

ASSESSORATO ALLE POLITICHE SCOLASTICHE, FORMATIVE E DELL'ORIENTAMENTO;
EDILIZIA SCOLASTICA DELLA PROVINCIA DI BOLOGNA

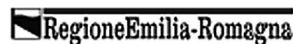
STUDI E RICERCHE / 3

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:
Carocci editore
via Sardegna 50,
00187 Roma,
telefono 06 / 42 81 84 17,
fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet
<http://www.carocci.it>



Unione europea
Fondo sociale europeo



Assessorato alle politiche scolastiche, formative
e dell'orientamento; edilizia scolastica
della Provincia di Bologna

Integrazione tra scuola e formazione professionale nell'obbligo formativo

Esperienze di monitoraggio e valutazione
di progetti formativi nella provincia di Bologna

A cura di Massimo Marcuccio



Carocci editore

Si ringraziano per la preziosa collaborazione: Francesca Baroni, referente per le attività di assistenza tecnica del Servizio Scuola; lo staff del Servizio Scuola per il supporto fornito alle attività del Gruppo integrato e dello Sportello per la valutazione; tutti i componenti del Gruppo integrato che hanno collaborato in questi anni con l'Amministrazione provinciale.

RIF.P.A. 3002/03

Approvato con Determinazione dirigenziale n. 24/2003-CR42 del 07 agosto 2003

1^a edizione, febbraio 2004
© copyright 2004 by
Provincia di Bologna

Finito di stampare nel febbraio 2004
dalle Arti Grafiche Editoriali srl, Urbino

ISBN 88-430-3052-3

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume,
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia,
anche per uso interno
o didattico

Indice

Presentazione di <i>Beatrice Draghetti</i>	9
Introduzione di <i>Massimo Marcuccio</i>	II
Parte prima L'intervento a supporto del monitoraggio e della valutazione dei progetti integrati realizzato dall'Amministrazione provinciale	
1. Elementi di sfondo: riferimenti normativi, sperimentazioni e azioni messe a bando di <i>Massimo Marcuccio</i>	2I
1.1. Il contesto normativo-istituzionale originario dei percorsi integrati nell'obbligo formativo <small>1.1.1. I riferimenti normativi a livello nazionale / 1.1.2. Il quadro normativo regionale</small>	2I
1.2. La sperimentazione regionale di percorsi integrati: 1998-2001	26
1.3. Le tipologie di azioni integrate nell'obbligo formativo finanziate dalla Provincia di Bologna	29
2. Monitoraggio e valutazione dei progetti formativi integrati nei percorsi di obbligo formativo: finalità, strategie e procedure di <i>Anna Del Mugnaio e Massimo Marcuccio</i>	36

2.1. Il monitoraggio e la valutazione come fattore di crescita territoriale	36
2.2. La strategia dell'intervento a sostegno del monitoraggio e della valutazione	39
2.3. La struttura del sistema di valutazione	41
2.4. Le attività del sistema a supporto del monitoraggio e della valutazione	45
2.4.1. La scelta delle informazioni da rilevare e delle procedure da adottare / 2.4.2. La costruzione degli strumenti per la raccolta dei dati / 2.4.3. Il monitoraggio dei progetti e l'espressione di pareri	
3. Risultati e ricadute del monitoraggio e della valutazione	51
di <i>Massimo Marcuccio</i>	
3.1. Gli esiti della rilevazione nel 2002	51
3.2. Gli esiti delle rilevazioni del 2003	53
3.2.1. Gli esiti della rilevazione presso gli studenti / 3.2.2. Gli esiti dei questionari coordinatori / 3.2.3. Il confronto tra gli esiti del questionario rivolto agli studenti e quelli del questionario rivolto ai coordinatori	
3.3. Le linee guida	60
4. La continuità con il passato	63
di <i>Francesco Degli Esposti</i>	
4.1. Introduzione	63
4.2. L'esperienza dei corsi integrativi extracurricolari	63
4.2.1. Gli inizi del processo di integrazione / 4.2.2. Le caratteristiche principali dei percorsi integrativi extracurricolari / 4.2.3. Atteggiamenti e significati dell'integrazione / 4.2.4. I soggetti coinvolti / 4.2.5. L'integrazione come strumento di promozione del territorio	
4.3. Lo sviluppo delle attività integrative extracurricolari	68
4.3.1. La rilevanza del fenomeno	
4.4. Il problema della valutazione dei percorsi	72
4.5. Conclusioni	75

Parte seconda
Le esperienze di monitoraggio e valutazione
dei progetti integrati realizzate dagli istituti scolastici
e dai centri di formazione professionale

5. Prospettive per un profilo professionale rinnovato	81
di <i>Angela Verzelli</i>	
5.1. Il contesto scolastico	81
5.2. La struttura del percorso integrato	82
5.3. La valutazione: parte integrante del percorso	84
5.4. Percorsi rinnovati: riflessioni e prospettive	86
5.5. Le proposte	89
6. Verso una strategia dell'alternanza scuola-lavoro	92
di <i>Ninetta D'Aurizio e Marilena Mattioli</i>	
6.1. Introduzione	92
6.2. L'esperienza integrata realizzata	93
6.3. La valutazione dello stage	95
6.3.1. L'impianto delle attività di valutazione / 6.3.2. Lo svolgimento delle attività di valutazione	
6.4. Gli esiti della valutazione dello stage	96
6.5. Il futuro dello stage nei percorsi integrati	103
7. La ricaduta dello stage sulle attività didattiche	105
di <i>Angela Bacchi</i>	
7.1. Contesto scolastico e nascita del progetto	105
7.2. Il progetto	106
7.2.1. Struttura e sequenza temporale / 7.2.2. L'inserimento del percorso integrato all'interno del curriculum scolastico / 7.2.3. Figure professionali e loro incarichi	
7.3. Le attività di valutazione	108
7.3.1. Strumenti per la raccolta dei dati / 7.3.2. Raccolta dei dati relativi all'esperienza di stage	
7.4. Esiti dell'attività di valutazione	111
7.4.1. I risultati / 7.4.2. Analisi e valutazione dei risultati	

8. Le trasformazioni organizzative di <i>Elena Minelli</i>	115
8.1. Introduzione	115
8.2. Le criticità organizzative dei progetti integrati 8.2.1. Dimensione normativa / 8.2.2. Dimensione culturale	115
8.3. Le esperienze di integrazione realizzate da COFIMP dal 1998 ad oggi 8.3.1. I progetti integrati triennali e biennali / 8.3.2. Le soluzioni adottate dalla scuola / 8.3.3. Il riassetto organizzativo di COFIMP	117
8.4. Le esperienze realizzate dal punto di vista della scuola e di altri centri di formazione	119
9. La trasferibilità delle esperienze di <i>Carla Conti e Patrizia Loria</i>	112
9.1. L'esperienza integrata realizzata 9.1.1. Prima del progetto / 9.1.2. Descrizione del progetto / 9.1.3. La realizzazione dell'attività	122
9.2. Le attività di monitoraggio e valutazione	125
9.3. Che cosa resta? La trasferibilità dell'esperienza	126
10. Considerazioni conclusive	130
10.1. Gli spazi futuri di integrazione tra sistemi formativi nella riforma del sistema scolastico	130

Presentazione

Tra tutte le trasformazioni del sistema scolastico e formativo, l'obbligo formativo a 18 anni costituisce una delle novità più importanti introdotte negli ultimi decenni della storia della scuola italiana. Il provvedimento ha rappresentato l'occasione per avviare varie forme di innovazione dei curricoli scolastici, tra le quali quelle progettate e realizzate in integrazione tra scuola, formazione professionale e soggetti del sistema sociale ed economico del territorio.

La Provincia di Bologna ha investito in questa nuova prospettiva, promuovendo in particolare la sperimentazione di moduli formativi progettati e realizzati in integrazione tra scuole e formazione professionale.

In tal modo si è inteso rispondere alle aspettative e ai bisogni dei giovani e delle loro famiglie e promuovere una cultura comune tra scuola e formazione tale da produrre effetti positivi sui curricula scolastici e sul successo formativo.

Non si è trattato solo di sostenere le attività più direttamente connesse con il mercato del lavoro locale, ma di intervenire anche sulla dimensione orientativa e sullo sviluppo di atteggiamenti e competenze relative alla promozione della persona e alla formazione del cittadino.

Questo impegno si è posto in continuità con un passato recente, durante il quale le attività di formazione integrata scuola/formazione professionale sono state sperimentate con risultati importanti per l'avvio di un vero e proprio sistema.

Il volume vuole rendere conto di questo intenso lavoro attraverso la prospettiva del monitoraggio e della valutazione degli interventi che sono stati realizzati da chi ha attuato direttamente questo processo innovativo. Gli ambiti toccati rendono conto della complessità dell'azione messa in atto e delle ricadute sul sistema integrato territoriale, offrendo anche elementi preziosi per delineare possibili future linee di sviluppo.

Alla luce di questi, nel quadro attuale di un sistema in fase di trasformazione, occorrerà ripensare l'intera esperienza realizzata. Si delineano infatti i presupposti per la costruzione di un sistema integrato dell'istruzione e della formazione caratterizzato dall'adozione di strumenti e procedure che garantiscano la flessibilità dei percorsi.

In questa direzione la Provincia di Bologna ha già iniziato ad operare. E le pagine di questo libro, insieme a quelle degli altri della stessa collana, ne sono testimonianza.

BEATRICE DRAGHETTI
Assessore alle politiche scolastiche,
formative e dell'orientamento;
edilizia scolastica

Introduzione

di *Massimo Marcuccio*

All'indomani dell'entrata in vigore delle norme che prevedevano l'innalzamento dell'obbligo scolastico e l'introduzione dell'obbligo formativo, il Servizio Scuola della Provincia di Bologna costituiva uno staff incaricato del monitoraggio e della valutazione dei progetti realizzati in integrazione tra istituti scolastici e centri di formazione professionale da affiancare al già esistente sistema di controllo di gestione. Elemento fondamentale di questa struttura operativa, ancora in piena attività, è stato un gruppo di insegnanti della scuola e di operatori della formazione professionale che, supportato da consulenti esterni, ha collaborato con l'amministrazione provinciale.

È al suo interno che è nata l'idea della presente pubblicazione. Essa raccoglie una serie di contributi che offrono uno spaccato di come l'intervento del Servizio Scuola si sia intrecciato con le esperienze di monitoraggio e valutazione, realizzate da istituti scolastici e centri di formazione professionale e finalizzate a promuovere il sostegno al successo formativo negli ultimi anni della scuola media superiore.

La convinzione che sta alla base della strategia di intervento dell'Amministrazione provinciale, e che fa da filo conduttore a tutto il libro, è che il monitoraggio e la valutazione siano strumenti per sostenere e "gestire" i cambiamenti in atto tramite un'azione concreta tesa al miglioramento continuo.

Nell'urgenza di nuovi obiettivi da raggiungere, nuove richieste da soddisfare, nuovi soggetti con cui interagire, l'obiettivo dall'Amministrazione provinciale non poteva che essere prima di tutto pratico: da un lato fornire ai partner del sistema scolastico e formativo, tramite apposite indagini, nuove informazioni attendibili; dall'altro favorire lo sviluppo di competenze valutative degli attori coinvolti nei progetti.

I principii che hanno fatto da sfondo all'azione della Provincia di Bologna, quindi, possono essere così sintetizzati: *a)* la riflessione valutativa sulla realtà di ciò che è stato realizzato¹ è un supporto fondamentale alle scelte in ambito educativo; *b)* il processo di valutazione ha una valenza "formativa" e favorisce il coinvolgimento e lo sviluppo delle competenze dei soggetti coinvolti che da "valutati" devono gradualmente trasformarsi in valutatori; *c)* la riflessione valutativa mira al miglioramento continuo di ciò che viene valutato e non al sanzionamento.

Il quadro di riferimento dei percorsi formativi integrati nell'obbligo formativo tra istituti scolastici e centri di formazione professionale è stato delineato chiaramente dalla Provincia di Bologna nel *Programma provinciale delle politiche della formazione e del lavoro 2000-2002*. La scelta politica di fondo dell'Amministrazione provinciale è stata quella di abbracciare l'integrazione tra scuola, formazione professionale, nel mondo del lavoro come «principio ordinatore» per la rete dei diversi soggetti del sistema formativo provinciale.

Questa volontà politica si pone in continuità con un passato recente. Sono state molte, infatti, le attività di formazione integrata scuola/formazione professionale che sono state sperimentate in passato nella realtà provinciale bolognese, con risultati importanti per l'avvio di un vero e proprio sistema territoriale. In particolare vanno ricordate le attività formative integrate curriculari ed extracurriculari per gli ultimi tre anni delle scuole medie superiori e le attività rientranti nella cosiddetta "terza area".

Nel quadro attuale di un sistema istituzionale mutato, è stato necessario tuttavia ripensare l'intera esperienza realizzata. Si delineano infatti i presupposti per un vero e proprio sistema integrato dell'istruzione e della formazione, fondato sul riconoscimento delle competenze acquisite in ogni segmento formativo frequentato.

La Provincia di Bologna ha quindi inteso continuare a investire, in questa nuova prospettiva, nella sperimentazione di moduli formativi integrati con la scuola media superiore, promuovendo, in particolare, una progettazione congiunta scuole/formazione professionale tesa a rispondere alle aspettative/bisogni dei giovani, sostenere le attività più direttamente connesse con il mercato del lavoro locale e favorire sperimentazioni in grado di promuovere una "cultura comune" tra scuola e formazione, produrre effetti positivi sui curricula scolastici, contribuire al successo formativo degli studenti².

La progettazione dell'impianto di monitoraggio e valutazione delle attività integrate realizzate dal Servizio Scuola ha avuto come punto di partenza questo quadro generale di riferimento. Nel contempo ha dovuto tener conto di alcuni aspetti che caratterizzano il dibattito attuale sulla valutazione in ambito scolastico. In primo luogo alcuni problemi teorici legati alla risposta alla domanda circa «lo scopo della valutazione, al quale sono strettamente legati l'oggetto da valutare e il ruolo dei partecipanti alla valutazione, nonché il tipo di strumenti da utilizzare per la raccolta dei dati»³. In secondo luogo l'esistenza di nuove tendenze e approcci alla valutazione che «hanno ridimensionato la portata delle conclusioni che si potevano trarre dal modello strettamente legato alla tradizione della ricerca educativa, cioè il modello comparativo classico»⁴.

Le scelte compiute hanno avuto come orizzonte di riferimento privilegiato un modello *adattativo-interattivo* che si rifà a un paradigma antropologico, i cui principali esponenti sono, in un contesto internazionale, Parlett, Hamilton, Stake, Cardinet⁵, Guba e Lincoln⁶ rispettivamente

sostenitori di una valutazione “illuminativa”, “responsabile/rispondente”, “allargata”, “naturalistica”. In ambito italiano, ci siamo richiamati alle posizioni di Maria Lucia Giovannini, allieva di Mario Gattullo, che alla fine degli anni Ottanta aveva già fornito un chiaro quadro concettuale, ancora oggi del tutto attuale, delle principali tendenze della valutazione delle esperienze di innovazione⁷ dei programmi scolastici.

Le caratteristiche principali del modello adattativo-interattivo possono, in sintesi, essere così delineate:

- le informazioni raccolte riguardano un’ampia gamma di aspetti: non solo i risultati ottenuti ma anche elementi relativi ai seguenti ambiti: situazione antecedente, processi e procedure, risultati atipici, fenomeni “naturalisti”, elementi che sembrano aver prodotto gli effetti desiderati, problemi sollevati dai diversi attori coinvolti e relativi sistemi di valore, percezioni di docenti, studenti e di altri soggetti qualificati, decisioni che i responsabili devono prendere e informazioni di cui necessitano⁸, conseguenze in relazione alla formazione degli insegnanti e al curriculum nascosto;
- il progetto *a*) è collocato nell’ambiente di apprendimento (condizioni) di cui diviene parte⁹; *b*) viene descritto e interpretato piuttosto che misurato per predirne gli effetti; *c*) viene osservato da una molteplicità di angoli visuali (*triangolazione*);
- le principali fasi del processo valutativo sono tre: osservazione, indagine e spiegazione;
- il ricercatore, pur essendo uno degli elementi della situazione che osserva, non prende intenzionalmente decisioni in merito al progetto ma privilegia la raccolta di informazioni da consegnare ai decisori “politici”;
- gli strumenti di raccolta dei dati variano entro una vasta gamma: osservazioni, interviste, questionari, test;
- molteplici sono i destinatari dei risultati della valutazione: i partecipanti al progetto, gli enti finanziatori, gli esterni interessati;
- i risultati vengono comunicati con un linguaggio semplice e facilmente comprensibile per favorire lo sviluppo nel lettore di una propria idea;
- l’oggettività è intesa come accordo intersoggettivo tra i partecipanti al progetto¹⁰.

L’assunzione dei principi guida del modello *adattativo-interattivo* è stata fatta con la consapevolezza dei limiti intrinseci ad esso di cui avremo occasione di parlare nella parte conclusiva di questa introduzione. Va tuttavia precisato che questo quadro teorico rappresenta solo la cornice entro la quale si sono mossi l’intervento valutativo della Provincia di Bologna e quelli dei singoli istituti scolastici e dei centri di formazione professionale che vengono presentati in questo volume. Non si è trattato infatti di una “applicazione” rigorosa del modello ma di un “tendere” verso di esso che ha egualmente favorito lo sviluppo di una più ampia sensibilità e competenza valutativa.

I contenuti del volume vanno letti in riferimento a quanto appena descritto. Il suo obiettivo è quello di presentare la prospettiva e gli interventi di monitoraggio e valutazione dei progetti formativi integrati progettati e messi in atto all'interno delle azioni finanziate dal Servizio scuola dell'Assessorato alle politiche scolastiche, formative e dell'orientamento; edilizia scolastica della Provincia di Bologna.

L'opera è strutturata in due parti: la prima, *L'intervento a supporto del monitoraggio e della valutazione dei progetti integrati realizzato dall'Amministrazione provinciale*, delinea lo sfondo e le caratteristiche fondamentali dell'intervento a supporto del monitoraggio e della valutazione dei progetti integrati nell'obbligo formativo. Nella seconda, *Le esperienze di monitoraggio e valutazione dei progetti integrati realizzate dagli istituti scolastici e dai centri di formazione professionale*, sono raccolte le esperienze di monitoraggio e valutazione dei progetti integrati realizzate dagli insegnanti e dagli operatori dei centri di formazione professionale coinvolti nelle attività integrate.

Il primo capitolo, *Elementi di sfondo: riferimenti normativi, sperimentazioni e azioni messe a bando*, ripercorre dapprima le tappe principali, a livello nazionale e regionale, del cammino normativo che ha portato alla definizione delle azioni integrate tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro nell'obbligo formativo. Segue la presentazione di una sperimentazione regionale di percorsi integrati negli istituti medi superiori realizzata a partire dalla fine degli anni Novanta e che ha segnato il punto di riferimento per tutte le esperienze simili successive. Vengono poi descritte le tipologie di azioni integrate che dal 2000 ad oggi sono state finanziate dal Servizio Scuola della Provincia di Bologna.

Nel secondo capitolo, *Monitoraggio e valutazione dei progetti formativi integrati nei percorsi di obbligo formativo: finalità, strategie e procedure*, viene presentata una riflessione sulla funzione della valutazione delle attività all'interno dell'Amministrazione provinciale e sulla particolarità della strategia scelta. Si sottolinea come la valutazione non sia uno strumento di governo bensì uno strumento di sviluppo e promozione culturale. Infatti il Servizio Scuola ha verificato l'efficacia dei propri interventi animato, sì, da un principio di responsabilità politica, ma salvaguardando nel contempo un approccio "formativo" che ha inteso promuovere l'integrazione tra i diversi attori e un "apprendimento" a livello di sistema. La seconda parte del capitolo descrive la struttura dell'impianto predisposto a sostegno dei processi di monitoraggio e valutazione dei percorsi integrati e le attività che sono state realizzate.

Risultati e ricadute delle attività di monitoraggio e valutazione è il titolo del terzo capitolo, dove è offerta una sintesi dei principali esiti delle attività del sistema a supporto del monitoraggio e della valutazione. È presentata dapprima una sintesi degli esiti delle indagini compiute tra gli studenti e i referenti dei progetti negli anni 2002 e 2003. Viene poi descritta la struttura e il contenuto delle *Linee guida per la progettazione* frutto delle riflessioni degli insegnanti e degli operatori della formazione

professionale coinvolti direttamente nelle attività valutative della Provincia.

Chiude la prima parte del volume il saggio di Francesco Degli Esposti *La continuità con il passato*, che mette in evidenza il “filo rosso” che lega l’attuale intervento a favore dei percorsi integrati nell’obbligo formativo con le esperienze dei corsi integrativi extra-curricolari sostenuti dalla Provincia di Bologna a partire dagli anni Ottanta. L’autore, profondo conoscitore dell’esperienza degli integrativi e degli integrati, dopo aver presentato alcuni aspetti peculiari delle precedenti esperienze formative, riconosce che un cambiamento è avvenuto ma sempre nella medesima prospettiva di risposta alle esigenze territorio. La retrospettiva, inoltre, mette in particolare evidenza come la specificità dei percorsi in integrazione abbia fatto emergere, già da allora, l’esigenza di un particolare approccio valutativo di questa tipologia di azione formativa.

Nel contributo che apre la seconda parte, *Prospettive per un profilo professionale rinnovato*, Angela Verzelli, attraverso un’articolata raccolta di informazioni – realizzata attraverso l’analisi di documenti, la somministrazione di questionari e lo svolgimento di interviste – che ha coinvolto studenti, docenti e coordinatore del centro di formazione professionale –, mette in luce come vi sia stato un potenziamento delle competenze di base e delle esperienze formative in contesti extra-scolastici. L’autrice non nasconde alcuni ambiti di criticità dell’esperienza: qualità delle docenze, atteggiamento dei docenti e degli studenti, integrazione e rivisitazione del curriculum scolastico, flessibilità organizzativa. Tuttavia, le varie attività di monitoraggio messe in atto sottolineano il fatto che il triennio integrato ha di certo creato un contesto che ha offerto delle prospettive per favorire la rivisitazione di un curriculum in risposta alle esigenze di nuove figure e competenze professionali non solo del territorio.

Il tema dei diversi contesti di apprendimento è invece al centro del contributo *Verso una strategia dell’alternanza scuola-lavoro* di Ninetta D’Aurizio e Marilena Mattioli. L’interesse delle autrici, coinvolte nei percorsi integrati già dalla prima sperimentazione regionale del 1998, si focalizza sullo stage e sulla sua rilevanza per quanto riguarda la valenza orientativa e lo sviluppo di apprendimenti trasversali professionalizzanti. Viene presentata un’indagine svolta presso studenti, insegnanti e *tutor* aziendali con l’obiettivo di raccogliere indicazioni per comprendere l’importanza dello stage quale momento formativo “altro” rispetto all’aula scolastica. Nella parte conclusiva vengono proposti alcuni suggerimenti per progettare l’esperienza di stage in forma integrata non necessariamente all’interno di un percorso formativo integrato della durata di tre anni. L’idea è quella di sviluppare una forma di alternanza scuola-lavoro fortemente integrata a partire dalla progettazione dei moduli scolastici. In questa ottica l’indagine riveste un ruolo strategico per tutto il sistema scolastico e formativo territoriale.

Angela Bacchi, da anni coinvolta in progetti integrati, in *La ricaduta dello stage sulle attività scolastiche* evidenzia la rilevante importanza del

tirocinio per il raggiungimento degli obiettivi educativi scolastici. A partire da alcune preliminari informazioni circa l'efficacia dello stage per gli studenti e per i *tutor* aziendali, l'autrice ha indagato gli effetti dello stage sulla motivazione al proseguimento del percorso scolastico, sulla scelta di orientamento post-diploma e su alcuni comportamenti di apprendimento scolastico. Attraverso colloqui individuali e questionari strutturati è emerso come lo stage motivi al percorso scolastico in modo particolare attraverso l'applicazione dei contenuti teorici, contribuisca a fare chiarezza tra più idee già delineate o ancora in embrione e favorisca il cambiamento in positivo dei comportamenti di studio degli studenti.

In *Le trasformazioni organizzative* di Elena Minelli, coinvolta sin dalle primissime esperienze regionali nelle attività integrate, descrive i cambiamenti organizzativi (nuovi organismi, nuove funzioni, nuove competenze) intervenuti nelle organizzazioni delle istituzioni scolastiche e dei centri di formazione professionale per la gestione delle attività integrate. L'indagine è stata realizzata su un campione di scuole e di centri di formazione professionale che hanno attivato i trienni a partire dall'a.s. 2000-2001 con interviste rivolte a dirigenti scolastici e direttori.

Carla Conti e Patrizia Loria in *La trasferibilità delle esperienze* sviluppano la loro riflessione valutativa su uno degli ambiti progettuali dei percorsi integrati che riveste per l'Amministrazione provinciale maggiore rilevanza. Le autrici, a partire dalla raccolta di dati relativi ai vari ambiti progettuali, descrivono i margini di miglioramento dell'esperienza realizzata e mettono in evidenza gli aspetti, soprattutto metodologici e organizzativi, che, valutati positivamente, possono essere trasferiti ad altre esperienze integrate.

Il volume si chiude con alcune *Considerazioni conclusive* che toccano anche l'attuale evoluzione del contesto normativo.

L'opera nel suo complesso non intende affatto costituire un discorso organico ed esauriente sui problemi e sulle prassi dell'integrazione tra sistemi formativi nell'obbligo formativo né tanto meno su quelli propri del monitoraggio e della valutazione dei progetti scolastici e formativi.

Il valore del presente scritto, tuttavia, travalica il semplice resoconto di esperienze perché nella redazione dei diversi contributi si è cercato di privilegiare una prospettiva di carattere metodologico. In questo senso il volume intende inserirsi all'interno dell'attuale dibattito sul monitoraggio e sulla valutazione dei progetti in ambito scolastico e formativo ponendo in luce la stretta relazione di questo ambito valutativo con quelli relativi, in un'ottica "macro", alla valutazione di istituto e di sistema, e, in un'ottica "micro", alla valutazione degli apprendimenti degli studenti. Lo scopo è quello di fornire un ulteriore contributo alla promozione e allo sviluppo di una cultura del monitoraggio e della valutazione quale strumento efficace al servizio del miglioramento delle politiche e degli interventi in ambito scolastico e formativo. Siamo convinti, inoltre, che l'argomento trattato in questo libro manterrà tutta la sua attualità anche

in un futuro prossimo poiché tocca aspetti problematici e proposte operative relative a esperienze progettuali che caratterizzeranno gli istituti scolastici e i centri di formazione professionale anche all'interno del nuovo assetto normativo.

