

Il tutor esterno nei PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento): maestro invisibile alla ricerca di circolarità fra teoria e prassi

The external tutor in PCTO (Training of Transversal Competences and Orientation): Invisible teacher in search of circularity between theory and practice

Cinzia Zadra*

Riassunto

Questo contributo affronta la questione del ruolo dei tutor¹ d'azienda e del loro riconoscimento come agenti formativi all'interno del più ampio discorso sui luoghi di apprendimento work-related.

Attraverso la tecnica dello shadowing e interviste in profondità si è cercato di comprendere le esperienze dei tutor aziendali in riferimento alla co-costruzione di spazi di apprendimento e di progettazione educativa e alle richieste di qualificazione e partecipazione.

Parole chiave: tutorship, Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, comunità di pratica, partnership educativa, tecnica dello shadowing.

Abstract

This contribution aims to bring the attention to the issue of the role of enterprise tutors and their recognition as educational agents within the broader discourse on work-related learning places.

* Libera Università di Bolzano-Bozen, Facoltà di Scienze della Formazione.

¹ Per rendere la lettura più scorrevole si è utilizzato in tutto il testo il genere maschile intendendo, come è pratica nella lingua italiana, sia il genere maschile sia quello femminile.

Through shadowing and in-depth interviews, the study examined the experiences of the tutors regarding the co-construction of learning spaces and educational design, as well as the requests for qualification and participation.

Keywords: tutorship, training for transversal competences and orientation, community of praxis, educational partnership, shadowing technique

1. Introduzione

La formazione alle competenze per il lavoro risulta un concetto ormai stantio se queste si intendono come formazione professionale: la formazione al mestiere risulta superata dai concetti di globalizzazione e dalla mobilità della nuova economia (Arnold, 2018). Secondo i dati del report del World Economic Forum, *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution* del 2016, in media, entro l'anno 2020, più di un terzo delle competenze fondamentali richieste nella maggior parte delle professioni sarà composto da competenze che non sono ancora considerate cruciali per il lavoro di oggi (WEF, 2016, p. 20). Nel complesso, le abilità sociali come persuasione, intelligenza emotionale e comunicativa e le competenze trasversali come creatività, pensiero critico, problem solving, iniziativa, valutazione del rischio, gestione costruttiva delle emozioni e capacità di prendere decisioni saranno più richieste in tutti i settori rispetto alle competenze tecniche in senso stretto, come la programmazione, il funzionamento e il controllo di apparecchiature (Bosse, 2017; Arnold, 2018, p. 183 e seg.). I giovani di oggi cambieranno dai cinque ai dieci lavori nell'arco della vita e questi passaggi non porteranno semplicemente una variazione di setting organizzativo ma un cambiamento e uno sviluppo di competenze professionali necessarie per svolgerli e quindi rappresenteranno un percorso di crescita e di sviluppo integrale della persona, capace di apprendere a risolvere nuovi problemi e affrontare nuove sfide e in grado di riconoscere i propri talenti e le proprie potenzialità, i propri limiti e le proprie lacune facendoli oggetto di continua riflessione (WEF, 2016, p. 32).

1.1 La formazione in setting plurimi

Le imprese non possono essere semplicemente consumatrici di capitale umano e sociale già fornito, per questo le esperienze di *work-related learning* devono presupporre e sviluppare uno spazio di collaborazione tra scuola e azienda per definire insieme una modalità di apprendimento che comprenda setting plurimi, la formazione in aula, il laboratorio e l'impresa. Molte ricerche

che si occupano di sistemi duali e di esperienze di apprendimento work-based o work-related mettono in guardia dal mero accostamento alla scuola di un nuovo luogo di apprendimento, quello dell'impresa: questa vicinanza risulta spesso configurarsi come una sorta di coesistenza parallela priva di spazi e di strumenti di collaborazione, sospesa e interrotta in una formale distribuzione di responsabilità e delimitazione di ruoli o funzioni (Fabbri, 2014; Bertagna, 2016; Batini & De Carlo, 2016; Fabbri & Romano, 2018).

In questo contributo si propone una riflessione sulle esperienze di tirocinio all'interno dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO) dalla prospettiva dei tutor aziendali. La figura di tutor esterno o aziendale è stata introdotta dalla legge della Buona Scuola (L. n. 107/2015) per raccordare le strutture aziendali e le imprese e le istituzioni scolastiche coinvolte nelle esperienze di alternanza scuola-lavoro che ora sono confluite nei nuovi PCTO introdotti con la legge di Bilancio 145/2018 (art. 1 commi da 784 a 787).

