



CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN  
CULTURA, EDUCAZIONE, COMUNICAZIONE  
CURRICULUM APPRENDIMENTO PERMANENTE

XXXI CICLO

Alternanza scuola lavoro e orientamento  
Per la promozione della *career construction* negli studenti

Dottoranda:  
Dott.ssa Carmen Colangelo

Docente Guida/Tutor:  
Prof.ssa Daniela Dato

Coordinatore:  
Prof. Lorenzo Cantatore

# INDICE

<b>CAPITOLO 1. IL LAVORO DI RICERCA</b>	<b>5</b>
<b>1.1 INTRODUZIONE</b>	<b>5</b>
<b>1.1 LE DOMANDE E GLI OBIETTIVI</b>	<b>8</b>
<b>1.3 LA STRUTTURA</b>	<b>9</b>
<b>CAPITOLO 2. IL CONTESTO</b>	<b>12</b>
<b>2.1 GLI ORIENTAMENTI SUL WORK-BASED LEARNING</b>	<b>12</b>
2.1.1 LE STRATEGIE E LE INIZIATIVE 2020	12
2.1.2 COOPERAZIONE E PRIORITÀ	18
2.1.3 IL MONITO ALL'ITALIA	25
<b>2.2 WORK, TRAIN, WIN</b>	<b>29</b>
2.2.1 I DIFFERENTI MODELLI	29
2.2.2 LE POTENZIALITÀ E I PRINCIPI GUIDA	36
2.2.3 LIFELONG GUIDANCE COME LEVA STRATEGICA	41
<b>2.3 UNA NUOVA SFIDA PER I SISTEMI DI ORIENTAMENTO</b>	<b>48</b>
2.3.1 DEFINIRE LE CAREER MANAGEMENT SKILLS	48
2.3.2 FRAMEWORKS FOR CAREER MANAGEMENT	55
2.3.3 LE IMPLICAZIONI PER LA SCUOLA	63
<b>CAPITOLO 3. IL QUADRO TEORICO</b>	<b>68</b>
<b>3.1 DALLA SCUOLA OLTRE LA SCUOLA</b>	<b>68</b>
3.1.1 IL CAMMINO NORMATIVO	68
3.1.2 LA "NUOVA" ALTERNANZA	76
3.1.3 PER UNO SGUARDO CRITICO	84
3.1.4 LA "BUONA" ALTERNANZA	89
<b>3.2 CAREER CONSTRUCTION E CAREER MANAGEMENT</b>	<b>96</b>
3.2.1 UNA DIFFICILE TRANSIZIONE	96
3.2.2 L'IDENTITÀ PRE-PROFESSIONALE IN ADOLESCENZA	102
3.2.3 LE TEORIE SULLA CARRIERA	107
3.2.4 IL PARADIGMA DEL LIFE DESIGN	111
3.2.5 ADAPTABILITY, EMPLOYABILITY, READINESS	116
<b>CAPITOLO 4. LO STUDIO</b>	<b>124</b>
<b>4.1 METODOLOGIA E STRUMENTI DI RICERCA</b>	<b>124</b>
4.1.1 MIXED METHODS APPROACH	124
4.1.2 LA CAREER READINESS SURVEY	128

4.1.3 I DIARI DI BORDO: L'APPROCCIO AI TESTI	133
<b>4.2 LO STUDIO QUALITATIVO</b>	138
4.2.1 IL LAVORO SUL CAMPO: IL CAMPIONE	138
4.2.2 ANALISI DEI DATI E RISULTATI	141
4.2.3 CONSIDERAZIONI PER LA RICERCA	151
<b>4.3 STUDIO QUANTITATIVO</b>	153
4.3.1 L'AFFIDABILITÀ DEL QUESTIONARIO	153
4.3.2 LE CARATTERISTICHE DEL CAMPIONE E DEI PERCORSI	157
4.3.3 ANALISI DEI DATI E RISULTATI	165
<b>4.4 CONCLUSIONI E IMPLICAZIONI</b>	180

---

**APPENDICE** **184**

ALLEGATO 1 - INTERVIEW WITH THE INTERNATIONAL CENTRE OF GUIDANCE STUDIES (ICeGS)	184
ALLEGATO 2 - BLUEPRINTS AND RELATED FRAMEWORKS	191
ALLEGATO 3 - STUDENT CAREER READINESS ASSESSMENT SURVEY	196
ALLEGATO 4 - TABELLE STATISTICHE	200

---

**BIBLIOGRAFIA** **219**

---

**SITOGRAFIA** **232**

## INDICE DELLE FIGURE

---

Figura 1 - Types of work-based learning programmes	34
Figura 2 - Work-based learning: 20 guiding principles	40
Figura 3 - Linking purpose of work-based learning and lifelong guidance	46
Figura 4 - Mapping CMS within the framework of key competences for LL	54
Figura 5 - Transition to work in Skills Activation across Member States in 2016	101
Figura 6 - Modello di riferimento per la ricerca	123
Figura 7 - Disegno di ricerca sequenziale esplorativo	128
Figura 8 - Studio 1: sesso (%) ed età media degli studenti	140
Figura 9- Studio 1: studenti (%) per tipologia di scuola e classe	141
Figura 10 - Studio 1: word cloud delle parole con $n_i > 100$	144
Figura 11 - Studio 1: parole della lista con $n_i > 100$	145
Figura 12 - Studio 1: parole della lista con $n_i < 100$	145
Figura 13 - Studio 1: network di codici e famiglie	151
Figura 14 - Studio 2: studenti (%) per tipologia di scuola	158
Figura 15 - Studio 2: sesso (%) ed età media del campione	159
Figura 16 - Studio 2: studenti (%) per funzione dei percorsi	161
Figura 17 - Incidenza delle imprese che ospitano studenti in alternanza: 10 migliori e peggiori province	163
Figura 18 - Studenti (%) per sede ospitante	164
Figura 19 - Studio 2: medie area 1-2-3-4-5	172
Figura 20 - Studio 2: medie in t1 e t2 per studenti dei licei	175
Figura 21- Studio 2: medie in t1 e t2 per studenti degli istituti professionali	176
Figura 22 - Studio 2: medie in t1 e t2 per studenti degli istituti tecnici	176
Figura 23 - Studio 2: medie in t1 e t2 per modalità di svolgimento del percorso	177
Figura 24 - Studio 2: medie in t1 e t2 per percorsi con funzione orientativa	178

## INDICE DELLE TABELLE

---

Tabella 1- LE.A.DE.R. Framework for Careers Italia	62
Tabella 2 - Dimensioni dell'adattabilità professionale	118
Tabella 3 - Gatsby Benchmark e linee guida per l'Alternanza scuola-lavoro	131
Tabella 4 - Studio 1: n. classi/n. studenti per tipologia di indirizzo e classe	140
Tabella 5 - Studio 1: Career vocabulary list	142
Tabella 6 - Il modello concetto-indicatori dello studio qualitativo	147
Tabella 7- Studio 2: Riepilogo degli $\alpha$ di Cronbach	155
Tabella 8 - Studio 2: studenti ( $n_i$ e %) per indirizzo di studio	158
Tabella 9 - Titolo di studio genitori ( $n_i$ e %) degli studenti	159
Tabella 10 - Studio 2: modalità di svolgimento dei percorsi ( $n_i$ e %)	160
Tabella 11 - Benchmarks 1 e 3 in t1 e t2	165
Tabella 12 - Benchmark 2 in t1 e t2	166
Tabella 13 - Benchmark 5 in t1 e t2	167
Tabella 14 - Benchmark 6 in t1 e t2	167
Tabella 15 - Benchmark 7 in t1 e t2	169
Tabella 16 - Benchmark 8 in t1 e t2	170
Tabella 17 - Studio 2: statistiche campioni accoppiati	172
Tabella 18 - Studio 2: correlazioni campioni accoppiati	173
Tabella 19 - Studio 2: test campioni accoppiati	174

*“Sopra il deserto  
avvengono le aurore.  
Qualcuno lo sa”  
(Borges, 1982, p. 134).*

## **CAPITOLO 1. IL LAVORO DI RICERCA**

---

*“...la prima grande illusione è credere di conoscere il presente perché ci siamo. Tutto lo sforzo di questo libro, in un certo senso, si applica alla difficoltà di determinare il volto del presente. Ora, il futuro nasce dal presente. Vale a dire che la prima difficoltà di pensare il futuro è la difficoltà di pensare il presente. L’accecamento rispetto al presente ci rende ipso facto ciechi al futuro” (Morin, 2007/2012, p. 17).*

### **1.1 INTRODUZIONE**

Negli ultimi decenni, la crescente attenzione al tema del *work-based learning* (WBL) rappresenta non soltanto una risposta diretta agli obiettivi e alle raccomandazioni poste a livello europeo, bensì anche un riflesso dei rapidi cambiamenti in corso nei mercati e nelle relative opportunità occupazionali. Nell’era dell’*industry 4.0* e dell’*internet of things* (Rifkin, 2014), per eludere il rischio di vivere il tempo futuro da spettatori è necessario prestare attenzione alla natura mutevole del lavoro e dei modelli di carriera. Soprattutto le giovani generazioni, nel passaggio dalla scuola al lavoro, si trovano di fronte a degli scenari impegnativi rispetto al futuro. Sono proprio i nostri sistemi formativi che, nell’educare i giovani a lavori che non esistono ancora, dovrebbero fornire una risposta culturale alle sfide determinate dal delinearsi di «nuove geografie del lavoro» (Alessandrini,

2017). Promuovere una transizione agevole dalla scuola al mondo del lavoro e garantire ai giovani l'opportunità di evolvere tanto sotto il profilo professionale quanto personale sono da sempre due questioni fondamentali per le nostre economie e società.

Numerosi studi internazionali e nazionali sottolineano il valore dell'integrazione tra apprendimento e lavoro guardando alle potenzialità del *work-based learning* nel favorire processi di *employability* e nel sostenere le transizioni (Brown, Bimrose, & Barnes, 2010).

Nel nostro paese, la collaborazione formativa tra scuola e mondo del lavoro ha registrato importanti sviluppi nel ciclo di istruzione secondaria superiore con il potenziamento dell'offerta formativa in alternanza, previsto dalla riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione del 2015.

Secondo l'attuale dibattito pedagogico sono numerosi i rischi determinati dalla cornice di riferimento entro cui si iscrive la metodologia dell'alternanza, questa spesso finisce per contaminare lo stesso immaginario professionale dei giovani. Infatti, relativamente al documento sulla "buona scuola" emergono voci critiche verso l'ideologia neoliberista e funzionalista che caratterizza la riforma e che sta trasformando la scuola in un'azienda organizzata, volta a concepire l'uomo come un mezzo al servizio della produttività economica (Baldacci, Brocca, Frabboni, & Salatin, 2015).

Nonostante ciò, l'alternanza può contribuire al superamento della tradizionale contrapposizione concettuale tra studio e lavoro, teoria e pratica, formazione di base e formazione professionale (Bertagna, 2011). Per la prima volta, la "cultura del lavoro" si inserisce sistematicamente e obbligatoriamente nei curricula scolastici, l'alternanza scuola lavoro viene predisposta, secondo l'art.1 comma 33: «al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti» (L. 107/2015, 2015). Nel promuovere il carattere relazionale e situato

dell'apprendimento, l'alternanza porta con sé la potenzialità di poter contribuire alla formazione delle rappresentazioni con cui gli adolescenti si approcciano al mondo del lavoro, proprio nel momento in cui prendono forma gli elementi essenziali della loro identità personale.

Il progetto dottorale ha preso avvio da un'ampia riflessione sulla direzione intrapresa dal sistema educativo italiano a partire dal 2015 e si è avvalso negli anni del dialogo costante con interlocutori internazionali quali, l'*International Centre of Guidance Studies* dell'Università di Derby.

Differenti studi sottolineano che buone pratiche di orientamento possono contribuire al delinearsi di positive esperienze di apprendimento basato sul lavoro favorendo lo sviluppo dell'identità professionale e delle *career management skills* (Borbély-Pecze & Hutchinson, 2014). Secondo l'*European Lifelong Guidance Policy Network*, lo sviluppo di buone politiche e pratiche di orientamento: «would be further enhanced if evidence could be generated to show that the learning of career management skills has a positive impact on career development» (ELGPN, 2012, p. 20).

A partire da tali presupposti, si è inteso contribuire al dibattito sulla *career construction* da una prospettiva pedagogica. Questo ha determinato la necessità di confrontarsi con altre discipline e, in particolare, con la realtà attraverso la conduzione di una ricerca di tipo esplorativo sequenziale.

Il presente lavoro di tesi rappresenta l'esito del percorso di studi svolto nell'ambito della scuola dottorale in Cultura, Educazione, Comunicazione e, nello specifico, del curriculum Apprendimento Permanente. La ricerca vede il suo *file rouge* nell'indissolubile relazione che intercorre tra formazione, lavoro e orientamento e che, caratterizza le indagini e le pratiche del Laboratorio di Bilancio di Competenze dell'Università di Foggia.



## 1.1 LE DOMANDE E GLI OBIETTIVI

In considerazione dell'attenzione data a livello nazionale ed internazionale alle tematiche dell'apprendimento basato sul lavoro e dell'orientamento permanente, il contributo che la ricerca intende offrire si può sintetizzare nelle seguenti domande di ricerca:

- I percorsi di alternanza scuola lavoro incidono sulla costruzione di carriera degli studenti?
- L'alternanza scuola lavoro rappresenta una buona pratica di orientamento?

Pertanto, gli obiettivi generali della ricerca sono quelli di:

- valutare se i percorsi di alternanza scuola lavoro realizzati nella Provincia di Foggia promuovono la *career construction* negli studenti;
- determinare se i percorsi di alternanza scuola lavoro realizzati nella Provincia di Foggia si configurano come pratiche di orientamento di qualità.

Gli obiettivi specifici che il lavoro di ricerca ha inteso perseguire sono:

- delineare il contesto attraverso una ricognizione dei riferimenti normativi e dei documenti europei e nazionali sui temi del *work-based learning* e del *lifelong guidance*;
- analizzare la letteratura relativa alla *career construction* e i frameworks riferiti alle *career management skills* al fine di delineare un modello di riferimento per lo studio;
- individuare e vagliare l'utilizzo di uno strumento volto ad indagare l'impatto dei percorsi di alternanza sulle dimensioni considerate dal quadro teorico;

- individuare i criteri di riferimento di buone pratiche di orientamento a livello internazionale utili a mappare i percorsi di alternanza.

La ricerca guarda all'alternanza scuola lavoro come una metodologia dall'alto valore orientativo che può sostenere lo studente nell'intraprendere con consapevolezza le scelte di carriera e di studio, può incentivare lo sviluppo delle *career management skills* e coltivare il sentimento del futuro nelle giovani generazioni.

### **1.3 LA STRUTTURA**

Il presente lavoro di tesi è composto dai tre seguenti capitoli accompagnati da un'ampia appendice.

Nel secondo capitolo si è proceduto ad una ricostruzione, in una prospettiva europeistica e senza pretese di esaustività, dei riferimenti sul tema del *work-based learning* prendendo in considerazione gli ultimi dieci anni. Mediante una costante attenzione alla Strategia Europa 2020 e alle indicazioni nel campo dell'istruzione e della formazione, non si mancano di sottolineare le criticità e le raccomandazioni rivolte al nostro Paese nella direzione di rafforzare la formazione pratica e il collegamento con il mondo del lavoro (Commissione europea, 2014). Dopo aver messo in luce modelli e potenzialità del *work-based learning* se ne delinea la complementarità con l'orientamento permanente nell'obiettivo di rispondere ad alcune sfide odierne, in particolare, quest'ultimo diviene partner strategico rispetto alla promozione delle *career management skills* (ELGPN, 2010). L'attenzione a tali competenze si sostanzia in una revisione dei quadri che ne supportano l'implementazione. A tal proposito, l'esperienza di *visiting* è stata

determinante per l'approfondimento delle buone pratiche e dei frameworks sviluppatasi nei contesti anglosassoni.

Nel terzo capitolo, l'attenzione si è soffermata sul cammino normativo dell'alternanza scuola-lavoro evidenziandone i diversi passaggi cruciali e sottolineandone la vocazione orientativa che l'ha accompagnata fin dai suoi primi passi. Quella che viene delineata con la legge n. 107/2015 è un'alternanza che abbraccia la logica dell'orientamento diacronico-procedurale (Domenici, 2009), ma si discosta da un modello di formazione basato sulla sincronia e l'effettiva integrazione tra scuola e lavoro (Bertagna, 2016). Nonostante ciò, emergono delle questioni pedagogiche e delle emergenze sociali che ci inducono ad accogliere e progettare l'alternanza, a guardare alle sue potenzialità come metodologia utile a migliorare la costruzione e la capacità di gestione di carriera degli studenti. Ci si sofferma pertanto sugli studi relativi al career counseling e sulla loro evoluzione, nonché sul legame tra i costrutti e i concetti funzionali a guidare la ricerca empirica.

Nel quarto capitolo si intende render conto di uno studio di tipo esplorativo sequenziale (Creswell & Plano Clark, 2011) volta ad indagare la capacità dei percorsi di alternanza realizzati nella Provincia di Foggia di configurarsi come pratiche di orientamento di qualità in grado di promuovere la career construction negli studenti. La ricerca è stata orientata in una prima fase ad esplorare qualitativamente, con il supporto del software Atlas.ti, il linguaggio e le dimensioni legate alla *career construction* emergenti nei diari di bordo di 329 studenti impegnati in percorsi di alternanza per l'anno scolastico 2016/2017. L'analisi qualitativa descritta è stata determinante per far luce sull'oggetto d'indagine, per utilizzare il corretto linguaggio rispetto al dominio di analisi e adattare la *Student Career Readiness Assessment Survey* (Moore, Vigurs, Everitt, & Lewis, 2017) utilizzata nella fase

successiva della ricerca. Lo studio quantitativo, condotto nell'anno accademico 2017/2018, ha avuto l'obiettivo di indagare la "prontezza" degli studenti rispetto alle capacità di: identificare risorse e vincoli personali che potrebbero influenzare le proprie scelte; raccogliere informazioni sulle opportunità formative e occupazionali; fare piani per il futuro e gestire le transizioni. Nel capitolo sono presentati gli esiti della somministrazione del questionario, pre e post alternanza, ad un campione di studenti afferenti alle classi terze di nove scuole secondarie di secondo grado della Provincia di Foggia.

La vasta appendice a corredo dello studio si compone di un'intervista in lingua inglese sui temi del *work-related learning* e *career guidance*, dei materiali utilizzati per la ricerca e delle tabelle statistiche elaborate.

## CAPITOLO 2. IL CONTESTO

---

*“Work-based learning is a step towards winning the race for competitiveness and inclusivity by nurturing Europe’s best hands and minds”. (Calleja, 2016)*

### 2.1 GLI ORIENTAMENTI SUL WORK-BASED LEARNING

#### 2.1.1 LE STRATEGIE E LE INIZIATIVE 2020

Negli ultimi dieci anni la diffusione di modalità di *Work-Based Learning* (WBL) è stata posta al centro delle indicazioni ed iniziative europee. L'apprendimento collegato ai luoghi di lavoro, e non solo in funzione del lavoro, è uno dei pilastri della Strategia Europa 2020 che definisce gli orientamenti politico-strategici per ridare slancio a una crescita economica che sia intelligente, sostenibile e inclusiva. Tra le priorità emergenti rientrano lo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza e ad alto tasso d'occupazione in cui: il 75% delle persone tra i 20 e i 64 anni abbia un lavoro, il tasso di abbandono scolastico sia inferiore al 10% e almeno il 40% dei giovani sia laureato (COM(2010) 2020).

Tali obiettivi vengono perseguiti tramite alcune iniziative faro, tra queste *Youth on the move* volta al miglioramento dell'efficienza dei sistemi di insegnamento e a «favorire l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro

mediante un'azione integrata che comprenda, tra l'altro, orientamento, consulenza e apprendistati<sup>1</sup>» (COM(2010) 2020, p. 15).

Combinare lavoro e studio diviene sempre più necessario per garantire che i giovani sviluppino le competenze e le abilità richieste dal mercato del lavoro. I dati dell'*Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) ci permettono di affermare che la transizione verso il mondo del lavoro si rivela più rapida ed efficace nei paesi in cui un numero maggiore di studenti intraprendono tirocini, dove il lavoro è materia basilare d'insegnamento ma soprattutto nei paesi che dispongono di solidi regimi di apprendistato<sup>2</sup>.

Sono invece i paesi caratterizzati da sistemi d'istruzione "*study first, then work*" a presentare tassi di disoccupazione giovanile e di abbandono scolastico elevati. Di qui la necessità di un'istruzione e una formazione più attrattiva per i giovani, di adottare «l'apprendimento sul luogo di lavoro [come] mezzo efficace per integrare progressivamente i giovani nel mondo del lavoro» (COM(2010) 477, p. 5).

Nel sottolineare la necessità di percorsi di apprendimento flessibili tra il mondo del lavoro e quello dell'istruzione, nella comunicazione *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* si

---

<sup>1</sup> È necessario evidenziare come in tal caso con il plurale si faccia riferimento a più modelli di apprendistato, a seconda del maggiore o minore grado di integrazione tra la formazione al lavoro e sul lavoro con il sistema di istruzione. Vedremo più avanti come il concetto di *work-based learning* sia oggetto di condivise declinazioni, ma manchi di una definizione univoca.

<sup>2</sup> Secondo il recente rapporto *Education at a Glance* (OECD, 2018) in alcuni paesi i tassi di occupazione delle persone con una qualifica professionale superiore o post-secondaria non terziaria sono quasi altrettanto alti di quelli dei laureati (indicatore A3). Guardando ai casi della Germania e della Svizzera, una spiegazione è rinvenibile proprio nella maggiore partecipazione a programmi combinati scuola-lavoro (indicatore B1) che promuovono una migliore transizione dei giovani (indicatore A2).

richiede agli Stati membri «di fare in modo che le competenze necessarie per il proseguimento della formazione e l'ingresso nel mercato del lavoro siano acquisite e riconosciute in tutti i sistemi di insegnamento generale, professionale, superiore e per adulti, compreso l'apprendimento non formale e informale» (COM(2010) 2020, p. 21).

Sul versante dell'occupazione e delle competenze, con l'iniziativa *An Agenda for New Skills and Jobs* si intende garantire una maggiore partecipazione al mercato del lavoro e la riduzione dello *skills mismatch* aiutando le persone lungo l'intero arco della loro vita a sviluppare competenze che siano pienamente utilizzate e che rispondano alle esigenze dei datori di lavoro. Secondo l'OECD ben tre lavoratori su cinque sono impiegati in lavori che non utilizzano pienamente le loro capacità e circa il 40% di datori di lavoro dei paesi esaminati riscontrano problemi di reclutamento dovuti ad una carenza di competenze. La domanda di competenze sta cambiando a causa di diverse tendenze come il progresso tecnologico, la globalizzazione e i cambiamenti demografici. Alla luce di questi mutamenti, comprendere la relazione tra competenze e lavoro diviene cruciale per progettare politiche che rendano il mondo del lavoro più inclusivo<sup>3</sup>.

L'agenda promuove una serie di iniziative concrete volte a rendere il mercato del lavoro più flessibile e sicuro, a migliorare le condizioni lavorative delle persone e i presupposti per la creazione di nuovi posti di lavoro. Con una particolare attenzione all'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro, nella

---

<sup>3</sup> Nel 2017 l'OECD ha lanciato lo *Skills for Jobs Database (2017)* che fornisce informazioni sulle carenze ed eccedenze di competenze nei vari paesi, su come i cambiamenti strutturali in corso sono associati all'emergere di squilibri di competenze. Questo si rivela uno strumento utile ai *policy makers* nella progettazione delle politiche educative ed occupazionali.

comunicazione *Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione. Un contributo europeo verso la piena occupazione* si chiarisce che fornire la giusta combinazione di competenze è essenziale per «evitare il sottoutilizzo delle potenzialità e del talento delle persone» (COM(2010) 682, p. 12).

L'impatto della crisi economica sull'occupazione giovanile ha fatto emergere l'inadeguatezza delle realtà formative tradizionali nel far acquisire competenze effettivamente spendibili. Alla luce di ciò, l'attenzione alle priorità dell'istruzione e della formazione è ulteriormente cresciuta portando alla definizione del quadro strategico *Education and Training 2020*. Il programma, adottato dalla Commissione europea nel 2009, formalizza le indicazioni in merito agli strumenti e alle modalità di raggiungimento di alcuni obiettivi per gli Stati membri:

- l'apprendimento permanente e la mobilità devono diventare una realtà, con sistemi di istruzione e formazione professionale (IFP)<sup>4</sup> più flessibili e reattivi al cambiamento;
- la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione devono essere migliorate innalzando la qualità e il livello dei risultati di apprendimento dei giovani relativamente alle competenze di base, rendendo le scienze e la tecnologia più allettanti, nonché rafforzando le competenze linguistiche;
- l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva vanno promosse in modo che, a prescindere dalla propria situazione personale, sociale o economica, a tutti i cittadini sia garantito lo sviluppo personale e il benessere;

---

<sup>4</sup>Si assume la definizione dell'*European Training Foundation (ETF)*, per *Vocational education and training (VET)* si intende «education and training which aims to equip people with knowledge, know-how, skills and/or competences required in particular occupations or more broadly on the labour market» (ETF, 1997, p. 292).



- la creatività e l'innovazione, nonché l'imprenditorialità, dovrebbero essere incoraggiate a tutti i livelli in quanto sono fattori chiave per uno sviluppo economico sostenibile. In particolare, gli individui dovrebbero essere aiutati ad acquisire le competenze digitali, a sviluppare uno spirito proattivo utile a costruire sempre nuovi percorsi di vita e lavoro (2009/C 119/02).

L'apprendimento basato sul lavoro fornisce una risposta strategica alla capacità dei paesi di raggiungere molti di questi obiettivi che, nella prospettiva europea sono inscindibili dall'esigenza di favorire processi di *employability* e sostenere le transizioni, di definire adeguate misure e dispositivi per rafforzare le abilità funzionali all'occupabilità e alla mobilità sociale. Ciò si evince dalla comunicazione *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici* del 2012 in cui la Commissione europea delinea le priorità strategiche che dovranno affrontare gli Stati membri:

- sviluppo di un'istruzione e formazione professionale di eccellenza per innalzare la qualità delle abilità professionali;
- promozione dell'apprendimento sul lavoro, anche con tirocini di qualità, periodi di apprendistato e modelli di apprendimento duale per agevolare il passaggio dallo studio al lavoro;
- promozione di partenariati fra istituzioni pubbliche e private (per garantire l'adeguatezza dei curricula e delle abilità trasmesse);
- promozione della mobilità attraverso il programma Erasmus per tutti, oggetto di una recente proposta (COM(2012) 669, p. 3).

Nonostante il valore dell'istruzione e della formazione professionale nell'accorciare la distanza tra il mondo dell'istruzione e il mondo del lavoro sia ormai ampiamente riconosciuto e mediamente il 50% dei giovani europei di età compresa tra 15 e 19 anni partecipi a tali programmi, sussistono

differenze geografiche significative<sup>5</sup> con tassi di partecipazione che vanno dal 15% ad oltre il 70%. Affermare che «per conseguire l'eccellenza occorre rinnovare sistematicamente i curricula, aggiornare costantemente i metodi e le tecniche di insegnamento e coinvolgere attivamente le imprese» (COM(2012) 669, p. 7) implica delineare un quadro normativo chiaro, attribuire ruoli specifici ai diversi attori e far divenire l'apprendimento basato sul lavoro fulcro dei sistemi IFP europei.

Nella relazione congiunta del Consiglio e della Commissione sulle *Nuove priorità per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* viene riconfermato il ruolo chiave dell'IFP:

Lo sviluppo di competenze pertinenti dovrebbe essere perseguito promuovendo ulteriormente tutte le forme di apprendimento basato sul lavoro, quali tirocini, apprendistati e sistemi in alternanza per l'istruzione e la formazione professionale, rafforzando l'alleanza europea per l'apprendistato, sviluppando ulteriori partnership con tutte le parti interessate a livello locale, regionale e nazionale e rafforzando l'anticipazione delle esigenze in termini di competenze (2015/C 417/04).

Dunque, potenziare l'apprendimento basato sul lavoro chiama in causa nuovi livelli di cooperazione nel settore IFP e richiede agli Stati membri di intensificare gli sforzi per condividere sistemi e approcci.

---

<sup>5</sup> Alcuni paesi dell'Europa settentrionale dispongono già di solidi sistemi IFP che prevedono al loro interno meccanismi di allineamento ai fabbisogni di competenze; ne consegue che la formazione è maggiormente influenzata dalla domanda e i tassi di occupazione giovanile sono più elevati. Sono i paesi dell'Europa meridionale, ad essere in ritardo in termini di partecipazione, qualità e capacità di attrazione dei sistemi IFP.

## 2.1.2 COOPERAZIONE E PRIORITÀ

La cooperazione in materia di istruzione e formazione professionale ha ricevuto un nuovo impulso con l'adozione della Strategia Europa 2020. Non è possibile trascurare che già la dichiarazione di Copenaghen del 29 e 30 novembre 2002 aveva svolto un ruolo cruciale nel sensibilizzare all'importanza dell'IFP.

Il processo ha puntato a migliorare le prestazioni, la qualità e l'attrattiva dell'IFP attraverso una maggiore cooperazione a livello europeo, sulla base delle seguenti priorità:

- rafforzare la dimensione europea nell'IFP;
- aumentare l'informazione, l'orientamento, la consulenza e la trasparenza in ambito di IFP;
- sviluppare strumenti per il reciproco riconoscimento e la convalida delle competenze e delle qualifiche;
- migliorare la garanzia della qualità dell'IFP (European Ministers of VET and European Commission, 2002).

I progressi sono stati evidenti se si guarda agli strumenti, ai principi e agli orientamenti comuni a livello europeo che sono stati elaborati per rendere le qualifiche più trasparenti e comparabili, nonché per migliorare la flessibilità e la qualità dell'apprendimento<sup>6</sup>. Una serie di comunicati successivi ha confermato il raggiungimento di tali obiettivi, nonché i passi da compiere

---

<sup>6</sup> Secondo un approccio orientato ai risultati dell'apprendimento sono stati sviluppati i seguenti strumenti: il dispositivo EUROPASS, il quadro europeo delle qualifiche (EQF), il sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionali (ECVET) e il quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (EQAVET).

per migliorare ulteriormente la cooperazione al fine di far divenire l'IFP motore di una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.

Nel delineare una nuova agenda per la cooperazione in materia di IFP, nella comunicazione *Un nuovo slancio per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale a sostegno della strategia Europa 2020* si afferma che: «Fino ad oggi la cooperazione europea in materia di IFP è stata coronata da successo, [...] Tuttavia, la strategia definita nel quadro di Europa 2020 richiede con urgenza un approccio molto più risoluto riguardo alle riforme dei sistemi di IFP» (COM(2010) 296 , p. 12). La Commissione invita a sostenere un ambizioso programma di modernizzazione dell'IFP, definire obiettivi concreti e impegnarsi con fermezza ad attuarli.

Sulla base dei principi del processo di Copenaghen e dei risultati già acquisiti sarà il comunicato di Bruges del 2010 a definire gli 11 obiettivi strategici per il periodo 2011-2020 e un piano d' azione a breve termine per il periodo 2011-2014, combinando misure nazionali e sostegno europeo per rispondere alle sfide attuali e future. Il comunicato stabilisce che i sistemi europei di istruzione e formazione devono: essere flessibili e di elevata qualità; mettere le persone nelle condizioni di adattarsi e gestire il cambiamento consentendo loro di acquisire competenze chiave; facilitare e incoraggiare la mobilità transnazionale di studenti e insegnanti dell'IFP.

Nel delineare la sfida di offrire alle persone i mezzi necessari per adattarsi e gestire il cambiamento, il *work-based learning* diviene fondamentale strumento politico per sostenere la crescita degli individui:

L'apprendimento basato sul lavoro rappresenta per le persone uno strumento per accrescere il proprio potenziale. La componente basata sul lavoro contribuisce in maniera sostanziale allo sviluppo di un'identità professionale e può incrementare l'autostima di coloro che potrebbero altrimenti considerare la propria vita un fallimento. L'apprendimento sul posto di lavoro consente a chi ha un'occupazione

di sviluppare il proprio potenziale pur continuando a percepire il proprio salario. Pertanto, un IFP efficace che consenta l'apprendimento sul posto di lavoro o al di fuori di questo, a tempo parziale o a tempo pieno, può altresì contribuire in maniera considerevole alla coesione sociale delle nostre società (Ministri europei per l'IFP, parti sociali europee e Commissione europea, 2010).

Al fine di rendere l'istruzione e la formazione professionale maggiormente attrattiva e promuoverne la qualità, il *work-based learning* dovrebbe diventare una caratteristica di tutti i sistemi di IFP. Di qui la necessità di elaborare a livello europeo un vademecum su modelli efficaci di apprendimento basato sul lavoro con il sostegno del Cedefop<sup>7</sup> e la richiesta agli Stati membri di predisporre azioni volte all'aumento del numero di apprendisti.

Sempre più spesso, i paesi di tutto il mondo, a tutti i livelli di sviluppo, mettono l'apprendimento basato sul lavoro, nella loro agenda politica. Nel comunicato di Burges la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale viene ulteriormente rafforzata, si sottolinea l'esigenza di un dialogo sulle politiche e pratiche con partner mondiali

---

<sup>7</sup> L'*European Centre for the Development of Vocational Training* (Cedefop) attraverso la sua attività scientifica sostiene lo sviluppo delle politiche europee in materia di IFP fornendo informazioni su come i paesi stanno progredendo verso il conseguimento di obiettivi concordati. Se i precedenti comunicati si concentravano su obiettivi generali per l'IFP, nel 2010 è stata concordata una visione a lungo termine che ha portato all'aumento di studi e risorse sul tema, si pensi all'*European database on Apprenticeships* (2016) e *Apprenticeship schemes in European countries* (Cedefop, 2018).

assistiti dall'ETF<sup>8</sup> e con le organizzazioni internazionali, in particolare l'OECD<sup>9</sup>, l'ILO<sup>10</sup> e l'UNESCO.

Queste, riunite nell'*Inter-Agency Group on Technical and Vocational Education and Training* (IAG-TVET), sostengono i paesi nel migliorare la loro produttività, lo sviluppo sostenibile e le opportunità di lavoro, nonché la progettazione e l'attuazione di efficaci politiche di istruzione e formazione professionale. Dal 2008 l'Agenzia promossa dall'UNESCO favorisce la condivisione delle conoscenze e una comprensione comune delle questioni chiave, assicurando un coordinamento efficace delle attività delle organizzazioni che sono coinvolte nella consulenza politica, nei programmi internazionali e nella ricerca.

Sempre nell'ottica di un metodo di coordinamento aperto l'Unione europea si è impegnata nell'avviare un cambiamento di paradigma culturale nei confronti dell'apprendistato. Infatti, con la dichiarazione congiunta *European Alliance for Apprenticeships* (European Social Partners, European Commission and Lithuanian Presidency of the Council of the European

---

<sup>8</sup> L'*European Training Foundation* (ETF) opera nel contesto della politica delle relazioni esterne dell'Unione europea con l'obiettivo di assistere i paesi terzi nello sviluppo del capitale umano. A tal fine, favorisce l'accesso all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e lo sviluppo delle capacità e delle competenze.

<sup>9</sup> L'*Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) nel 2015 ha avviato uno studio tematico sul *work-based learning* e l'IFP, con l'obiettivo di analizzare questioni politiche, documentare le prassi internazionali e fornire indicazioni utili a migliorare i risultati economici e sociali, <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/work-based-learning-in-vocational-education-and-training-vet-papers-and-reports.htm>.

<sup>10</sup> L'*International Labour Organization* (ILO) attraverso il settore Skills and Employability del dipartimento *Employment Policy* conduce ricerche comparative e fornisce linee guida politiche sulle forme di apprendimento basato sul lavoro, sulla qualità dell'apprendistato e sul riconoscimento degli apprendimenti pregressi [https://www.ilo.org/skills/areas/skills-policies-and-systems/WCMS\\_465065/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/skills/areas/skills-policies-and-systems/WCMS_465065/lang--en/index.htm).

Union, 2013), viene istituita anche l' EAfA con la finalità di promuovere la qualità, l'accesso e l'attrattività dell'apprendistato e facilitare il collegamento, la cooperazione e la condivisione di buone pratiche tra i paesi, gli attori del mondo del lavoro e il settore dell'istruzione<sup>11</sup>.

Sulla base di una revisione dei risultati per il periodo 2011-2014, le *Conclusioni di Riga* hanno stabilito un elenco di nuove priorità per il periodo 2015-2020.

Al fine di sviluppare qualifiche e competenze rilevanti e di alta qualità per il mercato del lavoro, basandosi sui risultati osservabili dei processi di apprendimento diviene necessario:

1. promuovere l'apprendimento basato sul lavoro in tutte le sue forme, con particolare attenzione all'apprendistato, coinvolgendo le parti sociali, le imprese, le camere di commercio e i fornitori di IFP, nonché stimolando l'innovazione e l'imprenditorialità;
2. sviluppare ulteriormente i meccanismi di garanzia della qualità nell'istruzione e formazione professionale, in linea con la raccomandazione EQAVET e, nel quadro dei sistemi di garanzia della qualità, istituire circuiti di informazione e feedback nei sistemi di istruzione e formazione professionale iniziale (IFPI) e continua (IFPC)<sup>12</sup> basati sui risultati dell'apprendimento.

---

<sup>11</sup>Contestualmente è stato finanziato un progetto di rete chiamato *Network Work-based Learning and Apprenticeships* (NetWBL) per promuovere e capitalizzare le esperienze rilevanti sul tema. Il principale prodotto della rete è il WBL TOOLKIT, la prima piattaforma web a raccogliere materiali, strumenti e buone pratiche per l'apprendimento basato sul lavoro trasferibili e utilizzabili da diversi *stakeholders*.

<sup>12</sup> L'IFPI viene solitamente svolta a livello secondario superiore prima di entrare nella vita lavorativa, in un ambiente scolastico o in un ambiente basato sul lavoro organizzato il più vicino possibile all'esperienza di vita reale (nelle scuole, nei centri di formazione, nelle aziende, in apprendistato). L'IFPC si colloca dopo la formazione iniziale o dopo l'ingresso nella vita lavorativa con la finalità di migliorare o aggiornare le proprie

Per favorire una scelta più consapevole delle persone verso percorsi finalizzati sia all'occupabilità a lungo termine sia all'acquisizione delle capacità utili all'adattabilità ad un contesto in continua evoluzione è utile:

3. migliorare l'accesso all'IFP e alle qualifiche per tutti grazie a sistemi più flessibili e permeabili, offrendo servizi di orientamento integrati ed efficienti e rendendo disponibile la convalida dell'apprendimento non formale e informale;
4. rafforzare ulteriormente le competenze chiave nei programmi di studio dell'IFP e fornire opportunità più efficaci per acquisire o sviluppare tali competenze mediante l'IFPI e l'IFPC.

A sostegno della corretta attuazione delle riforme e al fine di aumentare la qualità complessiva e l'efficienza della formazione professionale è opportuno:

5. introdurre approcci sistematici e opportunità di sviluppo professionale iniziale e continuo di insegnanti, formatori e tutor pedagogici dell'IFP in ambito scolastico e lavorativo (Riga Conclusions , 2015).

Il ruolo chiave dell'IFP e dell'apprendimento basato sul lavoro viene ribadito nel luglio 2016 con l'adozione da parte della Commissione della *New Skills Agenda for Europe*. L'Agenda chiarisce le dieci azioni specifiche che la Commissione si impegna a promuovere in collaborazione con gli Stati membri nel periodo 2016-2017 ed è frutto del percorso svolto dalle istituzioni europee per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività. La Commissione si propone di innovare IFP ed i suoi contenuti, l'offerta formativa e le modalità di insegnamento:

---

conoscenze e abilità, acquisire nuove competenze, continuare lo sviluppo personale e professionale attraverso una modalità di apprendimento principalmente basata sul lavoro.



- favorendo le opportunità per i discenti di intraprendere un'esperienza di apprendimento basata sul lavoro nel quadro del loro percorso di studi;
- aumentando per i discenti dell'IFP le opportunità di combinare le esperienze di apprendimento acquisite in contesti diversi, sulla base degli strumenti IFP già esistenti in materia di garanzia della qualità e crediti, e in linea con le nuove raccomandazioni dell'EQF;
- sostenendo lo sviluppo e la visibilità delle opportunità di istruzione e formazione professionale superiore attraverso partenariati tra gli erogatori di istruzione, il settore della ricerca e le imprese, con particolare attenzione all'esigenza di competenze superiori a livello settoriale;
- migliorando la disponibilità dei dati relativi ai risultati dell'istruzione e della formazione professionale sul mercato del lavoro;
- esaminando modalità per razionalizzare la *governance* a livello UE del settore IFP, tra cui un ruolo di coordinamento più esplicito per il comitato consultivo per la formazione professionale;
- avviando nel 2016 la prima Settimana europea delle competenze nell'istruzione e formazione professionale<sup>13</sup> e rafforzando la collaborazione con la World Skills Organisation al fine di presentare gli studi professionali come un'opzione di prima classe (COM(2016) 381, p. 7).

L'Agenda nel porsi l'obiettivo di far divenire l'IFP una "scelta di elezione" per il maggior numero di persone ci conferma come, nel percorso europeo l'apprendimento basato sul lavoro sia un fattore chiave per accrescere la qualità e la pertinenza della formazione delle competenze.

---

<sup>13</sup> L'*European Vocational Skills Week* (EVSW) è un'iniziativa a livello europeo con l'obiettivo di migliorare l'attrattiva e l'immagine dell'IFP, [https://ec.europa.eu/social/vocational-skills-week/about-skills-week\\_en](https://ec.europa.eu/social/vocational-skills-week/about-skills-week_en)

### 2.1.3 IL MONITO ALL'ITALIA

Nell'attuazione della strategia europea, gli stati membri sono chiamati a pianificare obiettivi e azioni congruenti con i programmi di riforma varati, sulla scorta dell'analisi delle proprie criticità e dei relativi miglioramenti. L'affermazione di una cultura del monitoraggio, della valutazione e del confronto internazionale ha portato l'Unione ad esaminare e monitorare tali programmi<sup>14</sup>. Nel 2014, in seguito alla richiesta del Consiglio europeo, la Commissione ha effettuato un bilancio sull'andamento della situazione per riflettere sulle nuove azioni da attuare in vista del periodo 2015-2020 (COM(2014) 130).

La presidenza italiana del 2014 inizia in un contesto tutt'altro che facile. Il problema delle competenze in Italia è rilevante non solo in termini di livelli, ma anche in termini di disallineamento rispetto al mercato del lavoro. Il tasso di abbandono prematuro degli studi, anche se in flessione, resta elevato. È inoltre dimostrata la difficoltà nelle transizioni dalla scuola al lavoro<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Per contribuire all'elaborazione di politiche fondate su elementi concreti e monitorare i progressi, vengono individuati dei criteri di riferimento a sostegno degli obiettivi strategici europei. Per il programma ET 2020 ne sono stati individuati 5 da conseguire entro il 2020: almeno il 15 % di adulti dovrebbe partecipare all'apprendimento permanente; la percentuale dei quindicenni con risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze dovrebbe essere inferiore al 15 %; la percentuale di persone tra i 30 e i 34 anni in possesso di un diploma d'istruzione superiore dovrebbe essere almeno del 40 %; la percentuale di giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione dovrebbe essere inferiore al 10 %; almeno il 95 % dei bambini di età compresa tra i 4 anni e l'età dell'istruzione primaria obbligatoria dovrebbe partecipare all'istruzione della prima infanzia.

<sup>15</sup> È possibile avere panoramica completa dell'andamento dei principali indicatori sui sistemi di istruzione e formazione attraverso le pubblicazioni *Education and training monitor* per gli anni dal 2012 al 2018. In proposito, si veda <https://publications.europa.eu/it/web/general-publications/publications>

A cinque anni dal lancio del programma 2020, l'Italia ha compiuto alcuni progressi nel migliorare i risultati del proprio sistema d'istruzione, ma rispetto alla maggioranza degli Stati membri continua tuttavia ad essere in ritardo in termini di formazione del capitale umano.

Negli anni, in risposta alle sollecitazioni provenienti dall'Europa, c'è stato un processo di avvicinamento tra il mondo della formazione e quello del lavoro. Si pensi allo sviluppo degli Istituti Tecnici Superiori (ITS) che, sebbene coinvolgano ancora un numero limitato di studenti, negli anni ci permettono di rilevare dati incoraggianti sull'occupabilità. Altre iniziative sono state adottate per rafforzare la valenza formativa dello strumento dell'apprendistato, utilizzandolo anche nella scuola secondaria. Si pensi alle *Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca* del 2013 che hanno introdotto in riferimento all'istruzione e formazione per il lavoro «un programma sperimentale per lo svolgimento di periodi di formazione in azienda per gli studenti degli ultimi due anni delle scuole secondarie di secondo grado per il triennio 2014-2016. Il programma contempla la stipulazione di contratti di apprendistato» (D.L. 104/2013).

Tali iniziative hanno avuto una portata e un impatto limitato, in quanto non hanno affrontato adeguatamente la questione relativa all'esigenza di promuovere l'efficacia dell'apprendimento basato sul lavoro.

Dalla *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione - 2014 Italia* emerge, infatti, che «la partecipazione degli studenti della scuola secondaria superiore all'istruzione e alla formazione professionale rimane superiore alla media UE (59,2% rispetto al 50,4% nel 2012). L'Italia ha tuttavia una bassissima percentuale di giovani che beneficiano dell'apprendimento basato sul lavoro» (Commissione europea, 2014). Del resto, la scuola italiana ha nel tempo cercato al suo interno le

ragioni della propria esistenza, più che nell'aggancio con la società e con le richieste di cambiamento provenienti dal mondo del lavoro.

Nella *Raccomandazione del Consiglio sul programma nazionale italiano di riforma del 6 giugno 2014* emerge l'esigenza di migliorare la qualità dell'insegnamento e la dotazione di capitale umano a tutti i livelli di istruzione. La raccomandazione specifica per paese in materia d'istruzione e formazione, formulata nell'ambito del semestre europeo, ha posto l'accento sulla necessità di attuare un sistema nazionale per la valutazione degli istituti al fine di migliorare i risultati della scuola e ridurre i tassi di abbandono scolastico, di istituire un registro nazionale delle qualifiche per garantire un ampio riconoscimento delle competenze, nonché assicurare finanziamenti pubblici che premiano in modo più congruo la qualità dell'istruzione. Nel migliorare la qualità dell'insegnamento e assicurare una più agevole transizione dalla scuola al lavoro, «sembrano cruciali, nel ciclo di istruzione secondaria superiore e terziaria, il rafforzamento e l'ampliamento della formazione pratica, aumentando l'apprendimento basato sul lavoro e l'istruzione e la formazione professionale» (COM(2014) 413, p. 6).

In linea con la raccomandazione, la collaborazione formativa tra scuola e mondo del lavoro ha visto in Italia degli sviluppi in due direzioni: sul fronte scolastico a seguito dell'approvazione della L. 107/15 che ha introdotto l'alternanza in maniera sistematica nella scuola secondaria superiore; sul fronte del rilancio delle politiche a sostegno dell'occupabilità giovanile, attraverso la valorizzazione dell'apprendistato, operata con gli interventi di modernizzazione del mercato del lavoro contenuti nel Jobs Act<sup>16</sup>. In maniera complementare le due norme puntano a rafforzare il rapporto formazione-

---

<sup>16</sup> Questi puntano sul rilancio in primo luogo dell'apprendistato, per approfondimenti è possibile consultare [www.jobsact.lavoro.gov.it](http://www.jobsact.lavoro.gov.it)

lavoro, promuovendo una maggiore diffusione dell'alternanza, ridefinendo l'apprendistato e in particolare all'acquisizione dei titoli di studio. Sintesi di questa linea strategica è l'istituzione di un sistema duale che nasce dalle novità introdotte dai decreti legislativi 81/2015<sup>17</sup> e 150/2015.

È possibile affermare che gli interventi normativi descritti implicano un consistente investimento in materia di apprendimento basato sul lavoro attraverso molteplici strumenti e ben rispondo al monito rivolto al nostro paese dall'Unione europea. Restano però ancora diversi passaggi da portare a compimento, in quanto “*More Work-Based Learning*” significa anche costruire e consolidare reti nazionali e territoriali per la progettazione e l'attuazione condivisa di buone pratiche di apprendimento.

Lo sviluppo e il rafforzamento del sistema duale in Italia vede l'introduzione di una sperimentazione, attraverso l'Accordo Stato-Regioni del settembre 2015, che sta consentendo a 60 mila giovani di poter conseguire una qualifica o un diploma professionale attraverso percorsi formativi che prevedono, una effettiva alternanza tra formazione e lavoro. Tale accordo promuove percorsi e opportunità formative fondati sull'apprendimento basato sul lavoro e ne delinea le sue diverse forme (Atto rep. 158/CSR, 2015). In Italia, si delinea un modello di apprendimento basato sul lavoro che opera con tre principali dispositivi nell'istruzione secondaria: l'apprendistato, l'alternanza scuola lavoro e il modello dell'impresa formativa simulata.

---

<sup>17</sup> Il modello mutuato dalla cultura tedesca e diffuso in molti altri paesi del Nord Europa ha avuto notevole incidenza nel più recente dibattito politico italiano, la documentazione completa di riferimento è consultabile sul sito [www.sistemaduale.anpal.gov.it](http://www.sistemaduale.anpal.gov.it). La disciplina dell'apprendistato è contenuta nel Capo V (artt. 41-47) del decreto legislativo del 15 giugno 2015, n. 81, questa prevede che i ragazzi dai 15 ai 25 anni possano conseguire qualsiasi titolo di studio di livello secondario superiore, compresi qualifiche e diplomi di IeFP, attraverso un contratto di apprendistato (Apprendistato per la qualifica ed il diploma professionale).

## 2.2 WORK, TRAIN, WIN<sup>18</sup>

### 2.2.1 I DIFFERENTI MODELLI

In Europa sembra mancare una comprensione comune dell'apprendimento basato sul lavoro ed una conoscenza sistematica del suo uso. Definire chiaramente cosa sia il *Work-Based Learning* (WBL), ad esempio distinguerlo da concetti simili come il *Work-Related Learning* (WRL), si rivela complesso. Nonostante sia il primo termine ad essere maggiormente utilizzato a livello europeo, i confini tra queste diverse forme di apprendimento sono spesso sfocati. Ad esempio, il termine *work-related learning* tende ad abbracciare tutti i tipi di apprendimento, anche quello che si verifica lontano dal processo di lavoro, mentre l'uso del termine *work-based learning* tende ad essere limitato più all'apprendimento attraverso il lavoro in senso stretto. Tuttavia, quest'ultimo non è sempre definito in modo coerente nella letteratura. Secondo la definizione rigorosa, il *work-based learning* è chiaramente distinto dall'apprendimento in classe e non comprende quest'ultimo. Nel senso più ampio, il *work-based learning* è visto come una componente di un programma di apprendimento più ampio.

Descrivere il *work-based learning* è una sfida, questo può assumere varie forme, come quella dell'apprendistato, del tirocinio o dello stage a livello di istruzione e formazione professionale iniziale, o formazione guidata sul lavoro, rotazione del lavoro, *job shadowing* o tutoraggio a livello di istruzione e formazione professionale continua.

---

<sup>18</sup> Il titolo del paragrafo è ripreso dal seguente studio OECD: Kis, V. (2016), “*Work, train, win: work-based learning design and management for productivity gains*”, OECD Education Working Papers, No. 135, OECD Publishing, Paris.

Una definizione di *work-based learning* limitata a situazioni lavorative autentiche, che implicano reali relazioni sul posto di lavoro distinte dall'apprendimento in aula può essere più chiara, ma certamente meno attrattiva. Una definizione più ampia riflette meglio la realtà fatta di più modelli di *work-based learning* che si rivolgono principalmente ai giovani impegnati nell' IFPI legata al sistema scolastico.