Le riflessioni contenute in queste pagine saranno poste alla base delle attività dei prossimi anni. Infatti, a partire dalla necessità di fornire dati utili e attendibili per il miglioramento continuo delle innovazioni progettuali, il problema non sarà tanto quello di sostenere questo o quel modello valutativo, tenuto conto anche del fatto che il modello interattivo-adattativo ha alcuni limiti intrinseci: le conseguenze dovute alla partecipazione del ricercatore al campo d'azione, l'abbandono di strumenti standardizzati, la limitata base di confronto dei dati¹¹.

Il lavoro che ci aspetterà, quindi, sarà quello di definire con maggiore precisione gli obiettivi da perseguire, gli scopi del processo valutativo, le procedure e gli strumenti di volta in volta più adeguati per la raccolta delle informazioni. L'elemento di fondamentale rilievo resterà in ogni caso il rigore metodologico¹².

In questa prospettiva un primo ambito di intervento sarà quello dell'ulteriore sviluppo delle competenze dei soggetti preposti al monitoraggio e alla valutazione all'interno sia dell'Amministrazione provinciale sia degli istituti scolastici e degli enti di formazione professionale, con una particolare attenzione anche agli aspetti relativi all'uso dei risultati della valutazione e a quelli della loro comunicazione intra- e inter-organizzativa. In secondo luogo si procederà a sottoporre a una meta-valutazione gli interventi valutativi sin qui realizzati. Infine, per sopperire alla limitata base di confronto dei dati raccolti si continuerà a intervenire da un lato per sviluppare la già esistente rete di referenti per la valutazione; dall'altro per interagire in forme sempre più strette con l'Anagrafe provinciale dell'obbligo formativo che nei prossimi anni si trasformerà in Osservatorio provinciale sulla scolarità.

Tutto questo, nelle nostre intenzioni, dovrebbe favorire un'ulteriore diffusione delle esperienze di monitoraggio e valutazione in tutto il territorio provinciale.

Note

1. A questo proposito M. L. Giovannini afferma: «Fino a un'epoca recente [...] il campo dell'innovazione educativa non era oggetto di studio scientifico e vi era la tendenza a considerare inutile una sua valutazione che non fosse un giudizio positivo, espresso in modo intuitivo e senza una prova dei fatti controllata» (*La valutazione delle innovazioni nella scuola*, Cappelli, Bologna 1998, p. 11).

2. Cfr. Provincia di Bologna, *Programma provinciale delle politiche della formazione e del lavoro 2000-2002*, p. 31.

3. Giovannini, *La valutazione delle innovazioni nella scuola*, cit., p. 12.

4. Ivi, p. 13.

5. *Ibid.*

6. E. G. Guba, Y. S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Sage, Newbury Park (CA) 1989.

7. Nel *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* (De Landsheere, 1979, p. 150) in riferimento al termine innovazione si trova la seguente definizione: «Innovazione: ogni cambiamento apportato intenzionalmente e sistematicamente a un sistema educativo per riesaminare gli obiettivi di tale sistema o per raggiungere meglio o in maniera più stabile gli obiettivi già assegnati. L'innovazione educativa ha per oggetto: 1) la struttura scolastica (numero di anni di studio, insegnamento polivalente o no ecc.); 2) il curriculum, i programmi... (compresa la definizione degli obiettivi); 3) la pratica didattica (metodologia, strumenti, procedure di valutazione ecc.)».

8. Questo aspetto è stato ripreso da Cesare Scurati all'interno della seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro degli insegnanti della scuola italiana: «Anche quando si procede per misurazioni oggettive [...] la valutazione consiste in una raccolta di informazioni per una decisione in funzione di un obiettivo definito», per cui «le informazioni hanno [...] valore relativo, tenuto conto delle esigenze adeguate ad ogni tipo di decisione». Pertanto, «un buon sistema è quello nel quale la natura di ciò che è valutato è conosciuta con precisione e nel quale si conosce il rapporto intercorrente tra la valutazione e la decisione da prendere»; in definitiva, non valutare per misurare ma misurare per valutare (C. Scurati, *La valutazione dell'apprendimento*, in A. Cavalli, a cura di, *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 2000, pp. 204-5.)

9. Riportiamo le considerazioni fatte a questo proposito in B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*, Editori Riuniti, Roma 1998 (1ª ed. 1984), p. 14: «La complessità dei riferimenti necessari per interpretare la valutazione mostra che non vi sono criteri di giudizio permanenti, ma che essi vanno ricercati entro un quadro storico determinato. Ciò non vuole dire che la valutazione scolastica sia necessariamente dipendente (o almeno del tutto dipendente) da categorie di valore mediate dalla società, ma significa che comunque, sia che si concordi con esse, sia che ci si discosti per una posizione dialettica di rifiuto, è necessario partire da tali categorie se si vuol comprendere qual è il senso dei giudizi che la scuola esprime».

10. Questo aspetto fa emergere un orientamento a cercare una contemperazione fra l'istanza dell'oggettività e quella della soggettività. A questo proposito possono essere utili le considerazioni di C. Hadji che ritiene che il vero avanzamento nelle procedure di valutazione consiste nel «sostituire alle nozioni di verità (ricerca delle variazioni dei voti «veri») e di oggettività (volontà di cogliere un oggetto così com'è), quelle di validità (la lettura fatta della realtà dev'essere sostenibile da un punto di vista oggettivabile) e di pertinenza (coerenza d'insieme dell'operazione in rapporto alle domande che ci si pone, e fondatezza di queste stesse domande). Il progresso non è dalla soggettività all'oggettività, ma dall' inadeguato al pertinente». Cfr. Hadji, *La valutazione delle azioni formative*, La Scuola, Brescia 1995, p. 66, cit. in Scurati, *La valutazione dell'apprendimento*, cit., p. 205.

11. «Il terreno su cui muoversi, quindi, non è tanto quello dell'oggettività incontestabile delle misure quanto quello del *confronto*, dell'enunciazione impegnata del proprio «vero» e del confronto con quello degli altri e, di conseguenza, della «continua rimessa in discussione di tutti i verdeti» in nome della ricerca continua in una prospettiva rivolta a «sostituire a una problematica statica, come quella della comprensione oggettiva, una problematica della dinamica e del movimento». Si vuol dire, in fondo, di non sovrapporre la logica dell'amministratore a quella dell'educatore: richiamo che non ci pare inutile» (Scurati, *La valutazione dell'apprendimento*, cit., p. 206. [Il corsivo è nostro]).

12. Cfr. Giovannini, *La valutazione delle innovazioni sulla scuola*, cit., pp. 23-4.

Parte prima
L'intervento a supporto
del monitoraggio e della valutazione
dei progetti integrati realizzato
dall'Amministrazione provinciale

I

Elementi di sfondo: riferimenti normativi, sperimentazioni e azioni messe a bando

di Massimo Marcuccio

I.1

Il contesto normativo-istituzionale originario dei percorsi integrati nell'obbligo formativo

I.1.1. I riferimenti normativi a livello nazionale

L'esperienza delle attività integrate nell'obbligo formativo della Provincia di Bologna si è collocata all'interno di un contesto normativo-istituzionale nazionale che si è venuto a delineare a partire dal 1999. È infatti di quell'anno la legge n. 144¹ che, con l'articolo 68, introduce il «diritto/dovere alla istruzione e alla formazione fino a 18 anni». La norma prevede che un giovane, per esercitare tale diritto, a 15 anni può scegliere di proseguire nella scuola, per conseguire un titolo di studio, o nella formazione professionale regionale o nell'apprendistato per conseguire una qualifica.

A partire da questo provvedimento l'obbligo formativo si è delineato gradualmente nell'anno successivo in modo particolare per quanto riguarda il tema dell'integrazione tra sistemi formativi.

Nell'*Accordo*, sancito dalla Conferenza unificata, del 2 marzo 2000², viene infatti affermato che l'obbligo di frequenza di attività formative «può essere assolto in percorsi, *anche integrati*, di istruzione e formazione sia nel sistema di istruzione scolastica, che in quello della formazione professionale di competenza regionale nonché nell'esercizio dell'apprendistato». A tal fine si sottolinea l'importanza di «promuovere intese fra regioni, province delegate e amministrazioni scolastiche volte a favorire l'*integrazione* fra percorsi scolastici e di formazione professionale»³.

Nell'*Allegato tecnico* dell'Accordo, si precisa che attraverso tali intese vengono:

- a) progettate iniziative di *formazione integrata tra scuole e agenzie di formazione professionale*;
- b) stabiliti il *valore dei crediti formativi* maturati presso la formazione professionale a tempo pieno oppure all'interno dell'apprendistato per il rientro nei diversi indirizzi di scuola secondaria superiore ed il valore dei crediti formativi maturati presso la scuola secondaria ai fini del passaggio al sistema di formazione professionale o all'apprendistato.

Il tema dell'integrazione tra sistemi formativi viene quindi caratterizzato dalla sua nascita non solo come una *integrazione tra soggetti* ma anche come *integrazione tra curricula*.

Nel luglio 2000 viene firmato il D.P.R. n. 257⁴ che regola l'attuazione dell'art. 68 della legge 144. All'articolo 7 "Percorsi integrati" si afferma che «nel quadro della programmazione dell'offerta formativa integrata»⁵ i percorsi formativi integrati possono essere realizzati in "convenzione" non solo con agenzie di formazione professionale ma anche con «altri soggetti idonei, pubblici e privati».

Due sono gli obiettivi principali di tali percorsi: «potenziare le capacità di scelta degli alunni» e «consentire i passaggi tra il sistema di istruzione e quello della formazione professionale».

Il decreto precisa anche *due tipologie* fondamentali di percorsi formativi integrati:

- percorsi con *integrazione curricolare*⁶, al termine dei quali si consegue il diploma di istruzione secondaria superiore e una qualifica professionale;
- percorsi con *arricchimento curricolare*⁷, che si concludono con il rilascio del diploma di istruzione secondaria superiore e della certificazione di crediti spendibili nella formazione professionale.

Il 24 novembre del 2000 viene firmata la Circolare ministeriale protocollo n. 4210/ESC/10 che riporta le "Linee guida per l'attuazione dell'obbligo formativo". La Nota del ministro precisa che il «diritto di scelta, per ogni giovane, di proseguire la propria formazione fino al diciottesimo anno di età» diviene effettivo se «i tre canali formativi sono realmente complementari, nel rispetto della specificità e della pari dignità di ciascun sistema nel perseguire l'obiettivo, comune e condiviso, di favorire il successo formativo di tutti i ragazzi e le ragazze. [...] Questa collaborazione può offrire nuovi strumenti alle azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica».

In allegato alla circolare sono contenute le *indicazioni operative* rivolte alle scuole per l'attuazione dell'obbligo formativo nell'a.s. 2000-2001 predisposte d'intesa con il ministero del Lavoro.

Dopo aver ribadito che tra le principali funzioni allo svolgimento delle quali le scuole concorrono, vi sono l'*integrazione dei percorsi* di istruzione, formazione e lavoro e i passaggi tra i sistemi formativi, vengono definiti gli obiettivi che i *percorsi integrati* intendono perseguire:

- favorire un più alto livello di formazione generale, tramite l'alfabetizzazione funzionale di base;
- promuovere la capacità di inserirsi in ambienti lavorativi tramite la pratica di laboratorio, gli stage, i tirocini e i laboratori di simulazione.

Un ruolo fondamentale viene riconosciuto alle certificazioni che dovranno essere rilasciate in questi percorsi:

- a) assicurare la trasparenza in linea con gli orientamenti dell'Unione Europea;
- b) favorire l'integrazione tra le istituzioni e gli altri soggetti sociali che,

a diverso titolo, sono coinvolti nei percorsi, anche integrati, dell'obbligo formativo.

Vengono inoltre individuati i processi che la realizzazione dei *percorsi integrati* implica⁸:

- riorganizzazione della scuola e della formazione professionale secondo un modello unitario;
- definizione di modelli formativi personalizzati e integrati soprattutto nell'istruzione tecnica e professionale e in quella artistica;
- innovazione delle competenze e delle qualifiche professionali con riferimento ai risultati delle indagini sui fabbisogni formativi e del confronto con le parti sociali e i sistemi scuola-lavoro-formazione coinvolti.

Questi processi possono essere sostenuti dalla realizzazione di progetti pilota caratterizzati da: negoziazione del percorso con la definizione del patto formativo; struttura modulare del percorso formativo; certificazione delle competenze acquisite e dei relativi crediti.

In relazione agli obiettivi dei percorsi integrati, la circolare enumera alcuni aspetti didattici che, nelle esperienze già condotte, hanno dimostrato la loro efficacia:

- utilizzo di metodologie di apprendimento basate sull'impiego delle nuove tecnologie per attività di formazione a distanza e/o di auto-formazione e sulla didattica assistita;
- individualizzazione dei percorsi formativi con un'organizzazione degli studenti in piccoli gruppi (non più di 8/10 persone);
- diversificazione delle figure professionali dei formatori: insegnanti, esperti e *tutor*;
- organizzazione di un gruppo di conduzione integrato che si assuma la responsabilità dell'intero progetto formativo e risulti di supporto alla collegialità dell'intervento educativo;
- diversificazione delle sedi di insegnamento/apprendimento;
- durata di un percorso integrato "tipo" di 800-1.200 ore annue, anche non coincidenti con l'anno scolastico;
- durata di un modulo "tipo" di 20-25 ore;
- tempo dedicato all'acquisizione delle competenze tecnologiche e professionali pari al 40-50% del monte orario complessivo.

1.1.2. Il quadro normativo regionale

Se a livello nazionale l'anno della svolta per i percorsi integrati è stato il 2000, nella regione Emilia-Romagna, già dal 1997, era iniziato un processo di innovazione normativa e sperimentazione di percorsi formativi integrati tra istruzione, formazione professionale e sistema del lavoro che ha contribuito a creare i presupposti per il successivo avvio dell'azione provinciale.

Il primo momento di questo processo è segnato dal Protocollo d'intesa del 13 giugno 1997⁹ tra il ministero della Pubblica Istruzione, il ministero del Lavoro e della Previdenza sociale, la Regione Emilia-Romagna,

le Province e la Confederazione delle autonomie locali dell'Emilia-Romagna per la sperimentazione di un nuovo sistema integrato di istruzione scolastica, post-secondaria, e formazione professionale. Nell'Allegato, laddove si elencano le azioni per cui sono stati previsti finanziamenti¹⁰, si fa riferimento alla «sperimentazione di moduli di orientamento e di formazione professionale di carattere orientativo da inserire nell'ultimo anno dell'attuale scuola media e nei primi due anni delle superiori finalizzati ad anticipare parte della riforma dei cicli scolastici». Viene, inoltre, prevista «la predisposizione e la sperimentazione di moduli professionalizzanti [...] da inserire nel triennio della scuola superiore, con particolare riguardo alla sperimentazione di moduli di competenze e di linguaggi trasversali».

Una precisazione viene infine avanzata in relazione al fatto che le sperimentazioni di percorsi integrati devono prevedere un «riconoscimento di crediti per il successivo proseguimento nell'istruzione professionale ovvero per il passaggio ad altro indirizzo di studio secondario».

Sarà a seguito di questo Protocollo che verrà attivata la sperimentazione di cui si parlerà nel paragrafo successivo.

Nell'aprile del 1999 viene emanata la legge regionale 21 aprile 1999, n. 3¹¹ di riforma del sistema regionale che definisce gli ambiti di integrazione tra soggetti preposti all'attivazione di attività formative. L'articolo 199, dopo aver offerto una definizione di percorso integrato¹², precisa che «il sistema formativo integrato sviluppa la propria attività in collaborazione con il sistema delle imprese e con il mondo del lavoro». Tra le diverse tipologie di integrazione fra sistemi vengono annoverate le «attività svolte da soggetti appartenenti a sistemi formativi diversi, con assunzione di responsabilità condivisa in tutte le fasi dell'attività, in continuità o meno con i percorsi scolastici, da realizzare nei cicli post-obbligo, post-diploma e nei contratti di lavoro a causa mista».

Il mese successivo viene emanata la legge regionale n. 10¹³ che dà attuazione al diritto allo studio e all'apprendimento per tutta la vita e alla qualificazione del sistema formativo integrato. La norma ribadisce l'intenzione regionale di proseguire sulla strada dell'integrazione tra sistemi formativi. All'articolo 2, infatti, viene affermato che «i progetti volti a garantire e a migliorare i livelli di qualità del sistema scolastico e formativo» riguardano anche

la promozione e qualificazione di un sistema formativo integrato tra la scuola, la formazione professionale e il lavoro, fondato sull'autonomia delle istituzioni scolastiche e su uno stretto rapporto con il territorio, anche tramite accordi o protocolli, finalizzati alla diffusione della cultura dell'integrazione fra questi sistemi, alla definizione di specifici profili professionali, alla qualificazione professionale degli operatori impegnati in attività formative integrate.

In agosto vengono approvate le «Direttive attuative per la formazione professionale e per l'orientamento – Triennio 1997/99»¹⁴. Tra le tipologie

di attività della formazione iniziale finanziabili, la tipologia 2.6. riguarda i «moduli di formazione professionale integrati con la scuola secondaria superiore».

Si tratta di percorsi integrati che possono avere una valenza secondo i casi, orientativa e/o formativa e/o professionalizzante, da portare a termine, in orario scolastico, mediante la collaborazione tra istituti scolastici ed enti di formazione facenti riferimento al sistema regionale. I destinatari sono gli studenti frequentanti gli istituti scolastici secondari superiori. La durata può arrivare fino a 900 ore nell'arco di due anni. L'attestato rilasciato è il certificato di competenze nei casi previsti dalle parti. Nell'ambito della stessa tipologia era possibile attivare anche progetti di sostegno ai disabili.

In relazione al progetto sperimentale regionale, di cui parleremo nel paragrafo successivo, viene precisato che l'indicazione delle finalità, ambiti e settori prioritari, modalità, criteri, durata e tempi, sarà demandata ad atti successivi.

Con la delibera della Giunta regionale n. 1640 dell'ottobre del 2000¹⁵ si aggiunge un ulteriore tassello alla definizione del sistema formativo integrato regionale. Vengono infatti definite le tipologie di certificazioni dei percorsi integrati nell'obbligo formativo e le relative procedure di rilascio. È con questo atto che viene introdotta nel sistema regionale la *dichiarazione di competenza* al termine di un modulo formativo realizzato in un percorso integrato e, in via sperimentale, il *portfolio*.

All'interno di questa intensa produzione legislativa un posto di rilievo deve essere dato all'attività della Regione Emilia-Romagna in occasione della predisposizione della programmazione del Fondo sociale europeo per il periodo 2000-2006. Infatti, in quell'occasione, la proposta di consentire che nei Programmi operativi regionali trovassero spazio azioni legate a indirizzi di politica nazionale di competenza delle Amministrazioni centrali è stata recepita nel Quadro comunitario di sostegno dell'Obiettivo 3.

In tal modo è stato possibile inserire sia nel Programma operativo¹⁶ sia nel Complemento di programmazione¹⁷ della Regione Emilia-Romagna – Obiettivo 3 2000-2006 una serie di riferimenti espliciti all'obbligo formativo. In particolare, nella Scheda di Misura A2 del Complemento, vengono elencate le tipologie di azioni relative all'«integrazione dei curricula scolastici attraverso moduli professionalizzanti per i giovani che proseguono il percorso scolastico secondario dopo il compimento dell'obbligo scolastico». Si tratta di:

- percorsi che utilizzano la metodologia che fa riferimento a un repertorio di unità formative capitalizzabili, adeguatamente contestualizzato alle caratteristiche dei destinatari, capace di favorire l'alternanza fra formazione teorica e situazione lavorativa;
- corsi di formazione professionale integrati con la scuola media superiore dopo il NOS (integrativi extracurricolari);
- azioni di rafforzamento dei percorsi scolastici, e in particolare dei

curricula degli ultimi anni dell'istruzione superiore, attraverso percorsi di avvicinamento al lavoro;

- interventi professionalizzanti rivolti a studenti delle scuole superiori;
- azioni per lo sviluppo degli elementi di flessibilità e di carattere orientativo nei percorsi scolastici, anche relativi all'acquisizione delle competenze trasversali, di cultura del lavoro, dell'autoimprenditorialità e a valenza professionalizzante;
- interventi tesi al rafforzamento della logica dei crediti formativi che possono essere spendibili nei diversi contesti della scuola, del lavoro e della formazione e in momenti differenti della propria vita.

Dopo il 2000, i cambiamenti normativi a livello nazionale hanno creato le condizioni per un adeguamento della normativa regionale. È infatti a seguito di questo nuovo contesto che l'8 maggio del 2001 viene firmato l'*Accordo* tra la Regione Emilia-Romagna e l'Ufficio scolastico regionale, le Province e i Comuni dell'Emilia-Romagna per il coordinamento e il governo integrato dell'istruzione, della formazione professionale e della transizione al lavoro. Nell'Allegato i firmatari si impegnano a «realizzare un sistema formativo integrato e governato, nel rispetto delle rispettive competenze e dell'ordinamento vigente, secondo il metodo della concertazione dei poteri a livello territoriale» e a perseguire, tra gli altri obiettivi, quello di «programmare l'offerta di istruzione e formazione sul territorio regionale nel quadro del sistema formativo integrato, a partire dalla definizione degli ambiti territoriali funzionali al miglioramento dell'offerta formativa, valorizzando le identità e le peculiarità dei diversi sistemi formativi che si dovranno posizionare in relazione alle varie offerte» tra cui quelle dell'obbligo formativo.

All'interno di questa cornice normativa, che ha gradualmente definito l'ambito di intervento dei percorsi integrati nella scuola secondaria superiore, si è collocata, a livello regionale, una importante attività sperimentale a cui dedichiamo il paragrafo successivo.

1.2

La sperimentazione regionale di percorsi integrati: 1998-2001

L'esperienza dei percorsi integrati nell'obbligo formativo nella Provincia di Bologna negli anni 2000-2003 si inserisce all'interno di un contesto regionale caratterizzato non solo da un graduale rinnovamento normativo ma anche da un processo di sperimentazione di percorsi integrati negli istituti scolastici in atto già a partire dalla metà degli anni Novanta¹⁸.

Nell'ambito di queste esperienze e valorizzandone i risultati, nel 1998, nell'ambito degli interventi finalizzati a raggiungere gli obiettivi del Protocollo d'intesa dell'anno precedente, con la delibera della Giunta regionale 20 luglio 1998 n. 1199¹⁹ viene approvato il finanziamento a 27 «percorsi formativi integrati da inserire nel triennio della scuola superiore, con particolare riguardo alla sperimentazione di moduli di competenze e di linguaggi trasversali»²⁰.

Questa sperimentazione riveste una rilevante importanza per tutto il sistema formativo integrato nell'obbligo formativo perché è a essa che si sono richiamati tutti i paralleli e successivi interventi nel medesimo ambito formativo, anche quelli realizzati nella Provincia di Bologna. Per tale motivo riteniamo opportuno offrire una, seppur breve, descrizione delle principali caratteristiche strutturali, organizzative e metodologiche dei percorsi di questa sperimentazione²¹.

La *finalità* che la Regione intendeva perseguire attraverso il finanziamento di questi progetti era quella di permettere ai giovani della scuola secondaria superiore, attraverso il contributo alla costruzione di un sistema articolato e condiviso di integrazione, «i passaggi all'interno del sistema scolastico e/o l'ingresso nel sistema della formazione professionale, attraverso l'acquisizione di competenze di base e trasversali e il riconoscimento dei crediti formativi maturati».

Gli obiettivi erano i seguenti:

- sperimentare la realizzazione di moduli formativi integrati che consentissero agli alunni delle scuole superiori l'acquisizione di competenze di base e trasversali, concluse e comuni a più profili professionali, per l'arricchimento in itinere dei piani di studio attraverso l'intreccio tra apprendimenti teorici e operativi;
- permettere la capitalizzazione delle competenze acquisite attraverso crediti formativi valevoli per il passaggio a un altro ordine di scuola o per l'uscita dalla scuola verso la formazione al lavoro.

Per la riuscita del processo di integrazione dei percorsi, nell'allegato alla delibera²² venivano individuati due *presupposti progettuali* fondamentali:

- lo sviluppo dell'esperienza attraverso fasi e momenti diversi, dalla progettazione, al coordinamento, alla realizzazione dei corsi;
- l'interazione fra vari livelli, da quelli prettamente istituzionali a quelli didattico-formativi e amministrativo-gestionali.

Gli elementi fondanti del processo di integrazione erano invece:

- un *comitato di progetto integrato*, garante della rappresentatività dei diversi soggetti, con il compito di predisporre il progetto ex ante e di monitorare l'andamento del progetto secondo le indicazioni del team di progetto;
- un *team integrato* formato da almeno due rappresentanti della scuola e due dell'ente di formazione, uno dei quali doveva essere il progettista. Il team, con responsabilità collegiale per lo svolgimento del progetto, aveva il compito di applicare il progetto nella fase attuativa, monitorare la coerenza dei contenuti con gli obiettivi formativi previsti, valutare l'efficacia e l'efficienza degli interventi e attivare eventuali azioni di modifica e miglioramento del progetto iniziale;
- un meccanismo di valutazione dell'impatto del percorso integrato all'interno dei sistemi coinvolti;
- uno specifico budget di ore e di risorse finanziarie destinato alla realizzazione dei compiti assegnati al team integrato;

- modalità organizzative e gestionali flessibili individuate per la realizzazione integrata del progetto;
- responsabilità dei docenti, interni ed esterni alle strutture, circa il raggiungimento degli obiettivi formativi e il coordinamento degli apporti delle altre figure docenti;
- una convenzione, con l'individuazione e definizione di ruoli, responsabilità e risorse finanziarie dei diversi soggetti preposti alla realizzazione del progetto;
- la produzione di materiali trasferibili ad altri contesti e ad altri soggetti.

I soggetti attuatori erano invitati ad allegare alla domanda di finanziamento una dichiarazione in cui si impegnavano a rispettare le condizioni suddette.

I percorsi modulari integrati erano destinati a un gruppo di studenti frequentanti il triennio che andava da un minimo di 20 a un massimo di 25 alunni. La prima annualità era riferita agli studenti frequentanti la classe III nell'a.s. 1998-1999.