Le linee guida relative alle disposizioni della legge n. 145/2018 (MIUR, 2018) mettono a fuoco l'evoluzione dei nuovi orientamenti europei proposti dalla *New Skills Agenda for Europa* del 2016, che ha portato a una riproposta delle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (COM, 2018) e alla revisione del *QCER per le lingue* (Coe, 2018). Le linee guida sottolineano un rilancio della dimensione olistica della competenza con un'attenzione particolare alle competenze personali e sociali comprendenti le competenze trasversali:

capacità di interagire e lavorare con gli altri, capacità di risoluzione di problemi, creatività, pensiero critico, consapevolezza, resilienza e capacità di individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili per affrontare la complessità e l'incertezza dei cambiamenti, preparandosi alla natura mutante delle economie moderne e delle società complesse (MIUR, 2018, p. 3).

Tali competenze sono classificabili per l'alto grado di trasferibilità e per i processi di consapevolezza e riflessività richiesti e sottendono una spiccata dimensione orientativa.

Le nuove disposizioni depotenziano i PCTO rimodulandone la durata: 90 ore nel triennio finale per i licei, 150 per gli istituti tecnici e 210 per gli istituti professionali, anche se ogni scuola autonomamente può proporre i PCTO anche per periodi più estesi. Le condizioni di una effettiva collaborazione nella progettazione, nella gestione e nella didattica tra le imprese e le scuole sono quindi rese strutturalmente più difficili anche se l'esperienza di lavoro fuori dalla scuola mantiene un valore significativo nel percorso scolastico dello studente

della scuola secondaria di secondo grado. L'ordinanza ministeriale 205/2019 prevede infatti che i PCTO concorrano alla valutazione delle discipline afferenti e del comportamento, contribuendo alla definizione del credito scolastico. I PCTO diventano inoltre parte costitutiva dell'esame di Stato: il diploma finale è accompagnato dalle attività relative ai PCTO, attestate nel curriculum dello studente (art. 21, comma 2, d. lgs. 62/2017). Agli studenti, infine, in una sezione della prova dell'esame di Stato è richiesto di sviluppare una riflessione globale (relazione, presentazione etc.) in riferimento all'esperienza fatta: devono essere in grado di illustrare le attività svolte e di mettere in luce e valutare la trasversalità dei saperi e delle competenze acquisite e il rapporto che sono riusciti a definire tra l'esperienza e le proprie scelte future (MIUR, 2018, p. 37).

Non è però lungimirante considerare le esperienze di PCTO come mera strategia utile a sviluppare occupabilità per i giovani oppure come metodo per orientare gli studenti a sviluppare competenze trasversali tecnico-professionali (Wallnöfer & Zadra, 2019). Le esperienze di lavoro al di fuori della classe e della scuola rimangono un momento centrale di formazione: la possibilità di sviluppare skills professionali e di orientare ad un futuro lavorativo sono solo una conseguenza (Fedeli & Tino, 2017). Un'esperienza formativa fortemente connotata al luogo che connette l'apprendimento con il suo contesto d'uso produce senso perché è *learning as becoming* (Hodkinson, Biesta & James, 2008). Proprio per questo il tutor esterno assume il ruolo di figura chiave e trasformativa nelle biografie di apprendimento degli studenti nei percorsi work-related, dove i processi di apprendimento biografici si definiscono come tentativi di sincronizzazione degli aspetti interni ed esterni, collocandosi nel punto di rottura tra il soggetto e la struttura (Alheit, 1996).

Il tutor di azienda dovrebbe cogliere e definire già dalle prime fasi di avvicinamento degli studenti all'azienda le loro aspettative e renderle coerenti con le possibilità effettive dell'azienda senza subordinare l'esperienza di tirocinio alle richieste di mercato o fraintenderla come formazione iniziale o orientamento a un mestiere.

1.2 Tutor scolastici e aziendali: uguali ma diversi

Il tutor esterno, scelto dall'azienda per inserire lo studente all'interno dell'impresa o ente, rappresenta per lo studente un'autorevole figura di riferimento. Le sue funzioni riguardano azioni di collaborazione con il tutor scolastico per strutturare il percorso nelle fasi di progettazione, organizzazione e valutazione. Il tutor, inoltre, si occupa del passaggio di informazioni connesse alle attività pensate per gli studenti e concernenti l'organizzazione dell'azienda stessa. Dopo la fase di accoglienza, il tutor accompagna lo studente nello svolgimento delle attività previste e lo sostiene, incoraggiandolo e aiutandolo nel

raggiungimento degli obiettivi formativi. In questo processo sono centrali i momenti di collaborazione, comunicazione e feedback sull'esperienza, perché si dà il via a un processo di riflessione sui successi, sulle difficoltà e sulle modalità di risoluzione dei problemi (Gessler, 2017, p. 181). Il tutor costruisce insieme allo studente un quadro di valutazione dell'esperienza utile per la costruzione di una biografia di apprendimento e di orientamento e, infine, è tenuto a comunicare alla scuola, in una cornice di collaborazione e partenariato, quali obiettivi sono stati raggiunti dallo studente (Berzog, 2008, p. 47 e seg.).