In una prospettiva più internazionale, secondo l'*Inter-Agency Group on Technical and Vocational Education and Training* (IAG-TVET) il *work-based learning*:

refers to all forms of learning that takes place in a real work environment. It provides individuals with the skills needed to successfully obtain and keep jobs and progress in their professional development. Apprenticeships, internships/traineeships and on-the-job training are the most common types of work-based learning. These types usually - but not always - combine elements of learning in the workplace with classroom-based learning (IAG-TVET , 2017, p. 2).

L'apprendistato fornisce competenze professionali e in genere porta a una qualifica riconosciuta, combina l'apprendimento sul posto di lavoro con l'apprendimento scolastico in modo strutturato, con durata annuale e attraverso un contratto. Gli *internships/traineeships* vengono definiti come periodi di formazione sul posto di lavoro che integrano i programmi di istruzione e formazione formale o non formale. Possono durare da alcuni giorni o settimane a mesi. Possono o non possono includere un contratto di lavoro e un pagamento. L'*on-the-job training* è la formazione che si svolge nel normale ambiente di lavoro. È il tipo più comune di apprendimento basato sul lavoro durante la vita lavorativa di un individuo.

Facendo riferimento alla definizione adottata in numerosi riferimenti europei, per *work-based learning* si intende l'acquisizione di competenze e

conoscenze tramite l'esercizio e la riflessione su attività svolte in un contesto professionale, sia sul luogo di lavoro (nel caso di formazione in alternanza) sia in un istituto per l'istruzione e la formazione professionale (Cedefop, 2014).

Secondo il documento *Vocational education and training for better skills, growth and jobs* che accompagna la comunicazione della Commissione europea *Rethinking Education*, i modelli principali di WBL sono tre: l'apprendistato; lo svolgimento di periodi di formazione *on-the-job* in azienda; l'integrazione di forme di apprendimento basato sul lavoro nei programmi scolastici. Molti paesi in Europa combinano questi tre modelli di *work-based learning*:

Alternance schemes or apprenticeships<sup>19</sup> are typically known in Austria and Germany as the “dual system”. These are based on the integration of companies as

---

<sup>19</sup> Spesso, i termini alternanza e apprendistato sono usati erroneamente in maniera interscambiabile. Recuperando però la distinzione fornitaci dall'ETF: il termine *alternance training* «is commonly used in French-speaking countries to refer to education or vocational training in which periods in the workplace alternate with periods in an education and training institution»; per *apprenticeship* si intende «a long-established form of VET that includes alternating periods at the workplace and in a school or vocational training centre, in which a contract of training exists between the apprentice and the employer, and in which the apprentice is legally an employee, rather than a student, and receives a wage or allowance from the employer» (ETF, 2014, p. 63) . Invece, secondo il Cedefop: la formazione in alternanza è la «formazione sistematica a lungo termine che alterna periodi di apprendimento sul posto di lavoro a corsi erogati da un istituto d'istruzione o un centro di formazione. L'apprendista è contrattualmente vincolato al datore di lavoro ed è retribuito (riceve uno stipendio o un'altra forma di compenso)»; l'apprendistato implica che «il datore di lavoro si assume la responsabilità di fornire all'apprendista una formazione che gli permetterà di esercitare una data professione. istruzione o formazione dispensata in combinazione, ossia in parte in un istituto d'istruzione o in un centro di formazione, in parte in un ambiente di lavoro. lo svolgimento è regolato su base settimanale, mensile o annuale. a seconda del paese e dello status applicabile, i partecipanti possono essere contrattualmente vincolati al datore di lavoro e/o ricevere una retribuzione» (Cedefop, 2014, p. 25-27).



training providers together with VET schools or other education/training institutes. In these programmes, learners spend a significant time on training in companies. In parallel, in “alternating” periods, they acquire general and occupation-related knowledge and key competences in VET schools or other education/training institutes. This model typically shows strong results in terms of successful transitions to the labour market. Another model is school-based VET which includes on the job training periods in companies, typically covering internships, work placements or traineeships that are incorporated in VET programmes leading to formal qualifications. Finally, work-based learning can be integrated in a school-based programme, through on-site labs, workshops, kitchens, restaurants, junior or practice firms, simulations or real business/industry project assignments which aim to create a “real life” work environment (SWD(2012) 375, p. 4-5).

Le pratiche di apprendimento basate sul lavoro includono un insieme ampiamente diversificato di esperienze corrispondenti ai diversi sistemi nazionali di istruzione e formazione.

Nel sistema italiano, secondo il documento *Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes Italy*<sup>20</sup>, sono identificabili i tre modelli di apprendimento basato sul lavoro delineati. L'apprendistato è definito «un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani» (D.L. 81/2015); i tirocini sono considerati come periodi di alternanza che consentono agli alunni e ai giovani di sperimentare la formazione sul posto di lavoro distinti in curricolari ed extracurricolari; l'alternanza scuola-lavoro (anche ASL) è riconosciuta come modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica in collaborazione con i rappresentanti del mondo del lavoro (ReferNet , 2014).

---

<sup>20</sup> *ReferNet* è una rete di istituti creata dal Cedefop per fornire informazioni sui sistemi e le politiche nazionali IFP, ogni partner raccoglie informazioni e monitora gli sviluppi nelle politiche e nei sistemi nazionali. Per l'Italia attualmente è Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP).

Quello delineato dal Cedefop non è l'unico modo per classificare i programmi di apprendimento basati sul lavoro.

Il manuale redatto dall'*European and Training Foundation*, distinguendo l'apprendimento sul lavoro svolto dallo studente come parte di un percorso formativo scolastico, definisce il *work-based learning* come un processo che «takes place within the workplace using tasks or jobs for instruction and practical purposes. It may be formal and structured using instructional plans, or informal, occurring incidentally, in the process of normal daily work, for example, through experience, practice, mentoring or demonstration» (ETF, 2014, p. 65)

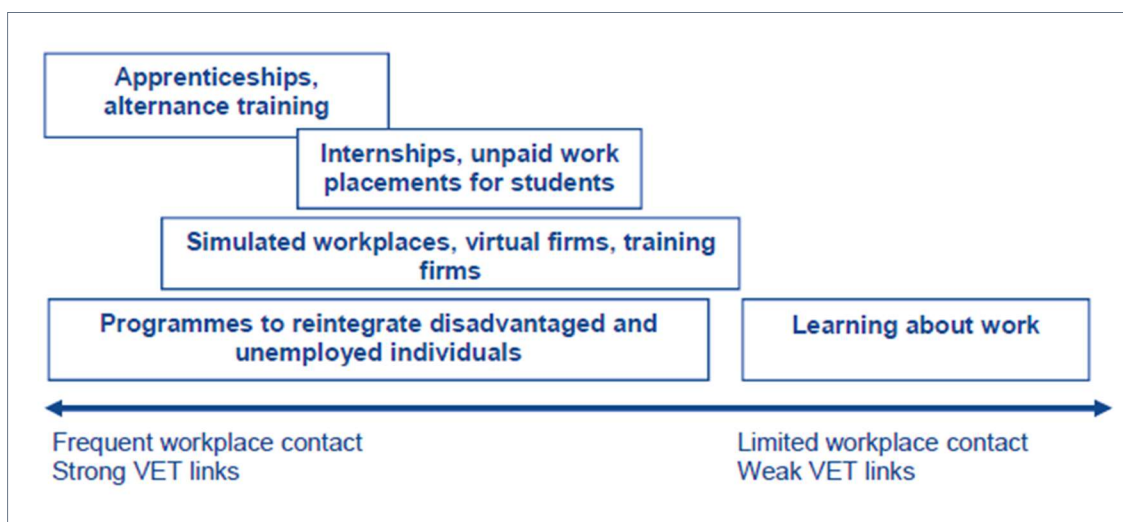
Esistono diversi tipi di programmi di apprendimento basato sul lavoro e, quest'ultimo, può essere utilizzato per raggiungere differenti obiettivi: l'acquisizione di competenze professionali che contribuiscano al raggiungimento di qualifiche professionali riconosciute; lo sviluppo di *work habits* e *job-readiness*; può aiutare gli studenti a fare scelte di carriera migliori; può offrire alle persone svantaggiate e alle persone in cerca di lavoro l'accesso a opportunità di lavoro che altrimenti non avrebbero.

Sulla base di ciò, l'ETF individua quattro tipologie di *work-based learning*:

- arrangements in which the learner is legally an employee, such as formal apprenticeships, and in some cases alternance; in some cases, informal apprenticeships may come under this heading;
- arrangements in which the learner is legally a student; these can be called by a number of names, including traineeships, internships, work placements and cooperative education;
- borderline cases such as virtual firms, training firms, or 'real' firms that are attached to and part of educational institutions;
- programmes such as work shadowing and work experience, the main aim of which is to teach the learner about work rather than to teach them to do work (ETF, 2014, p. 13).

Queste tipologie di programmi WBL sono sicuramente caratterizzate da un maggiore o minore contatto con i luoghi di lavoro e di legame con l'istruzione e la formazione professionale (Fig. 1).

Figura 1 - Types of work-based learning programmes



Fonte: (ETF, 2014, p. 14)

L'European Lifelong Guidance Policy Network (ELPNG) ci offre una lettura più pedagogica dell'apprendimento basato sul lavoro, soffermandosi sulle sue diverse forme e considerandolo in relazione al percorso di vita delle persone. Le persone durante il loro percorso formativo sono continuamente preparate per la loro vita lavorativa o per il lavoro. Di conseguenza, diversi tipi di apprendimento basato sul lavoro possono includere alcuni o tutti questi aspetti:

- *learning about work;*
- *learning about jobs;*
- *learning how to do a job;*
- *learning how to progress in work.*

Il primo aspetto fa riferimento all'aiutare le persone a capire cos'è il lavoro, il lavoro di squadra, i tempi di lavoro e il modo in cui il lavoro è organizzato all'interno delle organizzazioni; nel secondo l'uso del termine “*jobs*” implica dare alle persone un'idea di quali siano le diverse abilità e attitudini necessarie in diversi tipi di lavoro in tutti i settori, aiutarle in una migliore comprensione di sé e nella costruzione di un'identità professionale. Il terzo aspetto chiama in causa la formazione professionale specifica in grado di dare ad una persona le competenze di cui ha bisogno per svolgere un determinato lavoro. In ultimo, “*learning how to progress in work*” significa sviluppare le *career management skills* (CMS) necessarie a mantenere un'occupazione nel tempo e gestire efficacemente la propria carriera (Borbély-Pecze & Hutchinson, 2014).

Per i responsabili politici e le parti sociali si pone dunque una questione chiave, come scegliere il tipo di programma per il giusto scopo? Da questi descrittori è chiaro come il concetto di apprendimento basato sul lavoro non sia solamente parte delle misure attive del mercato del lavoro e del sistema IFP, bensì parte di un processo di apprendimento e orientamento permanente delle persone<sup>21</sup>.

Differenti sono le terminologie e le definizioni delineate, ma l'approccio del presente studio è inclusivo, accetta una varietà di interpretazioni come prerequisito per evitare la compartimentazione eccessiva. Tuttavia, di fondamentale importanza è l'aver stabilito una comprensione condivisa della particolare area di interesse, indipendentemente dai termini utilizzati. Ciò ci

---

<sup>21</sup> A tal proposito, nella *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 22 maggio 2018* viene riconfermato tale legame, l'apprendimento basato sul lavoro è tra le metodologie utili a promuovere lo sviluppo di varie competenze chiave per l'apprendimento permanente, si veda <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>.

consente di approfondire la questione del *work-based learning* dal punto di vista dei benefici, delle sfide politiche e dei principi necessari all'implementazione di pratiche efficaci.

### 2.2.2 LE POTENZIALITÀ E I PRINCIPI GUIDA

Sfruttare il potenziale dell'apprendimento sul posto di lavoro rappresenta una grande sfida da affrontare a tutti i livelli, attraverso uno sforzo di rete. Il *work-based learning* è stato definito una «win-win situation» (European Commission, 2013), infatti, questo tipo di apprendimento ha in sé delle potenzialità di cui possono beneficiare tutte le parti coinvolte: dallo studente all'impresa, fino al sistema di istruzione e a livello più ampio alla società.

L'Unesco ritiene che tali vantaggi dell'apprendimento basato sul lavoro per gli studenti siano identificabili nel:

- miglioramento dell'occupabilità;
- transizioni scuola-lavoro più veloci;
- sviluppo personale e professionale;
- migliore accesso ai posti di lavoro (IAG-TVET , 2017).

Preparare giovani e studenti per il mondo del lavoro attraverso il lavoro migliora la loro occupabilità e rappresenta una doppia risorsa: da un lato, gli studenti acquisiscono determinate abilità e competenze in modo più efficace, e dall'altro hanno più agevole accesso ai posti di lavoro.

Attraverso tali programmi, i giovani hanno l'opportunità di allineare l'apprendimento teorico con le aspettative del loro settore o con le professioni future. Detto questo, l'apprendimento basato sul lavoro offre molto di più dello sviluppo di competenze tecniche, consente di acquisire

un'intera gamma di abilità trasversali, maggiore *self-confidence* e motivazione, nonché sviluppare competenze orientative.

Secondo il report *Work-based learning: benefits and obstacles*, l'apprendimento basato sul lavoro ha la potenzialità di offrire una serie di benefici per cui il datore di lavoro può far leva su tali programmi per usufruire di un'offerta di lavoro sempre più qualificata, della possibilità di modellare il patrimonio di competenze sulle esigenze specifiche del proprio contesto organizzativo, nonché di migliorare i processi di reclutamento con ripercussioni positive sull'immagine aziendale e sul livello di *engagement* dei lavoratori (ETF, 2013). Nonostante tali programmi abbiano per i datori di lavoro dei costi diretti in termini di remunerazione e dei costi indiretti riferiti al tempo che il personale deve dedicare a tali attività, cospicui sono i benefici a medio e lungo termine rispetto alla produttività, al miglioramento e alla crescita delle prestazioni aziendali.

Il sistema d'istruzione e formazione, a sua volta, arricchisce i programmi di formazione ottenendo risultati in uscita migliori per gli studenti, ma anche effetti positivi sullo sviluppo professionale dei docenti e sulla rete di relazioni con il mondo del lavoro. La stessa società trae vantaggi dalla promozione di pratiche di apprendimento basato sul lavoro che consentono ai lavoratori di rispondere meglio alle esigenze del mercato del lavoro. Queste possono determinare l'innescarsi di un processo virtuoso in cui un migliore sviluppo del capitale umano si pone a favore dello sviluppo economico e a garanzia di una maggiore inclusione e coesione sociale.

Ma come promuovere sistemi di work-based learning efficaci, che siano attraenti per gli studenti, che creino valore per i datori di lavoro e sostengano la crescita economica?

Le differenti indagini menzionate sul tema<sup>22</sup> sottolineano come le potenzialità delineate si esprimono sulla base di tre fattori chiave:

- *work-based learning governance and shared responsibilities*: una buona *governance* dell'apprendimento basato sul lavoro è la base per un sistema di successo e richiede una collaborazione efficace e un forte impegno da parte di un'ampia varietà di parti interessate, unitamente a una chiara definizione dei loro ruoli e responsabilità;
- *quality of the qualification and the learning process*: sia la qualifica acquisita che il processo di apprendimento stesso dovrebbero essere di alta qualità per sfruttare appieno il potenziale del WBL e garantire che sia riconosciuto come un valido percorso di apprendimento, nonché trasferibile;
- *school-company partnerships*: collaborazioni efficaci tra scuole, istituti di istruzione e formazione professionale e aziende sono fondamentali per il successo di WBL (European Commission, 2013).

Anche nel documento *High-performance apprenticeships & work-based learning* del 2016<sup>23</sup>, elaborato dal gruppo di lavoro ET 2020 sull'IFP, vengono delineate quattro sfide politiche importanti da affrontare nella promozione dell'apprendistato e di altre forme di apprendimento basato sul lavoro:

1. il coinvolgimento della governance nazionale e delle parti sociali;

---

<sup>22</sup> Sulla distribuzione dei costi e dei benefici tra aziende, individui e società è possibile consultare gli Education Working Paper No. 153 e 143 dell'OECD <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/the-costs-and-benefits-of-apprenticeships.htm>

<sup>23</sup> Il documento mira ad aiutare i responsabili politici e le altre parti interessate a definire politiche e pratiche per consentire l'espressione del pieno potenziale dell'apprendimento basato sul lavoro.

2. il sostegno alle imprese, in particolare alle PMI<sup>24</sup>;
3. l'attrattività dell'apprendistato e il miglioramento dell'orientamento professionale;
4. la garanzia della qualità nell'apprendimento basato sul lavoro (European Commission, 2016).

A partire da tali sfide, la Commissione ha individuato 20 principi guida per la promozione di un apprendimento basato sul lavoro di alta qualità (Fig. 2). La prima necessità è quella di definire un quadro giuridico chiaro e coerente in materia, di avviare un dialogo strutturato e continuo tra tutti i partner che assicurino una cooperazione sistematica e una condivisione costi-benefici per il reciproco vantaggio di tutti gli attori coinvolti nei processi di apprendimento basato sul lavoro. Ciò si pone come una precondizione importante, ma potrebbe non essere sufficiente nel motivare le imprese nell'adottare tali pratiche.

Fondamentale è la predisposizione di misure di sostegno finanziario e non finanziario, ma una questione chiave è certamente la capacità dei sistemi di istruzione e formazione di adattarsi ai cambiamenti. Infatti, il contenuto e l'offerta di programmi dovrebbe basarsi sul giusto equilibrio tra gli specifici fabbisogni di competenze delle imprese formative e l'esigenza generale di migliorare l'occupabilità dei giovani.

Allo stesso tempo, per sostenere questo processo, l'apprendimento basato sul lavoro richiede un quadro chiaro per la garanzia della qualità<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Guardando al tessuto imprenditoriale del nostro Paese, sostenere le PMI nel *work-based learning* è una sfida importante. Data la loro forza lavoro più piccola, risorse limitate e mancanza di familiarità con il quadro normativo-amministrativo viene percepito ancora come un impegno oneroso.

<sup>25</sup> Per garantire la qualità e l'efficacia dei programmi di apprendistato è stato elaborato il 15 marzo 2018 un quadro europeo per apprendistati efficaci e di qualità (Consiglio dell'Unione europea, 2018).



*Figura 2 - Work-based learning: 20 guiding principles*

<p><b>National governance and social partners' involvement</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Principle 1:</b> A clear and consistent legal framework enabling apprenticeship partners to act effectively and guaranteeing mutual rights and responsibilities</li> <li>• <b>Principle 2:</b> A structured, continuous dialogue between all apprenticeship partners including a transparent method of coordination and decision-making</li> <li>• <b>Principle 3:</b> Strengthening the role of social partners by capacity building, assuming ownership and taking on responsibility for implementation</li> <li>• <b>Principle 4:</b> Systematic cooperation between VET school or training centres and companies</li> <li>• <b>Principle 5:</b> Sharing costs and benefits to the mutual advantage of companies, VET providers and learners</li> </ul>
<p><b>Support for companies, in particular SMEs, offering apprenticeships</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Principle 6:</b> Supporting measures that make apprenticeships more attractive and accessible to SMEs</li> <li>• <b>Principle 7:</b> Finding the right balance between the specific skill need of training companies and the general need to improve the employability of apprentices</li> <li>• <b>Principle 8:</b> Focusing on companies having no experience with apprentices</li> <li>• <b>Principle 9:</b> Supporting companies providing apprenticeships for disadvantaged learners</li> <li>• <b>Principle 10:</b> Motivating and supporting companies to assign qualified trainers and tutors</li> </ul>
<p><b>Attractiveness of apprenticeships and improved career guidance</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Principle 11:</b> Promoting the permeability between VET and other educational and career pathways</li> <li>• <b>Principle 12:</b> Improving the image of VET and apprenticeships by promoting excellence</li> <li>• <b>Principle 13:</b> Career guidance to empower young people to make well-founded choices</li> <li>• <b>Principle 14:</b> Enhancing the attractiveness of apprenticeships by raising the quality of VET teachers</li> <li>• <b>Principle 15:</b> Promoting the attractiveness of VET and apprenticeships through a broad range of awareness-raising activities</li> </ul>
<p><b>Quality assurance in work-based learning</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Principle 16:</b> Providing a clear framework for quality assurance of apprenticeship at the system, provider and company levels ensuring systematic feedback</li> <li>• <b>Principle 17:</b> Ensuring the content of VET programmes is responsive to changing skill needs in companies and society</li> <li>• <b>Principle 18:</b> Fostering mutual trust and respect through regular cooperation between the apprenticeship partners</li> <li>• <b>Principle 19:</b> Ensuring fair, valid, and authentic assessment of learning outcomes</li> <li>• <b>Principle 20:</b> Supporting the continuous professional development of in-company trainers and improving their working conditions</li> </ul>

*Fonte:* (European Commission, 2016, p. 5)

L'esistenza di accordi giuridici e formali da sola non può assicurare la qualità, per questo elementi centrali sono la garanzia di una valutazione equa, realistica e autentica dei risultati dell'apprendimento, nonché l'attenzione alle qualifiche e lo sviluppo professionale degli stessi valutatori.

Sfruttare il potenziale del *work-based learning* rappresenta una sfida aperta, come possiamo allora promuoverne l'attrattiva e assicurarci che tali programmi offrano un'esperienza di alta qualità che dia ai giovani l'accesso a percorsi di carriera gratificanti?

### 2.2.3 LIFELONG GUIDANCE COME LEVA STRATEGICA

L'apprendimento basato sul lavoro e l'orientamento permanente sono spesso utilizzati come approcci complementari per rispondere ad alcune sfide politiche odierne, quali lo sviluppo del capitale umano, la promozione dell'occupabilità e della coesione sociale. Secondo l'*European Lifelong Guidance Policy Network*<sup>26</sup>, l'orientamento permanente è in grado di far leva sul raggiungimento degli obiettivi politici dell'apprendimento basato sul lavoro e dell'apprendimento permanente in quanto:

The policy goals for work-based learning are to move towards a knowledge economy within a socially cohesive society based on sustained economic growth. The goals for lifelong learning are to support individuals to integrate, enrich and develop within such a socio-economic structure. The two areas are thus mutually reinforcing in policy terms. At a strategic level, lifelong guidance can provide a

---

<sup>26</sup> A seguito della Risoluzione del 2004, l'interesse e il sostegno che l'Unione europea ha rivolto alle politiche di orientamento si è tradotto nella promozione di reti e partenariati come l'*European Lifelong Guidance Policy Network*, la rete europea a sostegno dello sviluppo delle politiche nazionali di orientamento permanente.

bridge to arbitrate between the needs of different stakeholders, and a means to achieve broader strategic policy goals (ELGPN, 2014, p. 20).

Numerosi documenti europei evidenziano come servizi, sistemi e politiche di orientamento permanente supportino modelli e pratiche di work-based learning più attrattive ed efficaci. A tal proposito, il documento *High-performance apprenticeships & work-based learning* evidenzia come il ruolo dell'orientamento sia fondamentale nel compensare le scarse informazioni e contestare il pensiero stereotipato sull'apprendimento basato sul lavoro, nel conferire ai giovani la capacità di fare scelte adeguatamente fondate<sup>27</sup> aiutandoli nella transizione dalla scuola al lavoro (European Commission, 2013). Se l'apprendimento basato sul lavoro è in grado di orientare le persone verso particolari occupazioni prima che facciano delle scelte di carriera, di fornire opportunità di apprendimento e di dotarle delle competenze necessarie, l'orientamento permanente è il processo che aiuta a garantire che le persone siano consapevoli e abbiano le competenze e le prospettive per massimizzare i benefici di tali esperienze.

Vediamo come l'orientamento è stato sottoposto progressivamente a un ripensamento teorico e prassico fino a delinarsi come processo dinamico e sistemico, il Consiglio dell'Unione europea nel 2008 ha definito l'orientamento come un processo *lifelong* che:

---

<sup>27</sup> In tale prospettiva, l'OECD ha avviato uno studio per capire come l'orientamento in combinazione con altre forme di esperienza diretta e il contatto con i luoghi di lavoro sono in grado di orientare i giovani, fornendo loro una comprensione realistica e pratica della vita lavorativa, <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/work-based-learning-and-career-guidance.htm>. Le analisi del *Programme for International Student Assessment* (PISA) mostrano come le aspirazioni di carriera sono modellate dal genere, dallo stato socioeconomico e background culturale. Queste aspirazioni riflettono in misura minore i fattori interni dell'individuo (capacità cognitive, attitudine e autostima) e raramente la domanda del mercato del lavoro (Musset & Mytna Kurekova, 2018).

mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze (2008/C 319/02, p. 1).

Le attività di *lifelong guidance* o *career guidance*<sup>28</sup> promuovono l'individualizzazione del processo di apprendimento basato sul lavoro, spesso come parte del processo di apprendimento permanente. Secondo il paper *Work-based Learning and Lifelong Guidance Policies*, i servizi di orientamento permanente hanno un'ampia gamma di funzioni associate all'apprendimento basato sul lavoro:

- promuovere il passaggio dalla formazione al lavoro;
- modellare la formazione alla luce del mercato del lavoro;
- pianificare le risorse per l'apprendimento basato sul lavoro;
- promuovere la mobilità;
- collegare le competenze individuali alle opportunità lavorative (ELGPN, 2014).

L'orientamento permanente ha un ruolo chiave nel modellare i sistemi di competenze e nell'aiutare le persone a sviluppare quelle capacità utili a gestire la loro carriera nel tempo. La prospettiva del *work-based learning*

---

<sup>28</sup> L'OECD ci offre una definizione di *career guidance* distinguendo tra tre forme: «Career counselling, conducted on a one-to-one basis or in small groups, in which attention is focused on the distinctive career issues faced by individuals; Career education, as part of the curriculum, in which attention is paid to helping groups of individuals to develop the competences for managing their career development; Career information provided in various formats (increasingly web-based), concerned with information on courses, occupations and career paths. This includes labour market information» (OECD, 2009, p. 1-2).

può garantire agli studenti di fare scelte informate, queste sono utili a determinare una pressione sulle istituzioni volta a migliorare la qualità dei programmi e garantire un allineamento delle competenze con le richieste del mercato. L'orientamento permanente come sistema e come servizio può integrare la *labour market intelligence*<sup>29</sup> con processi di autoapprendimento e, di conseguenza, sostenere le persone a collegare tali informazioni con le personali aspirazioni e visioni di carriera, ciò dovrebbe fornire risultati migliori sia a livello individuale che di sistema. Conoscere le skills richieste dal futuro, le tendenze attuali e prossime del mercato del lavoro e le esigenze di competenze, è un prerequisito fondamentale per migliorare la capacità del sistema di istruzione e formazione di un paese nel rispondere adeguatamente ai fabbisogni di competenze del mercato del lavoro. A tal proposito, Konstantinos Pouliakas (2017) afferma che «the ability of LMSI to genuinely influence individual choice, the attainment of education and training targets and labour market outcomes is intrinsically dependent on the degree of maturity and effectiveness of country's skills governance system» (p. 303).

L'orientamento come “bene sociale ed economico”, aiuta le persone a progredire nell'apprendimento e nel lavoro, ma contribuisce anche al funzionamento efficace del mercato del lavoro e dei sistemi formativi, si configura come: «dimensione ineludibile e necessaria per la costruzione di un welfare inclusivo, attivante e capacitante tanto da divenire problema di interesse pubblico» (Dato, 2015, p. 39) . L'orientamento permanente può

---

<sup>29</sup> Riprendendo la definizione del Cedefop «labour market intelligence is often provided by career practitioners, publications and websites. It is an adaptation, or interpretation of labour market information, a repackaging of graphs and statistics provided to the person seeking career information, advice and guidance. Most career information is labour market intelligence, referring to labour market information that has been analysed and interpreted before presenting it to the public» (Cedefop, 2016, p. 19).

essere particolarmente utile in relazione al *work-based learning* in tre modi principali:

- engagement. Increasing citizens' understanding of work-based learning, the routes into it and the rewards of participation.
- achievement. Helping participants (learners, employers and learning providers) in work-based learning to remain engaged and consider how best to enhance their skills and employability.
- transition. Assisting the effective utilisation of the skills developed within work-based learning by supporting individuals in transitions from work-based learning programmes to sustainable employment (Borbély-Pecze & Hutchinson, 2014, p. 11).

Prima di accedere ai programmi accrescendone il livello di comprensione e di impegno; mentre si sperimenta l'apprendimento basato sul lavoro incoraggiandone la partecipazione e la ritenzione; dopo aver lasciato tali programmi per fornire sostegno continuativo alla carriera e sostenere la trasferibilità degli apprendimenti. I diversi elementi di orientamento permanente possono agire lungo tutto il percorso di apprendimento basato sul lavoro.

L'orientamento diviene, dunque, un partner strategico, come emerge dalle parole di Borbély-Pecze & Hutchinson (2014): «lifelong guidance is essential to provide meaning for any type of work-based learning at the personal level and to keep the individuals “on the right track” before, during and after the vocational education and training» (p. 25).

I servizi di orientamento svolgono un loro ruolo decisivo rispetto alla progettazione dell'apprendimento basato sul lavoro. Nella figura 3 è evidenziata la relazione tra attività che aiutano i giovani ad apprendere rispetto al lavoro ed attività di tipo orientativo.

Figura 3 - Linking purpose of work-based learning and lifelong guidance

Examples of activity	Work-based learning	Lifelong guidance	Examples of activity
Work experience Employer engagement in education Taster courses Summer schools	Learning about work  Learning about jobs	Engagement	Decision-making skills Labour market information Building ambition Broadening aspiration
Apprenticeships Traineeships/internships	Learning how to do a job	Achievement	Coaching and mentoring Prevention of drop-out Pastoral and study support
Continuing professional development Voluntary work Job rotation	Learning how to progress in work	Transition	Opportunity awareness Labour market analysis CV & interview skills Resilience

Fonte: (Borbély-Pecze & Hutchinson, 2014, p. 22)

Secondo il network europeo, nella maggior parte dei paesi non sono presenti speciali servizi di orientamento permanente che supportano gli studenti impegnati in percorsi di apprendimento basato sul lavoro. In molti casi i cittadini europei possono utilizzare i servizi di orientamento generali (gestiti dal sistema di istruzione o pubblici) che solitamente li supportano in specifici momenti di transizione. Altri paesi mostrano invece un'offerta di orientamento strutturalmente integrata con i programmi di apprendimento basato sul lavoro<sup>30</sup> per tutta la loro durata, ciò attraverso servizi specializzati o figure qualificate. Questo si verifica anche laddove l'apprendimento basato sul lavoro fa parte di un pacchetto di misure attive del mercato del lavoro volto ad incoraggiare l'occupabilità.

Recentemente il Consiglio dell'Unione europea, nell'adottare «i criteri per le condizioni di apprendimento e di lavoro», ha ribadito la necessità di

<sup>30</sup> In Inghilterra i programmi di alternanza scuola-lavoro (*work-related learning*) sono integrati con attività di *career education*, per un approfondimento sul tema si rinvia all'intervista condotta presso *International Centre of Guidance studies dell'Università di Derby* (Appendice – Allegato 1).

rafforzare il ruolo dell'orientamento permanente ed il supporto pedagogico per gli studenti impegnati in percorsi di WBL (2018/C 153/01). L'auspicio è quello di accrescere la complementarità e il coordinamento tra i servizi di orientamento e le pratiche *work-based* a sostegno e supporto dell'*employability* e delle transizioni. Ciò significa riconoscere - come dichiarato nel documento *Work-Based Learning and Lifelong Guidance Policies* - che pratiche di orientamento permanente di qualità possano sostenere esperienze positive di apprendimento basate sul lavoro e supportare un positivo sviluppo dell'identità professionale e delle *career management skills* (ELGPN, 2014).



## 2.3 UNA NUOVA SFIDA PER I SISTEMI DI ORIENTAMENTO

### 2.3.1 DEFINIRE LE CAREER MANAGEMENT SKILLS

Nel XXI secolo, coloro che entrano nel mercato del lavoro non necessitano solamente di competenze professionali immediatamente spendibili, ma hanno anche bisogno di una serie di competenze trasversali e cognitive che consentano loro di gestire i cambiamenti determinati dal mutamento del lavoro e dei modelli di carriera. Nel documento *Learning for Jobs*, l'OECD chiarisce che «Workplace learning can play an important role here, since workplaces are a favourable learning environment for the development of many soft skills, and the blend of school and workplace learning is a powerful and effective method of preparing young people for jobs» (OECD, 2010, p. 14)

L'apprendimento basato sul lavoro svolge dunque un'importante funzione rispetto ai sistemi di competenze dei paesi europei, come evidenziano Borbély-Pecze e Hutchinson (2014) «It offers young people a way of learning about jobs and work to help inform their choices; but it also provides skills, knowledge and accreditation which give people access to opportunities. Career management skills development should be built into work-based learning» (p. 8).

Sin dal 2004 il tema delle *career management skills* emerge come una priorità nell'attuazione di strategie di orientamento permanente. Nella risoluzione sul *Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa* del 2004 si afferma l'importanza dell'orientamento nel:

sostenere gli individui nel gestire il loro apprendimento e le loro carriere [...], sviluppare le capacità di apprendimento e di gestione delle competenze dei cittadini lungo tutto l'arco e in tutti gli ambiti della vita, quale parte integrante dei programmi di istruzione e di formazione (Consiglio dell'Unione europea, 2004, p. 7-8)

Il supporto degli individui nelle transizioni per tutta la vita è la preoccupazione di fondo in un'economia della conoscenza in rapida evoluzione. In tal senso, risultano interessanti anche le conclusioni dell'OECD espresse nel report *Career guidance and Public Policy*, dove si sottolinea la necessità di un approccio più ampio che cerchi di sviluppare le capacità di autogestione della carriera, ad esempio la capacità di prendere decisioni efficaci, attraverso un approccio inclusivo rispetto ai curricula e che si basi sull'incorporare l'esperienza nell'apprendimento (OECD, 2004). A partire dal 2008 l'Europa ha centrato esplicitamente le proprie politiche di orientamento permanente sul concetto di Career Management Skills (CMS) confermandoci ancora una volta un mutamento di paradigma<sup>31</sup>, affermando che la gestione della carriera è un processo di apprendimento e sviluppo che continua per tutta la vita.

La Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente* afferma che:

La capacità di orientamento è determinante per dare ai cittadini i mezzi con cui renderli protagonisti della costruzione del proprio percorso di apprendimento, formazione, inserimento e vita professionale. Questa attitudine, che dovrebbe

---

<sup>31</sup> La Risoluzione del 2008 si focalizza anche su altre tre priorità: «2) facilitare l'accesso di tutti i cittadini ai servizi di orientamento; 3) rafforzare la garanzia di qualità dei servizi di orientamento; 4) incoraggiare il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti a livello nazionale, regionale e locale» (Consiglio dell'Unione europea, 2008, p. 2)

essere arricchita lungo tutto l'arco della vita, poggia sulle competenze chiave, in particolare la competenza «imparare a imparare», che andrebbe arricchita lungo tutto l'arco della vita, le competenze sociali e civiche — incluse le competenze interculturali — nonché lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità (Consiglio dell'Unione europea, 2008, p. 3).

Si tratta di competenze necessarie ai cittadini per poter gestire le complesse transizioni che caratterizzano i diversi percorsi educativi, formativi e occupazionali. Per l'Unione europea possedere tali competenze implica essere in grado di:

- familiarizzare con il contesto economico e con il mondo del lavoro,
- autovalutarsi, conoscere sé stessi e descrivere le competenze acquisite nei contesti formali, informali e non formali,
- conoscere i differenti sistemi di istruzione, formazione e certificazione.

Con l'obiettivo di «favorire l'acquisizione della capacità di orientamento nell'arco della vita» agli Stati membri viene richiesto di: introdurre nei programmi e sistemi di istruzione, a differenti livelli, attività di apprendimento finalizzate allo sviluppo delle capacità di orientamento; preparare gli insegnanti e i formatori allo svolgimento di tali attività; facilitare il coinvolgimento dei genitori su tali questioni; coinvolgere maggiormente le organizzazioni della società civile e le parti sociali; facilitare l'accesso all'informazione sulla formazione e sulle professioni e sui fabbisogni di competenza dei territori (Consiglio dell'Unione europea, 2008).

L'*European Lifelong Guidance Policy Network* ha condotto una serie di studi e sviluppato una gamma di pubblicazioni sul tema delle career management skills, queste sono divenute punto di riferimento per le politiche

europee di orientamento permanente e per gli sviluppi dei sistemi anche a livello nazionale<sup>32</sup>.

Le problematiche e le sfide principali poste dal tema delle career management skills sono state relative ai seguenti aspetti:

- il livello su cui affrontare le diverse tematiche in materia di CMS;
- la necessità di identificare le CMS che rispondano alle specifiche esigenze dei gruppi target a rischio;
- la necessità di riconoscere le diverse tradizioni curriculari dei vari Paesi con il possibile rischio di ostacolare lo sviluppo di un quadro europeo delle CMS;
- l'importanza di un quadro nazionale delle CMS con una interpretazione flessibile in relazione a contesti specifici;
- l'integrazione delle CMS in un contesto educativo;
- lo sviluppo di pedagogie sperimentali e innovative;
- la valutazione delle CMS;
- le modalità attraverso cui le CMS possono essere trasmesse agli adulti nel contesto dei servizi pubblici per l'impiego al fine di migliorare l'*employability*;
- la necessità di assicurare che le CMS siano trasmesse partendo non da una prospettiva deficitaria che vede negli utenti esclusivamente delle carenze, quanto piuttosto da una prospettiva di autonomia e responsabilità (ELGPN, 2010).

L'invito dell'Unione europea è quello di:

- sviluppare un quadro nazionale di CMS;

---

<sup>32</sup> Attualmente *CareersNet* è la rete del Cedefop per l'orientamento permanente e lo sviluppo della carriera che si occupa di raccogliere informazioni comparabili e affidabili su scala europea nel campo dell'orientamento permanente e delle problematiche di sviluppo della carriera.

- articolare una politica chiara relativa al collocamento delle CMS all'interno del curriculum nazionale;
- definire una chiara strategia di formazione per coloro che dovranno erogare le CMS, nonché identificare le risorse necessarie che potranno essere utilizzate in diversi contesti;
- lavorare ulteriormente su strategie di valutazione più adeguate.

La prima questione aperta per gli stati membri è stata quella relativa all'elaborare una terminologia e delle definizioni condivise. Nel tentativo di identificare le caratteristiche comuni dello sviluppo delle CMS a livello europeo, le linee guida delineate nel *Resource Kit* sottolineano la necessità per gli erogatori di orientamento e le parti coinvolte di «pervenire ad una condivisione delle CMS fondamentali che i cittadini di tutte le età possono sviluppare in ogni contesto (rispecchiando quindi gli aspetti dello sviluppo a lungo termine delle CMS) e descriverle sotto forma di Quadro di Riferimento» (ELGPN, 2014).

Negli anni è stata data particolare attenzione ai dibattiti e alle tensioni attorno alla nozione di career management skills. Per molti paesi la traduzione letterale del termine inglese ha rischiato di invalidare il significato stesso del concetto di orientamento permanente. Secondo Sultana:

The French translation 'acquisition de la capacité de s'orienter', which overlaps with the notion of 'self-guidance', seems to capture the notion of CMS, and several renderings of the relevant paragraph in the resolution appear to have followed the French way of articulating it. In some cases, however, the translations found it difficult to capture the concept as covered by the English and French semantic fields (Sultana, 2012, p. 228).

L'autore sottolinea come a livello internazionale differenti termini sono stati utilizzati per riferirsi a tali competenze: in senso stretto sono state tradotte

come “life skills”, “transition skills”, “job-search skills”, “guidance skills”, “transversal skills” ecc.; in senso ampio sono state associate ai processi di “career planning”, “career education”, “career development” e come vedremo in seguito ai concetti di “career construction” e di “career readiness”<sup>33</sup>.

Il lavoro dell’ELGPN attraverso un sondaggio che ha coinvolto numerosi paesi è stato quello di fissare alcuni significati, non con l’obiettivo di armonizzarli, bensì di migliorare la comprensione reciproca e convergere su un unico programma di lavoro. Stando alla gamma di significati emersi è stato possibile definire le *career management skills* come:

un insieme di competenze che forniscono, a individui e gruppi, modalità strutturate per raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare autonomamente informazioni in materia di istruzione e lavoro, nonché per prendere decisioni e affrontare i momenti di transizione (ELGPN, 2010, p. 13).

Dunque, un’area di competenza esplicita che può essere appresa come tale, «life, learning, training and employment skills which people need to develop and manage their careers effectively» (ELGPN, 2012, p. 15). L’insegnamento delle *career management skills* può aiutare gli individui a gestire gli odierni percorsi di carriera non lineari e ricorsivi<sup>34</sup>, promuovendo

---

<sup>33</sup> Sussiste certamente un legame concettuale tra i termini in uso, questi riflettono approcci e filosofie ancorati a letterature scientifiche e culture nazionale differenti. La definizione, il contenuto e l’attuazione delle *career management skills* riflettono sfide e priorità specifiche dei contesti.

<sup>34</sup> Il termine carriera per lungo tempo ha indicato l’ascesa professionale o sociale di un individuo, tale metafora della carriera come una scala è sicuramente superata e riduttiva rispetto ai complessi percorsi odierni definiti «protean» (Hall & Moss, 1988) «boundaryless» (Arthur & Rousseau, 1966). Non a caso, nella letteratura anglosassone viene utilizzato ampiamente il termine “careers” al plurale. Interessante prospettiva è

l'uguaglianza e l'inclusione sociale. Una delle principali tensioni rispetto all'uso del termine è relativa alla centratura sugli aspetti legati alla preparazione al lavoro o a quelli legati all'educazione al lavoro. A tal proposito, Sultana ci offre una mappatura delle *career management skills* all'interno del quadro di riferimento europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), come evidenziato nella Risoluzione del 2008 (Fig. 4).

Figura 4 - Mapping CMS within the framework of key competences for LL

Domains of the European reference framework of key competences for lifelong learning	Links to CMS
(1) Communication in mother tongue	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Able to search, collect, process written information</li> <li>• Able to distinguish relevant from irrelevant data</li> </ul>
(2) Communication in a foreign language	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Able to work with diversity</li> </ul>
(3) Math, science, technological literacy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Able to manage a budget</li> <li>• Cultivating a disposition towards critical thinking</li> <li>• Able to manipulate tools and data to reach a conclusion</li> </ul>
(4) Digital competence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Able to use Internet-based data and services</li> <li>• Able to use ICT to support critical thinking, creativity and innovation at leisure and work</li> </ul>
(5) Learning-to-learn	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Effective self-management of learning and careers</li> </ul>
(6) Interpersonal and civic competences	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Able to interact effectively with institutions</li> <li>• Able to distinguish between work and personal life</li> </ul>
(7) Entrepreneurship	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skills in project development, implementation</li> <li>• Able to identify one's strengths and weaknesses</li> <li>• Able to assess and take risks when warranted</li> </ul>
(8) Cultural expression	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Able to realise economic opportunities in cultural activities</li> </ul>

Fonte: (Sultana, 2012, p. 230)

quella che ci offre il Project Manager del *Finnish Institute for Educational Research* dell'University of Jyväskylä quando ci parla dell'uso dei termini "careering" o "co-careering" per far riferimento al passaggio dallo "scegliere la propria carriera" all' "agire la propria carriera". (Vuorinen, 21 aprile 2016).

Questo ci permette di sottolineare come la lettura del termine sia legata ad una prospettiva ampia dello sviluppo della persona. La recente revisione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente ha infatti incluso le CMS come sottocategoria della *Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare* definita come «la capacità di riflettere su se stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera» (Consiglio dell'Unione europea, 2018, p. 10)

### 2.3.2 FRAMEWORKS FOR CAREER MANAGEMENT

La natura complessa delle *career management skills* ha richiesto ai differenti contesti nazionali di definire quali sono le competenze di cui necessitano i cittadini di tutte le età per gestire efficacemente la propria carriera in una prospettiva permanente, ma anche come organizzarle in un quadro che sia significativo che ne supporti l'implementazione.

Nonostante le difficoltà incontrate da alcuni paesi rispetto alla definizione delle *career management skills*, sembra esserci un buon grado di condivisione sui frameworks di riferimento, con le parole di Sultana (2012):

Most CMS programmes cover much the same topics and themes, with the main difference being, as we shall see in another section of this paper, in the way (and the extent to which) the competences are: (1) organised and packaged together to constitute a coherent and structured framework; and (2) integrated in curricula and learning programmes (Sultana, 2012, p. 231).



Un primo esempio di framework ampiamente utilizzato è il modello DOTS, sviluppato come quadro per la *career education* nelle scuole (Law & Watts, 1977) e costituito da quattro domini: decision learning (D); opportunity awareness (O); transition learning (T); self-awareness (S). Secondo tale modello la consapevolezza di sé è alla base delle aspirazioni personali degli studenti, ma è importante anche conoscere le opportunità professionali per allineare i propri interessi in una determinata direzione e rendere efficace le transizioni verso il mondo del lavoro. Con lo sviluppo del concetto di orientamento permanente, è diventato importante sviluppare quadri che abbiano rilevanza nel corso della vita. Tenendo conto degli sviluppi delle teorie della carriera si fa spazio una revisione del modello volta ad includere una dimensione di processo indicando le fasi attraverso le quali si può sviluppare l'apprendimento dei sopracitati aspetti, queste sono: Sensing (Se); Sifting (Si); Focusing (F); Understanding (U) (Law, 1999).

Attualmente ci è possibile distinguere un corpus internazionale di studi sullo sviluppo delle *career management skills* che ci consentono di individuare un set particolarmente importante di approcci nazionali interconnessi denominati "Blueprint frameworks". Questi rappresentano l'output di una serie di iniziative politiche interconnesse portate avanti nei paesi anglosassoni che hanno cercato di creare un quadro di competenze accessibile ad un ampio pubblico (Hooley, Watts, Sultana, & Neary, 2013). Il primo tentativo, alla fine degli anni 80, avviene con le *National Career Development Association Guidelines* (NOICC, 1989) sviluppato negli Stati Uniti. Questo modello è stato successivamente adattato, attraverso una serie di iterazioni nazionali, in Canada (National Life/Work Centre, 1996) e, dopo un periodo di ricerche, in Australia (MCEEDYA, 2010). Più recentemente sono stati sviluppati il quadro *Learning and Skills Improvement Service* in

Inghilterra (LSIS, 2012) e un modello correlato lo *Skills Development Scotland* (SDS, 2012).

Una caratteristica comune di ciascuno dei frameworks è che cercano di scomporre le *career management skills* in elenchi chiari e identificabili di competenze e attività, fornendo un linguaggio e una struttura comuni per la pianificazione, lo sviluppo e la valutazione di servizi, nonché dei programmi e attività di orientamento.

Secondo una revisione della letteratura svolta Hooley, Watts, Sultana, & Neary (2013) è possibile identificare tre elementi chiave dei *Blueprint frameworks*:

1. career learning areas (commonly referred to as ‘goals’ or ‘competences’), describing the skills, attributes, attitudes and knowledge that the framework seeks to develop in individuals;
2. the learning model, describing the understanding of learning and skills acquisition that underpins the framework;
3. the levels, describing the stages of development that an individual goes through in becoming a competent career manager (p. 117-118).

La maggior parte dei *framework Blueprints* (Allegato 2) tentano di organizzare concettualmente queste abilità in tre aree di apprendimento che descrivono collettivamente le capacità di gestione della carriera:

- *gestione personale* come macrocategoria che ospita l’insieme delle competenze utili a costruire e mantenere un’immagine positiva di se stessi, comprendere l’influenza che tale percezione di sé ha sulla propria vita e sul lavoro, sviluppare abilità per costruire relazioni positive nella propria vita, imparare a rispondere al cambiamento e sviluppare strategie per governarlo in forma proattiva e critica;
- *apprendimento* come dimensione permanente funzionale alla costruzione del proprio percorso di carriera, ad individuare ed

utilizzare concretamente le informazioni, comprendere la relazione tra lavoro, società ed economia, utilizzare produttivamente e costruttivamente le reciproche connessioni;

- *carriera* come area che racchiude competenze utili a cercare, ottenere e creare un lavoro, esplorare e mettere in gioco il proprio decision making, elaborare e avere il controllo del proprio processo di carriera, essere in grado di bilanciare vita privata e lavoro (Sultana, 2011).

Si discosta da tale impostazione lo *Skills Development Scotland* in cui le CMS sono raggruppate in quattro temi differenti:

- self «developing a sense of self in society»;
- strengths «acquire and build on one their strengths and experiences»;
- horizons «visualise, plan and realise their career aspirations»;
- networks «develop relationships and networks of support» (SDS, 2012, p. 8-9).

La questione del “come” vengono apprese le *career management skills* è un interrogativo di stampo politico e pedagogico che le diverse culture e approcci all’orientamento possono concettualizzare in modo diverso. Il framework statunitense vede queste abilità sviluppate attraverso tre fasi: conoscenza, applicazione e riflessione. Quello canadese invece propone quattro fasi che sono: acquisizione, applicazione, personalizzazione e attualizzazione. Il report *Understanding Career Management Skills* sottolinea un’interconnessione con il *learning cycle* di Kolb (1984), infatti, si propone una visione ciclica dell’apprendimento di tali competenze «is built up through an individual’s experiences, their reflections on those experiences, their ability to develop conceptual understanding from their reflections, and their ability to use their understanding to experiment with new approaches to their world» (Neary, Dodd, & Hooley, Understanding

Career Management Skills: Findings From the First Phase of the CMS Leader Project, 2015, p. 16). Ciò rinvia all'idea delle CMS come competenze *lifelong* e *lifewide*, che possono essere apprese e riapprese continuamente attraverso esperienze di apprendimento formale, informale e di vita. Relativamente ai livelli di apprendimento, nei primi *Blueprint farmeworks* questi corrispondono in linea di massima ai livelli di età o ai gradi scolastici. Tale approccio si rileva sicuramente funzionale per la programmazione, ma molto riduttivo proprio nell'adozione di una logica lineare. Un approccio alternativo potrebbe essere quello di prestare attenzione ai differenti contesti dell'apprendimento, al "dove" apprendere le career management skills. Ciascuno dei quadri fornisce inoltre una gamma di risorse e strumenti che sono progettate per aiutare i professionisti ad implementare tali competenze, ma anche di approcci per supportare lo sviluppo dei programmi e la progettazione dei servizi.

Nonostante l'ELGPN abbia esplorato la possibilità di sviluppare un quadro europeo, è stata presa la decisione di non adottare un quadro comune in considerazione delle differenti epistemologie, tradizioni curriculari e approcci di orientamento tra gli stati membri. Nel documento *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills* vengono però incoraggiati gli stati membri a sviluppare frameworks nazionali ispirati proprio ai Blueprints (ELGPN, 2015).

Nell'ambito del progetto LE.A.DE.R<sup>35</sup> è stata avviata una ricerca internazionale proprio per condividere un quadro di riferimento comune e verificare sul campo quali modelli e quali strumenti di orientamento possano rispondere meglio a questo approccio delle CMS.

---

<sup>35</sup> Il progetto Learning And Resource Making Resources (2014-2017) è stato finanziato dal programma Erasmus Plus (KA2 - Cooperazione e Innovazione per le buone prassi - partenariato strategico) e dedicato allo sviluppo delle Career Management Skills.