Il percorso formativo modulare, realizzato presso la sede del centro di formazione professionale e/o presso la sede dell'istituto scolastico partner nell'iniziativa, prevedeva una *durata* fino a 500 ore nell'arco del triennio (di cui 150 ore di stage aziendale) a cui poteva aggiungersi un'offerta personalizzata di autoapprendimento. Per il primo anno la durata del percorso integrato era stabilita in un massimo di 150 ore.

La progettazione riguardava l'intero triennio (III, IV e V anno) e gli interventi erano da svolgersi in orario scolastico.

Le attività formative dovevano prevedere un mix di modalità attuative differenziate che potessero rappresentare un elemento di innovazione e qualificazione del percorso, anche attraverso l'uso di metodologie attive di formazione e di simulazione.

Nel progetto triennale era richiesta come obbligatoria la realizzazione di moduli formativi che facessero riferimento alle aree tematiche denominate *tecniche di ricerca attiva del lavoro* ed *Europa*, più almeno quattro moduli relativi alle seguenti aree tematiche: *a)* economia e organizzazione aziendale; *b)* diritto del lavoro e legislazione; *c)* tecnologie informatiche; *d)* linguistica tecnica; *e)* comunicazione; *f)* sistemi di qualità.

Il percorso formativo modulare prevedeva una progressione che consentisse di affrontare, nel primo anno del percorso, una o due aree, riservando agli anni successivi la trattazione delle rimanenti.

La Regione, inoltre, suggeriva quale «utile supporto alla progettazione» del percorso modulare integrato, anche se in forma sperimentale, il sistema di standard formativi e unità capitalizzabili elaborato dall'ISFOL quale base materiale per la strutturazione di un sistema di riconoscimento dei crediti formativi.

Al termine di ogni modulo o unità formativa capitalizzabile veniva rilasciata una *dichiarazione di competenza*. Il percorso si concludeva con un esame per il rilascio del *certificato di competenze regionale*²³.

Dei 27 progetti approvati, 8 sono stati finanziati a centri di formazione professionale che avevano presentato progetti con istituti scolastici della provincia di Bologna.

Poiché l'analisi degli esiti di questa sperimentazione esula dagli intenti di questo volume, si rimanda al sito web della Regione Emilia-Romagna (www.regione.emilia-romagna.it/formazione/integrazione/index.htm) dove è possibile reperire informazioni al riguardo.

I.3

Le tipologie di azioni integrate nell'obbligo formativo finanziate dalla Provincia di Bologna

In questo quadro normativo e sperimentale in piena evoluzione, si è collocato l'intervento del Servizio Scuola della Provincia di Bologna costituito, in seno all'Assessorato alle politiche scolastiche, formative e dell'orientamento; edilizia scolastica, nell'anno 2000²⁴.

Il primo atto dell'attività del "neonato" Servizio Scuola a sostegno della realizzazione di percorsi integrati è rappresentato dall'Avviso pubblico del 2000²⁵ con cui venivano messi a bando, sulla Misura A2, finanziamenti per la realizzazione di «moduli integrati con la scuola media superiore dopo l'obbligo scolastico» per un totale di € 877.976,73.

L'articolazione temporale complessiva di questi moduli poteva coprire il triennio 2000-2002. Per la durata specifica l'Avviso rimandava alla tipologia formativa 3.1 *Moduli integrati con la scuola media superiore* delle Direttive regionali²⁶. Queste prevedevano la realizzazione di percorsi di integrazione tra istituti scolastici ed enti di formazione professionale del sistema regionale, da effettuarsi «in orario scolastico» con valenza, secondo i casi, «orientativa/formativa, professionalizzante, di rafforzamento delle competenze di base e/o trasversali». I moduli dovevano essere progettati «secondo il modello ISFOL delle Unità Formative Capitalizzabili». Circa la modalità di attuazione e la durata dei percorsi si richiama, «in analogia», quanto realizzato durante la sperimentazione regionale avviata nel 1998 di cui si è parlato nel paragrafo precedente.

Al termine del percorso, questa tipologia formativa prevedeva il rilascio di un *certificato di competenze* secondo il modello integrato validato dalla Regione Emilia-Romagna per i percorsi sperimentali con valore di credito didattico ai fini dell'esame di Stato.

Alla scadenza fissata sono stati presentati 48 progetti, tre dei quali non sono stati dichiarati ammissibili mentre un progetto è stato ritirato nel corso dell'istruttoria tecnica. I restanti 44 progetti sono stati tutti dichiarati approvabili, e tenuto conto delle risorse disponibili, sono stati dichiarati finanziabili 25 progetti, con un numero complessivo di gruppi classe coinvolti pari a 34²⁷. Gli esiti dell'istruttoria configurano una offerta corsuale ricca e variegata dal punto di vista sia della tipologia di istituto (si segnala al riguardo la presenza dei licei e delle scuole non statali)

sia della tipologia di progetto che della collocazione territoriale delle esperienze.

Nell'Avviso pubblico²⁸ del 2001 il Servizio Scuola metteva a bando, sulla Misura A2, risorse per finanziare *azioni integrate nel post-obbligo*, ossia «attività corsuali curricolari, anche di durata pluriennale, con finalità professionalizzante, orientativa o di consolidamento delle competenze di base e trasversali. Era individuata come priorità l'«apporto innovativo e di qualità alla riflessione sulla didattica dell'integrazione». I progetti potevano, a titolo di esempio:

essere fortemente integrati con il POF per l'innovazione curricolare in forte ottica di sostenibilità; prevedere una forte alternanza per la lotta all'abbandono; sperimentare metodologie didattiche innovative; sperimentare modalità innovative di organizzazione scolastica; prevedere una forte individualizzazione dei percorsi anche per allievi di successo; realizzare l'approccio dei «patti locali»; sviluppare attività in rete nel quadro di un chiaro impianto sperimentale.

Anche in questo caso, per gli aspetti di dettaglio, si richiamavano le Direttive regionali con la precisazione che «le ore di esame» previste da alcune attività corsuali andavano conteggiate al di fuori del monte ore del corso.

I progetti approvati sono stati 6 con il coinvolgimento di 4 centri di formazione professionale e di 6 istituti scolastici.

Nello stesso Avviso erano messi a bando, sempre sulla Misura A2, finanziamenti per sostenere altre due tipologie di azioni integrate:

- alla prima tipologia appartenevano azioni «per il raccordo scuola-mondo del lavoro». Si trattava di azioni corsuali e non corsuali di supporto agli istituti scolastici, attivate su diretta richiesta degli stessi in rapporto a una precisa analisi dei fabbisogni e finalizzate a incentivare e sostenere attività per il miglioramento dell'*integrazione tra scuole e sistema delle imprese e delle professioni* e per sostenere la scuola nell'avvicinamento al sistema economico e delle imprese²⁹;
- nella seconda tipologia rientravano i percorsi di orientamento post-diploma per gli allievi delle classi quarte o quinte della scuola media superiore, di durata annuale.

Il totale delle risorse messe a bando per tutte e tre le tipologie di intervento è stato di € 468.484,25.

Tutti i progetti valutati sono stati dichiarati approvabili e, tenuto conto delle risorse disponibili, sono stati dichiarati finanziabili 24 progetti³⁰ di cui:

- 7 moduli di formazione integrata³¹;
- 3 azioni di supporto alle scuole per l'attivazione di borse lavoro estive;
- 14 percorsi di orientamento post-diploma.

Nel 2002³² il Servizio Scuola metteva a bando, sulla Misura A2, € 322.430,24³³ per la realizzazione di percorsi di arricchimento curricolare nel post-obbligo della scuola superiore. Tali percorsi si configuravano come *azioni corsuali curricolari*, anche pluriennali.

Per questi progetti era richiesto di allegare al progetto una relazione in cui dovevano essere esplicitati i seguenti aspetti:

- la strategia dell'istituto scolastico rispetto alla specifica area di intervento per gli allievi, con una riflessione di sintesi sugli obiettivi per l'anno o il periodo in corso;
- gli obiettivi sui quali l'istituto intendeva coinvolgere la formazione professionale, lo scopo e il valore aggiunto previsto per gli allievi, con la suddivisione dei ruoli e delle responsabilità nell'ambito del progetto;
- la strategia di sostenibilità dei benefici dell'integrazione che stava sviluppando l'istituto rispetto all'area di intervento e alle scelte strategiche e agli obiettivi;
- gli obiettivi organizzativi dell'istituto scolastico e/o la partnership istituto scolastico/ente di formazione professionale;
- la prospettiva di sviluppo organizzativo che accompagnava il progetto integrato.

Veniva data priorità alle iniziative innovative o sperimentali, sviluppate in forte ottica di sostenibilità.

Si richiedeva, inoltre, che nel progetto fosse descritto adeguatamente anche il processo per il raggiungimento degli obiettivi organizzativi (non solo cioè di quelli di apprendimento per gli allievi), comprese le modalità di valutazione ed eventualmente di messa a sistema dei risultati/prodotti ottenuti.

L'Avviso precisava che le azioni finanziate sarebbero state oggetto di rilevazioni a cura del Servizio Scuola tramite azioni di accompagnamento appositamente predisposte.

Per ulteriori indicazioni si rimandava alle *Linee guida per la progettazione* appositamente predisposte.

Nell'ambito di questa azione sono stati presentati 22 progetti tutti dichiarati approvabili³⁴. Tenuto conto delle risorse disponibili sono stati dichiarati finanziabili 10 moduli di formazione integrata curricolare³⁵.

I gruppi classe coinvolti nei progetti approvati e finanziati sono stati complessivamente 20 (6 di istituti tecnici commerciali, 5 di istituti tecnici per geometri, 2 di istituti tecnici industriali, 3 di licei scientifici, 1 di un liceo psico-socio-pedagogico e linguistico, 1 di un liceo tecnico a indirizzo turistico, 1 di un istituto professionale per il turismo e 1 di un istituto professionale per l'elettronica e le telecomunicazioni), riconducibili a 13 istituti o poli scolastici, di cui 4 situati nel territorio di Bologna città e 9 in comuni della provincia.

L'Avviso pubblico del 2003³⁶ destinava € 328.000,00 per il finanziamento di azioni corsuali curricolari, di norma pluriennali, svolte negli ultimi tre anni della scuola media superiore in integrazione con il sistema della formazione professionale, comprese esperienze di alternanza scuola-lavoro, con particolare riferimento a iniziative che prevedessero un utilizzo innovativo dello strumento dello stage aziendale.

In analogia a quanto richiesto nell'Avviso dell'anno precedente, per tutti i progetti presentati dagli enti di formazione professionale e rivolti a

soggetti appartenenti al sistema scolastico (allievi e/o insegnanti e/o altri operatori della scuola) era richiesta la presenza di una relazione dell'istituto scolastico coinvolto da allegare al formulario del progetto.

Tale relazione, a firma del dirigente scolastico e opportunamente differenziata per progetto, doveva contenere i seguenti elementi:

- nel quadro complessivo del Piano dell'offerta formativa dell'istituto scolastico, gli obiettivi sui quali l'istituto intendeva coinvolgere la formazione professionale, per quale ragione e con quali aspettative (individuazione del valore aggiunto previsto per gli allievi, per gli insegnanti, per l'organizzazione dell'istituto);
- le risorse "capitalizzate", a seguito di esperienze integrate precedenti (laddove realizzate) messe in campo per il progetto presentato;
- la strategia di sostenibilità dei benefici dell'integrazione che l'istituto stava sviluppando o intendeva sviluppare rispetto all'area di intervento e alle scelte operate;
- le modalità organizzative previste per la realizzazione di tale strategia;
- la previsione di ricaduta sulle attività ordinarie dell'istituto;
- l'impegno specifico a: sostenere le condizioni didattiche, organizzative e, per quanto possibile, la continuità nelle figure di riferimento per un adeguato svolgimento del progetto; promuovere lo stesso all'interno dell'istituto tramite l'informazione e il coinvolgimento degli organi collegiali, delle famiglie e degli allievi; partecipare alle azioni di rilevazione attuate dal Servizio Scuola anche tramite l'attività del *referente per la valutazione dei progetti* componente della Rete a cui l'istituto aveva aderito.

Priorità veniva data alle iniziative che prevedevano una esplicita innovazione dell'offerta scolastica, sviluppate in forte ottica di sostenibilità.

Anche in questo caso, per ulteriori indicazioni, si rinviava alle Linee guida predisposte appositamente dal Servizio Scuola.

Al termine dell'istruttoria sono stati approvati³⁷ 46 progetti di cui 13 sono stati finanziati. Risultavano così coinvolti 10 centri di formazione professionale e 22 istituti scolastici (6 istituti tecnici per geometri, 4 istituti di istruzione superiore, 1 liceo scientifico, 4 istituti tecnici commerciali, 5 istituti professionali, 1 liceo artistico e 1 istituto d'arte).

È in relazione a questa serie articolata di attività finanziate che si è sviluppato l'intervento di monitoraggio e valutazione che verrà descritto nei capitoli successivi.

Note

1. Legge 17 maggio 1999 n. 144 *Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali*.

2. Accordo, sancito dalla Conferenza unificata, del 2 marzo 2000 tra Governo, Regioni, Comuni e Comunità montane in materia di obbligo di frequenza delle attività formative in attuazione dell'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144 (Repertorio Atti n. 221).

3. Il corsivo è nostro.
4. D.P.R. 12 luglio 2000 n. 257 *Regolamento di attuazione dell'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, concernente l'obbligo di frequenza di attività formative fino al diciottesimo anno di età.*
5. Viene richiamato a questo punto l'articolo 138 Deleghe alle Regioni, comma 1, lett. a), del D.Lgs. 31 marzo 1998, n. 112.
6. Questa tipologia è prevista a norma dell'articolo 8, comma 5, del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 di cui si riporta di seguito il testo: «Art. 8 (*Definizione dei curricoli*), c. 5. Il curriculum della singola istituzione scolastica, definito anche attraverso una *integrazione tra sistemi formativi* sulla base di accordi con le Regioni e gli Enti locali negli ambiti previsti dagli articoli 138 e 139 del D.Lgs. 31 marzo 1998, n. 112, può essere personalizzato in relazione ad azioni, progetti o accordi internazionali».
7. Questa tipologia è prevista a norma dell'articolo 9, c. 2, del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 di cui si riporta il testo: «I curricoli determinati a norma dell'articolo 8 possono essere arricchiti con discipline e attività facoltative, che per la realizzazione di percorsi formativi integrati le istituzioni scolastiche programmano sulla base di accordi con le Regioni e gli Enti locali».
8. Si veda in particolare il punto B.1: I percorsi formativi integrati dell'Allegato alla Circolare.
9. Il Protocollo d'intesa aveva come oggetto «la sperimentazione di un sistema di governo a livello regionale e locale per il coordinamento per le politiche per l'istruzione e la formazione, nonché di un nuovo sistema integrato di istruzione scolastica, postsecondaria, di formazione professionale al lavoro e sul lavoro fondato sull'autonomia degli istituti scolastici e su uno stretto rapporto con il territorio ed il lavoro».
10. Si veda il punto B dell'Allegato.
11. Legge regionale 21 aprile 1999, n. 3 *Riforma del sistema regionale e locale*. Si veda in modo particolare il Capo III: Istruzione e formazione professionale, articoli 196-205.
12. Il percorso integrato viene definito come l'insieme di tutte quelle «azioni volte al completamento dei saperi fondamentali ed all'acquisizione di competenze professionali non generiche, attraverso l'azione integrata e coordinata di più soggetti operanti in sistemi formativi diversi».
13. Legge regionale 25 maggio 1999, n. 10 *Diritto allo studio e all'apprendimento per tutta la vita e qualificazione del sistema formativo integrato*. La normativa sarà abrogata dalla legge regionale 8 agosto 2001, n. 26.
14. L'atto di approvazione è la Deliberazione n. 1475 dell'1 agosto 1997. Le Direttive saranno modificate e integrate dalle proprie deliberazioni n. 528 del 20 aprile 1999, n. 539 dell'1 marzo 2000 (Direttive regionali stralcio per l'avvio della nuova programmazione 2000-2006) e n. 1697 del 10 ottobre 2000 e dalle Determinazioni del direttore generale Area Lavoro e Formazione professionale n. 6398 dell'11 luglio 2000 e n. 8125 del 29 agosto 2000. Nelle modifiche apportate con la Deliberazione n. 539 la tipologia di azione 2.6 viene sostituita dalla tipologia 3.1 - «Moduli integrati con la scuola media superiore» così definita: «Sono percorsi di integrazione tra istituti scolastici ed enti di formazione facenti riferimento al sistema regionale, da effettuarsi in orario scolastico, che abbiano valenza, secondo i casi, orientativa/formativa, professionalizzante, di rafforzamento delle competenze di base e/o trasversali, da progettarsi secondo il modello ISFOL delle unità formative capitalizzabili. La modalità di attuazione e la durata dei percorsi va riferita in analogia con quanto previsto per le sperimentazioni attuate in base al Protocollo di intesa del 13 giugno 1997, con delibera di Giunta regionale n. 2354 del 10/12/1997». L'attestato rilasciato è il «Certificato di competenze secondo il modello integrato validato dalla Regione Emilia-Romagna per i percorsi sperimentali afferenti il Protocollo, a valere quale credito didattico ai fini dell'esame di Stato».
15. Delibera della Giunta regionale dell'Emilia-Romagna del 3 ottobre 2000 n. 1640 - Approvazione modalità di valutazione finale e certificazioni rilasciabili per le attività formative integrate sperimentali. Modifica alla delibera di Giunta regionale n. 1199 del 20 luglio 1998. Si veda in modo particolare l'*Allegato A*) - Approvazione modalità di valutazione finale e certificazioni rilasciabili per le attività formative integrate sperimentali.
16. Delibera della Giunta regionale n. 1639 del 3 ottobre 2000, Presa d'atto del Pro-

gramma operativo – Regione Emilia-Romagna – Obiettivo 3 – Periodo 2000/2006. Si veda in particolare il capitolo 6, punto 6.6: Disposizioni di attuazione: Accordi quadro per l'integrazione delle politiche nazionali nell'ambito del POR.

17. Delibera della Giunta regionale n. 1694 del 10 ottobre 2000: Approvazione del Complemento di programmazione del POR – Obiettivo 3 – 2000-2006.

18. L'avvio delle sperimentazioni delle azioni integrate è avvenuto nel 1995 con 11 corsi realizzati nell'ambito dei corsi post-diploma integrati con scuole non statali, 17 in quello dei diplomi universitari e 5 azioni specifiche di accompagnamento. Nel 1996 ben 117 percorsi integrati vengono attivati all'interno dei corsi post-qualifica degli istituti professionali di Stato, mentre viene mantenuta una costante presenza di percorsi integrati con l'università. Nel 1997 le iniziative si concentrano nell'ambito dell'integrazione all'interno dei diplomi universitari e si attivano 3 azioni di accompagnamento al post-diploma con la scuola statale.

19. La delibera aveva per oggetto l'«Approvazione progetti formativi integrati nell'ultimo triennio della scuola secondaria superiore e nel post-diploma di cui alla deliberazione della Giunta regionale del 10 dicembre 1997 n. 2354, ratificata con atto del 18 dicembre 1997 n. 815 del Consiglio regionale - Finanziamento della relativa spesa».

20. I percorsi modulari integrati nell'ultimo triennio della scuola secondaria superiore rientravano nella tipologia formativa - 2.6 Moduli formativi integrati con la scuola secondaria superiore delle Direttive attuative per la formazione professionale e per l'orientamento – Triennio 1997-1999.

21. Nella Delibera si ricorda che il Protocollo d'intesa del 1997 si prefigge il raggiungimento di obiettivi e l'attivazione di interventi che comportano la sperimentazione di «un sistema di certificazione dei percorsi e dei crediti formativi basato su standard formativi omogenei a livello nazionale e su unità capitalizzabili, condiviso sia dalla scuola sia dalla formazione professionale e da realizzarsi con il coinvolgimento del sistema delle imprese e del mondo del lavoro. Tale sperimentazione, pur non comportando nell'immediato un riconoscimento formale da parte del mercato del lavoro, può essere propedeutica al raggiungimento di tale obiettivo, rappresentando la chiave di volta dell'integrazione fra i sistemi.

22. Per tutto quanto non espressamente indicato nelle Disposizioni la Delibera si richiamava alle «Direttive attuative per la formazione professionale e per l'orientamento - Triennio 1997-1999».

23. Inizialmente era previsto solo il rilascio del certificato di competenze al termine dell'intero percorso. Con la Delibera di Giunta della Regione Emilia-Romagna n. 2000/1640 - Approvazione modalità di valutazione finale e certificazioni rilasciabili per le attività formative integrate sperimentali. Modifica alla Delibera di Giunta Regionale n. 1199 del 20 luglio 1998 - Allegato A) è stata invece introdotta ufficialmente anche la *dichiarazione di competenze*.

24. Gli interventi della Provincia, pur collocandosi all'interno di un contesto giuridico e sperimentale rinnovato, si pongono in continuità con una lunga tradizione di *corsi integrativi extracurricolari*. Per una analisi dettagliata di questa intensa attività pregressa si veda il CAP. 4 *La continuità con il passato*.

25. Avviso pubblico PG n. 37640 del 3.4.2000 - Classifica n. 1.1.6/3/2000 relativo all'approvazione dei Piani delle attività per la realizzazione delle politiche della formazione e del lavoro.

26. Direttive regionali stralcio per l'avvio della nuova programmazione 2000-2006 - Deliberazione giunta regionale n. 539/2000. Approvazione direttive regionali stralcio per l'avvio della nuova programmazione 2000-2006.

27. L'approvazione è avvenuta con Determinazione dirigenziale n. 19/2000 – CR 42.

28. Avviso per presentare progetti da realizzare con il contributo del Fondo sociale europeo per il periodo 2001-2003 Obiettivo 3 - PG. n. 34847 del 15/03/2001 Classifica n. 1.1.6/3/2001.

29. Gli ambiti di intervento di queste azioni erano così individuati: piani di innovazione curricolare e didattica (UFC, metodologie, materiali) nel quadro di una maggiore sinergia tra scuola e mondo del lavoro; percorsi di collegamento tra discipline e ambiti occupazionali; testimonianze aziendali; lezioni extra-scuola; visite guidate e viaggi di studio;

tirocini di orientamento (anche in raccordo ad azioni di riorientamento); esperienze di alternanza scuola-lavoro in genere; piani di innovazione della strumentazione dei laboratori scolastici; percorsi di aggiornamento della professionalità docente. La progettazione e lo sviluppo delle azioni dovevano essere svolti in stretto raccordo con gli altri soggetti competenti sui temi trattati: Servizio formazione professionale, Servizio lavoro, università, associazioni di categoria, singole imprese.

30. Determinazione di impegno di spesa n. 11/2001 CR 42.

31. Gli istituti coinvolti nei progetti finanziati sono stati 7 (uno per progetto) di cui 5 non coinvolti in analoghe azioni finanziate sul Piano 2000 e 2 coinvolti nel suddetto Piano ma per un diverso indirizzo di studi.

32. Avviso pubblico per la presentazione di progetti da realizzare con il contributo del Fondo sociale europeo per il periodo 2002-2004 Obiettivo 3 e con Fondi ministeriali per l'obbligo formativo PG. n. 41560 del 13/3/2002 Classifica n. 1.1.6/3/2002 e successivamente modificato in data 18/04/2002.

33. In seguito alle modifiche di attività approvate nel 2000 e 2001 è risultato un residuo di € 28.393,85. Pertanto le risorse disponibili per la graduatoria dei progetti in questa azione sono state di € 350.824,09.

34. Determinazione dirigenziale con impegno di spesa n. 16/2002 CR 42.

35. In particolare sono stati approvati: 4 progetti finalizzati a mettere a sistema l'innovazione curricolare dei percorsi scolastici a fini pre-professionalizzanti; 2 progetti che sperimentavano in istituti tecnici la metodologia della simulazione di impresa; 1 progetto che implementavano in uno specifico ambito territoriale l'integrazione tra scuola e aziende locali tramite lo strumento del tirocinio; 2 progetti di integrazione su tematiche innovative quali la gestione delle aziende no-profit e le applicazioni dell'informatica e della telematica in professioni a caratterizzazione "umanistica". 1 progetto di integrazione curricolare per la sezione Sirio di un istituto tecnico commerciale attivata presso il carcere Dozza, sul profilo dell'addetto al magazzino.

36. Avviso pubblico per presentare progetti da realizzare con il contributo del Fondo sociale europeo per il periodo 2003-2005 Obiettivo 3 e con Fondi ministeriali per l'obbligo formativo PG. n. 67609 del 16/04/2003 classifica n. 1.1.6/3/2003. L'Avviso fa riferimento alle Direttive regionali in ordine alle tipologie di azione e alle regole per l'accreditamento degli organismi di formazione professionale approvate con Deliberazione di Giunta regionale n. 177 del 10/02/2003.

37. Determinazione impegno di spesa n. 41/2003 CR 00042.

Monitoraggio e valutazione dei progetti formativi integrati nei percorsi di obbligo formativo: finalità, strategie e procedure

di *Anna Del Mugnaio e Massimo Marcuccio*

2.1

Il monitoraggio e la valutazione come fattore di crescita territoriale*

Il nuovo assetto derivante dalle riforme del federalismo amministrativo da una parte, e l'autonomia delle istituzioni scolastiche dall'altro, hanno delineato un nuovo quadro di responsabilità attorno al sistema dell'educazione e della formazione. Il decentramento dei compiti e delle funzioni dallo Stato verso gli enti locali e verso le singole istituzioni scolastiche ha determinato una diffusione sul territorio dei diversi "punti" di responsabilità e di decisione, ciascuno dei quali, in relazione alle proprie sfere di competenza, deve concorrere al raggiungimento di obiettivi comuni. Quali siano questi "obiettivi" comuni è in parte chiarito dal consolidarsi di una normativa, nel campo dell'istruzione e formazione, che afferma il principio dell'innalzamento dei livelli di istruzione della popolazione, del diritto a rimanere nel circuito formativo il più a lungo possibile e ad ottenere qualifiche spendibili nel mercato del lavoro.

Nonostante che il quadro delle riforme abbia subito notevoli rivolgimenti e sia tuttora in evoluzione, è possibile tuttavia affermare che il filo di continuità rappresentato da una parte dalla legge 17 maggio 1999, n. 144 che ha portato l'obbligo formativo a 18 anni, dall'altra dalla piena attuazione del federalismo amministrativo e dal consolidarsi dell'autonomia scolastica (che ha avuto riconoscimento costituzionale all'interno del nuovo Titolo v) contribuiscono in modo significativo a determinare in tutto il sistema un forte orientamento verso il conseguimento di più elevati traguardi quantitativi e qualitativi nella lotta alla dispersione, all'abbandono, all'insuccesso scolastico.

