dell'anno scolastico e del corso, e dunque avrebbero dovuto situarsi a un valore EQF tra 3 e 4. Dato che gli studenti della ricerca in italiana appartenevano alla classe quinta, avrebbero dovuto situarsi a un livello EQF 4 (ISFOL,

7 La scuola superiore australiana diploma a 18 anni e non a 19 come in Italia; inoltre alcune studentesse del corso erano all'anno 11° e altre all'anno 12° - l'ultimo anno.

2012). Un'altra grande diversità, come si evince dalla tabella 6.1, è la durata della qualifica australiana rispetto al diploma tecnico italiano: in Australia la qualifica è impartita su un anno scolastico, 6 ore in classe e 6 circa a lavoro settimanali senza che vi siano requisiti d'ingresso<sup>8</sup>. In Italia, per contro, le materie tecniche sono già insegnate a partire dal primo anno, dal terzo diventano preponderanti su quelle riguardanti la sfera umanistica e matematica, e nel quinto anno occupano 19 ore settimanali, una media giornaliera di 3 ore su 5. Questo significa che gli studenti che hanno partecipato al progetto avevano già seguito con costanza materie tecniche inerenti la loro futura professione da almeno due anni.

Una possibile spiegazione per questa inversione nei livelli EQF attesi potrebbe risiedere nella diversità dell'esperienza lavorativa, una volta la settimana per un anno scolastico in Australia contro un blocco di due mesi in Italia; tuttavia il numero di giornate lavorate è simile in entrambi i casi, e ammonta a circa 40. Inoltre diversi tutor in Australia avevano segnalato la non adeguatezza di un'esperienza lavorativa così diluita nel tempo che non dava continuità, contro una *full immersion* degli studenti italiani che si sono sentiti veramente parte delle organizzazioni nelle quali prestavano servizio.

Emerge dunque la possibilità che quella del geometra sia una professionalità che richieda più tempo per essere costruita di quella del *childcare*. Da un lato si ha una professione, quella del lavoro coi bambini, che richiede ambienti stabili e strutturati necessari per lo sviluppo del bambino in tenera età, dall'altra si ha una professionalità che continuamente attraversa i confini di diversi sistemi d'attività, e interagisce con altre professionalità. Il geometra deve saper affrontare contesti più ampi di una persona che lavora coi bambini: c'è più variabilità estrema tra i siti in costruzione, uffici e pratiche tipici del lavoro di geometra che tra le scuole d'infanzia. Anche il numero di compiti è maggiore: disegnare progetti di edifici, controllare lo stato dei lavori, dirigere il cantiere, occuparsi della parte burocratica, fare misure ed eseguire calcoli strutturali. Per queste ragioni è possibile che la professionalità del geometra richieda più tempo per essere appresa; di conseguenza, livelli d'autonomia<sup>9</sup> paragonabili a quelli della cura del bambino necessitano di più anni per essere costruiti.

Dato che l'EQF misura i risultati d'apprendimento e non il tempo necessario per acquisirli, esso tiene in considerazione che le competenze hanno bisogno di tempi diversi per essere acquisite in ambiti diversi. Questo non dovrebbe essere

8 Il problema è stato discusso durante i laboratori.

9 L'EQF definisce la competenza secondo livelli d'autonomia, si vedano i capitoli 2 e 3.

visto in contrasto col fatto che la competenza misurata nei questionari sia la stessa, e sia una competenza chiave per l'apprendimento permanente, dunque solo apparentemente omogenea. Maturare abilità quali il lavoro di gruppo, lavoro per progetti e pianificazione in una scuola per l'infanzia è ben diverso che acquisirle in un sito in costruzione; la ricerca contemporanea riconosce il fatto che la competenza sia assolutamente dipendente dal contesto: "risolvere il problema di un elettricista come calcolare quanti punti luce possano essere collegati a un cavo di una determinata sezione è ben diverso che risolvere il problema di un infermiere quale l'assicurarsi che un paziente abbia preso le medicine prescritte" (Wheelahen e Moodie, 2011, p. 8). In linea con il background teorico scelto per questa ricerca – modelli di competenza distribuita e competenza come attraversamento dei confini – non esistono abilità generali che possano essere facilmente mobilitate in situazioni e contesti diversi.

In relazione al livello di abilità percepito dagli studenti, si nota che in entrambi i contesti gli studenti hanno imparato a lavorare in team e comunicare le loro idee a un livello EQF IV, questo potrebbe essere imputabile ai laboratori che sono basati sulla comunicazione in un ambiente cooperativo – seppure il conflitto d'idee e la dialettica siano ingredienti pure necessari e intrinseci ai laboratori. Ulteriore ricerca è necessaria per supportare questa ipotesi e studiare quali tipi di conoscenze, abilità e attitudini connesse al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità siano incoraggiate dai laboratori.

## 5.2 *Domande a risposta aperta*

In risposta alla prima domanda, l'elemento più caratterizzante del senso di imprenditorialità è la sua agentività, cioè la capacità della persona di agire efficacemente nel contesto per risolvere problemi. L'impegno è una dimensione importante soprattutto per il contesto italiano, riportato sia nelle risposte che nei poster: un'impresa, qualunque essa sia, richiede impegno dall'individuo. Vi sono poi altre due caratteristiche del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità riportate dai questionari. La prima è la capacità di agire autonomamente: per agire con senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, lo studente deve sapere cosa fare nella specifica situazione in modo tale da non doversi fermare per chiedere. Il luogo di lavoro è il luogo dove questa competenza viene mobilitata maggiormente, come mostrato anche dai poster: tra le altre, lavorare per progetti, mostrare iniziativa e risolvere problemi sono abilità che sono enfatizzate e mobilitate sul posto di lavoro più che in classe. È proprio l'economia italiana basata principalmente sulle PMI che abbisogna di queste abilità collegate all'imprenditorialità: lavoro di gruppo, lavoro per progetti, risolvere problemi con reti di professioni-

sti diversi provenienti da più organizzazioni. Quest'ultima modalità di lavoro ricorda da vicino forme di lavoro quali la co-configurazione (Engestrom, 2004a) e 'il lavoro a nodi negoziale', il cosiddetto *knot working* (Engestrom, 2008a, 2008b) descritti nel secondo capitolo. Diverse risposte hanno riportato inoltre che la settima competenza chiave europea è collegata con la cooperazione con gli altri nella risoluzione dei problemi, abilità da porsi in relazione ancora una volta coi laboratori. Le risposte alla prima domanda riportano anche che, seppure l'imprenditorialità caratterizza il mondo del lavoro, essa può essere determinante in ogni momento della vita, per divenire insomma i 'piccoli imprenditori di se stessi'; questo significa anche iniziare a vedere le implicazioni di questa competenza secondo logiche di apprendimento permanente. Come ricorda Van Gelderen (2012), la scuola dovrebbe mirare a educare gli studenti all'imprenditorialità attraverso l'autonomia e l'iniziativa personale.

In entrambe le ambientazioni della ricerca, inoltre, la domanda su cos'è il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità può essere integrata coi temi trattati nei poster. In Italia questa competenza potrebbe essere mobilizzata sul posto di lavoro, per esempio, quando si ha un problema, andare dal proprio tutor con il problema e la proposta per risolverlo, mostrando così iniziativa. In Australia il poster sulle reciproche aspettative riprende invece il tema delle *employability skill* - si è visto dalla letteratura e dalla ricerca sul campo essere un tema particolarmente presente nella formazione tecnica e professionale australiana, tema che peraltro può rappresentare un aspetto di base dell'educazione all'imprenditorialità (Kozlinska, 2012). Diversi aspetti della settima competenza chiave europea, discussi durante i laboratori e rappresentati nei poster, sono stati riportati nelle risposte aperte, dimostrando così, in linea con la teoria di Engestrom sull'apprendimento espansivo come formazione di concetti condivisi (Engestrom e Sannino, 2010), la presenza di un concetto mentale condiviso che guida l'azione individuale, e mostrando l'interconnessione tra l'agire collettivo durante il laboratorio con le condotte individuali sul posto di lavoro.

Il confronto fra le risposte relative alla seconda risposta aperta, quella relativa ai guadagni ottenuti alla partecipazione ai laboratori, schiude interessanti significati. I partecipanti hanno innanzitutto acquisito una migliore comprensione che porta a una dimensione riflessiva da collegarsi ai meccanismi di apprendimento al confine tra scuola e lavoro; migliore comprensione per esempio del punto di vista degli altri o delle pratiche lavorative. Altre acquisizioni sono state la migliorata comunicazione tra le parti e l'*agency* dei partecipanti, soprattutto in termini comunicativi: suggerire corsi per l'azione, l'intervenire, il proporre idee, etc. Integrando la seconda domanda con la prima, si può suggerire che i laboratori hanno elevato la consapevolezza dei soggetti sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, che è stato poi messo in pratica sul posto di lavoro.

La terza domanda ha indagato i benefici dei laboratori e ha trovato due categorie di benefit, fattuali e relazionali ugualmente importanti: i laboratori sono stati utili sia per risolvere i problemi che il gruppo stava fronteggiando, che per migliorare la comunicazione fra le parti coinvolte. Con il *feedback* attivo fornito dai materiali specchio e la presenza di ogni parte coinvolta (in video o in presenza), in un ambiente ad alta densità di mediazione, i partecipanti hanno potuto comprendersi meglio, e questo ha aiutato a trovare soluzioni innovative che, in modo circolare, hanno contribuito a elevare lo spirito di cooperazione. La flessibilità di questo adattamento del Change Laboratory, che è accomodato al contesto e al problema, è stata considerata un beneficio fattuale: in Italia ha aiutato a riunire insieme scuola e lavoro, in Australia ha permesso di contribuire a migliorare il programma del corso.

La quarta domanda ha riguardato i possibili effetti avversi dei laboratori; l'analisi ricorsiva e situata delle risposte nei due contesti ha permesso di individuare principalmente problemi organizzativi. Secondo i partecipanti il problema non erano i laboratori in sé, dove anzi ogni problema poteva essere discusso, ma il fatto che questi avrebbero dovuto essere distribuiti lungo l'arco dell'anno scolastico. Un'altra criticità è provenuta dalla partecipazione ai laboratori: dato che il laboratorio riguardava il cambiamento sociale e collettivo, a più persone sarebbe dovuta essere stata data la possibilità di partecipare, per esempio agli studenti della stessa classe. Le risposte hanno inoltre suggerito che gli incontri non si sarebbero dovuti organizzare solo per scopi di ricerca. Piuttosto che una criticità, questo sembra essere un incoraggiamento a proseguire coi laboratori; inoltre, qualora più persone venissero coinvolte, lo sforzo trasformativo risulterebbe più facile.

Sembra poi che non tutti gli studenti fossero intervenuti allo stesso modo durante i workshop; senz'altro numeri ristretti aiutano le persone a sentirsi a proprio agio, a essere più franche e a partecipare attivamente. Alcuni studenti, tuttavia, alle volte si sono sentiti mal compresi dal gruppo, e ciò è stato dovuto in parte alle loro capacità dialettiche, talvolta più limitate di quelle dei professori, come sottolineato da un'insegnante. Vi erano inoltre relazioni di potere fuori dal laboratorio che si ripercuotono anche all'interno di esso, e gli studenti erano consapevoli che quello che avrebbero detto forse avrebbe potuto non compiacere i loro insegnanti e tutor. È però anche vero che le relazioni e l'atmosfera cooperativa creata all'interno del laboratorio erano molto diverse da quelle della classe ove la gerarchia e la divisione del lavoro sono ben presenti. Dal ritorno ricevuto risulta chiaro che, durante i laboratori, gli insegnanti sono stati più disponibili ad ascoltare i propri studenti; a prova di questo vi sono le risposte alle domande aperte, dove gli insegnanti hanno riportato di essere riusciti a conoscere i loro studenti da altri punti di vista non scorti in classe, e di essere stati colpiti dalla

loro maturità e responsabilità. Questo mutato atteggiamento degli insegnanti verso gli studenti può essere considerata un altro risultato dei laboratori.

Un ultimo gruppo di criticità è rappresentato dalle caratteristiche del Change Laboratory come modello formativo: più incontri sarebbero stati necessari per trovare una soluzione condivisa. Questo significa che il ciclo di apprendimento espansivo è stato interrotto prima che si completasse e, a rigor di logica, si potrebbe formulare l'ipotesi di micro cicli solo potenzialmente espansivi. In Italia troppo spazio è stato dato a cercare di immaginare il futuro dell'esperienza lavorativa presso l'Istituto, e questo ha sottratto tempo utile al problema della sovrapposizione tra l'esperienza lavorativa e le lezioni in classe. Un'altra criticità che si è palesata, stavolta in Australia, è stata che alle volte il *feedback* offerto dai materiali specchio non fosse da considerarsi sempre adeguato e veritiero.

Tutte queste critiche sembrano dimostrare l'autenticità dei laboratori, che è costruito su dati etnografici ed è adattato allo specifico contesto; si sottolinea inoltre la multivocità del laboratorio e la dialettica dei diversi punti di vista: alle volte è difficile trovare accordo, e forse più tempo e incontri sarebbero necessari. In ogni caso, un quarto delle risposte hanno suggerito che non ci sono state criticità, dal momento che ogni problema poteva venire discusso. Questo dimostra lo sforzo di creare un ambiente cooperativo, dove le persone si sono sentite libere di discutere dei loro problemi, permettendo a ciascuno di manifestare le proprie idee.

Un'ultima considerazione riguarda la partecipazione del dirigente scolastico e le relazioni di potere all'interno dei laboratori. Da un lato vi sarebbe il problema di mantenere un'atmosfera in cui ognuno si senta libero di dire quello che pensa e di portare le proprie idee, al di là delle differenze di potere. D'altro canto le soluzioni trovate potrebbero essere più facilmente trasformate in corsi d'azione grazie alla presenza degli organi decisionali dell'organizzazione. Anche il coinvolgimento di quanti più insegnanti possibili è un altro elemento essenziale dello sforzo trasformativo; senza il loro contributo nuove pratiche al confine tra scuola e lavoro potrebbero risultare inficciate.

### 5.3 Confronto e sintesi dei poster alla luce del triangolo di Engestrom

Ci sono somiglianze e differenze tra i due poster italiani sull'esperienza lavorativa ideale. Entrambi riflettono la discussione avvenuta durante i *meeting*: sembra ancora una volta che la lunghezza dell'esperienza lavorativa sia una preoccupazione comune. Tuttavia, gli studenti non approfondiscono chi potrebbe beneficiare del percorso d'alternanza – tutta la classe ovvero una parte, e i criteri d'accesso. Per quello che riguarda le differenze, i due banner mostrano la loro com-

plementarità: mentre il primo vede l'apprendimento come un processo di partecipazione collettivo, con uno studente motivato che apprende come si lavora per progetti all'interno di una relazione educativa col tutor, il secondo vede l'apprendimento da un punto di vista individuale, enfatizzando i risultati d'apprendimento della partecipazione all'attività lavorativa. Mentre il primo poster si concentra sui processi che si sviluppano durante l'alternanza scuola lavoro, il secondo si focalizza sui risultati dell'alternanza. Per entrambi l'alternanza è utilizzata come strumento per l'apprendimento che deve seguire determinate condizioni per essere tale.

Inoltre il primo poster sull'esperienza lavorativa perfetta è simile a quello precedente sulla propositività: elementi comuni sono il *project work* in autonomia, la relazione educativa col tutor lavorativo e il desiderio di partecipare; questa comunione di temi sembra rinviare alla stretta relazione esistente fra il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità e l'esperienza lavorativa.

I poster prodotti dagli studenti possono essere analizzati secondo il triangolo di Engestrom (1987, p. 78). Dato che è stato presentato e discusso durante i primi incontri, il triangolo di Engestrom media la soluzione dei problemi riscontrati; questo è vero soprattutto nella parte australiana del progetto dove il triangolo è spesso oggetto della conversazione. Il poster australiano sull'insegnante perfetta rappresenta il sistema d'attività classe dal punto di vista degli studenti. Vi sono segni e strumenti quali comunicazione orale e scritta; regole quali collegare la classe con il luogo di lavoro, presentarsi agli studenti, costruire buone relazioni avendo a mente la missione educativa; divisione del lavoro con chiare aspettative su chi fa cosa. Il poster è prodotto con l'intenzione di risolvere una contraddizione di tipo secondario, cioè tra gli elementi del sistema d'attività (Engestrom, 1996), con un'insegnante che dovrebbe rappresentare un membro stabile della comunità, con regole chiare e giusta divisione del lavoro.

Anche la struttura del poster australiano sulle reciproche aspettative può essere analizzato col triangolo di Engestrom (1987, 78): esso rappresenta il sistema d'attività presso il posto di lavoro, con la particolarità che il soggetto è l'apprendista visto o come studente o come lavoratore; le regole, la comunità e la divisione del lavoro sono descritte in profondità. I membri della comunità sono i colleghi, i mentori, i bambini e i loro genitori, ma allargandosi ai sistemi d'attività interagenti (college e Centro di formazione autorizzato) anche l'insegnante, la coordinatrice del corso e la coordinatrice VET del college.

I poster australiani sono stati sviluppati in risposta a problemi cogenti che i gruppi e gli studenti stavano fronteggiando, e come tali rappresentano modelli – anche parziali – d'attività. Gli stessi sono anche idee trasformate in pratica, fungendo così da anello di congiunzione tra la teoria dell'apprendimento espansivo e senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Anche in Italia, seppure prodotti

su incoraggiamento degli insegnanti e del Ricercatore, i poster rappresentano modelli parziali di attività futura e indicazioni per l'azione, cioè idee tradotte in pratica. Per questa funzione di raccordo i poster sono stati descritti in questa sezione come importanti risultati del progetto.

#### *5.4 Ruolo degli eventi scatenanti nell'educazione all'imprenditorialità*

Considerando il ruolo degli eventi scatenanti durante i laboratori in Italia e in Australia, il Ricercatore ha raccolto sul campo e proiettato durante gli incontri materiali, con l'intenzione di promuovere azioni di apprendimento espansivo, che potessero mobilitare il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità dei partecipanti. In Australia gli eventi problematici più salienti sono stati il continuo turnover delle insegnanti di materie professionali inviate dal Centro di formazione autorizzato e il Direttore della scuola dell'infanzia che aveva criticato le sue apprendiste al lavoro. I due problemi sono manifestazione patenti delle difficoltà d'interazione tra scuola e lavoro, quindi problemi ai confini delle organizzazioni e solo il secondo è stato provocato direttamente dai materiali specchio.