Il progetto è il frutto di una cooperazione internazionale che ha coinvolto esperti e ricercatori nell'ambito dell'orientamento di sei paesi: Spagna, Romania, Grecia, Italia, Turchia e Regno Unito. Attraverso un percorso di ricerca azione partecipativa, il team internazionale del progetto ha riscontrato grandi differenze nell'ambito dei sistemi nazionali che si trovano in fasi diverse di sviluppo di un proprio modello di riferimento sulle CMS. L'elaborazione di un quadro condiviso sulle CMS è avvenuta attraverso un sondaggio volto ad analizzare le pratiche in uso e generare idee condivise, ma vede come base di partenza i principali modelli Blueprints già consolidati. Il quadro di riferimento condiviso a livello internazionale nell'ambito del progetto<sup>36</sup> rappresenta una base teorica di partenza per la definizione di modelli nazionali, adattati ai contesti normativi, culturali, sociali ed economici territoriali. Nell'ambito del contesto italiano, le sperimentazioni già avviate hanno evidenziato, ad esempio, la necessità di una rivisitazione dei descrittori di competenza utilizzati nel framework, al fine di rendere il modello applicabile a livello nazionale nei diversi sistemi che forniscono servizi di orientamento ai cittadini (Tab. 1).

Il *LE.A.D.E.R. Framework for Careers* si basa su cinque macrocategorie:

- *l'Efficacia personale (Personal effectiveness)* fa riferimento alle abilità e capacità che permettono alla persona di gestire efficacemente il proprio sé (caratteristiche personali, valori, interessi, ecc.) e sviluppare il proprio percorso formativo e professionale;
- *la Gestione delle relazioni (Managing relationship)* fa riferimento al riconoscimento e alla consapevolezza del valore delle relazioni nella

---

<sup>36</sup> La descrizione specifica di ogni area del quadro condiviso è presente nell'Allegato 2. Per la versione italiana è possibile visionare la Tabella 1.

gestione e nella costruzione della propria carriera formativa e lavorativa nei differenti contesti di vita;

- *l'Identificare e accedere ad opportunità formative e lavorative (Finding work and accessing learning)* richiama la necessità di apprendere e sviluppare quelle capacità che permettono alle persone di “navigare” efficacemente tra e all'interno di opportunità formative e lavorative;
- *il Monitorare e valutare il proprio percorso formativo lavorativo (Managing life and career)* fa riferimento alla capacità di gestire la relazione tra lavoro e vita personale e supportare le persone nel raggiungimento di un ottimale equilibrio;
- *la Comprensione del mondo (Understanding the world)* chiama in causa, da una parte, la conoscenza del mondo produttivo e delle professioni e dall'altra, la necessità che le persone riconoscano che il lavoro e l'apprendimento sono influenzati e condizionati da fattori esterni di tipo sociale, economico e politico (LE.A.DE.R., 2017, p. 18-23).

I *Blueprints* esaminati sono chiaramente in grado di collegare teorie, pratiche e politiche di orientamento: «is not merely an approach to career guidance or to curriculum development (although it is both of these); it is also a framework for national policy and a common language for career development activity across sectors and contexts» (Hooley, Watts, Sultana, & Neary, 2013, p. 125). Per concludere, potremmo intendere tali framework sia come modelli teorici che politici indispensabili ad informare le pratiche e a promuovere lo sviluppo delle competenze necessarie ai cittadini per poter gestire le complesse transizioni che caratterizzano i diversi percorsi educativi, formativi e occupazionali.

*Tabella 1- LE.A.DE.R. Framework for Careers Italia*

<b>1. Efficacia personale</b>	1. Conosco me stesso e le mie capacità
	2. Identifico i miei punti di forza e affronto le mie debolezze
	3. Prendo delle decisioni efficaci in relazione alla mia vita privata, alla formazione e al lavoro
	4. Affronto positivamente gli ostacoli e mantengo un atteggiamento positivo verso il futuro
	5. Utilizzo le tecnologie e i social media per lo sviluppo della mia carriera formativa e professionale
	6. Individuo soluzioni per raggiungere i miei obiettivi
	7. Definisco obiettivi SMART
	8. Valuto a vicinanza/distanza tra le mie competenze e quelle richieste dal mercato del lavoro
<b>2. Gestire le relazioni</b>	1. Interagisco con sicurezza e in modo efficace con gli altri
	2. Costruisco relazioni professionali e reti utili a sviluppare la mia carriera formativa e professionale
	3. Gestisco le relazioni professionali e reti di conoscenze anche attraverso l'uso dei social network
<b>3. Identificare e accedere ad opportunità formative e lavorative</b>	1. Apprendo durante tutto l'arco della vita
	2. Ricercò attivamente opportunità di lavoro e gestisco efficacemente il processo di selezione
	3. Creo opportunità e individuo alternative utili a sviluppare la mia carriera formativa e professionale
	4. Gestisco efficacemente la fase di negoziazione di un'opportunità lavorativa
	5. Valuto pro e contro nell'utilizzo di fonti di informazioni formali e informali
	6. Posso affrontare e trarre il massimo vantaggio dai processi di transizione professionale
<b>4. Conciliare vita, studio e lavoro</b>	1. Decido e imposto, nella corretta tempistica, i miei obiettivi di vita e di sviluppo della mia carriera formativa e professionale
	2. Gestisco i miei obiettivi, il mio tempo e le finanze personali in modo tale da sviluppare il mio percorso di carriera formativa e professionale
	3. Adotto un approccio innovativo e creativo nella gestione del mio lavoro, dei miei percorsi di formazione, della mia vita
	4. Mantengo in giusto equilibrio la mia vita, il mio lavoro, la mia formazione

	5. Sono in grado di affrontare le avversità e i cambiamenti che si presentano nella vita e nella carriera formativa e professione nel momento in cui accadono
	6. Monitoro il mio percorso formativo/lavorativo
<b>5. Comprensione del mondo</b>	1. Valuto come l'andamento dell'economia influisca sulla mia carriera
	2. Interpreto le regole del contesto organizzativo
	3. Identifico le professioni collegate alle mie scelte formative e professionali
	4. Comprendo come i cambiamenti sociopolitici influiscono sulla mia vita e carriera formativa e professionale
	5. Comprendo come la vita, l'apprendimento e il lavoro cambiano nel tempo

Fonte: (LE.A.DE.R., 2017)

### 2.3.3 LE IMPLICAZIONI PER LA SCUOLA

I sistemi di istruzione e formazione offrono ai decisori politici la grande opportunità di rispondere alla sfida dello sviluppo delle career management skills, una sfida fatta propria soprattutto dai sistemi scolastici europei in cui tali programmi sono divenuti sempre più presenti.

Secondo il report *Understanding Career Management Skills*, le analisi sui paesi partner dello studio confermano che le *career management skills* vengono promosse principalmente nelle scuole (47%) e in misura minore in altri sistemi.

Tale tendenza trova conferma in Italia dove le CMS: «was most often promoted in school (41%) and the public employment service (35%) however it was promoted across all listed sectors. CMS was most often delivered via one-to-one sessions (47%), groups (47%) in curriculum (41%) and via designated careers lesson (35%) » (Neary, Dodd, & Hooley, 2015, p. 26).



Tuttavia, in molti paesi, nei programmi di apprendimento non viene dato il giusto peso a tali competenze oppure non vengono sviluppate in modo da garantirne a tutti un'effettiva padronanza. Sono ancora pochi i paesi che hanno sviluppato un quadro volto a delineare la logica alla base dell'apprendimento delle capacità di orientamento e il contenuto dei programmi funzionali al loro sviluppo.

Il documento *High-performance apprenticeships & work-based learning* del 2016 ci suggerisce che «Career management skills can be developed as an integral part of curricula or within guidance activities» (European Commission, 2016, p. 48). Anche l'OECD in *Career Guidance. An Handbook for Policy Makers* ribadisce che sviluppare le career self-management skills richiede un approccio necessariamente integrato nel curriculum (OECD, 2004).

La necessità di integrare le CMS in un contesto educativo può essere soddisfatta attraverso la loro integrazione nel curriculum secondo quattro differenti modi:

- come materia a sé, area specifica di apprendimento o intervento nel curriculum;
- come tema obbligatorio, area integrata e trasversale al curriculum;
- attraverso attività extra-curricolari;
- secondo un approccio misto (ELGPN, 2014)<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Da alcune mappature svolte a livello europeo (ELGPN, 2014) e dagli studi di Sultana (2012) emerge che nel primo caso le CMS vengono sviluppate attraverso programmi con conseguente sviluppo e sovraccarico del curriculum. Importante criticità riscontrata è la mancanza di una valutazione formale che può determinare un calo della motivazione degli studenti. Nel secondo caso le attività sono svolte integrando temi stabiliti all'interno di aree disciplinari. Il successo all'interno di questo approccio dipende molto dal lavoro degli insegnanti in fase di progettazione, ma anche dalla capacità degli studenti (in tal caso *captivate audience*) di creare collegamenti che può essere stimolata con l'uso di strumenti come il diario e il portfolio. Nel terzo caso le attività sono principalmente nelle fasi di

Ognuno di questi diversi approcci ha importanti implicazioni rispetto alla formazione di coloro che gestiscono i programmi sulle CMS, nella scelta di una pedagogia volta a facilitare l'apprendimento efficace e la diffusione di strategie di valutazione che ne sagginano la padronanza.

Sebbene le politiche per migliorare le capacità di gestione della carriera siano ancora in via di sviluppo, la *career education* è stata introdotta nelle scuole nella maggior parte dei paesi europei con l'obiettivo di migliorare le CMS:

- 12 countries integrated Career Management Skills as a learning outcome into their curricula as a separate subject with specific time allocation: AT, CH, CY, EL, FI, HU, HR, LT, MT, NL, NO, RO, SK;
- 7 countries integrated the acquisition of CMS in other school subjects or give the schools autonomy to allocate specific hours for this: DE, DK, EE, FR, IR, PT, SE. Four of these countries have already frameworks for learning outcomes for the training of CMS in place: Estonia, Ireland, Malta and Portugal (European Parliament, 2017, p. 8)

Molti paesi stanno sviluppando metodologie didattiche e valutative innovative, al fine di sostenere gli studenti nella riflessione critica sulla transizione dalla scuola al lavoro e nello sviluppo di tali competenze. Un esempio virtuoso è rappresentato dall'approccio integrato messo a punto dalla Finlandia, ma anche il quadro nazionale dei risultati dell'apprendimento per la *career education* proposto dal *Department for Education* in Inghilterra dedica un'attenzione specifica ai problemi dell'orientamento fornendo delle linee guida determinanti<sup>38</sup>.

---

transizione, non in ottica preventiva, ma hanno il vantaggio di essere ampiamente personalizzabili. Nel quarto caso, gli approcci misti garantiscono agli studenti di essere più esposti a tali attività ma il problema è relativo all'esigenza di alti livelli di coordinamento per evitare rischio di ripetizione delle stesse.

<sup>38</sup> Per un approfondimento sul tema si rinvia all'intervista condotta presso l'International Centre of Guidance Studies dell'Università di Derby (Allegato 1).

Molti Paesi devono ancora articolare una politica chiara relativa al collocamento delle career management skills all'interno del curriculum nazionale. In Italia, le career management skills sono divenute oggetto d'interesse a partire dall'elaborazione delle Linee Guida Nazionali sull'Orientamento 2013, ma ancora oggi non è stato definito un quadro condiviso di riferimento, utile per progettare coerentemente le attività di orientamento e valutarne i risultati.

L'espressione Career Management Skills è stata tradotta come “capacità di orientamento”, tale scelta deriva dalla traduzione ufficiale riportata nella Risoluzione del Consiglio 2008 e successivamente dalle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente 2014*<sup>39</sup> in cui l'acquisizione delle CMS o delle competenze di orientamento al lavoro:

indica il possesso di competenze che forniscono a individui e gruppi modalità strutturate per raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare autonomamente informazioni in materia di istruzione e lavoro, nonché per prendere decisioni e affrontare i momenti di transizione. La formazione a tali competenze può aiutare gli individui a gestire i percorsi di carriera (formativa e lavorativa) non lineari, promuovendo l'uguaglianza e l'inclusione sociale (MIUR, 2014, p. 10).

Con l'obiettivo di definire una proposta di livelli minimi delle prestazioni di orientamento, nonché delle competenze professionali degli operatori, l'*Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali* del 2014 guarda alla scuola come attore principale nello sviluppo delle competenze orientative generali e trasversali, su cui si innesta lo sviluppo delle competenze orientative

---

<sup>39</sup> È necessario specificare che l'associazione con il termine inglese avviene nel suddetto documento, bensì il riferimento alle capacità di orientamento è già presente nella circolare ministeriale n. 43 del 2009, *Piano Nazionale di Orientamento: Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*. e nell' *Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali* sul documento recante *Definizione delle Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente 2013*.

specifiche quali premesse indispensabili per gestire le transizioni. Il loro sviluppo viene legato a specifiche attività tra cui: la didattica orientativa, laboratori sulle CMS, moduli di accoglienza, interventi di educazione alla scelta e l'alternanza scuola-lavoro (Atto rep. 136/CU, 2014). Dunque, lo sviluppo delle CMS nel nostro sistema d'istruzione avviene sulla base di un approccio misto e diffuso all'interno dei curricula scolastici.

Vedremo che con l'affermarsi di un nuovo modello di alternanza, ripensata come obbligatoria, si va nella direzione di far divenire lo sviluppo delle competenze orientative un'area specifica di apprendimento o intervento del curriculum fortemente legata a modalità di apprendimento basate sul lavoro. Si aprono, dunque, vecchie e nuove sfide educative relative alla progettazione dei curricula e alle professionalità legate a tali tipologie di esperienze, ma anche sfide politiche rispetto al coordinamento e alle reti necessarie all'avvio di un rinnovato dialogo tra scuola e lavoro.

## CAPITOLO 3. IL QUADRO TEORICO

---

*“Il problema non è quello di rendere le scuole un’appendice dell’industrie e del commercio, ma quello di utilizzare i fattori dell’industria per rendere la vita della scuola più attiva, più ricca di significato immediato” (Dewey J. , 1938/2014, p. 35)*

### 3.1 DALLA SCUOLA OLTRE LA SCUOLA

#### 3.1.1 IL CAMMINO NORMATIVO

L’attenzione data alla definizione di una politica di sviluppo delle *career management skills*, all’adeguamento di misure e dispositivi per rafforzare la relazione tra mondo della formazione e mondo del lavoro, apre ad un’ampia riflessione sulla direzione intrapresa negli anni dal sistema di istruzione e formazione italiano. Volgendo lo sguardo al cammino normativo dell’alternanza è possibile cogliere la vocazione orientativa che l’ha accompagnata fin dai suoi primi passi.

I preoccupanti dati sulla dispersione scolastica e l’abbandono<sup>1</sup> degli anni Novanta hanno spinto il sistema economico a richiedere alla scuola una

---

<sup>1</sup> Nella circolare ministeriale 257 del 9/8/1994, *Linee guida per la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica*, si chiarisce la necessità di realizzare programmi di

progettazione di percorsi qualificanti, in cooperazione con i soggetti del territorio e del mondo del lavoro al fine di rafforzare il legame con la società ma soprattutto di rendere i percorsi formativi più attraenti attraverso la progettazione di strategie innovative.

In un clima culturale e politico orientato al decentramento e all'autonomia<sup>2</sup>, partì una nuova sperimentazione con l'introduzione del Progetto'92, «gli istituti professionali avevano avuto la loro alternanza scuola-lavoro, denominata “terza area” o “area professionalizzante” [...] di competenza regionale e permetteva di conseguire un titolo di qualifica e una preparazione professionale specifici, spendibili nel mondo del lavoro» (Caldelli & Giovannini, 2016, p. 23).

Con la legge n. 196 del 1997 *Norme in materia di promozione dell'occupazione* e il relativo decreto attuativo n.142 del 1998, conosciuti come “Pacchetto Treu”, venne dato un forte impulso al raccordo tra scuola e mondo del lavoro.

Nella legge n. 196 all' art.17, in riferimento al *Riordino della formazione professionale*, si disciplina l'attuazione di «diversi interventi formativi anche attraverso il ricorso generalizzato a stage, in grado di realizzare il raccordo tra formazione e lavoro e finalizzati a valorizzare pienamente il momento dell'orientamento nonché a favorire un primo contatto dei giovani con le imprese» (L. 196/97, p. 6). Nel successivo art. 18 si chiarisce che *Tirocini formativi e di orientamento* possono essere predisposti «al fine realizzare

---

prevenzione e di recupero della dispersione scolastica e degli insuccessi educativi; di supporto pedagogico, orientamento scolastico attraverso il coordinamento scuola, extra scuola e mondo del lavoro.

<sup>2</sup> Quello dell'autonomia scolastica è stato un lungo cammino sancito dal D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 e successivi decreti, per una ricostruzione si veda: Bertagna, G. (2009). Dopo dieci anni: per un bilancio critico della cosiddetta «autonomia scolastica», in [http://win.gildavenezia.it/docs/Archivio/2009/febb2009/Bertagna\\_Dopo\\_10\\_anni.pdf](http://win.gildavenezia.it/docs/Archivio/2009/febb2009/Bertagna_Dopo_10_anni.pdf)

momenti di alternanza tra studio e lavoro, e di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro, attraverso iniziative di tirocini pratici e stage» (L. 196/97, p. 7-8). Questi sono promossi, anche su proposta degli enti bilaterali e delle associazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori, da parte di soggetti pubblici e privati. Nel decreto attuativo successivo si andrà a specificare - nell'art. 6 riferendosi al valore dei tirocini di formazione e orientamento - che le attività: « possono avere valore di credito formativo e, ove debitamente certificato dalle strutture promotrici, possono essere riportate nel curriculum dello studente o del lavoratore ai fini dell'erogazione da parte delle strutture pubbliche dei servizi per favorire l'incontro tra domanda ed offerta di lavoro» (D. M. 142/98, p. 4).

In Italia sul finire degli anni Novanta si cominciava a prendere in considerazione la necessità di ripensare la didattica in una prospettiva di integrazione con il mondo del lavoro attraverso lo sviluppo di esperienze di continuità tra l'apprendimento in aula e l'apprendimento nel contesto lavorativo, nonché di avvalorare la dimensione culturale ed educativa della formazione professionale<sup>3</sup>.

L'alternanza scuola-lavoro entra nel nostro sistema educativo con la legge n. 53 del 28 marzo 2003 consentendo di svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni attraverso periodi di studio e di lavoro. Posta sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica, questa entra nel nostro sistema come modalità di realizzazione dei percorsi del secondo ciclo. Tra i punti salienti della riforma

---

<sup>3</sup> Sul «lustrò educativo-culturale» dato al lavoro dalla Legge costituzionale n° 3/2001 e dalla Riforma Moratti, si rinvia a: d'Aniello, F. (2014). *Il lavoro (che) educa. I percorsi di istruzione e formazione professionale*. Franco Angeli: Milano. Per un approfondimento sul tema si veda anche: D. Nicoli, D. (2011). *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*. LAS: Roma.

c'è quello di «favorire degli interventi di orientamento contro la dispersione scolastica e assicurare la realizzazione del diritto - dovere di istruzione e formazione» (L. 53/2003, p. 2). All'art n. 4 l'alternanza scuola-lavoro viene definita:

modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro (L. 53/2003, p. 6).

Il 15 aprile 2005 con decreto legislativo n.77, *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro*, i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro divengono parte integrante dei percorsi formativi personalizzati, volti alla realizzazione del profilo del corso di studi e allo sviluppo personale, culturale e professionale degli studenti. Tale decreto introduce l'alternanza come metodologia didattica basata sull'utilizzo della realtà lavorativa come ambiente di apprendimento flessibile le cui finalità appaiono fortemente orientative. Nell'art. 2 si legge che l'alternanza scuola-lavoro- come modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo, sia nel sistema dei licei sia nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale - dovrebbe «favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali» (D.L. 77/2005, p. 2). Nell'arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'apprendimento di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro, il decreto forniva, in questo senso, il quadro di riferimento per una rivisitazione del rapporto tra formazione in aula ed esperienza pratica, nel complesso, del rapporto tra istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile.



Secondo Calvelli e Giovannini (2016), per un decennio «il focus era la didattica, piuttosto che l'attività specifica, le competenze da sviluppare piuttosto che le esperienze da accumulare [...] le sperimentazioni si sono uniformate a questa logica e le occasioni didattiche per fare alternanza si sono moltiplicate» (p. 24).

L'evoluzione normativa e lo sviluppo di un'idea di alternanza come approccio metodologico hanno spostato gradualmente l'attenzione sul tema delle competenze e dell'orientamento<sup>4</sup>. In tal senso, rilevanti sono i Regolamenti emanati con i D.P.R. n. 87, n. 88 e n. 89 del 2010 riguardanti i nuovi ordinamenti degli istituti professionali, degli istituti tecnici e dei licei. Il D.P.R. del 15 marzo 2010 n. 87, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali*, sancisce l'obbligo<sup>5</sup> dello svolgimento di alternanza nelle quarte e quinte classi, in sostituzione della precedente "area di professionalizzazione". I percorsi degli istituti professionali si caratterizzano per l'integrazione tra istruzione generale e la cultura professionale, si legge: «nella progettazione dei percorsi assumono particolare importanza le metodologie che valorizzano, a fini orientativi e formativi, le esperienze di raccordo tra scuola e mondo del lavoro, quali visite aziendali, stage, tirocini, alternanza scuola lavoro» (D.P.R. 87/2010, p. 8). Dunque, una progettazione che si avvale di metodologie basate su una

---

<sup>4</sup> Si pensi alla circolare ministeriale MIUR n. 43 del 2009, *Piano Nazionale di Orientamento: Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Indicazioni nazionali*. Il ministero, andando ad individuare i temi «cruciali per un efficace orientamento», sottolinea tra questi l'alternanza scuola-lavoro.

<sup>5</sup> Tale disposizione che, seppure per un periodo limitato, ha reso obbligatorie le esperienze di alternanza scuola lavoro, segna il primo cambiamento di rotta rispetto a quanto prospettato dall'articolo 4 della legge 53/2003, che poneva a base dell'alternanza la richiesta degli studenti.

«didattica laboratoriale fondata sulla sincronicità tra teoria e pratica» (Bertagna, 2012, p. 110).

Anche per l'indirizzo tecnico la metodologia dell'alternanza risponde allo sviluppo di un collegamento con il mondo del lavoro e delle professioni. Nel D.P.R. 15 marzo 2010 n. 88, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici*, i percorsi di ASL sono raccomandati come «strumenti didattici fondamentali per far conseguire agli studenti i risultati di apprendimento attesi e attivare un proficuo collegamento con il mondo del lavoro e delle professioni» (D.P.R. 88/2010). In ultimo, il D.P.R. 15 marzo 2010 n. 89, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*, dove all'art. 2 le attività di orientamento vengono legate a quelle di alternanza:

Nel quinto anno si persegue la piena realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale dello studente delineato [...] e si consolida il percorso di orientamento agli studi successivi e all'inserimento nel mondo del lavoro [...] attraverso specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze richieste per l'accesso ai relativi corsi di studio e per l'inserimento nel mondo del lavoro. L'approfondimento può essere realizzato anche nell'ambito dei percorsi di alternanza scuola-lavoro (D.P.R. 89/2010, p. 4).

Nel percorso che ha portato al rafforzamento della metodologia dell'alternanza<sup>6</sup>, un ruolo importante è rivestito dal D.L. 12 settembre 2013, n. 104, che consolida la collaborazione, con finalità formative, tra scuola e mondo del lavoro. Il potenziamento dell'alternanza scuola-lavoro, nel

---

<sup>6</sup> In tal senso, da tenere in considerazione sono le successive “Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, secondo biennio e quinto anno” degli Istituti Tecnici e Istituti Professionali (Direttive n. 4 e n. 5 del 2012) e le “Indicazioni nazionali” dei percorsi liceali.

suddetto provvedimento normativo, avviene in tre direzioni principali<sup>7</sup>. Tra queste, all'art. 8 si annovera lo sviluppo dell'orientamento, rivolto a studenti iscritti all'ultimo anno per facilitare la scelta del percorso di studio e favorire la conoscenza delle opportunità e degli sbocchi occupazionali, per sostenere negli studenti la consapevolezza nell'elaborazione di progetti formativi e/o professionali, per «far conoscere il valore educativo e formativo del lavoro, anche attraverso giornate di formazione in azienda» (D.L. 104/2013, p. 12). Il suddetto provvedimento normativo, sempre nell'ambito dei *Percorsi di orientamento per gli studenti*, introduce un programma relativo allo svolgimento di periodi di formazione in azienda per gli studenti degli ultimi due anni delle scuole secondarie di secondo grado, attraverso la stipula di contratti di apprendistato.

Sono anni di fermento sul tema dell'orientamento. Richiamando la centralità dell'alternanza scuola-lavoro come approccio metodologico, le *Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente 2013* chiariscono che:

strumento principale per favorire l'acquisizione di competenze orientative generali e l'auto-orientamento è la didattica orientativa. Esempi di strumenti sono i laboratori di orientamento e l'alternanza scuola-lavoro che favoriscono il superamento della separazione tra formazione e lavoro valorizzando l'impresa come luogo di apprendimento (Atto rep. 136/CU, 2013, p. 8).

Un nuovo impulso alla riflessione sulla «cultura del lavoro e dell'imprenditorialità come parte integrante dell'orientamento» avviene con le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente 2014* per cui

---

<sup>7</sup> Gli altri due aspetti sono relativi alla definizione dei diritti e dei doveri degli studenti impegnati in percorsi di alternanza scuola-lavoro, stage o tirocini; e all'introduzione di misure per la formazione dei docenti volte a sviluppare competenze utili a favorire percorsi di alternanza scuola-lavoro anche attraverso periodi di formazione presso enti o imprese.

l'orientamento, nel mondo della scuola, non può essere delimitato alla dimensione personale della conoscenza di sé, ma deve proiettarsi nel contesto sociale e culturale, tale finalità è «perseguita attraverso percorsi di didattica orientativa, esperienze del mondo del lavoro (visite, tirocini, alternanza) e specifici progetti di imprenditorialità idonei a sviluppare competenze quali: comunicare in pubblico, risolvere problemi, progettare innovando» (MIUR, 2014, p. 8). Il documento è seguito da una *Nota su alternanza scuola-lavoro, stage, tirocini* in cui si esplicita che «l'alternanza ha anche una valenza orientativa, oltre che formativa» (MIUR, 2014, p. 15) dunque si iscrive - direbbe Isabella Loiodice - in quel «rapporto tautologico tra formazione e orientamento nella direzione della costruzione integrale e integrata della persona» (Loiodice, 2004, p. 70). L'alternanza è orientamento come metodologia formativa volta ad educare alla scelta e alla progettualità, l'orientamento è alternanza come processo formativo volto alla progettazione del proprio sé culturale, sociale e lavorativo.

La riforma della “Buona Scuola” del 2015 mette a punto - visti gli impegni assunti dall'Italia per un programma operativo in ambito europeo - diverse misure volte a migliorare le competenze e a facilitare la transizione degli studenti dalla scuola al mondo del lavoro, attraverso il rafforzamento della formazione pratica in particolare nel ciclo di istruzione secondaria superiore. Con la *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione*, per la prima volta la “cultura del lavoro” si inserisce sistematicamente e obbligatoriamente nei curricula scolastici, infatti, si legge nell'art. 1 comma 33 che l'alternanza scuola-lavoro viene predisposta «al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti [...] negli istituti tecnici e professionali, per una durata complessiva, nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi, di almeno 400 ore e, nei licei, per una durata complessiva di almeno 200 ore nel triennio» (L.

107/2015, 2015). La legge inizialmente<sup>8</sup> non presenta alcun riferimento specifico all'orientamento nei percorsi di alternanza scuola-lavoro, questo viene indicato come una finalità (comma 33) o come una modalità integrativa all'alternanza (comma 40).

### 3.1.2 LA “NUOVA” ALTERNANZA

Se nei commi 33-34 si dichiara in modo esplicito una certa continuità normativa con il decreto legislativo n.77 del 2005, nella *Guida Operativa* del 5 ottobre 2015 è chiara la volontà di definire un nuovo modello di alternanza che ripensa il rapporto scuola-lavoro, dando risonanza all'orientamento, in particolare nella *Progettazione didattica delle attività e Valutazione e certificazione delle competenze*.

---

<sup>8</sup> La nuova alternanza scuola-lavoro è disciplinata nei commi 33-43 dell'art. 1 della legge 107/2015. Al comma 34 si assiste ad un ampliamento delle possibilità di svolgere alternanza presso ordini professionali ed enti che svolgono attività afferenti al patrimonio artistico, culturale e ambientale o enti di promozione sportiva riconosciuti dal CONI. Il comma 35 chiarisce la possibilità di svolgere alternanza durante la sospensione delle attività didattiche e anche all'estero, nonché tramite lo strumento dell'impresa formativa simulata. Al comma 37 si sancisce la necessità di emanare la *Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza scuola-lavoro* «con particolare riguardo alla possibilità per lo studente di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi stessi con il proprio indirizzo di studio». I commi 38 e 39 stabiliscono rispettivamente: l'affidamento alle scuole del compito di organizzare corsi di formazione in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro, lo stanziamento di 100 milioni di euro annui per sviluppare l'alternanza scuola lavoro nelle scuole secondarie. Il comma 40 attribuisce al dirigente scolastico l'onere di individuare e valutare le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili all'attivazione dei percorsi, nonché stipulare convenzioni anche finalizzate a favorire l'orientamento scolastico e universitario dello studente. Ciò avvalendosi, al comma 41, del *Registro nazionale per l'alternanza scuola-lavoro* istituito presso le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, in cui sono visibili le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili ad accogliere studenti per percorsi di alternanza.

In riferimento alle *Finalità dell'alternanza scuola lavoro*, questa è stata proposta come metodologia didattica finalizzata a:

- a) attuare modalità di apprendimento flessibili ed equivalenti sotto il profilo culturale e educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica;
- b) arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro;
- c) favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali;
- d) realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile, che consenta la partecipazione attiva dei soggetti di cui all'articolo 1, comma 2, nei processi formativi;
- e) correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio (MIUR, 2015, p. 11-12)

Se negli anni la pratica dell'alternanza, sviluppatasi prevalentemente in ambito professionale e tecnico ha assunto nella prassi il profilo dello stage, il cambio di impostazione della riforma è evidente, - secondo Nicoli - «è in ballo un cambio di paradigma che mette in movimento l'intero assetto pedagogico e organizzativo delle scuole» (Nicoli, 2018, p. 43). Dalla guida emerge che l'alternanza come metodologia formativa dal carattere curricolare sembra perseguire tre grandi finalità: culturale, pre-professionalizzante ed orientativa<sup>9</sup> (Nicoli, 2018).

---

<sup>9</sup> L'autore individua differenti finalità riprendendo Gentili che guardando anche alla tradizione europea ci parla di funzioni: orientativa, professionalizzante, duale e compensativa. In Italia si aggiunge la funzione più a carattere culturale, tipica dei licei. Per un approfondimento: Gentili, C. (2002). *L'alternanza scuola-lavoro. Dalle pratiche europee alla situazione italiana, in Magellano*. Rivista per l'orientamento, Anno III, dicembre 2002, n. 13, pp. 13-20.

Nella guida emergono alcune indicazioni rispetto a quest'ultima funzione, in riferimento alle attività utili per l'elaborazione di un progetto di alternanza nel piano dell'offerta formativa<sup>10</sup>. Queste sono:

- progettare con la struttura ospitante il percorso da realizzare definendo «le competenze attese dall'esperienza di alternanza, in termini di orientamento e di agevolare l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro» (MIUR, 2015, p. 23), quelle *career management skills* che favoriscono la capacità di navigare in modo proattivo il mondo del lavoro e di autogestire il processo di costruzione di carriera;
- preparare i periodi di apprendimento sul lavoro, programmando lo sviluppo di quelle conoscenze necessarie per orientarsi, comprendere e trarre il massimo beneficio dai nuovi contesti stimolando l'osservazione. Dunque, si evince - come afferma Batini - «lo snodo significativo del ruolo dell'orientamento all'interno dell'alternanza scuola-lavoro come processo trasversale di formazione partecipata, come possibilità di aiutare lo studente a leggere meglio i contesti in cui vive e opera e a renderli capacitanti e possibilitanti per sé e per gli altri» (Batini, 2016, p. 57);
- «sensibilizzare e orientare gli studenti a riflettere sulle loro attese relative all'esperienza lavorativa» (MIUR, 2015, p. 23), in tal senso l'alternanza offre la possibilità di socializzare con la futura condizione lavorativa, consentendo ai giovani di trasformare i loro interessi in scelte e progetti realistici di studio e di lavoro. Un'esperienza «controllata» che consente di far emergere quell'intelligenza etica, per cui - scrive Gardner - «durante il periodo della scuola secondaria e del

---

<sup>10</sup> Le altre indicazioni per la progettazione sono relative alla necessità di condividere e rielaborare in aula quanto sperimentato fuori dall'aula; documentare l'esperienza realizzata e disseminarne i risultati.

college, lo studente acquista la capacità di pensiero generale, astratto. Può ora formarsi un'idea del mondo del lavoro e delle responsabilità che competono ai cittadini, e può cominciare ad agire a partire da quelle» (Gardner, 2006, p. 169-170).

Sempre in riferimento alla *Progettazione didattica delle attività di alternanza* nella guida viene sottolineata l'importanza che essa si fondi su un «sistema di orientamento che [...] li accompagni fin dal primo anno per condurli gradualmente all'esperienza che li attende [fino alle] scelte che indirizzino lo studente verso percorsi universitari o del sistema terziario non accademico, [...] alle scelte lavorative e professionali successive al conseguimento del titolo di studio nel segmento dell'istruzione superiore» (MIUR, 2015, p. 25)<sup>11</sup>, ciò significa riconoscere la natura sistemica stessa del processo di orientamento che richiede - afferma Isabella Loiodice - «una effettiva maggiore integrazione non solo «interna» al processo orientativo (quindi tra gli assunti teorici di riferimento e l'agire orientativo nonché tra le differenti azioni orientative distribuite lungo l'intero corso della vita), ma anche strettamente raccordata con le complessive azioni di politica formativa, nonché con quelle di politica economica e del lavoro» (Loiodice, 2009, p. VI).

L'orientamento contribuisce a dare senso alle attività di alternanza, queste nella guida divengono un pilastro per la progettazione di un curriculum integrato dello studente<sup>12</sup>. La riforma delinea, insieme ai decreti applicativi

---

<sup>11</sup> Come richiamato nelle *Linee guida nazionali sull'orientamento* approvate in Conferenza Unificata del 5/12/2013, quando si parla di “sistema” si fa riferimento anche al sistema di “governance multilivello” e alle sue articolazioni con la finalità di coordinare e condividere i processi decisionali delle politiche di orientamento al fine di assicurare l'efficacia degli interventi.

<sup>12</sup> Con il comma 28 art. 1 della legge 107/2015, viene istituito il *curriculum dello studente* «che ne individua il profilo associandolo a un'identità digitale e raccoglie tutti i dati utili



del Jobs Act, la possibilità di costruire un curriculum fondato sul raccordo tra scuola e mondo del lavoro associando dispositivi diversi (alternanza, apprendistato, tirocini) e pensati in una logica quasi sequenziale. Secondo la guida, le innovazioni introdotte dalla riforma permettono di costruire:

percorsi di apprendimento basati sul lavoro che implicano una prima fase fondata sull'alternanza scuola lavoro, con funzioni orientative, formative e anche propedeutiche all'inserimento professionale dei giovani, al fine di evidenziare motivazioni, attitudini, conoscenze, in ragione del ruolo da svolgere in azienda. Ad essa potrebbe seguire un'eventuale seconda fase caratterizzata da uno o più contratti di apprendistato a cura delle aziende già coinvolte nei percorsi di alternanza, che consentirebbe un maggiore e più stabile inserimento dei giovani nel mondo di lavoro già all'interno del percorso di istruzione (MIUR, 2015, p. 43-44)

Si ipotizza nella guida un processo che vede il progressivo e graduale coinvolgimento degli studenti in attività *work-related*. Ancora, «data la dimensione curricolare dell'attività di alternanza, le discipline sono necessariamente contestualizzate e coniugate con l'apprendimento mediante esperienza di lavoro», è esplicito, dunque, il richiamo alla praticabilità di un orientamento «diacronico-formativo» (Domenici, 2009), il quale presuppone e comporta una organizzazione della didattica, una didattica orientativa

---

anche ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro, relativi al percorso degli studi, alle competenze acquisite, alle eventuali scelte degli insegnamenti opzionali, alle esperienze formative anche in alternanza scuola-lavoro e alle attività culturali, artistiche, di pratiche musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extrascolastico» (L. 107/2015).

(Domenici & Margottini , 2007)<sup>13</sup> o didattica *work-related* (Huddleston & Stanley , 2012)<sup>14</sup>.

Il processo messo in luce nella guida non solo favorisce negli studenti l'incontro con il mondo del lavoro, ma diviene una vera e propria «esperienza orientante, volta a favorire la conoscenza del sé e della società contemporanea» (MIUR, 2015, p. 27), l'acquisizione di quelle competenze trasversali intese come strategie in azione di tipo diagnostico-esplorative rispetto al sé e riguardo alla realtà sociale (ISFOL, 2004).

Competenze la cui *trasversalità e rilevanza* è richiamata nella guida in riferimento alla certificazione che, rappresenta uno dei pilastri e degli scogli per l'innovazione del sistema d'istruzione e per la valorizzazione dell'alternanza.

In particolare, in relazione allo studente, la certificazione delle competenze assolve una valenza orientativa in quanto:

- testimonia la valenza formativa del percorso, offre indicazioni sulle proprie vocazioni, interessi e stili di apprendimento con una forte funzione di orientamento;

---

<sup>13</sup> Assumendo la definizione delle Miur (2014): «L'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante si realizza nell'insegnamento/apprendimento disciplinare, finalizzato all'acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative metacognitive, meta-emozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche - life skills - e competenze chiave di cittadinanza» (p. 5)

<sup>14</sup> A livello nazionale, interessanti studi sul tema della didattica *work-related* sono: Frison, D. (2016). Esperienza e apprendimento: verso una didattica *work-related*, in M., Fedeli, V., Grion & D., Frison (2016). Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione. Lecce: Pensa Multimediale; Frison, D., Fedeli, M. & Taylor, E. W. (2015). Work-Related Learning: a survey on Teaching and Learning Methods in the Italian Higher Education System. Tuning Journal for Higher Education, vol. 4, n. 1.

- facilita la mobilità, sia ai fini della prosecuzione del percorso scolastico formativo per il conseguimento del diploma, sia per gli eventuali passaggi tra i sistemi, ivi compresa l'eventuale transizione nei percorsi di apprendistato;
- sostiene l'occupabilità, mettendo in luce le competenze spendibili anche nel mercato del lavoro;
- promuove l'auto-valutazione e l'auto-orientamento, in quanto consente allo studente di conoscere, di condividere e di partecipare attivamente al conseguimento dei risultati, potenziando la propria capacità di autovalutarsi sul modo di apprendere, di misurarsi con i propri punti di forza e di debolezza, di orientarsi rispetto alle aree economiche e professionali che caratterizzano il mondo del lavoro, onde valutare meglio le proprie aspettative per il futuro (MIUR, 2015, p. 50-51)

La trasversalità della certificazione è dunque pensata come elemento di valorizzazione delle esperienze di alternanza nell'ottica di sostenere l'*employability*<sup>15</sup> degli studenti e favorisce auto-orientamento che implica non solo la capacità di agire autonomamente, ma la consapevolezza di sé come soggetto in grado di operare delle scelte e costruire il proprio futuro. Dunque, si promuove la costruzione di un progetto formativo e professionale che si delinea «integrando una dimensione retrospettiva che fa leva sulla capacità di autovalutazione e autoregolazione del soggetto [...] e una dimensione prospettica che fa leva invece sulla capacità progettuale e predittiva» (Ladogana, 2015, p. 66-67). L'alternanza scuola lavoro richiede alle istituzioni e ai professionisti della formazione e dell'impresa di

---

<sup>15</sup> L'articolo 1, comma 60, della legge n.107/2015, introduce i *Laboratori territoriali per l'occupabilità*, aperti a tutte le istituzioni scolastiche, rappresentano uno strumento per favorire la conoscenza, l'inserimento e il reinserimento dei giovani nel mondo del lavoro mediante la valorizzazione delle specificità e delle vocazioni territoriali. Aperti anche in orario extra scolastico, sono pensati per essere palestre di innovazione e spazi dove introdurre attività di orientamento al lavoro e di alternanza volte favorire anche l'autoimprenditorialità. Essi possono assumere un ruolo importante in quelle aree del Paese in cui il raccordo tra scuola e mondo del lavoro ha bisogno di essere consolidato.

riconsiderare il luogo di lavoro come ambiente di apprendimento, ma anche di orientamento: un cambiamento di prospettiva che implica l'attenzione all'integrazione, alla coerenza e all'intenzionalità formativa delle esperienze, alla condivisione di finalità, alla personalizzazione dei percorsi e degli obiettivi, alla capacità di progettazione comune.

Sembra quasi emergere dalla guida un modello di alternanza che ha le potenzialità di essere formativa e orientativa<sup>16</sup> quando abbraccia la logica dell'orientamento «diacronico-procedurale che [...] promuova una più diffusa conoscenza del mondo del lavoro[...], faciliti riflessioni consapevoli sui processi di strutturazione delle decisioni e ne promuova le capacità connesse, in situazioni simulate e reali» (Domenici, 2009, p. 41-42), ma che paradossalmente si allontana da quella che Bertagna definisce «alternanza formativa» quando si discosta da un modello epistemologico di formazione basato sulla sincronia e l'integrazione tra scuola e lavoro (Bertagna, 2012). La riforma, nel pensare l'alternanza ancora come un modello diacronico e separato, non ci pone dinanzi ad esperienze di alternanza formativa quando:

prima, si incontra l'astratto concettuale-culturale delle discipline di studio ordinato sui libri (le idee chiare e distinte delle differenti discipline) e, poi, solo poi, si fanno i conti con il concreto spesso disordinato della vita contingente, esistenziale e professionale, come se fossero due momenti successivi e tra loro estranei a livello

---

<sup>16</sup>Dalla lettura della guida sembra quasi delinarsi un modello di “orientamento basato sul lavoro” o una “alternanza orientativa” che ci induce a prestare attenzione ai recenti sviluppi normativi. Nel disegno di legge *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021* (1334), all'art. 57 commi 18-21 si legge che l'entità dell'orario complessivo da destinare obbligatoriamente ai “percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento” (precedentemente di alternanza scuola-lavoro) sarà ridotto. Quello che è evidente è che, una semplice ridenominazione che rinunci ad una cornice esplicita di riferimento è certamente insufficiente nell'alimentare buone prassi. <https://www.fiscoetasse.com/upload/Testo-DDL-Legge-di-Bilancio-2019-bollinato-31102018.pdf>.

logico, crono e topologico o, al massimo, tra loro paralleli, e non l'uno allo stesso tempo mezzo, condizione e fine dell'altro (Bertagna, 2016, p. 117)

Ad uno sguardo attento emerge che siamo davanti ad una riforma che nel tentativo di innovare rottama il passato senza un chiaro modello culturale di riferimento<sup>17</sup>, nella preoccupazione di contribuire alla competitività del Paese. Quello che si palesa - affermerebbe Frabboni - è una scuola senza un domani «racchiusa nell'oggi e nella quotidianità: sprovvista di ali con le quali sorvolare il passato e azzardare i profumi dell'istruzione» (Frabboni, 2015, p. 79) che non presta attenzione alla tradizione di studi che hanno alimentato un'idea di istruzione e formazione come democratica, che hanno portato il lavoro e l'esperienza<sup>18</sup> nella scuola fin dall'infanzia.

### 3.1.3 PER UNO SGUARDO CRITICO

La tanto attesa riforma, nel tentativo di ripensare il problema educativo nella sua complessità ha avuto principalmente il merito di riattivare il dibattito sulla scuola nella comunità scientifica<sup>19</sup>. Il Documento sulla Buona scuola e

---

<sup>17</sup> Sulle caratteristiche differenti e i comuni principi della L. 107/15 e D.L. 15 aprile 2005, n. 77, si veda: Sandrone, G. (2016). Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa? *Formazione, Lavoro, Persona*, VI -18, pp. 8-15.

<sup>18</sup> La riflessione sulla centralità del lavoro nei processi educativi e scolastici ha accompagnato numerosi studiosi tra cui Comenio, Froebel, Rousseau, Pestalozzi, Dewey et al. Nel tempo le stesse concettualizzazioni del lavoro hanno influito sui cambiamenti di prassi e teorie educative, un'interessante ricostruzione ci è offerta da Zago, G. (2002). *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea. Teorie pedagogiche ed esperienze formative*. Padova: CLEUP.

<sup>19</sup> In merito al Dibattito sulla Buona Scuola portato avviato dalla comunità scientifica Siped, si veda la rivista *Pedagogia Oggi* 2-2015, [https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE\\_DibattitoBuonascuola.pdf](https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE_DibattitoBuonascuola.pdf)

la legge N. 107/2015 che ne è derivata sono state oggetto di varie analisi, ampie critiche e - scrive Franca Pinto Minerva - di «molte aspettative sia da parte di chi la scuola la vive ogni giorno [...] sia da chi la osserva, la studia, la pensa riflessivamente, intrattenendo con essa continui scambi di teorie e prassi di volta in volta ricostruite sulle emergenze storiche, politiche e sociali in cui la scuola si radica e a cui è chiamata a dare risposta» (Pinto Minerva , 2015, p. 303).

L'idea di fondo che muove numerosi autori è il limite metodologico della riforma, la mancanza di un'idea di scuola pedagogicamente e storicamente fondata, di una concezione unitaria e coerente del compito formativo di questa istituzione, «una galassia dagli incerti confini», un'elaborazione «priva di pensiero di scuola» (Brocca, 2015, p. 55) che si è riflessa nel sistema d'istruzione e formazione senza aver esaminato il contesto storico e culturale, senza aver alimentato un dibattito esplicito e partecipato.

Viene messa in luce l'ideologia neoliberista di cui è impregnata la riforma, il «paradigma funzionalista che vede la scuola come strumento del sistema socio-economico» (Baldacci, Brocca, Frabboni, & Salatin, 2015, p. 11), volta alla produzione del capitale umano attraverso una competizione meritocratica. Come afferma Franca Pinto, «la stessa insistenza su retoriche meritocratiche conferma, nei modi in cui è condotta, la scelta di portare avanti una logica riduttiva della scuola a funzione “operante di” e “proponente” una visione puramente aziendalistica» (Pinto Minerva , 2015, p. 304)

L'alternanza scuola-lavoro rischia di divenire solamente il punto di arrivo dei vari tentativi di trasformare la scuola in un'azienda organizzata che concepisce l'uomo come un mezzo al servizio della produttività economica, che non forma più i cittadini offrendo loro gli strumenti culturali per decodificare la realtà e stimolare il pensiero critico.

Nel concepire il nesso tra scuola e mondo del lavoro in forme meccaniche ed eccessivamente dirette, si assiste ad uno sbilanciamento sull'addestramento del produttore piuttosto che sulla formazione completa del cittadino, un'unilateralità che fa dimenticare il legame tra scuola e democrazia (Baldacci, 2015), che rende la scuola immemore del «luminoso passato pedagogico» (Frabboni & Pinto Minerva, 2016) e delle preziose lezioni deweyane. Un pensiero pedagogico che continua a farsi portavoce dell'idea che un'educazione veramente culturale o liberale, nel senso di liberazione del pensiero, non ha niente in comune con questioni produttive (Dewey J. , 1970).

La pratica dell'alternanza scuola lavoro porta con sé rischi e potenzialità determinati dalla cornice di riferimento a cui attinge ed entro cui si iscrive. L'obbligatorietà stessa dell'alternanza rischia di depotenziarne il suo slancio formativo e di determinare un appiattimento delle pratiche. Nella guida operativa vediamo come l'alternanza può prevedere una pluralità di tipologie di integrazione con il mondo del lavoro, differenti tipologie di attività che le fanno assumere contorni molto confusi<sup>20</sup>. Nelle indicazioni di progettazione degli obiettivi formativi è stato messo in luce come questi siano unicamente definiti sulla base del territorio e del mondo del lavoro (Batini, 2016). Infatti, il problema strutturale della disoccupazione giovanile e dello *skills mismatch* spinge l'offerta scolastica e formativa in generale ad uno sbilanciamento verso la preoccupazione per la formazione di competenze tecniche ed immediatamente spendibili nel mondo lavoro.

Una scuola che ambisca a mantenere connotazioni più ampiamente formative e orientative, non può però rincantucciarsi e ripiegarsi

---

<sup>20</sup> Nella guida operativa si legge che l'alternanza può prevedere: incontri con esperti, visite aziendali, ricerca sul campo, simulazione di impresa, *project work* in e con l'impresa, tirocini, progetti di imprenditorialità ecc. in contesti organizzativi diversi.

esclusivamente su se stessa, ma dovrebbe aprirsi più fiduciosa all'esterno, realizzando quei raccordi tra la scuola e la vita, teorizzati dalla più grande lezione attivistica. Alla «scuola dell'immediato domani» (Frabboni, 2015) si chiede pertanto di superare i propri limiti e gli intendimenti funzionalistici, il rapporto meccanicistico con il mondo del lavoro andrebbe concepito in forme diverse, secondo Baldacci:

a fronte di ciò, la scuola va sganciata da compiti direttamente professionalizzanti, e il rapporto con il mondo del lavoro va concepito in forma più indirette e mediate. Certamente la scuola ha il compito di formare i futuri lavoratori, ma i lavoratori del modo di produzione post-fordista e dell'economia fondata sulla conoscenza. Si tratta, perciò, non di formare competenze specifiche sulla base della domanda contingente e transitoria, ma di formare competenze cognitive astratte e duttili, forgiando menti flessibili e creative (Baldacci, 2015, p. 32).

Ciò non vuol dire che la scuola non debba essere fondata sul lavoro, non implica negare la formazione dei futuri lavoratori, ma dare alla scuola il compito di: «mantenere la regia complessiva», la responsabilità di definire obiettivi di apprendimento condivisi con il sistema aziendale, pena il rischio di perdere di vista la specificità dei ruoli e dell'alternanza scuola lavoro stessa come esperienza dal carattere formativo; ridefinire una didattica per l'alternanza per evitare il rischio - scrive Del Gobbo - «di delegare e schiacciare sull'impresa e sulle competenze che essa richiede, processi formativi che devono invece consentire agli studenti di sviluppare competenze futuribili e trasferibili in una varietà di contesti» (Del Gobbo, 2016, p. II).

L'inadeguatezza dell'alternanza, così come pensata dal legislatore, emerge nel dimenticare che la stessa formazione del lavoratore va ripensata mettendo al primo posto la flessibilità cognitiva, la capacità di apprendere e disapprendere, le competenze funzionali a gestire la propria carriera



professionale, la capacità di formarsi permanentemente, piuttosto che essere in possesso di un corredo professionale immediatamente spendibile ma sicuramente soggetto ad una rapida obsolescenza. Come sostiene Frabboni, sembra che la Buona Scuola «rivolge il suo occhio soltanto all'Hardware: il corredo istituzionale e gestionale del sistema di istruzione. Ne consegue che non indirizza sguardi al software (il corredo culturale e curricolare): ovvero, le conoscenze e le metaconoscenze che vorremmo da proporre alle nuove generazioni» (Frabboni, 2015, p. 85).

Oggi, non ci troviamo dinanzi all'attuazione del modello pedagogico dell'alternanza formativa e, non siamo dinanzi ad esperienze di alternanza scuola lavoro che, scrive Bertagna, «possano essere definite pedagogicamente buone» se:

- la scuola non fa proprio il lavoro durante tutto il ciclo di studi e tali esperienze «fiorissero all'improvviso dopo il secondo anno delle scuole secondarie»;
- si riducono all'impresa formativa simulata e non reale «vero e proprio ossimoro pedagogico»;
- non hanno a che fare con gli insegnamenti e gli apprendimenti quotidiani e si introducono «come corpi estranei nell'ordinario curriculum scolastico, per poche settimane o anche per tre mesi»;
- vengono svolte durante l'estate o durante le sospensioni delle lezioni «quasi a confermare che avrebbero poco a che fare con il lavoro critico e cognitivo richiesto ad ogni scuola che si rispetti» (Bertagna, 2016, p. 118).