La Provincia di Bologna ha voluto interpretare il proprio ruolo in questo contesto mutato innanzitutto nella direzione di creare le condizioni affinché questo nuovo esercizio diffuso di responsabilità potesse divenire pratica concreta, affinché ciascun soggetto disponesse delle condizioni per fare "la propria parte", e soprattutto affinché maturasse, all'interno del sistema, la condivisione più larga degli obiettivi da perseguire.

La scelta strategica è stata dunque quella di dotarsi di un sistema formalizzato di relazioni territoriali che hanno messo costantemente in co-

* Il PAR. 2.1 è di A. Del Mugnaio; il resto del CAP. 2 è di M. Marcuccio.

municazione la Provincia, gli Enti locali, le scuole con altri soggetti titolari di responsabilità: gli enti di formazione professionale, le forze sociali ed economiche. Questo sistema ha preso la forma delle *Conferenze territoriali* per il miglioramento dell'offerta formativa: se ne sono formate sette, una per ogni *Ambito territoriale* individuato come ottimale per il governo delle politiche in campo educativo e della transizione al lavoro. Alle Conferenze hanno preso parte sindaci, dirigenti scolastici, la Provincia, l'Amministrazione scolastica regionale e, di volta in volta, i soggetti coinvolti più direttamente nelle scelte di programmazione scolastica e formativa di cui occorre occuparsi.

Le Conferenze territoriali hanno permesso di declinare nella maniera più vicina al territorio, ai suoi bisogni e alle sue aspettative, gli obiettivi più generali: nel campo del diritto allo studio, della lotta all'abbandono, della qualità dell'istruzione e del successo scolastico. Tali obiettivi, dunque sono diventati "veri" per quello specifico territorio, per i suoi ragazzi e le loro famiglie: non più principi astratti di cui altri devono occuparsi, ma obiettivi concreti, al raggiungimento dei quali tutti i soggetti devono concorrere attivando azioni concrete e condivise.

Ecco che quella nuova *responsabilità diffusa* si è progressivamente radicata nella consapevolezza dei singoli attori del sistema e si è sostanziata in scelte e atti concreti.

Questa scelta strategica, che in un certo senso definiamo "di sistema", è stata accompagnata da due opzioni, che sono state praticate con altrettanta convinzione sul piano tecnico. La prima, che non è oggetto specifico di questa pubblicazione, ma che si connette strettamente con i contenuti qui affrontati, è relativa alla costruzione progressiva di un *Osservatorio sulla scolarità*: strumento conoscitivo essenziale in grado di "rimandare" al sistema segnali significativi, ancorché da interpretare e utilizzare in modo appropriato, sugli andamenti della scolarità (accesso, dispersione, successo/insuccesso, mobilità territoriale), le criticità, le zone di eccellenza, consentendo analisi per territorio, per singola scuola, ma anche un'osservazione ravvicinata sul percorso formativo di ogni singolo allievo/allieva della scuola bolognese.

La seconda opzione è relativa al progressivo consolidamento di un *sistema di monitoraggio e di valutazione su tutta l'attività integrata scuola/formazione professionale* programmata dalla Provincia di Bologna. La scelta fatta è stata quella di "accompagnare", in questi tre anni, tutti i processi di integrazione che venivano promossi con un'attività valutativa, a carattere essenzialmente qualitativo, finalizzata a promuovere all'interno del sistema una capacità di *apprendimento continuo*, una cultura protesa alla ricerca del *senso* e del *valore aggiunto* delle azioni che venivano realizzate.

Le peculiarità sul piano tecnico dell'opzione fatta, e soprattutto gli effetti significativi che questa scelta, che la Provincia di Bologna intende ulteriormente rafforzare, può avere proprio sul consolidamento di una cultura della responsabilità e della qualità all'interno del sistema, possa-

no essere così descritte. Innanzitutto occorre sottolineare che è stata praticata fin dall'inizio una distinzione tra il controllo burocratico-formale (fisico e finanziario) sui progetti approvati e le attività di valutazione, che pertanto sono state concepite come strumenti di sviluppo e di promozione, anche laddove si è stati, concretamente, chiamati a riflettere e a comprendere punti di criticità e di insuccesso.

La metodologia utilizzata ha chiamato direttamente in causa gli attori dei singoli percorsi integrati: gli operatori della scuola e della formazione professionale autori della coprogettazione e conduzione di attività integrate nell'obbligo scolastico e formativo. Essi hanno condiviso gli obiettivi dell'azione valutativa, sono pervenuti attraverso un lavoro comune all'individuazione degli strumenti e alla validazione dei "risultati" ottenuti. È stato dunque messo in valore il diretto coinvolgimento nel processo, fin dalla sua impostazione, dei soggetti responsabili dell'attività integrata, sia sotto il profilo dell'individuazione degli obiettivi, sia per quanto riguarda la strutturazione e la conduzione dello stesso.

Quali sono i principali elementi positivi che sono derivati da queste scelte?

Va sottolineato soprattutto l'*investimento sulle risorse umane*, motore principale di ogni processo di innovazione, nel nostro caso elemento essenziale per dare credibilità a una prospettiva di integrazione tra i due sistemi. Il lavoro ha promosso la costruzione di partnership, di micro-comunità cooperanti tra operatori della scuola e della formazione professionale: capaci di mettere in comune esperienze, saperi, competenze, avvicinando linguaggi e approcci inizialmente molto distanti.

I gruppi di operatori coinvolti hanno costruito e appreso, padroneggiandoli, strumenti e tecniche per autovalutare i processi educativi/formativi di cui sono stati, di volta in volta, progettisti e realizzatori. Si è puntato a costruire *una rete di professionisti in campo educativo* in grado di "controllare" i processi di cui sono responsabili, assumendo la cultura della valutazione come strumento essenziale per il miglioramento continuo del proprio "prodotto formativo".

In una prospettiva più *di sistema* la Provincia di Bologna si è dotata di una propria modalità per mantenere aperto, in modo continuativo, un canale di comunicazione con l'insieme dei soggetti attuatori delle attività integrate, potendo dunque cogliere in tempo reale i bisogni che emergono, le zone di incertezza. La scelta è stata quella di non delegare all'esterno (del sistema) il compito di osservare, valutare, segnalare i bisogni, bensì quella di affidare al sistema stesso questo compito, responsabilizzando le persone, dotandole degli strumenti e delle tecniche adeguate, sostenendole nella propria attività.

L'attività di valutazione realizzata in questi tre anni sui progetti integrati NOS e sui progetti integrati nell'obbligo formativo mette già in evidenza la peculiarità delle scelte: si tratta di analisi che partono da dentro al sistema, che già mentre venivano svolte producevano effetti di ripensamento continuo negli operatori e consegnavano a noi, ai decisori del-

l'Ente di programmazione elementi utili per riprogrammare il prodotto formativo negli anni successivi.

Molte delle considerazioni che le attività di valutazione hanno consegnato al Servizio Scuola sono già diventate materiale utile per riprogrammare l'integrazione nel primo anno anche dopo l'abrogazione del nuovo obbligo scolastico, o per iniziare a lavorare su un nuovo curriculum integrato nell'obbligo formativo anticipando i tempi di una innovazione che oggi è alle porte, che si preannuncia complessa, e che potrà diventare vera solo in un contesto di forte coinvolgimento degli operatori della scuola e della formazione, di condivisione delle premesse, degli obiettivi, di responsabilità e capacità di "controllare" (osservare e valutare) i processi.

La prospettiva nella quale stiamo lavorando e che in questo nuovo scenario diventa ancora più necessaria, è quella di estendere e rafforzare quella rete di professionisti della valutazione che è stata attivata, rendendo ancora più rigoroso, efficace e condiviso l'impianto teorico e metodologico su cui essa dovrà lavorare.

Occorre però rendere visibile e riconosciuta la funzione valutativa all'interno del sistema. Gli operatori della scuola e della formazione che svolgono questa funzione, devono vedere valorizzata la propria funzione. Questo a partire dalle singole istituzioni scolastiche, dove ci si aspetta che un poco alla volta si consolidino figure/funzioni nuove, appropriatamente valorizzate: quella dei responsabili/coordinatori dei processi di valutazione delle attività integrate, accanto ai responsabili della raccolta e del trattamento dei dati sulla popolazione scolastica. Entrambe queste funzioni, a ben vedere, possono concorrere efficacemente a sviluppare una cultura del monitoraggio, del controllo e del miglioramento continuo sui percorsi di cui l'istituzione scolastica è responsabile.

La rete dei valutatori può diventare però anche un punto di riferimento per l'intero sistema che si organizza nel sistema di relazioni territoriali per il miglioramento dell'offerta formativa: è infatti in questa rete di operatori, professionisti, animatori dell'integrazione che ciascun soggetto responsabile delle politiche di istruzione e formazione può trovare un riferimento concreto per definire obiettivi e priorità da perseguire.

2.2

La strategia dell'intervento a sostegno del monitoraggio e della valutazione

Secondo l'approccio valutativo scelto e le linee di sviluppo sopra delineate, la valutazione non è un intervento neutro ma fortemente connotato da una componente di valore. In questo caso quello di promuovere, attraverso la valutazione dei progetti, un cambiamento nella società nella direzione di una *democratizzazione reale* del sistema scolastico tramite la parità di accesso alle opportunità e ai servizi educativi.

Coerentemente con questa finalità, l'attività valutativa realizzata dal

Servizio Scuola della Provincia di Bologna non è stata concepita solo con una prospettiva retroattiva e di giudizio del valore dei progetti, ma *anche* come una attività costruttiva e proattiva tesa a contribuire al miglioramento dei progetti stessi. In questo senso il baricentro della valutazione non sono stati più solo gli obiettivi progettuali ma anche le decisioni da prendere per migliorare i progetti stessi al fine di rispondere ai bisogni dei beneficiari.

Sempre come corollario del principio di democratizzazione reale, l'approccio scelto ha previsto il coinvolgimento attivo nelle attività di valutazione dei diversi attori coinvolti nei progetti. Questo al fine di lavorare *con e per* il supporto dell'intera gamma di soggetti (decisori politici e attori della scuola e della formazione professionale) che dovevano formulare giudizi e compiere scelte all'interno del progetto. In tal modo l'impianto ha previsto un'interazione continua tra i diversi attori con l'obiettivo di condividere bisogni valutativi e decisioni e potenziare le competenze individuali. La scelta, quindi, è stata quella di non delegare a soggetti esterni ai processi progettuali il compito di monitorare, intervenire e valutare, bensì quella di affidare agli attori del sistema stesso questo compito, responsabilizzando le persone, favorendone lo sviluppo tecnico-professionale e sostenendole metodologicamente nella propria attività. Ai soggetti esterni è stato chiesto solo un ruolo di supporto metodologico ai processi valutativi.

Questi principi, unitamente agli altri richiamati nell'introduzione, si sono concretizzati, in primo luogo, nella costruzione di un impianto valutativo in cui si sono intrecciati in modo sinergico la dimensione della *eterovalutazione* dei progetti integrati da parte della Provincia con il processo di *autovalutazione* realizzato dagli attuatori dei progetti.

L'azione del Servizio Scuola si è diretta quindi in una duplice direzione:

- da un lato, fornirsi di un dispositivo per la raccolta di informazioni aggiuntive, di natura qualitativa, rispetto a quelle già disponibili grazie al sistema esistente di rilevazione dei dati fisico-finanziari¹;
- dall'altro, offrire un servizio di supporto ai processi di autovalutazione degli operatori coinvolti nei progetti.

Con la prima azione l'Amministrazione provinciale ha inteso arricchire la base informativa dei propri processi valutativi (*eterovalutazione*) e decisionali. Tramite la seconda ha voluto promuovere lo sviluppo di competenze di valutazione dei soggetti coinvolti nei progetti (*autovalutazione*).

Questo duplice ambito di azione rappresenta la specificità di tutto l'intervento del Servizio Scuola a supporto del monitoraggio e della valutazione dei percorsi integrati nell'obbligo formativo.

Dal punto di vista operativo, la strategia scelta ha quindi promosso il coinvolgimento diretto degli attori dei singoli percorsi integrati. Questo nella convinzione che ciò di cui il sistema formativo integrato necessitava era l'esperienza di un percorso comune, di riflessione e di condivisio-

ne, capace di creare visioni condivise e legami tra le persone, di porre le basi per rendere visibile l'identità dei diversi subsistemi formativi, e di fare in modo che le persone si sentissero parte attiva di una comunità scolastica e formativa. Passare all'azione, prendere decisioni apparentemente funzionali ed efficaci, potrebbe non portare a nulla se i soggetti che dovrebbero dare senso e significato alle specifiche di quelle azioni non fossero in grado di conoscere l'idea di valutazione che in quel determinato contesto si sta praticando.

2.3

La struttura del sistema di valutazione

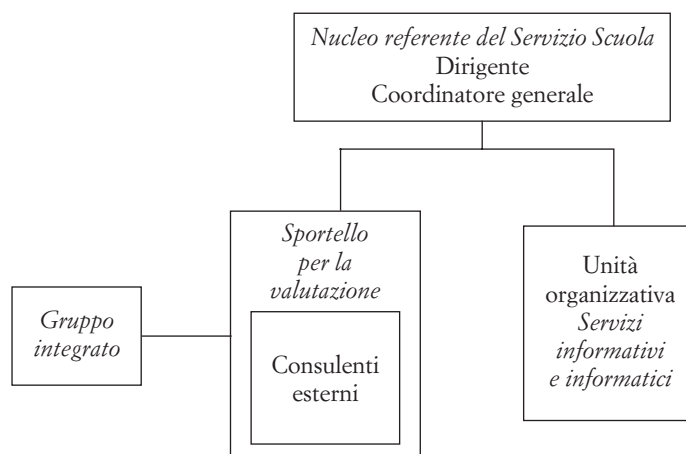
Le scelte fatte hanno comportato, in una prima fase, la costituzione di una particolare struttura a supporto del monitoraggio e della valutazione dei progetti (FIG. 2.1) composta dai seguenti attori:

- il *gruppo integrato*;
- il *nucleo referente* del Servizio Scuola;
- lo *sportello per la valutazione*;
- l'*unità organizzativa* Servizi informativi e informatici.

Il *gruppo integrato* era composto da un numero rappresentativo di insegnanti di istituti scolastici e di operatori di centri di formazione professionale coinvolti a vario titolo nei progetti integrati. Nell'anno della sua costituzione ne facevano parte 27 persone, 12 insegnanti di istituti scolastici e 15 tra responsabili e operatori della formazione professionale. Le attività del gruppo integrato di lavoro si sono svolte, con cadenza mensile, a partire dall'a.s. 2000-2001 e continuano tuttora con un nume-

FIGURA 2.1

Struttura a supporto del monitoraggio e della valutazione dei progetti integrati della Provincia di Bologna, anno 2000



ro lievemente ridotto di componenti. Il gruppo integrato ha svolto alcune attività in plenaria. In altri momenti si è articolato al suo interno in due sottogruppi: uno che ha approfondito le tematiche del NOS, l'altro quelle dei percorsi integrati nei trienni delle scuole secondarie superiori.

Il *nucleo referente* del Servizio Scuola era ed è tuttora composto dal dirigente e dal coordinatore generale dell'intervento. Ha coordinato la progettazione e realizzazione dell'intervento valutativo complessivo. Ad esso inoltre spettavano, in collaborazione con altri operatori dello stesso Servizio, la valutazione ex ante e finale dei progetti e le decisioni sulla nuova programmazione provinciale.

Lo *sportello per la valutazione*, composto da un gruppo di consulenti esterni, ha avuto la funzione di supportare il lavoro di monitoraggio e di valutazione del gruppo integrato di operatori e di elaborare per il Servizio Scuola rapporti periodici sui dati e sulle informazioni raccolte durante le attività con il gruppo integrato e tramite specifici interventi di rilevazione². I consulenti hanno condotto direttamente la gestione dei lavori del gruppo integrato, curato l'elaborazione dei materiali per le discussioni, rielaborato e sistematizzato le informazioni emerse, predisposto gli strumenti per le rilevazioni dei dati ed elaborato i dati raccolti.

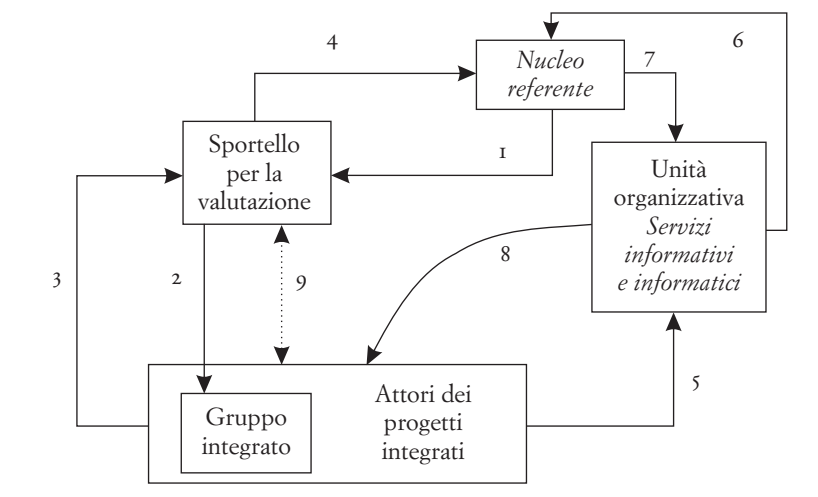
Lo sportello ha inoltre esteso il proprio supporto a tutti gli altri operatori del sistema integrato coinvolti nel progetto integrato provinciale tramite un *servizio di consulenza* metodologica sull'utilizzo degli strumenti di rilevazione costruiti, su possibili elaborazioni statistiche dei dati, sull'interpretazione dei risultati e sulla diffusione/socializzazione delle informazioni all'interno delle organizzazioni formative.

All'*unità organizzativa* Servizi informativi e informatici era riservato il compito istituzionale di monitorare le dimensioni fisico-finanziarie dei progetti approvati.

Questa struttura ha consentito i seguenti flussi comunicativi (FIG. 2.2):

- il *nucleo referente* del Servizio Scuola ha condiviso con lo sportello per la valutazione le linee generali dell'intervento (1);
- lo *sportello per la valutazione* ha condiviso con il gruppo integrato l'individuazione degli oggetti da sottoporre a valutazione, delle procedure e degli strumenti per la rilevazione dei dati, l'interpretazione dei dati e l'elaborazione dei prodotti (rapporti di rilevazione e linee guida) (2);
- il *gruppo integrato* ha condiviso con lo sportello per la valutazione la riflessione su informazioni di carattere *qualitativo* relative all'andamento dei progetti (3) che, adeguatamente rielaborate, sono state, da un lato, utilizzate dagli stessi componenti del gruppo integrato per attivare interventi di adeguamento dei progetti che li vedevano coinvolti; dall'altro trasmesse al nucleo referente del Servizio Scuola (4) per realizzare attività di monitoraggio, eventuali interventi di miglioramento e predisporre la nuova programmazione;
- *gli attori dei progetti integrati*, parallelamente, hanno inviato periodicamente informazioni di carattere fisico-finanziario all'unità organizza-

FIGURA 2.2
I flussi di informazione del sistema di monitoraggio e valutazione dei progetti integrati della Provincia di Bologna



tiva Servizi informativi e informatici (5) che, trasmesse al nucleo referente (6), sono state anch'esse utilizzate sia per decidere quali indicazioni dare (7 e 8) per attivare eventuali processi di miglioramento sia per predisporre la programmazione del nuovo anno;

– lo *sportello per la valutazione* ha inoltre supportato tutti gli attori dei progetti integrati tramite un *servizio di consulenza* metodologica, attivato su richiesta degli interessati (9), su vari aspetti inerenti i processi di monitoraggio e valutazione dei progetti. Tale servizio si è avvalso anche di un sito web³ per rendere maggiormente efficace lo scambio di informazioni.

La configurazione organizzativa elaborata è stata funzionale al raggiungimento dei seguenti obiettivi:

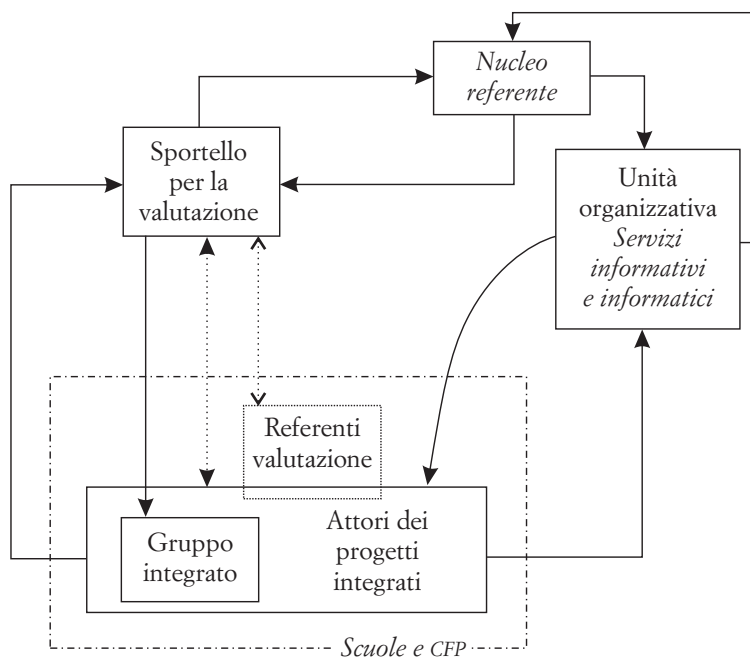
- favorire il coinvolgimento partecipato e lo sviluppo delle competenze valutative degli attori dei progetti integrati, elementi fondamentali di ogni processo di innovazione e di sostenibilità nel tempo di tali innovazioni. Il gruppo integrato, infatti, unitamente a tutti gli altri soggetti coinvolti nei progetti, sono stati sollecitati a sviluppare modalità di definizione e utilizzo di procedure e strumenti per arricchire i propri processi di autovalutazione dei progetti;
- promuovere la costruzione di *una rete di professionisti in campo educativo* relativamente alle tematiche del monitoraggio e della valutazione dei progetti integrati;
- ricevere, in modo continuativo, informazioni di diversa natura sull'andamento delle attività integrate, potendo cogliere in “tempo reale” i bisogni e le criticità emergenti;

- offrire una prima ricaduta immediata sulle attività progettuali in essere per risolvere eventuali situazioni di criticità;
- favorire l'integrazione tra gli operatori degli istituti scolastici e della formazione professionale realizzando momenti per la messa in comune di esperienze, saperi, competenze, linguaggi e approcci inizialmente distanti.

A partire dall'anno 2003 la struttura del sistema di supporto al monitoraggio e alla valutazione si è ulteriormente articolata con la costituzione di una *rete dei referenti per il monitoraggio e la valutazione* dei progetti realizzati in integrazione (FIG. 2.3). L'obiettivo dell'iniziativa è stato quello di individuare un gruppo di persone che, all'interno degli istituti scolastici e dei centri di formazione professionale, fosse in grado di favorire le comunicazioni relative alle iniziative di monitoraggio e valutazione che i diversi soggetti del sistema avrebbero realizzato. In particolare, si è chiesto ai responsabili dei singoli istituti scolastici e degli enti di formazione professionale di segnalare il nominativo di un referente, *preferibilmente* unico per ogni organizzazione coinvolta nella rete, disponibile a rapportarsi con lo sportello per la valutazione sui temi valutativi e a gestire il flusso di comunicazioni in entrata e in uscita. I referenti potranno inoltre usufruire del supporto metodologico dello sportello per la valutazione. In prospettiva, in base alle effettive esigenze che emergeranno,

FIGURA 2.3

La struttura a supporto del monitoraggio e della valutazione dei progetti integrati della Provincia di Bologna, anno 2003



la rete dei referenti per la valutazione potrà svilupparsi sino a prevedere modalità per favorire in modo ancor più strutturato il rapporto e lo scambio di strumenti e procedure tra soggetti e istituzioni (es. forum telematici, gruppi di lavoro tematici, momenti di formazione, laboratori di ricerca, seminari auto-gestiti, progetti su reti di scuole).

2.4

Le attività del sistema a supporto del monitoraggio e della valutazione

2.4.1. La scelta delle informazioni da rilevare e delle procedure da adottare

Se nelle fasi di costituzione del sistema di valutazione era già stato condiviso il *chi valuta* e il *perché si valuta*, definire il *che cosa* sottoporre a rilevazione ai fini di un monitoraggio e di una valutazione è stato il successivo compito a cui è stato chiamato il gruppo integrato e lo sportello per la valutazione. La rilevanza di questo passaggio risiedeva nel fatto che le informazioni raccolte sarebbero andate ad arricchire la base informativa dei processi valutativi sia del Servizio Scuola sia di tutti gli operatori coinvolti nei singoli progetti integrati.

Il primo momento di questo lavoro ha comportato la ridefinizione degli *obiettivi generali e specifici* dei percorsi integrati nel nuovo obbligo formativo assolto nelle istituzioni scolastiche (TAB. 2.1).

Il secondo momento, invece, ha riguardato l'individuazione degli *indicatori di integrazione* dei percorsi che potevano favorire il raggiungimento di tali obiettivi (TAB. 2.2).

Identificati gli obiettivi dei percorsi integrati nell'obbligo formativo e gli indicatori di integrazione, un terzo ambito di indagine che il gruppo di lavoro integrato ha delimitato è stato quello relativo al *valore aggiunto* che l'integrazione poteva dare ai percorsi formativi. Si intendeva cioè misurare se un percorso realizzato in integrazione poteva offrire un *di più* rispetto a un percorso realizzato in modo autonomo da un istituto scolastico. Questo a partire dall'ipotesi che la formazione professionale potesse dare un valore aggiunto alla scuola partendo dal presupposto che il sistema della formazione professionale, proiettato per propria finalità in modo prevalente verso il mondo esterno delle realtà lavorative e professionali, potesse favorire un processo di innovazione del sistema scolastico focalizzato principalmente sullo sviluppo di saperi disciplinari⁴. Gli indicatori individuati sono riportati nella TAB. 2.3.

Un quarto ambito che si è deciso di indagare è stato quello delle convinzioni e degli atteggiamenti degli studenti verso la scuola, il titolo di studio e la riuscita scolastica. Questo al fine di raccogliere informazioni che potessero promuovere interventi anche in relazione a una dimensione dei processi di apprendimento importante quanto, però, spesso non debitamente tenuta in considerazione nelle decisioni di carattere educativo.