In Italia gli eventi scatenanti sono stati determinati da un gruppo di studenti inattivi al lavoro a causa dell'assenza momentanea del tutor, e la richiesta di maturare una visione del futuro dell'esperienza lavorativa, cercando di superare il problema della sovrapposizione tra lezioni e lavoro. Anche se gli studenti e il gruppo non hanno trovato una soluzione per essi stessi, hanno proposto delle migliorie al percorso d'alternanza da mettere in pratica l'anno successivo, per esempio iniziando a maggio e abbreviando il numero di settimane di esperienza lavorativa. In questo caso nessuno dei due eventi è stato portato all'attenzione dei partecipanti durante i laboratori in forma di materiali specchio.

Mostrati in forma di materiali specchio, ovvero sollevati dai partecipanti stessi, gli eventi scatenanti hanno attivato il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità del gruppo. Il portare all'attenzione un problema è il primo passo per la discussione e il trovare una soluzione condivisa da mettere in pratica, si tratta dunque di una forma di agentività che rientra nel senso d'iniziativa e d'imprenditorialità; in tal senso un'atmosfera supportiva durante i laboratori è elemento essenziale per far sì che i partecipanti possano sentirsi a proprio agio e liberi di sollevare questioni per loro di valore.

In relazione ai processi d'apprendimento causati dagli eventi scatenanti, tutti i poster sembrano raccogliere le idee comuni condivise dai partecipanti durante i workshop, e come tali possono essere considerati come prodotti della formazione di concetti collettivi, così come descritti nel secondo capitolo. Un concetto è generato collettivamente come idea di base, e poi progressivamente ar-

ricchito con riferimenti pratici, cioè con spostamenti verticali dall'astratto al concreto, e spostamenti nella direzione orizzontale, che accolgono le diverse prospettive dovute ai diversi attori implicati e alle loro diverse inserzioni sociali. A titolo di esempio, nel poster eseguito dagli studenti italiani sulla propositività si possono osservare spostamenti verticali e orizzontali. Il concetto fondamentale è come essere propositivi sul posto di lavoro; uno spostamento verticale verso il concreto è "fare domande"; esempio invece di spostamento orizzontale è "quando si hanno problemi andare dal tutor con una proposta di soluzione", dato che quest'idea è stata suggerita da un tutor lavorativo, rappresenta dunque uno specifico punto di vista che viene assunto da tutto il gruppo. Engestrom e col. (1996) suggeriscono che la formazione dei concetti precede l'azione e la guida; se questo è il caso, si può sostenere che il poster sulla propositività è stato trasformato in azioni concrete dagli studenti sul posto di lavoro, aiutandoli a mostrare condotte in relazione col senso d'iniziativa e d'imprenditorialità: fare domande, essere proattivi, avere un'attitudine positiva, etc. Nei cartelloni italiani sullo *stage* ideale il concetto collettivo è l'esperienza lavorativa, che sarà messa in pratica dal personale docente gli anni successivi. Anche nella parte australiana del progetto i *poster* sono prodotti della formazione collettiva di concetti che precedono l'azione: per concretizzare gli effetti dei concetti studiati nel poster gli studenti li hanno mostrati al Coordinatore della qualifica e al Coordinatore dei corsi presso il Centro di formazione autorizzato.

### 5.5 *Processi d'apprendimento al confine*

Queste considerazioni, che riguardano la connessione tra i processi d'apprendimento espansivo e i poster, possono essere ulteriormente approfondite guardando ai processi d'apprendimento ai confini tra scuola e lavoro, secondo la classificazione di Akkerman e Bakker (2011), già descritta nel secondo capitolo, e concentrandosi sui due processi al confine più avanzati, la riflessione e la trasformazione. I processi di trasformazione possono essere considerati in senso pieno attivatori di senso d'iniziativa e d'imprenditorialità – che riguarda la trasformazione di idee in azione; cionondimeno, la riflessione può essere collegata al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità quando essa è l'oggetto stesso della riflessione. Si tratta di processi al confine poiché effettuati durante i laboratori, dove la voce di persone proveniente dai diversi sistemi d'attività è resa manifesta.

Processi riflessivi descritti da Akkerman e Bakker (2011), quali la messa in prospettiva e la presa di prospettiva, possono essere trovati nei poster. Il primo processo al confine, la messa in prospettiva, consiste nel rendere esplicito la propria comprensione e conoscenza di un particolare problema; il meccanismo com-

plementare è la presa di prospettiva, un modo per iniziare a guardare le questioni da diversi punti di vista. Entrambi i meccanismi riflessivi, sostengono gli Autori, sono per natura dialogici e creativi. Il poster preparato dagli studenti italiani sulla propositività sul posto di lavoro, per esempio, rappresenta un lavoro di riflessione ai confini, in particolare di presa di prospettiva, dato che ingloba più punti di vista. Anche il poster australiano sulle reciproche aspettative rappresenta un esempio di presa di prospettiva, dato che le partecipanti ai workshop dovevano prima mettersi dal punto di vista di sé come studentesse, poi di sé come apprendiste, e, infine, per individuare i propri doveri, dal punto di vista degli altri lavoratori; questa operazione è stata tra l'altro incoraggiata dalla Consulente delle carriere, che ha invitato le studentesse ad assumere i vari punti di vista mentre redigevano il poster. Dato inoltre che l'evento scatenante è stata la supposta mancanza delle studentesse di *employability skill*, le stesse abilità relative all'occupabilità, in uno sforzo riflessivo ai confini, sono state esplicitate come doveri, calate ovviamente nel contesto delle apprendiste; esempi sono il comportarsi professionalmente, l'arrivare in orario, mostrare un'attitudine propositiva, conoscere e seguire le procedure organizzative, etc. Le *employability skill* hanno un valore particolare per questa ricerca perché, da un lato, Kozlinska (2012) afferma che sono considerate come risultato di primo livello per l'educazione all'imprenditorialità e, dall'altro, sono perfettamente in linea con l'idea di *soft skill* relative all'educazione all'impresa necessaria nella formazione tecnica e professionale.

Per quello che riguarda il meccanismo d'apprendimento riflessivo della messa in prospettiva, esso è patente nei cartelloni italiani sull'esperienza lavorativa ideale e nel poster australiano dell'insegnante perfetta; si rende manifesto il proprio punto di vista agli organi collegiali dell'Istituto in un caso e alle Coordinatrici dei corsi professionali del College e del Centro di formazione autorizzato nell'altro. Quindi sia per la parte australiana e italiana della ricerca, seppure in modi diversi, i processi di riflessione collettiva al confine, collegati alle *employability skill* o alla propositività e a come massimizzare l'apprendimento sul posto di lavoro, sono risultati d'apprendimento strettamente connessi al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, nonché risultati apprezzabili della ricerca.

L'ultimo meccanismo d'apprendimento al confine, descritto da Akkerman e Bakker (2011), nonché il più avanzato, è la trasformazione di una pratica. La parte più importante e conclusiva del processo è rappresentata dalla cristallizzazione della nuova pratica: una cosa è mettere a punto una pratica nuova, un'altra è incorporarla nel modo usuale di fare le cose. La sostenibilità dei progetti educativi è infatti un elemento che dovrebbe essere tenuto in adeguata considerazione dalla ricerca (Cole, 1998): non solo è difficile cambiare una pratica, ma ancora più sfidante è mantenerla e trasformarla in una consuetudine. Il rischio è che,

una volta che il ricercatore e i fondi abbiano abbandonato la scuola, lo stato delle cose – in questo caso le pratiche al confine – ritornino a un livello precedente alla ricerca, dunque culturalmente meno avanzato.

Per quello che riguarda la parte della presente ricerca condotta in Australia, sembra che i laboratori abbiano impresso un cambiamento alle pratiche di confine, sia nel reclutamento delle nuove insegnanti che nel coordinamento tra corso a scuola, Centro di formazione autorizzato e luoghi di lavoro. Senza un continuo lavoro al confine, per esempio attraverso incontri di *follow-up*, sembra tuttavia che non sia facile stabilizzarle in un futuro; in ogni caso si può dire che c'è stato il tentativo di generare nuove pratiche al confine. Per la parte italiana, invece, lo scopo dichiarato dei laboratori è stato quello di trovare il modo di cambiare l'esperienza lavorativa passando dallo *stage* breve all'alternanza scuola lavoro di circa due mesi durante il periodo scolastico, connettendo meglio l'ambito scuola con quello lavorativo. Anno dopo anno, i risultati si vanno consolidando presso l'Istituto Carlo D'Arco di Mantova: l'anno successivo alla ricerca, il 2013, in una delle classi che erano state scelte per il progetto, si sono intrapresi dei percorsi di alternanza scuola lavoro di sei settimane per tutti gli studenti durante la fine del quarto anno. Due anni dopo la presente ricerca, grazie a un progetto sul contrasto alla dispersione scolastica in rete con altri istituti e finanziato dalla Provincia di Mantova, si è potuto riproporre l'alternanza scuola lavoro e i laboratori di attraversamento dei confini per sette settimane per tutti gli alunni di una classe a fine quarta. Il terzo anno, dopo la fine della ricerca qui descritta, vedrà realizzare un salto di qualità, si passerà da un intervento con gli studenti alla formazione degli insegnanti all'imprenditorialità attraverso una modellizzazione del Change Laboratory allo scopo, l'Entrepreneurial Laboratory. Si tratta di un progetto selezionato all'interno del programma europeo Marie Curie. Se dunque la pratica dell'alternanza scuola lavoro più laboratori si è andrà consolidando ed estendendo ad altre classi nei prossimi anni scolastici, si potrà dire che la ricerca avrà prodotto degli apprendimenti trasformativi (o espansivi, per dirla con le parole di Engestrom).

I poster italiani sullo stage ideale rappresentano un modello di esperienza lavorativa stabilizzato da esperimento una tantum a una pratica da ripetersi anno dopo anno con i dovuti miglioramenti: nella lunghezza dell'alternanza, nel periodo dell'anno, nelle aziende e tutor, negli insegnanti coinvolti. La stabilizzazione della nuova pratica è il processo trasformativo più difficile e necessita, secondo Akkerman e Bakker (2011), un continuo lavoro al confine delle parti.

Alla luce dell'analisi di questi processi d'apprendimento al confine, sembra che il modello adattato dei Change Laboratory per l'insegnamento dell'imprenditorialità tra scuola e lavoro connetta le due realtà e migliori l'attraversamento dei confini tra l'una e l'altra in entrambe le direzioni. In società globalizzate ca-

ratterizzate da rapidi cambiamenti i modelli della pedagogia connettiva forniscono modelli appropriati per preparare gli studenti alla vita lavorativa (Stenstrom & Tynjala, 2009) stimolando il loro senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. I modelli connettivi intendono creare relazioni strette e situazioni d'apprendimento a diversi livelli: tra istituzioni, per esempio istituzioni educative e mercato del lavoro; tra attori quali, a esempio, *stakeholders*, studenti, insegnanti e tutor lavorativi; e tra tipi d'apprendimento – *school based* e *work based* (Tynjala e Gijbels, 2012). Connettere diverse istituzioni, persone e ambienti d'apprendimento è un modo per promuovere l'apprendimento permanente, che crea inoltre le condizioni per trasformazioni di vario tipo e nuove forme d'apprendimento; così facendo, gli studenti non solo apprendono a far fronte al cambiamento, ma anche a trasformare i problemi in opportunità, corsi d'azione per loro stessi e le loro comunità. Il prossimo capitolo effettuerà una sintesi della ricerca, cercando di ipotizzare la zona di sviluppo prossimo al confine tra la formazione tecnica e professionale e l'educazione all'imprenditorialità.



## VII.

# Conclusioni: la formazione tecnica e professionale e l'educazione all'imprenditorialità fronteggiano la loro Zona di Sviluppo Prossimo

### 1. Introduzione

La Zona di Sviluppo Prossimo (ZSP) è un concetto vygoskiano che descrive la differenza fra quello che il bambino è in grado di fare da solo e quello che potrebbe fare con l'aiuto di un educatore o un pari più esperto (Vygotsky, 1978). Nella Teoria Storico Culturale dell'Attività questo concetto viene allargato per comprendere il sistema di attività multipli e interagenti. È così che, nel Change Laboratory, durante un ciclo di apprendimento espansivo, i partecipanti pensano alla ZSP del/i loro sistema/i di attività. Engestrom (2004b) utilizza questo concetto anche per cercare di capire il futuro della ricerca sulla competenza. In modo simile, il capitolo cercherà di comprendere la ZSP delle due forme complementari di educazione oggetto di questa ricerca: l'educazione all'imprenditorialità e la formazione tecnica e professionale.

Il capitolo riassume la ricerca; si inizia inquadrando il problema e descrivendo il progetto comparativo nelle due implementazioni, e si continua ripercorrendo i risultati principali. Si compiono poi osservazioni sul ruolo dell'attraversamento dei confini nella moderna formazione professionale e tecnica, guardando alla relazione esistente tra gli approcci culturali all'imprenditorialità, il Change Laboratory e l'approccio delle capacitazioni. Il capitolo identifica possibili direzioni per la ricerca futura, esaminando così la ZSP del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale. Da una parte questa è una cooperazione più vicina tra scuola e mondo del lavoro, e dall'altra sono gli insegnanti che insegnano l'imprenditorialità in modo imprenditoriale. In entrambi i casi il modello del Change Laboratory e le sue elaborazioni potrebbero giocare un ruolo decisivo, aumentando partecipazione e democrazia a più livelli

nella scuola. Il capitolo termina con alcune indicazioni rivolte a scuole, aziende, insegnanti e *policy maker* per l'educazione all'imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale, e con raccomandazioni specifiche per il sistema vocazionale italiano e australiano.

### 1.1. *Educazione all'impresa e formazione tecnica e professionale*

Nei capitoli introduttivi si è mostrato che, come conseguenza della globalizzazione, si sta registrando uno spostamento delle società che da 'pilotate' sono divenute più 'imprenditoriali' (OECD, 2010c), e dove le PMI (piccole e medie imprese) giocano un ruolo essenziale per promuovere innovazione e occupazione. La ricerca suggerisce che l'innovazione avvenga più nelle PMI che nell'R&D (ricerca e sviluppo) di grandi aziende (Audretsch, 2003). Le PMI hanno bisogno di innovare per poter rimanere sul mercato, e questa può venire sia dall'imprenditore che dai suoi lavoratori che, specialmente nelle aziende high-tech, sono diplomati che provengono da percorsi di formazione tecnica (Badawi, 2013). La formazione professionale e tecnica, inoltre, si trova in una posizione ideale per supportare l'innovazione nelle PMI (Garlick et al., 2007), non solo con progetti e partenariati, ma anche fornendo agli studenti quelle competenze sia chiave che tecniche per l'apprendimento permanente richieste dal tessuto produttivo locale. A tal fine la ricerca australiana indica che sono di più le persone che lavorano nelle PMI, con qualifiche secondarie, ottenute da studi tecnici e professionali, piuttosto che altri tipi di formazione secondaria (Atkinson, 2011) quali ad esempio licei, e che, rispetto ad altri tipi di educazione, una formazione professionale e tecnica di stampo imprenditoriale può promuovere maggiormente la crescita delle zone rurali di un paese come delle periferie (Garlick et al., 2007).

L'era tecnologica nella quale viviamo è caratterizzata dalla società della conoscenza e dall'economia della conoscenza, e soprattutto dall'attitudine alla conoscenza (*knowledge mindset*) necessaria per "navigare le incertezze di oggi e gli sviluppi incerti del domani, non solo nel mercato del lavoro, ma in ogni aspetto della vita" (Badawi, 2013, p. 277). Non solo i giovani dovranno essere in grado di padroneggiare le abilità e le conoscenze relative al loro campo di studio o di lavoro, ma dovranno anche far fronte al cambiamento essendo in grado di imparare dall'esperienza, di pensare criticamente ed essere autonomi. A tal fine, secondo Unesco-Unevoc (2012) "l'educazione all'imprenditorialità incrementa l'autosufficienza delle popolazioni rendendole meno dipendenti da un mercato del lavoro sempre più imprevedibile" (p. 98).

Dal punto di vista dello sviluppo umano, Sen (1990) individua una delle funzioni precipue dell'educazione nella capacità di incrementare la abilità di ognu-

no all'esercizio della democrazia. Un miglioramento dei sistemi educativi, che si riflette su una migliore distribuzione del PIL tra gli individui, può contribuire a trasformare reddito e risorse in funzionamenti più variati, e aiutare la persona a scegliere tra diversi modi di vivere. In ogni caso, è compito dell'educazione far sì che i giovani possano avere le competenze utili a vivere nella società; due forme complementari di educazione sono state identificate per contrastare la disoccupazione giovanile; queste sono l'educazione all'imprenditorialità e la formazione tecnica e professionale. Quest'ultima dovrebbe preparare gli studenti per l'intero spettro di vita lavorativa ma, sfortunatamente, molte qualifiche professionali e tecniche sono pensate sulla base di modelli lavorativi caratterizzati dal lavoro dipendente. A tal fine, l'educazione all'imprenditorialità può aiutare lo studente ad allargare le sue prospettive lavorative contribuendo ad aumentare l'attrattività della formazione tecnica e professionale (Badawi, 2013).

Sia la formazione tecnica e professionale che l'educazione all'imprenditorialità dovrebbero essere studiate secondo un approccio basato sulle capacitazioni. Anche se l'imprenditorialità può contribuire alla crescita economica, non è detto necessariamente che questa si traduca in sviluppo umano (Gries & Naudé, 2011): visto secondo l'approccio delle capacitazioni di Sen, reddito e benessere (come pure crescita economica e tecnologica) rendono solo parzialmente conto dello sviluppo umano, che invece riguarda l'espansione positiva delle libertà individuali. Così, l'aggettivo positivo dovrebbe essere utilizzato quando si parla d'imprenditorialità, che concerne l'individuazione e lo sfruttamento di opportunità positive creando così valore sia per l'individuo che per la comunità.