Pur accogliendo tali “sguardi critici”, ci sono delle questioni pedagogiche che ci inducono ad accogliere e progettare l'alternanza, a guardare alle sue potenzialità come metodologia didattica e prassi dal carattere curricolare,

esperienza formativa che può rendere lo studente protagonista di un progetto educativo «sul, di, per, attraverso» il lavoro in un contesto basato sul dialogo e sull'alleanza tra differenti attori della comunità sociale. A questo punto, qual è l'alternanza di una vera buona scuola?

### 3.1.4 LA “BUONA” ALTERNANZA

Una buona scuola è quella che si configura come comunità educativa e democratica in grado di favorire il pieno sviluppo umano di tutti i suoi membri, che fa propria quella «pedagogia implicita» (Alessandrini G. , 2014) in grado di promuovere le capacità intellettuali di riflessione e pensiero critico che sono alla base delle possibilità di autodeterminazione e di emancipazione individuale e collettiva. Una buona scuola nel formare i futuri cittadini e lavoratori - con le parole di Margiotta - «riqualifica il valore della competenza all'interno di un processo di conversione entro cui la libertà di agire diviene quella di realizzare i propri funzionamenti» (Margiotta, 2015, p. 139). Funzionamenti che chiamano in causa la necessità di un cambiamento e ripensamento dei contesti e dei modelli di formazione e apprendimento.

Le opportunità offerte dalla riforma in tal senso sono certamente quelle di favorire attraverso il potenziamento della collaborazione formativa tra scuola e mondo del lavoro: il superamento della separazione tra cultura di livello superiore e inferiore; la promozione del policentrismo dei luoghi della formazione; la rottura dell'attuale cultura didattica e dell'organizzazione della scuola basata sulla suddivisione disciplinare dei saperi. Il carattere relazionale e situato dell'apprendimento è in grado di sostenere il superamento della tradizionale contrapposizione concettuale tra studio e

lavoro, infatti, scrive Bertagna «non è proprio un'idea profondamente sbagliata come quella della separazione, per di più gerarchica e qualitativa, tra “idee” e “cose”, studio e lavoro ad aver prodotto quell'Italia in crisi di conoscenze innovative così tanto deprecata dall'intero mainstream nazionale come causa dei nostri attuali problemi di sviluppo e di competitività internazionale?» (Bertagna, 2011, p. 7).

Nonostante le critiche di tipo funzionalista alla riforma, è doveroso tenere conto dell'attuale scenario sociale ed economico, di alcune criticità del nostro Paese evidenziate in tutti i benchmark internazionali. L'Europa delineata dalla Strategia 2020 richiede una inedita progettazione pedagogica per promuovere nuove prospettive di occupabilità, nonché il miglioramento della qualità e della valorizzazione delle competenze considerate risorse strategiche per l'incremento della competitività dei sistemi sociali ed economici (Alessandrini G. , 2014)

Numerose sono allora le potenzialità e le sfide che, a vari livelli, si aprono con la “rinnovata” alternanza.

La scuola nel rispondere adeguatamente al bisogno di competenze e consentire ai giovani di inserirsi con successo nel mondo del lavoro si vede impegnata nel ripensare la collaborazione con l'impresa e con il territorio, addivenendo ad una permeabilità con diversi ambienti e modalità di apprendimento. In tal senso, l'alternanza si configura - scrive Costa - come «una metodologia frutto di una collegialità capace di far scaturire proposte e progetti pratici di ripensamento e rinnovamento dell'insegnamento in ambito scolastico» (Costa, 2016, p. 199), ma anche delle professionalità e delle corresponsabilità educative e formative con altri contesti.

Una scuola non «rimpicciolita in chiave aziendalistica» (Frabboni, 2015), ma che aprendosi all'esterno si ripensa e si rinnova senza perdere le proprie specificità, che riflette sul come dar voce ad un'idea di “buona alternanza”

in cui la formazione e l'orientamento al lavoro e sul lavoro divengono «un passaggio di alta caratura pedagogica» (Dato, 2015, p. 1).

In tale prospettiva, diviene necessario riabilitare il “lavoro significativo” quale elemento irrinunciabile di un valido percorso formativo alla cittadinanza e non solo alla socializzazione organizzativa e professionale. Diviene prioritario - scrive d'Aniello - il «recupero del lavoro cooperativo nelle scuole di ogni ordine e grado, quale mezzo formativo in sé, mezzo di consapevolizzazione del valore educativo e umano del lavoro medesimo» (d'Aniello, 2017). Promuovere il valore educativo dell'esperienza lavorativa implica - afferma l'autore - «far leva sul lavoro quale tramite di incremento genuino dell'essere, supportato da una didattica attiva, curvata su compiti reali, enattiva, indirizzata verso la maturazione di competenze che divengono padronanze delle persone al di là dell'oggetto della pratica e dei suoi elementi costitutivi» (d'Aniello, 2018, p. 963).

Una buona alternanza è quella che diviene spazio di esercizio di pensiero critico, autonomia, responsabilità, ma anche tempo di sviluppo di competenze di progettualità, di agency, di imprenditività<sup>21</sup>. Una buona alternanza è quella che promuove competenze e idee plurali «che assicurino alle giovani generazioni una redditizia navigazione lungo le rotte dei saperi curricolari. In una Scuola delle competenze e del pensiero plurale gli allievi potranno avventurarsi in una impresa titanica. Essere in grado di allacciare i fili di una gigantesca matassa alfabetica al fine di comprendere i nessi che legano insieme gli anelli sparsi delle conoscenze» (Frabboni, 2015, p. 94).

L'alternanza può prestare attenzione più di altre metodologie alla dimensione metacognitiva, alla riflessività, all'autodeterminazione e

---

<sup>21</sup> Sulla centralità della competenza imprenditiva e sull'*entrepreneurship education* si vedano: Costa, M. & Strano, A. (2017). Imprenditività come leva per il nuovo lavoro. *Formazione & insegnamento*, vol. XV, n°1, pp. 399-411.

autoregolazione indispensabili per orientarsi nella complessità del mondo attuale. In tale prospettiva l'alternanza diviene una risorsa -secondo Bertagna - per:

imparare a riflettere mentre si fa; fermarsi a riflettere sulle azioni e sulle parole per coglierne l'adeguatezza e i problemi; tradurre idee in operazioni e produzioni; e organizzarle a sistema; usare il metodo della simulazione, che consiste nel formulare ipotesi su come funziona, ad esempio, un sistema matematico o sociale per poi verificarle attraverso uno sforzo empirico-analitico e logico sperimentale, invece che narrativo retorico; risolvere problemi reali, e seguire compiti unitari e socialmente riconosciuti come significativi, formulare progetti, realizzarli e scoprire poi la distanza tra il progettato e il realizzato e perché tale distanza esiste, dove e come si può correggere e diminuire. In altri termini, cambiare paradigma pedagogico dell'apprendimento, e passare da una scuola parlata e seduta ad una scuola riflessivamente agita, in movimento e "produttiva" perché riflessiva, critica, "intelligente" cioè *intus lege*, nelle cose e nelle situazioni (Bertagna, 2006, p. 103-104).

Il cambiamento di paradigma auspicato fa della scuola uno spazio entro cui ricomporre la tensione tra momento finale del pensare e dell'agire, una scuola che fa proprio un lavoro che è «modello dell'identità umana nella misura in cui sia in grado di esprimere una progettualità ideativa ed esecutiva che unifichi i mezzi e i fini dell'agire» (Costa, 2011, p. 18). Queste considerazioni, insieme con altri fattori, hanno portato a un maggiore riconoscimento del valore generativo dell'apprendimento basato sul lavoro e dell'alternanza scuola-lavoro come luogo di apprendimento non formale in cui la competenza si genera (Marcone, 2018).

Molteplici studi internazionali hanno dimostrato l'efficacia dei programmi basati sul partenariato tra mondo della formazione e mondo del lavoro definendoli «a powerful form of pedagogy» (Sweet, 2013, p. 169)

determinante per lo sviluppo delle competenze degli studenti e il superamento della crisi attuale dell'apprendimento.

Alla base del modello italiano dell'alternanza scuola-lavoro ritroviamo differenti contributi teorici, tra questi i paradigmi centrati sull' *experiential learning* (Kolb, 1984)<sup>22</sup> e sul *situated learning* (Lave & Wenger, 1990) che guardano rispettivamente all'apprendimento come: un processo in cui la conoscenza deriva dalla trasformazione dell'esperienza; un processo attivo che avviene all'interno di una cornice partecipativa ed è incorporato in attività, contesto e cultura.

La visione tradizionale dell'apprendimento si basa sul presupposto che la conoscenza esista indipendentemente dal soggetto, sia trasmessa e decontestualizzata. Al contrario, tali approcci ritengono che l'apprendimento sia sociale, composto da una varietà di componenti e provenga dall'esperienza e dall'interazione<sup>23</sup> con una comunità di pratica che incarna determinate credenze e comportamenti da apprendere.

Le attività work-based o work-related sono state definite «planned activity designed to use the context of work to develop knowledge, skills and understanding useful in work, including learning through the experience of work, learning about work and working practices and learning the skills for work» (Huddleston & Stanley , 2012, p. 2).

---

<sup>22</sup> Non è possibile trascurare il recupero che Kolb effettuata del *learning by doing* (Dewey J. , 1938/2014), del concetto di esperienza legato all'azione e alla scoperta, basato su un processo induttivo-deduttivo.

<sup>23</sup> Si pensi all'accentuazione del rapporto interpersonale nell'apprendimento grazie alla ricerca e all'applicazione del *cooperative learning*. Si veda: Johnson D. W., & R. T. Johnson (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Secondo l'analisi della letteratura effettuata da Darche, Nayar, & Bracco, le potenzialità del work-based learning si possono dividere in tre categorie:

- *cognitive development* attraverso l'impegno con idee e cose;
- *social/emotional development* attraverso l'impegno con sé e con gli altri;
- *career development* attraverso l'impegno con i processi e i luoghi di lavoro (Darche, Nayar, & Bracco, 2009).

Con attenzione ai contesti odierni caratterizzati da rapide innovazioni tecnologiche ed elevate soglie di incertezza, numerosi sono gli studi che guardano al work-based learning come funzionale a migliorare la costruzione e la capacità di gestione di carriera degli studenti (Brennan, 2009), le abilità che possono aiutare le persone a navigare attraverso i percorsi di studio e di lavoro e che acquistano valore soprattutto nel mantenimento di un'occupabilità a lungo termine (Brown, Bimrose, & Barnes, 2010).

L'alternanza scuola-lavoro offre agli studenti la possibilità di vivere un'importante esperienza di apprendimento che permette loro di conoscere il mondo del lavoro, di sviluppare competenze professionali e soprattutto trasversali di tipo personale, sociale e organizzativo.

Le competenze tecniche da sole non sono più considerate sufficienti nel mercato del lavoro odierno, le autorevoli analisi sulla modernità liquida fanno emergere la natura mutevole di un lavoro che ha perso il suo ruolo centrale e «can no longer offer the secure axis around which to wrap and fix self-definitions, identities and life-projects» (Bauman, 2000, p. 139). La crescita impetuosa delle nuove conoscenze e la velocità con cui le abilità acquisite perdono di valore, richiedono non solo di reinventarsi e aggiornare le proprie competenze, ma anche di esercitare la flessibilità cognitiva, la

capacità di formarsi permanentemente, le competenze funzionali a gestire le proprie carriere nel tempo.

In tal senso, lo sviluppo di competenze “dalla scuola oltre la scuola” rappresenta la strada maestra per affrontare le sfide del XXI secolo. L’attenzione alla promozione delle career management skills può favorire la concettualizzazione, la progettazione e l’erogazione di un’alternanza che dà nuovo slancio alla promozione di una cultura del lavoro e dell’orientamento. A rispondere pedagogicamente all’emergenza educativa di una “buona alternanza” è chiamata la pedagogia e, nello specifico, la pedagogia del lavoro che si fa «“costruzione” e “finzione”, nel senso che rappresenta insieme un processo di analisi della realtà e una modellizzazione di futuri possibili» (Alessandrini G. , 2017). Una pedagogia del lavoro che come area di saperi e di pratiche in via di rigenerazione delinea traiettorie di senso e di progettazione aprendosi necessariamente al confronto con la realtà e con altre discipline, come afferma Daniela Dato:

pedagogy of work, [that] in collaboration with other sciences, has to face the difficult gamble, on the one hand, to teach young generations a new culture of work and of career construction, in terms of scenarios, knowledge, expertise; on the other, to teach adults to reconstruct and to enhance their own project of professional development, between stasis and change (Dato, 2016, p. 339).



## 3.2 CAREER CONSTRUCTION E CAREER MANAGEMENT

### 3.2.1 UNA DIFFICILE TRANSIZIONE

Nell'era dell'*industry 4.0* e dell'*internet of things* (Rifkin, 2014), il cambiamento dei mercati e delle relative opportunità occupazionali pongono le giovani generazioni, nel passaggio dalla scuola al lavoro, di fronte a degli scenari impegnativi. Il lavoro futuro del 65% dei bambini che iniziano la scuola oggi non esiste ancora e richiederà competenze per le quali oggi non sussiste neppure una domanda<sup>24</sup>. In un'economia globale in rapida evoluzione, si legge nel *The Human Capital Report 2016*:

the very nature of work is changing, in part due to new technologies and their subsequent impact on business models, and in part because of new platforms that allow talent to connect to markets in wholly new ways. Managing these transitions for optimal outcomes for our societies will require visionary leadership and a wide range of new knowledge and skills. The development of relevant talent will determine whether we all partake in the opportunities of the Fourth Industrial Revolution or experience its disruptions as bystanders (World Economic Forum, 2016, p. 5).

Per eludere il rischio che i giovani vivano il tempo futuro da spettatori, diviene fondamentale rispondere ai requisiti della *knowledge society* e cogliere i rapidi cambiamenti in corso. Sono proprio i nostri sistemi formativi

---

<sup>24</sup> L'attenzione al futuro del lavoro e alle competenze sta divenendo oggetto di studi e ricerche previsionali, si pensi al più recente progetto *The Future of Education and Skills 2030* dell'OECD. Per un approfondimento su alcuni trend che caratterizzeranno il lavoro del futuro e determineranno l'esigenza di nuove competenze si veda Dato, D. (2009). *Pedagogia critica per il lavoro futuro* in G., Alessandrini (a cura di). Atlante di pedagogia del lavoro. Franco Angeli: Milano.

che nell'educare i giovani a lavori che non esistono ancora, dovrebbero fornire una risposta culturale alle sfide determinate dal delinearsi di «nuove geografie del lavoro» (Alessandrini, 2017). Promuovere una transizione agevole dalla scuola al mondo del lavoro e garantire ai giovani l'opportunità di evolvere tanto sotto il profilo professionale quanto personale sono da sempre due questioni fondamentali per le nostre economie e società. Contesti incerti, complessi e instabili ospitano e ospiteranno i nostri giovani, la dimensione transitoria - scrive Isabella Loiodice -

appare la caratteristica oramai fondativa della società nella quale viviamo, ci porta a fare quotidianamente i conti con il rischio ma anche con il fascino che la dimensione del cambiamento continuo reca in sé; peraltro, l'impossibilità di progettare futuri stabili a lungo termine porta a riconsiderare le multiformi modalità di gestione del presente, che può essere vissuto al volo, "preso" al momento ma anche affrontato con uno sguardo costruttivo e propositivo al futuro, per quanto imprevedibile possa essere (Loiodice, 2012, p. 2).

Nell'analisi delle transizioni, i tassi di disoccupazione o occupazione si configurano oggi come delle misure insoddisfacenti. Nel 2017 il tasso di occupazione in Italia è stato pari al 62% rispetto al 71% della media europea, ma ben il 40% della disoccupazione giovanile non dipende dal ciclo economico. Secondo il rapporto *Studio ergo Lavoro*, dalle analisi condotte in Italia e in altri Paesi europei emergono tre fattori principali che rendono la transizione scuola-lavoro problematica: «lo sbilanciamento quantitativo fra la domanda delle imprese e le scelte formative dei giovani, la carenza di competenze adeguate ai bisogni del sistema economico, l'inadeguatezza dei canali di supporto alla ricerca del lavoro» (McKinsey & Company, 2014, p. 19).

Particolare attenzione nelle ricerche sulle transizioni scuola-lavoro è stata dedicata al fenomeno dei così etichettati *early school leaver*<sup>25</sup> e NEET<sup>26</sup>, dunque degli alti tassi di abbandoni e inattività come indicatori della difficoltà di ingresso nel mercato del lavoro per i giovani.

Secondo l'*European Union Labour Force Survey*, circa 40 milioni di giovani nei paesi europei sono NEET, nel nostro paese 2.600.000 giovani under 30 non studiano e non lavorano. L'Italia è il paese con più alto tasso di NEET, un 20% a confronto con una media europea che è dell'11% (EUROSTAT, 2017).

Secondo i dati OECD sulla transizione scuola-lavoro, il 36% dei giovani tra i 20-24 NEET non ha raggiunto l'istruzione secondaria superiore mentre la percentuale è del 18% per gli occupati della stessa fascia d'età. Coloro che lasciano presto la scuola hanno abilità relativamente basse e affrontano maggiori difficoltà nelle transizioni rispetto ai loro coetanei che permangono più a lungo nell'istruzione. La maggior parte delle persone nei paesi dell'OECD compie il passaggio dall'istruzione al lavoro tra i 20 e i 24 anni, ma mediamente il 13% dei bambini tra i 15 e i 19 anni lascia precocemente la scuola (OECD, 2017).

Nell'attuale scenario socioeconomico, la necessità di innalzare il tasso di occupazione richiede di favorire processi di *employability* e di sostenere le

---

<sup>25</sup> Si assume la definizione tratta dalla *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico* «The term 'early school leaving' is used in connection with those who leave education and training with only lower secondary education or less, and who are no longer in education and training».

<sup>26</sup> Nella riunione del 19 maggio 2010 il Comitato per l'occupazione ha concordato che nella definizione di «NEET» – giovani che non hanno un lavoro, né seguono un percorso scolastico o formativo – rientrano i disoccupati (definizione dell'OIL) che non seguono nessun percorso scolastico o formativo e le persone inattive (definizione dell'OIL) che non seguono alcun percorso scolastico o formativo.

transizioni delle persone, nonché di definire adeguate misure e dispositivi per rafforzare la relazione tra mondo della formazione e mondo del lavoro. Molti paesi hanno fornito una risposta politica a tutto ciò, promuovendo l'apprendimento basato sul lavoro come strumento di *engagement* con il sistema educativo, ma nel complesso, nei paesi europei meno del 30% degli studenti sono esposti ad attività di apprendimento basato sul lavoro. Nei Paesi con sistemi definiti “*study while working*”, con programmi *work-based* ben consolidati e di alta qualità, sono migliori le opportunità di occupazione giovanile. Nel 2014, quasi il 47% dei giovani di età compresa fra i 15 e i 29 anni in paesi che offrono tali programmi erano in formazione (in linea con la media OECD); il 40% era occupato (contro una media del 37%). I paesi in cui l'apprendimento scolastico è ampiamente combinato con l'apprendimento basato sul lavoro hanno un tasso NEET del 14% contro il 16% della media europea. Avere un forte componente di apprendimento basato sul lavoro integrato nei programmi non può certamente fungere da garanzia (OECD, 2015).

A tal proposito interessanti sono i dati forniti dall' *European Skills Index*<sup>27</sup> rispetto alle prestazioni dei sistemi di competenze di 28 paesi dell'Unione europea. Il report chiarisce che l'Italia appartiene al gruppo dei paesi definiti “Underperformers”, si posiziona infatti al ventesimo posto rispetto allo sviluppo e l'utilizzo delle competenze, ma all'ultimo posto rispetto alla loro attivazione (Cedefop, 2018). Il nostro paese nel 2016 mostra un basso livello delle attività di formazione e istruzione in termini di competenze sviluppate, un *low-skills equilibrium* generalizzato e uno *skill shortages*<sup>28</sup> per cui

---

<sup>27</sup> L'indicatore del Cedefop misura la “distanza dall'ideale” delle prestazioni dei differenti paesi.

<sup>28</sup> Si parla di *shortage occupation* quando i datori di lavoro hanno difficoltà nel trovare lavoratori qualificati per coprire posti vacanti, di *surplus occupation* quando si è in

«sembra che il sistema della formazione sia venuto meno al suo compito primario, quello cioè di elaborare una proposta di insegnamento e di apprendimento idonea alle qualità di nuovi pubblici» (Cunti, 2008, p. 9) . Infatti, il grado di utilizzo efficace delle competenze, la misura in cui le competenze sono effettivamente abbinate al mercato del lavoro resta problematico, la disoccupazione giovanile è fortemente correlata ai fenomeni dell'*educational mismatch* e dello *skills mismatch*<sup>29</sup>.

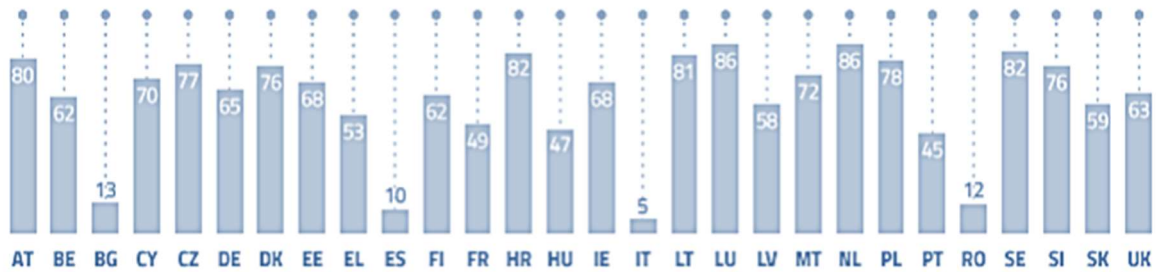
L'inadeguatezza dei nostri sistemi formativi nelle fasi di passaggio e di transizione emerge se guardiamo ai dati relativi alla *skills activation* che, nel misurare la transizione dall'istruzione all'occupazione, include due indicatori corrispondenti agli obiettivi dell'UE in materia di istruzione e formazione per il 2020: coloro che abbandonano prematuramente la formazione e i neodiplomati/neolaureati in occupazione. Gli indicatori della transizione dall'istruzione al lavoro unitamente ai tassi di attività del mercato del lavoro per il nostro paese mostrano, infatti, la peggiore performance a livello europeo. Il punteggio minimo è 5 per l'Italia, mentre il massimo è 86 per i Paesi Bassi (Fig. 6).

---

presenza di un'occupazione per la quale ci sono molti lavoratori adatti disponibili ma una domanda bassa. Per un approfondimento: Cedefop (2018). *Insights into skill shortages and skill mismatch: learning from Cedefop's European skills and jobs survey*. Luxembourg: Publications Office.

<sup>29</sup> L'analisi del mismatch è assai complessa, ciò ha portato ad una molteplicità di approcci sul tema. Secondo il Cedefop, la ricerca dovrebbe concentrarsi maggiormente sulla differenziazione dei processi di *educational mismatch* (ad esempio *overeducation/undereducation*) e *skills mismatch* (ad esempio *overskilling/underskilling*) e su come questi due diversi tipi di interagiscono. Genericamente nel primo caso ci si riferisce al mismatch verticale per cui livello d'istruzione del lavoratore è inferiore (o superiore) a quello richiesto per la professione esercitata, mentre nel secondo si fa riferimento al mismatch orizzontale quando, sebbene il livello d'istruzione del lavoratore sia adatto a quello richiesto per la professione esercitata, risulti inappropriato all'ambito di competenza del titolo di studio.

Figura 5 - Transition to work in Skills Activation across Member States in 2016



Fonte: (Cedefop, 2018)

Tali dati sull'attivazione delle competenze possono essere letti anche come la difficoltà dei giovani a trovare la propria strada, a scegliere e progettare, ad anticipare il futuro che spinge all'azione. Le stesse congiunture sociali ed economiche hanno gravi ripercussioni sulle transizioni, sulla bassa tendenza a pianificare e sul disinvestimento progressivo nel settore dell'istruzione dei giovani (Calidoni & Cataldi, 2014).

La mancanza di una progettualità personale fondata su una realistica conoscenza del proprio sé, delle proprie competenze e del mercato del lavoro futuro rinvia alla necessità per la scuola - quale sede privilegiate di promozione delle competenze necessarie a orientarsi nella contemporaneità - di ripensare pratiche e strumenti nell'ottica di un sistema formativo integrato consapevole che una cultura del lavoro e dell'orientamento siano, oggi, categorie ineludibili per la costruzione di un welfare inclusivo, attivante e capacitante, decisivo «dei destini individuali ma, nell'era della globalizzazione, anche delle sorti dei singoli Paesi» (Domenici & Margottini, 2007, p. 108).

### 3.2.2 L'IDENTITÀ PRE-PROFESSIONALE IN ADOLESCENZA

Entro questo orizzonte, educare al lavoro non significa solo acquisire le competenze necessarie proprie di una professione, ma coltivare il sentimento del futuro delle nuove generazioni. Il tempo che stiamo vivendo pone, infatti, le giovani generazioni di fronte alla difficoltà di riuscire a «tracciare le coordinate del presente e decidere con lucidità le rotte e approdi del futuro» (De Masi, 2014, p. 844). Una diffusa e negativa sensazione di crisi riduce il desiderio e la capacità di pensare il futuro soprattutto delle giovani generazioni. Pensare al futuro significa poter definire degli obiettivi e delle aspettative, individuare dei sentieri, dotarsi di strategie che orientino l'azione per cercare di realizzarli (Grimaldi & Avallone, 2005).

L'orientamento al futuro e la capacità di immaginare scenari futuri possibili è stato oggetto di molteplici studi (Atance & O'Neill, 2001), pensare il futuro è una caratteristica chiave degli individui, che diventa particolarmente importante durante l'adolescenza ed è strettamente correlato ad un positivo sviluppo dell'identità (Seginer, 2009).

In un momento fondamentale per il loro sviluppo personale e professionale, i giovani hanno bisogno di identificare una serie di possibili obiettivi futuri da trasformare in scelte e percorsi - scrive Alberici - «la costruzione di un'identità personale e sociale assume così la forma di un'inarrestabile sperimentazione» (Alberici, 2008). In tale processo, le rappresentazioni immaginarie del futuro lavoro e le relative aspettative personali sono centrali nella strutturazione del sé professionale e dell'intero processo di costruzione dell'identità personale.

I processi di socializzazione con il lavoro, negli adolescenti, contribuiscono a far nascere una prima forma di sé professionale attraverso la quale

divengono capaci di delineare i valori, le abilità, i comportamenti e le conoscenze idonee ad impegnarsi in un lavoro e a partecipare come membri attivi all'interno di un'organizzazione. Un processo - scrive Sarchielli - che determina:

cambiamenti della struttura cognitiva (conoscenze, credenze e rappresentazioni), della costellazione motivazionale e di atteggiamento (aspettative, aspirazioni), delle capacità di prestazione (motoria e di interazione sociale) collegabili in modo diretto o indiretto con l'esperienza di lavoro (Sarchielli, 1997, p. 310).

Il processo trasformativo che si avvia in adolescenza investe la realtà corporea, la capacità di pensare, di sentire e di relazionarsi con gli altri e con il mondo. Si pongono le basi della progettazione esistenziale, si sviluppano dunque i presupposti cognitivi, emotivo-affettivi e relazionali dell'auto-orientamento, ossia della capacità di auto dirigersi e autodeterminarsi nell'elaborazione di un progetto di vita nel quale siano dinamicamente intrecciate la dimensione personale e quella sociale. Diviene fondamentale, allora, la «costruzione di personalità equilibrate e ben strutturate, in possesso di un'autonomia decisionale e di un sistema di valori in grado di gestire la rete complessa di scelte e di cambiamenti» (Loiodice, 2004, p. 70). Ecco perché, per un adolescente in modo particolare, fare una scelta può mettere in crisi e nel farlo è possibile che vengano ridefiniti alcuni aspetti di sé.

La costruzione della propria identità personale unitaria e coerente funge da fattore di auto-rispecchiamento e di riconoscimento per gli altri. Dunque, orientare in tale fase implica sostenere l'adolescente nello sviluppo delle proprie competenze orientative in termini identitari (Lo Presti, 2010).

La specificità pedagogica dell'adolescenza è data dalla sua natura strutturalmente orientativa e disorientativa, come affermano Bortolotto e Porcarelli (2015):



Gli effetti di questa rivoluzione cognitiva si riverberano sulla totalità della persona [...] la tensione dinamica verso il futuro e la capacità di anticiparlo mediante la progettualità costituiscono due dinamismi che rendono possibile la formazione dell'identità. [...] Grazie a questo movimento proiettivo, l'adolescente inizia a proiettarsi nel futuro, costruire teorie incentrate su se stesso e sulla vita, riguardanti il suo futuro e quello della società (p. 108)

Attraverso la riflessione su di sé, l'adolescente inizia a definirsi in termini progettuali e ad elaborare la propria esperienza anche in riferimento al futuro. L'idealizzazione del sé rappresenta lo strumento principale per approssimarsi al futuro; la rappresentazione delle caratteristiche che il soggetto vorrebbe potersi attribuire diviene spinta per l'azione. Nel percorso verso la maturità, il sé ideale è quello che progressivamente incontra la realtà attraverso diversi stati di passaggio che producono cambiamenti in un'identità «considerata come una costruzione che, per così dire, si muove dall'esterno verso l'interno e viceversa, e cioè dalla cultura alla mente e dalla mente alla cultura» (Bruner, 1990/1992, p. 106). Il sé ideale si converte nel progetto di vita attraverso forme di azione e interazione con il contesto.

Questo, come centro propulsore della costruzione di identità, chiama in causa la partecipazione degli studenti a ruoli professionali attraverso esperienze di apprendimento sul posto di lavoro. Tali esperienze sono delle vere e proprie opportunità di apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991/2003) che modellano la formazione dell'identità professionale. La formazione dell'identità professionale è una potenzialità insita nei programmi di apprendimento basato sul lavoro e, secondo la letteratura<sup>30</sup>, questi possono

---

<sup>30</sup> La revisione effettuata da Trede, Macklin & Bridges nel 2011 ha rilevato che in numerosi studi c'è una discussione indiretta sull'identità professionale. La formazione dell'identità professionale è un risultato significativo, ma poco indagato nei programmi di apprendimento basato sul lavoro.

essere concepiti come «space in the curriculum where professional identity is tested, threatened and reshaped» (Trede, 2012, p. 162).

Il lavoro si rivela un fattore fondamentale nel processo di costruzione di identità personale e l'adolescente, nell'esercitare l'immaginazione e proiettarsi nel futuro, elabora delle aspirazioni professionali. L'adolescente proietta il proprio sé nel mondo circostante, immagina il proprio futuro lavoro prefigurandosi uno specifico modo di essere, di pensare e di agire nel mondo.

Un contributo fondamentale alla formazione della propria identità è determinato dalla formulazione del progetto professionale che implica un raffronto continuo tra le rappresentazioni di sé e il lavoro, lo strutturarsi progressivo di un «sé pre-professionale [come] prodotto di un intreccio di rappresentazioni relative sia a fattori soggettivi, sia a fattori ambientali e di contesto» (Bortolotto & Porcarelli, 2015, p. 114).

Socializzare con il lavoro comporta per l'adolescente tracciare delle direzioni, abbozzare delle scelte sul proprio futuro e quindi sul tipo di identità professionale da costruirsi. Lo stesso concetto di lavoro interiorizzato dall'adolescente dà forma l'immagine di sé in termini professionali, tali concezioni del lavoro discendono da un sistema interpretativo complesso:

al livello più alto di astrazione e generalizzabilità si collocano i *valori*, definibili come un insieme ad elevata stabilità temporale di costrutti ipotetici che delineano cosa idealmente dovrebbe essere il lavoro rispetto agli scopi che è possibile-auspicabile perseguire attraverso esso (*finalismo*); cosa dovrebbe essere giusto fare (*etica del lavoro*) e cosa attiva direziona e sostiene l'azione ovvero la inibisce definendo priorità e scelte (*valenza motivazionale*) (Grimaldi, 2007, p. 29).

Sono rappresentazioni che si evolvono continuamente, si formano e si strutturano già nella fase precedente all'entrata nel mondo del lavoro, influenzate e mediate dalle diverse agenzie sociali e si arricchiscono dell'esperienza vissuta, si fondano sempre più su dati di realtà. L'essere, il pensare e l'agire come professionisti sono dunque sostenuti da una positiva identità professionale.

Il processo di costruzione dell'identità professionale si intensifica attraverso le esperienze di apprendimento basato sul lavoro, che consentono la formazione di un'identità professionale attraverso la presa di coscienza di ciò che conta di più nella pratica, dei valori e degli interessi che modellano i nostri processi decisionali. Lo spazio in cui la formazione dell'identità professionale dovrebbe essere stimolata e iniziata «prepares students for practice and includes: learning professional roles, understanding workplace cultures; professionalizing and socializing into a community of practice; and developing agentic workforce participants» (Trede, 2012, p. 164). L'intero curriculum dovrebbe, quindi, essere riorganizzato dall'interno nell'ottica dell'interconnessione tra teoria e pratica, che consenta agli studenti di impegnarsi nello sviluppo di un'epistemologia professionale come elemento chiave di definizione di una positiva identità professionale (Striano, 2018)<sup>31</sup> in grado di gestire i cambiamenti e le transizioni che caratterizzano le odierne professionalità in movimento (Dato, 2014).

In letteratura, tra i processi che marcano le transizioni scuola-lavoro, vi è sicuramente la costruzione dell'identità, secondo Masdonati e Fournier (2015) «During transition, young people are faced with a twofold identification, which involves the construction of a worker identity, and an

---

<sup>31</sup> Nel saggio l'autrice approfondisce la distinzione tra *professionalism* come contenuto della professione e *professionality* come posizione da parte di un individuo, in relazione alla pratica della professione.

occupational role identification, which entails the construction of an occupational identity<sup>32</sup>» (p. 123). Il fenomeno, in tale prospettiva, è stato oggetto di differenti studi nel campo dell'orientamento e del *career counseling*. Questi, al di là delle differenti posizioni teoriche, guardano alla costruzione dell'identità professionale attraverso transazioni biografiche tra sé passato, presente e futuro.

### 3.2.3 LE TEORIE SULLA CARRIERA

La centralità della rappresentazione di sé, nei processi di esplorazione del proprio futuro professionale e nelle strategie decisionali che lo accompagnano, è stata oggetto di numerosi studi nell'ambito del *career development* e del *career counselling* negli Stati Uniti. Tali studi sono stati affrontati inizialmente sulla base di prospettive principalmente psicologiche che, negli anni, si sono sviluppate fino a divenire un ambito di studio con forti basi teoriche ed empiriche<sup>33</sup>. Leung (2008), in *The Big Five Career*

---

<sup>32</sup> Secondo Skorikov and Vondracek, l'identità occupazionale è «the conscious awareness of oneself as a worker», che prende forma attraverso «one's perception of occupational interests, abilities, goals, and values», ma implica anche «complex structure of meanings in which the individual links his or her motivation and competencies with acceptable careers roles» (Skorikov & Vondracek, 2011, p. 693-694).

<sup>33</sup> Sulla base della letteratura contemporanea, sono tre le teorie emergenti negli studi sulla carriera: il Life Design che guarda alla centralità della rappresentazione di sé nei processi di esplorazione del proprio futuro professionale e nelle strategie decisionali che lo accompagnano (Savickas et al., 2009); la *Chaos Theory* che guarda alle persone come complessi sistemi dinamici interagenti con altri, soggetti a una moltitudine di influenze diverse in continua evoluzione (Pryor & Bright, 2011); l'Emancipatory Theories che guardano all'educazione alla carriera e all'orientamento come un processo profondamente politico (Thomsen, 2012; Blunstein, 2013; Hooley & Sultana, 2016).

*Theories*, individua cinque modelli e teorie che hanno guidato la pratica e la ricerca sull'orientamento negli ultimi decenni:

- la *Theory of Work-Adjustment*;
- la *Theory of Vocational Personalities in Work Environment* di Holland;
- la *Self-concept Theory of Career Development* formulate da Super e rivista da Savickas;
- la *Theory of Circumscription and Compromise* di Gottfredson's<sup>34</sup>;
- la *Social Cognitive Career Theory*<sup>35</sup> (Leung, 2008).

La distinzione operata da Leung ci è utile per individuare tre avvenimenti che hanno fatto da spartiacque nella storia del *career counseling* e *career development*.

In primo luogo, il movimento della *vocational guidance* all'inizio del ventesimo secolo, a cui risale la fondazione dell'orientamento professionale e la nascita della prospettiva delle differenze individuali nelle occupazioni (Pearson, 1909), evolutasi in quella dell'adattamento persona-ambiente, la suddetta *Theory of Work Adjustment*. Tale approccio è stato poi adottato

---

<sup>34</sup> Tale teoria di Gottfredson supponeva che la scelta della carriera è un processo che richiede un alto livello di competenza cognitiva. Lo sviluppo della carriera è visto come un processo di auto creazione in cui gli individui cercano di esprimere le loro inclinazioni genetiche all'interno di un contesto ambientale e culturale. Per un approfondimento si veda: Gottfredson, L. S. (1981). *Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations* [Monograph]. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545–579.

<sup>35</sup> La Social Cognitive Career Theory (SCCT) è ancorata alla teoria dell'autoefficacia di Bandura e ci offre tre modelli interconnessi di sviluppo della carriera che cercano di spiegare: lo sviluppo degli interessi accademici e professionali, come le persone fanno scelte educative e di carriera, le prestazioni educative e le abilità di carriera. I tre modelli danno enfasi a tre variabili che sono l'auto-efficacia, le aspettative sui risultati e gli obiettivi personali. Per un approfondimento si veda: Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). *Social cognitive career theory*. In D. Brown & Associate (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255–311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

dalla teoria di Holland (1985) che, offrendo un quadro di tipologie semplice e di facile comprensione sugli interessi di carriera è stata ampiamente utilizzata nell'orientamento professionale. Egli postulò che gli interessi professionali sono espressione della propria personalità e possono essere concettualizzati in sei tipologie: Realistico (R), Investigativo (I), Artistico (A), Sociale (S), Intraprendente (E) e Convenzionale (C). Nella scelta della carriera e nel processo di sviluppo, le persone cercano ambienti che permettono loro di esercitare le loro abilità e di esprimere il loro atteggiamenti e valori. Il concetto di “congruenza” per indicare lo stato di interazione persona-ambiente è abbastanza simile al concetto di corrispondenza nella TWA<sup>36</sup>.

L'esigenza di capire come si strutturano le rappresentazioni del lavoro e l'influenza che esse hanno nel momento delle scelte scolastiche e professionali, è presente in letteratura sin dagli anni Cinquanta, quando si inizia a dare attenzione alla prospettiva evolutiva. Donald Super, tra il 1957 e il 1969 elabora la *Self-concept Theory of Career Development*, partendo dal presupposto che sia possibile individuare tappe che portino l'individuo a decidere del proprio futuro sia scolastico che professionale. Secondo Super, l'individuo raggiunge la maturità professionale e progettuale attraverso l'immagine che ha di sé nei vari stadi del suo sviluppo. Egli ha teorizzato l'intero sviluppo professionale come la realizzazione del concetto di sé (prodotto di interazioni complesse tra un numero di fattori), stabilendo un

---

<sup>36</sup> La *Theory of Work Adjustment* (TWA), chiamata anche teoria della corrispondenza del soggetto si basa su una visione della scelta di carriera e dello sviluppo di carriera come processi continui di adattamento e accomodamento in cui la persona cerca organizzazioni e ambienti di lavoro che rispondano ai propri bisogni e le organizzazioni cercano individui che abbiano le capacità di soddisfare i “requisiti” dell'organizzazione. Per un approfondimento si veda: Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

parallelismo tra l'auto-immagine e la scelta professionale che il soggetto intraprende (Super, 1957). Attraverso la preferenza professionale, la persona trascrive in termini professionali l'idea che si è fatta di sé stessa.

Un concetto di sé relativamente stabile dovrebbe emergere nella tarda adolescenza, tuttavia, il concetto di sé non è un'entità statica e continuerebbe ad evolversi lungo tutto il corso della vita dell'individuo attraverso l'interazione delle caratteristiche personali con la realtà esterna. L'autore propone un «life stage developmental framework», caratterizzato dalle seguenti fasi: *growth*, *exploration*, *establishment*, *maintenance* (or *management*), e *disengagement* (Super, 1990). Dalla necessità di gestire con successo dei compiti deriva il concetto di “maturità professionale” utilizzato per indicare il grado di capacità di una persona nell'adempiere ai compiti di sviluppo vocazionale richiesti in ogni fase di sviluppo. Secondo la periodizzazione proposta da questo autore, tra i 15 e i 24 anni si assiste a quella che Super definisce «crystallisation», un processo di comprensione di interessi, capacità e valori individuali e obiettivi di carriera coerenti con questi, seguono le fasi di «specificazione» e «implementazione» in cui questa comprensione inizierà a consolidarsi, a trasformarsi in scelte e impegno (Super, 1990). Questo modello teorico ha dato un nuovo impulso agli studi sull'orientamento e alle sue applicazioni pratiche, attraverso l'analisi dei processi che toccano il soggetto proprio durante il periodo adolescenziale, con particolare riguardo alla definizione della sua identità personale e sociale e ai modi con cui egli giunge a formulare rappresentazioni delle professioni e della società in senso ampio.

Se la prospettiva differenzialista tiene in considerazione la scelta professionale e la personalità, la prospettiva del percorso professionale evolutivo dà enfasi alla soggettività e all'adattamento nel corso della vita (Hartung, 2007). L'enfasi contestuale della teoria di Super è più chiaramente

raffigurata attraverso la sua postulazione dei ruoli della vita, nel suo modello *life-space, life span* (Super , 1990). Una carriera è definita come la combinazione e la sequenza di ruoli interpretati da una persona nel corso della vita. Lo spazio vitale è la costellazione di diversi ruoli della vita che si stanno giocando in un dato momento in diversi contesti o “teatri” culturali. Dall’orientamento professionale, basato sulla teoria di Holland della scelta professionale, alla *career education*, basata sulla teoria di Super dello sviluppo professionale dell’epoca moderna, si passa nell’ epoca post-moderna, al *career counseling* basato sulla prospettiva progettuale e narrativa di costruzione di Sé (Savickas, 2014).

#### 3.2.4 IL PARADIGMA DEL LIFE DESIGN

Nel XXI secolo la rivoluzione digitale ha portato ha un nuovo assetto del mondo del lavoro. Secondo Savickas (2014), il «dejobbing o jobless work» operato dall’economia globale, ha prodotto un cambiamento significativo nel modo in cui concettualizziamo le carriere e la nuova organizzazione sociale del lavoro apre nuove sfide nell’ambito dell’orientamento e vede i vecchi paradigmi inadeguati a rispondere alle esigenze di progettazione della vita dei cittadini nelle società dell’informazione.

Questi fondavano la loro ragion d’essere sulla stabilità delle caratteristiche personali e sulla carriera come una sequenza fissa di step da percorrere, oggi «non si può più parlare di *career development* né di orientamento vocazionale; si possono solo ipotizzare traiettorie di vita, seguendo le quali gli individui progettano e costruiscono via via la propria vita, ivi compresa quella lavorativa» (Di Fabio, 2009, p. 25).



Per rispondere efficacemente alle nuove domande legate alla vita professionale, emerge la necessità di definire un nuovo paradigma basato sulla biograficità e sull'*identity work*, su un modello di intervento focalizzato sull'occupabilità, sull'adattabilità, sull'intelligenza emotiva e sull'apprendimento *lifelong*. In tale scenario complesso e fortemente diverso da quello del XX secolo, nasce il nuovo *paradigma life design*<sup>37</sup>(Savickas, et al., 2010), il cui modello di intervento si caratterizza per cinque presupposti relativi al modo di guardare alle persone e alla loro vita lavorativa: le possibilità contestuali, i processi dinamici, i progressi non-lineari, le molteplici prospettive e la presenza di pattern personali.

Questo nuovo paradigma presuppone azioni che vengano effettuate attraverso:

- interventi nell'intero arco della vita che tengono conto delle variabili in continuo cambiamento e secondo un processo graduale;
- interventi olistici che prendono in considerazione anche gli altri ruoli fondamentali che la persona svolge nella sua vita;
- interventi contestuali che tengono conto dell'ambiente, dei contesti passati e presenti, dell'interazione tra questi contesti e l'individuo;
- interventi preventivi che non possono limitarsi a intervenire nei tempi di transizione e fare previsioni.

Gli interventi di *career counseling*, una volta strutturati in tal modo, possono favorire l'adattabilità, la sua abilità a narrarsi e il piano di attività della persona.

---

<sup>37</sup> Il gruppo di ricerca internazionale sul *Life Design* è stato istituito a Berlino nel 2008 e vede il coinvolgimento per l'Italia di Soresi, S. e Nota L. i cui studi in materia di orientamento avvengono nell'ambito del gruppo La.R.I.O.S. dell'Università di Padova. Si veda: [http://larios.psy.unipd.it/it/?page\\_id=146](http://larios.psy.unipd.it/it/?page_id=146)

Alla base del paradigma *life design* troviamo, a livello di quadro teorico, due modelli particolarmente affini, anche se con alcune differenziazioni. Il primo è il modello di costruzione professionale di Savickas (2005), mentre il secondo è quello basato sull'approccio di costruzione di sé di Guichard (2010). Entrambi risultano afferenti all'epistemologia del costruttivismo e descrivono le azioni utili a facilitare la progettazione del proprio futuro, sostengono che la conoscenza e l'identità di un individuo sono i prodotti dell'interazione sociale e che il significato è costruito attraverso il discorso. Secondo Guichard (2007), «i problemi di orientamento ai quali deve far fronte l'individuo delle nostre società contemporanee sono quindi i problemi di un individuo incerto che sa di dover prendere decisioni che impegneranno la propria esistenza, ma che non ha alcuna certezza del futuro» (p. 36). Su tali considerazioni egli pone la costruzione di sé quale posta in gioco ultima dell'orientamento nelle società contemporanea.

Con la *Self-Construction Theory* intende affrontare il problema della costruzione da parte delle persone della propria vita in differenti ambiti tenendo in considerazione il ruolo centrale delle attività lavorative. Tuttavia, le attività lavorative hanno un senso per le persone all'interno della costruzione del percorso di vita, la costruzione professionale sembra abbia necessità di essere contestualizzata nel quadro più ampio della costruzione del percorso di vita, infatti:

Il modello di costruzione di sé considera le persone delle società postmoderne come esseri plurali, riferendosi all'identità individuale come a un sistema dinamico di forme d'identità soggettiva<sup>38</sup>. Gli individui trovano un'unità sommando le loro

---

<sup>38</sup> Il costrutto di forma d'identità soggettiva (FIS) «descrive ciascuno di quei Sé che un individuo costruisce e mette in atto (o ha costruito e messo in atto così come pensa di costruire e di mettere in atto in futuro) in un determinato contesto. [...] Nel modello di

diverse esperienze, tramite la creazione di alcune aspettative sul proprio futuro, che diventano fondamentali (Guichard & Di Fabio, 2010, p. 283).

Dunque, il modello di costruzione di sé intende descrivere i processi che consentono alle persone di connettere e ordinare i diversi ambiti della propria vita. Nell'unificare il presente attraverso la formazione delle possibilità future, la riflessività individuale gioca un ruolo fondamentale.

Il cuore del paradigma del *Life Design* è, però, rappresentato dalla *Career Construction Theory*, che guarda alla costruzione di carriera come il risultato di una costruzione continua e ricostruzione dei temi di vita che includono memorie passate, esperienze presenti, e le aspirazioni future.

Basandosi sull'apporto della *self-concept theory* di Super, l'autore adotta una prospettiva costruttivista e afferma che «the process of career construction is essentially that of developing and implementing vocational self-concepts in work roles» (Savickas, 2002, p. 155). Nel contesto odierno gli individui modificano i propri concetti di sé, sono impegnati in un continuo processo riflessivo che consente loro di identificarsi in alcuni possibili ruoli professionali. La teoria della costruzione di carriera considera la costruzione di Sé come una sfida, le persone costruiscono il proprio percorso lavorativo dando significato, attraverso la riflessione, al proprio comportamento e alle proprie esperienze di lavoro. Savickas afferma che tal percorso:

rappresenta uno sviluppo soggettivo che conferisce un significato personale ai ricordi passati, alle esperienze presenti e alle aspirazioni future, combinandole in un tema di vita che modella la vita professionale dell'individuo. Così, il percorso professionale soggettivo che guida, regola e sostiene il comportamento vocazionale, emerge da un processo attivo di creazione di significato e non di

---

costruzione di sé, l'identità individuale viene vista come molteplice, come un sistema di forme d'identità soggettiva (SFIS) mutevole» (Guichard & Di Fabio, 2010, p. 283).

scoperta di fatti pre-esistenti. Consiste in una riflessività biografica che viene prodotta discorsivamente e fatta “reale” attraverso il comportamento vocazionale. Nel raccontare storie di percorsi lavorativi sulle proprie esperienze professionali, le persone scelgono di enfatizzare determinate esperienze per creare una verità narrativa in base alla quale vivono (Savickas, 2005, p. 43).

L'autore ci offre una teoria globale che riesce ad integrare le prospettive differenzialista, evolutive e dinamiche<sup>39</sup>, in tal modo - scrive Hartung - «si considerano *quali* tratti possiede una persona, *come* l'individuo si adatta nel corso della vita alle transizioni e ai cambiamenti stimolati dalle esigenze personali e ambientali e *perché* gli individui si comportano e si muovono in una determinata direzione» (Hartung, 2007, p. 110).

Le questioni riguardanti quale percorso professionale costruire, come costruirlo e perché costruirlo determinano il delinarsi delle componenti centrali della *career construction theory*:

- la struttura di vita, ossia la costellazione dei ruoli lavorativi e degli altri ruoli che configurano la vita di una persona; e le strategie di adattabilità professionale, ossia l'uso di meccanismi individuali per affrontare compiti e cambiamenti ambientali nel corso della vita;
- i temi delle storie di vita, ossia le motivazioni e gli impulsi che la modellano;
- lo stile di personalità, ossia le abilità, i valori, gli interessi e i tratti che caratterizzano il concetto che la persona ha di sé (Hartung, 2007).

Secondo tale approccio, l'adattabilità consente di fare dei cambiamenti, mentre la “narrabilità” garantisce la continuità; entrambe, tuttavia,

---

<sup>39</sup> Si fa riferimento alla prospettiva narrativa e costruttivista che in accordo con gli approcci psicodinamici, danno attenzione ai processi di riconoscimento e costruzione di significato.

forniscono all'individuo la flessibilità e la fiducia in sé necessarie a svolgere attività significative e vivere meglio nella società.

### 3.2.5 ADAPTABILITY, EMPLOYABILITY, READINESS

La *career adaptability*, in letteratura, è la capacità dell'individuo di fare anticipazioni sul proprio futuro in un contesto in continuo cambiamento (Di Fabio, 2016), si riferisce al processo attraverso il quale gli individui costruiscono e gestiscono attivamente la loro carriera affrontando i cambiamenti e tenendo conto del contesto sociale in cui sono inseriti. L'adattabilità ha un ruolo chiave nel sostenere gli individui nella progettazione della propria vita e nella costruzione della loro carriera, Savickas descrive il costrutto di *adattabilità professionale* (più appropriato rispetto a quello di maturazione professionale) come:

la capacità e le risorse di un individuo per affrontare compiti di sviluppo vocazionale, transizioni professionali e traumi personali attuali e imminenti. L'adattabilità modella l'estensione di sé nell'ambiente sociale allorché le persone si relazionano con la società e regolano il proprio comportamento vocazionale in base al compito di sviluppo imposto da una comunità e alle transizioni incontrate in ruoli occupazionali. Funzionando come strategia di autocontrollo, l'adattabilità professionale permette agli individui di impiegare effettivamente i propri concetti di sé in ruoli occupazionali, creando così le proprie vite lavorative e costruendo i propri percorsi professionali (Savickas, 2005, p. 51).