Il tema della partnership fra scuola e imprese è stato affrontato da diversi punti di vista nelle recenti ricerche italiane che si occupano di work-related learning (Bertagna, 2016; Torre, 2016; Fedeli & Tino, 2017; Salatin, 2018), ma al centro di queste riflessioni si sono collocate soprattutto le funzioni e le potenzialità trasformative del tutor scolastico, riconosciuto come profilo professionale chiave, capace di porsi in una funzione di *boundary spanner* (Tino, 2018) e di saper tessere una rete di collaborazione e co-azione al confine tra discipline e ambiti professionali che forzano aperture cognitive e scientifiche e nuovi orientamenti educativi (Eraut, 2011).

La cooperazione tra luoghi di apprendimento dovrebbe rappresentare quindi un passaggio obbligato caratterizzato non solo da un'apertura della scuola superiore di secondo grado alla società e al mondo produttivo ma anche da un'idea di apprendimento non più legato a un sistema di rigorosa suddivisione disciplinare quanto piuttosto a una concezione della scuola olistica, transdisciplinare e orientata all'azione, che prende parte attiva alla formazione degli studenti in una partnership con i luoghi formativi extrascolastici (Gentili, 2016).

Le attività di accoglienza in azienda rappresentano una fase molto sensibile da gestire da parte dei tutor scolastici e aziendali: si tratta di un momento decisivo per ridurre lo stress, le paure di fallimento e rendere possibile lo sviluppo da parte dello studente di un senso di appartenenza e accettazione, nonostante l'esperienza di tirocinio rimanga spesso al confine dell'intera struttura aziendale. Ma proprio questo rimanere al confine del sistema permette di guardarlo con occhi diversi e di considerarlo al contempo ambiente di lavoro e di apprendimento (Hellmer, 2007). Infine, i due tutor si devono preoccupare di attestare le attività svolte e le competenze acquisite e dovrebbero sistematizzare elementi emersi che permettono di rendere l'esperienza capitalizzabile e riproducibile.

La riuscita dei percorsi di alternanza è attribuita al rapporto di forte interazione tra tutor scolastico e tutor aziendale (Salatin, 2018). L'interazione deve farsi carico dell'organizzazione e dell'impostazione didattica dell'esperienza che deve avere una valenza orientativa, ma soprattutto anche delle strategie di sviluppo di competenze trasversali. Nonostante sia previsto che i luoghi dell'apprendimento lavorino insieme in "forte interazione" (MIUR, 2018, p. 22), rimane poco specificata la forma che deve assumere tale cooperazione,

lasciando le singole scuole e le aziende libere di organizzare la distribuzione delle responsabilità. Molte competenze di tipo trasversale, come per esempio il pensiero olistico, la capacità di lavorare in team e la capacità di riflessione non possono essere sviluppate in modo isolato nell'esperienza scolastica e in quella aziendale, ma richiedono una stretta collaborazione che permetta di riconsiderare gli stessi processi di apprendimento nei contesti lavorativi.

2. Il quadro di riferimento teorico: la comunità di apprendimento

Questa indagine si inserisce nel quadro teorico degli studi che concepiscono l'apprendimento come esperienza partecipata, come comunità nel senso che le persone condividono il processo di apprendimento, si supportano l'un l'altra e sviluppano un tipo di "competenza collettiva" (Bereiter & Scardamalia, 1993, p. 202). Bereiter e Scardamalia sottolineano che una cultura di costruzione della conoscenza richiede un ambiente di apprendimento di supporto e l'impegno e la creatività degli insegnanti per creare e mantenere una comunità dedicata alla creazione e al miglioramento di conoscenza, intesa «*as a collaborative problem solving rather than as argumentation*» (Scardamalia & Bereiter, 2006, p. 99). Questo modello indica la possibilità di concepire il mondo della scuola e il mondo delle aziende come comunità di ricerca che produce conoscenza e competenze per i suoi membri e per la più estesa comunità sociale e che aiuta gli studenti a trovare un ruolo costruttivo e motivante in un ambiente educativo che è modello e parte costitutiva della costruzione della conoscenza. Le scuole e le aziende coinvolte si evolvono nella forma di comunità di pratiche in cui sono predisposti contesti educativi esperienziali, l'apprendimento è partecipativo e le pratiche sociali sono considerate generative (Lave & Wenger, 1991, p. 35). L'apprendimento partecipato «*si presta a essere dunque un'attività ad alto tasso di capitale sociale*» (Mortari, 2007, p. 30) e per questo individuare le condizioni, i presupposti e le pratiche che, nei contesti d'apprendimento, sono generative di pensiero, volontà e risorse collaborative e prosociali e identificare quali sono e come interagiscono gli indicatori della pratica partecipativa risulta particolarmente significativo all'interno delle esperienze di PCTO.