L'utilizzo di un approccio centrato sulle capacitazioni nell'educazione tecnica e professionale permette di andare oltre la ricerca di insiemi statici e stabiliti a priori di abilità reputate necessarie per l'esercizio di una determinata professione, e non si concentra sul mero ottenimento di qualifiche (*entitlements*) ma, piuttosto, sull'abilità dello studente di operare giudizi complessi sia sul posto di lavoro che al di fuori di esso (Wheelahan & Moodie, 2011). La centralità del soggetto con la sua libertà di fare viene così messa in primo piano: grazie all'*agency* basata sulle capacitazioni acquisite, l'individuo diviene il fulcro dello sviluppo sociale ed economico, questa volta realmente inclusivo, sostenibile e intelligente (Costa, 2012). La formazione professionale dovrebbe dunque cercare di qualificare le capacitazioni e i funzionamenti dello studente che sono importanti per gli individui, i gruppi e le comunità. Questo processo comprende un dialogo pubblico tra i diversi attori, ma anche metodi di ricerca partecipativi (Tikly, 2013): ecco dunque che gli spazi dove le persone possono discutere e prendere decisioni sono di particolare valore per incrementare le loro capacitazioni (Costa, 2012).

Benché, come sottolinea (Mwasalwiba, 2010), il termine educazione all'im-

prenditorialità possa essere utilizzato come termine generale, che racchiude processi educativi simili, Jones e Iredale (2010) differenziano tra educazione all'imprenditorialità e educazione all'impresa. Mentre il primo tipo di educazione ha come obiettivo il lancio, la crescita e l'organizzazione di un'impresa, l'educazione all'impresa si concentra sull'acquisizione e lo sviluppo di quelle competenze utili in ambienti diversi secondo una prospettiva di apprendimento permanente. La differenza sostanziale tra i due tipi d'educazione proviene dal tipo di pedagogia adottata: mentre l'educazione all'imprenditorialità fa uso di metodologie didattiche tradizionali, l'educazione all'impresa promuove approcci innovativi e creativi utilizzando metodologie basate sull'azione esperienziale. Nella scuola secondaria superiore il focus è su quelle competenze che permettono di sollevare la discussione sul significato d'impresa. L'educazione all'impresa promuove libertà e partecipazione, la ricerca di opportunità, l'imparare facendo e il fare domande, stabilendo il diritto di fondare una PMI; nel far ciò l'educazione all'impresa può essere considerata una pedagogia (Jones & Iredale, 2010) e un mezzo per avvicinare la scuola al mondo del lavoro e all'economia reale (Draycott et al., 2011).

Date le linee teoriche scelte per la ricerca, che enfatizzano lo sviluppo delle capacità individuali secondo un approccio di sviluppo umano e di giustizia sociale, ma anche di promozione del cambiamento e delle pratiche attraverso la partecipazione attiva all'interno della Teoria dell'Attività, il termine educazione all'impresa come pedagogia, così come esposto da Jones e Iredale (2010), è quello che meglio completa il *framework* educativo dello studio.

### 1.2 *La storia sin qui ...*

Questo studio ha esaminato come qualificare il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità in studenti inseriti in corsi professionali o tecnici, in due economie OCSE avanzate post-industriali quali Australia e Italia. Il punto di partenza è stato l'applicazione contestualizzata di un tipo di intervento formativo – il Change Laboratory, per l'insegnamento dell'imprenditorialità in studenti inseriti in lunghi periodi di alternanza scuola lavoro. La cornice teorica scelta è stata la Teoria Storico Culturale dell'Attività (CHAT), dove la teoria dell'apprendimento espansivo ha reso conto degli apprendimenti collettivi e del cambiamento sociale e delle pratiche tra scuola e lavoro. In linea con CHAT e la teoria dell'apprendimento espansivo, il focus della ricerca è stato allargato oltre la dimensione individuale per comprendere le organizzazioni interagenti. La scuola e il lavoro sono stati considerati come due sistemi di attività con diverse finalità, ma aventi come obiettivo comune la trasformazione dello studente in professionista.

Durante i periodi di alternanza scuola lavoro gli studenti, visti come membri attivi dei sistemi di attività ai quali appartenevano, attraversano i confini tra scuola e lavoro, e sono per questo stati portatori di pratiche innovative.

La ricerca mostra come un evento scatenante sia necessario per mobilitare il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità dello studente (Heinon e Poikkijoki, 2006). Nello studio presente l'evento scatenante è stato un problema importante trovato dagli studenti durante l'attraversamento dei confini, spesso dovuto all'appartenenza simultanea a due sistemi di attività con elementi che configgevano tra loro, con diverse regole, divisione del lavoro, comunità, strumenti e oggetto del sistema di attività. Il problema è stato sollevato dall'intervento degli studenti provocato dai materiali specchio. In CHAT i problemi ai confini sono considerati possibili risorse per lo sviluppo dello stesso sistema di attività.

In Australia la ricerca si è concentrata su una qualifica professionale di terzo livello sulla cura del bambino (Childcare), impartita in modo congiunto da un Centro di formazione autorizzato e da un College cattolico di Melbourne. In Italia il progetto è stato condotto in un Istituto tecnico statale per geometri situato a Mantova in Lombardia. In entrambi i casi gli studenti, che avevano un'età compresa tra i 16 e i 19 anni, sono stati collocati per lunghi periodi nelle aziende, in un caso per due mesi continuativi, mentre nell'altro un giorno a settimana per un anno intero. Il confronto tra queste diverse ambientazioni – Italia e Australia, educazione tecnica e professionale, stage intensivo ovvero diluito nel tempo, ristretto novero contro numero più consistente di partecipanti – ha fornito criteri variati per studiare come differenti realtà significano e interpretano lo stesso concetto, il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità.

Durante i laboratori gli studenti, assieme a insegnanti e tutor aziendali, e aiutati dai materiali specchio, hanno discusso i problemi che si presentavano a scuola, al lavoro o all'intersezione fra i due sistemi d'attività. Insieme, i partecipanti hanno trovato soluzioni condivise e le hanno messe in pratica, aumentando così la loro capacità di trasformare le idee in azione, che corrisponde all'elemento chiave del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. In Australia i problemi che gli studenti hanno fronteggiato sono stati il continuo susseguirsi di nuove insegnanti e un direttore di una scuola per l'infanzia secondo cui le apprendiste mancavano di *employability skill*. In Italia, invece, solo gli studenti partecipanti al progetto hanno potuto fruire di un'esperienza lavorativa prolungata di due mesi durante l'anno scolastico; conseguentemente gli insegnamenti sono andati avanti col programma nel resto delle due classi, e gli studenti che hanno preso parte alla ricerca si sono sentiti abbandonati al loro destino.

I risultati d'apprendimento dell'intera esperienza sono stati raccolti attraverso un questionario di *follow-up* composto da una parte qualitativa e una quantitativa. Nella parte quantitativa gli studenti hanno risposto a domande a scelta

multipla sulle componenti della settima competenza chiave europea sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, e cioè conoscenze, abilità e attitudini (Commissione Europea, 2007). Le conoscenze e abilità sono state descritte sulla base del livello EQF appropriato, il più delle volte rappresentato dal livello di autonomia sul posto di lavoro; la parte qualitativa del questionario ha cercato di comprendere l'atteggiamento dei partecipanti verso i laboratori come mezzo di cambiamento sociale, e il significato attribuito al senso d'iniziativa e imprenditorialità. Ulteriori risultati d'apprendimento dei laboratori sono stati i cartelloni disegnati collettivamente dagli studenti e analizzati come concetti mentali condivisi che precedono l'azione secondo la teoria di Engestrom e col. (2005). In Australia gli studenti hanno prodotto due cartelloni, uno sulla perfetta insegnante e l'altro sulle mutue aspettative rispetto il posto di lavoro. In Italia gli studenti hanno disegnato tre cartelloni, uno sulla propositività nel posto di lavoro, mentre gli altri due sull'esperienza lavorativa ideale.

## 2. Risultati principali della ricerca

La combinazione di lezioni in classe, esperienza lavorativa e laboratori a matrice socioculturale ha aumentato la competenza europea riguardante il senso d'iniziativa e imprenditorialità fino a un livello EQF 4 (sapersi gestire autonomamente, nel quadro di istruzioni, in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti) in studenti di scuola secondaria superiore iscritti a corsi professionali o tecnici e che attraversavano i confini tra scuola e lavoro. Due abilità del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità sono parse particolarmente connesse ai laboratori: saper comunicare le idee agli altri e lavorare in gruppo. Il livello di competenza acquisita secondo il quadro EQF sembra anche dipendere dal tipo di professione che lo studente sta imparando.

Attraverso la partecipazione ai laboratori gli studenti hanno acquisito una migliore comprensione delle pratiche lavorative e del punto di vista delle altre parti. Questo ha portato a una dimensione collettiva di riflessione: durante i laboratori i partecipanti hanno potuto pensare a come migliorare le proprie condotte sul posto di lavoro e a come mostrare più senso d'iniziativa (fare domande, iniziare, provare, essere proattivi e avere un'attitudine positiva) aumentando così la loro esperienza d'apprendimento e le abilità connesse all'occupabilità, le *employability skill*. Un altro risultato dei laboratori è stata una migliorata comunicazione fra le parti come pure una migliorata agentività.

Ci sono due categorie di vantaggi, fattuali e relazionali, ottenuti attraverso la partecipazione ai workshop applicati all'insegnamento dell'imprenditorialità. Da un lato i partecipanti hanno discusso e risolto assieme i problemi che si sono pre-

sentati, dall'altro hanno migliorato le relazioni fra le parti. I benefici fattuali includono il *feed-back* attivo tra le parti e le migliorate abilità degli studenti; i vantaggi relazionali sono invece: l'aver lavorato insieme per risolvere i problemi, la possibilità di discutere ogni problema e di proporre le proprie idee. Data la flessibilità del modello formativo del Change Laboratory adattato per l'insegnamento dell'imprenditorialità, i vantaggi variano a seconda del setting, per esempio avvicinare la scuola e il lavoro, ovvero migliorare il programma del corso.

Benché molti partecipanti non abbiano trovato svantaggi dalla partecipazione ai workshop, dato che ogni problema poteva essere discusso, le debolezze emerse sono state fundamentalmente organizzative: per esempio più studenti, della stessa classe, ma anche di tutta la scuola, avrebbero dovuto partecipare all'esperienza; ci sarebbero dovuti essere più incontri che dovevano essere spalmati lungo tutto l'anno scolastico. Un'altra criticità è stata la partecipazione ai laboratori: non tutti gli studenti sono intervenuti, e talvolta hanno avuto l'impressione che i loro interventi fossero travisati. Un ultimo gruppo di problemi sono stati classificati come intrinseci al Change Laboratory come metodologia formativa, e sono essenzialmente dovuti alla sua multivocità intesa come presenza di voci discordanti, talvolta contrapposte: alle volte è stato difficile trovare soluzioni condivise, e sarebbero stati necessari più incontri. I suggerimenti su come migliorare l'esperienza composta da lezioni, stage e laboratori hanno puntato a una maggiore integrazione e coordinamento tra gli ambienti scuola e lavoro.

### 3. Considerazioni finali

#### 3.1 *L'importanza dell'attraversamento dei confini nella formazione professionale e tecnica per sostenere la competenza dello studente*

Il *framework* teorico utilizzato in questa ricerca, la Teoria dell'Attività, aiuta a guardare alla scuola come a un sistema in interazione dinamica con i sistemi di attività confinanti come le aziende (Ajello e col., 2005); poiché l'oggetto dell'attività è diverso, anche le regole la divisione del lavoro, la comunità e gli strumenti saranno diversi. Questo spiega perché le competenze imparate in un contesto sono dissimili e non immediatamente mobilizzabili in altre situazioni. Tuttavia, anche se con differenze, i sistemi di attività scuola e impresa condividono un obiettivo comune, cioè l'apprendimento dello studente (Akkerman e Bakker, 2012). Lo sviluppo della professionalità vista come obiettivo condiviso aiuta a considerare le interdipendenze evitando l'incapsulamento (Engestrom, 1991), cioè conoscenze o abilità che non possono essere facilmente ricontestua-

lizzate<sup>1</sup> in altri sistemi di attività, come per esempio alcune conoscenze teoriche che vengono impartite a scuola oppure abilità troppo specifiche sul posto di lavoro. In entrambi i casi queste non danno origine a competenza, visto che non possono essere utilizzate per risolvere problemi in nuove situazioni. Per ovviare all'incapsulamento di conoscenze e abilità, l'educazione tecnica e professionale dovrebbero fornire la possibilità di sperimentarsi in una varietà di contesti ove conoscenze e abilità possano essere mobilitate per essere così trasformate in competenza.

L'attraversamento dei confini porta a superare il problema dell'incapsulamento, poiché implica una visione diversa del trasferimento di conoscenza, che include azioni continue e bidirezionali, e intersezioni tra pratiche (Saljo, 2003). Gli studenti non sono solo visti come gli ultimi arrivati pronti a essere passivamente socializzati alle nuove pratiche, ma membri attivi portatori di competenza che contribuiscono a plasmare l'ambiente (sia scolastico che lavorativo) e a innovarlo. Così, la competenza, vista come attraversamento di confini, è particolarmente utile per quei contesti di lavoro come quello dei geometri dove i problemi sono spesso nuovi e la competenze devono essere ricontestualizzate per poter essere effettive. Per poter svolgere le loro attività negli uffici di progettazione, nei siti in costruzione, negli uffici del Comune, della Provincia o al Catasto, i geometri spesso formano gruppi 'ad hoc' con professionisti provenienti da altre organizzazioni quali architetti, ingegneri, costruttori e altri. Lo stesso modello è ugualmente utile nella formazione professionale alla cura del bambino, anche se i problemi possono sembrare meno variati, se è vero che i bambini hanno bisogno di ambienti più prevedibili e stabili dove crescere. È altresì necessario che sempre più nella scuola dell'infanzia le educatrici debbano interfacciarsi con diverse figure professionali (psicologi, assistenti sociali, genitori) ed essere in grado di padroneggiare nuove situazioni, avendo a che fare con una clientela in costante cambiamento e con bisogni nuovi e variati.

Imparare a far fronte al cambiamento è l'obiettivo dell'attraversamento dei confini: al giorno d'oggi gli studenti devono lavorare in organizzazioni mutevoli e flessibili, caratteristica tipica del mondo globalizzato. A tal proposito Engeström (2008a) suggerisce che "i gruppi di lavoro stabili sono sempre più spesso sostituiti da forme fluide fatte di nodi (*knots*) che lavorano intorno a oggetti sfuggenti (*runaway objects*), che richiedono e generano nuove forme di apprendimento espansivo e agentività distribuita". L'attraversamento dei confini cerca di tro-

1 Questa terminologia è stata utilizzata per la prima da Van Oers (1998) per indirizzare il problema del trasferimento della conoscenza/competenza tra contesti.

vare modalità produttive per mettere in relazione pratiche dissimili che si intersecano fra loro (Akkerman & Bakker, 2012).

Fenomeni come la globalizzazione, la società della conoscenza, nuove forme di produzione e di organizzazione hanno dunque creato il contesto per un nuovo tipo di relazione tra scuola e mondo del lavoro (Stenstrom e Tynjala, 2009). L'utilizzo di forme di esperienza lavorativa protratta nel tempo è uno dei più importanti sviluppi nella formazione tecnica e professionale, tanto che l'esperienza lavorativa dovrebbe essere considerato metodologia incorporata all'educazione scolastica piuttosto che esterna a essa.

### 3.2 *Approcci culturali all'imprenditorialità, approccio delle capacitazioni e Change Laboratory*

Questo paragrafo analizza la convergenza esistente tra l'approccio culturale all'imprenditorialità di Kyrö, il Change Laboratory di Engeström e collaboratori, nonché l'approccio delle capacitazioni di Sen.

Il primo elemento comune tra il Change Laboratory e l'approccio delle capacitazioni è l'importanza data all'*agency*<sup>2</sup> del soggetto. Non vi sono dubbi che la dimensione agentiva è quella principale che caratterizza il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità in entrambi i contesti della ricerca, e un evento scatenante è necessario per l'insegnamento dell'imprenditorialità per attivare l'*agency* dei partecipanti. Durante i Change Laboratory i materiali specchio, i problemi portati dai partecipanti e la discussione intendono mobilitare l'*agency* individuale; i partecipanti arrivano a un punto dove si convincono che qualcosa deve essere fatto per cambiare lo stato delle cose. Secondo Sannino (2011a) l'*agency* caratterizza il Change Laboratory con i due suoi principi epistemologici, l'ascesa dall'astratto al concreto e la doppia stimolazione. Nell'approccio delle capacitazioni, invece, l'*agency* è visto come 'agenzia umana' e caratterizza l'abilità degli individui di lavorare verso gli scopi che essi considerano di valore (Alkire, 2005); dunque, l'*agency* è ingrediente chiave del cambiamento sociale positivo.

Oltre all'*agency*, il Change Laboratory e l'approccio basato sulle capacitazioni condividono assieme all'approccio culturale all'imprenditorialità l'importanza data al collegamento fra l'individuo e il sociale più ampio considerato come collettività. Il Change Laboratory, per esempio, collega la dimensione individuale a quella collettiva attraverso lo sforzo collettivo per cambiare lo stato pre-

2 Dal dizionario di lingua inglese, "lo stato dell'essere in azione o di esercitare potere".

sente delle cose e l'allargamento del focus d'analisi dall'individuo ai sistemi di attività che interagiscono. Il triangolo di Engestorm (1987) è utilizzato per l'analisi dei punti critici del/i sistema/i di attività. Attraverso l'analisi delle interconnessioni, il triangolo collega il soggetto con il sistema di attività, le regole, la divisione del lavoro e la comunità; in tal modo l'analisi è portata avanti parallelamente sia da un punto di vista individuale che collettivo. Secondo l'approccio culturale di Kyro (2006), invece, l'educazione all'imprenditorialità può essere studiata da un punto di vista individuale e collettivo e questi sono così interconnessi da non essere separabili. In modo simile all'approccio culturale dell'imprenditorialità, anche l'approccio delle capacitazioni sottolinea il mutuo costituirsi tra l'individuo e il sociale: nella sua quintessenza la libertà individuale è prodotto sociale (Sen, 1999). Come suggerisce Costa (2012), il collegamento tra l'individuo e il collettivo è basato nella fiducia nel 'logos', cioè nelle pratiche discorsive e nella capacità di riflessione sulle proprie condotte. Nel presente studio la dimensione individuale e collettiva sono intrecciate anche nei risultati d'apprendimento: cartelloni prodotti dai gruppi e questionari completati individualmente, con i poster che hanno richiamato elementi emersi nelle risposte aperte.