L'adattabilità professionale consente alle persone di gestire l'incertezza e i cambiamenti, aumenta l'autonomia e la flessibilità. Per definire più precisamente l'adattabilità della carriera, devono essere distinti diversi livelli tra loro concatenati sequenzialmente che hanno a che fare con la prontezza

(*adaptive readiness*<sup>40</sup>), le risorse (*adaptation resources*), le risposte (*adapting responses*) e i risultati (*adaptation results*). Le persone si differenziano tra loro in quanto sono più o meno pronte al cambiamento, impiegano risorse diverse per affrontarlo, cambiano in modo diverso, e integrano diversamente i ruoli della vita (Savickas & Porfeli, 2012).

Gli autori ci offrono una descrizione strutturale di adattabilità professionale (Tab. 2) in cui si distinguono tre livelli. Il primo è costituito da quattro componenti fondamentali: *concern* (interesse/preoccupazione), *control* (controllo/responsabilità), *curiosity* (curiosità) e *confidence* (fiducia in se stessi). La costruzione di un percorso professionale chiama in causa: l'interessarsi del proprio futuro; l'aumentare il controllo personale sul proprio futuro professionale; il mostrare curiosità esplorando possibili sé e scenari futuri; il rafforzare la fiducia in se stessi per perseguire le proprie aspirazioni.

In questa definizione strutturale di adattabilità professionale, il livello intermedio è rappresentato dagli atteggiamenti specifici, dalle convinzioni e dalle competenze necessarie a fronteggiare ciascuna delle quattro grandi categorie di compiti che costituiscono il primo livello<sup>41</sup>. Il livello più basso è costituito dai comportamenti vocazionali, dalle «strategie usate per risolvere i problemi e i comportamenti utilizzati per allineare al concetto di sé professionale i ruoli lavorativi nel corso della vita» (Hartung, 2007, p. 113).

---

<sup>40</sup> Per Savickas, essere adattivi significa possedere i tratti della personalità di un individuo che è flessibile e proattivo e pronto a rispondere.

<sup>41</sup> Il presente studio prende in considerazione solamente i primi due livelli del modello teorico, prestando attenzione specifica alle competenze.

Tabella 2 - Dimensioni dell'adattabilità professionale

<b>Dimensioni</b>	<b>Atteggiamenti e credenze</b>	<b>Competenze</b>	<b>Problemi</b>	<b>Comportamenti di coping</b>	<b>Prospettiva relazionale</b>	<b>Intervento</b>
<b>Preoccupazione</b> <i>Ho un futuro?</i>	Pianificato	Pianificare	Indifferenza	Consapevole Coinvolto Preparatorio	Dipendente	Esercizi di orientamento
<b>Controllo</b> <i>Chi possiede il mio futuro?</i>	Deciso	Decision-making	Indecisione	Assertivo Disciplinato Caparbio	Indipendente	Decision training
<b>Curiosità</b> <i>Cosa voglio fare del mio futuro?</i>	Curioso	Esplorare	Irrealismo	Sperimentatore Risk-taking Indagatore	Interdipendente	Attività di ricerca di informazioni
<b>Fiducia</b> <i>Posso farlo?</i>	Efficace	Problem solving	Inibizione	Persistente Impegnato Produttivo	Paritario	Costruzione di autostima

Fonte: (Hartung, 2007, p. 114)

Di conseguenza, la teoria della costruzione di carriera rappresenta le risorse di adattabilità della carriera come un costrutto aggregato:

Concern about the future helps individuals look ahead and prepare for what might come next. Control enables individuals to become responsible for shaping themselves and their environments to meet what comes next by using self-discipline, effort, and persistence. Possible selves and alternative scenarios that they might shape are explored when curiosity prompts a person to think about self in various situations and roles. These exploration experiences and information-seeking activities produce aspirations and build confidence that the person can actualize choices to implement their life design (Savickas & Porfeli, 2012, p. 663)

La preoccupazione chiama in causa la capacità di orientare se stessi nel futuro, il controllo implica incrementare la *self-regulation*, la curiosità comporta la capacità di esplorazione professionale, la fiducia riguarda la capacità di acquisizione dell'abilità di *problem solving* e credenze di autoefficacia. Si comprende, dunque, il valore imprescindibile di potenziare l'adattabilità come meta-competenza chiave per affrontare le sfide odierne, come afferma Rossier - «capability to manage their career or to design their life» (Rossier, 2015, p. 157).

Nel modello proposto descritto è certamente rintracciabile un legame con le *career management skills*. I cambiamenti teorici emersi nel XXI secolo hanno consentito il passaggio dalla prospettiva della pianificazione della carriera alla prospettiva del *career management* con Savickas e *self-management* con Guichard, gli individui ora richiedono un insieme di *career management and self-management skills* per affrontare con successo i loro percorsi di carriera sempre più imprevedibili e caotici (Di Fabio & Kenny, 2016), le persone:

Rather than developing a career in a stable medium, they must manage a career in a fluid environment. While career planning goes with developing and unfolding a career, it does not fit as well with career management. Rather than make plans, individuals must look for possibilities (Savickas, 2010, p. 253).



In tale prospettiva, il modello concettuale di attributi per l'occupabilità di Bridgstock (2009) sottolinea l'importanza delle competenze di orientamento nel favorire la capacità di navigare in modo proattivo il mondo del lavoro e di autogestire il processo di costruzione di carriera. Bridgstock suddivide le *career management skills*<sup>42</sup> in due aree, quella delle *self-management skills* e quella delle *career building skills*. Le prime fanno riferimento a «individual's perception and appraisal of themselves in terms of values, abilities, interests and goals» e le seconde «are the skills relating to finding and using information about careers, labour markets and the world of work and then locating, securing and maintaining work, as well as exploiting career opportunities to gain advancement or other desired outcomes» (Bridgstock, 2009, p. 37).

Secondo Savickas, l'occupazione implica una relazione a lungo termine mentre l'occupabilità implica una transazione a breve termine<sup>43</sup>. L'occupazione in un lavoro tradizionale dipende dalla padronanza di un corpo uniforme di conoscenze professionali. L'occupabilità dipende dalla

---

<sup>42</sup> Il concetto di *career management skills* è stato sviluppato da vari autori basandosi su un'idea di "occupabilità sostenibile", che include le abilità che consentono alle persone di perseguire le opportunità di apprendimento, affrontare le transizioni, adattarsi al cambiamento e gestire attivamente le loro vite lavorative. Si vedano: Jarvis, P. (2003) *Career Management Skills: Keys to a Great Career and a Great Life*. Ottawa, Ontario: Canadian Career Development Foundation. Arnold, J. (1997) *Nineteen propositions concerning the nature of effective thinking for career management in a turbulent world*. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25(4), pp. 447-462. King, Z. (2004) *Career self-management: its nature, causes and consequences*. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), pp.112-133.

<sup>43</sup> Il concetto di *employability* mostra tutta la sua complessità in quanto combinazione dei fattori che attengono alle competenze dell'individuo, al modo in cui vengono presentate sul mercato del lavoro, al contesto economico e sociale. L'*employability* può essere intesa come processo lifelong, in quanto «is not the same as gaining a graduate job, rather it implies something about the capacity of the graduate to function in a job and be able to move between jobs, thus remaining employable throughout their life» (Yorke, 2004, p. 14).

padronanza, dall'uso ricorrente, dalle capacità generali di ottenere, mantenere un lavoro (Savickas, 2010). Molti sono gli studi che hanno analizzato l'impatto e il legame della *career adaptability* con l'*employability*<sup>44</sup>: alcuni hanno guardato all'occupabilità come un concetto multidimensionale che aggrega anche l'adattabilità, altri a come l'adattabilità può sostenere l'occupabilità e lo sviluppo delle *employability skills* (Rossier, 2015). Nell'ambito degli interventi di orientamento volti alla promozione dell'occupabilità è lo stesso Savickas che ci suggerisce:

when evaluating individual readiness to adapt (career readiness), counsellors and researcher could asses the processes of adaptability and their development course in terms of planful foresight, exploration of situation, relevant knowledge about self and situation, and decisional skill. The outcome could be assessed in terms of increase or decrease in person-situation congruence and movement toward self-completion (Savickas, 1997, p. 254).

L'idea della valutazione della *career readiness* nel contesto della pianificazione e della valutazione degli interventi di orientamento e dei programmi *work-based* è stata oggetto di crescente attenzione negli ultimi anni, soprattutto nei contesti scolastici (Melvin & Lenz , 2014). La *career readiness* è un costrutto complesso, come affermano Sampson, McClain, Musch e Reardon (2013):

Readiness for career reflects an individual's state of preparation for engaging in the learning processes necessary to explore and decide among various occupational, educational, training, and employment options. [...] readiness for career as the capability of an individual to make appropriate career choices while

---

<sup>44</sup> Una recente revisione della letteratura sull'occupabilità mette in luce il legame che intercorre tra i concetti di *employability*, *career adaptability* e *carrer management skills*. Si veda: Artess, J., Hooley, T. and Mellors-Bourne, R. (2017). *Employability: A Review of the Literature 2012-2016*. York: Higher Education Academy.

also taking into account the complexity of family, social, economic, and organizational variables that influence an individual's career development. [...] Readiness for career decision making is not a static state, as changes within individuals or their circumstances can enhance or detract from readiness (Sampson, McClain, Musch, & Readorn, 2013, p. 99).

Tra i costrutti che possono essere utilizzati per fornire una base teorica per la valutazione della *career readiness* viene annoverata la *career adaptability* (Sampson, Peterson, Reardon, & Lenz, 2000). Altri studi hanno messo, invece, in relazione la *career readiness* con il concetto di *career management skills*: «career readiness<sup>45</sup> as consisting of the development of employability skills (skills needed to get a job and stay employed) and on the related area of career management skills (skills needed to pursue learning and work across the life-course)» (Sampson, Hooley, & Marrio, 2011, p. 3), sostenendo che le *career readiness skills* emergono da attività di *self-exploration, career exploration and career planning* (Solberg, Wills, & Niles, 2009). Sulla base di tali riferimenti è possibile intendere i “frameworks for career management” messi in luce nel primo capitolo come quadri operativi per la valutazione della *career readiness* all'interno dei programmi.

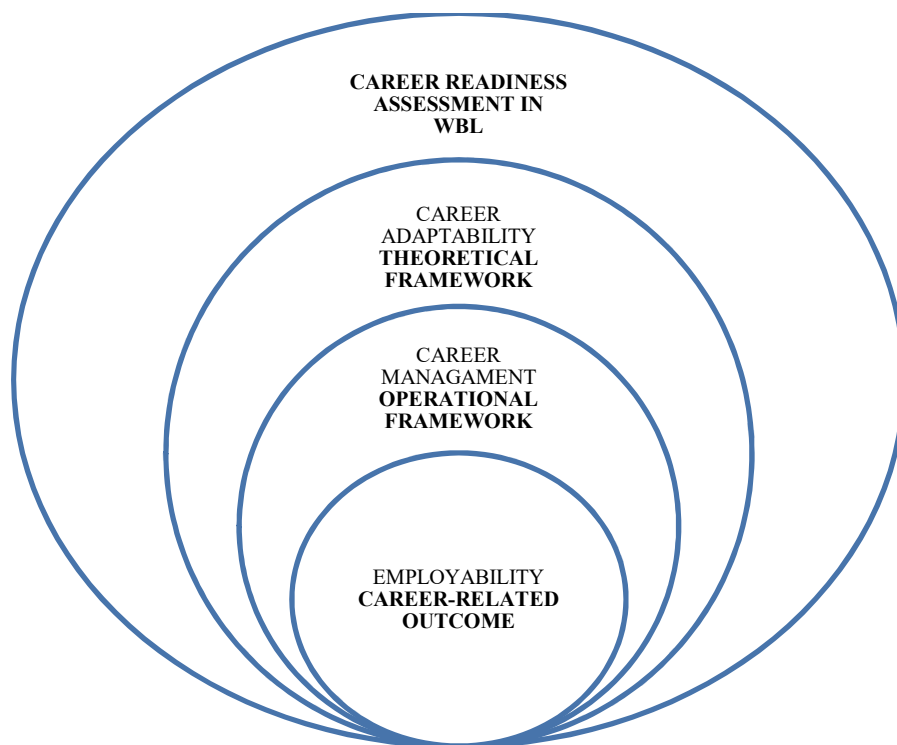
Alcuni spunti derivanti da contesti internazionali ci consentono di inquadrare le problematiche oggetto di studio e aprirle ad una più ampia riflessione. I

---

<sup>45</sup> Nello studio si assume la definizione dell' Association for Career and Technical Education (2010) «career readiness as consisting of the development of academic, employability and technical skills». Per comprendere la natura multidimensionale della career readiness è utile il riferimento a Conley (2010) e il suo modello delle quattro chiavi «(a) key cognitive strategies (KCS), (b) key content knowledge, (c) key learning skills and techniques, and (d) key transition knowledge and skills». Si vedano: Association for Career and Technical Education ACTE (2010) *What is “Career Ready”?* Alexandria, VA: Association for Career and Technical Education;

concetti descritti fanno da sfondo al seguente modello teorico ed operativo che guida la presente ricerca (Fig.6).

*Figura 6 - Modello di riferimento per la ricerca*



Fonte: elaborazione personale sulla base dell'analisi della letteratura

## **CAPITOLO 4. LO STUDIO**

---

*“L’atteggiamento dell’osservatore non è più quello di chi possiede il sapere e ha in sé tutte le risposte possibili, ma quello del “saggio” che sa fare una domanda in più, che esplora sentieri sconosciuti senza smettere di interrogarsi, consapevole sia della relatività e limitatezza delle scoperte, sia della profondità e del mistero delle cose” (Cian, 1997, p. 27)*

### **4.1 METODOLOGIA E STRUMENTI DI RICERCA**

#### **4.1.1 MIXED METHODS APPROACH**

La ricerca condotta in questi tre anni ha prediletto l’utilizzo di un approccio mixed methods basato sull’utilizzo di dispositivi qualitativi e quantitativi. La scelta di utilizzare tale metodologia deriva da un orientamento di taglio pragmatico emerso nel corso del progetto di ricerca, dallo sforzo di trovare risposte adeguate alla domanda iniziale. Infatti, circa la questione della demarcazione metodologica, - secondo Baldacci - appare più fruttuoso un approccio «pragmatista»:

Se si riportano le scelte dei metodi di ricerca pedagogica ad un’attività scientifica concepita come soluzione di problemi inerenti le pratiche educative, tutto diventa più semplice e chiaro. Certi metodi sono ormai utilizzati abitualmente nella ricerca pedagogica per la loro comprovata efficacia nel contribuire alla soluzione dei problemi educativi. In altre parole, dovremmo derivare la pertinenza pedagogica

di un metodo d'indagine dalla sua funzionalità, invece di ricondurla ad una sua essenza; un metodo di ricerca, cioè, è «pedagogico» non perché intrinsecamente tale, ma se e in quanto funziona per la pedagogia, in relazione a certi suoi problemi (Baldacci, 2009, p. 15).

Se le antinomie che caratterizzano la ricerca pedagogica emergono entro diverse forme di indagine e, al loro interno, tra differenti paradigmi metodologici (Baldacci, 2001), l'approccio mix aperto e pluralista intende superare la rigida distinzione tra le sfere di conoscenza qualitativa e quantitativa, nasce dall'esigenza di migliorare la comprensione dei fenomeni sociali e delle problematiche educative caratterizzate sempre più dalla complessità.

Negli ultimi anni, anche nell'ambito delle scienze dell'educazione, la letteratura ci mostra un numero crescente di lavori empirici mixed methods basati sull'integrazione e la combinazione di tecniche, approcci, concetti e linguaggi differenti (Picci, 2012). La ricerca mixed methods è un approccio emergente nella letteratura e nel panorama della ricerca sociale in Gran Bretagna e negli Stati Uniti<sup>1</sup>, secondo la definizione di Jennifer Greene del 1997 «è un approccio per indagare il mondo sociale che coinvolge idealmente più tradizioni metodologiche e quindi più di un metodo di conoscere, con più di un tipo di tecnica per la raccolta, l'analisi e la rappresentazione dei fenomeni umani» (Amaturo & Punziano, 2016).

La definizione e legittimazione dei metodi misti vede il contributo di molteplici studiosi che hanno elaborato utili e completi quadri di riferimento

---

<sup>1</sup> Il concetto di *mix* nasce nel 1959 con Campell e Fiske, si cominciò successivamente a parlare di: multi-methods, multi-strategy, mixed methods o mix methodology in particolare a partire dalla ricerca valutativa. Tutti questi approcci auspicano di divenire la terza via rispetto alla dicotomia qualità-quantità.

in grado di fornire al ricercatore degli strumenti teorici e pratici per condurre la ricerca in questo ambito metodologico.

Sulla base della distinzione effettuata da Tashakkori e Teddlie nel 2008, possiamo identificare diverse strategie che sostanziano l'approccio mix e danno vita a differenti disegni di ricerca. Nella *strategia esplorativa sequenziale* (caratteristica di fasi iniziali di studio) i dati qualitativi hanno priorità all'interno del disegno e successivamente si procede alla raccolta di dati quantitativi. La fase di integrazione tra i metodi avviene nell'interpretazione dei risultati. Lo scopo della strategia è di utilizzare i dati quantitativi come conferma delle interpretazioni qualitative in un'ottica puramente esplorativa, ciò si rileva utile quando si ha a che fare con teorie emergenti, test di strumenti o necessità di definire l'andamento di un fenomeno in una data popolazione (Amaturo & Punziano, 2016). Si tratta di una strategia utile per un ricercatore che vuole esplorare un fenomeno e/o ampliare i risultati di uno studio qualitativo, tuttavia sussistono dei limiti determinati dal tempo necessario alla raccolta sequenziale dei dati.

Secondo la classificazione dei disegni mixed methods di Creswell e Plano Clark (2011) il *disegno sequenziale esplorativo* (Fig. 7) è costituito da due fasi consecutive, una fase qualitativa esplorativa, che ha una priorità maggiore, al fine di informare adeguatamente la seconda fase che sarà di tipo quantitativo, specificandone le domande di ricerca e le variabili che la guideranno. Il disegno si prefigge di esplorare il perché della scarsa conoscenza di teorie e variabili relativamente ad un dato fenomeno, di costruire uno strumento quantitativo o, ancora, di valutare se le tematiche qualitative possono essere generalizzabili ad una popolazione<sup>2</sup>. È adatto a

---

<sup>2</sup> Sulla base di tali obiettivi gli autori distinguono due varianti: il modello per lo sviluppo di strumenti che esplora le dimensioni di un fenomeno per costruire un valido strumento

problemi di ricerca di natura qualitativa in cui le variabili importanti non sono ben note e misurabili. Il punto di forza di questo disegno è la definizione di fasi distinte e l'aver una componente qualitativa che può rendere l'approccio quantitativo più ammissibile in problemi di ricerca di natura educativa. Il punto di criticità del disegno è rappresentato dalla scelta dei campioni<sup>3</sup>.

A partire dagli autori è possibile evidenziare che la scelta di utilizzare metodi misti può essere giustificata dalla necessità di avanzare, nella ricerca, ipotesi o domande di tipo esplorativo, volte a spiegarne la natura del processo sottostante il fenomeno oggetto di studio.

La scelta di adottare questo disegno deriva dalla necessità di esplorare qualitativamente le dimensioni oggetto di studio per individuare un valido strumento di misura. In questo caso, le citazioni, i temi e categorie emergenti dai diari di bordo (studio qualitativo) sono utili sia per vagliare il contenuto degli items dello strumento (studio quantitativo), sia per utilizzare il corretto linguaggio rispetto ad un dato dominio di analisi<sup>4</sup>.

Lo studio intrapreso è orientato in una prima fase (a.a. 2016-2017) ad esplorare le dimensioni legate alla costruzione di carriera tramite l'analisi dei diari di bordo di un campione intenzionale di studenti in alternanza. In una seconda fase (a.a. 2017-2018) ad implementare su un campione

---

per indagarlo; il modello per lo sviluppo di tassonomie in cui la fase qualitativa è necessaria a sviluppare una teoria emergente o tassonomia da testare in fase quantitativa.

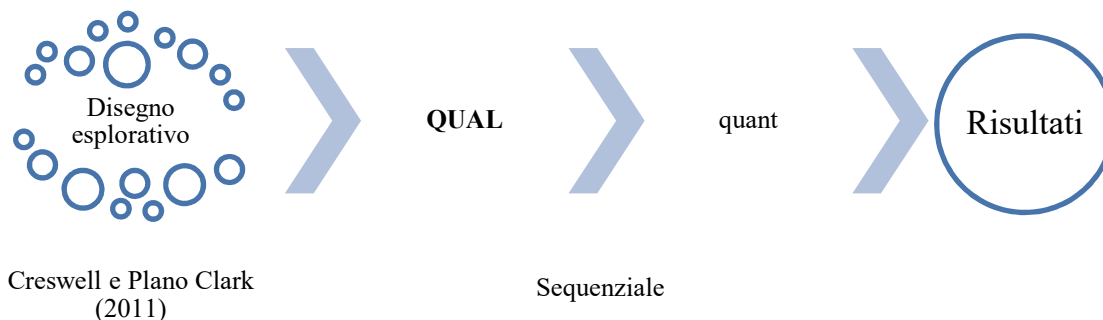
<sup>3</sup> Le tecniche di campionamento nell'approccio mix combinano tecniche probabilistiche e non probabilistiche per aumentare validità e trasferibilità dei risultati, prediligono una dimensione differente a seconda delle fasi.

<sup>4</sup> Non si tratta di un disegno triangolare, il punto di interazione dei due metodi consiste nella raccolta dei dati.



probabilistico, più ampio, un questionario basato sugli items in linea con le dimensioni emergenti.

Figura 7 - Disegno di ricerca sequenziale esplorativo



Fonte: Rielaborazione (Creswell & Plano Clark, 2011)

#### 4.1.2 LA CAREER READINESS SURVEY

Dall'analisi della letteratura di riferimento sul tema della career construction è emerso che molti strumenti di ricerca sono di tipo psicometrico legati alla misurazione di attitudini e comportamenti più che di competenze<sup>5</sup>. Lo stesso utilizzo della *Career Adapt-Abilities Scale* appare inadatto per esplorare l'impatto che i percorsi di alternanza scuola-lavoro hanno sulle dimensioni legate alla costruzione di carriera degli studenti.

Oggi, affinché i giovani siano veramente "pronti" alla carriera, hanno bisogno di programmi che siano attenti alle loro aspirazioni e piani per il futuro, che promuovano le capacità di fare transizioni e dirigere le proprie carriere.

Durante l'esperienza di visiting presso l'International Centre of Guidance Studies (iCeGS) dell'Università di Derby è stata vagliata la possibilità di

---

<sup>5</sup> Sono stati analizzati 41 scale e strumenti: 39 di tipo quantitativo e 12 di tipo qualitativo.

utilizzare la *Student Career Readiness Assessment Survey*, un questionario volto a valutare la prontezza degli studenti (12-18 anni) impegnati in programmi di educazione alla carriera e apprendimento basato sul lavoro nel nord-est dell'Inghilterra (Moore, Vigurs, Everitt , & Lewis , 2017).

La survey si compone di tre sezioni:

- una prima parte volta a rilevare i dati socio- anagrafici (8 domande),
- una seconda sezione (15 domande) relativa all'engagement dell'esperienza svolta dagli studenti con i parametri di riferimento di buone pratiche di *career guidance*, 8 benchmarks sviluppati dalla fondazione Gatsby (2014) affinché le scuole li utilizzino per migliorare i propri sistemi di orientamento<sup>6</sup>;
- una terza sezione (28 items) volta a valutare la *career readiness* attraverso modalità di risposta su scala likert.

Quest' ultima nasce da una forte influenza della *Career Decision Self-Efficacy Scale-Short*<sup>7</sup> e di tre framework for careers: DOTS (Law & Watts, 1977), l' English Blueprint for career (LSIS, 2012) e il CDI Framework for Careers, Employability and Enterprise Education 7-19 (2015). Questi forniscono un tentativo di codificare i risultati desiderati dai programmi di carriera e definire le componenti che descrivono la prontezza della carriera. Un vantaggio dei tre frameworks identificati è quello di descrivere una

---

<sup>6</sup> Nel 2013 la *Gatsby Charitable Foundation* ha commissionato Sir John Holman, ex preside e fondatore del National STEM Learning Center, di intraprendere una revisione nazionale e internazionale della letteratura e delle buone pratiche dell'orientamento e educazione alla carriera utilizzate nelle scuole. Per un approfondimento si rinvia all'intervista in allegato e ai rapporti al seguente link: <http://www.gatsby.org.uk/education/focus-areas/good-career-guidance>

<sup>7</sup> Per la *Career Decision Self-Efficacy Scale-Short* (Self Appraisal – Occupational Information - Goal Selection – Planning – Problem solving) si veda: Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63-81.

gamma più ampia di capacità professionali che vanno oltre il processo decisionale ma si collegano ad altri concetti importanti per la *career readiness*, tra questi la capacità di effettuare delle transizioni, di costruire una carriera e gestire l'equilibrio tra vita lavorativa e vita privata.

L'utilizzo di questo strumento è estremamente interessante, ma non è immediatamente trasferibile nel contesto italiano, di conseguenza è stato necessario una sua contestualizzazione e traduzione<sup>8</sup>. In tal senso, si sono ritenuti utili due passaggi preliminari:

1. un primo riferimento incrociato tra i Gatsby Benchmarks e il modello italiano dell'alternanza scuola-lavoro, così come emerge nella guida operativa (Tab. 3), è emersa la non significatività ai fini dello studio di tre domande<sup>9</sup>. Nonostante non ci siano riferimenti nelle linee guida al parametro n°8 “Personal Guidance”, per le finalità dello studio si è ritenuto utile considerare tale domanda.
2. una mappatura degli items volti a valutare la *career readiness* nell'ambito del LE.A.DE.R. Framework for Careers Italia (studio qualitativo) al fine di vagliare la possibilità di utilizzo dello strumento nello studio quantitativo<sup>10</sup>.

Vedremo più avanti che tali processi hanno permesso l'adattamento del questionario e sono seguiti da: uno studio pilota che ha implicato la somministrazione della survey ad un piccolo gruppo di studenti; un'analisi di affidabilità del questionario.

---

<sup>8</sup> La versione in lingua inglese è stata tradotta in italiano seguendo la procedura della back-translation.

<sup>9</sup> Le domande affermazioni eliminate sono le seguenti: “ho avuto accesso alle informazioni sull'apprendistato”; “posso accedere alle informazioni che la scuola mantiene su di me, ad es. il consiglio che mi è stato dato sulle scelte di soggetto”; “ho parlato con un apprendista”.

<sup>10</sup> Tale aspetto verrà affrontato nel paragrafo 4.4.

Tabella 3 - Gatsby Benchmark e linee guida per l'Alternanza scuola-lavoro

<b>GATSBY BENCHMARKS</b> (Gatsby Charitable Foundation , 2014)	<b>ASL MODELLO</b> (MIUR, 2015)
<b>1. A Stable Careers Programme</b>	
<i>Every school and college should have an embedded programme of career education and guidance that is known and understood by pupils, parents, teachers and employers.</i>	La legge 107/2015, infine, nei commi dal 33 al 43 dell'articolo 1, <i>sistematizza l'alternanza scuola lavoro dall'a.s.2015-2016 nel secondo ciclo di istruzione, attraverso prevedendo percorsi obbligatori di alternanza nel secondo biennio e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado (p. 9)</i>
<b>2. Learning from Career and Labour Market Informations</b>	
<i>Every pupil, and their parents, should have access to good-quality information about future study options and labour market opportunities.</i>	Favorire la <i>conoscenza delle opportunità e degli sbocchi occupazionali (p. 9)</i>
<b>3. Addressing the Needs of Each Pupil</b>	
<i>Pupils have different career guidance needs at different stages. Opportunities for advice and support need to be tailored to the needs of each pupil.</i>	Favorire l'orientamento dei giovani per <i>valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali (p. 11)</i>
<b>4. Linking Curriculum Learning to Careers</b>	
<i>All teachers should link curriculum learning with careers.</i>	Data la dimensione curricolare dell'attività di alternanza, le <i>discipline sono necessariamente contestualizzate e coniugate con l'apprendimento mediante esperienza di lavoro (p. 27).</i>

---

## 5. Encounters with Employers and Employees

*Every pupil should have multiple opportunities to learn from employers about work, employment and the skills that are valued in the workplace. This can be through a range of enrichment activities including visiting speakers, mentoring and enterprise schemes.*

*I rappresentanti del mondo del lavoro e delle professioni sono coinvolti sia nella progettazione, sia nella realizzazione (p. 32) Può prevedere una pluralità di tipologie di integrazione con il mondo del lavoro (incontro con esperti ecc. (p. 24).*

---

## 6. Experiences of Workplaces

*Every pupil should have first-hand experiences of the workplace through work visits, work shadowing and/or work experience to help their exploration of career opportunities and expand their networks.*

*Esperienze assistite sul posto di lavoro, predisposte grazie alla collaborazione tra il tessuto produttivo e la scuola; tutto questo per mettere in grado gli studenti di individuare attitudini, acquisire competenze utili per sviluppare una cultura del lavoro fondata sull'esperienza diretta (p. 27)*

---

## 7. Encounters with Further and Higher Education

*All pupils should understand the full range of learning opportunities that are available to them. This includes both academic and vocational routes and learning in schools, colleges, universities and in the workplace.*

*Nell'ipotesi di scelte che indirizzino lo studente verso percorsi universitari o del sistema terziario non accademico, l'esperienza di alternanza si rivela strumento indispensabile di orientamento (p. 25)*

---

## 8. Personal Guidance

*Every pupil should have opportunities for guidance interviews with a careers adviser, who could be internal (a member of school staff) or external, provided they are trained to an appropriate level.*

*Nella guida operativa del MIUR non è presente nessun riferimento*

---

Fonte: elaborazione personale

#### 4.1.3 I DIARI DI BORDO: L'APPROCCIO AI TESTI

La narrazione, come categoria fondante il sapere-agire pedagogico, non è mai fine a sé stessa ma attiva processi di apprendimento, riflessione e trasformazione. L'esercizio del pensiero narrativo ha una funzione interpretativa rispetto alla realtà, infatti, la forma tipica di strutturazione dell'esperienza e del nostro ricordo di essa è narrativa (Bruner, 1990/1992). Raccontare e trascrivere le proprie esperienze formative e professionali diviene così guida per l'agire futuro, non una semplice ripetizione del passato, bensì un itinerario nel sé e per il sé al fine di darsi forma. Infatti, l'utilizzo del diario di bordo o portfolio in programmi di apprendimento basato sul lavoro è utile per migliorare lo sviluppo negli studenti del loro senso del sé professionale e il collegamento tra il sé e identità professionale. L'utilizzo del diario per gli studenti rappresenta una strategia di apprendimento utile a stimolare il pensiero critico, a migliorare la pratica riflessiva (Schon, 1993/1983) e valorizzare ciò che hanno appreso. Inoltre, come afferma Franco Cambi: «Il diario consente a chi si narra di porsi come occhio che guarda e nel contempo come materiale complesso sottoposto a questo sguardo» (Cambi, 2002, p. 22).

Nel documento *Work-Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers*, tra le modalità utili a migliorare la qualità delle esperienze work-based vengono annoverati l'utilizzo di strumenti di valutazione come gli «student diaries». Il diario rappresenta uno strumento prezioso che aiuta gli studenti a comprendere e integrare diverse componenti di apprendimento collegando teoria e pratica, come afferma la Commissione europea:

Student diaries can also be used as a self-evaluation tool for the learner and can be used with the teacher/trainer to look at how a learning experience can be improved

by together discussing and planning changes determined necessary. There are however a number of key issues to consider when using student diaries as a form of assessment. Learners need to understand the purpose of student diaries and understand how to map their learning experiences so that it can be used as a reflective aid for example. Learners and indeed teachers/trainers will also need to understand how the learners documented experiences contribute towards assessment (European Commission, 2013, p. 29).

Nella realtà operativa delle scuole gli esiti delle esperienze di alternanza risultano valutati in diversi modi; esistono, tuttavia, modalità strutturate e strumenti ricorrenti che possono essere utilizzati, tra questi: i diari di bordo (MIUR, 2015). Diari e portfolio sono probabilmente gli strumenti di valutazione più utilizzati nei paesi che hanno integrato le *career management skills* nei curricula scolastici. A tal proposito, Sultana (2011) distingue tre tipologie di portfolio «developmental (e.g. working), reflective (e.g. learning), and representational (e.g. showcase)» (p. 5) e, facendo riferimento alla seconda tipologia afferma:

Career Learning Portfolios encourage learners to focus on key career management skills, which are organised around overarching categories such as personal attributes that are related to career goals, career beliefs, decision-making, transition issues, gathering and making sense of information related to further education and training as well as career pathways, developing a network of people who can assist in achieving career goals, and so on. (Sultana R. G., 2011, p. 5)

I *Career Learning Portfolios* possono configurarsi come strumenti:

- di apprendimento per tenere traccia e valutare le proprie esperienze di apprendimento e di lavoro;
- per la pianificazione della carriera utili all'autovalutazione, l'esplorazione di carriera e il processo decisionale;

- organizzativi, possono tenere traccia di documenti importanti e consentire di riflettere sulle esperienze di vita;
- di valutazione per misurare l'andamento dei percorsi scolastici e professionali;
- di valutazione e certificazione degli apprendimenti formali e non formali;
- di self-marketing da utilizzare nella ricerca del lavoro e di opportunità formative.

Se il valore primario dei diari o portfolio risiede nell'essere un luogo privilegiato di autoriflessione. Molti studi sottolineano la loro importanza come spazio di creazione di "significative conversazioni di carriera" (Mittendorff, Jochems, Meijers, & den Brok, 2008), in tal senso, possono trasformarsi in un fecondo strumento di ricerca.

La scelta di utilizzare per lo studio qualitativo i diari di bordo<sup>11</sup> degli studenti in alternanza deriva dalla necessità di ampliare la visione d'insieme del problema oggetto di studio facendo emergere dimensioni semantiche e tematiche inattese. Infatti, il testo può essere un valido strumento di d'indagine, un mezzo per produrre informazioni su fenomeni e contesti.

Oggi, parlare di *analisi qualitativa dei testi*<sup>12</sup> implica designare cose molto diverse fra di loro, due sono gli approcci prevalenti all'analisi dei testi:

- l'analisi dei dati qualitativi assistita dal computer (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Softwares - CAQDAS*), un approccio semi-automatico che ha trovato un terreno fertile nei paesi anglosassoni, in forte connessione con i metodi qualitativi di ricerca. Lo scopo è facilitare la lettura e interrogazione dei documenti per trarne

---

<sup>11</sup> Questi sono classificabili come testi realistici, descrittivo-narrativi e discontinui.

<sup>12</sup> Nello specifico il termine Content Analysis fa riferimento a quegli approcci che lavorano sul contenuto di un documento scritto e sull'estrazione di significato da questo.



metodicamente delle risposte sulla base di domande a priori, oppure essere di aiuto per la costruzione di ipotesi e teorie che emergono dalla esplorazione diretta delle fonti;

- analisi statistica dei dati testuali (*Analyse statistique des données textuelles*), un approccio di tipo lessicometrico che ha avuto origine nei paesi francofoni ed è fortemente radicato in Europa. È basato principalmente sul confronto lessicale e quindi sulla distribuzione delle occorrenze delle parole senza passare attraverso la lettura diretta del testo (Giuliano & La Rocca, 2008).

L'applicazione di una tecnica piuttosto che un'altra produce, ovviamente, percorsi di ricerca e risultati diversi che rispondono a obiettivi di analisi differenti e richiedono testi con caratteristiche diverse.

Poter utilizzare tecniche statistiche di elaborazione dei dati testuali costituisce senza dubbio un vantaggio per il ricercatore, che dovrà tuttavia guardarsi dal rischio di decontestualizzazione delle parole e di possibili eccessi di automatismo dovuti anche alla normalizzazione del testo<sup>13</sup>.

Un approccio ermeneutico è apparso sicuramente più indicato, in quanto permette di tenere conto del contesto di produzione del messaggio. Questo forte legame dei risultati dell'analisi al contesto specifico di produzione delle informazioni può costituire un limite per la generalizzabilità dei risultati, ma si rivela un vantaggio in quanto la codifica non implica la perdita di contatto con i testi originari.

La mia ipotesi è che l'analisi interpretativa dei dati qualitativi possa aiutare la specificazione dei concetti teorici e degli stessi fenomeni sociali, la messa

---

<sup>13</sup> Alcuni ritengono che l'interpretazione possa essere automatizzata, ed appunto per questo più affidabile; altri al contrario si dichiarano scettici sul ricorso a qualsiasi tipo di supporto informatico, in quanto limiterebbe la capacità interpretativa del ricercatore vincolandola alle procedure supportate.

a punto comunque di categorie che non andrebbero in nessun caso considerate date una volta per tutte.

Il lavoro di interpretazione dei testi viene sempre più di frequente accompagnato dall'uso di software che ne supportano la sistematicità. Tra questi, Atlas.ti è un software per l'analisi dei dati qualitativi assistita dal computer che si presenta come un potente banco da lavoro, poiché permette di trattare in modalità semi-automatica dati testuali, immagini audio e video.

La scelta di utilizzare questo software piuttosto che altri, deriva dalla sua posizione epistemologica vicina alla Grounded Theory<sup>14</sup> che consente di scoprire concetti e relazioni nei dati e di organizzarli successivamente in uno schema esplorativo teorico. Atlas.ti a partire dalla codifica delle informazioni permette di costruire dati, dai concetti previsti dal modello interpretativo (super famiglia), ed attraverso il processo di definizione operativa, è possibile individuare le dimensioni concettuali (famiglie) e degli indicatori di un fenomeno (codici interpretativi) (Verdana, 2008)<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> La Grounded Theory è una teoria sociologica che nasce dai dati sistematicamente ottenuti da una ricerca. Tale teoria si basa su un modello concetto–indicatori, che guida la codifica interpretativa di un insieme di indicatori empirici del concetto. Questi sono i dati veri e propri, quali ad esempio comportamenti o eventi osservati o descritti nei documenti, e nelle parole dei soggetti. Si veda: Glaser B.G. e Strauss A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Sage, London.

<sup>15</sup> Lazarsfeld individua quattro fasi distinte nel passaggio dai concetti alle variabili: 1) rappresentazione figurata del concetto, 2) individuazione delle dimensioni; 3) scelta degli indicatori, 4) costruzione dell'indice. Si veda: Lazarsfeld P.F. (1958) «Evidence and Inference in Social Research», *Daedalus*, 4; tr.it.: «Dai concetti agli indici empirici», in R. Boudon e P. K. Lazarsfeld (a c. di) *L'analisi empirica nelle scienze sociali vol.I: Dai concetti agli indici empirici*, Bologna, Il Mulino, 1969.

## 4.2 LO STUDIO QUALITATIVO

### 4.2.1 IL LAVORO SUL CAMPO: IL CAMPIONE

Il presente studio qualitativo è stato realizzato durante l'anno accademico 2016/2017<sup>16</sup> e prende in esame le esperienze di alternanza realizzate nel territorio della Provincia di Foggia.

Il lavoro preliminare ha implicato:

1. l'individuazione di testi da analizzare all'interno di un percorso di analisi ragionato;
2. la raccolta dei diari di bordo comparabili fra loro per struttura, autori, e dimensioni;
3. la lettura, revisione, correzione ed organizzazione dei materiali prodotti;
4. la trascrizione dei diari e omogeneizzazione del corpus.

Il campionamento è stato dunque di tipo intenzionale in quanto i casi oggetto di studio sono stati selezionati in modo mirato e discrezionale, lasciandosi guidare da attributi di base necessari per entrare a far parte del campione.

---

<sup>16</sup> I dati del monitoraggio MIUR riguardanti i percorsi di Alternanza scuola-lavoro realizzati nell'anno scolastico 2016/2017 mostrano che a livello nazionale circa 6.000 scuole hanno svolto progetti di alternanza coinvolgendo 937.976 studenti, i percorsi attivati sono stati 76.246 percorsi e 208.325 le strutture ospitanti. Per la Regione Puglia sono state 473 le scuole che hanno svolto progetti di alternanza coinvolgendo 73.237 studenti, i percorsi attivati sono stati 4.060 percorsi e 11.994 le strutture ospitanti (MIUR, 2018). Dai dati dell'Osservatorio regionale dei sistemi di istruzione e formazione Puglia vediamo che per la Provincia di Foggia sono 91 le scuole coinvolte in percorsi di alternanza per un totale di 19.414 studenti e 271 strutture ospitanti, si veda: <http://osservatorioscolastico.regione.puglia.it/>

Nello specifico le scuole e gli studenti coinvolti nell'indagine sono stati selezionati sulla base della comparabilità dei diari di bordo utilizzati e con l'intenzione di tenere conto di differenti indirizzi di studio.

Per le finalità dello studio è stato stabilito che i diari di bordo dovessero comprendere tracce o domande volte a far emergere i contenuti delle attività attraverso una riflessione sull'esperienza finalizzata all'acquisizione di consapevolezza su: aspetti importanti di sé e del mondo del lavoro, sulle competenze e gli apprendimenti acquisiti; sulle relazioni stabilite e le difficoltà incontrate nel contesto.

Sulla base di tali criteri sono stati selezionati 11 istituti<sup>17</sup> di cui 6 si sono resi disponibili a partecipare allo studio: Einaudi (Foggia); Einstein (Cerignola) Marconi (Foggia); Olivetti (Ortanova); Poerio (Foggia); Righi (Cerignola). Tra aprile e maggio 2017 sono stati raccolti, previo consenso informato, 329 diari di bordo afferenti a studenti con età media di 17,45 anni e per il 60% di sesso femminile (Fig.8). Lo studio ha visto il coinvolgimento di studenti afferenti a 3 tipologie di scuole differenti (Fig. 9) e 6 indirizzi di studio: professionale (9%), linguistico (15%), scientifico (23%), classico (15%), scienze umane (29%), tecnico commerciale (9%). Le classi prese in considerazione sono state 8 terze, 8 quarte e 2 quinte in cui sono stati raccolti rispettivamente 151, 142 e 36 diari. Il numero inferiore di questi ultimi è stato determinato dal fatto che, per l'anno scolastico considerato, l'alternanza scuola-lavoro non era ancora obbligatoria per le classi quinte (rinvia alla tabella n.4).

---

<sup>17</sup> Lo studio condotto sul territorio della Provincia di Foggia si è avvalso dei contatti stabiliti attraverso le attività di alternanza scuola-lavoro svolte in collaborazione con l'università.

Figura 8 - Studio 1: sesso (%) ed età media degli studenti

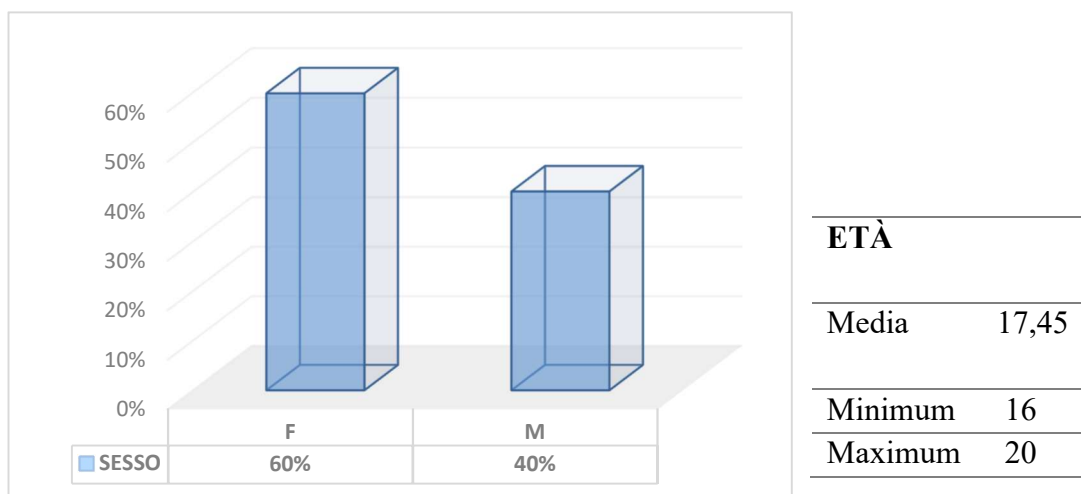
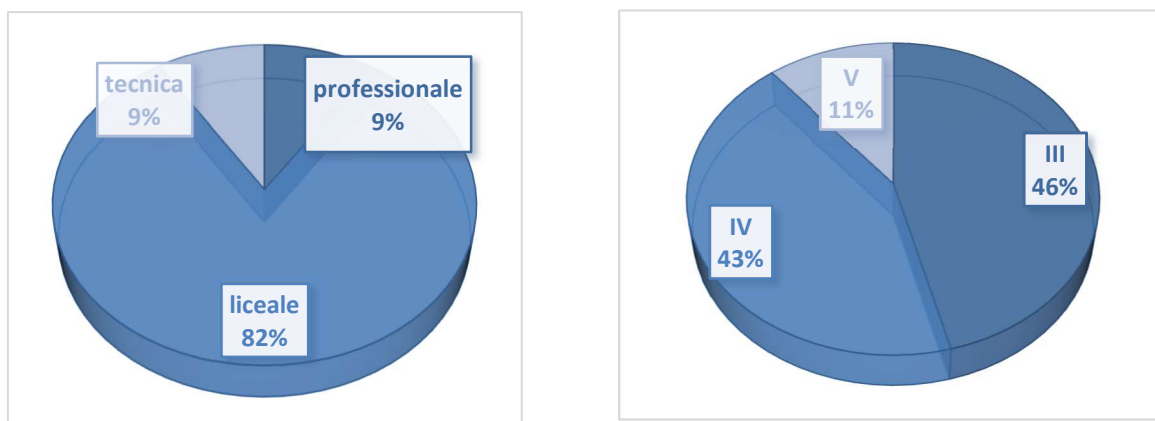


Tabella 4 - Studio 1: n. classi/n. studenti per tipologia di indirizzo e classe

INDIRIZZO STUDIO	DI	III N. CLASSI/N. STUDENTI	IV N. CLASSI/N. STUDENTI	V N. CLASSI/N. STUDENTI	TOT. RIGA N. CLASSI/N. STUDENTI
<b>PROFESSIONALE</b>	1	18	1 13	1 12	3 31
<b>LINGUISTICO</b>	1	27	1 23	-- --	2 50
<b>SCIENTIFICO</b>	2	44	2 31	-- --	4 75
<b>CLASSICO</b>	2	32	2 17	-- --	4 49
<b>SCIENZE UMANE</b>	1	15	1 43	1 24	3 95
<b>TECNICO COMMERCIALE</b>	1	15	1 15	-- --	2 30
<b>6</b>	<b>8</b>	<b>151</b>	<b>8 142</b>	<b>2 36</b>	<b>18 329</b>

Figura 9- Studio 1: studenti (%) per tipologia di scuola e classe



#### 4.2.2 ANALISI DEI DATI E RISULTATI

Dopo la trascrizione e la lettura dei diari, il lavoro sul testo è stato svolto in una duplice direzione, all'iniziale studio del vocabolario è seguita una fase più rilevante volta lavorare sui concetti.

Sulla base di altri studi sul linguaggio utilizzato dai giovani per discutere di apprendimento e di lavoro (Moore & Hooley, 2012) (Jenkins, Bennett, & Rexrode, s.d.) è stata individuata una lista di vocaboli sottoposta a modifica attraverso l'utilizzo della Nominal Group Technique (NGT)<sup>18</sup>.

Ad un piccolo gruppo di testimoni privilegiati, 9 tutor e referenti per l'alternanza scuola-lavoro, è stato chiesto di escludere ed includere delle parole attraverso un processo di comunicazione controllata online e in condizioni di anonimato che ha portato in breve tempo alla definizione

---

<sup>18</sup> Questa tecnica di focus group sviluppata da Andre L. Delbecq e Andrew H. Van de Ven nel 1968, si basa su un processo strutturato per raggiungere il consenso del gruppo, identificare e classificare obiettivi e priorità. Gli esperti vengono selezionati in base alle esperienze sulla materia oggetto di discussione oppure perché ritenuti rappresentativi della loro professione.

condivisione di una lista<sup>19</sup> (Tab. 5). Utilizzando un approccio lessicometrico al testo le domande che hanno guidato l'interrogazione del testo sono state le seguenti: Gli studenti utilizzano nei loro diari di alternanza vocaboli legati alla carriera? Quali vocaboli utilizzano più frequentemente per narrare della loro esperienza di alternanza?

*Tabella 5 - Studio 1: Career vocabulary list*

(MOORE & HOOLEY, 2012; JENKINS, BENNETT, & REXRODE, S.D.)	NOMINAL GROUP TECHNIQUE
1. APPRENTICESHIP	1. APPRENDISTATO
2. CANDIDATE	2. ALTERNANZA
3. COLLEGES <sup>20</sup>	3. LAVORO
4. EVALUATION	4. COLLOQUIO
5. EXPECTATIONS	5. COMPETENZA
6. EXPERIENCE	6. ESPERIENZA
7. INTERVIEW	7. CARRIERA
8. MATURITY	8. ORIENTAMENTO
9. OBJECTIVE	9. FUTURO
10. OCCUPATION	10. CURRICULUM VITAE
11. PROCESS	11. FORMAZIONE
12. QUALIFICATIONS	12. GRUPPO
13. REFERENCES	13. OBIETTIVO

<sup>19</sup> La lista è stata creata avvalendosi di google moduli, le parole escluse dai docenti sono state: evaluation, expectations, process, colleges, references, maturity. Le parole incluse sono state: alternanza, futuro, gruppo, orientamento, pratica, strumento.

<sup>20</sup> L'eliminazione dalla lista della parola college ci ha indotto contestualizzare la seconda sezione della survey ed eliminare due domande: "ho avuto informazioni sul college", "ho visitato un collage". Si è deciso di affiancare alle rispettive domande sull'università anche la dicitura "alta formazione".

14. REQUIREMENTS	14. OCCUPAZIONE
15. RESUME	15. PRATICA
16. SALARY	16. QUALIFICA
17. SECTOR	17. REQUISITI
18. SKILLS	18. SETTORE
19. TRAINING	19. STIPENDIO
20. UNIVERSITY	20. STRUMENTO
21. WORK	21. UNIVERSITÀ

L'esame delle parole o delle differenti forme grafiche che compongono il corpus (omogeneizzato rispetto a declinazioni dello stesso termine) è stato il successivo passo effettuato. Per mezzo del semplice conteggio delle occorrenze è stato creato il vocabolario, che consiste nell'elenco di tutte le differenti parole che compaiono nel corpus, utilizzato al fine di selezionare una serie di parole significative che consentano di interpretarne il contenuto. Le parole che contribuiscono significativamente all'interpretazione del testo, ne costituiscono l'ossatura fondamentale e, proprio grazie alla loro elevata frequenza, consentono di distinguere immediatamente gli argomenti, i contenuti e i protagonisti principali del testo stesso.

Dall'esplorazione dei risultati di questa preliminare analisi del vocabolario è possibile individuare le forme più significative (Fig. 10) in termini di occorrenze totali e, per estensione, i contenuti più frequenti, dunque considerati rilevanti.



Figura 10 - Studio 1: word cloud delle parole con  $n_i > 100$



Fonte: elaborazione grafica Atlas.ti

Tra le parole presenti nella lista ritroviamo con elevata frequenza assoluta (Fig. 11) le parole: lavoro ( $n_i=682$ ), curriculum ( $n_i=583$ ), alternanza ( $n_i=368$ ), università ( $n_i=297$ ), esperienza ( $n_i=268$ ), strumento ( $n_i=216$ ), colloquio ( $n_i=214$ ), pratica ( $n_i=158$ ), gruppo ( $n_i=150$ ), futuro ( $n_i=128$ ).