TABELLA 2.1

Gli obiettivi generali e specifici dei percorsi integrati nell'obbligo formativo

Obiettivi generali	Obiettivi specifici
A. Favorire un più elevato livello di occupabilità	A1. Far apprendere "nuove" competenze di base e trasversali tecnico-specialistiche pre-professionalizzanti più <i>aderenti</i> a uno specifico profilo richiesto dal mondo del lavoro A2. Attivare relazioni che permettano l'inserimento professionale diretto dell'allievo A3. Rilasciare certificazioni dei crediti formativi
B. Favorire un più elevato apprendimento delle discipline scolastiche	B1. Risvegliare/accrescere l'interesse cognitivo/motivazionale B2. Accrescere l'autonomia di apprendimento e l'evoluzione degli stili di apprendimento
C. Favorire un più efficace orientamento	C1. Costruire/rivedere il progetto professionale/formativo post-diploma
D. Favorire lo sviluppo personale e sociale (cittadinanza)	D1. Far apprendere competenze di base o trasversali non collegate necessariamente al mondo del lavoro D2. Facilitare negli studenti la consapevolezza delle abilità/capacità o aspetti della personalità posseduti.

TABELLA 2.2

Gli indicatori di integrazione dei percorsi integrati nell'obbligo formativo

Dimensione dell'integrazione	Area	Macro indicatori
<i>Struttura organizzativa*</i>	- finalità	- sottoscrizione di protocolli di intesa, accordi e convenzioni
	- processi	- realizzazione integrata dei processi
	- organi gestionali/decisionali	- costituzione di organismi gestionali/decisionali integrati
<i>Curricolo**</i>	- contestualizzazione	- individuazione di nuove competenze in uscita coerenti con i fabbisogni formativi del territorio
	- integrazione intra-curricolo	- integrazione nel curriculum scolastico dei nuovi moduli formativi integrati
	- integrazione inter-curricolo	- certificazione delle competenze - mutuo riconoscimento dei crediti formativi

* Rielaborazione a partire dagli indicatori presenti nel documento *L'integrazione fra sistemi di formazione e istruzione nel primo triennio di gestione del Fondo Sociale Europeo*, elaborato dall'ISFOL - Struttura di valutazione FSE nel novembre 1997. Si fa riferimento in questo caso alla struttura organizzativa sia dei sistemi formativi (istituti scolastici e centri di formazione professionale, università) sia di altri soggetti presenti sul territorio: imprese economiche, centri di ricerca, parti sociali, enti e istituzioni pubbliche e private).

** Esiste un problema di integrazione "interna" del singolo curriculum già a livello di singolo curriculum scolastico o di formazione professionale. Inoltre va tenuto presente che si può fare riferimento al curriculum di un singolo progetto formativo (es. progetto della scuola) o al curriculum di una particolare tipologia formativa (es. progetto NOS, progetto integrazione post-obbligo scolastico).

TABELLA 2.3
Indicatori di valore aggiunto dei percorsi integrati

-
- maggiore motivazione degli allievi per la presenza di operatori esterni
 - migliore immagine esterna della scuola
 - acquisizione di nuove competenze di progettazione da parte degli insegnanti
 - acquisizione di nuove competenze metodologico-didattiche da parte degli insegnanti
 - maggiore motivazione degli insegnanti coinvolti
 - sviluppo della capacità degli insegnanti di lavorare in gruppo
 - innovazione organizzativa degli interventi
 - innovazione formativo-didattica degli interventi
 - possibilità di trattare temi su cui la scuola non è competente
 - possibilità di risolvere situazioni che la scuola non è in grado di gestire
-

Una volta definiti gli ambiti e gli oggetti specifici da indagare si è passati a definire le procedure per la rilevazione dei dati.

Escluso un intervento *quasi sperimentale* che prevedesse il confronto tra gruppi di studenti che frequentavano percorsi in integrazione e un gruppo di controllo, per i principi esposti in precedenza, si è deciso di realizzare la raccolta dei dati tramite una *indagine* sui punti di vista degli studenti e dei coordinatori dei progetti integrati. A tal fine sono stati elaborati due distinti questionari strutturati che passiamo ad analizzare.

2.4.2. La costruzione degli strumenti per la raccolta dei dati

La raccolta dei punti di vista degli studenti e dei coordinatori degli istituti scolastici e dei centri di formazione professionale è stata realizzata attraverso la somministrazione di due distinti questionari strutturati.

Il *questionario rivolto agli studenti* era composto da 50 affermazioni relative alle seguenti sette aree di indagine (TAB. 2.4):

- atteggiamenti e convinzioni
- sviluppo personale e sociale
- occupabilità
- orientamento
- ricaduta sugli apprendimenti scolastici
- integrazione curricolare
- gradimento.

Gli studenti erano invitati a rispondere indicando su una scala di valori (*per niente, poco, abbastanza, molto*), per ciascuna affermazione, il grado di corrispondenza alla propria esperienza⁵.

Gli oggetti indagati nelle singole aree erano i seguenti:

- *occupabilità*: adeguatezza delle competenze al mercato del lavoro, coerenza tra lavoro ottenibile e interessi personali, utilità del certificato di competenze, attivazione di relazioni, socializzazione al contesto di lavoro, apprendere ad apprendere;

TABELLA 2.4

Numero di item del questionario studenti ripartito per aree di indagine

Area di indagine	Numero item
occupabilità	5
ricaduta sugli apprendimenti scolastici	15
orientamento	4
sviluppo personale e sociale	5
integrazione	5
gradimento	7
atteggiamenti e convinzioni	9
<i>Totale</i>	50

- *ricaduta sugli apprendimenti scolastici*: miglioramento degli apprendimenti disciplinari, relazioni interpersonali, motivazione e autonomia di studio.
- *orientamento*: costruzione/revisione del progetto professionale/formativo, conoscenza e verifica delle preferenze e attitudini personali, conoscenza del mondo del lavoro e della formazione;
- *sviluppo personale e sociale*: utilizzo delle competenze apprese in contesti extra lavorativi; sviluppo di nuovi interessi extra scolastici; consapevolezza delle abilità/capacità possedute;
- *integrazione*: integrazione del curriculum scolastico con le competenze del percorso integrato, integrazione degli operatori, atteggiamento degli operatori verso l'integrazione;
- *gradimento*: organizzazione dell'orario e del calendario del percorso integrato, metodologie didattiche usate dai docenti esterni, scelta degli argomenti trattati dai docenti esterni, chiarezza e comprensibilità del linguaggio utilizzato dai docenti esterni, competenza dei docenti esterni, esperienza di stage (solo se svolta), il percorso integrato nel suo insieme;
- *atteggiamenti e convinzioni* verso la scuola, il titolo di studio e la riuscita scolastica.

Nell'a.s. 2002-2003 la struttura del questionario è stata parzialmente modificata. È stato eliminato dall'area gradimento l'item relativo allo stage ed è stata costruita una batteria di 9 item specifica sullo stage in modo tale da poterlo somministrare anche in modo autonomo nelle classi che avevano realizzato lo stage pur non avendo concluso il percorso integrato triennale. In questo modo il totale degli item è aumentato a 58.

Gli indicatori relativi agli item tesi a rilevare la percezione sull'efficacia degli stage erano i seguenti:

- spendibilità in azienda delle competenze acquisite;
- utilità delle informazioni ricevute durante le attività in aula;
- adeguatezza del livello di preparazione raggiunto;

– ricaduta dell'esperienza di stage sulla motivazione allo studio delle discipline scolastiche.

Il *questionario rivolto ai coordinatori* era composto complessivamente da 28 item che intendevano misurare il criterio di integrazione oraria del percorso integrato nel curriculum scolastico (1 item) e le percezioni relative alle seguenti aree: livello di raggiungimento delle finalità del percorso integrato (4 item), livello di integrazione delle fasi progettuali (12 item), valore aggiunto dell'integrazione per l'istituzione scolastica (11 item)⁶.

Per quanto riguarda il *livello di integrazione delle fasi progettuali* veniva chiesto ai coordinatori di specificare se erano state realizzate solo dall'istituto scolastico o solo dall'ente di formazione o in forma integrata le seguenti macro attività progettuali:

- analisi dei fabbisogni formativi
- progettazione di massima in risposta all'avviso provinciale
- pianificazione di dettaglio delle attività
- progettazione di dettaglio dei moduli/interventi
- realizzazione dei moduli/interventi con gli allievi
- individuazione delle risorse umane
- gestione della modulistica amministrativa
- coordinamento
- monitoraggio in itinere
- valutazione finale
- rendicontazione.

Un apposito spazio vuoto era stato lasciato per indicare altre eventuali macro attività. La percezione del *valore aggiunto* dato dal percorso integrato all'istituto scolastico è stato misurato attraverso gli indicatori riportati in TAB. 2.3.

Rispetto a questi indicatori i coordinatori dovevano esprimere il loro grado di accordo scegliendo tra quattro possibili alternative: *per niente*, *poco*, *abbastanza* e *del tutto*. Anche in questo caso era stato lasciato un apposito spazio per indicare eventualmente altri fattori di valore aggiunto.

I risultati dei dati raccolti con questi strumenti, confluiti in due rapporti di ricerca, sono illustrati sinteticamente nel capitolo successivo.

2.4.3. Il monitoraggio dei progetti e l'espressione di pareri

Gli incontri tra i membri del gruppo integrato e i consulenti dello sportello per la valutazione finalizzati alla individuazione degli ambiti di indagine, delle procedure da seguire e degli strumenti da utilizzare sono stati l'occasione per far emergere aspetti importanti circa l'andamento dei progetti integrati in corso.

A queste occasioni si sono aggiunte quelle offerte dalle richieste, avanzate dal Servizio Scuola, di avere pareri motivati relativamente ai diversi documenti programmatici provinciali o in riferimento a normative e documenti regionali e nazionali che trattavano il tema dell'integrazione.

La ricchezza delle informazioni che venivano condivise offriva un quadro abbastanza esauriente delle aree di efficacia e di criticità dei progetti integrati.

In tal modo veniva offerto sia ai componenti del gruppo integrato sia al Servizio Scuola, tramite rapporti elaborati periodicamente e condivisi con i componenti del gruppo stesso, la possibilità di mettere in atto in tempo reale interventi regolativi delle attività progettuali in atto.

Il lavoro di riflessione compiuto assieme, si è trasformato in una parallela e sincronica *attività di monitoraggio* dei progetti in atto.

La consapevolezza, da parte dei componenti del gruppo integrato e del Servizio Scuola della rilevanza delle riflessioni sviluppate, ha fatto nascere l'esigenza di dare una veste sistematica alle indicazioni e di diffonderle all'intero sistema formativo provinciale.

È nata così l'idea di elaborare un documento sotto forma di *Linee guida* che fungesse da supporto a coloro che avrebbero dovuto progettare e attuare progetti integrati.

Le caratteristiche di questo strumento sono descritte nel capitolo seguente.

Note

1. In tal modo si è inteso tenere *distinte*, ma non separate, la rilevazione di dati di carattere *fisico-finanziario* dei progetti, messa in atto dall'unità organizzativa Servizi informativi e informatici, e le attività di raccolta di dati di natura *pedagogico-organizzativa* affidate allo *sportello per la valutazione*.

2. Le attività dei consulenti esterni sono state progettate e realizzate con la supervisione della prof.ssa Maria Lucia Giovannini del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, il cui contributo scientifico ha garantito il rigore metodologico nella fase di impostazione della strategia di intervento, di predisposizione degli strumenti, di rilevazione e di elaborazione dei dati raccolti. Nell'anno 2000 il coordinamento organizzativo dei consulenti esterni era stato affidato all'Associazione Servizi Area Sociale di Bologna.

3. L'indirizzo del sito web è: www.integrazioneonline.it.

4. Per quanto riguarda l'impatto dei progetti integrati sul sistema della formazione professionale si veda il contributo di Elena Minelli nel presente volume (CAP. 8).

5. La versione completa del questionario si trova sul sito web www.integrazioneonline.it.

6. Il questionario rivolto ai coordinatori della formazione professionale mirava anch'esso a misurare gli stessi oggetti dei questionari dei coordinatori degli istituti scolastici tranne il criterio di integrazione oraria. Pertanto risultava composto da 27 item.

Risultati e ricadute delle attività di monitoraggio e valutazione

di Massimo Marcuccio

3.1 Gli esiti della rilevazione nel 2002

I questionari elaborati descritti nel capitolo precedente sono stati utilizzati per realizzare, al termine dell'a.s. 2001-2002, una prima rilevazione relativa ai percorsi integrati nell'obbligo formativo avviati a partire dall'a.s. 2000-2001. L'indagine è stata limitata ai *solì studenti* poiché erano state valutate sufficienti, in quella fase di sviluppo dei lavori, le informazioni relative ai coordinatori raccolte direttamente dal gruppo integrato durante i vari incontri.

La rilevazione dei dati presso gli studenti è avvenuta nei mesi di marzo e aprile 2002. Gli studenti in quell'anno scolastico frequentavano il quarto anno dell'istituto e il secondo del percorso formativo integrato.

Il questionario, dopo una messa a punto (*try-out*) con un campione di studenti, è stato somministrato a cura del Servizio Scuola che ha curato anche l'immissione dei dati nelle matrici informatiche e la elaborazione dei dati¹. Il questionario è stato compilato da 500 studenti di cui 107 degli istituti professionali, 310 di istituti tecnici e 83 liceali (TAB. 3.1).

TABELLA 3.1
Numero dei questionari e distribuzione in valore assoluto e percentuale per tipo di scuola

Tipo di scuola	v.a.	%
Istituto professionale	107	21,4
Istituto tecnico	310	62,0
Liceo	83	16,6
<i>Totale</i>	<i>500</i>	<i>100</i>

Gli esiti delle risposte sono stati raggruppati per area tematica. Per ognuna di esse, nel rapporto finale sono stati riportati i seguenti dati:

- per ogni singolo item, *dati statistici descrittivi*: numero delle risposte valide, punteggio totale², media del punteggio e deviazione standard³ del punteggio;
- un *indicatore di sintesi*, che esprime la percentuale del punteggio to-

tale ottenuto da tutti gli item dell'area tematica rispetto al punteggio massimo totale raggiungibile⁴.

Quale *soglia di accettabilità* per l'indicatore di sintesi è stato scelto convenzionalmente il valore 60 perché rappresenta il livello di "sufficiente" raggiungimento di un obiettivo in una scala in centesimi in analogia con l'uso in vigore nel mondo scolastico.

A ogni istituto scolastico e centro di formazione professionale coinvolti nella rilevazione è stata *restituita* una copia informatica delle elaborazioni dei dati complessivi, aggregati e disaggregati per tipologia di istituto, e dei dati relativi al proprio progetto.

In questa sede presentiamo solo un commento parziale degli indicatori di sintesi delle singole aree tematiche (TAB. 3.2)⁵.

TABELLA 3.2

Indicatori di sintesi del questionario studenti - Distribuzione per tipo di scuola

Area tematica	Indicatori di sintesi			
	Tipologia istituto			
	Licei	Professionalisti	Tecnici	Complessivo
Occupabilità	59	61	63	62
Orientamento	63	65	66	65
Sviluppo personale e sociale	51	54	53	53
Integrazione	56	66	66	64
Ricaduta apprendimenti scolastici	43	46	48	47
Gradimento	68	71	71	70

I due indicatori di sintesi complessivi che si collocano al di sotto della soglia di accettabilità sono quelli relativi all'area dello *sviluppo personale e sociale* (53) e all'area della *ricaduta sugli apprendimenti scolastici* (47). Tutti gli altri sono al di sopra della soglia con un valore massimo di 70 per l'area del gradimento.

Questi risultati, la cui lettura è stata commentata in collaborazione con i componenti del gruppo integrato, confermano in parte le ipotesi di partenza. Infatti ci si attendeva che il livello di integrazione intra-curricolare, misurato tramite la percezione della ricaduta sulle discipline scolastiche degli apprendimenti appresi durante i moduli formativi integrati, risultasse essere il punto più critico dell'esperienza di integrazione.

Diverse le aspettative circa lo sviluppo personale e sociale, declinato in termini di sviluppo di competenze comunicative e di accrescimento dei propri interessi. La consapevolezza, infatti, che anche il curriculum scolastico tradizionale non veniva percepito come rilevante allo sviluppo di questi aspetti, ci aveva fatto presupporre che il percorso integrato potesse essere solo in parte percepito come capace di contribuire a promuovere lo sviluppo di questo ambito educativo. E così è stato. Tuttavia si è

registrato un risultato che è stato interpretato dal gruppo congiunto come sostanzialmente positivo in relazione a quanto precisato sopra.

3.2 Gli esiti delle rilevazioni del 2003

La seconda rilevazione è avvenuta nel mese di maggio-giugno 2003. Questa volta sono stati interessati sia i progetti avviati nell'a.s. 2000-2001 sia quelli avviati nell'a.s. 2001-2002.

In occasione di questa rilevazione le modalità di somministrazione sono state differenti rispetto a quelle dell'anno precedente per i seguenti aspetti:

- la rilevazione è stata effettuata su base volontaria;
- è stata coinvolta direttamente nelle attività di rilevazione e immissione dei dati la rete dei referenti per la valutazione;
- la somministrazione dei questionari ha riguardato sia gli studenti sia i coordinatori del progetto.

Per garantire la precisione delle procedure di somministrazione dei questionari e l'affidabilità dei dati raccolti lo sportello per la valutazione ha realizzato due incontri preliminari rivolti ai somministratori della rete dei referenti per la valutazione. Inoltre è stata elaborata una guida su supporto informatico per agevolare l'inserimento dei dati all'interno della matrice elettronica predisposta dal Servizio Scuola.

In questa sede prendiamo in esame i risultati relativi ai soli questionari relativi ai progetti giunti a conclusione nel 2003. Si tratta quindi dei progetti avviati nel 2000 e di un progetto avviato nel 2001 della durata di due anni.

3.2.1. Gli esiti della rilevazione presso gli studenti

Sui 23 progetti approvati nel Piano provinciale 2000, i dati raccolti provengono dalle matrici di dati inviate dai referenti di 19 progetti (82,6 % del totale dei progetti approvati) per un totale di 354 questionari. A questi sono stati aggiunti i 17 questionari compilati dagli studenti di un progetto approvato nel Piano provinciale 2001 giunto a conclusione nel presente anno scolastico. Complessivamente quindi sono stati compilati 371 questionari (TAB. 3.3).

L'11,9% dei questionari è stato compilato da studenti dei licei, il 12,1% da studenti che hanno frequentato gli istituti professionali, il 75,7% da studenti degli istituti tecnici. Solo in un questionario non è stata indicata la tipologia di indirizzo di studi.

Anche in questo caso, presentiamo solo alcune riflessioni relative agli indicatori di sintesi⁶ (TAB. 3.4).

Anche in questa rilevazione⁷, gli indicatori di sintesi che si collocano al di sotto della soglia di accettabilità, sono stati quelli relativi allo sviluppo personale e sociale e alla ricaduta sugli apprendimenti scolastici. Va

TABELLA 3.3
 Numero dei questionari studenti e distribuzione in valore assoluto e percentuale per tipo di scuola

Tipo di scuola	v. a.	%
Istituto professionale	45	12, 1
Istituto tecnico	281	75, 7
Liceo	44	11, 9
Nessuna risposta	1	0, 3
<i>Totale</i>	<i>371</i>	<i>100</i>

TABELLA 3.4
 Indicatori di sintesi del questionario studenti – Distribuzione per tipo di scuola

Area tematica	Indicatori di sintesi			
	Tipologia istituto			
	Licei	Professionalisti	Tecnici	Complessivo
Occupabilità	63	46	61	59
Orientamento	67	50	65	63
Sviluppo personale e sociale	51	39	53	51
Integrazione	53	58	67	64
Ricaduta apprendimenti scolastici	42	37	49	46
Stage	53	53	60	58
Gradimento	71	60	68	68

tuttavia rilevato che in relazione a quasi tutti gli ambiti di indagine, tranne il gradimento, l'indice sintetico relativo agli istituti professionali è al di sotto, in un caso anche in modo consistente (31), della soglia di accettabilità. Questo dato ha messo in atto una serie di attività di approfondimento che saranno realizzate nei mesi prossimi.

Un valore appena al di sotto della soglia è stato riportato anche dall'area della *occupabilità*. Su questo, tuttavia, ha inciso in modo particolare il giudizio negativo degli studenti degli istituti professionali a fronte di una percezione positiva di quelli degli istituti tecnici e dei licei.

Rispetto alla rilevazione precedente, in cui non era stato indagato in modo specifico, i dati fanno emergere quale nuovo ambito di criticità quello dello *stage*. A questo riguardo, per definire meglio il quadro di criticità complessivo, è stato effettuato un confronto preliminare con i referenti per la valutazione e i componenti del gruppo congiunto. È stato sottolineato da più parti come il mettere in pratica in azienda le competenze sviluppate durante i momenti formativi integrati sia un obiettivo fortemente influenzato, in primo luogo, dalle caratteristiche strutturali-organizzative e dalle situazioni congiunturali che caratterizzano l'organizzazione di lavoro in cui si realizza lo stage. Per ridurre l'influenza

negativa di questa variabile complessa è stato suggerito di intervenire, nella fase preliminare allo svolgimento dello stage, con maggiore incisività nelle attività di contatto e coprogettazione da parte degli operatori, insegnanti e *tutor* aziendali dei diversi momenti formativi che si potranno realizzare in azienda. In egual modo è stata sottolineata l'importanza della fase di monitoraggio dello svolgimento dello stage stesso. In questa direzione dovrà essere concentrata l'attenzione e l'attività di coloro che realizzeranno in futuro momenti di apprendimento in contesto lavorativo all'interno dei percorsi integrati al fine di poter rendere maggiormente efficace il loro svolgimento. Tuttavia è stato ritenuto necessario, anche in questo caso, un ulteriore intervento di approfondimento dell'esito della rilevazione che sarà realizzato nei mesi a venire.

Il *gradimento* complessivo risulta non essere legato a una particolare tipologia di istituto scolastico quanto piuttosto a elementi riconducibili alle caratteristiche specifiche di un determinato progetto. In questo senso, il fatto che oltre la metà di progetti abbiano dichiarato una percezione di gradimento positivo superiore alla media mette in risalto una forte potenzialità di efficacia della tipologia formativa dei trienni integrati che dovrà essere ulteriormente potenziata attraverso l'indagine di quegli elementi che in alcune realtà progettuali ne hanno limitato le potenzialità. I dati raccolti suggeriscono di indirizzare l'indagine su alcuni aspetti organizzativi legati ai tempi di realizzazione del progetto, alla dimensione metodologico-didattica delle docenze degli esperti esterni e all'integrazione dei contenuti dei moduli integrati con il curriculum scolastico tradizionale.

3.2.2. Gli esiti dei questionari coordinatori

I coordinatori degli istituti scolastici che hanno risposto al questionario sono stati 10. Un questionario è stato compilato da un coordinatore di un liceo, uno da un coordinatore di un istituto professionale, 8 da coordinatori di istituti tecnici in rappresentanza di 7 progetti. I coordinatori degli enti di formazione professionale che hanno partecipato alla rilevazione sono stati 16 in rappresentanza di 13 progetti. I progetti di cui sono pervenuti al Servizio Scuola sia i dati del coordinatore dell'istituto scolastico sia di quello del centro di formazione professionale sono 7.

Nelle TABB. 3.5 e 3.6 sono riportati i risultati delle percezioni dei coordinatori degli istituti scolastici e dei centri di formazione professionale relative al livello di raggiungimento degli *obiettivi generali*⁸ dei percorsi integrati.

Nella percezione dei *coordinatori degli istituti scolastici*, la valutazione del raggiungimento degli obiettivi formativi è stata sostanzialmente positiva, con una valutazione insufficiente data da un coordinatore di un progetto realizzatosi in un istituto tecnico all'obiettivo del favorire un più elevato apprendimento delle discipline scolastiche.

Gli obiettivi che hanno avuto una valutazione più alta risultano essere:

TABELLA 3.5
Risultati della valutazione del raggiungimento degli obiettivi generali dei percorsi integrati - Coordinatori degli istituti scolastici

Obiettivo	Valutazione			
	Insuff.	Suff.	Buono	Ottimo
1. Favorire un più elevato livello di occupabilità	0	5	5	0
2. Favorire un più elevato apprendimento nelle discipline scolastiche	1	4	4	1
3. Favorire un più efficace orientamento formativo e/o professionale	0	0	8	2
4. Favorire lo sviluppo personale e sociale	0	3	5	2

TABELLA 3.6
Risultati della valutazione del raggiungimento degli obiettivi generali dei percorsi integrati - Coordinatori degli enti di formazione professionale

Obiettivo	Valutazione			
	Insuff.	Suff.	Buono	Ottimo
1. Favorire un più elevato livello di occupabilità	0	1	12	3
2. Favorire un più elevato apprendimento nelle discipline scolastiche	0	7	9	0
3. Favorire un più efficace orientamento formativo e/o professionale	0	0	4	12
4. Favorire lo sviluppo personale e sociale	0	4	10	2

- favorire un più efficace orientamento formativo e/o professionale
 - favorire lo sviluppo personale e sociale.
- Una valutazione medio-alta è stata riportata dagli obiettivi
- favorire un più elevato livello di occupabilità e
 - favorire un più elevato apprendimento nelle discipline scolastiche.
- Per quanto riguarda i coordinatori dei centri di formazione professionale la valutazione è stata molto positiva, con nessuna valutazione insufficiente. L'obiettivo che ha avuto una valutazione più alta risulta essere il favorire un più efficace orientamento formativo e/o professionale. Una valutazione medio-alta è stata riportata dagli obiettivi:
- favorire un più elevato livello di occupabilità
 - favorire lo sviluppo personale e sociale.
- Ha ricevuto valutazioni più basse l'obiettivo del favorire un più elevato apprendimento nelle discipline scolastiche.
- Emerge chiaramente come solo in relazione all'obiettivo del favorire un più efficace orientamento formativo e/o professionale vi sia una so-

stanziale concordanza di valutazioni (6 progetti su 7). In relazione a tutti gli altri obiettivi esistono progetti in cui le valutazioni dei coordinatori degli istituti scolastici differiscono da quelle dei coordinatori dei centri di formazione professionale. Di norma la differenza è data da valutazioni più basse dei coordinatori degli istituti scolastici. Fa eccezione l'obiettivo del *favorire lo sviluppo personale e sociale* che in 3 progetti ha ricevuto valutazioni inferiori invece dai coordinatori dei centri di formazione professionale.