Guardare alle comunità di pratica per esplorare le dinamiche all'interno del campo di esperienza significa considerare il quadro di riferimento della comunità di pratica come stretto legame esplicito dell'identità dei tutor al contesto socioculturale in cui l'identità è definita (Wenger, 1998). Questo contributo considera il concetto di comunità di pratica particolarmente pertinente alla comprensione del lavoro dei tutor aziendali nelle esperienze sul campo. Le esperienze sul campo servono come intersezione di due comunità di pratica e il

successo dell'esperienza sul campo dipende dalla capacità degli stakeholder di mediare o di creare connessioni attraverso le due comunità (Wenger, 1998; Weis, 2015).

Le comunità di pratica sono definite come gruppi di persone informalmente legate da competenze condivise e da passione per un'impresa comune (Wenger & Snyder, 2000, p. 139) e all'interno di tali gruppi, ogni partecipante in una comunità di pratica trova un posto unico e acquisisce un'identità unica (Wenger, 1998). Il concetto di mediatore introdotto da Wenger (1998) si può riferire agli attori che propongono elementi nuovi da una comunità di pratica all'altra, dal mondo del lavoro a quello della scuola e viceversa. La teoria sociale dell'apprendimento proposta da Wenger interessa il nostro studio perché definisce la partecipazione sociale come processo legato all'apprendere e al conoscere e si caratterizza per precise componenti:

- il fatto che siamo esseri sociali;
- la conoscenza come fatto di competenza per una serie di attività socialmente apprezzate;
- la conoscenza e competenza riconosciute come partecipazione al perseguimento di tali attività;
- la significatività della nostra esperienza che modifica ciò che siamo e diventiamo.

In base a queste premesse l'apprendimento si definisce come partecipazione sociale, come processo di accesso e di appartenenza ad una comunità e alla negoziazione dei significati culturali e contestuali della stessa. Partecipare a un'esperienza di lavoro/tirocinio all'interno della cornice dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento è al tempo stesso una forma di azione e una forma di appartenenza. Questa partecipazione influenza non solo ciò che facciamo, ma anche chi siamo e come interpretiamo ciò che facciamo. Inoltre, il concetto di comunità di pratica si riferisce a un particolare insieme di attori, a sistemi di relazioni tra persone che hanno un'azione comune negoziata e una co-costruzione di saperi in rete che 'implementano' le zone di sviluppo prossimale del sistema e della singola persona. La comunità di pratica è contrassegnata da un luogo sociale e fisico di scambio e di interazione, da una distribuzione di conoscenze e competenze, da una condivisione di parole e temi oggetto di discorso, da metodi e strumenti concordati e infine dalla consapevolezza di partecipare ad un percorso comune che permette la costruzione di processi di formazione dell'identità. Le comunità di pratica hanno quindi bisogno, per lavorare in modo funzionale, di un'interpretazione e una valutazione condivise per costruire un'identità individuale e collettiva e una condivisione di valori (Fuller, Hodkinson, Hodkinson, & Unwin, 2005).

3. Un'indagine qualitativa attraverso la tecnica dello shadowing

Questa fase dell'indagine² è stata condotta attraverso un'ottica squisitamente qualitativa, perché fenomenologicamente non ci si è riproposti di fotografare e riprodurre i processi di tutorship aziendale dandone una definizione oggettiva, ma ci siamo interessati all'analisi del senso che quelle azioni oggettive assumono per i soggetti e alla ricaduta che le azioni hanno sul loro vissuto. La scelta di usare come fonte di dati la tecnica dello shadowing è stata dettata dalla consapevolezza dell'importanza di una rilevazione portata avanti attraverso il mondo interno dell'osservatore, che necessita un'apertura alla problematicità e una disponibilità a mantenere sospesi i giudizi attraverso la capacità di comprendere i movimenti interni degli oggetti con mente libera, pronta a interpretare le nuove esperienze con quelle precedenti e ad arricchirle in un continuo fluire. Prima delle osservazioni sono stati definiti gli obiettivi della riflessione, predisponendo schede di osservazione a bassa strutturazione che assomigliano a un diario di bordo e mantengono viva l'attenzione verso alcuni argomenti guida con l'intento di descrivere una determinata situazione seguendo delle caratteristiche distintive e comprendendo le motivazioni alla base dell'agire dei soggetti. L'osservazione partecipante permette di accedere a spazi che non sarebbero altrimenti aperti e accessibili all'esplorazione e di percepire il punto di vista di chi si trova all'interno, in modo non veicolato.