Tra le parole della lista con più bassa frequenza assoluta (Fig. 12) ritroviamo le parole: competenza ( $n_i=98$ ), orientamento ( $n_i=65$ ), obiettivo ( $n_i=54$ ), formazione ( $n_i=40$ ), occupazione ( $n_i=27$ ), settore ( $n_i=26$ ).

Le parole carriera, qualifica, stipendio<sup>21</sup>, requisiti e apprendistato non sono state proprio utilizzate.

Le parole emergenti, non incluse nella lista e con frequenze elevate sono: attività ( $n_i=522$ ), laboratorio ( $n_i=372$ ), tutor ( $n_i=336$ ), tecnologia ( $n_i=162$ ), relazioni ( $n_i=138$ ).

---

<sup>21</sup> Il non utilizzo nei diari di alcune parole ci suggerisce l'adattamento del questionario: la parola "carriera" è stata tradotta con "lavoro" o "percorsò professionale", al termine "qualifica" è stato affiancato quello di "titolo di studio", il termine "salario" è stato modificato in "guadagno".

Figura 11 - Studio 1: parole della lista con  $n_i > 100$

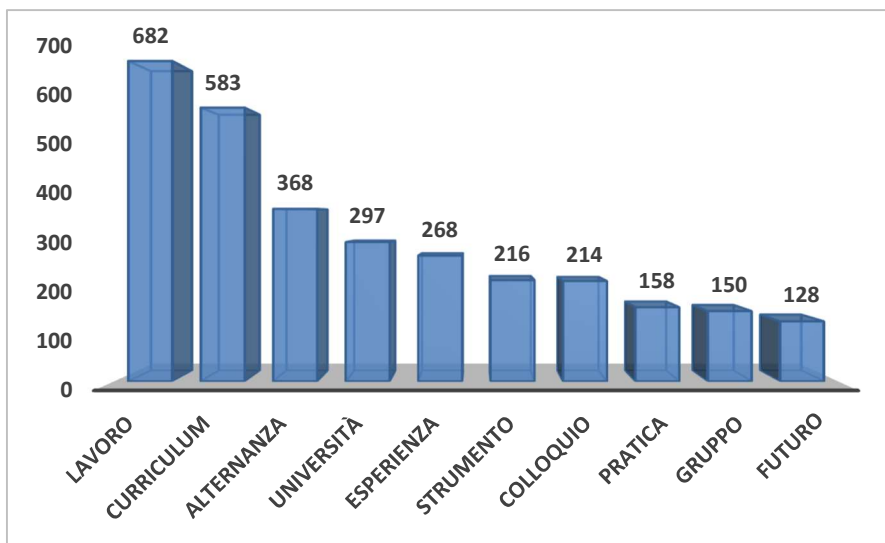
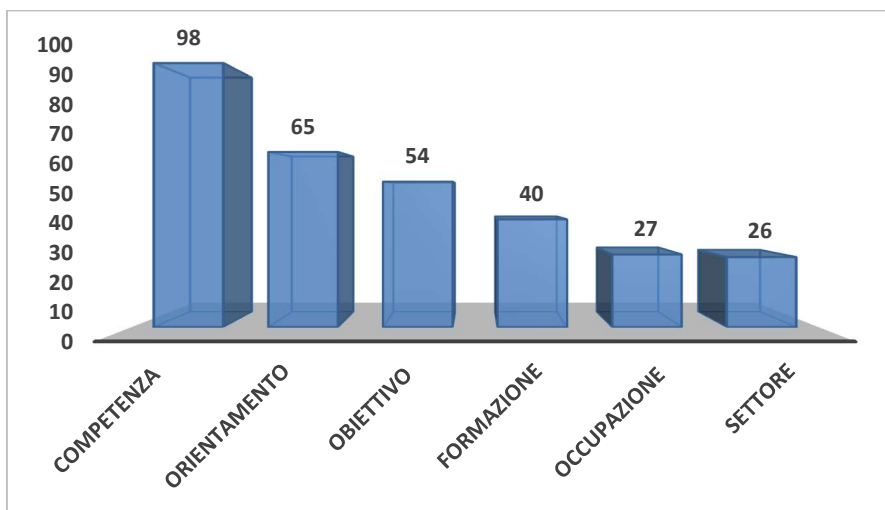


Figura 12 - Studio 1: parole della lista con  $n_i < 100$



La parola lavoro è quella con più occorrenze e si presenta con frequenze relative più alte nei diari degli istituti tecnici e delle classi quinte, dove si presenta con frequenze più alte anche la parola futuro. Le parole curriculum, alternanza e università rispecchiano ovviamente la natura delle attività

svolte, si presentano più frequenti nei diari delle classi dei licei scientifico e delle scienze umane. La parola esperienza ha frequenze relative più alte nei diari del liceo classico. Due aggettivi efficace - autonomo e due verbi essere in grado - portare a termine<sup>22</sup> emergono con frequenze più alte rispettivamente nei diari degli studenti liceali e in quelli frequentanti un indirizzo professionale.

In una seconda fase, adottando un approccio più ermeneutico al testo, si è deciso di lavorare sulle dimensioni legate alla career construction al fine vagliare la possibilità di utilizzo della survey nello studio quantitativo. L'analisi tematica effettuata è stata volta ad analizzare i documenti con lo scopo di individuare i temi comuni (verticale) e le diverse forme in cui si presenta uno stesso tema nel corpus analizzato (orizzontale).

I 329 testi raccolti sono stati analizzati utilizzando Atlas.ti e caricati come documenti primari (PDC) in un'unica unità ermeneutica (HU). Il processo di codifica è stato effettuato attraverso l'assegnazione di prefissi e codici ai testi e, inoltre, attraverso l'aggregazione in famiglie di codici. Grazie all'uso del software è stato possibile codificare tutte le informazioni emerse dai diari secondo un modello concetto-indicatori predefinito (Tab. 6). In primo luogo, sulla base della letteratura di riferimento i 28 items della *Career Readiness Assessment Survey* (codici interpretativi) sono stati raggruppati secondo le cinque dimensioni prese in considerazione dal LE.A.DE.R. Framework for Careers (famiglie).

---

<sup>22</sup> I verbi più utilizzati sono: utilizzare ( $n_i=416$ ), imparare ( $n_i=350$ ), creare ( $n_i=342$ ), svolgere ( $n_i=316$ ), realizzare ( $n_i=240$ ). Gli aggettivi efficace ( $n_i=160$ ), positivo ( $n_i=148$ ), autonomo ( $n_i=134$ ), capace ( $n_i=118$ ).

*Tabella 6 - Il modello concetto-indicatori dello studio qualitativo*

<b>SUPER FAMIGLIA</b>	<b>FAMIGLIE</b>	<b>CODICI INTERPRETATIVI</b>
Confidence Concern	Personal effectiveness	20. I can assess my strengths and weaknesses
		7. I can choose a career that fits with my interests.
		26. I can choose a career that fits with what I am good at.
		10. I can decide what my ideal job would be.
		8. I know what I need to do if I am having trouble with my school work.
		25. I will continue to work at my studies even when I get frustrated.
		22. I will continue to work for my career goal even when I get frustrated or hit a barrier.
Confidence	Managing Relationships	6. I can seek help and support with my future education and career when I need it.
		3. I can talk with someone who works in a job I am interested in.
		27. I can work well with different sorts of people.
Curiosity	Finding Work and Accessing Learning	2. I can find information online about jobs I am interested in.
		11. I can find out information about colleges and universities.
		12. I can learn new skills throughout my life.
		18. I can write a good C.V.
		17. I know what qualifications are needed for the careers that I am interested in.
		4. I will be successful at job interviews
Control Concern	Managing Life and Career	19. I can choose a career that will allow me to live the life that I want to lead.
		23. I can decide what is most important to me in my working life.
		28. I can make a plan of my goals for the next five years.
		1. I can make my own decisions throughout my career.
		21. I have considered whether an apprenticeship is right for me.

		5. I will be able to change jobs if I don't like the one I have in the future.
		16. I have considered whether moving straight to work after school is right for me.
		13. I have considered whether university is right for me.
Curiosity	Understanding the World	14. I can find out how much people in different types of jobs earn.
		15. I can find out information about how jobs and careers may change in the future.
		24 I can identify employers and organisations relevant to my career interests.
		9. I have considered a range of careers and focused on those that are best for me.

Attraverso la codifica dei diari di bordo sono state generate 1315 citazioni totali (codici interpretativi o pre-codici) riferite alla *career readiness*. Tutti i cinque gruppi di competenze (famiglie di codici) sono stati menzionati dagli studenti, solamente al codice 21 “I have considered whether an apprenticeship is right for me” non è attribuibile nessuna citazione.

La dimensione più citata si riferisce alla prima area, quella dell'efficacia personale (7 codici, 499 citazioni), delle abilità e capacità che permettono alla persona di gestire efficacemente il proprio sé e sviluppare il proprio percorso formativo e professionale. Secondo le riflessioni degli studenti le attività di alternanza hanno consentito principalmente di conoscere se stessi e le proprie capacità (186 citazioni), di identificare i propri punti di forza e affrontare le proprie debolezze (157 citazioni), di guardare positivamente gli ostacoli e mantenere un atteggiamento positivo verso il futuro (112 citazioni). In merito all'esperienza di alternanza alcuni studenti scrivono: “*ho imparato a valorizzare le mie competenze toccando con mano il mondo del lavoro*”, “*ho acquisito maggior conoscenza e sicurezza di me stessa che*

*è importante prima di fare determinate scelte, perché il nostro futuro è prezioso*". Dalle analisi emerge che l'item 7 "posso scegliere un lavoro che si adatta ai miei interessi" è parte dell'item 19 "posso scegliere un lavoro che si adatti alla vita che voglio vivere" (Fig. 13).

Relativamente alla seconda categoria di competenze *Managing relationships* (3 codici, 197 citazioni) dai diari degli studenti emerge che in alternanza hanno interagito con sicurezza e in modo efficace con i compagni (86 citazioni) e i professionisti incontrati (93 citazioni). Gli studenti dichiarano di aver migliorato il livello di la cooperazione e riconoscono il valore anche per il futuro delle relazioni stabilite grazie all'attività di alternanza. In merito all'esperienza alcuni studenti scrivono: *"in un primo momento ho avuto paura di non riuscire a colloquiare con persone adulte ma poi ho imparato a rapportarmi e controllare l'ansia"*; *"respirando un'aria diversa ho imparato molte cose tra cui a conoscere i miei compagni e rapportarmi meglio con loro"*. L'analisi del contenuto ha sottolineato un'associazione tra l'item 3 "parlare con persone impegnate in lavori che mi interessano" e l'item 7 "identificare un lavoro in linea con i propri interessi" (Fig. 13).

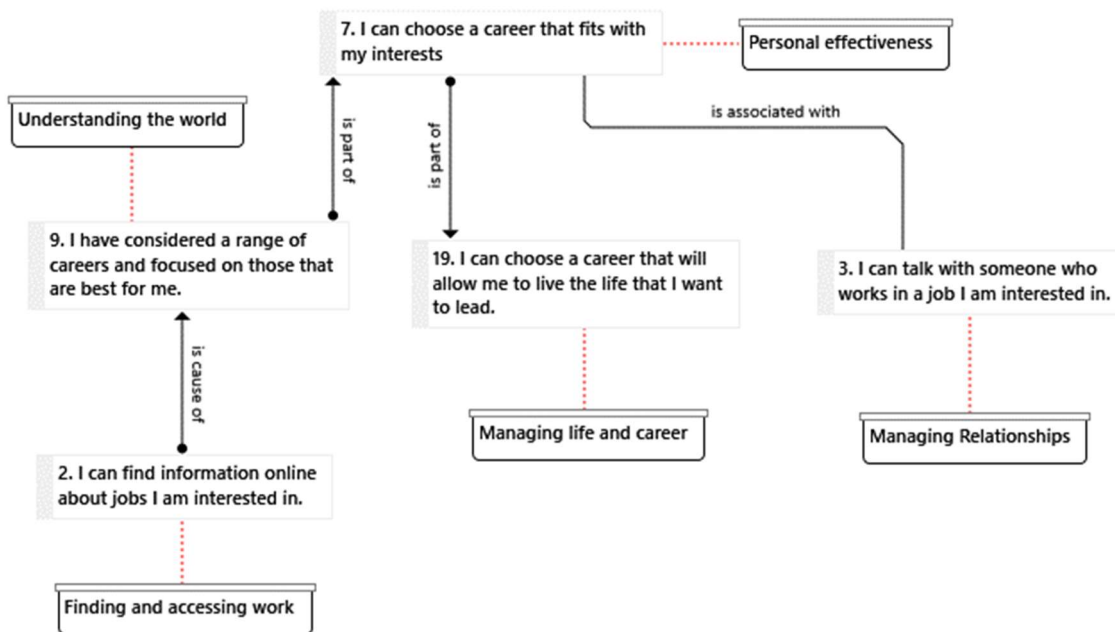
La terza categoria *Finding work and accessing learning* (6 codici, 304 citazioni) fa riferimento al sentirsi in grado di esplorare le varie opportunità presenti nel contesto di appartenenza. Nello specifico gli studenti durante l'alternanza hanno avuto l'opportunità di ricercare informazioni sulle opportunità formative (105 citazioni) e lavorative (91 citazioni) e sentirsi supportati nell'elaborazione di un buon curriculum vitae (64 citazioni), attività tendenzialmente svolta in classe come modulo preliminare. In merito all'esperienza di alternanza gli studenti scrivono: *"ho ampliato la visione del mio futuro e delle opportunità nell'ambito lavorativo"*, *"ho scoperto che ci sono molte strade che magari non avevo preso in considerazione"*. Dalle analisi emerge che l'item 2 "posso trovare informazioni sui lavori che mi

interessano” è causa dell’item 9 “ho preso in considerazione differenti professioni e mi sono concentrato su quelle migliori per me”.

Relativamente alla quarta dimensione *Managing life and career* (8 codici, 253 citazioni) riferita alle capacità di gestione della propria carriera, dalle riflessioni degli studenti emerge soprattutto che l’alternanza li ha aiutati a pianificare i passi necessari a realizzare un progetto professionale (87 citazioni) e riflettere rispetto alla transizione verso il mondo del lavoro (66 citazioni) e l’università (53 citazioni). In merito all’esperienza di alternanza gli studenti scrivono: “*grazie al lavoro svolto ho chiarito meglio le mie prospettive per il futuro e rafforzato la mia motivazione a continuare gli studi*”, “*posso dire di sapere ancor di più ciò che intendo diventare*”.

L’ultima area *Understanding the World* (5 codici, 62 citazioni) si focalizza sulla conoscenza del mondo del lavoro e delle professioni ed è quella che vede meno citazioni. Per quest’area emergono più citazioni relative all’identificazione delle professioni collegate alle proprie scelte formative e professionali (41 citazioni). L’analisi evidenzia che l’item 9 “ho preso in considerazione differenti professioni” è parte dell’item 7 “posso scegliere un lavoro che si adatta ai miei interessi” (Fig. 13).

Figura 13 - Studio 1: network di codici e famiglie



Fonte: elaborazione grafica Atlas.ti

#### 4.2.3 CONSIDERAZIONI PER LA RICERCA

Volendo sintetizzare i risultati dello studio, l'unità ermeneutica generata dall'analisi comprende:

- 329 documenti primari;
- 28 codici interpretativi;
- 1315 citazioni complessive riferite alla career readiness;
- 5 famiglie di codici: *personal effectiveness* (7 codici, 499 citazioni), *managing relationships* (3 codici, 197 citazioni), *finding work and accessing learning* (6 codici, 304 citazioni), *managing life and career*



(7 codici, 253 citazioni), *understanding the world* (5 codici, 62 citazioni).

La letteratura sulla costruzione di carriera ci mostra che la promozione delle *career management skills* è uno dei principali risultati delle strategie e attività di apprendimento basato sul lavoro. A livello esplorativo ciò trova conferma nello studio qualitativo condotto dove emergono principalmente citazioni riferite all'area dell'efficacia personale e dell'esplorazione del mondo del lavoro. Inoltre, la forte correlazione tra l'efficacia personale con la capacità di stabilire positive relazioni professionali nonché gestire la propria carriera e, l'associazione tra l'accesso ad informazioni e la comprensione del mondo del lavoro, trovano conferma nel modello della *career adaptability* proposto da Savickas. L'analisi tematica effettuata non è certo deputata alla costruzione di teorie complesse, ma ha avuto il merito di informare adeguatamente la fase successiva della ricerca. Lo studio offre considerazioni metodologiche utili rispetto all'utilizzo della *Student Career Readiness Assessment Survey*. In primo luogo, la citazione di tutte le aree e di ben 27 items (codici) ci confermano la possibilità che il questionario si riveli un buono strumento per le finalità della ricerca. In secondo luogo, l'analisi tematica ci suggerisce eliminazione dell'item 21 a cui non è stata attribuita nessuna citazione. In terzo luogo, l'analisi del vocabolario ci ha suggerito l'adattamento nella traduzione di alcune parole utilizzate nel questionario sia nella seconda che nella terza sezione.

## 4.3 STUDIO QUANTITATIVO

### 4.3.1 L’AFFIDABILITÀ DEL QUESTIONARIO

Nell’anno accademico 2017/2018, partendo dai risultati emersi dallo studio qualitativo è stato effettuato un piccolo studio pilota che ha permesso di vagliare e apportare ulteriori modifiche al questionario. Il questionario è stato somministrato, previo consenso informato, ad una classe terza ad indirizzo scientifico composta da 23 studenti. La somministrazione è avvenuta nel mese di ottobre 2017 presso le sedi scolastiche. Una volta raccolti i dati, pre e post attività di alternanza (T1-T2), è stata effettuata una procedura di analisi al fine di valutare l’affidabilità del questionario:

- per ciascuna area è stata svolta una *item analysis* al fine di verificare che ogni item dimostrasse un livello accettabile di correlazione interna, l’obiettivo di questa fase era dimostrare che gli items creati (o modificati) per ciascuna area fossero correlati tra loro e quindi consentissero di valutare quantitativamente un costrutto simile;
- per ciascuna area è stato calcolato un indicatore,  $\alpha$  di Cronbach, al fine di valutare la consistenza interna degli item sottostanti alla medesima dimensione;
- i risultati derivanti sono stati poi utilizzati al fine di individuare il l’insieme finale di items da mantenere nel questionario.

Tutte le analisi sono state effettuate utilizzando il software statistico SPSS<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Per l’approccio al software e per le analisi ci si è avvalsi di una consulenza tecnica e del supporto da parte dell’International Centre of Guidance Studies.

Dalla analisi emerge che gli items che costituiscono la prima dimensione della *personal effectiveness* ottengono in T1 un punteggio  $\alpha$  pari a 0,750 che è molto soddisfacente, il punteggio ottenuto in T2 è molto simile poiché vengono riutilizzati gli stessi item. Notiamo inoltre che, sia in T1 che in T2, non si ha alcun miglioramento significativo nel punteggio  $\alpha$  rimuovendo uno degli items presenti.

Il punteggio  $\alpha$  ottenuto dai tre item che costituiscono il secondo costrutto *managing relationships* si attesta ad un livello molto vicino alla soglia (genericamente viene fissata tra 0,5 e 0,6)<sup>24</sup> e in T2 peggiora mostrando un punteggio  $\alpha$  pari a 0,501. Possiamo però notare dalle tabelle statistiche che non si ha alcun miglioramento significativo nel punteggio  $\alpha$  rimuovendo uno degli item presenti.

Anche per quanto riguarda il terzo costrutto *finding work and accessing learning* abbiamo un'affidabilità iniziale pari a 0,642 abbastanza soddisfacente e in diminuzione in T2, ma in nessun caso migliora rimuovendo uno degli items. Stesso risultato si ottiene per le aree tematiche *managing life and career* e *understanding the world*.

Di seguito si riporta la sintesi dei risultati delle analisi di consistenza interna per ciascuna area (Tab. 7), invece, per il prospetto dei singoli items si rinvia alle tabelle statistiche presenti in appendice (allegato 4 – statistiche di affidabilità).

---

<sup>24</sup> Il valore di  $\alpha$  dipende dal numero di item, ma in generale gli item risultano: inadeguati < 0.5 < sufficienti < 0.6 < buoni < 0.7 < molto buoni < 0.8 < ottimi

Tabella 7- Studio 2: Riepilogo degli  $\alpha$  di Cronbach

AREA	$\alpha$ di Cronbach	
	T1	T2
1 - PERSONAL EFFECTIVENESS	0,750	0,721
2 - MANAGING RELATIONSHIPS	0,558	0,501
3 - FINDING WORK AND ACCESSING LEARNING	0,642	0,580
4 - MANAGING LIFE AND CAREER	0,698	0,670
5 - UNDERSTANDING THE WORLD	0,626	0,530

Nel complesso possiamo vedere che gli items che costituiscono i cinque costrutti hanno più o meno livelli di affidabilità simili in T1 e T2. Il punteggio  $\alpha$  diminuisce in T2 in tutti e 5 i casi arrivando a valori vicini alla soglia nel caso dell'area 2, dell'area 3 e dell'area 5.

Pur tenendo conto di questi risultati, si è deciso di non escludere nessuno degli items perché eliminandoli, l'alfa di  $\alpha$  non migliora in maniera significativa. Infatti, possiamo vedere che tutti gli item mostrano livelli accettabili di correlazione inter-item con valori sempre superiori a 0.20<sup>25</sup>.

Solo nel caso della peggiore relazione otteniamo un  $\alpha$  inferiore a 0.60 in corrispondenza degli item della seconda area, ma ciò è dovuto alla peculiarità del questionario che vede tre item in tale area. L'area con punteggio di affidabilità più alto è la prima, mentre quella con punteggio più basso è la

<sup>25</sup> Item con un livello di correlazione inter-item inferiore a 0.20 andrebbero normalmente eliminati dalle successive analisi.

seconda. Nonostante l'area 2 si attesti a livelli di  $\alpha$  che potrebbero giustificare la rimozione dell'intero costrutto, si è deciso di procedere nell'analisi mantenendo tutte le 5 aree.

A seguito dello studio pilota gli items della terza parte del questionario non hanno subito modifiche<sup>26</sup>, ma lo studio è stato determinante per la seconda sezione del questionario<sup>27</sup>. Infatti, gli studenti partecipanti allo studio pilota hanno manifestato una certa difficoltà nel rispondere alla domanda “Ho acquisito conoscenze sul lavoro attraverso gli insegnamenti scolastici”, pertanto, si è deciso di non andare a rilevare se le discipline sono contestualizzate e coniugate con gli apprendimenti in alternanza (*Benchmark 4: Linking Curriculum Learning to Careers*).

Lo studio pilota ha fatto emergere l'utilità di modificare il questionario finale nella sezione relativa all'esperienza scolastica e di alternanza. Alla domanda iniziale in T1 “Il mio indirizzo di studio prevede attività di Alternanza” segue “Le attività di Alternanza svolte sono state coerenti con il mio indirizzo di studio (*Benchmark 1: A stable careers programme*), alla domanda “Ho informazioni sui percorsi di ASL attivati dalla mia scuola” segue “I percorsi di Alternanza svolti sono stati in linea con i miei bisogni e interessi” (*Benchmark 3: Addressing the Needs of Each Pupil*).

---

<sup>26</sup> Si è deciso di eliminare dalla seconda e dalla terza sezione del questionario l'opzione “non saprei”, in fase di somministrazione è stata notato che tale opzione scoraggiava gli studenti a riflettere sulle domande.

<sup>27</sup> Relativamente alla prima parte socio-anagrafica, questa è stata riadattata esclusivamente nella domanda “Do either of your parents have a university degree?”, in quanto si è notato sarebbe stato più adatto al contesto di riferimento riformulare la domanda chiedendo agli studenti semplicemente il titolo di studio di entrambi i genitori.

#### 4.3.2 LE CARATTERISTICHE DEL CAMPIONE E DEI PERCORSI

A seguito dell'adattamento del questionario (allegato 3) sono stati presi in esame i percorsi di alternanza scuola-lavoro realizzati nell'anno scolastico 2017/2018 dagli studenti frequentanti le classi III delle scuole secondarie di secondo grado della Provincia di Foggia. A partire da una popolazione di riferimento di 7000 studenti è stato effettuato un campionamento stratificato sulla base degli indirizzi scolastici.

La *Career Readiness Assessment Survey* è stata somministrata prima dell'inizio delle attività di alternanza scuola lavoro (T1- ottobre/novembre 2017) e al termine delle attività (T2- aprile/maggio 2018) con la finalità di rilevare possibili variazioni nelle dimensioni considerate. Grazie alla collaborazione di dirigenti e docenti scolastici, gli studenti sono stati informati sullo scopo del progetto ed è stato raccolto il consenso informato. La somministrazione è avvenuta presso le sedi scolastiche attraverso l'illustrazione del questionario e la sua restituzione immediata<sup>28</sup> da parte degli studenti.

Nell'indagine sono stati coinvolti 9 istituti della Provincia di Foggia: Einaudi (Foggia), Einstein (Cerignola), Fiani-Leccisotti (Torremaggiore), Marconi (Foggia), Olivetti (Ortanova), Poerio (Foggia), Righi (Cerignola), Rispoli (San Severi), Volta (Foggia).

Le classi coinvolte sono state 50 per un totale di 1002 studenti frequentanti differenti indirizzi di studio (Tab.8).

---

<sup>28</sup> In tre istituti, per esigenze legate ai tempi scolastici non è stato possibile curare personalmente tale processo, pertanto, l'illustrazione e la restituzione immediata è stata curata dal docente referente per l'alternanza scuola-lavoro opportunamente alfabetizzato.

Tabella 8 - Studio 2: studenti ( $n_i$  e %) per indirizzo di studio

<b>INDIRIZZO</b>	Frequenza	Percentuale
CLASSICO	35	3,5
ECONOMICO SOCIALE	108	10,8
ELETTRONICA	21	2,1
INFORMATICA	16	1,6
LINGUISTICO	176	17,6
MUSICALE	19	1,9
SCIENTIFICO	323	32,2
SCIENTIFICO SCIENZE-APPLICATE	23	2,3
SCIENTIFICO SPORTIVO	19	1,9
SCIENZE UMANE	188	18,8
SERVIZI COMMERCIALI	30	3,0
SERVIZI SOCIO-SANITARI	44	4,4
<b>Totale</b>	<b>1002</b>	<b>100,0</b>

Nel complesso gli studenti afferenti a percorsi di studio liceali sono 891 (88,9%, 44 classi), 74 sono quelli frequentanti percorsi di istruzione e formazione professionali (7,4%, 4 classi) e 37 (3,7%, 2 classi) quelli provenienti da istituti tecnici (Fig.14).

Figura 14 - Studio 2: studenti (%) per tipologia di scuola



Dall'analisi dei questionari emerge che il campione di riferimento è costituito per il 68,3% da donne e per il 31,6% da uomini (Fig. 15) aventi età media di circa 16,98 anni.

Il 98,1% degli studenti è di nazionalità italiana e il 34,1% residente nella città di Foggia (allegato 4 – descrittive studio quantitativo). La maggior parte degli studenti ha entrambi i genitori con titolo di studio medio 31,7% o basso 26,5% (Tab. 9).

Figura 15 - Studio 2: sesso (%) ed età media del campione

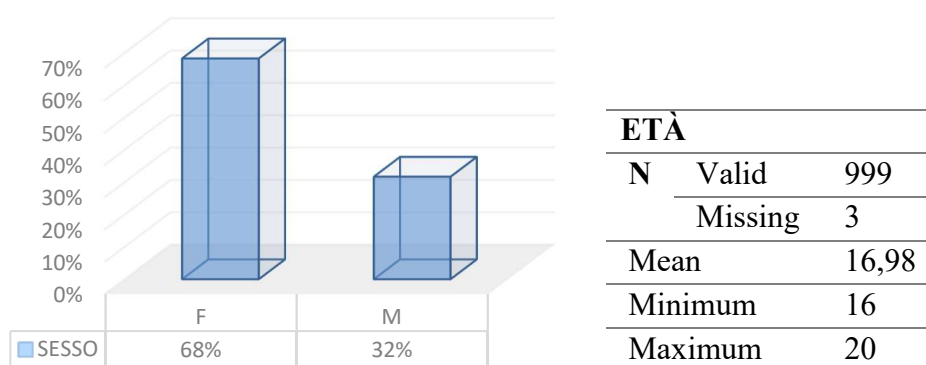


Tabella 9 - Titolo di studio genitori ( $n_i$  e %) degli studenti

TITOLO DI STUDIO		
	FREQUENZA	PERCENTUALE
MISSING	50	5,0
DIPLOMA	318	31,7
DIPLOMA-LAUREA	41	4,1
DIPLOMA-LICENZA	57	5,7
LAUREA	129	12,9
LAUREA-DIPLOMA	47	4,7
LAUREA-LICENZA	9	,9
LICENZA	266	26,5
LICENZA-DIPLOMA	76	7,6
LICENZA-LAUREA	9	,9
TOTALE	1002	100,0



Le informazioni sui percorsi di alternanza scuola-lavoro svolti dagli studenti o dalle classi prese in considerazione dallo studio sono state rilevate attraverso i referenti scolastici degli istituti coinvolti.

Rispetto a tali percorsi di alternanza è possibile delineare alcune caratteristiche rispetto alle modalità di svolgimento, alla funzione e alle sedi di accoglienza.

Relativamente al primo aspetto, la maggior parte dei percorsi svolti dagli studenti ha visto il coinvolgimento dell'intera classe o di gruppi di studenti nelle stesse attività, solamente 2 classi (professionale per i servizi commerciali, tecnico informatico) hanno permesso lo svolgimento di percorsi in forma individuale. Poco meno del 5% degli studenti hanno svolto attività di alternanza individualmente (Tab. 10).

*Tabella 10 - Studio 2: modalità di svolgimento dei percorsi (n<sub>i</sub> e %)*

<b>MODALITÀ</b>	<b>FREQUENZA</b>	<b>PERCENTUALE</b>
GRUPPO CLASSE E/O GRUPPO DI STUDENTI	956	95,4
INDIVIDUALE	46	4,6
TOTALE	1002	100,0

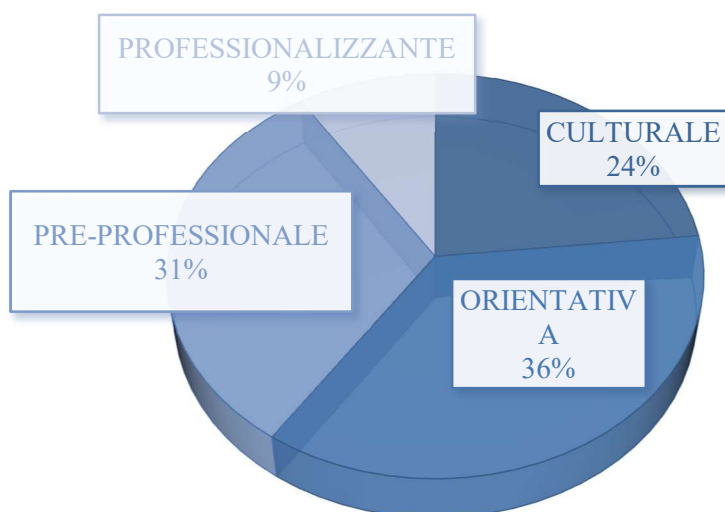
Tali dati possono essere letti anche come l'attestarsi, nelle differenti tipologie di scuola, di forme di alternanza con funzioni differenti. Infatti, la configurazione dei percorsi realizzati nella Provincia a possiamo distinguere in base a quattro finalità:

- culturale: realizzare azioni che portino a conoscenze autentiche inscrite in prodotti dotati di valore culturale e sociale;
- orientativa: fornire agli studenti delle prove di realtà che permettano di trasformare i loro interessi in progetti;

- pre-professionale: far sperimentare l'esercizio di ruoli concreti acquisendo competenze agite;
- professionalizzante: far assumere un ruolo in un contesto reale affine all'ambito professionale di riferimento<sup>29</sup>.

Sulla base della distinzione effettuata, il 36,1% degli studenti ha preso parte a percorsi che hanno avuto una funzione orientativa e il 31,3% a percorsi di natura pre-professionale (Fig. 16).

Figura 16 - Studio 2: studenti (%) per funzione dei percorsi



Soprattutto i percorsi svolti dai licei ad indirizzo scientifico mostrano una funzione orientativa, quelli svolti da classi ad indirizzo classico e linguistico si connotano per una funzione culturale, quelli svolti da licei delle scienze umane e sociale l'aver finalità pre-professionale. Nei percorsi tecnici e

<sup>29</sup> È stato operato un recupero e riadattamento delle distinzioni effettuate dai seguenti autori: Gentili, C. (2002). *L'alternanza scuola-lavoro. Dalle pratiche europee alla situazione italiana*, in *Magellano*. Rivista per l'orientamento, Anno III, dicembre 2002, n. 13, pp. 13-20; Nicoli, D. (2018). *Alternanza come conoscenza compiuta: il metodo*. In D. Nicoli, & A. Salatin, *L'Alternanza scuola-lavoro. Esempi di progetti tra classi, scuola e territorio* (p. 33-77). Trento: Erickson.

professionali della Provincia di Foggia l'alternanza si delinea invece come mobilitazione degli allievi in contesti reali, assume il profilo dello "stage" svolto in imprese e aziende dal carattere medio-piccolo che, come ci mostrano i dati, non si prestano indubbiamente ad accogliere gruppi classe. Non si assiste dunque ad un sostanziale cambiamento di impostazione con la nuova alternanza, proprio la natura "curricolare" delle attività le fa confluire eccessivamente sui curricula generando tali distinzioni e non consentendo la progettazione di percorsi dalle più ampie e differenti finalità. In un certo senso, l'alternanza nelle sue modalità di attuazione ripresenta le distinzioni tra differenti culture e tipologie di formazione.

Tali differenze si riscontrano anche guardando alla sede di svolgimento delle attività che possono essere svolte in parte a scuola e in parte presso strutture esterne con le quali ciascuna scuola stabilisce delle convenzioni. Secondo i dati dei monitoraggi operati dal MIUR «in media gli studenti del terzo anno hanno effettuato circa 33 ore in aula e 60 ore presso strutture esterne. Sono soprattutto gli studenti dei percorsi professionali che, con una media di 108 ore, hanno effettuato esperienze di alternanza presso soggetti esterni» (MIUR, 2016, p. 18).

Guardando alla Provincia di Foggia vediamo che i percorsi realizzati dai licei della provincia sono misti (aula, visite aziendali, moduli laboratoriali ecc.), sono percorsi connotato da uno sforzo progettuale non sufficiente ad eluderne le criticità. Secondo l'indagine *Formazione sul luogo di lavoro, attivazione di stage e di percorsi di alternanza scuola 2016* del sistema informativo Excelsior, la provincia di Foggia (Fig. 17) è tra le dieci peggiori per incidenza delle imprese che ospitano studenti in alternanza.

Figura 17 -Incidenza delle imprese che ospitano studenti in alternanza: 10 migliori e peggiori province



Fonte: (Unioncamere, 2016)

Relativamente alla tipologia di struttura a livello nazionale emerge che «il maggior numero di studentesse e studenti svolge i percorsi di alternanza presso le imprese (43%): soprattutto le studentesse e gli studenti dei percorsi professionali (60%) e tecnici (49,9%). Per le studentesse e gli studenti del liceo, inoltre, è rilevante anche la presenza di strutture quali scuole con attività simulate o dentro realtà come le biblioteche, ministeri ed enti pubblici o privati no-profit» (MIUR, 2018, p. 14-15).

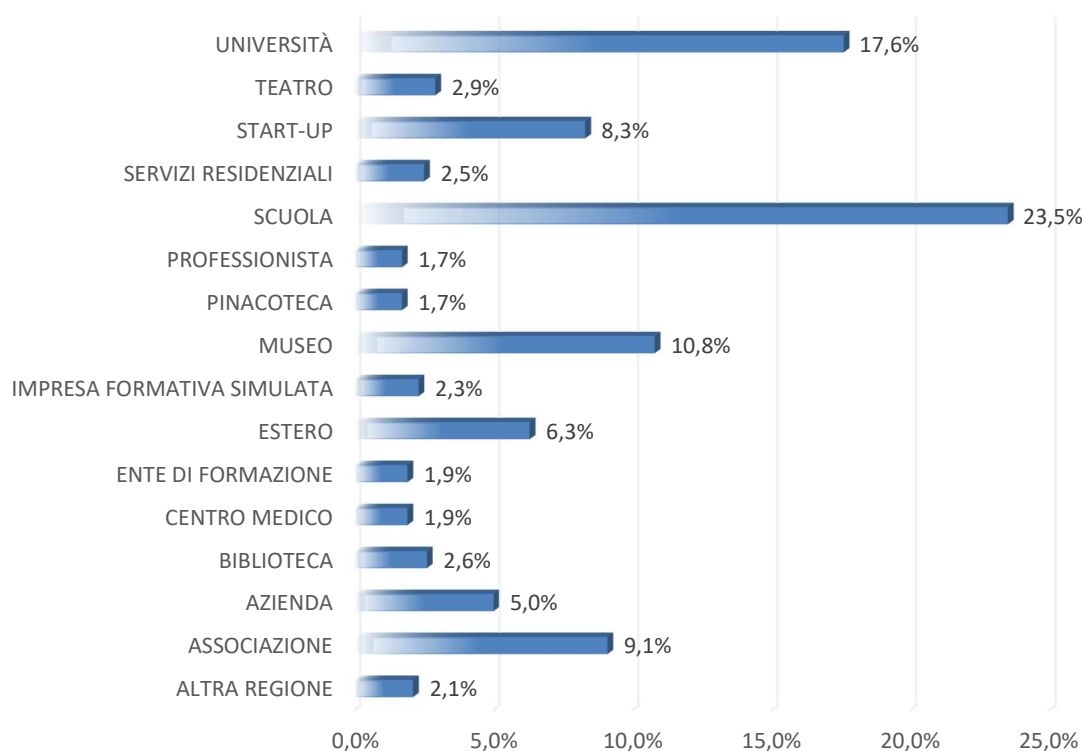
Ciò trova conferma nel fatto che ad accogliere gli studenti in alternanza per la Provincia di Foggia sono principalmente enti pubblici, oltre la metà degli studenti e, in particolare quelli frequentanti percorsi liceali, svolgono percorsi di alternanza presso scuole (23,5%), l'università<sup>30</sup> (17,6%) e musei

<sup>30</sup> Per un focus sull'alternanza scuola-lavoro nel contesto universitario della Provincia si vedano: Dato, D., Ladogana, M. (2018). L'alternanza scuola-lavoro tra ricerca e formazione: l'esperienza del Dipartimento di Studi Umanistici di Foggia. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, & M. Piccinno, *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (p. 959-963). Lecce: Pensa MultiMedia; Loiodice, I., Ladogana, M., Colangelo, C., Dato, D. (2018). L' Alternanza

(10,8%). Solamente il 5% degli studenti svolge alternanza presso un'azienda, questi afferiscono a percorsi di studio tecnico-professionale (Fig.18).

La “nuova” alternanza realizzata sul territorio della Provincia si mostra sicuramente in grado di promuovere il dialogo e lo scambio tra differenti attori, ma non genera una solida comunità professionale e di apprendimento fatta di legami che intercorrono tra organismi formativi, soggetti economici e professionali, organismi culturali e di ricerca, servizi per il lavoro.

*Figura 18 - Studenti (%) per sede ospitante*



---

scuola-lavoro all'Università di Foggia. Un'occasione di public engagement. MeTis, VIII (1).

### 4.3.3 ANALISI DEI DATI E RISULTATI

Come anticipato, la seconda sezione del questionario è stata predisposta per rilevare se i programmi di alternanza svolti dagli studenti si configurino come buone pratiche di *career guidance* sulla base dei parametri delineati dalla fondazione Gatsby.

Guardando prime due domande (Tab. 11), prima dell'avvio delle attività di alternanza scuola lavoro ben il 96,2 % degli studenti afferma di essere consapevole che svolgerà tali attività, ma solamente il 32,2 % di essi ha informazioni sui percorsi attivati dalla propria scuola. Al termine dello svolgimento delle attività il 51,2% ritiene che queste sono state coerenti con il proprio percorso di studi, ma il 64,7% non le ritiene in linea con i propri interessi.

Tabella 11 - Benchmarks 1 e 3 in t1 e t2

1. IL MIO INDIRIZZO DI STUDIO PREVEDE ATTIVITÀ DI ALTERNANZA T1		
	ni	%
NO	32	3,2
SI	964	96,2
	996	99,4
MANCANTE	6	,6
TOTALE	1002	100,0
1. LE ATTIVITÀ DI ALTERNANZA SVOLTE SONO STATE COERENTI CON IL MIO INDIRIZZO DI STUDIO T2		
	ni	%
NO	486	48,8
SI	509	51,2
	995	99,3
MANCANTE	7	,7
TOTALE	1002	100,0

2. HO INFORMAZIONI SUI PERCORSI DI ALTERNANZA ATTIVATI DALLA MIA SCUOLA - T1

	n <sub>i</sub>	%
SI	323	32,2
NO	672	67,1
	995	99,3
MANCANTE	7	,7
TOTALE	1002	100,0

2. I PERCORSI DI ALTERNANZA SVOLTI SONO STATI IN LINEA CON I MIEI BISOGNI E INTERESSI - T2

	n <sub>i</sub>	%
SI	352	35,3
NO	644	64,7
	996	99,4
MANCANTE	6	,6
TOTALE	1002	100,0

Chiedendo agli studenti se hanno avuto accesso ad informazioni sul mondo del lavoro e delle professioni (Tab. 12) durante la loro esperienza scolastica il 53% ci fornisce una risposta negativa, al termine dell'esperienza di alternanza ben 84,9% risponde positivamente.

*Tabella 12 - Benchmark 2 in t1 e t2*

3. HO AVUTO ACCESSO AD INFORMAZIONI SUL MONDO DEL LAVORO E SULLE PROFESSIONI T1

	n <sub>i</sub>	%
NO	531	53,0
SI	461	46,0
	992	99,0
MANCANTE	10	1,0
TOTALE	1002	100,0

3. HO AVUTO ACCESSO AD INFORMAZIONI SUL MONDO DEL LAVORO E SULLE PROFESSIONI T1

	n <sub>i</sub>	%
NO	146	14,6
SI	851	84,9
	997	99,5
MANCANTE	5	,5
TOTALE	1002	100,0

Prima delle attività di alternanza solamente il 39,2% degli studenti ha dichiarato di aver incontrato un professionista del mondo del lavoro, in T2 divengono ben il 79,1% (Tab. 13).

*Tabella 13 - Benchmark 5 in t1 e t2*

4. HO INCONTRATO PROFESSIONISTI DEL MONDO DEL LAVORO - T1		
	n <sub>i</sub>	%
NO	600	59,9
SI	394	39,3
	994	99,2
MANCANTE	8	,8
TOTALE	1002	100,0
4. HO INCONTRATO PROFESSIONISTI DEL MONDO DEL LAVORO - T2		
	n <sub>i</sub>	%
NO	202	20,2
SI	793	79,1
	995	99,3
MANCANTE	7	,7
TOTALE	1002	100,0

Anche per quanto riguarda l'aver visitato un posto di lavoro si assiste ad un incremento percentuale, prima dello svolgimento delle attività il tasso degli studenti è pari al 47,6%, post-alternanza diviene il 76, 2%. È interessante sottolineare che se prima dell'esperienza di alternanza 772 studenti hanno dichiarato di non aver mai svolto un'esperienza di lavoro, al termine dell'alternanza, nonostante un incremento percentuale, il 30,5% degli studenti non considera l'esperienza svolta come "lavorativa" (Tab.14).

*Tabella 14 - Benchmark 6 in t1 e t2*

5. HO VISITATO UN POSTO DI LAVORO - T1		
	N <sub>i</sub>	%
NO	518	51,7
SI	477	47,6



	995	99,3
MANCANTE	7	,7
TOTALE	1002	100,0
5. HO VISITATO UN POSTO DI LAVORO - T2		
	N <sub>I</sub>	%
NO	230	23,0
SI	764	76,2
	994	99,2
MANCANTE	8	,8
TOTALE	1002	100,0
6. HO EFFETTUATO UN'ESPERIENZA DI LAVORO - T1		
	N <sub>I</sub>	%
NO	772	77,0
SI	221	22,1
	993	99,1
MANCANTE	9	,9
TOTALE	1002	100,0
6. HO EFFETTUATO UN'ESPERIENZA DI LAVORO - T2		
	N <sub>I</sub>	%
NO	306	30,5
SI	686	68,5
	992	99,0
MANCANTE	10	1,0
TOTALE	1002	100,0

Percentuali simili emergono rispetto alla domanda 7, prima dello svolgimento dell'alternanza solamente il 28,1% degli studenti ha avuto accesso ad informazioni sull'università e l'istruzione superiore, la percentuale diviene dell'84,9% al termine delle attività. Guardando infatti alla domanda 8 vediamo che, nonostante la percentuale resti negativa, ben 185 studenti in più hanno avuto la possibilità durante l'alternanza di visitare un'università o istituto di istruzione superiore (Tab. 15).

Tabella 15 - Benchmark 7 in t1 e t2

7. HO AVUTO ACCESSO AD INFORMAZIONI SULL'UNIVERSITÀ E L'ALTA FORMAZIONE T1		
	N <sub>I</sub>	%
NO	710	70,9
SI	282	28,1
	992	99,0
MANCANTE	10	1,0
TOTALE	1002	100,0
7. HO AVUTO ACCESSO AD INFORMAZIONI SULL'UNIVERSITÀ E L'ALTA FORMAZIONE T2		
	N <sub>I</sub>	%
NO	146	14,6
SI	851	84,9
	997	99,5
MANCANTE	5	,5
TOTALE	1002	100,0
8. HO VISITATO UN'UNIVERSITÀ O UN ISTITUTO DI ALTA FORMAZIONE T1		
	N <sub>I</sub>	%
NO	850	84,8
SI	148	14,8
	998	99,6
MANCANTE	4	,4
TOTALE	1002	100,0
8. HO VISITATO UN'UNIVERSITÀ O UN ISTITUTO DI ALTA FORMAZIONE T2		
	N <sub>I</sub>	%
NO	664	66,3
SI	333	33,2
	997	99,5
MANCANTE	5	,5
TOTALE	664	66,3

Guardando all'ultima domanda, il tasso di studenti che prima e dopo l'alternanza hanno avuto la possibilità di svolgere un colloquio di orientamento resta negativo, nonostante ciò si assiste ad un incremento post-attività di 106 studenti (Tab. 16).

Tabella 16 - Benchmark 8 in t1 e t2

9. HO AVUTO UN COLLOQUIO DI ORIENTAMENTO T1		
	N <sub>i</sub>	%
NO	758	75,6
SI	232	23,2
	990	98,8
MANCANTE	12	1,2
TOTALE	1002	100,0
9. HO AVUTO UN COLLOQUIO DI ORIENTAMENTO T2		
	N <sub>i</sub>	%
NO	655	65,4
SI	338	33,7
	993	99,1
MANCANTE	9	,9
TOTALE	1002	100,0

Dall'analisi dei dati della seconda sezione del questionario emerge che i programmi di alternanza realizzati nella Provincia di Foggia si configurano come buone pratiche di career guidance in termini di:

- stabilità e coerenza con il curriculum (benchmark 1);
- conoscenza delle opportunità formative e degli sbocchi occupazionali (benchmark 2);
- incontro con rappresentanti del mondo del lavoro (benchmark 5);
- svolgimento di esperienze assistite sul posto di lavoro (benchmark 6).

Le aree di miglioramento dei programmi di alternanza scuola-lavoro sono relative a:

- la valorizzazione degli interessi dei singoli studenti (benchmark 3);
- l'incontro con l'istruzione superiore e l'alta formazione (benchmark 7);
- la predisposizione di una consulenza orientativa personalizzata (benchmark 8).

La terza sezione del questionario (allegato 3) composta da 27 items è stata volta a valutare se i programmi di alternanza realizzati nella Provincia di Foggia promuovono la *career readiness* degli studenti relativamente a cinque macroaree di competenze:

1. l'Efficacia personale (*Personal effectiveness*) - 7 items;
2. la Gestione delle relazioni (*Managing relationship*) - 3 items;
3. l'Identificare e accedere ad opportunità formative e lavorative (*Finding work and accessing learning*) - 7 items;
4. il Monitorare e valutare il proprio percorso formativo lavorativo (*Managing life and career*) - 6 items;
5. la Comprensione del mondo (*Understanding the world*) - 4 items.

I dati raccolti sono stati sottoposti ad analisi descrittive ed inferenziali. Le analisi descrittive effettuate si sono basate sul calcolo degli indici di tendenza centrale e di variabilità della distribuzione.

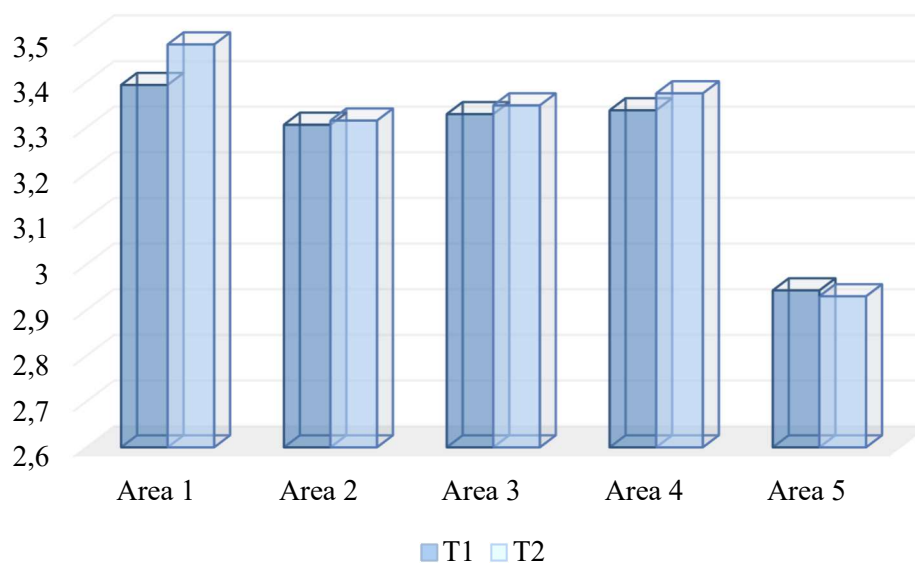
Successivamente si è proceduto ad un'analisi della varianza per stabilire se la variabilità tra le medie delle rilevazioni ripetute (T1-T2) è abbastanza grande rispetto alla variabilità entro le misure da poter dire che la differenza tra le medie è statisticamente significativa, ma anche un'analisi della varianza per vedere se ci sono delle differenze tra gruppi relativi a tipologia di scuola e percorso.

In primo luogo, dalle analisi statistiche dei campioni accoppiati (Tab. 17) vediamo che le medie in t1 e t2 per le cinque aree tematiche vedono un aumento a seguito dei percorsi di alternanza scuola lavoro, l'unica area in controtendenza è la quinta *Understanding the world* (Fig. 19).

Tabella 17 - Studio 2: statistiche campioni accoppiati

STATISTICHE CAMPIONI ACCOPPIATI					
		MEDIA	N	DEVIAZIONE STD.	MEDIA ERRORE STANDARD
AREA 1	T1	3,3938	1002	,61066	,01929
	T2	3,4826	1002	,59291	,01873
AREA 2	T1	3,3066	997	,70538	,02234
	T2	3,3158	997	,70659	,02238
AREA 3	T1	3,3300	1002	,53737	,01698
	T2	3,3491	1002	,53499	,01690
AREA 4	T1	3,3383	1002	,59797	,01889
	T2	3,3755	1002	,59570	,01882
AREA 5	T1	2,9436	1002	,66527	,02102
	T2	2,9307	1002	,64249	,02030

Figura 19 - Studio 2: medie area 1-2-3-4-5



Dalla correlazione dei campioni accoppiati (Tab 18) osserviamo che le differenze tra le medie (t1-t2) delle cinque macrocategorie di competenza sono significative per le sole aree: 1 *Personal effectiveness*, 3 *Finding work and accessing learning* e 4 *Managing life and career*. Ciò ci consente di rifiutare l'ipotesi di indipendenza tra le rilevazioni in t1 e in t2 per le suddette dimensioni.