Circa il livello di *integrazione dei soggetti* nello sviluppo delle fasi del processo formativo integrato, i *coordinatori degli istituti scolastici* dichiarano che la maggioranza delle fasi del processo formativo (7 su 11) è stata realizzata quasi totalmente in integrazione tra operatori degli istituti scolastici e della formazione professionale. Si tratta delle fasi di: progettazione di dettaglio dei moduli/interventi, analisi dei fabbisogni formativi, progettazione di massima (in risposta al bando), pianificazione di dettaglio delle attività, coordinamento, monitoraggio in itinere e valutazione finale

Due fasi risultano realizzate quasi esclusivamente dal centro di formazione professionale (gestione della modulistica amministrativa e rendicontazione). Le fasi di realizzazione dei moduli/interventi con gli allievi e di individuazione delle risorse umane risultano invece distribuite equamente tra le diverse opzioni (solo scuola, solo CFP e in integrazione).

Nelle dichiarazioni dei coordinatori della formazione professionale risultano dati sostanzialmente uguali a quelli espressi dai colleghi della scuola. L'unica differenza è relativa alle fasi di realizzazione dei moduli/interventi con gli allievi e di individuazione delle risorse umane che risultano invece distribuite solo tra le opzioni solo CFP e in integrazione.

Per quanto riguarda il tema del valore aggiunto è stato chiesto, facendo riferimento alle attività realizzate in integrazione durante lo svolgimento del percorso integrato, quale è stato, sulla base dell'esperienza personale, il valore aggiunto complessivo apportato al sistema scolastico dalla collaborazione con la formazione professionale.

I risultati dei questionari evidenziano la ripartizione dei giudizi in due gruppi in modo sostanzialmente uniforme sia per i coordinatori degli istituti scolastici sia per quelli dei centri di formazione professionale.

Nel primo ambito rientrano i cinque indicatori che hanno ottenuto i giudizi positivi più alti:

- possibilità di trattare temi su cui la scuola non è competente;
- acquisizione di nuove competenze di progettazione da parte degli insegnanti;
- migliore immagine esterna della scuola;
- innovazione formativo-didattica degli interventi;
- maggiore motivazione degli allievi per la presenza di operatori esterni.

Nel secondo gruppo rientrano invece i cinque fattori che hanno apportato, nella percezione dei coordinatori, un minore valore aggiunto alla scuola:

- innovazione organizzativa degli interventi;
- maggiore motivazione degli insegnanti coinvolti;
- possibilità di risolvere situazioni che la scuola non è in grado di gestire;
- sviluppo della capacità degli insegnanti di lavorare in gruppo;
- acquisizione di nuove competenze metodologico-didattiche da parte degli insegnanti.

3.2.3. Il confronto tra gli esiti del questionario rivolto agli studenti e quelli del questionario rivolto ai coordinatori

Riserviamo questa ultima parte del paragrafo al confronto tra gli indici sintetici relativi ai dati dei questionari compilati dai coordinatori⁹ e quelli compilati dagli studenti (TAB. 3.7).

TABELLA 3.7

Indicatori di sintesi del questionario coordinatori e studenti

Area tematica	Indicatore di sintesi		
	Coord. scuola	Coord. CFP	Studenti (complessivo)
Ricaduta apprend. scol.	64	63	46
Sviluppo personale e sociale	72	73	51
Occupabilità	78	63	59
Orientamento	94	80	63

In relazione all'obiettivo della *ricaduta* dell'esperienza integrata *sugli apprendimenti scolastici* emergono in modo evidente le differenze tra percezioni valutative dei coordinatori e percezioni degli studenti. Il percorso integrato, infatti, sembra avere avuto una influenza limitata, nella percezione degli studenti, sul rendimento scolastico.

Va premesso che questo ambito di indagine tocca un aspetto dei percorsi integrati che solo ultimamente incomincia a essere posto al centro delle riflessioni e delle prassi operative. In modo particolare questo aspetto deve essere considerato in riferimento a progetti che rappresentino per la programmazione provinciale una primissima esperienza diffusa. Quando si è deciso di inserire questo ambito tra gli oggetti di valutazione dei percorsi integrati si era pienamente consapevoli che l'intento era più "promozionale" che valutativo. Si intendeva cioè spingere gli operatori dei diversi sistemi formativi a interrogarsi sulla necessità di costruire una vera integrazione non solo a livello organizzativo ma anche tra curricula formativi. E questo avrebbe di certo messo ancor più alla prova la piena collaborazione e partecipazione di tutti i vari soggetti coinvolti a vario titolo nella progettazione e attuazione del progetto integrato richiedendo un ulteriore sforzo per sviluppare prassi non sempre diffuse all'interno dei diversi contesti formativi. A partire da queste pre-

messe riteniamo che i dati emersi possano essere valutati in modo moderatamente positivo. Anche i risultati delle percezioni degli studenti, sebbene con percentuali non elevate, sembrano confermarci che si incomincia ad andare nella direzione di una sempre più attenta e diffusa integrazione tra i percorsi curricolari con ricadute positive su entrambi i curricula. L'auspicio è che nelle nuove progettazioni, facendo tesoro anche di quanto emergerà da future indagini, si giunga finalmente a costruire *curricoli formativi* sempre più integrati unitamente all'impegno a favorirne la percezione negli studenti.

Per quanto riguarda, invece, l'obiettivo dello *sviluppo personale e sociale* le percezioni degli studenti sono piuttosto diversificate. Questo obiettivo è quello che sembra chiedere ai percorsi integrati un qualcosa che più degli altri obiettivi è, nella percezione comune, lontano da ciò che dovrebbe competere a un progetto realizzato in integrazione tra scuola e formazione professionale. Tuttavia il sistema scolastico ha manifestato in più occasioni la ferma volontà di voler perseguire questo obiettivo attraverso tutti suoi interventi, anche quelli integrati. E i percorsi integrati hanno accettato questo "vincolo progettuale" che hanno trasformato in obiettivo da perseguire. I giudizi dei coordinatori ci dicono che questo obiettivo è stato raggiunto in modo soddisfacente; non così per gli studenti, anche se il loro giudizio non è "gravemente insufficiente". I risultati raggiunti dovranno tuttavia essere egualmente assunti come punto di partenza per continuare a sviluppare una riflessione e una capacità progettuale e di attuazione che favoriscano una sempre più efficace risposta alle richieste, "vecchie" e nuove, degli studenti.

Dal confronto dei dati dei coordinatori con quanto emerso dalle risposte date dagli studenti circa la percezione dall'utilità del percorso integrato per favorire il loro livello di *occupabilità* emerge una differenza piuttosto marcata. In questo caso ci sembra plausibile sostenere che la differenza di età abbia avuto un ruolo determinante nel favorire un certo tipo di percezione. È molto probabile, infatti, che la prospettiva percettiva e interpretativa degli studenti non sia stata pienamente capace di cogliere le potenzialità degli apprendimenti sviluppati durante il percorso integrato a causa di una esperienza lavorativa effettuata solo in minima parte durante i momenti di formazione in contesti aziendali (stage). Probabilmente, come altre ricerche hanno messo in evidenza, la percezione potrà cambiare una volta che gli studenti saranno entrati effettivamente all'interno di una organizzazione di lavoro. Un'indicazione, tuttavia, che può essere tratta da questi dati è che nelle future progettazioni si dovrà prestare una più intensa attenzione a creare situazioni in cui gli studenti possano fare esperienza della utilità di quanto appreso. Tutto questo nella consapevolezza che esisterà sempre una soglia al di sopra della quale non si potrà andare per i limiti legati ai contesti in cui è possibile fare tali esperienze, al particolare tipo di esperienza che è possibile effettuare in essi, all'età degli studenti. Affermiamo questo sempre nella convinzio-

ne che la consapevolezza di questi limiti non debba attenuare la tensione operativa nella direzione delineata.

Infine, anche in riferimento all'area dell'*orientamento*, il confronto tra i risultati dei coordinatori e quelli degli studenti fa emergere una marcata differenza nelle rispettive percezioni. È stato avanzato come ipotesi il fatto che la focalizzazione del percorso integrato sulle tematiche legate al mondo del lavoro e ai possibili sbocchi professionali abbia trovato solo in parte una accoglienza positiva da parte di quegli studenti che stavano maturando invece l'intenzione di proseguire nel proprio percorso scolastico post-diploma. È probabile che questi si siano sentiti meno supportati nell'orientamento alla scelta del proprio futuro formativo. Ed è sempre plausibile che le differenze di valutazione tra coordinatori degli istituti scolastici e dei centri di formazione professionale sia dovuta proprio a questo accento posto più sugli aspetti di orientamento professionale che formativo. Una pista da esplorare sembra quindi quella di porre alla base dell'obiettivo di orientamento del percorso integrato una concezione dell'orientamento che contempra un *nuovo equilibrio* tra le diverse dimensioni.

3.3

Le linee guida

Le riflessioni del gruppo integrato sulle tematiche dell'integrazione nel post-obbligo scolastico e sull'andamento dei progetti integrati in corso, di cui quelle riportate sopra sono solo una parte, sono confluite nelle *Linee guida per la progettazione*.

I principali destinatari del documento sono stati i gruppi integrati di progettazione composti da insegnanti degli istituti scolastici e da operatori dei centri di formazione professionale a cui è stato affidato l'incarico di predisporre la proposta progettuale ex ante in risposta all'avviso pubblico provinciale del 2002.

Nell'elaborazione del documento è stato preso come ambito di riferimento progettuale l'intero percorso formativo del triennio della scuola secondaria superiore. È solo in riferimento a questo, infatti, che è stato ritenuto possibile individuare gli ambiti e le possibilità di un intervento formativo in integrazione tra scuola e formazione professionale. Per tenere distinte queste due dimensioni è stata utilizzata l'espressione *percorso scolastico*, per indicare il percorso scolastico complessivo realizzato autonomamente dalla scuola, e *percorso integrato*, per riferirsi a quella parte del percorso triennale scolastico realizzata in integrazione con la formazione professionale.

Le *Linee guida* sono state strutturate in *schede tematiche* che illustrano i punti fondamentali che concorrono all'elaborazione di qualità di un progetto in integrazione tra istituti scolastici e centri di formazione professionale. Si tratta di contenuti che afferiscono prevalentemente all'ambito pedagogico-didattico e organizzativo del progetto. Non è stato rite-

nuto opportuno inserire una parte relativa alla progettazione di dettaglio del curricolo didattico per le profonde differenze tra i vari percorsi integrati. Per quanto riguardava invece gli aspetti tecnici e formali della presentazione del progetto, strettamente connessi all'inserimento delle indicazioni progettuali nel formulario e al relativo software, è stato fatto un rinvio all'Unità organizzativa servizi informativi e informatici.

Le schede sono state strutturate in tre parti.

1. Nella prima erano state indicate le macro-aree di riferimento: obiettivi formativi del triennio integrato; valore aggiunto dell'integrazione; sostenibilità; moduli formativi/interventi integrati; integrazione curricolare; integrazione con altri enti e istituzioni; integrazione oraria; prodotti; riproducibilità e trasferibilità; diffusione degli esiti; destinatari; progettazione integrata; gestione integrata; monitoraggio, valutazione e miglioramento continuo; integrazione dei processi; convenzione; certificazione; costi.
2. Nella seconda sono stati riportati i principali elementi/indicatori che potevano concorrere all'efficacia del percorso formativo.
3. Nella terza sono state offerte indicazioni per la stesura dei progetti¹⁰.

Per quanto riguarda in modo specifico la macro-area del *monitoraggio* e della *valutazione* questi erano i fattori di efficacia individuati:

- costruzione di un sistema di monitoraggio e valutazione finale che sia definito in fase di progettazione ex ante nei suoi tratti fondamentali: soggetti coinvolti, responsabilità, obiettivi, attività, oggetti del controllo, indicatori, procedure e strumenti;
- valutazione, con rilevazioni in itinere e al termine delle attività, sia dei *risultati* che il progetto intende raggiungere sia del *processo* attraverso cui si prefigge di raggiungerli, sia delle ricadute dell'integrazione sui vari aspetti dell'organizzazione scolastica e formativa, sia degli *aspetti relativi all'integrazione* tra scuola e formazione professionale;
- individuazione delle modalità e responsabilità integrate per un continuo *intervento di retro-azione* sulle attività che operi anche in itinere (tramite progettazione e gestione di azioni migliorative) e che preveda modalità di ricaduta anche sul consiglio di classe;
- utilizzo dei risultati della valutazione per la riprogettazione delle esperienze.

Le *indicazioni*, sempre relative al sistema di monitoraggio e valutazione, per la predisposizione dei progetti, erano le seguenti:

- descrivere nel documento progettuale il sistema di monitoraggio e valutazione adottato specificando soggetti coinvolti, responsabilità, obiettivi, attività, modalità operative, oggetti del controllo e indicatori;
- allegare una sintesi dei risultati delle eventuali valutazioni effettuate in edizioni precedenti del progetto evidenziando gli elementi che hanno avuto una ricaduta sulle scelte progettuali effettuate nella proposta attuale;
- dichiarare, nel formulario e nella convenzione, che i docenti della formazione professionale sarebbero stati disposti a partecipare ad alcuni momenti delle attività di monitoraggio e valutazione del percorso formativo integrato realizzate con il coinvolgimento del consiglio di classe;

– dichiarare la disponibilità a dare un supporto alle attività di monitoraggio e valutazione relative al percorso formativo integrato realizzate a cura del Servizio Scuola della Provincia.

A supporto dell'applicazione delle Linee guida, il Servizio Scuola della Provincia di Bologna aveva attivato anche lo sportello per la valutazione con il compito di fornire assistenza tecnica sia alla progettazione generale degli interventi sia, in modo specifico, alla progettazione del sistema di monitoraggio e valutazione.

Nell'anno 2003 le *Linee guida* non sono state modificate nella loro struttura generale. Tra le *schede tematiche*, però, è stata inserita una scheda relativa ai passaggi in itinere tra istituti e sistemi formativi che offre indicazioni generali per prevedere modalità di gestione di studenti che escono o entrano in itinere nel percorso formativo integrato.

Note

1. Le rilevazioni sono state realizzate dalla dott.ssa Cinzia Calzolari che ha curato anche l'inserimento dei dati nelle matrici elettroniche e l'esecuzione delle operazioni preliminari all'elaborazioni dei dati.

2. Il punteggio è stato calcolato attribuendo i seguenti valori alle risposte: per niente=1; poco=2; abbastanza=3; molto=4.

3. La deviazione standard, o scarto quadratico medio, indica quanto i valori attribuiti all'item si discostano dal valore medio. Un valore della deviazione standard pari al 10% della media indica che i valori attribuiti sono molto vicini a quello della media. Un valore superiore indica una elevata eterogeneità dei risultati.

4. Il punteggio totale raggiungibile è stato calcolato moltiplicando il totale delle risposte valide per il valore massimo del punteggio uguale a 4. L'indicatore di sintesi non è stato calcolato per l'area degli atteggiamenti poiché tale area tematica presenta caratteristiche particolari che avrebbero richiesto un intervento di elaborazione non previsto per la restituzione dei dati.

5. Per un'analisi dettagliata dei risultati rinviamo al rapporto di valutazione disponibile sul sito del Servizio Scuola www.integrazioneonline.it.

6. Anche in questo caso, per un'analisi dettagliata dei risultati rinviamo al rapporto di valutazione disponibile sul sito del Servizio Scuola www.integrazioneonline.it.

7. I dati delle due rilevazioni non sono evidentemente comparabili, poiché non è stato effettuato un confronto dei dati con lo stesso campione di studenti che aveva partecipato alla rilevazione dell'anno precedente.

8. Ricordiamo che questi obiettivi generali erano: 1) favorire un più elevato livello di occupabilità; 2) favorire un più elevato apprendimento nelle discipline scolastiche; 3) favorire un più efficace orientamento formativo e/o professionale; 4) favorire lo sviluppo personale e sociale.

9. L'indice è stato calcolato secondo le modalità precisate precedentemente in nota 4.

10. Per una visione completa delle linee guida cfr. il sito www.integrazioneonline.it.

4

La continuità con il passato

di Francesco Degli Esposti

4.1

Introduzione

I *corsi integrativi extracurricolari* hanno rappresentato, negli anni Ottanta e Novanta, una importante esperienza formativa destinata a studenti delle scuole medie superiori di Bologna e del territorio provinciale, che ha anticipato le successive esperienze di formazione “integrata” fra sistema dell’istruzione, sistema della formazione professionale e mondo delle imprese.

Risalendo alla conoscenza dei tratti essenziali e distintivi di quella iniziale esperienza di formazione *in integrazione*, è possibile comprendere più a fondo l’importanza delle recenti *iniziative integrate curricolari*, più complete, articolate e condivise.

Attraverso il presente contributo ci si propone di presentare sinteticamente il contesto in cui si sono sviluppati i percorsi integrativi, di illustrare le principali caratteristiche dei corsi e il ruolo dei soggetti coinvolti, nonché di evidenziare l’entità del fenomeno a livello provinciale.

Si è cercato di individuare nell’esperienza dei corsi integrativi extracurricolari la presenza di problematiche proprie degli inizi del processo di integrazione fra i sistemi dell’istruzione e della formazione, senza tralasciare riferimenti all’azione di programmazione delle attività formative e di valutazione critica delle stesse, condotta dall’Amministrazione provinciale di Bologna.

4.2

L’esperienza dei corsi integrativi extracurricolari

4.2.1. Gli inizi del processo di integrazione

Durante il decennio 1985-1995 si realizza in provincia di Bologna l’esperienza formativa delle *iniziative di integrazione extracurricolare*, destinate a una utenza scolastica rappresentata da studenti frequentanti le tre classi conclusive del ciclo quinquennale della scuola media superiore.

L’esperienza, attivata sperimentalmente nei primi anni Ottanta e andata «affermando in modo consistente a partire dal 1985-86»¹, ha caratteristiche peculiari e rappresenta una fase iniziale importante del proces-

so di integrazione, sul territorio, fra sistema dell'istruzione scolastica, sistema della formazione professionale e mondo delle imprese.

L'esperienza, sviluppatasi anche in altre province e coincidente con una specifica *tipologia* di percorso formativo definita dalle direttive della Regione Emilia-Romagna, rappresenta un momento di incontro e di collaborazione fra istituzione scolastica e formazione professionale, premessa alla successiva realizzazione di percorsi integrati curricolari e, in genere, all'attuazione di attività formative in integrazione fra scuola e formazione.

In provincia di Bologna i *percorsi integrativi extracurricolari* hanno rappresentato una sorta di *laboratorio*, di luogo privilegiato d'incontro e di confronto fra insegnanti dell'istruzione scolastica e operatori di quell'ambito formativo che, agli inizi degli anni Ottanta, veniva ancora definito come "settore dell'addestramento professionale".

Di incontro e di confronto si è trattato infatti fra due mondi *formativi* assolutamente diversi e autoreferenziali, uno principalmente vocato all'istruzione (attraverso l'insegnamento delle discipline scolastiche) e l'altro principalmente vocato allo sviluppo di capacità operative (attraverso la preparazione e realizzazione di esperienze sul campo).

Non si è trattato solamente, laddove le esperienze hanno prodotto esiti positivi per gli utenti, di favorire e rendere possibile l'incontro fra insegnanti e operatori dei centri di formazione professionale, ma di rendere possibile un contatto fra modi diversi di operare professionalmente, di progettare e sviluppare attività formative, di concepire il rapporto con gli utenti e con il mondo del lavoro, inteso come una realtà diversificata e in continua evoluzione sul territorio provinciale.

4.2.2. Le caratteristiche principali dei percorsi integrativi extracurricolari

Le attività formative *integrative* si sono sviluppate nel decennio sopracitato presso scuole secondarie superiori di indirizzi diversi, ma in prevalenza presso istituti tecnici e professionali, della città e della provincia (come testimoniano i Piani delle attività di formazione professionale approvati dall'Amministrazione provinciale).

Ospitate inizialmente presso gli istituti di formazione professionale, i percorsi hanno trovato gradualmente una più naturale collocazione presso le sedi scolastiche, laddove è esistita una reale disponibilità di aule e laboratori attrezzati.

Le nuove attività si presentavano in ambito scolastico come *aggiuntive* ed *extrascolastiche*. Attività contenenti realmente aspetti di novità (e fors'anche di innovazione), in quanto non erano soltanto esperienze facoltative di arricchimento, in parte culturale e in parte professionalizzante, ma piuttosto esperienze definite, inerenti canali professionali specifici, in grado di suscitare interesse in insegnanti, allievi e famiglie, in virtù delle loro caratteristiche.

Non più percorsi con carattere di provvisorietà (sia pure con valenza

orientativa e professionalizzante) e di breve durata, senza possibilità di attribuzione di titoli riconosciuti in ambito provinciale e regionale, bensì attività organizzate e strutturate modularmente sul piano dell'apprendimento, con durata prevista anche su più anni e su di un monte ore rilevante, con forte carattere professionalizzante, che prevedevano l'attribuzione di un titolo riconosciuto sul territorio.

I corsi integrativi in tal senso hanno sostituito talvolta attività (soprattutto su sedi decentrate) promosse da privati e a pagamento, non facenti riferimento alle caratteristiche previste dalle direttive regionali e non finalizzate ad alcun tipo di attestazione riconosciuta.

Essi prevedevano per gli allievi l'acquisizione di abilità e capacità operative, richieste dal mondo delle imprese, mutate anche da un bagaglio conoscitivo non fornito dalla istruzione scolastica.

Basti pensare, a titolo di esemplificazione, ai primi cicli di attività integrative di *introduzione all'informatica* (realizzate su sistemi di elaborazione dati in multiutenza) e poi di *introduzione all'uso dell'elaboratore* o meglio del *personal computer* e del *sistema operativo MS-DOS* nella seconda metà degli anni Ottanta. Corsi integrativi in prevalenza biennali, con durata prevista mediamente fra le 150 e le 300 ore complessive (con il limite massimo di 500), ivi incluso il periodo di stage nelle aziende.

Non solo istituti tecnici o professionali hanno partecipato e collaborato con la formazione professionale nella realizzazione di queste esperienze, ma anche licei e istituti magistrali.

L'informatica nelle scuole era spesso assai poco conosciuta e considerata, ma il mondo del lavoro era già coinvolto nei cambiamenti determinati dall'avvento degli elaboratori elettronici.

In altri casi il carattere professionalizzante dei corsi integrativi veniva garantito dall'adeguamento e ampliamento puntuale e mirato di talune conoscenze scolastiche in relazione a cambiamenti ed esigenze proprie di ambiti professionali e produttivi definiti (possono essere rammentate, ad esempio, attività integrative inerenti le figure professionali e l'ambito lavorativo delle imprese assicuratrici).

La valenza professionalizzante e di approccio al mondo del lavoro, presente nei corsi integrativi era legata non solo al fatto che gli allievi acquisissero un insieme organico di conoscenze e capacità richieste nei contesti aziendali, in parallelo e in aggiunta al bagaglio scolastico dei cinque anni delle scuole medie superiori, ma anche alla loro partecipazione a esperienze di stage aziendale, con caratteristiche (è bene puntualizzarlo) in parte orientative e in parte applicative. Stage aziendali, che hanno rappresentato, secondo il parere di studenti e insegnanti, una modalità importante di contatto con il mondo del lavoro.

È in questi anni che (anche nella realizzazione dei corsi integrativi) inizia a essere particolarmente valorizzata la figura dell'*esperto esterno* (tecnico, consulente, professionista), quale docente utilizzato nelle attività di formazione professionale, e a ingenerarsi in parte l'equivoco di una figura "alternativa" a quella dell'insegnante scolastico. Il contributo

di tali esperti è sostanzialmente basato sull'esperienza e fornisce un tasso elevato di praticità nello sviluppo di attività formative che vengono predisposte per integrare il percorso scolastico.

4.2.3. Atteggiamenti e significati dell'integrazione

Volendo fornire una prima rappresentazione dell'incontro fra i tre cosiddetti sistemi (scuola, formazione professionale e mondo del lavoro) nel periodo 1985-1995, in cui vengono realizzate nel bolognese le principali attività di integrazione extracurricolare, è possibile individuare nella scuola un atteggiamento di curiosità, attenzione e attesa rispetto agli altri due sistemi, mentre la formazione professionale si propone in un atteggiamento di progettualità, di sensibilizzazione verso le istituzioni scolastiche e di mediazione verso la realtà del mondo del lavoro.

Il mondo delle aziende rimane in una posizione di attesa e di attenzione sia nei riguardi della scuola sia nei riguardi della formazione, con cui esistono occasioni e situazioni assai più frequenti di incontro e confronto, anche attraverso il coinvolgimento di imprese e imprenditori in altri tipi di attività formative.

Ciò non significa che non esistesse, in alcuni casi, una rete di relazioni fra taluni istituti superiori tecnici o professionali e settori del mondo produttivo. Esisteva anzi da tempo uno stretto rapporto fra alcuni settori del mondo del lavoro e questo tipo di scuole.

Non si pensava dunque al concetto di *integrazione* intendendolo libero dal peso della *sussidiarietà* e della *dipendenza di un sistema dall'altro*, in quanto difficilmente la realizzazione di queste attività avveniva in condizioni di condivisione e di cogestione.

Effettivamente le scuole coinvolte consideravano spesso i corsi integrativi come esperienze aggiuntive, opportune e utili, ma parimenti extrascolastiche, individuate e valorizzate da taluni insegnanti e scelte volontariamente da gruppi di allievi.

I due sistemi dell'istruzione della formazione professionale hanno attribuito, sempre più nel corso degli anni, alle attività integrative anche una funzione preparatoria e di transito agevolato verso percorsi formativi post-diploma.

4.2.4. I soggetti coinvolti

È opportuno considerare le caratteristiche sostanziali di questi percorsi, in relazione al coinvolgimento dei principali soggetti interessati: studenti, insegnanti, formatori e genitori.

Gli *studenti* vengono informati o sensibilizzati da alcuni insegnanti, da altri studenti o da insegnanti e formatori congiuntamente. Aderiscono volontariamente alle attività, partecipando in orario pomeridiano extracurricolare a uno o più incontri settimanali, presso il centro di formazione o presso la propria scuola. Dopo essere stati selezionati (avendo

superato un test d'accesso) aderiscono versando una quota di iscrizione, che ha valore di quota di responsabilizzazione. Partecipano, in gruppi (coincidenti talvolta con classi e altre volte formati da studenti di più classi), rispettando l'obbligo della frequenza e sostengono prove di verifica dell'apprendimento a conclusione dei moduli "didattici".

Nei mesi estivi, ad attività scolastica terminata, tramite lo stage entrano in contatto con il mondo del lavoro e delle professioni. Acquisiscono a fine percorso un *attestato di frequenza*.