Lo shadowing è una forma di osservazione partecipante che si distingue dalla *stationary observation* (Czarniawska, 2017) e ha il significato di fare l'ombra, seguire come un'ombra. La metodologia prevede, infatti, che un osservatore segua una persona nello svolgimento delle sue attività, utilizzando le descrizioni delle attività del soggetto osservato come dati di ricerca. Il ricercatore deve verbalizzare le azioni intraprese e le esperienze vissute cogliendole nel loro movimento, nella loro particolare contingenza e significatività individuale, in modo da analizzare con precisione il contesto di azione e i processi di lavoro. Il ricercatore che 'fa l'ombra' non si pone come partecipante completo, come membro dell'organizzazione studiata o come partecipante osservatore la cui attività di ricercatore è conosciuta dal gruppo indagato di cui fa parte. L'ombra è colui che indaga gli impliciti, propri e degli osservati, senza dover "fingere" neutralità, ma anzi facendo emergere le emozioni altrui e proprie come componenti di ricerca fondamentali, come elementi importanti di rivelazione delle categorie interpretative (Sclavi, 2005, p. 5). Lo shadowing permette di

² La ricerca presentata in questo contributo si colloca all'interno di un progetto di ricerca più ampio e articolato che prevede l'utilizzo di metodologie quantitative e qualitative e riguarda le esperienze di PCTO nelle scuole secondarie di secondo grado di lingua tedesca della Provincia di Bolzano.

individuare una soluzione al problema del doppio ruolo dell'osservatore partecipante che induce il ricercatore ad assumere dei ruoli che non sono solo quelli di osservatore ma di supporter dell'organizzazione studiata, togliendo così molto spazio mentale e opportunità per osservare in modo attento, libero e concentrato (Yin, 2011, p. 128). Benché lo shadowing sia stato usato soprattutto in ricerche che studiano la leadership in setting scolastici o organizzativi (Earley, 2012), si presta particolarmente a rendere complesso e interessante il ruolo dell'osservatore in contesti educativi, perché l'osservatore pone anche se stesso, con i propri schemi di pensiero e le proprie dinamiche emozionali, come oggetto di osservazione e come parte dell'interazione e rende chiaro come la comprensione non consista solo di empatia ma anche di exotropia (Sclavi, 2005, p. 172).

Per la ricerca sono state raccolte 150 cartelle di osservazioni shadowing che descrivono la partecipazione a 12 giornate di tirocinio presso quattro piccole aziende del territorio altoatesino che hanno ospitato per due settimane studenti partecipanti ad un progetto PCTO nella primavera del 2019.

La giornata di shadowing è cominciata sempre alle otto e si è conclusa alle cinque del pomeriggio con una pausa pranzo di un'ora. Le giornate scelte per l'osservazione sono state la prima e l'ultima giornata e una giornata intermedia del periodo trascorso in azienda.

La scheda di osservazione-verbalizzazione dello shadowing ha riguardato i seguenti indicatori:

- la descrizione del setting di lavoro;
- la descrizione delle azioni del tutor e del suo comportamento nella relazione di tutoring;
- le modalità di interazione del tutor con gli studenti;
- i processi di riflessione con gli studenti;
- le osservazioni incidentali e riflessioni estemporanee affiorate in modo non intenzionale;
- le risposte e reazioni a questioni approfondite alla fine delle giornate.

I tutor seguiti dall'osservatore-ombra sono sempre stati messi a conoscenza della tecnica e le osservazioni sono state precedute da una ricognizione del setting di azione.

Lo shadowing ha permesso di porre attenzione a situazioni non lineari, olistiche da una prospettiva multipla e prestare maggior attenzione alle voci autentiche dei protagonisti, in un certo senso facendoli partecipi di un processo di ricerca che consenta una migliore comprensione della realtà, delle sue strutture e dei suoi modelli interpretativi. Alcuni indicatori hanno permesso di tracciare osservazioni particolarmente interessanti che sono state approfondite dopo lo shadowing attraverso un'intervista in profondità con i tutor.