Tabella 18 - Studio 2: correlazioni campioni accoppiati

CORRELAZIONI CAMPIONI ACCOPPIATI				
		N	CORRELAZIONE	SIGN.
AREA 1	T1 & T2	1002	,102	,001
AREA 2	T1 & T2	997	,056	,076
AREA 3	T1 & T2	1002	,074	,019
AREA 4	T1 & T2	1002	,130	,000
AREA 5	T1 & T2	1002	,017	,595

Nella prima colonna della tabella 19 osserviamo lo scarto tra le medie in t1 e quella in t2 per le cinque dimensioni considerate. Le prime quattro aree con segno negativo presentano un aumento post-alternanza, la quinta invece ha segno positivo in quanto si osserva una diminuzione di 0,013 della media a seguito delle attività. La prima area relativa all'efficacia personale è quella che ci mostra un incremento maggiore nella media pari a 0,088 ed è l'unica area per cui tale variazione è significativa ( $p=0.001$ ).

Tabella 19 - Studio 2: test campioni accoppiati

TEST CAMPIONI ACCOPPIATI								
DIFFERENZE ACCOPPIATE						T	GL	SIG N. (A DUE COD E)
	MED IA	DEVI AZI ONE STD.	MEDIA ERRO RE STAN DA RD	INTERVALLO DI CONFIDENZA DELLA DIFFERENZA DI 95%				
				INFERIO RE	INFERIO RE			
ARE A 1	T1 - T2	-,08878	,80660	,02548	-,13878	- ,038 78	- 3,4 84	,001
ARE A 2	T1 - T2	-,00919	,96999	,03072	-,06948	,051 09	- ,29 9	,765
ARE A 3	T1 - T2	-,01911	,72966	,02305	-,06435	,026 12	- ,82 9	,407
ARE A 4	T1 - T2	-,03726	,78728	,02487	-,08606	,011 55	- 1,4 98	,134
ARE A 5	T1 - T2	,01289	,91707	,02897	-,04396	,069 74	,44 5	,656

Come anticipato, per avere un'analisi più dettagliata si è deciso ripetere le analisi stratificando per:

1. tipologia di scuola (liceale, professionale, tecnica);
2. indirizzo di studio (12 tipologie da cui è costituito campione);
3. modalità di svolgimento del percorso (gruppo classe o individuale)
4. funzione del percorso di alternanza (culturale, orientativa, pre-professionale, professionalizzante)

5. contesto di svolgimento del percorso di alternanza (tipologia di strutture).

Relativamente al primo aspetto possiamo osservare che negli studenti frequentati percorsi liceali si registra un aumento per le medie in tutte le aree a seguito dei percorsi di alternanza (Fig. 20), ma una differenza significativa ( $p=0,000$ ) in positivo si registra in quella relativa nell'efficacia personale (allegato 4 – campioni accoppiati). Per gli studenti frequentanti percorsi professionali le medie in T2 diminuiscono per tutte le aree tranne la prima (Fig. 21). La diminuzione più forte si ha nell'items relativi all'area della comprensione del mondo del lavoro ( $p=0,006$ ), subito seguita dall'area relativa alla gestione delle relazioni ( $p=0,008$ ) e dall'area dell'identificazione delle opportunità formative e professionali ( $p=0,018$ ). Per queste tre aree la diminuzione della media dopo lo svolgimento delle attività di alternanza risulta essere significativa (allegato 4). Per gli studenti degli istituti tecnici le medie di tutte le aree aumentano in t2 (fig.22) ma nessuno dei t-test risulta significativo (allegato 4).

Figura 20 - Studio 2: medie in t1 e t2 per studenti dei licei

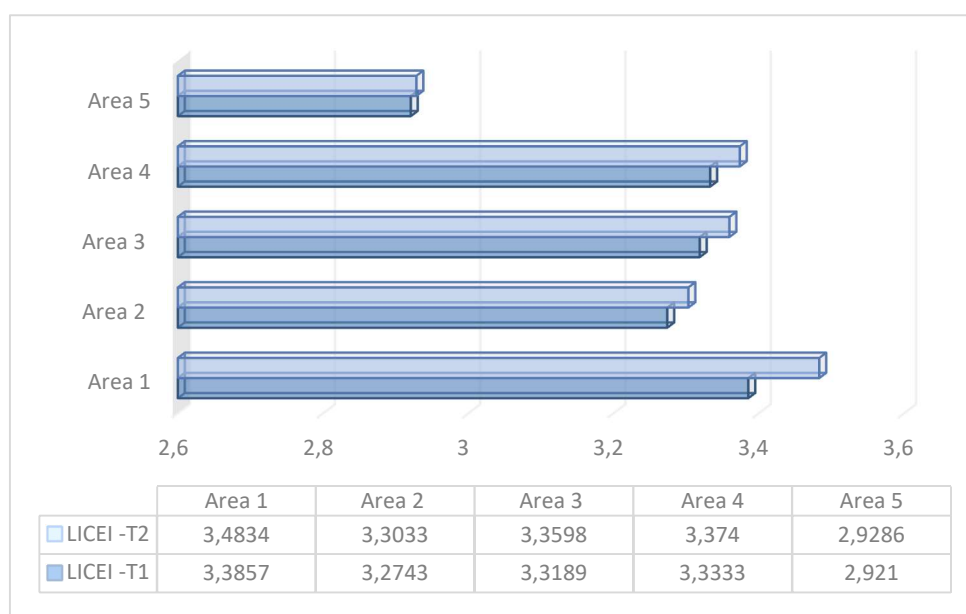




Figura 21- Studio 2: medie in t1 e t2 per studenti degli istituti professionali

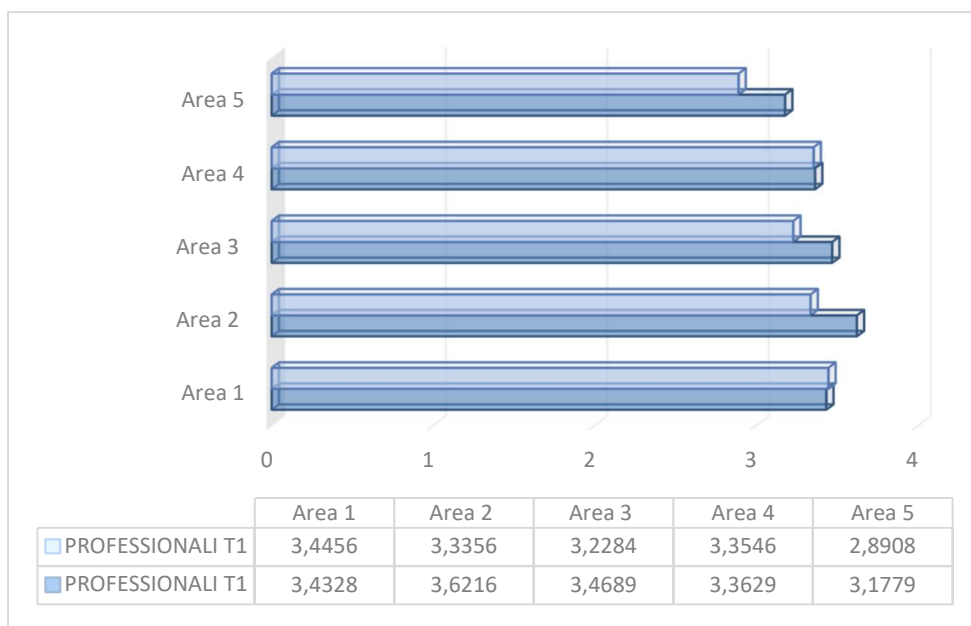
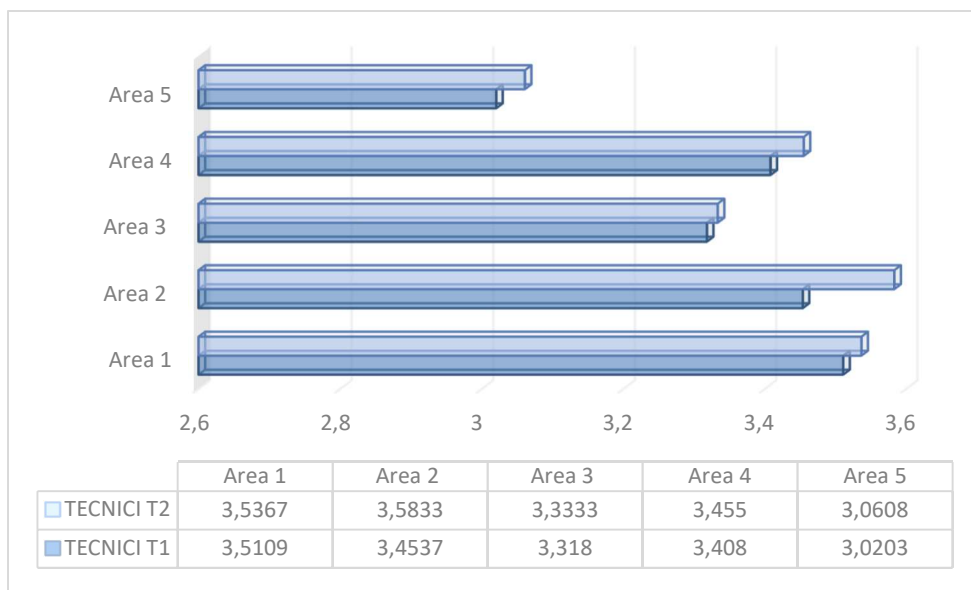


Figura 22 - Studio 2: medie in t1 e t2 per studenti degli istituti tecnici



Guardando agli specifici indirizzi di studio:

- nei licei le uniche differenze tra le medie a risultare significative sono quelle osservate negli studenti dei licei scientifici, per tutte le

dimensioni prese in considerazione le medie sono in aumento in t2, ma l'aumento della quinta area non risulta significativo (allegato 4);

- per gli indirizzi di studio informatica ed elettronica degli istituti tecnici nessuna delle differenze delle medie osservate risulta significativa;
- per quanto riguarda gli istituti professionali vediamo che le uniche due differenze significative si hanno nelle medie degli studenti dell'indirizzo servizi sociosanitari in cui abbiamo una diminuzione significativa delle medie in t2 per l'area 3 e per l'area 5 (allegato 4).

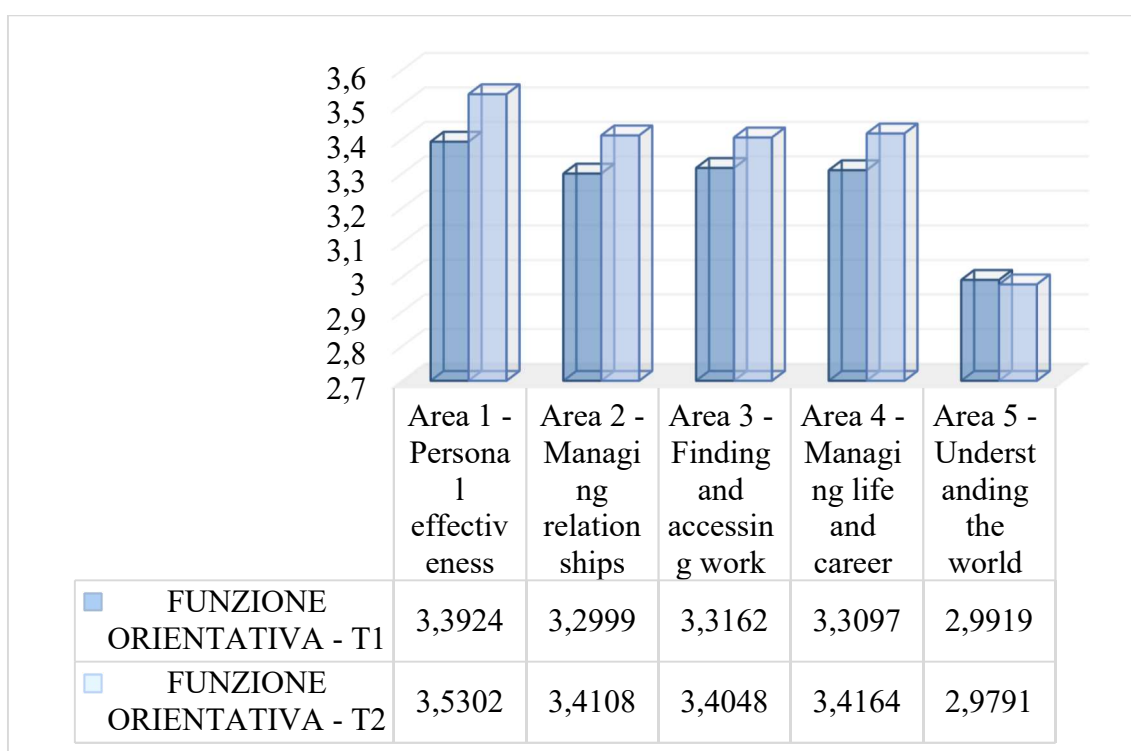
Relativamente alle modalità di svolgimento dei percorsi, le medie aumentano significativamente ( $p=0,001$ ) nell'area dell'efficacia personale degli studenti che hanno svolto un percorso in cui è stato coinvolto l'intero gruppo classe (Fig. 23 - allegato 4)

Figura 23 - Studio 2: medie in t1 e t2 per modalità di svolgimento del percorso



Guardando alla funzione dei percorsi vediamo un aumento significativo ( $p=0,052$ ) di 0,11 nella media relativa all'area dell'efficacia personale per gli studenti che hanno svolto percorsi aventi una funzione culturale (allegato 4). Il dato più interessante è rappresentato dall'aumento significativo (allegato 4) delle medie in tutte le aree, tranne la quinta, per gli studenti che hanno svolto percorsi con funzione orientativa (Fig. 24).

Figura 24 - Studio 2: medie in t1 e t2 per percorsi con funzione orientativa



Per quanto riguarda il tipo di percorso possiamo osservare che: gli studenti che hanno preso parte percorsi di alternanza presso musei vedono un aumento significativo ( $p=0.012$ ) delle medie dell'efficacia personale; per gli studenti che hanno realizzato percorsi presso delle start-up si ottiene lo stesso risultato ( $p=0,000$ ) nell'area *Finding work and accessing learning*, infine, in quelli che hanno svolto percorsi presso teatri rileviamo un aumento significativo ( $p=0.025$ ) delle medie dell'area *Managing life and career* (allegato 4).

In sintesi, i risultati significativi emersi dalle analisi della varianza a seguito dei percorsi di alternanza sono:

1. variazioni nelle macrocategorie di competenze prese in considerazione: si osserva un aumento della *career readiness* negli studenti soprattutto nell'area dell'efficacia personale e una diminuzione nella quinta;
2. variazioni nei costrutti presi in considerazione tra gruppi relativi alla tipologia di scuola: si rileva un aumento generale della prontezza alla carriera negli studenti frequentati percorsi liceali e diminuzione per quelli frequentati percorsi professionali;
3. variazioni nei costrutti presi in considerazione tra gruppi relativi a differenti indirizzi scolastici: vediamo un aumento generale della *career readiness* negli studenti afferenti a licei scientifici;
4. variazioni nei costrutti presi in considerazione tra gruppi relativi alla modalità di svolgimento del percorso: si verifica un aumento della prontezza nella *personal effectiveness* per gli studenti che hanno svolto percorsi coinvolgenti l'intero gruppo classe;
5. variazioni nei costrutti presi in considerazione tra gruppi relativi alla funzione del percorso svolto: osserviamo un aumento in t2 della *career readiness* per le prime quattro aree negli studenti che hanno svolto percorsi con funzione orientativa;
6. variazioni nei costrutti presi in considerazione tra gruppi relativi al contesto di svolgimento del percorso: si rileva un aumento della prontezza nella *personal effectiveness* per gli studenti partecipanti a percorsi presso enti culturali.

In linea generale osserviamo: la significatività dell'aumento per la prima area; la controtendenza per la quinta area e per gli studenti frequentanti percorsi professionali; la similarità dei risultati con quelli dello studio qualitativo (si pensi ai punti 1 e 4).

#### 4.4 CONCLUSIONI E IMPLICAZIONI

L'obiettivo generale della ricerca era quello di indagare la capacità dei percorsi di alternanza scuola lavoro realizzati nella Provincia di Foggia di configurarsi come pratiche di orientamento di qualità, in grado di promuovere la *career construction* negli studenti.

Le analisi del contesto europeo e nazionale hanno messo in evidenza il ruolo delle politiche di *work-based learning* e di orientamento permanente nel modellare i sistemi di competenze, nonché delle pratiche nell'aiutare le persone a sviluppare quelle capacità utili a gestire la propria carriera nel tempo.

L'analisi della letteratura ha messo in luce la *career readiness* come categoria inclusiva rispetto a cinque macrocategorie di competenze relative alla capacità delle persone di anticipare futuro, di riflettere e di ricercare opportunità di crescita e realizzazione, interessandosi e preoccupandosi in anticipo della progettazione e attuazione dei propri obiettivi personali e professionali. Nel presente lavoro la valutazione della *career readiness* ha implicato studiare i processi di adattabilità degli studenti e il loro sviluppo in termini di pianificazione, esplorazione del contesto, congruenza e movimento verso la costruzione di sé.

A seguito dell'individuazione e dell'adattamento della *Student Career Readiness Assessment Survey*, i risultati dello studio esplorativo condotto sugli studenti impegnati in alternanza mostrano una relazione positiva tra tali attività e la "prontezza" nel dirigere il proprio percorso professionale. Nello specifico, viene confermata l'incidenza dei percorsi di alternanza sui livelli di fiducia nelle questioni relative alla carriera, tale risultato è coerente con numerose ricerche empiriche.

Fra i meccanismi dell'agentività umana è centrale la convinzione di efficacia personale, questa promuove le capacità di intervenire intenzionalmente sul proprio funzionamento e sulle circostanze della propria vita. Le convinzioni di efficacia influenzano fortemente i livelli di aspirazione, le mete che ci si prefigge di raggiungere e i pensieri per il futuro (Bandura, 2012).

La ricerca ha inteso individuare gli spazi di miglioramento teorici e pratici del modello dell'alternanza scuola lavoro, ci offre degli spunti di riflessione che vanno oltre l'ambito territoriale di riferimento. Infatti, le implicazioni dei risultati sulle politiche e le pratiche sono duplici. In primo luogo, viene confermata la valenza formativa dell'alternanza e la necessità di promuovere opportunità di apprendimento basato sul lavoro. In secondo luogo, i dati ci indicano che tali esperienze non sono una panacea per lo sviluppo di un ampio spettro di competenze. I risultati rivelano che le aree di sviluppo più deboli sono quelle relative alla capacità di coltivare e gestire relazione professionali, ma soprattutto alla più ampia comprensione del mondo del lavoro e delle professioni. Possiamo affermare che i percorsi di alternanza hanno avuto un impatto sulle competenze "focalizzate verso l'interno", tuttavia, non sorprendentemente, un impatto minore sulla contestualizzazione dell'esperienza "focalizzata verso l'esterno". Se gli studenti mostrano un aumento della prontezza predominante nel campo della consapevolezza di sé, sono chiari i margini di miglioramento, in particolare nella loro capacità di identificare le tendenze del mercato del lavoro e le opportunità di studio e di carriera.

Emergono anche considerevoli differenze nelle diverse tipologie di scuola, sia in termini di sviluppo di competenze che di modalità di attuazione dei percorsi. Le indicazioni che ne derivano per gli istituti tecnici e professionali sono quelle di ampliare lo sguardo con cui progettare gli interventi, tenendo

conto dei valori più ampi connessi all'attività lavorativa e andando oltre l'ambito di responsabilità della loro ristretta area curriculare.

Relativamente ai percorsi oggetto d'indagine, questi si configurano come buone pratiche di orientamento con degli spazi di miglioramento soprattutto relativi alla valorizzazione degli interessi degli studenti. Sono proprio i percorsi con una funzione orientativa che riescono a promuovere maggiormente la *career readiness* e a rendere tale esperienza utile alla costruzione di sé.

Individuare possibili azioni e strategie per promuovere la valenza orientativa dei percorsi di alternanza scuola lavoro, alla luce dei più intrinseci fini educativi, implica promuovere quello che Michael Arthur e Denise Rousseau definiscono *compétences de carrière* o *capital de carrière* suddiviso in tre categorie: il "knowing how" è legato alla conoscenza, alle pratiche, agli atteggiamenti che permettono alla persona di svolgere le proprie attività; il "knowing whom" fa riferimento alle reti di relazioni sociali su cui l'individuo può fare affidamento, il "knowing why" si riferisce al significato che la persona dà ai suoi investimenti nelle sue diverse aree della vita, in relazione alle aspettative sulla propria esistenza (Arthur & Rousseau, 1966). È necessario sottolineare come la ricerca sia stata affrontata all'interno di un contesto e di sistemi ancora poco strutturati in termini di professionalità, metodologie didattiche, strumenti e reti necessari per massimizzare i risultati di apprendimento legati all'alternanza. Pertanto, lo studio può offrire dei validi punti di partenza e delle evidenze che possono essere oggetto di ulteriori riflessioni sulle pratiche e gli strumenti di una "buona alternanza", sulle modalità concrete mediante cui sarebbe opportuno valorizzare l'alternanza formativa.

Ad esempio, Alfeld, Charner, Johnson e Watts ci offrono un elenco di strategie pedagogiche per promuovere nei contesti scolastici modalità di apprendimento basato sul lavoro di alta qualità:

1. Experiences offer in-depth engagement that reinforces academic and technical content and promotes higher-order thinking skills.
2. Opportunities are provided for exposure to communities of practice and social networks that support cognitive, social, personal, and career development.
3. Opportunities are provided for rotation among positions and functions with exposure to multiple supervisors for career development purposes as well as enhanced learning.
4. Opportunities are provided for reflection about the experiences and their connection to classroom learning and students' personal interests.
5. Learning opportunities in the workplace or community are identified and aligned with standards.
6. Learning objectives are specified through learning plans and monitored through close communication between teachers and employers.
7. Students receive close supervision from teachers or coordinators.
8. Student performance is assessed and documented, with active input from the employer, client or community (Alfeld, Charner, Johnson, & Watts, 2013, p. 11)

I risultati degli studi del presente lavoro di tesi offrono prospettive di intervento ma anche di ricerca in relazione alla *career readiness*, emerge la necessità di condurre studi longitudinali per valutare l'impatto effettivo dello sviluppo della prontezza sui *career outcomes* e di indagare maggiormente le relazioni tra i costrutti considerati. Inoltre, lo studio esplora solo le influenze a livello individuale, pertanto, si potrebbe ampliare lo sguardo ad altri attori e all'intera comunità educativa coinvolta nelle pratiche *work-based*.



## APPENDICE

---

### ALLEGATO 1 - INTERVIEW WITH THE INTERNATIONAL CENTRE OF GUIDANCE STUDIES (iCeGS)

28/04/2017 - TALKING ABOUT WORK RELATED-LEARNING AND CAREER GUIDANCE

*Nicki Moore* is a Senior lecture in Career Development at University of Derby. She is the Programme Leader for the MA in Careers Education and Coaching. She is a Senior Fellow of the Higher Education Academy, a NICEC Fellow and a Legacy Fellow of the Career Development Institute (CDI). Her research interests focus the career development of children and young people and the quality assurance of career development.

*Siobhan Neary* is Associate professor and Head of iCeGS at University of Derby. She teaches on the MA in Career Education and Coaching, the University's Doctor of Education programme. She is registered Career Development Practitioner, a NICEC Fellow and she has been twice elected to represent England on the CDI's Professional Development Committee. She undertakes research into career management frameworks, continuing professional development and professional identity for guidance professionals.

C. C.: In the Age of the Works, what should we educate new generation? Which is the responsibility of educational institutions (school and university)?

S. N.: I think we have a responsibility to educate and prepare young people at all stages of their lives (compulsory education, training, vocational education and university) with a clear set of career management skills. These should start in late primary education and should be progressive throughout education and working life. The skills (which reflect those in the Leader CMS framework) should build confidence, knowledge and empower young people. They should support them to have increased awareness of the range of opportunities open to them, the research skills to explore, locate information appropriate to their needs and to make informed decisions about their future. In addition, they need to supported to be curious, inquisitive, flexible, resilience and take responsibility for their own choices and the consequences of this. Ideally a good careers programme will also help them to build their financial knowledge so that they can make informed financial choices about the opportunities

open to them. Although some of these activities may take place in educational institutions, it is not just the school responsibility but parents, employers and the community need to share the responsibility.

C.C.: In the Age of works, can WRL programmes promote career guidance?

N. M.: I think the answer to this question is a definite “yes”. Many young people have no direct experience of the world of work. Young people’s views of work can often develop in response to the images and information which they see on the television, online and through social media and through family and friends. These information sources can be un-mediated and give unrealistic views or in some cases very stereotyped views of work places and jobs. If young people are making important career decisions based on information derived in this way, then they can make decisions which lead to poor and un-sustainable transitions. In other words, good quality WRL provides a context for career decision making.

C.C.: How can WRL programmes promote career guidance? Which are the most effective strategies?

N. M: We also know that direct experience of the work place can help young people to develop then necessary networks to secure jobs. This is sometimes referred to as career or social capital. WRL can also provide young people with good role models and help them to understand the demands and expectations of the work place so that they are more prepared to enter work.

What is interesting about WRL is that the impact of this can often be affected by the way a school delivers this. Where for example schools expect the pupils to seek out their own work-experience placements those young people who have good support from professional parents will often secure good placements which can lead to improved networks and good social/ career capital. Where young people come from poor or disadvantaged backgrounds whose parents have no work and poor contacts, this kind of expectation on students to find their own placements can actually reinforce social-inequality.

We also know that where students are well prepared for wok experience and have personal learning targets this can lead to very successful experiences where young people develop resilience and maturity. Where schools do not work to prepare students, the placements are often less effective.

In terms of WRL promoting career guidance I think that young people who experience a well organised programme of work-experience which is supported by other types of employer engagement activity such as CV preparation and interview practice as part of the programme they are more likely to engage with their career and other lessons, make

the connection between their lessons and the work place and may seek out career conversations with a range of people including teachers, career guidance practitioners, parents, peers and employers.

WRL activities also provide teachers an opportunity to promote career guidance in a positive light and therefore I guess young people may become more aware of the service and are therefore more likely to access it.

The Confederation of British Industry (CBI, 2014) recognise the importance of work-experience in helping provide young people with the skills which employers seek and a more realistic approach to career decision making and in so doing ensures that their aspirations better fit with the skills requirements for national economic growth. The CBI note that “education is about helping young people understand the world around them and develop the capabilities and approaches that will help them make their way in it” (CBI, 2014, p. 3). This includes developing work-readiness a concept often described more regularly as developing employability skills.

C.C.: What are WRL programmes in UK Educational System?

N. M: The Sub-Committee on Education, Skills and the Economy (House of Commons, 2016) noted that whilst previous models of work experience at KS4 were not always effective in delivering meaningful experiences of the work place nevertheless, “all students should have the opportunity to take part in work experience at both Key Stage 4 and Key Stage 5” (House of Commons, p. 27). This observation resulted in a recommendation to government: “We recommend that the Government work with employers and schools to produce a plan to ensure that all students at Key Stage 4 [This is aged 14-15] have the opportunity to take part in meaningful work experience. It should also ensure that there are mechanisms in place to ensure that work experience is being effectively delivered through Key Stage 5 study plans” (House of Commons, 2016, p. 27).

Whilst this recommendation falls short of re-instating the duty placed on schools to deliver work experience as a statutory part of the curriculum it does indicate that there is a shift in policy which recognises the importance of work-related learning. Recent non-statutory advice from the Department of Education (DFE) references Wolf’s recommendations and notes specifically that all young people between the ages of 16 and 23 should be able to gain real experience and knowledge of the workplace to enhance their employability skills. They advise all providers of education for young people in this age group to make available high-quality work experience as part of all academic and vocational study programmes and traineeships. (DFE, 2016).

“Work experience should be an integral part of most students’ study programme and in particular for students choosing to enter a particular occupation or profession or those taking a technical route to achieve their career aim” (DFE, 2016, p. 9).

Whilst this guidance is described as non-statutory it is clear from the language used (post-16 programmes of study should normally include) that there is an expectation that young people will have access to opportunities for work experience (described as work tasters, participation in social action projects, or a work placement) and is a condition of funding for post-16 study programmes.

C.C.: What are best practices?

N. M: Since the delivery of WRL became a statutory duty in 2004, there have been several attempts to set out what good quality WRL should comprise (Department for Education and Skills, 2003; Qualifications and Curriculum Authority, 2008). These attempts have focused on describing the learning outcomes associated with WRL or provide guidance on processes which are needed to support it.

Guidance by the Department for Children, Schools and Families (DCSF, 2008) set out the systems and processes required to implement the then statutory requirements for WRL including the need to:

- appoint a senior leader with responsibility for WRL;
- identify a member of staff with responsibility for coordinating work-related provision;
- allocate time for the in-service training of members of staff;
- review and update a current work-related learning policy, including learning opportunities and outcomes;
- ensure that work-related learning is included in the school development plan;
- hold strategic conversations with local business leaders, employers and partners about their roles in supporting the provision of WRL;
- ensure that young people are safe whilst on work-based activities;
- develop an understanding of where elements of WRL take place within the curriculum.
- identify individual learning needs, learning outcomes and learner achievement;
- ensure appropriate value for money.
- establish clear quality standards for managing, evaluating and reviewing employer involvement;
- have systems in place to manage relationships with external providers and partners.

The Gatsby Charitable Foundation (2014) developed a series of benchmarks to exemplify good practice in career guidance in schools. The Benchmarks indicate that good career guidance needs to include opportunities for young people to participate in at least one meaningful encounter with an employer from age 11 to learn about the world of work (Benchmark 5: Encounters with employers and employees). Gatsby define the term “meaningful” as “one in which the student has an opportunity to learn

about what work is like or what it takes to be successful in the work place” (Gatsby Charitable Foundation, 2014, p. 24). Gatsby describe a range of work-related activities which expose young people to employers and employees such as through visiting speakers, careers fairs, enterprise events, work simulations, mentoring, mock interviews and CV writing and events such as ‘speed dating’ which involve young people and employers interacting in multiple, short encounters generally as part of a careers fair or recruitment event (Gatsby Charitable Foundation, 2014, p. 25).

Gatsby note a distinction between this Benchmark and that requiring schools to provide direct experiences of the workplace (Benchmark 6). They suggest that by the age of 16 all young people should have at least one experience of a work place (in addition to any part time work they might have). In their description of experiences of the work place, Gatsby include work visits, work shadowing and/or work experience. They recommend that a further experience should take place between the ages of 16 and 18. The Gatsby Benchmarks provide a description of the amount and nature of work-related activity which will support young people’s career development.

C.C.: What is the expertise of iCeGS about the topic? Could university have a role in promoting the educational purposes of WRL programmes?

S. N.: Our expertise in relation to this topic is extensive as we have been involved in a number of projects to create career management skills frameworks. We have contributed to developing them for Scotland, England and for the Erasmus+ Leader project. In addition to this we have an extensive portfolio of research projects that address CMS. in schools and in Universities, careers education projects in schools and enterprise education evaluations. In addition, we train careers advisers and school leaders to better understand careers curriculum and how it can help young people.

The University has a clear agenda on supporting graduates to develop employability and work-related learning skills. Employers are involved in mentoring programmes, students are encouraged to get work experience, do placements, internships and work part time. Some programmes, particularly vocational programmes will have good relationships with employers.

## REFERENCES

ASDAN (2012). ASDAN Employment and Skills Forum: Virtual think tank survey results Autumn 2012. Bristol: ASDAN Education.

Career Development Institute (2015). Framework for careers, employability and enterprise education 7-19. Stourbridge: CDI

- Chell, E. & Athayde, R. (2009). The identification and measurement of innovative characteristics of young people. NESTA. Available at: <http://www.nesta.org.uk/about-us#sthash.MdIngCkq.dpuf> [18th April 2017].
- Confederation of British Industry (2014). Future possible: the business vision for giving young people the chance they deserve: CBI positional paper. London: CBI
- Department for Communities and Local Government (2015) Indices of Multiple Deprivation. Available from: <https://www.datanorthyorkshire.org/dataset/indices-of-multiple-deprivation-2015> [24th February 2016]
- Department for Children, Schools and Families (2008). The Work-related Learning Guide - First edition. A guidance document for employers, schools, colleges, students and their parents and carers. London: TSO.
- Department for Education (2015). School and college performance tables. Available at: <http://www.education.gov.uk/cgi-bin/schools/performance/group.pl?qtype=LA&superview=sec&view=abs&sort=&ord=&no=815&pg=1> [22nd February 2016].
- Department for Education (2015). Statistical First release: Schools, pupils and their characteristics: January 2015. London. [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/433680/SFR16\\_2015\\_Main\\_Text.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/433680/SFR16_2015_Main_Text.pdf) [20th March 2016].
- Department for Education (2016). NEET Statistics Quarterly Brief October to December 2015, England. London. Available from: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/502684/OFFICIAL\\_SENSITIVE\\_NEET\\_Brief\\_Q4-2015\\_FINAL.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/502684/OFFICIAL_SENSITIVE_NEET_Brief_Q4-2015_FINAL.pdf) [20th March 2016].
- Department for Education (2016). Post-16 work experience as a part of 16 to 19 study Programmes. Departmental advice for post-16 education and training providers. London: DFE.
- Department for Education and Skills (2003). Work-Related Learning at key Stage 4: Advice for practitioners on legal background and other areas. London: TSO.
- Gatsby Charitable Foundation (2014). Good Career Guidance. London. The Gatsby Charitable Foundation.
- House of Commons (2016). Careers education, information, advice and guidance. First Joint Report of the Business, Innovation and Skills and Education Committees of Session 2016-17. London. House of Commons.
- Jamieson, I., & Miller, A. (1991). History and Policy Context. In A. Miller, A. G. Watts and I Jamieson, eds. Rethinking Work experience. London: Falmer Press.
- Le Gallais, T., & Hatcher, R. (2014). How school work experience policies can widen student horizons or reproduce social inequality. In Understanding Employer Engagement. Eds Mann, Stanley & Archer. London: Routledge.
- Mann, A. (2012). It's who you meet: Why employer contacts at school make a difference to the employment prospects of young adults. London: Education Employers Task Force.

- Mann, A. (2012). *Work Experience: Impact and delivery- insights from the evidence*. London: Education Employers Taskforce.
- Mann, A., Massey, D., Glover, P., Kashefpadkel, E. & Dawkins, J. (2013). *Nothing in common: the career aspirations of young Britons mapped against projected labour market demand (2010-2020)*. London: Education and Employers taskforce.
- Massey, D. (2014). *Work experience: the economic case for employers*. In *Understanding Employer Engagement in Education* Eds Mann, Stanley and Archer. London: Routledge.
- Newsom, J. (1963). *The Newsom Report: Half Our Future- A report of the Central Advisory Council for Education (England)*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Qualifications and Curriculum Authority (2003). *Changes to the key stage 4 curriculum. Guidance for implementation from September 2004*. London: QCA.
- Qualifications and Curriculum Authority (2003). *Work-related learning for all at key stage 4. Guidance for implementing the statutory requirement from 2004*. London. QCA
- Qualifications and Curriculum Authority (2008). *Career, work-related learning and enterprise 11-19: A framework to support economic wellbeing*. Norwich. QCA.
- Schools Health Education Unit (SHEU). (2014). *Growing Up in North Yorkshire*. Northallerton: North Yorkshire Children's Trust.
- Smee, A., Hibbert, T., McNeil, B., Johns, R. & North, J. (2014). *Ready for Work: The capabilities of young people to find and keep work - and the programmes proven to help develop these*. London. Impetus - Private Equity Foundation.
- Science, Technology, Engineering and Mathematics Network (STEMNET) (2010). *Top 10 Employability Skills*. London: STEMNET.
- UK Commission for Employment and Skills UKCES (2009). *The Employability Challenge: Full Report*. London: UKCES.
- Wolf, A. (2011). *Review of Vocational Education - The Wolf Report*. London. Department for Education.
- York, North Yorkshire and East Riding Enterprise Partnership. (2013). *Developing the Future Workforce*. Northallerton: YNYEREP.
- York, North Yorkshire & East Riding Enterprise Partnership. (2014). *Strategic Economic Plan*. Northallerton: YNYEREP.

ALLEGATO 2 - BLUEPRINTS AND RELATED FRAMEWORKS

<p><b>USA</b> <i>National Career Development Association Guidelines</i></p>	<p>PERSONAL SOCIAL DEVELOPMENT</p>	<p>Develop understanding of self to build and maintain a positive self-concept</p>
		<p>Develop positive interpersonal skills including respect for diversity</p>
		<p>Integrate growth and change into your career development</p>
		<p>Balance personal, leisure, community, learner, family and work roles</p>
	<p>EDUCATIONAL ACHIEVEMENT AND LIFELONG LEARNING</p>	<p>Attain educational achievement and performance levels needed to reach your personal and career goals.</p>
		<p>Participate in ongoing, lifelong learning experiences to enhance your ability to function effectively in a diverse and changing economy</p>
	<p>CAREER MANAGEMENT</p>	<p>Create and manage a career plan that meets your career goals</p>
		<p>Use a process of decision-making as one component of career development</p>
		<p>Use accurate, current and unbiased career information during career planning and management</p>
		<p>Master academic, occupational and general employability skills in order to obtain, create, maintain and/or advance your employment</p>
<p><b>CANADA</b> <i>Blueprint for Life/Work Designs</i></p>	<p>PERSONAL MANAGEMENT</p>	<p>Build and maintain a positive self-image</p>
		<p>Interact positively and effectively with others</p>
		<p>Change and grow throughout one's life</p>
		<p>Participate in life-long learning supportive of life/work goals</p>



	LEARNING AND WORK EXPLORATION	<p>Locate and effectively use life/work information</p> <p>Understand the relationship between work and society/ economy</p>	
	LIFE/WORK BUILDING	<p>Secure/create and maintain work</p> <p>Make life/work enhancing decisions</p> <p>Maintain balanced life and work roles</p> <p>Understand the changing nature of life/work roles</p> <p>Engage in and manage the career building process</p>	
<b>AUSTRALIA</b> <i>Australian Blueprint</i>	PERSONAL MANAGEMENT	<p>Build and maintain a positive self-concept</p> <p>Interact positively and effectively with others</p> <p>Change and grow throughout life</p>	
	LEARNING AND WORK EXPLORATION	<p>Participate in lifelong learning supportive of career goals</p> <p>Locate and effectively use career information</p> <p>Understand the relationship between work, society and the economy</p>	
	CAREER BUILDING	<p>Secure/create and maintain work</p> <p>Make career-enhancing decisions</p> <p>Maintain balanced life and work roles</p> <p>Understand the changing nature of life and work roles</p> <p>Understand, engage in and manage the career-building process</p>	
	<b>INGHILTERRA</b> <i>Learning and Skills Improvement Service</i>	UNDERSTANDING AND DEVELOPING MYSELF	<p>I know who I am and what</p> <p>I interact confidently and effectively with others</p> <p>I change, develop and adapt throughout my life</p>
		EXPLORING LIFE, LEARNING AND WORK	<p>I learn throughout my life</p> <p>I find and utilise information and the support of others</p>

		I understand how changes in society, politics and the economy relate to my life, learning and work
		I understand how life, learning and work roles change over time
	DEVELOPING AND MANAGING LIFE, LEARNING AND WORK	I make effective decisions relating to my life, learning and work
		I find, create and keep work
		I maintain a balance in my life, learning and work that is right for me
		I plan, develop and manage my life, learning and work
<b>SCOZIA</b> <i>Skills Development Scotland</i>	SELF	I develop and maintain a positive self-image
		I maintain a balance that is right for me in my life, learning and work roles.
		I adapt my behaviour appropriately to fit a variety of contexts
		I am aware of how I change and grow throughout life
		I make positive career decisions
	STRENGTHS	I am aware of my skills, strengths and achievements
		I build on my strengths and achievements
		I am confident, resilient and able to learn when things do not go well or as expected
		I draw on my experiences and on formal and informal learning opportunities to inform and support my career choices
	HORIZONS	I understand that there is a wide variety of learning and work opportunities that I can explore and are open to me.
		I know how to find and evaluate information and support to help my career development.
		I am confident in responding to and managing change within my life and work roles
		I am creative and enterprising in the way I approach my career development

		I identify how my life, my work, my community and my society interact
	NETWORKS	I interact confidently and effectively with others to build relationships.
		I use information and relationships to secure, create and maintain work
		I develop and maintain a range of relationships that are important for my career journey
<b>LE.A.DE.R.</b> <b>Framework for Careers</b>	Personal effectiveness	I know who I am and what I am good at.
		I'm able to reflect on my strengths and address my weaknesses.
		I make effective decisions relating to my life, learning and work.
		I remain positive when facing setbacks and I stay positive for the future.
		I make use of technologies to develop my career
		I am able to set myself career goals
		I generate ideas that help me to achieve my goals
		I can review my skills in relation to what employers are looking for
	Managing Relationships	I can find and use information and the support of others for my (future) career
		I interact confidently and well with others
		I build professional relationships and networks to support my (future) career
		I maintain my (professional) relationships and networks
		I can use social media networks
		I understand the need to use social media to network for my (future) career.
	Finding Work and Accessing Learning	I learn throughout life
		I can find work or learning opportunities that are right for me
		I seek new opportunities to help build my career

	I can develop skills which will help me to get what I want out of work
	I assess the pros and cons of formal and informal sources of information
	I can cope with changes in the world of work
Managing Life and Career	I can make decisions and set career goals for myself within appropriate timescales
	I manage my goals, my time and personal finances in a way that supports my career building
	I am innovative and creative in my thinking about my work, learning and life
	I maintain a balance in my life, learning and work that is right for me
	I can cope with challenges and changes which take place in life
Understanding the World	I understand how changes in society relate to my learning and work
	I understand how learning and work change over time
	I can make a positive impact on society
	I make the most of opportunities I come across
	I am open to opportunities including, those in other countries



UNIVERSITÀ  
DI FOGGIA



Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere,  
Beni Culturali, Scienze della Formazione

---

## STUDENT CAREER READINESS ASSESSMENT SURVEY

---

### **Consenso informato**

Gentile studente/studentessa,  
chiediamo la tua disponibilità a partecipare ad un progetto di ricerca dottorale, in collaborazione con l'Università di Foggia, Dipartimento di Studi Umanistici su "Alternanza Scuola-Lavoro e Orientamento. Per la promozione career construction negli studenti".

### *Obiettivi e benefici della ricerca*

Lo scopo della ricerca è valutare se i percorsi di Alternanza scuola-lavoro contribuiscono allo sviluppo delle competenze legate alla costruzione e gestione della carriera lavorativa. La tua partecipazione ci consentirà di definire meglio se la metodologia dell'alternanza è in grado di preparare gli studenti per il mondo del lavoro più che per un lavoro specifico.

### *Procedura e durata*

Ti invitiamo a completare (in ogni sua parte e con serietà) il questionario allegato e a rispondere ad alcune domande demografiche. Il questionario è formato da affermazioni che riguardano le attività di Alternanza scuola-lavoro e altre relativa alla sua prontezza alla carriera. Non ci sono risposte giuste o sbagliate. La compilazione del questionario all'inizio e alla fine dell'anno scolastico ti richiederà circa 10-15 minuti del suo tempo.

### *Trattamento dei dati*

Ti garantiamo la tutela dell'anonimato e la confidenzialità. I dati raccolti saranno registrati, elaborati, gestiti e archiviati in forma cartacea, automatizzata e informatizzata per le esclusive finalità connesse con la ricerca, in forma assolutamente anonima. I dati, collettivamente raccolti, saranno soggetti ad elaborazione statistica e in questa forma, sempre assolutamente anonima, inseriti in pubblicazioni e/o congressi, convegni e seminari scientifici.

---

Ai sensi del D. Lgs. 196 del 30.06.2003, autorizzo l'Università di Foggia a sottoporre a trattamento i dati personali che mi riguardano per attività di ricerca. In particolare, autorizzo a trattare, oltre ai dati comuni, anche i miei dati così detti sensibili e a diffonderli, resi anonimi, nei limiti sopra indicati.