Gli *insegnanti* o meglio gli insegnanti "referenti" sono coloro che valutano la proposta di attività avanzata dai centri di formazione (o da centri e imprese unitariamente) e che fungono da tramite con i gruppi di studenti e talvolta con i genitori, nell'azione di presentazione del progetto o del corso. Gli insegnanti vengono individuati e "legittimati" dai capi di istituto, i quali hanno un ruolo parimenti di grande importanza nella valutazione delle proposte formative esterne. L'adesione ai corsi è convalidata dai Consigli d'istituto.

L'insegnante referente, realmente coinvolto, esercita un ruolo (per altro non retribuito) di *tutor* nello sviluppo dell'attività integrativa extra-curricolare.

I *Consigli di classe* e i *Collegi dei docenti* sono informati dei progetti e dell'andamento dei corsi.

Sono più facilmente i singoli docenti a garantire o meno una forma volontaria di collaborazione alle iniziative.

I *formatori*, prevalentemente in veste di responsabili territoriali e di coordinatori informati sulla realtà locale del mondo del lavoro, valutando le esigenze provenienti dalle imprese e la possibilità di adeguamento di alcune discipline scolastiche (o più precisamente di alcuni importanti aspetti delle stesse), propongono ipotesi di percorsi formativi integrativi. Gruppi di lavoro misti, generalmente ristretti, composti da insegnanti dell'istituto scolastico e formatori (talvolta anche da esperti) elaborano un "preprogetto" che viene definitivamente messo a punto da progettisti dei centri di formazione professionale.

Gli operatori della formazione, sia nella fase progettuale sia in quella di realizzazione delle attività, tengono gli opportuni contatti con settori professionali o imprenditoriali, per il reperimento degli esperti/docenti esterni e per la corretta realizzazione delle fasi di stage sul territorio e anche nell'ottica di futuri inserimenti occupazionali (al termine del corso di studi della secondaria superiore). I coordinatori si occupano del regolare e corretto svolgimento dei corsi, sul piano organizzativo e didattico e si relazionano con studenti, insegnanti, famiglie ed esperti esterni, espletando funzioni tipiche dell'attività lavorativa di coordinamento.

È principalmente la formazione professionale che si rapporta con le istituzioni e in particolare con l'Amministrazione provinciale, che valuta i progetti, decide l'approvazione e il finanziamento delle iniziative formative inserendole nei piani per le attività di formazione professionale.

I *genitori* degli studenti vengono informati dai figli e dalla scuola del-

la possibilità di “integrare” l’attività scolastica istituzionale con un percorso extracurricolare. In sede di Consiglio di classe viene fornita informazione sulla iniziativa formativa aggiuntiva.

Considerando che un gruppo di allievi, frequentanti i corsi, è influenzato direttamente da un gruppo di genitori è possibile valutare meglio l’importanza che riveste l’interessamento di questi ultimi per le attività integrative. I genitori, partendo dal personale bagaglio di conoscenze sia dell’attività scolastica che del mondo produttivo, possono influenzare l’istituzione scolastica affinché collabori e promuova, unitamente alla formazione professionale e alle imprese, corsi integrativi su tematiche professionalizzanti di attualità e interesse.

Sul territorio provinciale, in ambiti decentrati (con riferimento ad attività tenute in collaborazione con istituti tecnici o professionali), i genitori talvolta sono intervenuti a sostegno di iniziative integrative ritenendole importanti, sia come completamento del percorso scolastico tradizionale sia come “strumento” per l’approccio o per un primo inserimento nel mondo del lavoro.

Tale azione di sostegno, in pratica, ha attribuito valore all’attestato finale di frequenza e ha favorito alcune forme di cofinanziamento, da parte dell’istituzione scolastica, di esperienze considerate importanti per “l’incontro” con il mondo delle imprese in un determinato ambito territoriale.

4.2.5. L’integrazione come strumento di promozione del territorio

Occorre infine rammentare che i corsi integrativi hanno rappresentato per istituti scolastici superiori, attivi in aree decentrate e marginali del territorio provinciale, uno strumento di valorizzazione e di tutela del ruolo della scuola extracittadina, rispetto alla concorrenzialità delle scuole medie superiori di città.

Percorsi di questo tipo hanno consentito a taluni istituti scolastici di *rafforzare e rinnovare* la propria tradizionale offerta formativa e in altri casi essi hanno rappresentato attività utili all’instaurarsi di relazioni e collaborazioni, non occasionali, con il mondo delle imprese e con il sistema della formazione professionale, inteso nella sua molteplicità di enti e di esperienze.

Per quanto concerne gli istituti professionali l’esperienza dell’integrazione extracurricolare, qualora sostenuta e valorizzata dagli istituti, ha contribuito ad allontanare il declassamento o l’isolamento di questo tipo di scuole, anticipando l’esperienza in integrazione del Progetto '92, precorritrice di attività curricolari in integrazione.

4.3

Lo sviluppo delle attività integrative extracurricolari

L’Amministrazione provinciale, attraverso i propri documenti programmatici, ha sostenuto fino dagli anni Ottanta l’utilità di una collaborazio-

ne fra i due sistemi formativi e ha contribuito direttamente, nel tempo, allo sviluppo di una via “bolognese” all’integrazione.

La tipologia formativa dei corsi extracurricolari è stata nel tempo oggetto di “interpretazioni” da parte dell’amministrazione provinciale, sia in relazione alla durata e alla strutturazione/articolazione delle attività, sia in relazione all’inserimento graduale (nei programmi corsuali) di tematiche e contenuti inerenti l’orientamento e aspetti comunicativo-relazionali, in parallelo rispetto a quanto avveniva per altre tipologie formative di maggiore complessità.

Durante il decennio di maggiore diffusione dei corsi integrativi, l’Amministrazione provinciale ha monitorato lo sviluppo complessivo delle diverse tipologie attraverso lo strumento del *rapporto di gestione*, che ha consentito una visione analitica e articolata dell’andamento delle iniziative formative. I corsi integrativi, evitando di analizzare l’evoluzione degli stessi da un punto di vista rigorosamente tipologico, rientrano a pieno titolo nell’ambito delle attività formative realizzate per rendere concreto il *raccordo fra scuola e lavoro*.

La Provincia, come testimoniano i rapporti di gestione, ha promosso nel tempo lo sviluppo di diversi prototipi di attività preposte a favorire l’integrazione. Fra queste è opportuno ricordare le iniziative di alternanza scuola-lavoro (borse estive) e le iniziative di orientamento al lavoro e alle professioni (rivolte a studenti delle classi terminali della scuola media superiore), in quanto si ricollegano ad aspetti già insiti nella articolazione di un “percorso integrativo extracurricolare” pluriennale: le prime iniziative in relazione all’aspetto attinente l’effettuazione dello stage aziendale; le seconde circa l’aspetto attinente l’orientamento verso il settore (o i settori professionali) di riferimento per l’integrazione.

La presente considerazione viene avanzata per sottolineare come, nel momento di maggiore diffusione e sviluppo, gli “integrativi” abbiano rappresentato uno strumento con caratteristiche di completezza e affidabilità per aprire agli studenti una via di approccio consapevole al mondo del lavoro. Strumento che gli stessi utenti valutavano con attenzione e con reale interesse.

Dalla edizione 1989 del *Rapporto di gestione provinciale* possiamo ricavare informazioni interessanti. Infatti, dalle TABB. 4.1-4.4 relative ai percorsi di formazione integrativa rispetto alla scuola di Stato negli anni scolastici dal 1981-82 al 1989-90, possiamo vedere la diffusione crescente delle iniziative dagli anni scolastici 1982-83 e 1983-84 (periodo iniziale di sperimentazione) agli anni 1988-89 e 1989-90 (periodo di consolidamento della tipologia formativa).

Ciò significa non solo che, sviluppandosi, questo tipo di iniziative tendeva a rappresentare un’attività più stabile nel panorama della formazione professionale in provincia di Bologna, ma anche che il rapporto con l’utenza, o meglio il livello di interesse e coinvolgimento degli utenti, rappresentava un reale punto di forza, per la realizzazione delle iniziative formative di questa tipologia.

TABELLA 4.1
Corsi di formazione integrativa finanziati dalla Provincia di Bologna, aa.ss. 1981-82/
1984-85

Ente di formaz. professionale	1981-82		1982-83		1983-84		1984-85	
	Corsi		Corsi		Corsi		Corsi	
	<i>program. realizzati</i>	<i>program. realizzati</i>	<i>program. realizzati</i>	<i>program. realizzati</i>	<i>program. realizzati</i>	<i>program. realizzati</i>	<i>program. realizzati</i>	<i>program. realizzati</i>
Comune di Imola	0	0	0	0	3	2	3	2
ECAP-Bo	0	0	0	0	1	1	0	0
ECAP-Imola	0	0	0	0	2	1	3	2
EFAL	0	0	0	0	1	1	1	1
ENAPAICA	0	0	1	1	1	1	2	2
ENAIP	0	0	1	1	2	2	1	1
IAL-Bo	0	0	1	1	2	2	2	2
IERSCOOP-Feder.	0	0	0	0	0	0	1	1
CEFPRO	0	0	0	0	0	0	1	1
CISIPA	0	0	0	0	1	1	1	1
IRFATA	0	0	0	0	1	1	2	1
IRECOOP	1	1	7	7	7	6	8	8
<i>Totale</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>10</i>	<i>10</i>	<i>21</i>	<i>18</i>	<i>25</i>	<i>22</i>

TABELLA 4.2
Corsi di formazione integrativa finanziati dalla Provincia di Bologna, aa.ss. 1985-86/
1989-90

Ente di formaz. professionale	1985-86		1986-87		1987-88		1988-89		1989-90
	Corsi		Corsi		Corsi		Corsi		Corsi
	<i>program. realizzati</i>	<i>program. realizzati</i>	<i>program. realizzati</i>	<i>program. realizzati</i>	<i>program. realizzati</i>	<i>program. realizzati</i>	<i>program. realizzati</i>	<i>program. realizzati</i>	<i>program. realizzati</i>
Comune di Imola	1	1	3	1	4	4	6	6	4
ECAP-Bo	0	0	0	0	0	0	0	0	1
ECAP-Imola	2	2	4	4	5	5	4	4	2
ECIPAR	0	0	1	1	1	1	0	0	0
EFAL	3	3	1	1	0	0	1	1	2
ENAPAICA	2	2	4	4	5	5	5	5	7
ENAIP	3	3	3	3	2	2	0	0	2
IAL-Bo	5	5	4	4	0	0	1	1	0
IAL-Imola	0	0	0	0	4	2	1	0	0
CEFPRO-CIPA	2	2	1	1	0	0	0	0	0
CISIPA	1	1	2	2	2	2	1	0	0
IRFATA	1	1	1	1	2	2	1	1	0
IRECOOP	14	14	18	18	19	19	20	20	22
Theorema	2	2	0	0	0	0	0	0	0
CSSEP	0	0	2	0	4	4	3	3	2
<i>Totale</i>	<i>36</i>	<i>36</i>	<i>44</i>	<i>40</i>	<i>48</i>	<i>46</i>	<i>43</i>	<i>41</i>	<i>42</i>

TABELLA 4.3
Allievi dei corsi di formazione integrativa finanziati dalla Provincia di Bologna, aa.ss.
1981-82/1984-85

Ente di formaz. professionale	1981-82		1982-83		1983-84		1984-85	
	Allievi		Allievi		Allievi		Allievi	
	<i>previsti</i>	<i>reali</i>	<i>previsti</i>	<i>reali</i>	<i>previsti</i>	<i>reali</i>	<i>previsti</i>	<i>reali</i>
Comune di Imola	0	0	0	0	56	5	50	29
ECAP-Bo	0	0	0	0	25	5	0	0
ECAP-Imola	0	0	0	0	50	12	60	31
EFAL	0	0	0	0	20	12	25	14
ENAPAICA	0	0	15	15	15	15	40	28
ENAIIP	0	0	20	19	40	9	20	10
IAL-Bo	0	0	20	19	40	44	40	38
IERSCOOP-Feder.	0	0	0	0	0	0	20	30
CEFPRO	0	0	0	0	0	0	15	15
CISIPA	0	0	0	0	15	16	15	12
IRFATA	0	0	0	0	20	20	30	13
IRECOOP	15	15	110	109	90	55	90	76
<i>Totale</i>	<i>15</i>	<i>15</i>	<i>165</i>	<i>162</i>	<i>371</i>	<i>193</i>	<i>405</i>	<i>296</i>

TABELLA 4.4
Allievi dei corsi di formazione integrativa finanziati dalla Provincia di Bologna, aa.ss.
1985-86/1989-90

Ente di formaz. professionale	1985-86		1986-87		1987-88		1988-89		1989-90
	Allievi		Allievi		Allievi		Allievi		Allievi
	<i>previsti</i>	<i>reali</i>	<i>previsti</i>	<i>reali</i>	<i>previsti</i>	<i>reali</i>	<i>previsti</i>	<i>reali</i>	<i>previsti</i>
Comune di Imola	25	25	60	26	81	n. d.	105	n. d.	75
ECAP-Bo	0	0	0	0	0	n. d.	0	n. d.	10
ECAP-Imola	50	28	80	66	123	n. d.	95	n. d.	36
ECIPAR	0	0	15	15	15	n. d.	0	n. d.	0
EFAL	60	35	20	17	0	n. d.	20	n. d.	40
ENAPAICA	35	27	75	43	100	n. d.	100	n. d.	140
ENAIIP	65	10	60	34	36	n. d.	0	n. d.	30
IAL-Bo	100	91	80	66	0	n. d.	15	n. d.	0
IAL-Imola	0	0	0	0	60	n. d.	20	0	0
CEFPRO-CIPA	30	30	15	7	0	n. d.	0	n. d.	0
CISIPA	25	13	40	25	40	n. d.	15	0	0
IRFATA	15	10	15	7	30	n. d.	15	n. d.	0
IRECOOP	171	170	223	197	244	n. d.	199	n. d.	298
Theorema	24	24	0	0	0	n. d.	0	n. d.	0
CSSEP	0	0	30	0	70	n. d.	55	n. d.	30
<i>Totale</i>	<i>600</i>	<i>463</i>	<i>713</i>	<i>503</i>	<i>799</i>	<i>n. d.</i>	<i>639</i>	<i>n. d.</i>	<i>659</i>

Nota: n. d. = non disponibile

Se da un lato infatti risultavano evidenti “sul campo” difficoltà di rapporto da parte della scuola con soggetti esterni, quali erano i centri di formazione professionale, dall'altro le esperienze integrative potevano contare su di una utenza motivata e fidelizzata, che in essi individuava modalità di apprendimento teorico-pratico diverse e flessibili.

4.3.1. La rilevanza del fenomeno

Nel 1980-81 non erano previsti sul piano provinciale delle attività di formazione professionale corsi integrativi. Nel 1981-82 è stata attivata (da IRECOOP Emilia-Romagna) una prima iniziativa.

Analizzando i dati elaborati nel *Rapporto 1989*, possiamo rilevare come dai 10 percorsi previsti e realizzati nel 1982-83 si passi ai 36 corsi previsti e realizzati nel 1985-86 e ai 43 approvati e 41 effettuati dell'a.s. 1988-89.

Trattandosi di attività in prevalenza pluriennali è immaginabile che siano state considerate (per anno scolastico) parti annuali di iniziative realizzate su più annualità.

Riscontriamo poi una presenza realmente consistente di studenti partecipanti, con maggiore incidenza a partire dall'anno 1985-86 (463 studenti partecipanti) e che si manterrà su livelli elevati negli anni immediatamente successivi.

Parimenti a partire dallo stesso anno aumenta il numero di centri di formazione coinvolti nella conduzione di attività integrative extracurricolari (12 nel 1985-86 e nel 1986-87).

Considerando quali centri di formazione professionale intervenissero, nel periodo in questione, nella realizzazione di questo tipo di attività rileviamo che il gruppo di enti comprendeva in prevalenza agenzie formative (non centri fissi) di emanazione sindacale e datoriale, ciò probabilmente per la propensione e consuetudine delle stesse a esercitare una funzione di intermediazione fra mondo dell'istruzione scolastica e mondo del lavoro e per una più efficace presenza degli stessi enti sul territorio.

Va inoltre rilevato come aumenti l'interesse da parte della scuola secondaria superiore statale (nel periodo analizzato) per la formazione integrativa, considerata a conclusione degli anni Ottanta come una esperienza in fase di consolidamento.

4.4

Il problema della valutazione dei percorsi

La diffusione sul territorio dei corsi integrativi e il rafforzamento delle caratteristiche fondamentali degli stessi hanno indotto l'Amministrazione provinciale di Bologna a una analisi più approfondita dell'evoluzione e degli aspetti peculiari della tipologia corsuale e hanno favorito l'avvio di attività per la predisposizione e la messa a punto di modalità mirate di valutazione e controllo.

Nell'anno 1993 viene infatti pubblicato un *Progetto di fattibilità di si-*

stemi di valutazione e controllo per le tipologie corsuali "Formazione integrativa rispetto alla scuola di Stato" e "Formazione per utenze con deficit di opportunità". L'indagine era stata voluta dalla Provincia di Bologna e curata da Daniela Oliva dell'Istituto per la ricerca sociale di Milano - sede di Bologna. Questo a conferma dell'attenzione e dell'impegno della Provincia per lo sviluppo di attività formative condivise fra sistema dell'istruzione e della formazione.

Uno degli obiettivi dell'indagine era quello di «verificare se e in che modo la filosofia e gli strumenti del controllo di gestione [potevano] essere utilizzati al fine di monitorare e controllare gli interventi ricompresi nella tipologia della "formazione integrativa rispetto alla scuola di Stato"».

Per raggiungere questo scopo, nella prima parte del documento sono presentati i risultati di una analisi delle attività integrative a livello provinciale. I dati riportati rivestono un particolare interesse perché i corsi "integrativi" extracurricolari erano nel 1993 una tipologia formativa sufficientemente collaudata e a essi si affiancavano, in quegli anni, i percorsi biennali integrati curriculari del *Progetto '92*, destinati a studenti degli istituti professionali.

Nei primi anni Novanta, quindi, la gamma degli interventi di formazione che prevedevano un rapporto con la scuola si era ampliata sia a livello nazionale sia a livello regionale e si era allargato il dibattito politico sulle possibilità concrete di integrazione fra i due sistemi formativi. La Regione Emilia-Romagna, attraverso le proprie direttive, in accordo con le Amministrazioni provinciali, aveva ridefinito le tipologie formative finalizzate alla realizzazione del raccordo fra scuola e lavoro. Le iniziative non avendo più carattere di sperimentality risultavano più facilmente analizzabili e verificabili, anche nella prospettiva di ulteriori programmazioni.

Già nell'anno 1988 l'Amministrazione provinciale aveva promosso una ricerca sui corsi integrativi², che è servita da riferimento per la stesura del *Progetto di fattibilità* del 1993. Risulta pertanto evidente che l'importanza della tipologia era aumentata, tanto da richiedere valutazioni più approfondite da parte dell'ente locale, allo scopo di programmare il proseguimento dell'esperienza formativa e di definire il rapporto esistente sul territorio fra sistema dell'istruzione e sistema della formazione professionale.

Nel *Progetto di fattibilità* si afferma che agli inizi degli anni Novanta l'Emilia-Romagna era una delle cinque regioni italiane che avevano programmato specifici interventi di formazione collegati alla scuola statale. Per la Provincia, che aveva accolto pienamente le indicazioni espresse dal dettato legislativo regionale in materia, i corsi integrativi rappresentavano «la tipologia più consistente dal punto di vista quantitativo e delle risorse impegnate, nonché l'unica già da tempo inserita nella programmazione provinciale» fra gli interventi di integrazione rispetto al mondo della scuola.

Analizzando la possibilità di predisporre un sistema di monitoraggio proposto per i corsi integrativi, il *Progetto di fattibilità* ricorda che la Provincia di Bologna poteva disporre per questa specifica tipologia di percorso formativo di documentazione analoga alla documentazione disponibile per le altre tipologie inserite nel sistema del *controllo di gestione*. Pertanto dati e informazioni potevano essere ricavati dalla unità di analisi definita "corso". In particolare le fonti informative comuni a tutte le tipologie corsuali erano rappresentate da:

- progetto
- griglia di valutazione della proposta formativa
- modulistica per la presentazione del Piano provinciale attività formative
- notiziario del corso
- prospetto dell'attività dei docenti
- relazione finale sull'attività di formazione
- registro delle presenze allievi.

Relativamente alle *iniziative integrative*, in allegato al progetto, era possibile trovare un unico documento aggiuntivo: la *delibera del consiglio d'istituto* della scuola superiore frequentata dai futuri allievi del corso. Tale documento confermava l'esistenza di una intesa fra centro di formazione e istituto scolastico per l'organizzazione dell'intervento formativo e in alcuni casi più compiutamente per la progettazione e realizzazione dell'intervento.

Per quanto concerne il progetto vero e proprio del corso, va rammentato che per le attività integrative (negli anni di consolidamento della tipologia formativa) veniva fornita alla Provincia una sorta di *scheda aggiuntiva* contenente informazioni dettagliate su: area tematica e contenuti; caratteristiche di docenti, coordinatori e *tutor*; organizzazione delle attività d'aula e di stage.

Il *Progetto di fattibilità* prevedeva per il monitoraggio dei corsi integrativi, considerando le caratteristiche della tipologia e il ruolo delle scuole e dei centri di formazione nella realizzazione delle esperienze, oltre all'utilizzo della documentazione ordinariamente disponibile due possibili soluzioni: 1) l'introduzione di modifiche alla documentazione; oppure 2) l'effettuazione di una rilevazione diretta delle informazioni. In pratica veniva proposto sia per gli integrativi sia per i nuovi integrati Progetto '92, di attivare forme di «valutazione *ad hoc*» miranti a individuare il processo decisionale iniziale (idea progettuale, progetto), la fase di realizzazione dell'intervento e la fase immediatamente successiva all'intervento.

Veniva in tal modo suggerito all'amministrazione provinciale di individuare non solo i risultati conclusivi delle attività o di indagare fattori di successo o di insuccesso, bensì di ricercare indicazioni sulle motivazioni che stavano alla base della progettazione delle stesse attività integrative e di verificare quali fossero le variabili che influivano sui risultati raggiunti. Si cercava di approntare metodi di monitoraggio in grado di rilevare come la scuola, la formazione e, in alcuni casi, le imprese eserci-

tassero il proprio ruolo di promotori e artefici delle iniziative formative integrative. Poiché una delle sostanziali peculiarità di questi corsi è rappresentata dalla presenza della scuola, anche in veste di “destinatario indiretto” dell’iniziativa, ai dati utili per identificare centro di formazione professionale, corso, docenti e destinatari era necessario aggiungere dati identificativi della realtà scolastica. Trattandosi poi di corsi pluriennali e con gruppi allievi, talvolta appartenenti a classi diverse, occorre effettuare raccolte di dati disaggregati.

Il ruolo “forte” degli allievi, per la determinazione del successo formativo, poteva essere verificato attraverso un questionario al termine del percorso (appositamente predisposto), secondo una modalità poi ampiamente utilizzata.

Il documento sopraccitato evidenzia fra le questioni problematiche da chiarire, relative al futuro dei corsi integrativi, il reale fabbisogno espresso dalle scuole, il coinvolgimento delle stesse nella progettazione e nella realizzazione degli interventi. Evidente altresì nei primi anni Novanta l’esistenza di pareri contrastanti a livello provinciale, relativamente alla programmazione di ulteriori cicli di corsi integrativi.

Accennando poi all’utilizzo di indicatori di efficacia ed efficienza, dal *Progetto di fattibilità* è possibile rilevare come le dimensioni, che solitamente venivano indagate per le attività formative, necessitassero di adattamenti per l’esperienza dei corsi integrativi.

Una prima considerazione deducibile dal *Progetto di fattibilità* riguarda il *rapporto fra scuola e formazione*, relativamente alla progettazione e realizzazione di percorsi integrativi. Se i rapporti di gestione degli anni Ottanta confermavano l’esistenza di difficoltà nelle relazioni fra scuola e formazione professionale, come precedentemente affermato, e delineavano un tipo di collaborazione fra sistemi che spesso si consolidava solo nel periodo di attuazione dei corsi, neppure nei primi anni Novanta appare certo e diffuso lo sviluppo di forme di reale “condivisione”, anche se si evidenzia come un maggior numero di scuole secondarie superiori, in quegli anni, abbiano sistematizzato il rapporto con la formazione o abbiano utilizzato consapevolmente una specifica tipologia formativa in integrazione. È giusto quindi parlare dell’esistenza di una collaborazione più “consapevole” nelle diverse fasi del percorso formativo.

4.5

Conclusioni

Dall’analisi dei criteri di programmazione dei corsi integrativi nella provincia di Bologna, nel decennio di maggiore sviluppo della tipologia formativa, emerge come l’Amministrazione provinciale abbia inteso esercitare una funzione non solo di sostegno a processi di integrazione, ma anche surrogatoria della scuola di Stato.

Questa considerazione, per altro presente lungo tutto il periodo di realizzazione dell’incontro fra i due sistemi formativi, pone le scuole in

veste di “utenti reali” delle iniziative integrative e attribuisce alla Provincia un ruolo di sostegno al sistema scolastico statale, in una fase di adeguamento e aggiornamento dei programmi scolastici.

La *Ricerca* del 1988 e il *Progetto di fattibilità* del 1993 confermano che la programmazione e lo sviluppo degli integrativi extracurricolari hanno supplito a carenze della scuola e ciò risulta confermato dalla disamina delle tematiche trattate nelle attività integrative, partendo dalla “alfabetizzazione informatica” e passando attraverso l’attuazione di percorsi professionalizzanti di approfondimento di aspetti specifici del curriculum, soprattutto con riferimento a corsi di studi propri di istituti tecnici o professionali.

La Provincia, nel Piano Programma 1992-94, ribadiva che i rapporti con la scuola secondaria superiore potevano concretizzarsi “essenzialmente attraverso la progettazione di corsi integrativi” promuovendo l’attivazione di attività “ponte” verso il mondo del lavoro e richiedendo il coinvolgimento diretto della scuola in veste di partner consapevole e anche in veste di ente cofinanziatore.

Non appare possibile poi, utilizzando i documenti provinciali dei primi anni Novanta, confrontare le attività integrative con i percorsi “integrati” del Progetto '92, proprio per il carattere di novità e sperimentabilità di questi ultimi. È possibile comunque cogliere, nel dibattito allora apertosi sull’integrazione, la consapevolezza che i corsi Progetto '92 avrebbero contribuito alla evoluzione e al consolidamento delle attività in integrazione.