Un terzo punto in comune tra i tre approcci è il concentrarsi sulla partecipazione per trasformare o generare nuove pratiche. Kyro (2006), ad esempio, afferma che l'approccio culturale all'imprenditorialità si ispira allo sviluppo economico, alla democrazia e al liberalismo: l'imprenditorialità è particolarmente necessaria in alcuni periodi della storia quando si sente il bisogno di transizioni culturali e le idee di libertà diventano essenziali per il successo della società stessa. In tali periodi di mutamenti l'imprenditorialità porta il cambiamento con la creazione di nuove pratiche e la trasformazione di vecchi sistemi e istituzioni. Anche secondo la Teoria dell'Attività i periodi di fermento culturale e il bisogno di rinnovare le pratiche sono essenziali: seguendo l'eredità vygotskiana e l'idea marxiana di pratica rivoluzionaria (Sannino, 2011a) il Change Laboratory intende trasformare le pratiche sociali. Marx è considerato anche tra gli ispiratori dell'approccio delle capacitazioni di Sen. Nel suo libro sugli standard di vita, Sen (1984) afferma che è possibile concentrarsi sulle capacitazioni dell'individuo e sulle libertà individuali come indicatori di standard di vita, e che questa asserzione è molto vicina alla preoccupazione sulla libertà degli individui ricorrente in Marx, e riassunta dall'affermazione: "sostituire lo strapotere delle circostanze sugli individui dalla dominazione degli individui sul caso e sulle circostanze" (Marx in Sen, 1982, p. 296). In relazione al bisogno di cambiamento sociale, Sen suggerisce che agli individui deve poter essere data la possibilità di plasmare il proprio futuro anziché venir considerati passivi beneficiari "di astuti programmi di sviluppo" (Sen citato in Alkire, 2005, p. 218). Così, gli spazi dove le persone

discutono e prendono decisioni importanti per loro sono di importanza cruciale per lo sviluppo delle loro capacitazioni.

Tanta importanza al cambiamento sociale attraverso processi democratici a tutti i livelli è particolarmente importante nella scuola, dove ad attività ripetitive come le lezioni frontali dovrebbero essere affiancate spazi inclusivi, dove gli studenti possano contribuire attivamente a modellare le pratiche dei quali essi stessi sono parte. Questi processi democratici enfatizzano i valori condivisi che emergono da una partecipazione attiva alla discussione: i diversi punti di vista diventano un valore e una risorsa per portare innovazione e creare capacitazioni per nuovi funzionamenti.

Al giorno d'oggi non è più sufficiente proporre un percorso formativo predefinito, anche se fosse il più indicato per lo specifico studente: gli alunni hanno bisogno di spazi partecipativi dove possano riflettere e discutere i problemi per loro importanti, così da poter prendere decisioni informate. Oltre a generare nuove opportunità, questo processo espande le libertà positive dell'individuo, l'autonomia e l'iniziativa personale. Un sistema educativo inclusivo dovrebbe pertanto incorporare questo processo: se da un lato è vero che lo studente dovrebbe agire come 'un piccolo imprenditore di se stesso', è vero anche che non dovrebbe essere incolpato o lasciato solo quando non ha successo nel percorso che si è scelto. Per questo un sistema educativo inclusivo in caso di fallimento dovrebbe cercare di comprendere quali parti del processo non hanno permesso allo studente di riuscire in quello che aveva ritenuto importante per sé.

### *3.3 Qual è la ZSP del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale?*

I paragrafi sopra hanno messo in particolare risalto l'importanza di relazioni coese tra scuola e mondo del lavoro giungendo a considerare l'esperienza lavorativa come parte della formazione scolastica. Una prima ZSP del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale è costituita da relazioni fra scuola e mondo del lavoro sempre più vicine e intrecciate, viste in termini di: partenariati, progetti condivisi, studenti che lavorano nell'industria per lunghi periodi, programmi di scambio per lavoratori che vanno a scuola e insegnanti che vanno nel mondo del lavoro, imprenditori che visitano e fanno lezioni nelle scuole. Il fatto che scuola e industria lavorino fianco a fianco per formare lo studente dovrebbe essere visto come lavoro al confine piuttosto che confini che si dissolvono: è al confine che l'innovazione giace, e differenze e problemi sono visti come fonte d'apprendimento e di cambiamento positivo.

L'utilizzo di laboratori adattati dal Change Laboratory per l'educazione al-

L'imprenditorialità si è dimostrata un valido aiuto per permettere ai rappresentanti dei vari sistemi di attività di discutere i problemi ai confini e trovare soluzioni condivise in processi decisionali allargati; in esso sono attivi processi di riflessione e di risoluzione di problemi. Come sottolineano Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2004) è dalla discussione che emerge l'apprendimento; inoltre il *problem solving* creativo e la riflessione costituiscono due principi intimamente interconnessi (Ajello et al., 2005): quanto più i processi di interiorizzazione del problema diventano riflessione critica, tanto più può accrescersi l'esternalizzazione intesa come ricerca di soluzioni innovative. Anche secondo Costa (2011), le pratiche riflessive possono aver luogo solo tramite la soluzione di problemi di situazioni di vita reali (Costa, 2011); l'azione competente dell'individuo è data dalla sua capacità di aumentare le possibilità di scelta attraverso la risoluzione di problemi. Il risultato è la generazione di nuove connessioni creative e possibilità di riflessione critica. Anche il modello della pedagogia integrativa (Tynjala & Gijbels, 2012) sottolinea l'importanza della conoscenza riflessiva e del *problem solving* progressivo, in quanto entrambi facenti parte della competenza professionale necessaria nelle società odierne caratterizzate da tanta mutevolezza. Nel modello di Tynjala la conoscenza riflessiva è una delle quattro componenti della competenza professionale; le altre tre sono: teorica, pratica e socioculturale; il processo progressivo di risoluzione dei problemi è visto come il collante di questi tipi di conoscenza, quello che li trasforma in competenza.

La capacità del corpo docente di educare all'imprenditorialità è un obiettivo ancora non raggiunto pienamente (Commissione Europea, 2009); un primo importante passo in questa direzione è che la competenza relativa al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità diventi obiettivo esplicito del curriculum, così da poter impiegare energie per la sua realizzazione e per la formazione degli insegnanti.

Il lavoro in gruppi e per progetti potrebbe così venir utilizzato estensivamente durante le lezioni, come le visite scolastiche sui posti di lavoro (per esempio siti in costruzione per i geometri) dovrebbero diventare frequenti ed essere strutturate in piccoli gruppi; la cooperazione tra scuola e mondo del lavoro dovrebbe essere rafforzata; gli studenti dovrebbero essere incoraggiati a proporre idee e a essere creativi piuttosto che semplicemente ad ascoltare lezioni. La didattica dovrebbe essere attiva e centrata sul lavoro di gruppo, favorendo esperienze pratiche, progetti e interdisciplinarietà con l'utilizzo dei laboratori (Bertagna, 2010; Gentili, 2013; Salatin, 2011). Tutto ciò potrebbe essere realizzato in ogni materia del curriculum, umanistica, scientifica o tecnica. Gli approcci tradizionali all'imprenditorialità, come la lezione frontale, tendono infatti a scoraggiare lo spirito imprenditoriale (Heinonen & Poikkijoki, 2006); inoltre si sente il bisogno di consultazioni personalizzate su come sviluppare e realizzare gli obiettivi degli studenti offrendo, quando necessario, punti di vista alternativi. Questo non

significa lasciare soli gli studenti nei percorsi di apprendimento dato che l'apprendimento senza guida potrebbe arenarsi (Van Gelderen, 2012). La figura dell'insegnante dovrebbe così trasformarsi in una guida piuttosto di una persona che dà contenuti, una persona che promuove la creatività, la partecipazione e le idee innovative, che lascia gli studenti correre rischi e sbagliare, che sviluppa la loro autonomia e capacità di prendere decisioni. Nell'esperienza di chi scrive è molto difficile per i professori dare problemi ai ragazzi ai limiti della loro competenza, lasciando che si cimentino con la soluzione (magari in gruppo) e lasciandoli sbagliare, trattenendosi dal fornire una possibile soluzione.

Se dai paragrafi sopra potrebbe sembrare che il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità sia necessario e si possa apprendere sul posto di lavoro, presa di rischio, iniziativa e autonomia sono attitudini che possono essere sviluppate anche sui banchi di scuola, come abilità quali lavoro di gruppo e lavoro per progetti. Di più, l'imprenditorialità vista come autonomia e iniziativa personale, è una dote essenziale in ogni campo della vita (Cárdenas Gutiérrez & Bernal Guerrero, 2011); si comprende dunque come mai il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità sia annoverato dalla commissione europea tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente. La scuola dovrebbe dunque insegnare l'imprenditorialità, e non semplicemente inviando gli studenti presso le aziende; gli insegnanti dovrebbero conoscere le componenti di questa competenza: conoscenze, abilità e atteggiamenti ed essere imprenditoriali nelle loro stesse pratiche, così da porsi come modelli.

La discussione giunge così alla seconda ZSP del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale: docenti che insegnano l'imprenditorialità in modo imprenditoriale. Una soluzione possibile per mettere in pratica questa seconda direzione per la ricerca potrebbe venire ancora una volta da una metodologia formativa ispirata al Change Laboratory. Assieme agli altri detentori di diritti (per esempio rappresentanti delle imprese, dei sindacati, degli studenti e della dirigenza scolastica), gli insegnanti potrebbero discutere come implementare concretamente l'insegnamento dell'imprenditorialità in classe con gli strumenti didattici e la pedagogia necessari, adattando così l'insegnamento di questa competenza chiave allo specifico contesto scolastico e territoriale. Attraverso i laboratori non solo gli insegnanti potrebbero apprendere cos'è l'imprenditorialità, ma, mettendola in pratica, potrebbero essi stessi diventare imprenditoriali e fungere così da *role model* per gli studenti e la scuola.

#### 4. Raccomandazioni per educatori, scuole e policy maker

L'importanza di questo studio risiede nell'illustrare le sfide poste dal miglioramento della competenza relativa al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità in moderne istituzioni secondarie; a tal fine i prossimi paragrafi cercheranno di generalizzare i risultati della ricerca e di fornire consigli a educatori, scuole e *policy maker* su come migliorare la qualità del sistema formativo tecnico e professionale attraverso la promozione del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità.

Per gli insegnanti, la competenza relativa all'imprenditorialità può essere sviluppata anche in classe con l'uso di metodologie didattiche variate come il lavoro per progetti, il lavoro per gruppi e la risoluzione di problemi reali. L'uso della lezione frontale dovrebbe essere limitato, e il docente dovrebbe supportare piuttosto che prescrivere, con una pedagogia che ha l'obiettivo finale dell'autonomia e dell'iniziativa personale dello studente.

Per il mondo del lavoro, anche i tutor aziendali nei periodi di alternanza scuola lavoro dovrebbero supportare e incoraggiare l'autonomia dello studente come pure la sua iniziativa personale. L'importanza delle abilità relative all'occupabilità dovrebbe essere evidenziata: l'essere responsabile, arrivare in orario, fare domande, avere un atteggiamento positivo (*can do attitude*, 'posso farlo anch'io'), risolvere problemi essendo pronti a cogliere le opportunità di apprendimento che il posto di lavoro offre. Sarebbe di grande aiuto un avvicinamento tra scuola e posti di lavoro, per esempio grazie a laboratori settimanali di attraversamento dei confini dove discutere e risolvere i problemi che gli studenti incontrano tra scuola e lavoro.

Lo studente dovrebbe inoltre poter essere orientato e supportato allo sviluppo dell'imprenditorialità. Ogni educatore dovrebbe evidenziare l'importanza di questa competenza a ogni livello: a un primo livello gli studenti potrebbero imparare come creare un'impresa, e come il mettersi in proprio dopo il diploma possa essere una valida alternativa al lavoro dipendente. a un secondo livello, gli educatori dovrebbero ribadire l'importanza del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità per la piena occupabilità e affermazione sul posto di lavoro. a un terzo livello, forse il più importante, il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità dovrebbero essere considerati in un'ottica di apprendimento permanente in ogni azione che lo studente desidera intraprendere: studio, sport, lavoro volontario, vita privata. Per far ciò, gli educatori dovrebbero provare a favorire la messa in atto di questa competenza ogni giorno così da diventare imprenditoriali essi stessi e assurgere a modelli.

Per le scuole, l'imprenditorialità può essere insegnata in modi diversi: laboratori, lavori di gruppo e/o per progetti dovrebbero essere incoraggiati come strumenti d'insegnamento. L'uso delle lezioni dovrebbe essere limitato e agli

studenti si dovrebbe insegnare come sviluppare la propria autonomia e iniziativa personale. Le scuole dovrebbero sviluppare i propri contatti con il tessuto produttivo locale che potrebbe portare a partenariati e progetti condivisi. Infine si dovrebbero promuovere visite guidate nei posti di lavoro come pure periodi di alternanza prolungati e ripetuti nel tempo presso le aziende locali.

Come si è dimostrato in questa ricerca, la creazione di spazi riflessivi, dove gli studenti possono discutere e trovare soluzioni condivise per problemi che si trovano ad affrontare tra scuola e lavoro, permette di promuovere il senso di iniziativa e d'imprenditorialità dello studente. Per essere più efficaci, i laboratori si dovrebbero tenere con cadenza regolare e i vari rappresentanti delle parti dovrebbero essere coinvolti: non solo dunque studenti e insegnanti, ma anche tutor lavorativi e persino la dirigenza; in tal modo, quando le decisioni collettive sono prese, c'è la capacità di metterle in pratica. Gruppi più piccoli sono migliori per l'accrescimento di questa competenza.

Per i policy maker è importante che l'educazione tecnica e professionale sia attraente per studenti e famiglie; per questo le scuole dovrebbero essere messe nelle condizioni di supportare le imprese del tessuto produttivo locale, dando l'opportunità agli studenti di poter effettuare più percorsi di alternanza scuola lavoro. Periodi di quaranta giorni lavorativi in azienda, sia in un'esperienza continuativa che dilazionata nel tempo, sono necessari per comprendere le pratiche lavorative e imparare le abilità relative all'occupabilità. L'educazione all'imprenditorialità è particolarmente importante per accrescere le opportunità lavorative dopo il diploma anche in una prospettiva di apprendimento permanente; per questo la competenza relativa al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità dovrebbe essere obiettivo esplicito di ogni curriculum tecnico o professionale. Gli insegnanti, direttori scolastici, e tutor aziendali dovrebbero essere formati a questa competenza per far sì che possano diventare imprenditoriali di se stessi e modelli per i loro studenti. Così facendo, la transizione tra scuola e mondo del lavoro sarebbe più lineare, e la formazione professionale e tecnica diventerebbe un'opzione più attrattiva per studenti e loro famiglie.

Un'ultima nota riguarda la talvolta difficile posizione in cui gli studenti, che attraversano i confini, si vengono a trovare come giovani individui che fanno il loro ingresso nel mondo del lavoro, come mostrato nel poster australiano delle reciproche aspettative. Sembra che, da un punto di vista marxiano, il conflitto tra il valore d'uso dello studente e quello di scambio sia patente: da un lato questi giovani hanno i bisogni educativi di persone non ancora adulte e come tali devono essere supportati e allevati; dall'altro lato ci sono le richieste esercitate sul lavoratore dal posto di lavoro, con le richieste del datore di lavoro. Con l'aiuto dell'istituzione scolastica, una giusta sintesi può essere trovata tra i due estremi sicché lo studente possa divenire un valido contributo sul posto di lavoro, ma

possa allo stesso tempo imparare la professione evitando l'incapsulamento di conoscenze e abilità. Solo allora l'alleanza tra scuola e impresa preparerà lo studente a fronteggiare le sfide poste da un mondo globalizzato trasformandole in opportunità per tutti.

#### 4.1 *La cultura del lavoro in Italia. Riflessioni su come migliorare il sistema di formazione tecnica e professionale*

La parte italiana del progetto era composta da laboratori e dall'alternanza scuola lavoro, che sono stati introdotti per la prima volta presso l'Istituto oggetto della ricerca. I prossimi paragrafi operano una riflessione sulle criticità che sono emerse durante il progetto alla luce della ricerca in Italia sulla metodologia dell'alternanza scuola lavoro e della difficile congiuntura che il Paese sta attraversando.

Secondo i dati forniti da INDIRE (l'Istituto nazionale per la documentazione, l'innovazione e la ricerca educativa) dal 2006 l'alternanza scuola lavoro è una metodologia diffusa in tutti i tipi di istituzioni secondarie superiori: licei, istituti tecnici, istituti professionali, istituti d'arte e altro (Zuccaro, 2011). Durante l'anno scolastico 2011-2012, il 44% degli istituti in Italia ha utilizzato un totale di 4035 percorsi di alternanza scuola lavoro, che erano stati 3991 l'anno prima, e hanno coinvolto 190.000 studenti, il 7,5% dell'intera popolazione studentesca (Zuccaro, 2012). In ordine d'importanza questi percorsi sono stati forniti da: istituti tecnici, istituti professionali, licei. La regione che ha organizzato il numero maggiore di progetti è la Lombardia, col 34% del totale. Per quello che concerne le competenze chiave europee prese in considerazione durante i percorsi vi sono nell'ordine imparare a imparare, competenze sociali e civiche, senso d'iniziativa e d'imprenditorialità (Zuccaro, 2011). Secondo le statistiche presentate, la ricerca qui descritta si presenta prototipica perché condotta in un Istituto tecnico nella regione Lombardia. Risulta però strano che i progetti d'alternanza censiti da Zuccaro contemplino l'educazione all'imprenditorialità solamente al terzo posto, forse un segno che a questa competenza non è ancora attribuita la giusta importanza in Italia. Si tratta di un'occasione persa per educare all'impresa o alle *employability skill* in percorsi tra scuola e lavoro che presenterebbero molte opportunità, rendendo più agevoli le transizioni successive.