---

**SEZIONE A - SU DI TE**

---

1. Data di nascita
  2. Sesso
  3. Nazionalità
  4. Città di residenza
  5. Scuola
  6. Classe
  7. Sezione
  8. Titolo studio dei genitori
- 

---

**SEZIONE B (T1) - LA MIA ESPERIENZA SCOLASTICA**

---

Per favore rispondi alle seguenti domande Si No

1. Il mio indirizzo di studio prevede attività di Alternanza
  2. Ho informazioni sui percorsi di Alternanza attivati dalla mia scuola
  3. Ho avuto accesso ad informazioni sul mondo del lavoro
  4. Ho incontrato professionisti del mondo del lavoro
  5. Ho visitato un posto di lavoro
  6. Ho effettuato un'esperienza di lavoro
  7. Ho avuto accesso ad informazioni sull'università e l'alta formazione
  8. Ho visitato un'università o un istituto di alta formazione
  9. Ho avuto un colloquio di orientamento
- 

---

**SEZIONE B (T2) - LA MIA ESPERIENZA DI ALTERNANZA**

---

Per favore rispondi alle seguenti domande Si No

1. Le attività di Alternanza svolte sono state coerenti con il mio indirizzo di studio
  2. I percorsi di Alternanza svolti sono stati in linea con i miei bisogni e interessi
  3. Ho avuto accesso ad informazioni sul mondo del lavoro
  4. Ho incontrato professionisti del mondo del lavoro
  5. Ho visitato un posto di lavoro
  6. Ho effettuato un'esperienza di lavoro
  7. Ho avuto accesso ad informazioni sull'università e l'alta formazione
  8. Ho visitato un'università o un istituto di alta formazione
  9. Ho avuto un colloquio di orientamento
-

---

**SEZIONE C (T1-T2) - QUANTO SEI PRONTO PER LA TUA CARRIERA LAVORATIVA?**

---

Indica il tuo grado di prontezza Per Poco Abbastanza Molto Moltissimo  
rispetto alle seguenti affermazioni niente

---

1. Posso prendere decisioni durante tutto il mio percorso professionale

---

2. Posso trovare informazioni online sui lavori che mi interessano

---

3. Posso parlare con qualcuno occupato in un lavoro che mi interessa

---

4. Avrò successo nei colloqui di lavoro

---

5. In futuro sarò in grado di cambiare lavoro se non mi piace quello che avrò

---

6. Posso cercare aiuto e supporto alla mia formazione futura e alla mia carriera quando ne ho bisogno

---

7. Posso scegliere un lavoro che si adatta ai miei interessi

---

8. So cosa devo fare se ho problemi con la mia attività scolastica

---

9. Ho considerato una serie di professioni e mi sono concentrato su quelle che sono migliori per me

---

10. Posso decidere quale sarà il mio lavoro ideale

---

11. Posso trovare informazioni sulle università e istituti di alta formazione

---

12. Posso apprendere nuove competenze durante tutto l'arco della mia vita

---

13. Ho valutato se l'università è giusta per me

---

---

14. Posso scoprire quanto guadagnano le persone occupate in diversi tipi di lavoro

---

15. Posso trovare informazioni su come i posti di lavoro e le professioni possono cambiare in futuro

---

16. Ho esaminato se è giusto per me muovermi verso il mondo del lavoro dopo la scuola

---

17. So quali qualifiche o titoli di studio sono necessari per i lavori che mi interessano

---

18. Posso scrivere un buon C.V.

---

19. Posso scegliere un lavoro che mi permetterà di condurre la vita che voglio

---

20. Posso valutare i miei punti di forza e di debolezza

---

21. Continuerò a lavorare per il mio obiettivo professionale anche quando mi sentirò frustrato o incontrerò un ostacolo.

---

22. Posso decidere cosa è più importante per me nella mia vita lavorativa

---

23. Posso identificare i datori di lavoro e le organizzazioni pertinenti ai miei interessi

---

24. Continuerò a studiare anche quando mi sentirò frustrato

---

25. Posso scegliere un lavoro che di adatta a ciò in cui sono bravo

---

26. Posso lavorare efficacemente con diversi tipi di persone

---

27. Posso fare un piano dei miei obiettivi per i prossimi cinque anni

---



ALLEGATO 4 - TABELLE STATISTICHE

STATISTICHE DI AFFIDABILITÀ

AREA 1 - T1				
Alpha di Cronbach	N. di elementi			
,750	7			
Statistiche elemento-totale				
	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento-totale corretta	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento
Posso valutare i miei punti di forza e di debolezza	20,47	14,380	,420	,730
Posso scegliere una carriera che si adatta ai miei interessi	20,27	12,766	,602	,690
Posso scegliere una carriera adatta a ciò in cui sono bravo	20,22	12,999	,577	,696
Posso decidere quale sarà il mio lavoro ideale	20,33	13,112	,491	,714
So cosa devo fare se ho problemi con la mia attività scolastica	20,68	13,827	,380	,739
Continuerò a studiare anche quando mi sentirò frustrato	20,70	13,536	,366	,745
Continuerò a lavorare per il mio obiettivo di carriera anche quando mi sentirò frustrato o incontrerò un ostacolo	20,06	13,405	,455	,722

AREA 1 - T2				
Alpha di Cronbach	N.	di		
	elementi			
,721	7			
Statistiche elemento-totale				
	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento- totale corretta	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento
Posso valutare i miei punti di forza e di debolezza	21,01	14,374	,380	,701
Posso scegliere una carriera che si adatta ai miei interessi	20,74	12,696	,576	,655
Posso scegliere una carriera adatta a ciò in cui sono bravo	20,70	12,982	,543	,664
Posso decidere quale sarà il mio lavoro ideale	20,82	12,779	,443	,687
So cosa devo fare se ho problemi con la mia attività scolastica	21,27	13,880	,314	,718
Continuerò a studiare anche quando mi sentirò frustrato	21,26	13,310	,335	,717
Continuerò a lavorare per il mio obiettivo di carriera anche quando mi sentirò frustrato o incontrerò un ostacolo	20,48	13,049	,484	,676

AREA 2 – T1				
Alpha di Cronbach	N.	di		
	elementi			
,558	3			
Statistiche elemento-totale				
	Media scala se	Varianza scala se	Correlazione elemento-	Alpha di Cronbach

	viene eliminato l'elemento	viene eliminato l'elemento	totale corretta	se viene eliminato l'elemento
Posso cercare aiuto e supporto alla mia formazione futura e alla mia carriera quando ne avrò bisogno	6,74	2,552	,397	,421
Posso parlare con qualcuno occupato in un lavoro che mi interessa	6,64	2,057	,378	,452
Posso lavorare efficacemente con diversi tipi di persone	6,47	2,597	,342	,496

---

AREA 2 – T2

Alpha di Cronbach	N. di elementi			
,501	3			
Statistiche elemento-totale				
	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento- totale corretta	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento
Posso cercare aiuto e supporto alla mia formazione futura e alla mia carriera quando ne avrò bisogno	6,68	2,656	,362	,335
Posso parlare con qualcuno occupato in un lavoro che mi interessa	6,63	2,017	,349	,342
Posso lavorare efficacemente con diversi tipi di persone	6,59	2,760	,250	,499

---

AREA 3 – T1

Alpha di Cronbach	N. di elementi
,642	6

Statistiche elemento-totale					
	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento- totale corretta	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento	di se
Posso trovare informazioni online sui lavori che mi interessano	16,49	7,252	,355	,608	
Posso trovare informazioni sulle università e istituti di alta formazione	16,77	7,198	,452	,568	
Posso apprendere nuove competenze durante tutto l'arco della mia vita	16,05	7,621	,382	,596	
Posso scrivere un buon curriculum vitae	16,90	7,602	,342	,611	
So quali qualifiche sono necessarie per i lavori che mi interessano	17,14	7,770	,314	,621	
Avrò successo nei colloqui di lavoro	16,79	7,881	,402	,592	
AREA 3 – T2					
Alpha di Cronbach	N. di elementi				
,580	6				
Statistiche elemento-totale					
	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento- totale corretta	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento	di se
Posso trovare informazioni online	16,56	7,459	,298	,545	

sui lavori che mi interessano					
Posso trovare informazioni sulle università e istituti di alta formazione	16,70	7,639	,321	,533	
Posso apprendere nuove competenze durante tutto l'arco della mia vita	15,96	8,044	,340	,528	
Posso scrivere un buon curriculum vitae	17,13	7,602	,269	,559	
So quali qualifiche sono necessarie per i lavori che mi interessano	17,19	7,788	,299	,542	
Avrò successo nei colloqui di lavoro	16,88	7,820	,407	,503	
AREA 4 – T1					
Alpha di Cronbach	N. di elementi				
,698	7				
Statistiche elemento-totale					
	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento-totale corretta	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento	
Posso scegliere una carriera che mi permetterà di condurre la vita che voglio	19,82	12,625	,471	,648	
Posso decidere cosa è più importante per me nella mia vita lavorativa	19,82	12,970	,474	,650	
Posso fare un piano dei miei obiettivi	20,26	12,522	,480	,645	

per i prossimi cinque anni					
Posso prendere le mie decisioni durante tutta la mia carriera	19,84	13,017	,470	,650	
Sarò in grado di cambiare lavoro se non mi piace quello che avrò in futuro	20,63	13,085	,345	,682	
Ho esaminato se è giusto per me muoversi verso il mondo del lavoro dopo la scuola	19,73	12,810	,376	,674	
Ho valutato se l'università è giusta per me	19,66	13,559	,272	,702	
AREA 4 – T2					
Alpha di Cronbach	N.	di			
,670	7	elementi			
Statistiche elemento-totale					
	Media	Varianza	Correlazione	Alpha	di
	scala se	scala se	elemento-	Cronbach se	
	viene	viene	totale corretta	viene	
	eliminato	eliminato		eliminato	
	l'elemento	l'elemento		l'elemento	
Posso scegliere una carriera che mi permetterà di condurre la vita che voglio	20,06	13,287	,402	,628	
Posso decidere cosa è più importante per me nella mia vita lavorativa	20,07	13,449	,437	,620	
Posso fare un piano dei miei obiettivi	20,46	12,611	,489	,602	

per i prossimi cinque anni				
Posso prendere le mie decisioni durante tutta la mia carriera	20,10	13,372	,441	,619
Sarò in grado di cambiare lavoro se non mi piace quello che avrò in futuro	21,08	13,839	,273	,666
Ho esaminato se è giusto per me muoversi verso il mondo del lavoro dopo la scuola	20,06	13,327	,351	,643
Ho valutato se l'università è giusta per me	20,00	13,504	,292	,662

---

AREA 5 – T1

Alpha di Cronbach	N. di elementi			
,626	4			
Statistiche elemento-totale				
	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento-totale corretta	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento
Posso scoprire quanto guadagnano le persone occupate in diversi tipi di lavoro	8,76	4,331	,357	,597
Posso trovare informazioni su come i posti di lavoro e le professioni possono cambiare in futuro	8,94	4,481	,470	,515
Posso identificare i datori di lavoro e le organizzazioni pertinenti	9,11	4,234	,510	,482

con i miei interessi di carriera					
Ho considerato una serie di carriere e mi sono concentrato su quelle che sono migliori per me	8,58	4,691	,309	,626	
AREA 5 – T2					
Alpha di Cronbach	N. di elementi				
Statistiche elemento-totale					
	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento-totale corretta	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento	
Posso scoprire quanto guadagnano le persone occupate in diversi tipi di lavoro	8,69	4,397	,263	,507	
Posso trovare informazioni su come i posti di lavoro e le professioni possono cambiare in futuro	8,92	4,277	,409	,388	
Posso identificare i datori di lavoro e le organizzazioni pertinenti con i miei interessi di carriera	9,08	4,129	,411	,379	
Ho considerato una serie di carriere e mi sono concentrato su quelle che sono migliori per me	8,49	4,404	,219	,553	



DESCRITTIVE STUDIO QUANTITATIVO

CITTÀ DI RESIDENZA				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	2	,2	,2	,2
APRICENA	6	,6	,6	,8
ASCOLI SATTIANO	8	,8	,8	1,6
BORGO MEZZANONE	1	,1	,1	1,7
BORGO TRESSANTI	3	,3	,3	2,0
CANDELA	4	,4	,4	2,4
CANOSA DI PUGLIA	9	,9	,9	3,3
CARAPELLE	10	1,0	1,0	4,3
CASALNUOVO MONTEROTARO	2	,2	,2	4,5
CASALVECCHIO DI PUGLIA	2	,2	,2	4,7
CASTELLUCCIO DEI SAURI	4	,4	,4	5,1
CERIGNOLA	175	17,5	17,5	22,6
CHIEUTI	2	,2	,2	22,8
DELICETO	3	,3	,3	23,1
FAETO	1	,1	,1	23,2
FOGGIA	342	34,1	34,1	57,3
LESINA	4	,4	,4	57,7
LUCERA	2	,2	,2	57,9
MANFREDONIA	128	12,8	12,8	70,7
MATTINATA	13	1,3	1,3	72,0
ORDONA	5	,5	,5	72,5
ORSARA DI PUGLIA	3	,3	,3	72,8
ORTA NOVA	56	5,6	5,6	78,3
PANNI	2	,2	,2	78,5
PESCARA	1	,1	,1	78,6
PIETRAMONTECORVINO	2	,2	,2	78,8
POGGIO IMPERIALE	4	,4	,4	79,2
SAN FERDINANDO DI PUGLIA	3	,3	,3	79,5
SAN GIORGIO JONICO	1	,1	,1	79,6
SAN NICANDRO GARGANICO	1	,1	,1	79,7
SAN PAOLO DI CIVITATE	13	1,3	1,3	81,0
SAN SEVERO	110	11,0	11,0	92,0
SANT'AGATA DI PUGLIA	1	,1	,1	92,1

SERRACAPRIOLA	9	,9	,9	93,0
STORNARA	11	1,1	1,1	94,1
STORNARELLA	11	1,1	1,1	95,2
TORREMAGGIORE	35	3,5	3,5	98,7
TROIA	8	,8	,8	99,5
ZAPPONETA	5	,5	,5	100,0
Total	1002	100,0	100,0	

NAZIONALITÀ				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	3	,3	,3	,3
AL	9	,9	,9	1,2
CHN	1	,1	,1	1,3
ETH	1	,1	,1	1,4
IT	969	96,7	96,7	98,1
MA	3	,3	,3	98,4
MD	1	,1	,1	98,5
PE	1	,1	,1	98,6
PL	2	,2	,2	98,8
RO	11	1,1	1,1	99,9
RUS	1	,1	,1	100,0
Total	1002	100,0	100,0	

CAMPIONI ACCOPPIATI

Test campioni accoppiati										
scuola			Differenze accoppiate					t	gl	Sig n. (a due cod e)
			Media	Deviazio ne std.	standa rd	Intervallo di confidenza della differenza di 95%				
						Inferi ore	Superi ore			
LICEO	Copp ia 1	Area1 T1 -	- ,097	,81611	,0273 4	- ,1513	- ,04404	- 3,5 74	89 0	,00 0
		Area1 T2	70							
	Copp ia 2	Area2 T1 -	- ,028	,96709	,0324 7	- ,0926	,03479	- ,89 1	88 6	,37 3
		Area2 T2	94							
	Copp ia 3	Area3 T1 -	- ,040	,72897	,0244 2	- ,0887	,00710	- 1,6 72	89 0	,09 5
Area3 T2		83								
Copp ia 4	Area4 T1 -	- ,040	,79413	,0266 0	- ,0928	,01157	- 1,5 28	89 0	,12 7	
	Area4 T2	64								
Copp ia 5	Area5 T1 -	- ,007	,92398	,0309 5	- ,0684	,05308	- ,24 8	89 0	,80 4	
	Area5 T2	67								
PROFESSION ALE	Copp ia 1	Area1 T1 -	- ,012	,73141	,0850 2	- ,1823	,15658	- ,15 1	73	,88 0
		Area1 T2	87							
Copp ia 2	Area2 T1 -	,286 04	1,01418	,1179 0	,0510 7	,52100	2,4 26	73	,01 8	
	Area2 T2									

	Copp ia 3	Area3 T1 - Area3 T2	,240 54	,75611	,0879 0	,0653 6	,41572	2,7 37	73	,00 8
	Copp ia 4	Area4 T1 - Area4 T2	,008 37	,78728	,0915 2	- ,1740 3	,19076	,09 1	73	,92 7
	Copp ia 5	Area5 T1 - Area5 T2	,287 16	,86648	,1007 3	,0864 1	,48791	2,8 51	73	,00 6
TECNICO	Copp ia 1	Area1 T1 - Area1 T2	- ,025 74	,72264	,1188 0	- ,2666 8	,21520	- ,21 7	36	,83 0
	Copp ia 2	Area2 T1 - Area2 T2	- ,129 63	,86291	,1438 2	- ,4216 0	,16234	- ,90 1	35	,37 4
	Copp ia 3	Area3 T1 - Area3 T2	- ,015 32	,59735	,0982 0	- ,2144 8	,18385	- ,15 6	36	,87 7
	Copp ia 4	Area4 T1 - Area4 T2	- ,046 98	,61789	,1015 8	- ,2529 9	,15904	- ,46 2	36	,64 7
	Copp ia 5	Area5 T1 - Area5 T2	- ,040 54	,76694	,1260 8	- ,2962 5	,21517	- ,32 2	36	,75 0

SCIENTIFIC O	Coppia 1	Area1T1	- ,1701	,8681	,0483	- ,2651	- ,0751	- 3,52	32	,00
		Area1T2	4			8	0	2	2	0
	Coppia 2	Area2T1	- ,1151	,9970	,0557	- ,2247	- ,0054	- 2,06	31	,04
		Area2T2	0	5	4	6	5	5	9	0
	Coppia 3	Area3T1	- ,0823	,7705	,0428	- ,1667	- ,0020	- 1,92	32	,05
Area3T2		5	8	8	1	0	1	2	6	
Coppia 4	Area4T1	- ,1144	,8108	,0451	- ,2031	- ,0256	- 2,53	32	,01	
	Area4T2	0	9	2	6	3	5	2	2	
Coppia 5	Area5T1	- ,0448	,9911	,0551	- ,1533	- ,0636	- ,814	32	,41	
	Area5T2	9	9	5	9	1		2	6	

SERVIZI SOCIO- SANITARI	Coppia 1	Area1T1	- ,0048	,7359	,1109	- ,2286	,2188	-,044	4	,96
		Area1T2	7	5	5	2	8		3	5
	Coppia 2	Area2T1	,2500	,8630	,1301	- ,0123	,5123	1,92	4	,06
		Area2T2	0	4	1	9	9	1	3	1
	Coppia 3	Area3T1	,2568	,7604	,1146	,0256	,4880	2,24	4	,03
Area3T2		2	8	5	1	2	0	3	0	
Coppia 4	Area4T1	,0048	,7965	,1200	- ,2372	,2470	,041	4	,96	
	Area4T2	7	0	8	9	3		3	8	
Coppia 5	Area5T1	,2992	,9076	,1368	,0233	,5751	2,18	4	,03	
	Area5T2	4	0	3	1	8	7	3	4	

Test campioni accoppiati										
tipologia_percorso			Differenze accoppiate					t	gl	Sig n. (a due cod e)
			Med ia	Deviaz ione std.	Medi a errore stand ard	Intervallo di confidenza della differenza di 95%				
						Inferi ore	Superi ore			
INDIVIDUALIZ ZATO	Cop pia 1	Area1 T1 - Area1 T2	- ,091 26	,81127	,0262 4	- ,1427 5	- ,03977	- 3,4 78	95 5	,00 1
	Cop pia 2	Area2 T1 - Area2 T2	- ,016 12	,96046	,0311 5	- ,0772 4	,04500	- ,51 8	95 0	,60 5
	Cop pia 3	Area3 T1 - Area3 T2	- ,026 24	,73056	,0236 3	- ,0726 1	,02013	- 1,1 10	95 5	,26 7
	Cop pia 4	Area4 T1 - Area4 T2	- ,037 61	,79127	,0255 9	- ,0878 3	,01262	- 1,4 70	95 5	,14 2
	Cop pia 5	Area5 T1 - Area5 T2	,003 75	,92011	,0297 6	- ,0546 5	,06215	,12 6	95 5	,90 0
PERSONALIZZ ATO	Cop pia 1	Area1 T1 - Area1 T2	- ,037 27	,70849	,1044 6	- ,2476 6	,17313	- ,35 7	45	,72 3
	Cop pia 2	Area2 T1 - Area2 T2	,134 06	1,15236	,1699 1	- ,2081 5	,47627	,78 9	45	,43 4

	Coppia 3	Area3 T1 - Area3 T2	,128 99	,70187	,1034 9	- ,0794 4	,33742	1,2 46	45	,21 9
	Coppia 4	Area4 T1 - Area4 T2	- ,030 02	,70685	,1042 2	- ,2399 3	,17989	- ,28 8	45	,77 5
	Coppia 5	Area5 T1 - Area5 T2	,202 90	,83807	,1235 7	- ,0459 8	,45177	1,6 42	45	,10 8

Test campioni accoppiati										
funzione_percorso			Differenze accoppiate				t	gl	Sig n. (a due cod e)	
			Media	Deviaz ione std.	standa rd	Intervallo di confidenza della differenza di 95%				
						Inferi ore				Superi ore
CULTURALE	Coppia 1	Area1 T1 - Area1 T2	- ,108 37	,84873	,0554 8	- ,2176 9	,00094	- 1,9 53	23 3	,05 2
	Coppia 2	Area2 T1 - Area2 T2	- ,068 97	,93784	,0615 7	- ,1902 8	,05235	- 1,1 20	23 1	,26 4
	Coppia 3	Area3 T1 - Area3 T2	- ,017 24	,75941	,0496 4	- ,1150 5	,08057	- ,34 7	23 3	,72 9
	Coppia 4	Area4 T1 - Area4 T2	,022 48	,82739	,0540 9	- ,0840 9	,12904	,41 6	23 3	,67 8

	Copp ia 5	Area5 T1 Area5 T2	- -,059 47	,95212	,0622 4	- ,1821 0	,06316	- ,95 6	23 3	,34 0
ORIENTATIV A	Copp ia 1	Area1 T1 Area1 T2	- ,137 75	,81133	,0469 2	- ,2300 9	- ,04542	- 2,9 36	29 8	,00 4
	Copp ia 2	Area2 T1 Area2 T2	- ,110 93	,96056	,0555 5	- ,2202 5	- ,00160	- 1,9 97	29 8	,04 7
	Copp ia 3	Area3 T1 Area3 T2	- ,088 57	,76188	,0440 6	- ,1752 8	- ,00186	- 2,0 10	29 8	,04 5
	Copp ia 4	Area4 T1 Area4 T2	- ,106 71	,81224	,0469 7	- ,1991 5	- ,01427	- 2,2 72	29 8	,02 4
	Copp ia 5	Area5 T1 Area5 T2	,012 82	,91140	,0527 1	- ,0909 1	,11655	,24 3	29 8	,80 8
PRE- PROFESSION ALE	Copp ia 1	Area1 T1 Area1 T2	- ,047 96	,79332	,0417 0	- ,1299 6	,03404	- 1,1 50	36 1	,25 1
	Copp ia 2	Area2 T1 Area2 T2	,078 24	,97610	,0514 5	- ,0229 3	,17941	1,5 21	35 9	,12 9
	Copp ia 3	Area3 T1 Area3 T2	,001 75	,67952	,0357 1	- ,0684 9	,07198	,04 9	36 1	,96 1
	Copp ia 4	Area4 T1 Area4 T2	- ,022 57	,75343	,0396 0	- ,1004 5	,05530	- ,57 0	36 1	,56 9



	Coppia 5	Area5 T1 - Area5 T2	,02555	,90316	,04747	- ,06780	,11890	,538	361	,591
STAGE	Coppia 1	Area1 T1 - Area1 T2	- ,02692	,75374	,07858	- ,18301	,12918	- ,343	91	,733
	Coppia 2	Area2 T1 - Area2 T2	,11172	1,02742	,10770	- ,10225	,32569	1,037	90	,302
	Coppia 3	Area3 T1 - Area3 T2	,11848	,71287	,07432	- ,02915	,26611	1,594	91	,114
	Coppia 4	Area4 T1 - Area4 T2	,00776	,73185	,07630	- ,14380	,15933	,102	91	,919
	Coppia 5	Area5 T1 - Area5 T2	,12862	,84402	,08799	- ,04617	,30341	1,462	91	,147

MUSEO	Coppia 1	Area1T1 - Area1T2	- ,22379	,90815	,08739	- ,39702	- ,05055	- 2,561	107	,012
	Coppia 2	Area2T1 - Area2T2	- ,02201	,96529	,09376	- ,20792	,16389	-,235	105	,815
	Coppia 3	Area3T1 - Area3T2	- ,14753	,86128	,08288	- ,31183	,01676	- 1,780	107	,078

	Coppia a 4	Area4T 1 Area4T 2	- ,0920 6	,80156	,0771 3	- ,2449 7	,0608 4	- 1,19 4	10 7	,23 5
	Coppia a 5	Area5T 1 Area5T 2	- ,0277 8	1,0815 6	,1040 7	- ,2340 9	,1785 4	-,267	10 7	,79 0

START- UP	Coppia 1	Area1T1 - Area1T2	- ,21443	,62016	,06807	- ,34985	- ,07901	- 3,150	82	,002
	Coppia 2	Area2T1 - Area2T2	- ,21486	,97722	,10726	- ,42824	- ,00148	- 2,003	82	,048
	Coppia 3	Area3T1 - Area3T2	- ,20442	,66798	,07332	- ,35028	- ,05856	- 2,788	82	,007
	Coppia 4	Area4T1 - Area4T2	- ,28098	,68160	,07482	- ,42981	- ,13215	- 3,756	82	,000
	Coppia 5	Area5T1 - Area5T2	- ,05020	,89592	,09834	- ,24583	,14543	-,510	82	,611
	Coppia 1	Area1T1 - Area1T2	- ,03243	,67970	,12622	- ,29097	,22611	-,257	28	,799
	Coppia 2	Area2T1 - Area2T2	,01724	,76161	,14143	- ,27246	,30694	,122	28	,904
	Coppia 3	Area3T1 - Area3T2	- ,28046	,63892	,11864	- ,52349	- ,03743	- 2,364	28	,025
	Coppia 4	Area4T1 - Area4T2	- ,03752	,78902	,14652	- ,33765	,26261	-,256	28	,800
	Coppia 5	Area5T1 - Area5T2	- ,14943	,85024	,15789	- ,47284	,17399	-,946	28	,352

TEATRO	Coppia 1	Area1T1 - Area1T2	- ,03243	,67970	,12622	- ,29097	,22611	-,257	28	,799
	Coppia 2	Area2T1 - Area2T2	,01724	,76161	,14143	- ,27246	,30694	,122	28	,904
	Coppia 3	Area3T1 - Area3T2	- ,28046	,63892	,11864	- ,52349	- ,03743	- 2,364	28	,025
	Coppia 4	Area4T1 - Area4T2	- ,03752	,78902	,14652	- ,33765	,26261	-,256	28	,800
	Coppia 5	Area5T1 - Area5T2	- ,14943	,85024	,15789	- ,47284	,17399	-,946	28	,352

## BIBLIOGRAFIA

---

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (2014). *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*. Lecce: PensaMultimedia.
- Alessandrini, G. (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Alfeld, C., Charner, I., Johnson, L., & Watts, E. (2013). *Work-Based Learning Opportunities for High School Students*. Louisville, KY: University of Louisville, National Research Center for Career and Technical Education.
- Amaturo, E., & Punziano, G. (2016). *I Mixed Methods nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1966). *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*. Oxford: Oxford University.
- Atance, C. M., & O'Neill, D. K. (2001). Episodic future thinking. *Trends in Cognitive Sciences*, 5, 533-539. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01804-0](http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01804-0)
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci, M. (2009). La ricerca empirica in pedagogia. *Studi sulla formazione*.
- Baldacci, M. (2015). Intervento nel dibattito della Siped. n. 2, p. 284-285. Napoli: Tecnodid.
- Baldacci, M., Brocca, A., Frabboni, F., & Salatin, A. (2015). *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge*. Milano: Franco Angeli.
- Bandura, A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Trento: Erikson.
- Batini, F. (2016). Dalla Guida operativa per i docenti alla microprogettazione delle attività. In F. Batini, & M. E. De Carlo, *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze* (p. 65-85). Torino: Loescher.
- Batini, F. (2016). Il ruolo dell'orientamento nei percorsi di alternanza scuola-lavoro. In F. Batini, & M. E. De Carlo, *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze* (p. 53-64). Torino: Loescher.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity: Cambridge.
- Bertagna, G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Rubettino: Soveria Mannelli.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2012). *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2012). Scuola e lavoro, tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?) possibili soluzioni. In G. Bertagna, *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2016). Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro. *Formazione, lavoro, persona*, VI(18), 117-142.
- Borbély-Pecze, T. B., & Hutchinson, J. (2014). *Work-based Learning and Lifelong Guidance Policies. ELGPN Concept Note No. 5*. Jyväskylä: Kirjapaino Kari. Tratto da <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-concept-note-no.-5-work-based-learning-and-lifelong-guidance-policies/>

- Bortolotto, M., & Porcarelli, A. (2015). L'orientamento tra identità personale e cultura del lavoro. Prospettive di ricerca sul ruolo della scuola in adolescenza. *Formazione, lavoro, persona*, V(13).
- Brennan, L. (2009). *Integrating work-based learning into higher education: A guide to good practice*. . Bolton: University.
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31-44. Disponibile su: <http://www.tandfonline.com/>.
- Brocca, B. (2015). Per una scuola di pensiero: i punti critici della legge. In M. Baldacci, A. Brocca, F. Frabboni, & A. Salatin, *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge* (p. 55-78). Milano: Franco Angeli.
- Brown, A., Bimrose, J., & Barnes, S. (2010). *Changing patterns of working, learning and career development across Europe*. Warwick: Warwick Institute for Employment Research, University of Warwick.
- Bruner, J. (1990/1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati.
- Caldelli, A., & Giovannini, D. (2016). Breve storia dell'alternanza. In F. Batini, & M. E. De Carlo, *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze* (p. 23-38). Torino: Loescher Editore.
- Calidoni, P., & Cataldi, S. (2014). *Transizioni scolastiche: un'esplorazione multidisciplinare. Per un progetto di ricerca su orientamento e scelte scolastiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Calleja, J. (2016, 09 14). Work-based learning for Europe's 'best hands and minds'. Tratto da <http://www.cedefop.europa.eu/de/news-and-press/news/work-based-learning-europes-best-hands-and-minds?NL=63>
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- Career Development Institute. (2015). *Framework for careers, employability and enterprise education 7-19*. Stourbridge: CDI.
- Cedefop. (2014). *Terminology of European education and training policy. Second edition. A selection of 130 key terms*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Tratto da [http://www.cedefop.europa.eu/files/4117\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf)
- Cedefop. (2016). *Labour market information and Guidance*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Tratto da Cedefop: [https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/labour\\_market\\_information\\_and\\_guidance.pdf](https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/labour_market_information_and_guidance.pdf)
- Cian, D. O. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Commissione europea. (2010). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Tratto da EUR-Lex: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:IT:PDF>
- Commissione europea. (2010). *Un nuovo slancio per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale a sostegno della strategia Europa 2020*. Tratto da EUR-lex: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0296:FIN:IT:PDF>
- Commissione europea. (2010). *Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione. Un contributo europeo verso la piena occupazione*. Tratto da EUR-lex: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0682:FIN:it:PDF>
- Commissione europea. (2010). *Youth on the Move. Un'iniziativa per valorizzare il potenziale dei giovani ai fini di una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*

- nell'Unione europea*. Tratto da EUR-Lex: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52010DC0477>
- Commissione europea. (2012). *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*. Tratto da EUR-lex.
- Commissione europea. (2014). *Bilancio della strategia Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Tratto da EUR-lex: [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:21493022-a617-11e3-8438-01aa75ed71a1.0016.05/DOC\\_2&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:21493022-a617-11e3-8438-01aa75ed71a1.0016.05/DOC_2&format=PDF)
- Commissione europea. (2014). *Raccomandazione del Consiglio sul programma nazionale di riforma 2014 dell'Italia e che formula un parere del Consiglio sul programma di stabilità 2014 dell'Italia*. Tratto da <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2014/IT/1-2014-413-IT-F1-1.Pdf>
- Commissione europea. (2014). *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2014 - Italia*. Tratto da Pubblicazione dell'UE: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/tools/docs/2014/monitor2014-it\\_it.pdf#country-reports](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2014/monitor2014-it_it.pdf#country-reports)
- Commissione europea. (2016). *Una nuova agenda per le competenze per l'Europa. Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività*. Tratto da EUR-lex: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=IT>
- Conferenza Stato-Regioni 24 settembre 2015. *Accordo sul progetto sperimentale recante "Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell'ambito Istruzione e Formazione Professionale"*. (2015). Tratto da Anpal: [http://www.sistemaduale.anpal.gov.it/documentazione/Documents/accordo\\_stato\\_regioni\\_24\\_settembre\\_2015.pdf](http://www.sistemaduale.anpal.gov.it/documentazione/Documents/accordo_stato_regioni_24_settembre_2015.pdf)
- Conferenza unificata Governo, Regioni ed Enti locali del 13 novembre 2014 sul documento recante *Definizione di standard minimi dei servizi e delle competenze professionali degli operatori con riferimento alle funzioni e ai servizi di orientamento*. (2014). Tratto da Stato Regioni: <http://www.statoregioni.it/DettaglioDoc.asp?IDDoc=45564&IdProv=13545&tipodoc=2&CONF=csr>
- Conferenza unificata Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante *Definizione delle Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente*. (2013). Tratto da Stato Regioni: [http://www.statoregioni.it/Documenti/DOC\\_042334\\_136%20cu%20\(P.%201%20ODG\).pdf](http://www.statoregioni.it/Documenti/DOC_042334_136%20cu%20(P.%201%20ODG).pdf)
- Consiglio dell'Unione europea. (2004). *Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa*. Tratto da Europa Lavoro: [file:///C:/Users/carme/Downloads/Risoluzione\\_2004\\_lifelong\\_guidance\\_it%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/carme/Downloads/Risoluzione_2004_lifelong_guidance_it%20(3).pdf)
- Consiglio dell'Unione europea. (2008). *Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 — «Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente»*. Tratto da EUR-lex: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=EN)

- Consiglio dell'Unione europea. (2009). *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea («ET 2020»)*. Tratto da EUR-lex: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- Consiglio dell'Unione europea. (2018). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Tratto da EUR-lex: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Consiglio dell'Unione europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio, del 15 marzo 2018, relativa a un quadro europeo per apprendistati efficaci e di qualità*. Tratto da EUR-lex: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0502\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0502(01)&from=IT)
- Consiglio dell'Unione europea e Commissione europea. (2015). *Relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020)*. Tratto da EUR-lex: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=IT)
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. (2016). *Capaticare l'innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. & Strano, A. (2017). Imprenditività come leva per il nuovo lavoro. *Formazione & insegnamento*, vol. XV, n°1, pp. 399-411
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cunti, A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: Franco Angeli.
- D.L. 12 settembre 2013, n. 104 - *Testo coordinato del decreto-legge 12 settembre 2013, n. 104 recante: «Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca»*. (2013). Tratto da Gazzetta ufficiale: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/11/11/13A09118/sg>
- D.L. 12 settembre 2013, n. 104 - *Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca*. (s.d.). Tratto da Istruzione: <http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/DECRETO%20LEGGE%20104%20DEL%202013.pdf>
- D.L. 15 aprile 2005, n. 77 - *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53*. (s.d.). Tratto da <http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/D.L.77%20DEL%202005.pdf>
- D.Lgs. 15 giugno 2015, n. 81 - *Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183*. (2015). Tratto da Gazzetta ufficiale: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/24/15G00095/sg>
- D.M. 25 marzo 1998, n. 142 - *Regolamento recante norme di attuazione dei principi e dei criteri di cui all'articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, sui tirocini formativi e di orientamento*. (s.d.). Tratto da <http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/DECRETO%20142%20DEL%201998.pdf>

- D.P.R. 15 marzo 2010 n. 89 -Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112. (s.d.). Tratto da Istruzione: <http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/DECRETO%20LEGGE%2089%20DEL%202010.pdf>
- D.P.R. del 15 marzo 2010 n. 87 - Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. (s.d.). Tratto da Istruzione: <http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/DECRETO%20LEGGE%2087%20DEL%202010.pdf>
- D.P.R. 15 marzo 2010 n. 88, Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. (s.d.). Tratto da Istruzione: <http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/DECRETO%20LEGGE%2088%20DEL%202010.pdf>
- d'Aniello, F. (2018). Prima dell'“alternanza”: scuola e lavoro a Osimo. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, & M. Piccinno, *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (p. 959-963). Lecce: Pensa MultiMedia.
- d'Aniello, F. (2014). *Il lavoro che educa. I percorsi di istruzione e formazione professionale*. Franco Angeli: Milano.
- d'Aniello, F. (2017). La vita al lavoro. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 247-267.
- Darche, S., Nayar, N., & Bracco, K. R. (2009). *Work-Based Learning in California: Opportunities and Models for Expansion*. Los Angeles: James Irvine Foundation.
- Dato, D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul buon lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Dato, D. (2015). Career construction, placement e work engagement. Attualità della pedagogia del lavoro. *Pedagogia più didattica*, 2(1).
- Dato, D. (2015). Orientamento "bene sociale". Scuola, università e luoghi di lavoro "in azione". In I. Loiodice, & D. Dato, *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*. Progedit: Bari.
- Dato, D. (2016). To Orient at Work and Towards Employment: A Difficult Challenge for the Pedagogy of Work. *Journal of Modern Education Review USA*, 6(6), 398–408.
- De Masi, D. (2014). *Mappa mundi. Modelli di vita per una società senza orientamento*. Milano: Rizzoli.
- Del Gobbo, G. (2016). Alternanza Scuola Lavoro: potenzialità, sfide e rischi. *Lifelog Lifewide Learning*, 12(28), 1-3. Tratto da file:///C:/Users/carne/Downloads/54-Articolo-139-1-10-20170127.pdf
- Dewey, J. (1938/2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1970). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia: Firenze.
- Di Fabio, A. (2009). *Manuale di psicologia dell'orientamento e del counseling professionale nel XXI secolo*. Firenze: Giunti O.S.
- Di Fabio, A. (2016). Career Adapt-Abilities Scale: proprietà psicometriche della versione italiana per giovani adulti. *Counseling*, 9(1).
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2016). From Decent Work to Decent Lives: Positive Self and Relational Management (PS&RM) in the Twenty-First Century. *Psychol.*



- Domenici , G., & Margottini , M. (2007). *Orientamento diacronico formativo tra scuola e università*. In T. Grange Sergi (a cura di), *L'orientamento nella progettualità educativa* (pp. 103-129). Lecce: PensaMultimedia.
- Domenici, G. (2009). *Manuale di orientamento e didattica modulare*. Bari: Laterza.
- ELGPN. (2010). *Politiche per l'orientamento permanente:lavori in corso. Sintesi delle attività 2009/2010 della Rete Europea per le Politiche di Orientamento Permanente*. (R. Vuorinen, & A. G. Watts, A cura di) Tratto da European Lifelong Guidance Policy Network:  
file:///C:/Users/carme/Downloads/IT\_ELGPN\_Short\_Report\_2009\_2010.pdf
- ELGPN. (2012). *European Lifelong Guidance Policies:Progress Report 2011–12. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2011–12*. Tratto da ELGPN: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/a-report-on-the-work-of-the-european-lifelong-guidance-policy-network-2011201312/>
- ELGPN. (2012). *Lifelong Guidance Policy Development: Glossary*. (C. Jackson, A cura di) Tratto da <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no.-2-llg-glossary/>
- ELGPN. (2014). *Sviluppo di una politica: il Resource Kit europeo. ELGPN Tools No. 1*. (R. Vuorinen, & A. G. Watts, A cura di) Tratto da ELGPN: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/italian/sviluppo-di-una-politica-di-orientamento-permanente-il-resource-kit-europeo/>
- ELGPN. (2015). *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)*. Finland: University of Jyväskylä.
- European Commission. (2012). *Working document Vocational education and training for better skills, growth and jobs. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Tratto da EUR-lex: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0375&from=IT>
- European Commission. (2013). *Work-Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers*. Tratto da European Commission: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf)
- European Commission. (2016). *High-performance apprenticeships & work-based learning: 20 guiding principles*. Tratto da Cedefop: [http://www.cedefop.europa.eu/files/2\\_12\\_2\\_appr\\_20principles\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/2_12_2_appr_20principles_en.pdf)
- European database on Apprenticeships*. (2016). Tratto da Cedefop: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/apprenticeship-schemes>
- European Ministers of VET and European Commission. (2002, novembre 29-30). *The Copenhagen Declaration*. Tratto da European Commission: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf)
- European Ministers of VET, UE Member States, Candidate Countries and European Economic Area Countries. (2015, giugno 22). *Riga Conclusions 2015. On a new set of medium-term deliverables in the field of VET for the period 2015-2020, as a result of the review of short-term deliverables defined in the 2010 Bruges Communiqué*. Tratto da [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/2015-riga-conclusions\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/2015-riga-conclusions_en.pdf)

- European Parliament. (2017). *Skills development and employment: the role of career management skills*. Tratto da European Union: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2017/607359/IPOL\\_BRI\(2017\)607359\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2017/607359/IPOL_BRI(2017)607359_EN.pdf)
- European Social Partners, European Commission and Lithuanian Presidency of the Council of the European Union. (2013, luglio 2). *Declaration European Alliance for Apprenticeships*. Tratto da [https://www.consilium.europa.eu/media/31665/joint-declaration\\_apprentishps.pdf](https://www.consilium.europa.eu/media/31665/joint-declaration_apprentishps.pdf)
- European Training Foundation (R. Sweet). (2014). *Work-based learning: A handbook for policy makers and social partners in ETF partner countries*. Turin: ETF. Tratto da [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/library/publications/etf-wbl-handbook\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/etf-wbl-handbook_en.pdf)
- European Training Foundation. (1997). *Glossary of labour market terms and standard and curriculum development terms*. Turin: ETF.
- European Training Foundation. (2013). *Work-based Learning: Benefits and Obstacles. A Literature Review for Policy Makers and Social Partners in ETF Partner Countries* (ETF ed.). Turin: ETF. Tratto da [https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/576199725ED683BBC1257BE8005DCF99\\_Work-based%20learning\\_Literature%20review.pdf](https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/576199725ED683BBC1257BE8005DCF99_Work-based%20learning_Literature%20review.pdf)
- Frabboni, F. (2015). La pedagogia della Buona Scuola. In M. Baldacci, A. Brocca, F. Frabboni, & A. Salatin, *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge* (p. 79-102). Milano: Franco Angeli.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2016). La scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la pedagogia. Roma: Anicia.
- Gardner, H. (2006). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Gatsby Charitable Foundation . (2014). *Good Career Guidance*. London: The Gatsby Charitable Foundation.
- Giuliano, L., & La Rocca, G. (2008). *L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali. Software e istruzioni per l'uso*. Milano: LED.
- Grimaldi, A. (2007). *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*. Roma: ISFOL.
- Grimaldi, A., & Avallone, F. (2005). La costruzione del progetto professionale. In A. Grimaldi, & F. Avallone, *Pensare il futuro. Una pratica di orientamento di gruppo* (p. 9-12). Roma: ISFOL.
- Guichard, J. (2007). L'orientamento nella società della conoscenza. In A. Grimaldi, K. Becherelli , & S. Ferrari, *Orientare l'orientamento. Politiche azioni e strumenti per un sistema di qualità* (p. 35-49). Roma: ISFOL.
- Guichard, J. (2010). Il ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life-designing. *Items. La newsletter del testing psicologico*(15). Tratto da <http://www.giuntos.it>
- Guichard, J., & Di Fabio, A. (2010). Life-designing counseling: specificità e integrazioni della teoria della costruzione di carriera e della teoria della costruzione di sé. *Counseling*, 3(3), 277-289.
- Hall, D. T., & Moss, J. E. (1988). The new protean career contract: Helping organizations and employees adapt. *Organizational Dynamics*, 22–37. Tratto da <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0090261698900122>
- Hartung, P. J. (2007). Career construction: principi e pratica. In K. Maree, *Dar forma alle storie. Guida al counseling narrativo* (p. 107-124). Firenze: Giunti.

- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (2nd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hooley, T., Watts, A. G., Sultana, A. G., & Neary, S. (2013). The 'Blueprint' framework for career management skills: a critical exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2(41), 117-131.
- Huddleston, P., & Stanley, J. (2012). *Huddleston, P. & Stanley, J. (cur. 2012). Work-Related Teaching and Learning: A Guide for Teachers and Practitioners*. NY: Routledge.
- IAG-TVET . (2017). *Investing in work-based learning*. Tratto da Unesco: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002606/260677E.pdf>
- ISFOL. (2004). *Apprendimento di competenze strategiche*. Milano: Franco Angeli.
- Jenkins, A., Bennett, K., & Rexrode, S. (s.d.). *Career Vocabulary*. Tratto da <http://www.learnnc.org/lp/pages/4381>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- L. 13 luglio 2015, n. 107 - *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (2015). Tratto da Gazzetta ufficiale: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- L. 24 giugno 1997, n. 196 - *Norme in materia di promozione dell'occupazione*. (s.d.). Tratto da Istruzione: <http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/LEGGE%20196%20DEL%201997.pdf>
- L. 28 marzo 2003, n. 53 - *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. (s.d.). Tratto da <http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/LEGGE%20DELEGA%2053%20DEL%202003.pdf>
- Ladogana, M. (2015). Il Bilancio delle competenze. Una pratica in evoluzione. In I. Loiodice, & D. Dato, *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università* (p. 65-75). Bari: Progedit.
- Lave, J., & Wenger, E. (1990). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University.
- Law, B. (1999). Career learning space: New DOTS thinking for careers education. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1(27), 35–54.
- Law, B., & Watts, A. G. (1977). *Schools, careers and community*. London: Church.
- LE.A.DE.R. (2017). *Handbook Career management skills. Competenze, strumenti e modelli per orientarsi*. Tratto da Leader project: <http://www.leaderproject.eu/>
- Learning and Skills Improvement Service. (2012). *A Guide to the Blueprint for Careers and its Implementation. Careers Learning for the 21st century*. London: LSIS.
- Leung, S. A. (2008). The Big Five Career Theories. In J. A. Athanasou, & R. Van Esbroeck, *International Handbook of Career Guidance* (p. 115-132). Dordrecht: Springer.
- Lo Presti, F. (2010). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma: Carocci.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: Franco Angeli.
- Loiodice, I. (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.

- Loiodice, I. (2012). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi “schiacciare” dal cambiamento. *MeTis*, II(1). Tratto da <http://www.metisjournal.it/metis/anno-ii-numero-1-giugno-2012-orientamenti-temi/37-saggi/224-orientamento-come-educazione-alla-transizione-per-non-farsi-schiacciare-dal-cambiamento.html>
- Mackay, S., Morris, M., Hooley, T., & Neary, S. (2015). *Maximising the Impact of Careers. A Review of the Literature*. London and Derby: SQW and International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Marcone, V. M. (2018). *Work-Based learning: Il valore generativo del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Masdonati, J., & Fournier, G. (2015). Life Design, Young Adults, and the School-to-Work Transition. In R. Nota, & J. Rossier, *Handbook of Life Design. From Practice to Theory and From Theory to Practice* (p. 115-133). Gottingen: Hogrefe Publishing.
- McKinsey & Company . (2014). *Studio ergo Lavoro. Come facilitare la transizione scuola-lavoro per ridurre in modo strutturale la disoccupazione giovanile in Italia*. Tratto da [file:///C:/Users/carme/Downloads/Studio\\_ergo\\_Lavoro\\_McKinsey\\_unlocked.pdf](file:///C:/Users/carme/Downloads/Studio_ergo_Lavoro_McKinsey_unlocked.pdf)
- Melvin, B. R., & Lenz, J. G. (2014). Assessing Career Readiness Factors and Personality Type: Implications for Practice. *American Counseling Association*(48).
- Mezirow, J. (1991/2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs. (2010). *Australian blueprint for career development*. Canberra: MCEETYA. Tratto da [https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian\\_blueprint\\_for\\_career\\_development.pdf](https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian_blueprint_for_career_development.pdf)
- Ministri europei per l'IFP, parti sociali europee e Commissione europea. (2010, dicembre 07). *Il comunicato di Bruges su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale per il periodo 2011-2020*. Tratto da European Commission: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_it.pdf)
- Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F., & den Brok, P. (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education & Training*, 60(1), 75-91.
- MIUR. (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* . Tratto da <http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/norme/2014%2002%2019%20MIUR%20linee%20guida%20orientamento.pdf>
- MIUR. (2015, Ottobre 5). *Attività di Alternanza scuola-lavoro. Guida operativa per la scuola*. Tratto da [http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/GUIDA%20OPERATIVA%20ASL\\_Versione%206.pdf](http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/GUIDA%20OPERATIVA%20ASL_Versione%206.pdf)
- MIUR. (2016, Ottobre). *Focus “Alternanza scuola-lavoro”*. Anno Scolastico 2015/2016. Tratto da Statistica e Studi: <http://www.miur.gov.it/-/focus-alternanza-scuola-lavoro-anno-scolastico-2015-2016>
- MIUR. (2018, Maggio). *Focus “Alternanza scuola-lavoro”*. Anno Scolastico 2016/2017. Tratto da Statistica e Studi MIUR: <http://www.miur.gov.it/pubblicazioni/>

- /asset\_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/focus-alternanza-scuola-lavoro-a-s-2016-2017?inheritRedirect=false
- MIUR. (s.d.). *C.M. MIUR 15.04.2009, N. 43 - Piano Nazionale di Orientamento: "Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita". Indicazioni nazionali.* Tratto da Istruzione: [http://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/cm43\\_09.html](http://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/cm43_09.html)
- Moore, N., & Hooley, T. (2012). *The language used by and with young people to discuss life, learning and work.* Derby: International Centre for Guidance Studies (iCeGS), University of Derby.
- Moore, N., Vigurs, K., Everitt, J., & Lewis, C. (2017). *Progression for Success: Evaluating North Yorkshire's innovative careers guidance project Final Report.* Northallerton, North Yorkshire: North Yorkshire County Council, County Hall. Tratto da <https://derby.openrepository.com/derby/bitstream/10545/621985/7/North+Yorkshire+CC+Careers+Guidance+Full+Report+Dec+17.pdf>
- Morin, E. (2007/2012). *Dova va il mondo?* Roma: Armando.
- Musset, P., & Mytna Kurekova, L. (2018). *Working it out: Career Guidance and Employer Engagement. Education Working Papers, No. 175.* Paris: OECD Publishing. Tratto da [https://www.oecd-ilibrary.org/education/working-it-out\\_51c9d18d-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/working-it-out_51c9d18d-en)
- National Life/Work Centre. (1996). *Blueprint for life/work designs.* Tratto da The National LifeWork Centre: <https://www.lifework.ca/lifework/index.html>
- National Occupational Information Coordinating Committee. (1989). *National career development guidelines.* Washington.
- Neary, S., & Hooley, T. (2016). *Presenting the LEADER Framework for Careers (1.0).* Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Neary, S., Dodd, V., & Hooley, T. (2015). *Understanding Career Management Skills: Findings From the First Phase of the CMS Leader Project.* Derby: International Centre for Guidance, University of Derby.
- Nicoli, D. (2018). Alternanza come conoscenza compiuta: il metodo. In D. Nicoli, & A. Salatin, *L'Alternanza scuola-lavoro. Esempi di progetti tra classi, scuola e territorio* (p. 33-77). Trento: Erickson.
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.* Tratto da <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- OECD. (2004). *Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap.* Paris: OECD Publications. Tratto da <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34050171.pdf>
- OECD. (2004). *Career Guidance. An Handbook for Policy Makers.* Tratto da OECD: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34060761.pdf>
- OECD. (2009). *The Relationship of Career Guidance to VET.* (A. G. Watts, A cura di) Tratto da OECD: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44246616.pdf>
- OECD. (2015, August). *Education Indicators in Focus. Focus on vocational education and training (VET) programmes.* Tratto da <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jrxtk4cg7wg-en.pdf?expires=1541397402&id=id&accname=guest&checksum=B974DE319E8E6670AA9605AF99604D21>
- OECD. (2017, August). *Education Indicators in Focus. Transition from school to work: How hard is it across different age groups?* Tratto da <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/1e604198->

- en.pdf?expires=1541397354&id=id&accname=guest&checksum=EB85CD7C9D5580520853EB16B67972D5
- OECD. (2010). *Learning for Jobs*. Tratto da OECD: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264087460-en.pdf?expires=1541185295&id=id&accname=guest&checksum=ABBA74032DFE01B8800DE9326776FEFE>
- Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea. (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006 , relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Tratto da EUR-lex: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>
- Pearson, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti. *Studi sulla Formazione*(2), 191-201.
- Pinto Minerva , F. (2015). Una riforma. *Pedagogia Oggi, n. 2*. Tratto da [https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE\\_DibattitoBuonascuola.pdf](https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE_DibattitoBuonascuola.pdf)
- Rifkin, J. (2014). *The zero marginal cost society: The Internet of Things, the Collaborative Commons, and the Eclipse of Capitalism*. New York: St. Martin's Press.
- Rossier, J. (2015). Career Adaptability and Life Design. In L. Nota, & J. Rossier, *Handbook of Life Design. From Practice to Theory and From Theory to Practice* (p. 153-167). Gottingen: Hogrefe Publishing.
- Sampson, J. P., Peterson, J. W., Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (2000). Using readiness assessment to improve career services: A cognitive information processing approach. *The Career Development Quarterly, 49*, 146-174.
- Sampson, J. P., Hooley, T., & Marrio, J. (2011). *Fostering College and Career Readiness:How Career Development Activities in Schools Impact on Graduation Rates and Students' Life Success*. Derby: University of Derby, (iCeGS).
- Sampson, J. P., McClain, M., Musch, E., & Readorn, R. C. (2013). Variables affecting readiness to benefit from career interventions. *Career Development Quarterly, 61*, 98-109.
- Sarchielli, G. (1997). L'incontro con il lavoro. In A. Palmonari , *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Savickas , M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*(80), 661–673.
- Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *Career Development Quarterly, 45*, 247-259.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & Associate , *Career choice and development* (p. 149–205). San Francisco,CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown , & R. W. Lent, *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (p. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2010). New questions for vocational psychology: Premises, paradigms, and practices J. *ournal of Career Assessment, 19*(3), 251-258.
- Savickas, M. L. (2014). *Career counseling: Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. (A. Di Fabio, A cura di) Trento: Erikson.

- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., . . . Van Vianen, A. E. (2010). Life Design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 11(3), 3-18.
- Schon, D. (1993/1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. New York: Springer.
- Sistema Duale. *Imparare lavorando in Italia si può*. (s.d.). Tratto da Anpal: <http://www.sistemaduale.anpal.gov.it/Pagine/default.aspx#header>
- Skills Development Scotland. (2012). *Careers Management Skills Framework for Scotland*. Glasgow: Skills Development Scotland.
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2011). Occupational identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vignoles, *Handbook of Identity Theory and Research* (p. 639-714). New York: Springer.
- Solberg, V. S., Wills, J. L., & Niles, S. G. (2009). *Establishing Accountability Metrics for Evaluating the Impact of Career Guidance Services on Academic, Career Development and Workforce Readiness Outcomes*.
- Striano, M. (2018). Higher education and work-related learning. In V. Boffo, & M. Fedeli, *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (p. 65-74). Firenze: Firenze University Press.
- Sultana, R. G. (2011, November 14-15). *Career Management Skills: assessing for learning. Briefing Note for WPI of the ELGPN*. Tratto da ELGPN: [http://www.cisok.hr/UserDocsImages/baza-znanja/Pregledni%20clanci%20i%20strucni%20radovi/Sultana\\_Career%20Management%20Skills%20assessing%20for%20learning.pdf](http://www.cisok.hr/UserDocsImages/baza-znanja/Pregledni%20clanci%20i%20strucni%20radovi/Sultana_Career%20Management%20Skills%20assessing%20for%20learning.pdf)
- Sultana, R. G. (2012, Aprile). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225-248. Tratto da [https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/handle/123456789/18263/Learning%20career%20management%20skills%20in%20Europe%20%20%20A%20critical%20review%20\(1\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/handle/123456789/18263/Learning%20career%20management%20skills%20in%20Europe%20%20%20A%20critical%20review%20(1).pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks, *Career choice and development: Applying contemporary approaches to practice* (p. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Sweet, R. (2013). Work-based learning: Why? How? In UNESCO, & UNEVOC, *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (p. 164-203). Bonn, Germany: International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- Trede, F. (2012). Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13(3), 159-167.
- Unioncamere. (2016). *Formazione continua, tirocini formativi e alternanza scuola-lavoro*. Tratto da Sistema informativo Excelsior: [https://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2016/excelsior\\_2016\\_formazione\\_tirocini.pdf](https://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2016/excelsior_2016_formazione_tirocini.pdf)
- Verdana, A. (2008). *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti. Fare ricerca sociale con i dati testuali*. Roma: Aracne.

- Vuorinen, R. (21 aprile 2016). *Career Development e Work-based learning: traiettorie di sviluppo in Conferenza internazionale Preparare all'alternanza scuola lavoro università. Career development e Work-based learning nei percorsi di sviluppo*. Firenze: Università degli studi di Firenze.
- World Economic Forum. (2016). *The Human capital report*. Tratto da Weforum: [http://www3.weforum.org/docs/HCR2016\\_Main\\_Report.pdf](http://www3.weforum.org/docs/HCR2016_Main_Report.pdf)
- Yorke, M. (2004). *Employability in Higher Education: what it is - what it is not*. York: Higher Education Academy/ESECT. Tratto da Disponibile su: <http://www.employability.ed.ac.uk/>



## SITOGRAFIA

---

- Cedefop. (2018). *Apprenticeship schemes in European countries*. Luxembourg: Publications Office. doi:<http://data.europa.eu/doi/10.2801/722857>
- Cedefop. (2018). *European Skills Index*. Tratto da Skills Panorama: European Skills Index <https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/indicators/european-skills-index>
- EU policy in the field of vocational education and training (VET)*. (s.d.). Tratto da [https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet\\_it](https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_it)
- European Centre for the Development of Vocational Training*. (Cedefop). Tratto da <http://www.cedefop.europa.eu/>
- European Training Foundation*. (ETF). Tratto da <https://www.etf.europa.eu/en>
- European Vocational Skills Week*. (s.d.). Tratto da [https://ec.europa.eu/social/vocational-skills-week/about-skills-week\\_en](https://ec.europa.eu/social/vocational-skills-week/about-skills-week_en)
- EUROSTAT. (2017). *European Union Labour Force Survey (EU LFS)*. Tratto da European Union: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/european-union-labour-force-survey>
- Inter-Agency Group on Technical and Vocational Education and Training*. (IAG-TVET). Tratto da <https://en.unesco.org/themes/skills-work-and-life/interagency-cooperation>
- International Labour Organization*. (ILO). Tratto da <https://www.ilo.org/global/lang-en/index.htm>
- Opinion survey on VET*. (2017). Tratto da <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/opinion-survey-on-vet>
- Organisation for Economic Co-operation and Development*. (OECD). Tratto da <http://www.oecd.org/>
- ReferNet . (2014). *Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes Italy*. Isfol.
- Skills for Jobs Database*. (2017). Tratto da <https://www.oecdskillsforjobsdatabase.org/index.php>