4. Analisi e discussione dei dati

Le note, i verbali d'osservazione e le trascrizioni delle interviste sono stati analizzati seguendo l'approccio dell'analisi del contenuto di Mayring (2015). L'analisi del contenuto qualitativa è stata storicamente definita come una strategia che permette una descrizione sommativa del materiale raccolto condotta attraverso un procedimento sistematico e valido. Gli aspetti contenutisticamente rilevanti, ridotti a unità analitiche, vengono esplicitati attraverso categorie continuamente riviste nel corso della valutazione (*feedback loop*). Questo approccio cerca di proporre un'analisi del contenuto qualitativa che preservi la struttura rigorosa dell'analisi del contenuto quantitativa. Mayring descrive due procedimenti di sviluppo delle categorie: induttivo e deduttivo. Con lo sviluppo induttivo si intende lo sviluppo di un sistema di categorie a partire dal materiale e orientato verso processi di riduzione sistematica: questo approccio è stato ulteriormente sviluppato e definito come analisi sintetica dei contenuti (Mayring, 2010). Con lo sviluppo di categorie deduttive Mayring (2010) indica la codifica per mezzo di aspetti di valutazione teoricamente giustificati: il sistema delle categorie deriva da una o più teorie ed è realizzato prima della codifica e l'assegnazione dei passaggi di testo alle categorie viene effettuata sulla base di regole di codifica definite e ottenendo un'analisi strutturata dei contenuti.

Al materiale sono state applicate entrambe le procedure: i passaggi di testo che non abbiamo potuto assegnare a una categoria nella procedura deduttiva di strutturazione dell'analisi dei contenuti sono stati poi codificati induttivamente utilizzando un'analisi di sintesi dei contenuti per sviluppare categorie a partire dal materiale.

L'identificazione di alcune macrocategorie finali offre la possibilità di una comprensione della riflessione e delle azioni che i tutor hanno espresso nella co-costruzione di competenze e nel loro ruolo di maestri e costruttori di relazioni nei luoghi di lavoro.

Alla ricerca di una responsabilità condivisa

Abbiamo rilevato innanzitutto che la partecipazione degli studenti all'esperienza di PCTO risiede su un continuum che può andare da una completa immersione alla posizione opposta di outsider. Poiché le esperienze sul campo hanno lo scopo di consentire agli studenti di apprendere nella pratica, i partecipanti devono avere sufficiente legittimità per essere considerati e trattati come potenziali membri e almeno godere di un grado di partecipazione che rende visibile la pratica reale (Wenger, 1998, p. 100). Il tutor è colui che ha gli strumenti organizzativi per favorire la condizione di comunità di pratica. Il tutor esterno, nella nostra indagine, si sente riconosciuto nella sua azione quando ci sono la presenza e l'interesse da parte del tutor scolastico; non sempre ne

condivide l'impostazione ma intuisce la possibilità di realizzazione di una comunità di pratica e la percezione di fare 'impresa comune' nella negoziazione delle riflessioni sulle attività degli studenti. Emerge certamente un bisogno di sviluppare quello che Wenger definisce una «*complex, collectively negotiated response to what they understand to be their situation*» (Wenger, 1998, p. 78). Il tutor d'azienda è alla ricerca del suo *sense of agency* e di cooperazione e vuole sentirsi attivamente impegnato tra il mondo dello studente e il mondo dell'ambiente di apprendimento esterno ma soprattutto sviluppare relazioni personali e percepire che si sta delineando una routine di gesti, azioni e concetti prodotti dalla comunità (Wenger, 1998).

Alla ricerca del ruolo di ma(e)stro

La relazione tutor aziendale-studente sembra conferire al professionista impegnato nel ruolo di tutoraggio una nuova dimensione professionale, un'opportunità di osservare sé stesso nella veste di maestro ma anche di mettere in luce l'impegno reciproco. Le attività svolte dagli studenti vengono denotate da una significatività particolare, che enfatizza un senso di professionalità differente dal solito, perché imparare dell'esperienza è partecipazione sentita e risonanza empatica e, come ha messo in luce Alheit (1996), la comprensione dell'apprendimento avviene solamente nella relazione con la biografia dell'apprendente. Osservare gli studenti agire secondo le proprie indicazioni ha portato i tutor aziendali a sentirsi parte di una responsabilità formativa allargata e mai sperimentata prima. L'essere a sua volta osservato dagli studenti offre al tutor aziendale un'esperienza di grande significato professionale: la sensazione di essere mentore, esperto e maestro non solo di tirocinio ma di comunicazione, relazione e professionalità. La consapevolezza che il proprio ruolo migliora l'esperienza e le competenze dello studente rafforza la comunicazione e la relazione ma anche la consapevolezza dell'importanza dei compiti e dei ruoli da assegnare allo studente per fare in modo che si consolidino le esperienze e conoscenze legate alla professione e la capacità di riflettere su di esse. Il tutor sembra essere consapevole dell'importanza per gli studenti di essere coinvolti nella struttura aziendale in compiti significativi anche se spesso emerge una difficoltà oggettiva a trovare attività coerenti e ricche.