Altri dati che permettono di interpretare la ricerca a livello regionale sono i risultati d'apprendimento in termini di punti di forza e criticità; i dati provengono da una presentazione dell'Ufficio Scolastico Regionale lombardo (Pupazzoni, 2009), e pur risultando un po' datati, riguardando l'anno scolastico 2008-2009, sono comunque di notevole interesse. Tra i punti di forza annoverati, l'alternanza scuola lavoro conferma la sinergia tra scuola e imprese nella progetta-

zione e implementazione dei percorsi; si conferma pure la forte motivazione degli studenti e la loro partecipazione attiva. Un terzo beneficio, anch'esso confermato in questo progetto, è stato il coinvolgimento del corpo insegnante e dei tutor sulle basi didattiche e metodologiche del percorso. Tra i punti di debolezza individuati da Pupazzoni (2009) nei percorsi di alternanza scuola lavoro, vi è una mancanza d'integrazione tra le attività scolastiche e in azienda; nella presente ricerca il problema dell'integrazione scuola lavoro è stato superato grazie ai laboratori. L'aver svolto il percorso d'alternanza in luoghi e settori diversi (strade, manutenzione edifici, costruzioni residenziali, ricostruzione di scuole) rende probabile che i ragazzi partecipanti al progetto abbiano maturato competenze tecniche fra loro diverse. Tali competenze acquisite nelle aziende sono state in parte riversate e condivise in classe con presentazioni e spiegazioni da parte di quegli studenti che avevano partecipato al progetto; si è poi provveduto a produrre un portfolio e una relazione con cui i ragazzi all'esame di stato hanno mostrato il loro percorso di alternanza scuola lavoro con le relative specificità. Un punto di criticità trovato da Pupazzoni e confermato in questa ricerca è stata la difficoltà a coinvolgere tutto il corpo docente nel progetto: malgrado il percorso fosse stato approvato dai rispettivi Consigli di classe, sono stati poi solo alcuni i docenti a impegnarsi in prima fila ricercando le aziende partner, preparando le convenzioni con le stesse, e partecipando ai laboratori. L'impegno e il coinvolgimento degli insegnanti in un nuovo percorso di alternanza scuola lavoro potrebbe essere oggetto di discussione durante incontri futuri di preparazione del progetto su modelli dialettici basati sul Change Laboratory.

AmMESSO che vi siano abbastanza datori di lavoro interessati a offrire opportunità d'apprendimento agli studenti, l'esperienza lavorativa dovrebbe essere offerta a ciascun studente che desidera intraprendere questi percorsi, ma si dovranno altresì prevedere percorsi alternativi per coloro che non intendono o non possono partecipare. Anche questo problema potrebbe essere oggetto di laboratori modellati sullo stile del Change Laboratory con insegnanti, tutor e altri *stakeholder* tra cui i genitori e gli stessi studenti. Una possibile metodologia sostitutiva potrebbe essere l'impresa simulata; gli studenti in classe potrebbero poi sviluppare progetti per le stesse aziende coinvolte nei percorsi d'alternanza, e proprio la stessa metodologia formativa potrebbe essere utilizzata per sviluppare e supportare questa avanzata forma d'apprendimento al confine tra classe, scuola e aziende.

Come il Ricercatore ha potuto verificare durante l'osservazione sul campo, alcuni studenti pensavano di continuare verso studi universitari dopo il diploma, e per questo credevano di non aver bisogno di sottoporsi a lavori pratici. Si tratta purtroppo di un atteggiamento diffuso in Italia (Bertagna, 2010): da un lato si crede che ci si trova un lavoro solo dopo il termine del proprio percorso di stu-

dio, e dall'altro si accettano solo le posizioni per le quali si è studiato. Secondo questo modo di pensare un apprendistato come geometra risulterebbe forse sconveniente per un futuro architetto o ingegnere civile. Al contrario, qui si sostiene in linea con Bertagna (2011) che l'esperienza lavorativa, specialmente quella organizzata in forme d'alternanza scuola lavoro prolungata con un chiaro contratto formativo e massima collaborazione tra scuola e aziende, sia ottimale per ciascun studente, qualunque siano le sue intenzioni dopo il diploma. Questo per la molteplicità di opportunità d'apprendimento che una siffatta esperienza può offrire, e per la capacità di attivazione del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, come mostrato nella presente ricerca.

L'esperienza lavorativa dovrebbe essere considerata un sostituto delle lezioni a scuola e non un'aggiunta a esse, come suggerito dai tutor lavorativi durante i laboratori, che avevano respinto la proposta di spostare l'alternanza alle vacanze estive; si tratta forse di un altro aspetto dell'atteggiamento evidenziato sopra che separa scuola e lavoro. La legislazione italiana promuove una diversa idea della metodologia: sul posto di lavoro gli studenti apprendono le stesse competenze apprese sui banchi di scuola. Si cerca così di colmare il gap con la legislazione europea che conferisce al lavoro una rinnovata centralità per l'individuo in un'ottica di apprendimento permanente, come sottolineato dall'Agenda Europa 2020 e da documenti quali *New Skills and Jobs*, oppure le raccomandazioni contenute nel *Employment Package* (Bulgarelli, Centra, & Mereu, 2012).

Un'ultima equazione semplicistica, sempre riguardante il rapporto fra scuola e lavoro, è che a scuola si affronta la teoria e al lavoro la pratica (Bertagna, 2010). Prima di tutto, al giorno d'oggi molte occupazioni sono divenute più concettuali e teoriche (Tynjala, 2008); l'equazione non tiene conto inoltre che il passaggio dalla didattica disciplinare a quella per competenze ha comportato a scuola più attività riguardo le abilità, quindi più pratica. Nel far questo, la scuola è divenuta più multidisciplinare, relazionale e dipendente dal contesto (Ajello, 2011; Costa, 2011; Pellerey, 2011). Infine l'equazione sopra non tiene conto dei presupposti della metodologia dell'alternanza, che prevede che le stesse competenze apprese nel contesto scolastico siano apprese in quello aziendale.

Gli atteggiamenti riportati sopra dipendono da una visione idealista della cultura che separa la scuola e il lavoro (Benadusi, 2011a; Bertagna, 2010; Gentili, 2012b); il curriculum in Italia è così costituito da una gerarchia di materie dove le discipline tecniche sono inferiori a quelle scientifiche, che sono considerate inferiori a quelle umanistiche. A scuola si è teso inoltre trascurare la dimensione pratica delle conoscenze e il modo in cui potevano essere rese operative (Salatin, 2011). Il lavoro in generale, specialmente quello manuale, è considerato di minor valore; in tal modo la formazione offerta dagli istituti tecnici è considerata inferiore a quella impartita dai licei. Negli istituti tecnici si educa all'uma-

nesimo tecnologico che, dal punto di vista pedagogico, ha lo stesso valore dell'umanesimo scientifico e umanistico (Margiotta, 2007). Per poter essere meglio apprezzato, l'umanesimo tecnologico ha bisogno di un urgente cambiamento culturale; al giorno d'oggi, infatti, vi è un pregiudizio che riguarda coloro che si iscrivono agli istituti tecnici.

Al contrario, sostiene Gentili (2012a), è stata proprio la formazione tecnica che ha supportato il miracolo economico degli anni '60 e che potrebbe ancora farlo ai giorni nostri. Una conseguenza dalla crisi è stata la maggior consapevolezza delle scuole italiane riguardo il bisogno di riavvicinare la filiera formativa a quella produttiva, facendole interagire di più e meglio. Le nuove politiche educative si propongono di promuovere il principio dell'alleanza formativa tra scuole e imprese a un livello locale (Salatin, 2011); la metodologia dell'alternanza scuola lavoro è parte di questo progetto, e lo studio presente ne prova l'efficacia formativa. L'educazione all'imprenditorialità è ideale completamento dell'alternanza scuola lavoro e strumento per la crescita dell'individuo e del Paese (Ugolini, 2012).

Per essere attrattiva, la formazione tecnica e professionale dovrebbe promuovere percorsi *work based* ed essere diretta verso il bisogno delle imprese locali (Bulgarelli et al., 2012), migliorando le transizioni tra scuola e mondo del lavoro. Nel momento in cui offrono forme più intelligenti e concrete di introduzione al lavoro, le scuole italiane dovrebbero cercare un equilibrio tra il fornire la preparazione adeguata per un'occupazione qualificata così come capacità più generali, per esempio insegnando a operare ragionamenti scientifici (Visalberghi, 2011). L'esperienza lavorativa non va dunque intesa come mero addestramento di attività ripetitive o controllo che quanto si è appreso in classe sia stato immagazzinato; si tratta di una potente metodologia che permette di qualificare il proprio profilo professionale con competenze tecniche e competenze chiave: per fa ciò l'esperienza lavorativa, appresa in un contesto specifico, diviene argomento di riflessione collettivo ed elaborazione a scuola (Mengoni, 2012), come peraltro mostrato in questo progetto di ricerca.

La riforma degli istituti tecnici e dell'apprendistato, la creazione di poli tecnici professionali e di comitati tecnici scientifici, come pure i percorsi ITS (Istituti Tecnici Superiori) rappresentano passi in questa direzione. Gli ITS sembrano particolarmente promettenti dato che impartiscono educazione tecnica post diploma specializzata al pari delle TAFE australiane, e allo stesso tempo, per la prima volta in Italia, diventano competitor delle università nella formazione terziaria<sup>3</sup>. Con le riforme del sistema educativo il Legislatore italiano conta di ri-

3 I primi corsi sono partiti nel 2012, e l'offerta formativa si va viepiù allargando.

portarsi al pari degli altri paesi industrializzati europei: colmando la distanza fra scuola lavoro si daranno più opportunità lavorative soprattutto ai giovani, fornendo al contempo all'industria il personale altamente qualificato di cui ha un bisogno essenziale e contribuendo alla ripresa dalla fase negativa che ha caratterizzato il Paese in questi ultimi anni.

È proprio per questo che Bertagna (2011) raccomanda che ogni persona, entro i 18 anni d'età, dovrebbe ottenere un certificato di formazione professionale e avere appreso un mestiere manuale: è l'adolescenza l'età critica in cui si può maturare un atteggiamento positivo e nobilitante verso il lavoro. Solo così facendo, sostiene l'Autore, il paradigma che separa la cultura generale e quella professionale sarà spezzato, e ogni giovane nutrirà un atteggiamento positivo verso il lavoro manuale. In modo similare, questa ricerca suggerisce che esperienze lavorative prolungate dovrebbero essere rese obbligatorie per ogni studente della scuola secondaria superiore malgrado si studi in un liceo, in un istituto tecnico o professionale, a dispetto del fatto che si intenda continuare verso studi terziari dopo il diploma o cercarsi un'occupazione da lavoratore dipendente o autonomo.

#### *4.2 Riflessioni su come migliorare il sistema di formazione tecnica e professionale australiano*

I paragrafi che seguono intendono offrire alcuni suggerimenti su come migliorare la formazione professionale nelle scuole secondarie australiane. A confronto con altri paesi industrializzati, l'Australia ha un tasso relativamente basso di inoccupazione giovanile, e questo secondo Tom Karmel, il direttore del Centro nazionale australiano per la formazione professionale e tecnica (citato in NCVER, 2013), è spiegato da almeno due fattori. Il primo fattore è l'alto tasso di giovani inseriti in percorsi formativi post scuola secondaria, dunque meno giovani che cercano un lavoro; il secondo è l'alta flessibilità del sistema formativo australiano, che fornisce opportunità multiple di ottenere qualifiche. Questi fattori continueranno a mantenere la loro importanza pur in un quadro economico positivo come quello attuale.

Risulta però difficile offrire consigli generali dal momento che le qualifiche variano in funzione dello stato o del territorio preso in considerazione; inoltre alcune filiere formative quali quelle che formano l'infermiere o l'elettricista sono fortemente regolate, mentre altre, per esempio finanza o agricoltura, hanno connessioni deboli colle rispettive professioni (Wheelahan et al., 2012). I suggerimenti vanno nella direzione della promozione della logica occupazionale nella formazione tecnica e professionale. Se è vero che il sistema formativo dovrebbe

incoraggiare la prosecuzione verso studi vocazionali di tipo terziario (diploma e high diploma) magari connessi alle qualifiche di cui si è già in possesso (certificate I, II, III, IV), dovrebbe altresì promuovere buone transizioni al mondo del lavoro.

Sembra che la qualifica di terzo livello, oggetto del presente studio, in Australia abbia facilitato la transizione nel mondo del lavoro per alcune studentesse che si sono più distinte al lavoro; una a esempio ha ricevuto il premio come migliore apprendista dell'anno. Ad alcune delle studentesse che hanno partecipato al progetto è stata offerta la possibilità di continuare il lavoro con un contratto a tempo indeterminato; l'offerta è stata però declinata per poter accedere alla successiva qualifica di quarto livello in Community Services<sup>4</sup>. Parte del successo della qualifica di terzo livello in Childcare è dovuto al fatto che questa fosse impartita congiuntamente in forma di *work based apprenticeship* che assicura legami più forti tra scuola e mondo del lavoro, con insegnanti esperti che provengono direttamente dall'industria.

Malgrado gli esempi positivi esposti la formazione professionale in Australia è affetta da molte criticità. È innanzitutto difficile fornire formazione professionale di buona qualità all'interno di strutture che impartiscono principalmente educazione generale e l'industria non ritiene che le qualifiche professionali siano di buona qualità. Benché le qualifiche di primo e secondo livello contrastino il fenomeno dell'abbandono scolastico, esse sono inadeguate per assicurare l'ingresso nel mondo del lavoro e in occupazioni stabili: molti giovani che hanno conseguito solo le suddette qualifiche si trovano purtroppo costretti ad accettare lavori temporanei, senza che questi siano la porta d'ingresso verso lavoro stabili. Come per l'Italia, anche in Australia la formazione professionale è considerata di secondo livello rispetto a quella generale, di conseguenza non attrae le migliori risorse: insegnanti, finanziamenti e studenti. Dato poi che sono prevalentemente gli studenti di status socio economico più precario a iscriversi a tali percorsi, è imperativo per una questione di giustizia sociale che la formazione professionale sia di qualità eccellente.

Per iniziare, una componente lavorativa dei corsi più corposa sarebbe d'aiuto per aumentare l'occupabilità degli studenti. Come argomentato da Stenstrom e Tynjala (2009), l'utilizzo del *work placement*, come metodologia per l'educazione e l'apprendimento, è diventato uno degli sviluppi più importanti in pedagogia degli ultimi anni. L'esperienza lavorativa dovrebbe essere offerta a ogni tipo di

4 Si ricorda che il Governo sponsorizza gli apprendistati, così la persona può percepire un salario di base pur continuando a studiare e irrobustire la propria posizione professionale.

qualifica a partire da quelle di primo livello. Nella ricerca qui descritta essa era fornita una volta la settimana lungo tutto l'anno scolastico, alcuni mentori però avevano suggerito un inserimento in azienda più intensivo – fino a cinque giorni la settimana, dato che un giorno la settimana non assicurava un'adeguata continuità. Come ha riportato una tutor: “Se una studentessa è ammalata e perde un giorno, si fa rivedere dopo due settimane e si sente come un'estranea”. Mentre un'esperienza lavorativa di blocco per contro assicura una migliore integrazione dello studente all'interno delle pratiche lavorative, un giorno o due la settimana assicurano un migliore equilibrio fra l'apprendimento a scuola e al lavoro, si può così pensare che lo studente possa integrare meglio quanto appreso nei due luoghi. Anche le lezioni in classe possono essere migliorate, fornendo agli studenti più concetti generali riguardo la disciplina che ne permettano una migliore visione complessiva, e utilizzando maggiormente i laboratori per mobilitare abilità e conoscenze. Per riassumere, si sostiene che le qualifiche dovrebbero essere più intensive, con studenti che impiegano più tempo nel posto di lavoro, in classe con materie vocazionali e nei laboratori con esercitazioni.

Come mostra la presente ricerca, spazi collettivi, dove gli studenti, i loro insegnanti e i tutor possano lavorare insieme al confine per riflettere su come collegare meglio la scuola col mondo del lavoro, possono incrementare la qualità del corso. Gli insegnanti di materia e coordinatori della formazione professionale dei college dovrebbero visitare spesso i posti di lavoro; sarebbe perciò desiderabile, ove possibile, concentrare gli studenti in poche aziende per seguirli meglio, assicurandosi che quello che stanno facendo è d'aiuto per l'apprendimento della futura professione. Come *role model*, i tutor lavorativi dovrebbero essere maggiormente coinvolti nell'apprendimento degli studenti, per esempio venendo formati al ruolo di facilitazione dei processi d'apprendimento, imparando a essere supportivi, incoraggiando senza sostituirsi, dedicando più tempo ai loro apprendisti, e aiutandoli a integrarsi più velocemente, magari organizzando lezioni in classe su argomenti specifici, nel far questo contribuirebbero a incrementare i legami tra scuola e lavoro.

# Postfazione

a cura di *Maria Rosa Cremonesi*

Chiunque si occupi di educazione, oggi, non può evitare di interrogarsi sul futuro occupazionale dei giovani e sulla loro partecipazione alla vita democratica. La scuola, bene lo spiegano tanto Stiglitz (2013) che Piketty (2014), non garantisce più la mobilità sociale. Sempre più, chi nasce ricco o povero mantiene la propria posizione sociale ed economica, mentre chi proviene dal ceto medio può addirittura arretrare. Questa globalizzazione a trazione finanziaria ha fatto crescere la disoccupazione e disuguaglianza, mentre muta in maniera radicale il mercato del lavoro.

L'educazione, ci rammenta Dewey (1948, 1995, 2014), è strettamente legata alla democrazia così come deve essere collegata con la realtà del lavoro: collegata, ma non subalterna e aliena da quell'individualismo di cui Dewey constatava i guasti, e che oggi riemerge quale componente essenziale della cultura neoliberista che Costa nella prefazione lucidamente descrive come appiattita sulle necessità del mercato del lavoro. Necessità unite a quelle di una supposta e costante emergenza che, secondo Veca (2014), ci costringe a vivere un presente drammatico e a subire scelte, dettate da altri, che non abbiamo neppure il tempo di discutere. Come se fossimo senza passato, ci troviamo impossibilitati a disegnare democraticamente il nostro futuro.

Il progetto di Morselli, basato su sicure basi scientifiche e culturali, mi è parso da subito recuperare l'assunto deweyano secondo cui l'educazione è un valore in sé: ancorata al presente, attenta alla realtà esterna, ma mai subalterna. Al centro c'è l'uomo e la sua capacità di migliorare se stesso e il mondo partendo dall'ambito scolastico e da quello lavorativo. La riflessione cooperativa che è attuata nell'adattamento dei Change Laboratory forma all'autoimprenditorialità, ma è anche educazione allo spirito critico, alla critica costruttiva e al pensiero autonomo e, ponendosi come strumento di capacitazione e di autoimprenditività, diviene anche il primo tassello di formazione alla democrazia e alla cittadinanza.

La scuola che dirigo ha già compiuto esperienze didattiche di apprendimento cooperativo ispirate da Comoglio (Comoglio & Cardoso, 1996), ma non aveva

mai intrapreso esperienze che coinvolgessero così fortemente alunni, docenti e territorio. La proposta di Morselli ha destato l'attenzione dell'Amministrazione Provinciale e di due primarie aziende del territorio, una privata e una cooperativa. Ci sono state messe a disposizione risorse strumentali e risorse umane – tecnici competenti e appassionati – la cui motivazione è stata crescente. La scuola ne ha tratto beneficio perché, come afferma Margiotta nella prefazione, si sono palesate le positive caratteristiche dell'apprendimento “all'interno di contesti di azione collettiva”. Questo ha accresciuto la fiducia tra il mondo della scuola e quello dell'impresa, spesso chiamati a collaborare, ma non sempre in possesso di un linguaggio comune.