Alla ricerca di valutazione autentica

I momenti di valutazione e di riflessione sono stati quelli che più hanno messo in luce le difficoltà dei tutor esterni di rapportarsi al linguaggio valutativo della scuola, e quindi la percezione di una distanza dal linguaggio scolastico e di una fragilità quindi del "repertorio condiviso". I tutor osservati fanno notare che il clima in azienda è di tipo collaborativo e non di prestazione individuale come succede a scuola, per questo a volte è difficile per gli studenti

rendersi conto che il loro compito è una parte di un tutto e che alla loro piccola azione non viene attribuito una valutazione individuale, ma essa contribuisce alla riuscita di un comune progetto globale. Incontri e visite dei tutor scolastici così come i contatti con la dirigenza delle scuole variano da scuola a scuola. Ci sono scuole che valorizzano il lavoro dei tutor aziendali, invitano i tutor a partecipare ai gruppi di lavoro della scuola e prevedono anche laboratori all'interno della scuola, altre, invece, da cui arriva solo un'e-mail di ringraziamento e la richiesta della scheda di valutazione, altre ancora che non stabiliscono nessuna forma di contatto. Alla ricerca di riconoscimento il tutor cerca una sua definizione, un suo ruolo nella formazione dello studente e cerca di suggerire l'importanza di alcune azioni e di alcune competenze (l'ascolto attivo, la puntualità, la riflessione, l'interdipendenza dei processi lavorativi) di cui tenere conto insieme in un diverso progetto valutativo.

Alla ricerca di una prospettiva integrata

In aggiunta agli elementi corrispondenti all'impianto teorico è emerso anche che la promozione di cooperazione tra i luoghi di apprendimento sembra implicare la creazione di diversi "organismi" di cooperazione; la cooperazione tra luoghi di apprendimento non può essere ridotta alle singole azioni delle scuole e delle aziende. È fondamentale che il sistema formativo in generale all'interno della struttura politica e economica che lo sostiene affronti la questione del riconoscimento e della valorizzazione da parte della scuola della particolare forma di apprendimento dall'esperienza che ancora contrasta con l'apprendimento in classe dove non possiamo ancora parlare di apprendimento esperienziale come «*a holistic integrative perspective on learning that combines experience, perception, cognition, and behaviour*» (Kolb, 1984, p. 21).

5. Conclusioni e prospettive per una partnership trasformativa

Applicare un approccio di comunità di pratica all'esperienza dei tirocini dei PCTO richiede un certo grado di cooperazione e collaborazione fra scuole e aziende che ancora non esiste in maniera diffusa. La richiesta di tale partnership sta diventando più forte e le ricerche in questo campo, provenienti soprattutto dalla Germania, sottolineano che un'efficace programma iniziale di formazione degli insegnanti tutor e dei responsabili aziendali prevede collaborazioni tra scuole e aziende, che sappiano intrecciare teoria, ricerca e pratica e fornire opportunità di collaborazione per sviluppare pratiche efficaci (Weis, 2015; Gessler, 2017). Il partenariato fra aziende e scuole dovrebbe diventare uno degli standard fondamentali per la valutazione dell'efficacia di questo strumento. Nello sviluppo di tali partnership, i programmi di PCTO dovrebbero avere

come obiettivo lo sviluppo di esperienze sul campo che funzionino come pratica guidata all'interno di differenti comunità professionali, proponendo un tipo di esperienza che è significativamente diversa dalle concettualizzazioni tradizionali della scuola ma anche diversa dai tirocini lavorativi tipica dei rapporti di apprendistato professionalizzante o della formazione duale. È necessario che nei programmi di formazione dei tutor esterni e interni ci siano spazi e opportunità per lavorare in contesti che ampliano i loro sistemi di convinzioni e aiutano a costruire una più sofisticata comprensione dell'apprendimento. L'esperienza in un campo intermedio, una caratteristica spesso ignorata dei programmi di aggiornamento e formazione, può rappresentare un potenziale luogo per intraprendere questo tipo di lavoro. Un approccio di comunità di pratica, che teoricamente inquadra tali esperienze sul campo, potrebbe offrire una solida cornice delle esperienze di apprendimento work-related.

La cooperazione fra aziende e scuole superiori di secondo grado implica anche conoscenze teoriche approfondite dei processi lavorativi. Una cooperazione è tale solo se si interviene a livello curricolare per poter definire e promuovere processi di insegnamento e apprendimento che siano orientati ad un continuo divenire e sviluppo. In questo contesto quindi siamo di fronte a possibilità tutte da esplorare di progettazione globale e di riorientamento didattico nell'ottica dello sviluppo di competenze e non di trasmissione di contenuti e la qualificazione dei tutor d'azienda è strettamente legata alle competenze degli insegnanti e alla dimensione di apertura della scuola al territorio.

Riferimenti bibliografici

- Alheit, P. (1996). Biographizität' als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In H. H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.) (2. Auflage), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (pp. 276-307). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnold, R. (2018). *Das kompetente Unternehmen. Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Batini, F., & De Carlo, M. E. (2016). *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*. Torino: Loescher.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An Inquiry into the nature and implications of expertise*. La Salle, IL: Open Court.
- Bertagna, G. (2016). Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro. *Formazione Lavoro Persona*, VI, 18, 118-142.
- Berzog, T. (2008). *Beruf fängt in der Schule an. Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

- Bosse, D. (2017). Abitur für alle? Zur Zukunft des Lernens in der Oberstufe. In O. A. Burow & C. Gallenkamp (2017). (Hrsg.), *Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren* (pp. 105-115). Weinheim: Beltz Verlag.
- COM-Commission of the European Communities, (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels. In [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) [Ultimo accesso 5.5.2020].
- Coe-Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*. In <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Ultimo accesso 5.5.2020].
- Czarniawska, B. (2017). Fieldwork Techniques for Our Times: Shadowing. In M. Ciesielska & D. Jemielniak (2018) (Eds.), *Qualitative Methodologies in Organisation Studies* (pp. 53-74). London: Palgrave Macmillian.
- Earley, P. (2012). Observation Methods: Learning about Leadership Practice through Shadowing. *Special Issues on Educational Research: Essays on Procedures, Methods, Instruments*, 6 December 2012, 15-31. Doi: 10.7358/ecps-2012-006-earl.
- Eraut, M. (2011). How researching learning at work can lead to tools for enhancing learning. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Eds.), *Sage handbook of workplace learning* (pp. 181-197). London: Sage.
- Fabbri, L. (2014). Il tirocinio. Condizioni per apprendere dalla pratica. *Educational reflective Practices*, 1, 36-51. Doi: 10.3280/erp2014-002009.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2018). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Carocci: Roma.
- Fedeli, M., & Tino, C. (2017). *Alternanza scuola-lavoro. Il Terzo Spazio per un'Alleanza Trasformativa*. Pensa MultiMedia: Lecce.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31, 49-68. Doi: 10.1080/0141192052000310029.
- Gentili, C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova Secondaria*, XXXIII(10), 16-38.
- Gessler, M. (2017). The lack of collaboration between companies and schools in the German dual apprenticeship system: historical background and recent data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(2), 164-195. Doi: 10.13152/IJR.VET.4.2.4.
- Hellmer, J. (2007). *Schule und Betrieb. Lernen in der Kooperation*. Wiesbaden: VS.
- Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2008). Understanding learning culturally: overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning*, 1, 27-47. Doi: 10.1007/s12186-007-9001-y.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the Source of learning and Development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Content Analysis. In U. Flick, E.V. Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 266-269). London: Sage.
- MIUR, (2018). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee guida* (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018 n. 145) In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496> [Ultimo accesso 5.5.2020].
- Mortari, L. (2007). Capitale sociale e risorse formative. In L. Mortari & C. Sità (a cura di), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative* (p. 7-39). Trento: Erickson.
- Salatin, A. (2018). Rafforzare la governance territoriale per vincere la sfida dell'alternanza. *Scuola democratica*, 2, 399-407.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge Building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Saweyr (Ed.). *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press.
- Scalvi, M. (2005). *A una spanna da terra*. Milano: Feltrinelli.
- Tino, C. (2018). Boundary spanners: uno studio sugli orientamenti dei docenti-tutor dell'Alternanza Scuola-Lavoro. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 18, 2, 89-102. Doi: 10.13128/formare-23141.
- Torre, E. M. (2016). Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 16(2), 137-154. Doi: 10.13128/formare-18222.
- Wallnöfer, G. & Zadra, C. (2019). L'autodirezione nell'apprendimento in percorsi di alternanza scuola-lavoro. *Formazione, lavoro, persona*, IX(26), 109-119.
- Weis, C. (2015). *Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb. Ein Blick in die Schulpraxis*. München: Grin Verlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78, 139-145.
- WEF-World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. In: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf [Ultimo accesso 5.5.2020].
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.