Ora che la Buona Scuola, la legge 107/2015, inserisce obbligatoriamente l'alternanza scuola-lavoro nel curriculum, diverrà per noi ancora più preziosa l'esperienza dei laboratori di cambiamento che ci ha fatto apprezzare l'utilità di modalità didattiche in chiave trasformativa. Il libro di Morselli ha saputo delineare il mutamento che ci ha portato da una società taylor-fordista a quella attuale, e la conseguente importanza della ‘capacitazione’ dell'individuo e dell'attrezzatura, culturale ed emotiva, che ciascun giovane dovrebbe avere per meglio vivere in un mondo caratterizzato da complessità e incertezza.

Morselli, con l'appoggio di una vasta letteratura, ci spiega come l'istruzione tecnica e professionale possa contrastare la disoccupazione con un approccio che mette al centro di una rete il soggetto in formazione e il suo sviluppo. Egli approfondisce il concetto di competenza per soffermarsi su quella imprenditoriale nel quadro dei documenti europei. L'educazione all'imprenditorialità, tanto raccomandata dalla Commissione Europea, è al centro dei laboratori di cambiamento condotti al Carlo d'Arco secondo la metodologia di Engeström con l'obiettivo di sviluppare forme di ‘apprendimento espansivo’. L'esperienza è compiutamente illustrata nel quarto capitolo che comprende anche molti dei materiali utilizzati durante i laboratori. Morselli esamina anche il lavoro realizzato in Australia per poi compararlo con quello mantovano fornendo, indirettamente, anche un confronto tra le due culture scolastiche.

Affrontare con modalità innovative la riforma dell'educazione appare importante tanto a Piketty (2014) quanto a Morin (2014) che auspica pratiche riflessive vedendovi la possibilità di riavvicinare gli universi dei docenti e dei discenti, oggi così poco inclini a comprendersi. Crediamo così di poter collocare la nostra tra le ‘esperienze pilota’ che Morin auspica possano moltiplicarsi per un'autentica e profonda riforma dell'insegnamento.

In Scuola Democratica, Luciano Benadusi (2011) ricordava Aldo Visalberghi per la multiforme opera di riavvicinamento della pedagogia alle scienze empiriche apprezzando le azioni compiute per realizzare, ancora negli anni '70, attività pratiche spendibili in chiave occupazionale. Egli avrebbe voluto che fossero

accompagnate da attività formative atte a stimolare le abilità di ragionamento e una forma mentis sperimentale e scientifica. L'esperienza avrebbe dovuto essere strumento di apprendimento e di miglioramento cognitivo. Visalberghi era preoccupato per quei giovani che, non trovando nella scuola i metodi adeguati, rischiavano di perdersi abbandonando la scuola, per non trovare neppure lavoro. Mossi dalla stessa ansia, a fronte di dati per nulla rassicuranti sull'occupazione giovanile e sull'emigrazione di chi non trova spazio nel mercato del lavoro italiano, voglio vedere il progetto realizzato nell'indirizzo per Geometri del Carlo d' Arco da Daniele Morselli, e le riflessioni conseguenti come un piccolo contributo affinché i nostri ragazzi sappiano meglio muoversi nella costruzione del loro futuro professionale e possano, partecipando consapevolmente alla vita delle aziende e del Paese, essere fattore di prosperità economica e di ampliamento della democrazia.

Mantova, il 15 Luglio 2015

### Riferimenti bibliografici

- Benadusi, L. (2011). Attualità del pensiero di Visalberghi. *Scuola Democratica*, 3.
- Comoglio, M., Cardoso, A.M. (1996). Insegnare e apprendere. *Second Cooperative Learning*. Roma.
- Dewey, J. (1948). *Individualismo vecchio e nuovo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1995). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e Educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2014). *La via per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Piketty, T. (2014). *Il capitale del XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Stiglitz, J. (2013). *Il prezzo della disuguaglianza*. Torino: Einaudi.
- Veca, S. (2014). *Non c'è alternativa*. Bari: Laterza.



## Riferimenti bibliografici

- Ahmad, N., & Seymour, R. (2008). *Defining entrepreneurial activity: Definitions supporting frameworks for data collection*. Paris: OECD Publishing.
- Ajello, A. M. (2011). Le competenze ed il rinnovamento della didattica come prospettiva culturale nella scuola. *Scuola Democratica*, 2, 98-105.
- Ajello, A. M., Chiorrini, P., & Ghione, V. (2005). La scuola dell'autonomia come sistema complesso: un modello di analisi. *Università e Scuola*, X(1/R).
- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. doi: 10.3102/0034654311404435.
- Akkerman, S., & Bakker, A. (2012). Crossing Boundaries Between School and Work During Apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), 153-173.
- Alkire, S. (2005). Subjective Quantitative Studies of Human Agency. *Social Indicators Research*, 74(1), 217-260.
- Aprea, V. (2012). Collegare filiere formative e filiere produttive. *Annali della Pubblica Istruzione*, 139 (tra scuola e lavoro), 89-100.
- AQF Council. (2013). *Australian Qualifications Framework (978-0-9870562-2-1)*. Adelaide: Australian Qualifications Framework Council. Retrieved from [www.aqf.edu.au](http://www.aqf.edu.au).
- Atkinson, G. (2011). *Working for yourself: for love or money?* Adelaide: National Centre for Vocational Education Research (NCVER). Retrieved from <http://www.ncver.edu.au>.
- Audretsch, D. B. (2003). *Entrepreneurship: A Survey of the Literature*. Enterprise Papers, 14.
- Australian National Training Authority. (2003). *Fostering generic skills in VET programs and workplaces*. Adelaide: NCVER.
- Badawi, A. A. (2013). TVET and entrepreneurship skills. *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (pp. 275-308). Bonn: UNESCO-UNEVOC.
- Bahri, S., & Haftendorn, K. (2006). *Towards an entrepreneurial culture for the twenty-first century: Stimulating entrepreneurial spirit through entrepreneurship education in secondary school*. Paris: UNESCO Publishing.
- Bales, R. F. (1950). A Set of Categories for the Analysis of Small Group Interaction. *American Sociological Review*, 15(2), 257-263.
- Benadusi, L. (2011a). L'approccio delle competenze: una critica della critica. *Scuola Democratica*, 2, 111-118.

- Benadusi, L. (2011b). Una premessa: equità e “percorsi misti” di studio e lavoro. *Scuola Democratica*, 3, 10-13.
- Bertagna, G. (2010). I giovani e il nostro futuro: quale “lavoro” per uscire dalla crisi? *Quaderni di ricerca sull'artigianato*, 55, 15. Retrieved from <http://www.quaderni-artigianato.com>.
- Bertagna, G. (2011). I giovani tra formazione e lavoro – analisi e proposte. *Quaderni di ricerca sull'artigianato*, 58, 171. Retrieved from <http://www.quaderniartigianato.com>.
- Bianchi, P. (2012). Il ruolo della formazione tecnica e professionale nello sviluppo del Paese. *Annali della Pubblica Istruzione*, 139 (tra scuola e lavoro), 81-88.
- Bowman, K. (2010). *Background paper for the AQF Council on generic skills*. Retrieved from [www.aqf.edu.au](http://www.aqf.edu.au).
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: Wiley.
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st Century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5-12.
- Bulgarelli, A., Centra, M., & Mereu, M. G. (2012). Professioni e livelli di competenze in Italia e in Europa. *Annali della Pubblica Istruzione*, 139 (Tra scuola a lavoro), 101-122.
- Cárdenas Gutiérrez, A. R., & Bernal Guerrero, A. (2011). Education and Entrepreneurship: Educating in the New Competence of Autonomy and Personal Initiative. *International Journal of Learning*, 18(8), 237-247.
- Cedefop (2011). *Guidance supporting Europe's aspiring entrepreneurs. Policy and practice to harness future potential*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2012a). *From education to working life*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2012b). *Skill mismatch: The role of the enterprise*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2013a). *Benefits of vocational education and training in Europe for people, organizations and countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2013b). *Work programme 2013*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2014). *Work programme 2014*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cinquepalmi, G. (2011). *Formazione e orientamento per competenze*. Roma: Aracne.
- Clarke, K. (2012a). *Entry to vocations: Examining the efficacy of VET in schools*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research (NCVER).
- Clarke, K. (2012b). *Entry to vocations: The efficacy of VET in schools*. Adelaide: NCVER. Retrieved from [www.ncver.edu.au](http://www.ncver.edu.au).
- Clarke, K. (2013). *Entry to the vocations: Strengthening VET in schools*. Adelaide: NCVER.
- Clarke, K., & Polesel, J. (2013). Strong on retention, weak on outcomes: the impact of vocational education and training in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–15. doi: 10.1080/01596306.2013.770251.

- Clarke, K., & Volkoff, V. (2012). *Entry to vocations: Current policy trends, barriers and facilitators of quality in VET in schools*. Adelaide: NCVER.
- CNEL & ISTAT. (2013). BES 2013. *Il benessere equo e solidale in Italia*. Roma: Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro Istituto nazionale di statistica.
- Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Confindustria. (2014). L'EDUCATION PER LA CRESCITA. Le 100 proposte di Confindustria. Retrieved from [http://www.scuola24.ilsole24ore.com/pdf2010/Editrice/ILSOLE24ORE/QUOTIDIANO\\_SCUOLA/Online/\\_Oggetti\\_Correlati/Documenti/2014/10/08/prima%20giornata%20education.pdf](http://www.scuola24.ilsole24ore.com/pdf2010/Editrice/ILSOLE24ORE/QUOTIDIANO_SCUOLA/Online/_Oggetti_Correlati/Documenti/2014/10/08/prima%20giornata%20education.pdf).
- Cope, J. (2005). Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 29(4), 373–397. doi: 10.1111/j.1540-6520.2005.00090.x.
- Costa, M. (2011). Il valore della competenza. In M. Costa (Ed.), *Il valore oltre la competenza* (pp. 69-96). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo welfare. *Formazione & Insegnamento*, X(2), 83-107.
- Crayford, J., Fearon, C., McLaughlin, H., & van Vuuren, W. (2012). Affirming entrepreneurial education: Learning, employability and personal development. *Industrial & Commercial Training*, 44(4), 187–193. doi: 10.1108/00197851211231450.
- Curtin, P., & Stanwick, J. (2011). Overview. In P. Curtin, J. Stanwick, & F. Beddie (Eds.), *Fostering enterprise: The innovation and skills nexus – research readings* (pp. 10-17). Adelaide: NCVER.
- Cussin, A. (1992). Content, Embodiment and Objectivity: The Theory of Cognitive Trails. *Mind*, 101(404), 651-688.
- Dawe, S. (2004). *Vocational education and training and innovation*. Adelaide: NCVER.
- Delors, J. (1998). *Learning: The treasure within report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.
- Draycott, M. C., & Rae, D. (2011). Enterprise Education in Schools and the Role of Competency Frameworks. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 17(2), 127-145.
- Draycott, M. C., Rae, D., & Vause, K. (2011). The Assessment of Enterprise Education in the Secondary Education Sector: A New Approach? *Education & Training*, 53(8-9), 673-691.
- Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engestrom, Y. (1992). *Interactive expertise: Studies in distributed working intelligence*. Paper Presented at the Department of Education, University of Helsinki.
- Engestrom, Y. (1994). *Training for change: New approach to instruction and learning in working life*. Geneva: International Labour Office.
- Engestrom, Y. (1996). Development as Breaking Away and Opening Up: A Challenge to Vygotsky and Piaget. *Swiss Journal of Psychology*, 55, 126-132.

- Engestrom, Y. (2000). Activity Theory as a Framework for Analyzing and Redesigning Work. *Ergonomics*, 43(7), 960–974.
- Engestrom, Y. (2001a). *Activity Theory as a Framework for the Study of Organizational Transformations*. Knowing in Practice, February, 2001, University of Trento, Italy.
- Engestrom, Y. (2001b). Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engestrom, Y. (2003). The Horizontal Dimension of Expansive Learning: Weaving a Texture of Cognitive Trails in the Terrain of Health Care in Helsinki. *Milestones of Vocational and Occupational Education and Training*, 1, 152-179.
- Engestrom, Y. (2004a). New Forms of Learning in Co-configuration Work. *Journal of Workplace Learning*, 16(1/2), 11-21. doi: 10.1108/13665620410521477.
- Engestrom, Y. (2004b). The new generation of expertise: Seven theses. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 145-165). New York: Routledge.
- Engestrom, Y. (2005). Knotworking to Create Collaborative Intentionality Capital in Fluid Organizational Fields. *Advances in Interdisciplinary Studies of Work Teams*, 11, 307-336.
- Engestrom, Y. (2008a). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge University Press.
- Engestrom, Y. (2008b). When the Center Does Not Hold: The Concept and Prospects of Knotworking. *Sociologie du travail*, 50(3), 301-330.
- Engestrom, Y. (2011). From Design Experiments to Formative Interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Engestrom, Y., Engestrom, R., & Karkkainen, M. (1995). Polycontextuality and Boundary Crossing in Expert Cognition: Learning and Problem Solving in Complex Work Activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319-336.
- Engestrom, Y., Pasanen, A., Toiviainen, H., & Haavisto, V. (2005). Expansive learning as collaborative concept formation at work. In K. Yamazumi, Y. Engeström, & H. Daniels (Eds.), *New learning challenges: Going beyond the industrial age system of school and work* (pp. 47-77). Kansai: Kansai University Press.
- Engestrom, Y., Rantavuori, J., & Kerosuo, H. (2013). Expansive Learning in a Library: Actions, Cycles and Deviations from Instructional Intentions. *Vocations and Learning* 6(1), 81-106.
- Engestrom, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of Expansive Learning: Foundations, Findings and Future Challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. doi: 10.1016/j.edurev.2009.12.002.
- Engestrom, Y., & Sannino, A. (2012). Whatever Happened to Process Theory of Learning? *Learning, Culture, and Social Interaction*, 1, 45-56.
- Engestrom, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The Change Laboratory as a Tool for Transforming Work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10–17.
- European Commission. (2000). Presidency conclusion. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Retrieved from [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm).

- European Commission. (2004). *Helping to create an entrepreneurial culture: A guide on good practices in promoting entrepreneurial attitudes and skills through education*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2006). *Entrepreneurship education in Europe: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning. Final proceedings of the conference on entrepreneurship education in Oslo*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2007). *European competences for lifelong learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2008). *The European qualification framework for lifelong learning*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture).
- European Commission. (2009). *Entrepreneurship in vocational education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2011). *Youth opportunities initiative*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2012a). *2012 Joint report of the council and the commission on the implementation of the renewed framework for European cooperation in the youth field (2010-18)*.
- European Commission. (2012b). *Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education*. Brussels: Entrepreneurship Unit.
- European Commission. (2012c). *Employment and social developments*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/employment\\_social/empl\\_portal/publications/Esde2012](http://ec.europa.eu/employment_social/empl_portal/publications/Esde2012).
- European Commission. (2012d). *Entrepreneurship education at school in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>.
- European Commission. (2013). *Europe 2020: Europe's growth strategy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from [http://europa.eu/pol/index\\_en.htm](http://europa.eu/pol/index_en.htm).
- Eurostat. (2012). *Entrepreneurship determinants: Culture and capabilities*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., & Falik, L. H. (2010). *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Teachers College Press
- Fumagalli, C. (2012). L'artigianato e la difficoltà di reperimento della manodopera: un gap da colmare attraverso un nuovo rapporto tra scuola, formazione e lavoro. *Annali della Pubblica Istruzione*, 139 (tra scuola e lavoro), 71-79.
- Garlick, S., Taylor, M., & Plummer, P. (2007). *An enterprising approach to regional growth*. Adelaide: NCVET.
- Gentili, C. (2011). Competenza tra realtà e rappresentazione. In M. Costa (Ed.), *Il valore oltre la competenza* (Vol. 2, pp. 41-68). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Gentili, C. (2012a). Istruzione tecnica tra sapere e cultura d'impresa. *Annali della Pubblica Istruzione*, 139 (Tra scuola e lavoro), 123-152.
- Gentili, C. (2012b). *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*. Milano: Franco Angeli.

- Gentili, C. (2013). Politiche educative e formative dopo la crisi del welfare. *Formazione & Insegnamento*, IX-1, 81-94.
- Gibb, A. (2002). In Pursuit of a New “Enterprise” and “Entrepreneurship” Paradigm for Learning: Creative Destruction, New Values, New Ways of Doing Things and New Combinations of Knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233-269.
- Gibb, A., & Hannon, P. (2005). *Towards the Entrepreneurial University*. Policy Paper, 3.
- Gibb, J. (2004). Generic skills in vocational education and training: Research readings. Adelaide: NCVET. Retrieved from [www.ncver.edu.au](http://www.ncver.edu.au).
- Gosen, J., & Washbush, J. (2004). A Review of Scholarship on Assessing Experiential Learning Effectiveness. *Simulation & Gaming*, 35(2), 270-293.
- Gries, T., & Naudé, W. (2011). Entrepreneurship and Human Development: A Capability Approach. *Journal of Public Economics*, 95, 216-224. doi: 10.1016/j.jpubeco.2010.11.008.
- Guillén, M., Fontrodona, J., & Rodríguez-Sedano, A. (2007). The Great Forgotten Issue: Vindicating Ethics in the European Qualifications Framework (EQF). *Journal of Business Ethics*, 74(4), 409-423. doi: 10.1007/s10551-007-9515-0.
- Han, S. (2009). Commodification of human ability. In K. Illeris (Ed.), *International perspectives in competence development. Developing skills and capabilities* (pp. 56-68). New York: Routledge.
- Heinonen, J., & Poikkijoki, S.-A. (2006). An Entrepreneurial-Directed Approach to Entrepreneurship Education: Mission Impossible? *Journal of Management Development*, 25(1), 80-94.
- Higgins, D., & Elliott, C. (2011). Learning to Make Sense: What Works in Entrepreneurial Education? *Journal of European Industrial Training*, 35(4), 345-367.
- Hirtt, N. (2009). L’approach par compétences: une mystification pédagogique. *L’école démocratique*, 39, 1-34.
- Iannelli, C., & Raffe, D. (2007). Vocational Upper-Secondary Education and the Transition from School. *European Sociological Review*, 23(1), 49-63.
- Illeris, K. (2009a). Introduction. In K. Illeris (Ed.), *International perspectives in competence development. Developing skills and capabilities* (pp. 1-4). London: Routledge.
- Illeris, K. (2009b). *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words*. London; New York: Routledge.
- ILO (2012a). *Global Employment Trends 2012: Preventing a deeper jobs crisis*. Geneva: International Labour Office.
- ILO (2012b). *Global employment trends for youth 2012*. Geneva: International Labour Office.
- ILO (2013). *Global employment trends 2013: Recovering from a second jobs dip*. Geneva: International Labour Office.
- ILO (2014). *Global Employment Trends 2014*. Geneva: International Labour Office.
- ISFOL (2012). *Le competenze per l’occupazione e per la crescita*. Retrieved from <http://sbn-lo2.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=18795>
- Israel, G. (2011). Le fallacie dell’approccio per competenze nella scuola. *Scuola Democratica*, 2, 106-110.

- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise Education as Pedagogy. *Education & Training*, 52(1), 7-19.
- Klatt, M., & Polesel, J. (2013). *Vocational education and training in Australia and three-dimensional federalism* (Vol. 57, pp. 74-86). London: Sage Publications.
- Klemp Jr, G. (1980). *The assessment of occupational competence*. Report to the National Institute of Education, Washington, DC, cited in Boyatzis, R. E. (1982), *The competent manager: A model for effective performance*. New York, NY: Wiley.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Konkola, R., Tuomi Gröhn, T., Lambert, P., & Ludvigsen, S. (2007). Promoting Learning and Transfer Between School and Workplace. *Journal of Education and Work*, 20(3), 211-228. doi: 10.1080/13639080701464483.
- Kozlinska, I. (2012). Fundamental View of the Outcomes of Entrepreneurship Education. *Fundamentaalne vaade ettevõtlushariduse väljunditele*, 90, 3-28.
- Kyro, P. (2006). *Entrepreneurship Education and Finnish Society*. Working Paper. Tallinn University of Technology, School of Economics & Business Administration. Retrieved from <https://ezp.lib.unimelb.edu.au/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=25554782&site=eds-live&scope=site>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Éditions Eyrolles.
- Lodigiani, R. (2008). *Welfare attivo: apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*. Trento: Erickson.
- Man, T. W. Y. (2006). Exploring the Behavioural Patterns of Entrepreneurial Learning: A Competency Approach. *Education & Training*, 48(5), 309-321.
- Margiotta, U. (2007). Tecnologia e formazione per il III millennio. In C. Gentili (Ed.), *Umanesimo tecnologico e formazione tecnica*. Rome: Armando.
- Margiotta, U. (2009). *Competenza e legittimazione dei processi formativi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2013). Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale. In G. Alessandrini (Ed.), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
- Martínez, A. C., Levie, J., Kelley, D. J., Sæmundsson, R. J., & Schøtt, T. (2010). *Global entrepreneurship monitor special report*. Retrieved from <http://www.gemconsortium.org/report>
- Mauriello, D., & Pini, M. (2012). I diplomi che “valgono un lavoro”: l’evoluzione recente della domanda di formazione e lavoro delle imprese in base al sistema informativo excelsior. *Annali della Pubblica Istruzione*, 139 (Tra scuola e lavoro), 21-70.
- McClelland, D. C. (1973). *Testing for Competence Rather than for Intelligence*. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.

- Mengoni, L. (2012). Lo sviluppo di “reti di imprese” per il rilancio dell’istruzione tecnica. *Annali della Pubblica Istruzione*, 139 (Tra scuola e lavoro), 163-178.
- Mezirov, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 90-105). New York: Routledge.
- Minniti, M., & Bygrave, W. (2001). A Dynamic Model of Entrepreneurial Learning. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(3), 5-16.
- Moodie, G., Fredman, N., Bexley, E., & Wheelahan, L. (2013). *Vocational education's variable links to vocations*. Adelaide: NCVET.
- Morin, E. (1999). *La Tête bien faite: Penser la réforme, reformer la pensée*. Paris: Seuil.
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship Education: A Review of its Objectives, Teaching Methods, and Impact Indicators. *Education & Training*, 52(1), 20-47.
- National Centre for Vocational Education Research (2013). *Research messages 2012*. Adelaide: NCVET.
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice. *Feminist Economics*, 9(2-3), 33-59.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies*. Paris: OECD Publishing
- OECD (2010a). *Learning for jobs*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010b). *Off to a good start? Jobs for youth*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264096127-en.
- OECD (2010c). *SMEs, entrepreneurship and innovation*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264080355-en.
- OECD (2012a). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/eag-2012-en.
- OECD (2012b). *OECD employment outlook 2012*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/empl\_outlook-2012-en.
- OECD (2013). *OECD employment outlook 2013*. Paris: OECD Publishing.
- OECD & European Commission (2013). *The missing entrepreneurs: policies for inclusive entrepreneurship in Europe*. Paris: OECD Publishing.
- Official Journal of the European Union. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/oj/direct-access.html>.
- Official Journal of the European Union. (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/oj/direct-access.html>.
- Palma, S. (2012). Orientamento femminile e placement per favorire la transizione scuola-lavoro. *Annali della Pubblica Istruzione*, 139 (Tra scuola e lavoro), 179-186.
- Pellerey, M. (2011). L’approccio per competenze: è un pericolo per l’educazione scolastica? *Scuola Democratica*, 2, 37-54.
- Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Simulating Entrepreneurial Learning Integrating Experiential and Collaborative Approaches to Learning. *Management Learning*, 38(2), 211-233.
- Polesel, J. (2006). Reform and Reaction: Creating New Education and Training Structures in Italy. *Comparative Education*, 42(4), 549-562.

- Polesel, J. (2008). Democratising the Curriculum or Training the Children of the Poor: School based Vocational Training in Australia. *Journal of Education Policy*, 23(6), 615–632.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zuccheromaglio, C. (2004). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Pupazzoni, G. (2009). *L'esperienza di alternanza scuola lavoro in Lombardia*. Retrieved from <http://www.istruzione.lombardia.it/temi/didattica/alternanza-e-impresa-formativa-simulata>.
- Quintini, G. (2011). *Right for the job: Over-qualified or under-skilled?* Paris: OECD Publishing.
- Quintini, G. (2012). *Going separate ways? Differences in school-to-work pathways between Europe and the US*. Retrieved from <http://www.voxeu.org/article/school-work-pathways-europe-and-us>.
- Quintini, G., & Manfredi, T. (2009). *Going separate ways? School-to-work transitions in the United States and Europe*. Paris: OECD Publishing.
- Quintini, G., Martin, J., & Martin, S. (2007). *The changing nature of the school-to-work transition process in OECD countries*. WDA-HSG Discussion Paper (2007-2). Paris: OECD Publishing.
- Radu Lefebvre, M., & Redien-Collot, R. (2013). How to Do Things with Words: The Discursive Dimension of Experiential Learning in Entrepreneurial Mentoring Dyads. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 370-393.
- RIN (2010). *Quality assurance and assessment of scholarly research*. Retrieved from [www.rin.ac.uk](http://www.rin.ac.uk).
- Ribolzi, L. (2011). Tra conoscenze e competenze: integrazione o conflitto? *Scuola Democratica*, 2, 26-36.
- Rodríguez, I. D. (2009). *Copie II baseline study on enterprise education*. Retrieved from <http://publiek.syntra.be/websites/europeseprojecten/SEET/Shared%20Documents/Copie>.
- Roma, G. (2012). Integrare l'offerta formativa per rafforzare le filiere produttive. *Annali della Pubblica Istruzione*, 139 (Tra scuola a lavoro), 15-20.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Kirkland, WA: Hogrefe & Huber.
- Salatin, A. (2011). Il riordino del sistema ivet in Italia: primi bilanci e prospettive. *Scuola Democratica*, 3, 183-188.
- Salganik, L. H., & Rychen, D. S. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Retrieved from [www.oecd.org](http://www.oecd.org). Paris: OECD Publishing.
- Saljo, R. (2003). Epilogue: From transfer to boundary crossing. In T. Tuomi-Grohn & Y. Engestrom (Eds.), *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 311-321). Amsterdam: Pergamon.
- Sandberg, J. (2000). Understanding Human Competence at Work: An Interpretative Approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9-25.
- Sannino, A. (2011a). Activity Theory as an Activist and Interventionist Theory. *Theory & Psychology*, 21(5), 571-597.

- Sannino, A. (2011b). Ricerca intervento in teoria dell'attività. Attualità della tradizione vygotskijana. *Formazione & Insegnamento*, IX(3), 104-114.
- Sannino, A., & Sutter, B. (2011). Cultural-historical Activity Theory and Interventionist Methodology: Classical Legacy and Contemporary Developments. *Theory & Psychology*, 21(5), 557-570.
- Schumpeter, J. A. (1934). *The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, A. (1984). *The living standard*. *Oxford Economic Papers*, 36, 74-90.
- Sen, A. (1990). *Development as Capability Expansion*. Retrieved from [http://peace-workspartners.org/vault/Oxford/DPHPC/Health%20and%20Development%20Course/Int%20Dev%20Readings%20HT10/2.%20MD%20Poverty%20and%20CA/Sen%2089%20Development\\_as\\_Capability\\_Expansion\\_1989.pdf](http://peace-workspartners.org/vault/Oxford/DPHPC/Health%20and%20Development%20Course/Int%20Dev%20Readings%20HT10/2.%20MD%20Poverty%20and%20CA/Sen%2089%20Development_as_Capability_Expansion_1989.pdf)
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27(2), 4-13.
- Smith, A. J., Collins, L. A., & Hannon, P. D. (2006). Embedding New Entrepreneurship Programmes in UK Higher Education Institutions. *Challenges and Considerations*. *Education + Training*, 48(8/9), 555-567.
- Smith, E., & Comyn, P. (2003). *The development of employability skills in novice workers through employment*. Adelaide: NCVER.
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work models for superior performance*. New York: Wiley.
- State Government of Victoria. (2011). *A guide to apprenticeships and traineeships*. Skills Victoria. Retrieved from [www.skills.vic.gov.au](http://www.skills.vic.gov.au).
- Stenstrom, M.-L., & Tynjala, P. (2009). *Towards integration of work and learning*. Dordrecht: Springer.
- Suchman, L. (1994). Working Relations of Technology Production and Use. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 2(1-2), 21-39.
- Sweet, R. (2009). *A competent recovery? Economic downturn and Australia's vocational education and training system*. Adelaide: NCVER.
- Tessaro, F. (2012). Lo sviluppo della competenza. indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione & Insegnamento*, X(1), 105-119.
- Taatila, V. P. (2010). Learning Entrepreneurship in Higher Education. *Education & Training*, 52(1), 48-61.
- The Gallup Organization (2010). *Entrepreneurship in the EU and Beyond*. Retrieved from <http://ec.europa.eu>.
- Tikly, L. (2013). Reconceptualizing TVET and development: a human capability and social justice approach. *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (pp. 1-40). Bonn: UNESCO-UNEVOC.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Toner, P. (2011). Tradespeople and technicians in innovation. In P. Curtin, J. Stanwick, & F. Beddie (Eds.), *Fostering enterprise: the innovation and skills nexus – research readings* (pp. 127-143). Adelaide: NCVER.

- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y., & Young, M. (2003). From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: An introduction. In T. Tuomi-Grohn, & Y. Engestrom (Eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 1-18). Amsterdam: Pergamon.
- Tynjala, P. (2008). Perspectives into Learning at the Workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Tynjala, P., & Gijbels, D. (2012). Changing world: Changing pedagogy. In P. Tynjälä, M.-L. Stenström, & M. Saarnivaara (Eds.), *Transitions and transformations in learning and education* (pp. 205-222). New York: Springer.
- Tynjälä, P., Häkkinen, P., & Hämäläinen, R. (2014). TEL@work: Toward Integration of Theory and Practice. *British Journal of Educational Technology*, 45(6), 990-1000. doi: 10.1111/bjeter.12164.
- Ugolini, E. (2012). Giovani, scuola, formazione e lavoro. *Annali della Pubblica Istruzione*, 139 (Tra scuola e lavoro), 1-14.
- UNESCO-UNEVOC (2012). *Transforming TVET – from idea to action*. Bonn: UNESCO. Retrieved from <http://www.unevoc.unesco.org/>.
- UNESCO-UNEVOC (2014). *Shanghai update. Follow-up on the UNESCO Third International TVET Congress*. Bonn: UNESCO. Retrieved from <http://www.unevoc.unesco.org/>.
- UNESCO (2012). *Transforming TVET: Building skills for work and life Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training*. Shanghai, People's Republic of China.
- Valerio, A., Parton, B., & Robb, A. (2014). *Entrepreneurship education and training programs around the world: Dimensions for success*. Washington: World Bank.
- Van Gelderen, M. (2012). Individualizing entrepreneurship education. In M. Van Gelderen, & E. Masurel (Eds.), *Entrepreneurship in context* (pp. 47-59). New York: Routledge.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Visalberghi, A. (2011). Il problema dell'assolvimento dell'obbligo: una prospettiva riqualificante. *Scuola Democratica*, 3, 14-20.
- Volkman, C., Wilson, K. E., Mariotti, S., Rabuzzi, D., Vyakarnam, S., & Sepulveda, A. (2009). *Educating the Next Wave of Entrepreneurs: Unlocking Entrepreneurial Capabilities to Meet the Global Challenges of the 21st Century*. Retrieved from [http://www.skillsforemployment.org/KSP/en/Details/?dn=WCMSTEST4\\_079245](http://www.skillsforemployment.org/KSP/en/Details/?dn=WCMSTEST4_079245)
- Van Oers, B. (1998). The fallacy of decontextualization. *Mind, Culture & Activity*, 5(2), 135-142.
- Wang, C. L., & Chugh, H. (2014). Entrepreneurial Learning: Past Research and Future Challenges. *International Journal of Management Reviews* (1), 24.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wheeler, L., Leahy, M., Fredamn, N., Moodie, G., Arkoudis, S., & Bexley, E. (2012). *Missing links: the fragmented relationship between tertiary education and jobs*. Adelaide: NCVER.

## Riferimenti bibliografici

- Wheelahan, L., & Moodie, G. (2011). *Rethinking skills in vocational education and training: from competencies to capabilities*. Sydney: NSW Board of Vocational Education and Training.
- Wheelahan, L., Moodie, G., & Buchanan, J. (2012). *Revitalizing the "vocational" in flows of learning and labour*. Adelaide: NCVER.
- Wibrow, B. (2011). *Employability skills at a glance*. Adelaide: NCVER. Retrieved from [www.ncver.edu.au](http://www.ncver.edu.au).
- Winch, C. (2013). *The attractiveness of TVET. Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (pp. 86-122). Bonn: UNESCO-UNEVOC.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zuccaro, A. (2011). *Alternanza Scuola-Lavoro. Nuovi contesti, altri apprendimenti, opportune scelte*. Retrieved from [http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg\\_post\\_secondaria/allegati/alternanza\\_2011\\_sintesi\\_zuccaro.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_post_secondaria/allegati/alternanza_2011_sintesi_zuccaro.pdf)
- Zuccaro, A. (2012). Alternanza scuola lavoro: lo stato dell'arte. *Annali della Pubblica Istruzione*, 139 (Tra scuola lavoro), 227-250.
- Zuccheromaglio, C., Alby, F., Fatigante, M., & Saguetta, M. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.

# Indice dei nomi

- Abilità relative all'occupabilità, vedi *employability skill*
- Addestramento, definizione, 101
- Ajello, A. M., 56, 102, 201, 206, 212
- Akkerman, S. F., 54, 55, 190-192, 201-203
- Alkire, S., 38
- Alternanza scuola-lavoro, 32
- Apprendimento espansivo (expansive learning), 10, 14 -15, 70-72
- Apprendimento espansivo, fasi*, 71
- Apprendimento esperienziale, 14, 67-68
- Apprendimento imprenditoriale, 45- 51
- Apprendimento imprenditoriale, 64- 69
- Apprendimento trasformativo, 14, 67
- Apprendimento, metafore, 47, 48, 69
- Apprendimento, *transfer* di, 14, 54
- AQF, Australian Qualification Framework, 57, 94
- Ascesa dall'astratto al concreto, 70, 73
- Attraversamento dei confini, 184, 192, 195, 199, 201-202
- Audretsch, D.B., 22, 61, 196
- Badawi, A. A., 22, 40, 42-43, 196-197
- Bahri, S., 23, 36-42, 92
- Banca Mondiale, 190, 66
- Bertagna, G., 33-34, 206, 211-214
- Boundary crossing, vedi attraversamento dei confini, 14-15, 45, 52-55, 72-75, 124
- Boundary objects, vedi oggetti di confine
- Capacitazioni, 11, 21, 28, 30, 38, 57
- Capitale umano, teoria del, 30
- CEDEFOP, Centro europeo per lo sviluppo delle formazione tecnica e professionale, 26, 29, 37, 41, 66
- Change Laboratory, 72-74, 203-205
- Charter of Learning, 127-128
- Clarke, K., 34-36, 128
- Co-configurazione, (co-configuration), 52
- Commissione Europea, 26-28, 43, 58-59
- Competenza chiave del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, vedi *senso d'iniziativa e d'imprenditorialità*
- Competenza, abilità, definizione, 49
- Competenza, approcci interpretativi, 50-51
- Competenza, approcci olisitici, 50
- Competenza, approcci razionalistici, 49-50
- Competenza, approccio per, critiche 55-58
- Competenza, conoscenze, definizione, 49
- Competenze chiave europee per l'apprendimento permanente, 58

- Competenze chiave OCSE, 58  
Comunità di pratiche, 14, 67  
Concetti, formazione, 74-75, 185, 189  
Confindustria, 33  
Confini, definizione, 54  
Confronto dei sistemi educativi Italia e Australia, 31-33  
Confronto dei setting Italia e Australia, 155-158  
Consensus Shanghai sulla formazione tecnica e professionale, 12, 18  
Contraddizioni, 70, 73, 82, 94, 147, 150, 188  
Cope, J., 63, 67, 68  
Costa, M., 7-11, 22, 28, 34, 37, 48, 197, 204, 206, 212, 217  
Cremonesi, M.R., 217-219  
*Disoccupazione generale*, 24  
Disoccupazione giovanile in Europa, 26-28  
Disoccupazione giovanile, 23-25  
Domande a risposta aperta, 96-97, 163-174, 184-187  
Domande a risposta multipla, 91-96, 158-163, 182-184  
Doppia stimolazione, 53-55, 67-68  
Educazione all'imprenditorialità, 61-63  
Educazione all'impresa, 62-63, 191, 196, 198  
Employability skill, 60, 64, 92, 122, 127-130, 148, 154, 184-185, 191, 199-200, 210  
*Engestrom, triangolo*, 74, 86-87, 90, 104-105, 135-136, 139, 143, 145, 147, 145, 150, 187, 188, 204  
Engestrom, Y., 14, 15, 45, 51-55, 69-75  
EQF, Quadro Europeo delle Qualifiche, 56, 58-59, 94-95, 158-161  
Europa 2020, Agenda, 27, 64, 212  
Eurostat, 43  
Eventi scatenanti (educazione all'imprenditorialità), 68, 189-190  
Expertize, studi sul, 51-53  
Formazione tecnica e professionale (acronimo inglese VET o TVET), definizione, 28  
Formazione tecnica e professionale, criticità in Australia, 34-36  
Formazione tecnica e professionale, criticità in Italia, 33-35  
Formazione tecnica e professionale, suggerimenti per il miglioramento in Australia, 214-216  
Formazione tecnica e professionale, suggerimenti per il miglioramento in Italia, 210-214  
Gentili, C., 33-34, 206, 212-213  
Gibb, A., 23, 36, 39, 60, 63  
Giustizia sociale, 21, 30  
Global Entrepreneurship Monitor, 37  
Globalizzazione, 21-23  
Gries, T., 38, 197  
Heinonen, J., 67, 68, 206  
Iannelli, C., 29-30, 35, 157  
Illeris, K., 48, 67  
ILO (Organizzazione Internazionale del Lavoro), 23, 24  
Imparare al confine, 53-55, 190-193  
*Imprenditori, definizione*, 61  
Imprenditoriale, apprendimento, vedi apprendimento imprenditoriale  
*Imprenditoriale, attività, definizione*, 61  
Imprenditorialità in America, 61-62  
Imprenditorialità in Europa, 63-64  
*Imprenditorialità, definizione*, 61  
Imprenditorialità, importanza, 36 - 42

- Imprenditorialità, metodi d'insegnamento, 66
- Innovazione, 43, 44
- Interventi Formativi, 71-72
- Isofol, 94, 182
- Istat, 34
- Jones, B., 59, 63, 198
- Kolb, D. A., 67-68
- Kozlinska, I., 64, 67, 191
- Kyro, P., 39-40, 42, 66, 203-205
- Lave, J., 14, 47, 67
- Lavoro negoziale a nodi (negotiated knotworking), 52
- Margiotta, U., 13-15, 37, 48, 213, 218
- Martinez, A. C., 37, 40
- Materiali specchio, 73, 87 - 89
- Mezirov, J., 14, 67
- Moodie, G., 35, 56, 57, 184, 197
- Mwasalwiba, E., 63, 66, 197
- NCVER, Centro nazionale australiano per l'educazione tecnica e professionale e la ricerca, 25, 214
- OCSE (OECD, Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), 22, 23, 24, 26, 28, 36, 37, 42, 45, 50, 58, 62, 64
- Oggetti di confine, 54
- Osservazione partecipante in Australia, 127-134
- Osservazione partecipante in Italia, 100-103
- Osservazione partecipante, 82-84
- Partecipazione periferica legittimata, 47, 113
- Pedagogia integrativa, modello, 53, 69, 206
- PMI (Piccole e Medie Imprese), 22, 23, 42, 43, 44, 63, 184, 196, 198
- Polesel, J., 31, 32, 35, 82
- Poster sull'esperienza lavorativa ideale, 176-179
- Poster sull'insegnante perfetta, 179-180
- Poster sulla propositività sul posto di lavoro, 175-176
- Poster sulle reciproche aspettative, 180-181
- Poster, commenti alla luce del triangolo di Engeström, 187-189
- Quality assurance, 77-78
- Questionari d'ingresso, 97
- Ricerca situata, 159, 163
- Sannino, A., 45, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74
- Selezione dei partecipanti, 81-82
- Sen, A., 21, 30
- Senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, 59, 164-165, 205-207
- Sfard, A., 47-48, 69
- Shumpeter, J., 39
- Sistemi di transizione, logica educativa, 30
- Sistemi di transizione, logica lavorativa, 29
- Società controllata, 22
- Società imprenditoriale, 22
- Sviluppo sostenibile, teoria dello, 28, 30
- Sviluppo umano, 21-22, 28, 38, 196-197
- Teoria Storico Culturale dell'Attività (CHAT, Cultural Historical Activity Theory), 18-19, 44, 198-199
- Tikly, L., 30, 197
- TVET (Technical Vocational Education and Training), vedi formazione tecnica e professionale
- Tynjala, P., 47, 53, 69, 193, 203, 206, 212, 215
- UNESCO, 29, 30, 36, 37, 50

Indice dei nomi

- UNESCO-UNEVOC, 21, 28, 196  
VCAL (Victorian Certificate of Applied Learning), 32, 125  
VCE (Victorian Certificate of Education), 32  
VET (Vocational Education and Training), vedi formazione tecnica e professionale  
Virkkunen, Y., 45, 69  
Volkman, C., 21, 36, 37, 39, 40, 41, 61, 65  
Wang, C.L., 67  
Wenger, E., 10, 14-15, 47, 67  
Wheelahan, L., 34, 35, 57, 157, 184, 197, 214  
Winch, C., 28, 29, 34, 101  
World Economic Forum, vedi Volkman, C.  
Youth on the Move, iniziativa europea, 27, 64  
ZSP, Zona di Sviluppo Prossimo, 195, 205-207  
Zuccaro, A., 210  
Zucchermaglio, C., 159, 163, 206

# Indice

<b>Prefazione</b>	7
a cura di <i>Massimiliano Costa</i>	
<b>Prefazione</b>	13
a cura di <i>Umberto Margiotta</i>	
<b>Introduzione</b>	17
<b>Capitolo I.</b>	
<b>L'IMPORTANZA DELL'EDUCAZIONE ALL'IMPRENDITORIALITÀ</b>	21
1. L'impatto della globalizzazione sulle nostre vite	21
2. La questione della disoccupazione giovanile	23
2.1 La disoccupazione giovanile in Europa	26
3. La formazione tecnica e professionale per contrastare la disoccupazione giovanile	28
4. Australia e Italia: sistemi educativi a confronto	31
4.1 Criticità della formazione tecnica e professionale in Italia e Australia	33
5. Perché l'imprenditorialità è importante?	36
6. Focus sull'insegnamento dell'imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale attraverso i laboratori socioculturali	42
6.1 Questo progetto comparativo	45
<b>Capitolo II.</b>	
<b>IMPARARE TRA SCUOLA E LAVORO</b>	47
1. Il concetto di competenza	48
1.1 I diversi approcci alla competenza	49
2. Studi socioculturali sull'expertise	51
2.1 Imparare al confine	53
3. Critiche all'approccio per competenze in educazione	53
4. La competenza imprenditoriale	58
5. L'educazione all'imprenditorialità	61
5.1 L'imprenditorialità e l'Unione Europea	63

6.	L'apprendimento imprenditoriale	64
7.	Il Change Laboratory per promuovere l'apprendimento espansivo	69
7.1	L'apprendimento espansivo	70
7.2	Il Change Laboratory	72
7.3	La formazione di concetti	74

### Capitolo III.

<b>LA RICERCA</b>		77
1.	Quality assurance	77
2.	Le fasi della ricerca	79
3.	La richiesta delle autorizzazioni etiche	80
3.1	Reclutamento dei partecipanti	81
4.	L'osservazione partecipante	82
5.	I laboratori	84
5.1	Il setting	85
5.2	I materiali specchio	87
6.	La raccolta dei risultati della ricerca	89
6.1	I questionari di valutazione finale dell'esperienza	91
6.2	Le domande a risposta multipla	91
6.3	Le domande a risposta aperta	96
6.4	I questionari di ingresso	97

### Capitolo IV.

<b>I LABORATORI ITALIANI</b>		99
1.	Premesse storiche, com'era insegnato il senso d'iniziativa e imprenditorialità prima dell'inizio del progetto	100
2.	Panoramica dei workshop a matrice socioculturale	103
2.1	Primo workshop	103
2.2	Secondo workshop	105
2.3	Terzo workshop	110
2.4	Quarto workshop	113
2.5	Quinto workshop	114
2.6	Sesto workshop	116
2.7	Settimo workshop	118
2.8	Ottavo workshop	121
3.	Follow-up dei laboratori	121
4.	Ulteriori sviluppi	123

Capitolo V.	
<b>I LABORATORI AUSTRALIANI</b>	<b>125</b>
1. Premesse storiche, come veniva insegnato il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità prima dell'inizio della ricerca	127
2. Panoramica dei workshop a matrice socioculturale	134
2.1 Primo workshop	135
2.2 Secondo workshop	139
2.3 Terzo workshop	142
2.4 Quarto workshop	144
2.5 Quinto workshop	146
2.6 Sesto workshop	148
3. Follow-up ai laboratori	151

Capitolo VI.	
<b>ITALIA E AUSTRALIA: UNA PROSPETTIVA COMPARATIVA</b>	<b>155</b>
1. Confronto dei due setting	155
2. Le risposte a scelta multipla	158
2.1 Conoscenze	160
2.2 Abilità	161
2.3 Attitudini	162
3. Le risposte aperte	163
3.1 Prima domanda: cosa pensi che sia il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità?	164
3.2 Seconda domanda: cosa pensi di aver guadagnato dalla partecipazione ai laboratori (cioè dagli incontri)?	166
3.3 Terza domanda: quali pensi che siano i punti di forza dei laboratori?	167
3.4 Quarta domanda: quali pensi che siano i punti di debolezza dei laboratori?	170
3.5 Quinta domanda, come miglioreresti l'esperienza?	172
4. I poster preparati dagli studenti	175
4.1 Italia: che cos'è il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità (secondo gli studenti)?	175
4.2 Italia: lo <i>stage</i> ideale	176
4.3 Australia: l'insegnante perfetta	179
4.4 Australia: reciproche aspettative	180
5. Discussione dei risultati	182
5.1 Domande a risposta multipla	182
5.2 Domande aperte	184
5.3 Confronto e sintesi dei poster alla luce del triangolo di Engestrom	187
5.4 Ruolo degli eventi scatenanti nell'educazione all'imprenditorialità	189
5.5 Processi d'apprendimento al confine	190

<b>Capitolo VII.</b>	
<b>CONCLUSIONI: LA FORMAZIONE TECNICA E PROFESSIONALE E L'EDUCAZIONE ALL'IMPRENDITORIALITÀ FRONTEGGIANO LA LORO ZONA DI SVILUPPO PROSSIMO</b>	<b>195</b>
1. <b>Introduzione</b>	195
1.1 Educazione all'impresa e formazione tecnica e professionale	196
1.2 La storia sin qui ...	198
2. <b>Risultati principali della ricerca</b>	200
3. <b>Considerazioni finali</b>	201
3.1 L'importanza dell'attraversamento dei confini nella formazione professionale e tecnica per sostenere la competenza dello studente	201
3.2 Approcci culturali all'imprenditorialità, approccio delle capacitazioni e Change Laboratory	203
3.3 Qual è la ZSP del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale?	205
4. <b>Raccomandazioni per educatori, scuole e policy maker</b>	208
4.1 La cultura del lavoro in Italia	210
4.2 Riflessioni su come migliorare il sistema di formazione tecnica e professionale australiano	214
<b>Postfazione</b>	<b>217</b>
a cura di <i>Maria Rosa Cremonesi</i>	
<b>Riferimenti bibliografici</b>	<b>221</b>
<b>Indice dei nomi</b>	<b>233</b>

## Indice delle tabelle

- 24 Tabella 1-1. *Disoccupazione percentuale per fasce d'età in alcuni Paesi OCSE*
- 58 Tabella 2-1. *Le competenze europee per l'apprendimento permanente*
- 59 Tabella 2-2. *La settima competenza chiave europea sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità*
- 62 Tabella 2-3. *Definizione di imprenditore, attività imprenditoriale e imprenditorialità*
- 65 Tabella 2-4. *Dodici regole di base sull'imprenditorialità che uno studente di scuola superiore dovrebbe imparare*
- 79 Tabella 3-1. *Le fasi di svolgimento del progetto*
- 83 Tabella 3-2. *Dati sulla ricerca sul campo in Italia e Australia*
- 84 Tabella 3-3. *I laboratori in cifre*
- 88 Tabella 3-4. *I materiali specchio utilizzati durante i laboratori*
- 90 Tabella 3-5. *I dati della ricerca*
- 92 Tabella 3-6. *Descrittori di conoscenze, abilità e attitudini che compongono il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità utilizzati nei questionari a risposta multipla*
- 95 Tabella 3-7. *Questionari a risposta multipla: esempi di descrittori dei livelli EQF utilizzati nel questionario per conoscenze e abilità*
- 96 Tabella 3-8. *Domande a risposta aperta*
- 116 Tabella 4-1. *Quinto meeting, materiale specchio, "Il senso d'iniziativa nella scuola Australiana"*
- 127 Tabella 5-1 *Documento sull'apprendimento e sull'insegnamento delle abilità generali nel college*
- 129 Tabella 5-2 *Qualifica di secondo livello in Community Services presso il College: esempio di griglia di valutazione dello studente.*
- 130 Tabella 5-3. *Qualifica di terzo livello in Childcare. Griglia d'osservazione utilizzata dagli insegnanti per valutare la performance degli studenti sul posto di lavoro.*
- 132 Tabella 5-4. *Punti 5 e 6 del memorandum inviato dal Centro di formazione autorizzato alle corsiste durante il secondo trimestre di lezioni.*
- 136 Tabella 5-5. *Primo workshop, materiale specchio. Risultati di un meeting tra i coordinatori delle formazione professionale e l'insegnante e coordinatore della qualifica in Childcare. Cambiamenti dei prerequisiti di ingresso al corso l'anno successivo.*
- 138 Tabella 5-6. *Trascrizione di parte del secondo incontro*
- 141 Tabella 5-7. *Trascrizione dell'inizio del secondo meeting*
- 149 Tabella 5-8. *Sesto meeting, materiale specchio. Riassunto dell'intervista con il Direttore della scuola d'infanzia annessa alla sede del Centro di formazione autorizzato*
- 156 Tabella 6-1. *Comparazione dei setting dove la ricerca è stata condotta*
- 159 Tabella 6-2. *Comparazione delle conoscenze, abilità e attitudini del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità*
- 160 Tabella 6-3. *Confronto Australia Italia. Conoscenze, livello percepito degli studenti secondo i descrittori EQF*

- 161 Tabella 6-4. *Confronto Australia-Italia. Abilità, livello percepito dagli studenti secondo i descrittori EQF*
- 162 Tabella 6-5. *Confronto Australia-Italia. Attitudini, livello percepito dagli studenti*
- 173 Tabella 6-6. *Domanda aperta su come migliorare l'esperienza (alternanza e laboratori) in Italia.*
- 174 Tabella 6-7. *Domanda aperta su come migliorare la qualifica in Childcare*

## Indice delle figure

- 86 Figura 3-1. *Il triangolo di Engestrom triangolo è utilizzato dagli studenti per illustrare il sistema di attività lavoro*
- 104 Figura 4-1. *Esempio del lavoro di gruppo degli studenti, rappresentazione del loro posto di lavoro utilizzando il triangolo di Engestrom*
- 106 Figura 4-2. *Secondo incontro, piano del laboratorio*
- 109 Figura 4-3. *Secondo incontro: lavoro di gruppo prodotto dagli studenti*
- 110 Figura 4-4. *Terzo incontro, materiale specchio. Risposte al questionario sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità*
- 112 Figura 4-5. *Terzo meeting. Lavoro di gruppo effettuato dagli studenti*
- 118 Figura 4-6. *Settimo meeting, materiale specchio. Diagramma rappresentante l'evoluzione storica dell'esperienza lavorativa nell'Istituto oggetto della ricerca*
- 139 Figura 5-1. *Secondo meeting. Sommario del primo incontro. Il triangolo di Engestrom è utilizzato per mostrare l'attività sul posto di lavoro avendo lo studente come soggetto*
- 144 Figura 5-2. *Quarto meeting. Scuola e lavoro considerati come due sistemi di attività che interagiscono*
- 146 Figura 5-3. *Quinto meeting. Brainstorming su come facilitare il passaggio delle consegne fra insegnanti*
- 150 Figura 5-4. *Sesto meeting. Il problema che le tirocinanti stanno fronteggiando (studenti o lavoratrici?) è concettualizzato attraverso il triangolo di Engestrom come una contraddizione nel sistema di attività*
- 165 Figura 6-1. *Confronti Australia-Italia. Prima domanda aperta: cos'è il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità?*
- 166 Figura 6-2. *Confronto Australia-Italia. Seconda domanda aperta. Cosa pensi di aver guadagnato partecipando ai laboratori?*
- 168 Figura 6-3. *Confronti Australia-Italia. Terza domanda. Quali pensi che siano i punti di forza dei laboratori?*
- 169 Figura 6-4. *Confronto Australia-Italia. Punti di forza fattuali dei laboratori*
- 170 Figura 6-5. *Confronti Australia – Italia. Punti di forza relazionali dei laboratori*
- 171 Figura 6-6. *Confronto Australia-Italia. Quarta domanda: quali pensi che siano i punti di debolezza dei laboratori?*
- 175 Figura 6-7. *Italia, poster sul senso d'iniziativa*
- 177 Figura 6-8. *Italia, primo poster sull'esperienza lavorativa ideale*
- 178 Figura 6-9. *Italia, secondo poster sull'esperienza lavorativa ideale*
- 179 Figura 6-10. *Australia, poster sull'insegnante perfetta*
- 181 Figura 6-11. *Australia, poster sulle reciproche aspettative*

## Indice delle illustrazioni

- 107 *Secondo meeting, materiale specchio. Gli studenti effettuano misurazioni all'interno di un edificio in costruzione*
- 111 *Terzo meeting, materiale specchio. Un tutor negozia lo stato avanzamento lavori mentre gli studenti assistono*
- 121 *Settimo meeting. Il video della presentazione degli studenti nel sito in costruzione di Milano proiettato durante il workshop*





Finito di stampare  
NOVEMBRE 2015

da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

*Il volume privo del simbolo dell'Editore sull'aletta è da ritenersi fuori commercio*