Certo è che in quegli anni gli “integrativi” extracurricolari appaiono come esperienze formative consolidate, gli “integrati” curricolari rappresentano la sperimentazione, il rapporto degli istituti scolastici con la formazione professionale e con le aziende attraverso una fase di concretezza e va consolidandosi.

A questo punto da un lato è facile affermare che gli integrativi extracurricolari al termine del decennio 1985-1995 rappresentavano, in provincia di Bologna, un’esperienza consolidata (anche se avviata a cedere il passo a iniziative “integrate di tipo curricolare”), dall’altra che le loro caratteristiche, la loro validità quali strumenti formativi e il loro “contributo” alla realizzazione del processo di integrazione fra sistemi (istruzione e formazione) erano oggetto di indagine e di studio. La Provincia, infatti, credeva in una collaborazione fra sistemi formativi e si poneva il problema della continuità di una offerta di percorsi di formazione, realmente utili all’ingresso dei giovani nel mondo del lavoro al termine della scuola media superiore.

Nella seconda metà degli anni Novanta, Regione e Province hanno promosso un cambiamento assai significativo e hanno favorito lo sviluppo di un nuovo “progetto” di formazione integrata, basato su diversi presupposti legislativi (Protocollo d’Intesa 1997; Legge 9/99; Legge 144/99; Legge 62/2000; Legge 30/2000) e su modalità e criteri di maggio-

re e più concreta condivisione fra soggetti, attivi nella realizzazione di percorsi integrati.

Le iniziative di formazione integrativa extracurricolare hanno ceduto il passo a iniziative di formazione integrata curricolare che hanno dato impulso a un sistema articolato e diffuso territorialmente di contatti e interscambi, fra sistema dell'istruzione e sistema della formazione professionale.

Nel "laboratorio" della formazione integrata sono state messe a confronto, favorendo possibilità concrete di integrazione: discipline scolastiche e capacità operative, aule e luoghi di lavoro, titoli di studio e certificazioni di competenza. È stata trattata la problematica della capitalizzazione dei crediti formativi.

Il percorso scolastico quinquennale della secondaria superiore, nella sua interezza, è stato messo a confronto con bisogni emergenti espressi dal mondo delle imprese.

I soggetti tradizionalmente impegnati nel processo di integrazione, scuola e formazione professionale, hanno moltiplicato dunque le occasioni di incontro e di collaborazione, modificando metodi e criteri di lavoro comune, perseguendo l'obiettivo di realizzare un tipo di integrazione più completa e più compiuta.

Nell'ambito provinciale bolognese, dall'esperienza iniziale, basata sulla fruizione di una "tipologia formativa" di riferimento negli anni finali del ciclo scolastico, siamo passati alla sperimentazione e all'utilizzo di diverse e mirate tipologie formative (nelle principali fasi del percorso scolastico e post-scolastico), in condivisione fra scuola e formazione, all'interno di un ampio contesto generale di "integrazione".

Note

1. Provincia di Bologna, *Rapporto di gestione della Formazione Professionale*, 1-1989.
2. Vuozzo, Iaschi, *La formazione professionale integrativa rispetto alla scuola di stato. Una ricerca sui corsi integrativi nella provincia di Bologna*, Provincia di Bologna, 1988.

Parte seconda
Le esperienze di monitoraggio
e valutazione dei progetti integrati
realizzate dagli istituti scolastici
e dai centri di formazione professionale

Prospettive per un profilo professionale rinnovato

di *Angela Verzelli*

5.1

Il contesto scolastico

L'Istituto tecnico agrario Scarabelli (IIS Scarabelli-Ghini) costituisce nella realtà imolese un punto di riferimento importante sia dal punto di vista scolastico che professionale.

Le solide radici storiche dell'Istituto risalgono alla tradizione ottocentesca e intere generazioni di tecnici agrari operanti nelle aziende agricole e nelle imprese del comparto agroindustriale sono usciti da questo percorso scolastico.

Nell'a.s. 2002-03 l'Istituto aveva circa 300 studenti con quattro classi prime, due seconde, due terze, tre quarte e tre quinte. La popolazione scolastica vede una prevalenza di studenti maschi (2/3 contro circa 1/3 di studentesse) anche se nell'ultimo periodo i dati fanno rilevare un leggero incremento del numero delle ragazze che raggiungono circa il 37%¹. In particolare nell'a.s. 2002-2003 sono usciti dall'Istituto 53 diplomati di cui 24 ragazze, pari al 45% circa.

L'impostazione curricolare è quella del *Progetto Cerere unitario* e comprende nel biennio conclusivo un'area modulare e un'area di progetto che consentono di differenziare, con gli opportuni approfondimenti, la preparazione didattica in tre indirizzi prevalenti: agro-ambientale, agro-industriale, vivaismo e colture protette.

Dal punto di vista degli sbocchi occupazionali l'Istituto, secondo una recente indagine² relativa ai diplomati in uscita dal 1996 al 2000, gode di un'ottima carta di presentazione in quanto tra studenti (38%), occupati (58%) e servizio civile, nessun diplomato risulta essere tuttora in cerca di occupazione. Questo dato di partenza potrebbe far pensare immediatamente a un curriculum scolastico che già si configura strutturato in modo ottimale per il mercato del lavoro ma la lettura disaggregata di alcuni dati fornisce spunti utili per riflettere sul continuo lavoro di adattamento e riqualificazione che l'Istituto deve affrontare per tenere il passo con i tempi e le sempre più complesse figure professionali richieste.

Nel corso del presente contributo si tornerà su questi elementi perciò basterà qui citare a titolo d'esempio due dati molto significativi che giustificano lo sforzo di apertura dello Scarabelli alle sollecitazioni provenienti dal mondo professionale. Il primo dato riguarda l'alto numero

di diplomati maschi (42%) che trova inserimento come lavoratore autonomo nell'azienda di famiglia³: per questo destino professionale risulta fondamentale una preparazione di tipo imprenditoriale oltre che tecnica in senso stretto. Il secondo dato è relativo alla componente femminile che, per il 60%, sceglie di proseguire gli studi universitari e, comunque sia, non sembra trovare sbocchi occupazionali validi nel settore agricolo. Due tendenze molto forti, queste appena citate, che non possono non influenzare fortemente la progettazione dell'offerta formativa dell'Istituto Scarabelli. Sulle solide radici storiche devono dunque trovare innesto, è proprio il caso di dirlo, nuovi segmenti scolastico-professionali.

5.2

La struttura del percorso integrato

Sulla base delle analisi e delle riflessioni maturate dai docenti che da più tempo operano presso l'Istituto e ne seguono l'evoluzione in rapporto al mercato del lavoro, nell'a.s. 2000-2001 è stato attivato un percorso integrato particolarmente impegnativo che ha visto coinvolte tutte le tre sezioni a partire dalla classe terza per concludersi in quinta nell'a.s. 2002-2003. In collaborazione con il centro di formazione professionale IAL-ECAP operante nel territorio imolese è stato messo a punto un progetto che aveva come finalità generale quella di fornire conoscenze più aderenti alle richieste del mercato del lavoro, approfondendo aspetti ai quali il curriculum tradizionale dedica uno spazio non particolarmente ampio. È stata anche tenuta presente, nella progettazione, l'apertura alle nuove tecnologie (con esercitazioni di programmi applicativi quali Word, Excell, AutoCad, Data base) e un approfondimento della lingua inglese che, in un'ottica di cittadinanza europea, non può più essere considerata una materia "accessoria" in alcun tipo di istituto superiore. Gli studenti coinvolti sono stati complessivamente 53, di cui 29 maschi e 24 femmine; il gruppo di progetto ha nominato tre *tutor* del percorso scegliendoli tra gli insegnanti del consiglio di classe, uno per ogni classe coinvolta, in modo da avere sempre il polso della situazione dalla fase di progettazione all'inserimento nel curriculum scolastico fino alla realizzazione pratica delle *unità formative capitalizzabili*. Il criterio scelto per lo svolgimento delle unità formative capitalizzabili del percorso integrato è stato quello della affinità tra l'argomento di queste e le materie curriculari: non si è quindi optato per una concentrazione delle attività all'interno di un'area specifica e di una fascia ristretta di materie ma si è cercata la massima integrazione possibile con tutte le discipline previste. Questa scelta ha comportato oneri di progettazione e organizzazione molto elevati di cui si darà conto nell'ultima parte della relazione. Per quanto riguarda l'intera struttura del percorso, la sequenza temporale delle UFC e l'abbinamento alle materie curriculari si fa riferimento al quadro riepilogativo riportato nella TAB. 5.1.

TABELLA 5.1
Struttura del percorso integrato

UFC	Anno di corso	Numero unità didattiche	Tipologia docente	Materie curriculari abbinata
Comunicare	3	10	Esterno	Italiano
Videoscrittura	3	15	Interno	Area umanistico-linguistica
Foglio elettronico	3	20	Interno	Matematica-topografia
La normativa europea	3	17	Esterno/ interno	Economia
Il sistema qualità	3	18	Esterno	Chimica/Tecniche di gestione e valutazione
La comunicazione fra calcolatori	4	20	Interno/ esterno	Matematica/Area umanistica
Il sistema qualità	4	10	Esterno	Tecnologia delle produzioni animali
Stage	4	75		Tutte le materie previste
La negoziazione	5	8	Esterno	Italiano/Area di progetto
Cad/ Database	5	22	Esterno	Modulo/Area di progetto
Europa	5	12	Esterno	Modulo/Area di progetto
Il sistema qualità	5	10	Esterno	Tecniche delle produzioni animali Tecnologie agroalimentari
Lingua straniera	5	14	Esterno	Inglese
Tecniche di ricerca attiva del lavoro	5	15	Esterni	Italiano-storia
<i>Totale ore curriculari*</i>		338		

* Si tratta di *unità orarie* di 50 minuti

Ogni unità formativa capitalizzabile si è conclusa con una prova di verifica finalizzata all'accertamento delle competenze previste; i risultati delle prove sono poi stati comunicati ai docenti curriculari in modo che potessero tenerne conto nell'ambito delle loro complessive valutazioni disciplinari. All'interno del percorso sono state organizzate visite didattiche ed esercitazioni di laboratorio, sia di informatica che di Internet, in

modo da aumentare il tempo dedicato a un approccio formativo più pratico ed esperienziale che didattico tradizionale

5.3

La valutazione: parte integrante del percorso

Dal momento che si trattava di una prima esperienza di attività formative svolta in integrazione con soggetti extrascolastici e tenuto conto che l'approvazione del percorso era arrivata, dati i tempi estivi, senza un approfondito dibattito collegiale, era più che mai importante tenere sotto controllo lo svolgimento dell'esperienza in ogni sua fase.

Durante il primo anno del percorso 2000-2001 si è svolta un'azione di monitoraggio nella parte finale dell'anno somministrando un questionario, predisposto dal Centro di formazione professionale⁴, ai ragazzi delle tre classi, con obiettivo principale capire l'impatto che aveva avuto questa innovazione sul normale curriculum scolastico. È stato poi oggetto di indagine anche l'ambito didattico in quanto si è richiesta una valutazione dei docenti che avevano tenuto le lezioni. L'elaborazione dei dati è stata svolta dal coordinatore del Centro di formazione professionale che poi ha fornito ai docenti del gruppo di progettazione gli elementi statistici utili alla preparazione dell'attività da svolgere nel successivo anno. I dati segnalavano in generale un senso di disorientamento rispetto alle affinità degli interventi didattici esterni con la consueta attività scolastica; ad esempio molti si chiedevano se le valutazioni delle unità formative capitalizzabili erano valide solo per il percorso integrato o anche per il profitto scolastico. Vi era inoltre ben chiara una percezione abbastanza negativa dell'esperto esterno che, spesso, non riusciva a rapportarsi alla dinamica di classe ma si limitava ad esporre le sue conoscenze su una platea non meglio identificata.

Sulla base di questi due punti forti del monitoraggio si è svolta una riflessione nel consiglio di classe finalizzata a far recepire meglio a tutti i docenti la modalità operativa che l'integrazione rendeva necessaria: non una sovrapposizione di contenuti, tempi e modalità di verifica ma, appunto, una compenetrazione dei due sistemi formativi. La cosa, come si può immaginare, non è stata semplice né unanimemente condivisa.

Nel corso del secondo anno del percorso integrato, corrispondente alla classe quarta, le azioni di monitoraggio sono state di due tipi: una, finalizzata al percorso nel suo complesso, ha visto la somministrazione del *questionario* predisposto dal gruppo di lavoro integrato del Servizio Scuola della Provincia di Bologna; una seconda azione è stata circoscritta all'esperienza di stage ed era costituita da un questionario, predisposto dalla scuola in accordo col centro di formazione professionale, finalizzato a capire il livello di gradimento dei ragazzi rispetto alle due settimane svolte in azienda⁵. Il primo questionario, generale, è stato analizzato dal Servizio Scuola e gli esiti sono stati restituiti alla scuola e al Centro di formazione professionale in tempo utile per la progettazione dell'ultima

tranche del percorso; il secondo questionario, breve e limitato alla valutazione dello stage, è stato oggetto di riflessione nell'ambito dell'ultimo consiglio di classe della quarta. L'esperienza dello stage è stata in altissima percentuale positiva, sia per gli studenti che per le aziende, stando a quanto emergeva dai questionari specifici somministrati. Pertanto l'analisi dei singoli questionari non è stata ulteriormente approfondita. Solo la scelta del periodo è stata sottoposta a revisione in quanto è risultato che i ragazzi facevano molta fatica a reinserirsi, dopo lo stage svolto in aprile, nella normale attività didattica per di più accentuata nei carichi di lavoro per effetto della compressione dei tempi di verifica e valutazione conclusiva dell'anno scolastico.

La parte più massiccia dell'azione di monitoraggio si è concentrata nell'ultimo anno del percorso, 2002-2003. I risultati emersi dal questionario del Servizio Scuola somministrato alla fine della classe quarta erano indicativi di una situazione complessa con punte di negatività relative al giudizio sulla ricaduta del percorso integrato sugli apprendimenti⁶ scolastici sui quali il percorso integrato sembrava non incidere per niente. Il gradimento complessivo appariva sufficiente, seppure non elevato, ma molti altri indicatori evidenziavano situazioni problematiche. Occorre precisare che il percorso non era stato pensato per rafforzare le motivazioni e l'interesse verso le discipline curriculari quanto piuttosto per approfondire le competenze professionali in quegli ambiti che maggiormente hanno risentito delle innovazioni degli ultimi dieci anni (normative comunitarie, sistemi qualità, elaborazioni informatiche)⁷. Pertanto se era possibile accettare un indicatore di sintesi basso in merito all'area della ricaduta sugli apprendimenti scolastici⁸, molto più duro è stato rendersi conto che anche l'area occupabilità⁹ non registrava livelli accettabili. La domanda di alcuni ragazzi «Ma a cosa mi serve tutto questo?» registrata nelle classi, vagante per i corridoi tra un intervallo e una campanella, emergeva senza alcun dubbio dai dati statistici. Certi di aver capito i punti deboli dell'esperienza degli anni precedenti grazie a questi elementi quantitativi oltre che alle nostre riflessioni soggettive messe a confronto nel gruppo di progetto con i coordinatori del Centro di formazione professionale, abbiamo impostato il lavoro per l'anno conclusivo.

Per tutta la durata del corso, che ha visto la massima concentrazione oraria nel periodo novembre-marzo, è stato costantemente chiesto dai *tutor* scolastici agli studenti di esprimere il loro parere, attraverso domande esplicite, sulle lezioni che si stavano svolgendo, sulla attinenza al programma, sul reale apprendimento dei contenuti e sulla percezione di utilità del percorso. Anche le modalità didattiche e il livello di relazione col docente esterno sono state oggetto di monitoraggio, anche se poi, in realtà, si è rivelato abbastanza difficile procedere a modifiche relativamente agli ambiti in questione.

A questa azione continuativa di raccolta di informazioni, si è affiancata nell'ultima parte dell'anno (aprile-maggio) una modalità diversa: sono state raccolte sei *interviste in profondità* a due studenti per ogni

classe del percorso indicati dai rispettivi *tutor* come i più adatti a formulare pareri motivati e riflessioni coerenti; sono state svolte, inoltre, *interviste semistrutturate* con gli altri due *tutor* e con la coordinatrice del centro di formazione professionale; si è poi ascoltato il parere, seppure attraverso *dialoghi informali*, di alcuni docenti coinvolti nel percorso nel senso che, nel corso dei tre anni, avevano messo a disposizione le loro ore curricolari per svolgere le UFC previste in affinità con le loro materie.

Un consiglio di classe appositamente dedicato a questo argomento non c'è stato ma in alcune occasioni collegiali la riflessione è stata condotta sui punti forti e deboli dell'esperienza svolta al fine di trarre informazioni utili a una eventuale riprogettazione del percorso.

Successivamente alla chiusura del corso si è effettuata la somministrazione del questionario predisposto dal Servizio Scuola con gli opportuni aggiornamenti elaborati dal gruppo di lavoro.

Infine un'ultima azione di raccolta dati ha riguardato le attività scolastiche relativamente a due ambiti: l'utilizzo delle strutture di laboratorio Internet-informatica e la programmazione curricolare delle materie scientifiche, tecniche e professionali per le classi del triennio conclusivo. L'obiettivo di questa rilevazione è stato quello di poter fare un confronto tra le classi che non svolgevano l'esperienza del percorso integrato e quelle che in questi tre anni lo hanno portato a termine. La raccolta dei dati ha rivelato limiti oggettivi in quanto vi sono state difficoltà nel reperire informazioni omogenee e complete sia relativamente ai registri dei laboratori che alle programmazioni preventive dei docenti.

5.4

Percorsi rinnovati: riflessioni e prospettive

Per riflettere sull'esigenza di rinnovamento dei percorsi scolastici e sull'apporto che in tale senso l'esperienza dei percorsi integrati potrebbe dare, partirò dall'analisi degli ultimi dati sopra citati.

Innanzitutto si è evidenziato un utilizzo molto altalenante da una classe all'altra del *laboratorio di Internet*. In particolare si nota che tra le due classi terze che non svolgono il percorso integrato una non compare mai nel registro ma anche l'altra vi ha svolto solo una decina di ore; una classe quarta vi accede per 25 ore mentre un'altra vi svolge gran parte dell'attività di modulo (39 ore circa), che è una disciplina di area professionale, e un'altra ancora compare per 13 ore complessive.

Nella progettazione del percorso integrato, come si evince dalla tabella sopra riportata, erano invece previste alcune unità formative capitalizzabili dedicate alle nuove tecnologie informatiche, atte a omogeneizzare i percorsi scolastici, per un numero di 35 ore nel terzo anno, 20 nel quarto e 34, comprensive del lettorato di inglese, nell'ultimo anno.

Dall'*analisi delle programmazioni* emerge che alcune materie, come matematica e topografia, prevedono al loro interno moduli didattici con attività pratiche legate all'utilizzo del programma applicativo più diffu-

so, *Excel*, rispettivamente per 10 e 6 ore in terza e appena di più in quarta. Più alto il numero di ore previsto dal programma di matematica in quinta (circa 22) per l'esercitazione nella costruzione di grafici e campioni statistici. Nel caso specifico del nostro Istituto, l'insegnante del triennio è la stessa per tutte le sezioni e dunque il livello di omogeneità è senz'altro garantito.

Non sembrano invece risultare dalle programmazioni curricolari attività legate al linguaggio informatico relative alle tecniche di gestione e valutazione aziendale dal momento che non sono stati installati nei laboratori programmi relativi alla contabilità o alle relazioni di stima.

Ora non si tratta di dare giudizi di merito ma semplicemente di porsi una domanda: l'utilizzo corretto delle nuove tecnologie, compresa la ricerca di informazioni in rete e la stesura di una stima o di un bilancio con gli attuali sistemi informatici, è una competenza che gli studenti in uscita da un percorso scolastico di tipo tecnico debbono avere in modo uniforme e consolidato o è un optional? Dalla risposta che i docenti, individualmente e collegialmente, danno si potrà partire per capire se dare un diverso taglio alla programmazione curricolare o lasciarla alla libera scelta del singolo docente.

Un'altra analisi incrociata tra programmazione scolastica e contenuti del percorso integrato si può fare spostando l'attenzione dalle nuove tecnologie alle procedure dei sistemi qualità comprensivi delle relative certificazioni europee. Percorsi didattici relativi ai regolamenti comunitari in rapporto alle politiche agricole e ambientali e al funzionamento dei principali organismi legislativi europei sono entrati ampiamente nella programmazione dei docenti di tutti i corsi e dunque, a questo proposito, i contenuti previsti dal percorso integrato appena concluso si sono rivelati senz'altro pertinenti ma forse un poco "aggiuntivi" più che integrativi in senso stretto. Diverso il discorso per il modulo Sistema Qualità, un ambito che, seppure trattato a più mani dai docenti di diverse discipline, non trova una collocazione precisa, formale, con un modulo che, ad esempio, esemplifichi come si può ottenere una precisa certificazione esplicitandone tutte le fasi. A questo proposito il percorso integrato, presentando il modulo Qualità come costante dei tre anni avrebbe potuto e, aggiungerei, dovuto colmare ampiamente questa esigenza del curriculum scolastico. In realtà lo sguardo lucido di una studentessa getta su questo aspetto un dubbio da tenere in grande considerazione:

È mancato lo sguardo pratico; una volta data la legge, come si ottiene la tal certificazione? Che domanda devo compilare? Quale tecnico devo consultare? Chi svolge il controllo? Insomma non basta dirci cosa è un Doc, ma bisogna arrivare a dire come ottengo quella certificazione per il mio prodotto.

Attraverso le parole degli studenti entriamo nel vivo delle attività di monitoraggio che hanno riguardato il percorso integrato nel suo insieme. Quali siano gli aspetti positivi e critici di queste azioni è una domanda

che spesso ci siamo fatta anche perché il mondo della scuola non è tanto abituato a sottoporre a valutazioni trasparenti ciò che si fa a scuola; spesso ci si fida delle sensazioni maturate vivendo una esperienza dall'interno, il che non è di per sé sbagliato ma non si presta a confronti un po' più oggettivi e approfonditi. Io ritengo che tutto il gruppo di progetto abbia ritenuto positivo poter avere a disposizione dati precisi che indicavano le debolezze dell'esperienza che stavamo conducendo e ci davano elementi per modificare la nostra progettazione; però va detto che il punto critico di tutta questa attività è stata l'estrema difficoltà con cui, una volta fatta l'analisi, si poteva procedere ai cambiamenti necessari. A cosa serve un monitoraggio accurato che evidenzia, ad esempio, l'eccessiva lunghezza di certe unità formative capitalizzabili programmate rispetto alle esigenze didattiche, se poi non ci è data praticamente nessuna possibilità di modificare il numero di ore delle attività successive?

È utile sapere, attraverso il contatto costante con gli studenti, come si rapportano i docenti esterni e quali modalità didattiche utilizzano, ma se poi il grado di incidenza sulle lezioni successive è quasi nullo perché l'esperto è già fissato, il calendario è già stato diffuso, l'incastro con le altre materie e attività scolastiche è stato talmente laborioso che riprogettarlo sarebbe impensabile, allora anche l'azione di controllo costante diventa un po' vaga.

Insomma a cosa mi serve avere uno strumento per la flessibilità se tutto il contesto è rigido? A noi è stato necessario concludere completamente l'esperienza per poter iniziare a ripensarla ed, eventualmente, riprogettarla. In corso d'opera ci siamo invece trovati un po' schiacciati dalla struttura del percorso integrato.

I dati raccolti sono stati certamente utili perché ci hanno consentito di uscire dal terreno delle impressioni per entrare in quello delle osservazioni e riflessioni, ma ciò non è stato sufficiente, nella nostra esperienza, per modificare in modo autentico l'attività del corso. Lo sforzo di progettazione, concertazione dei contenuti delle unità formative capitalizzabili, calendarizzazione degli interventi esterni, contatto con i colleghi del consiglio di classe, è stato nell'ultimo anno notevole ma non credo si sia rivelato adatto a modificare le sensazioni e dunque il giudizio degli studenti e di alcuni insegnanti sull'intero percorso.

I questionari somministrati nel maggio 2003 sono stati oggetto di una valutazione ampia e complessa ma, tanto per dare un'idea, ho puntato l'attenzione su tre item tra loro collegati, a mio parere, e ho tratto alcune rapide osservazioni: il lavoro svolto nel percorso integrato è stato visto come un appesantimento del normale carico scolastico (37 risposte su 48 questionari raccolti danno questa valutazione), conseguentemente è piaciuto poco o niente (34 è la somma tra le risposte che indicavano il giudizio poco e niente). Almeno sarà stato giudicato utile ai fini della preparazione per il mondo del lavoro, mi sono chiesta e sono andata a guardare l'item 58 (percezione di utilità rispetto al futuro): 14 studenti hanno avuto questa impressione positiva ma per gli altri tutto sembra rimanere a

livello di quella domanda che girava per i corridoi «Ma a cosa mi serve tutto questo?».

Lasciando le valutazioni più approfondite e complessive agli studiosi, non resta altro da fare che tratteggiare l'identikit del percorso integrato "perfetto", quello che migliora il curriculum rinnovandolo, che rende il lavoro scolastico più pragmatico, che lascia agli studenti la sensazione di aver usato bene il loro tempo e agli insegnanti la certezza che più di così, a scuola, non si poteva fare.

5.5

Le proposte

Alcune scelte risultano strategiche, a mio parere, per ripensare a una progettazione integrata tra sistemi formativi diversi.

- Concentrare il percorso nei due anni conclusivi in quanto i moduli svolti in terza, soprattutto di tipo tecnico, si sono persi nella memoria e dunque sono risultati assai poco utili.
- Scegliere un'area specifica, nel nostro caso area modulare in quarta e area di progetto in quinta, su cui concentrare le attività per poter approfondire il lavoro di co-progettazione tra docente curricolare ed esperto esterno evitando di dover coinvolgere, a volte forzatamente, un alto numero di docenti.
- Individuare le tematiche su cui il curriculum scolastico tende con fatica a mantenere il passo, come ad esempio le sopra citate attività di applicazioni informatiche legate alla progettazione ambientale, all'utilizzo di software di gestione aziendale, alle certificazioni di qualità ecc.
- Costituire e finanziare un gruppo di progetto con gli insegnanti delle aree coinvolte, e non solo il *tutor*, i coordinatori del Centro di formazione professionale e il docente esterno di volta in volta contattato per fornire le specifiche competenze e tradurle in unità formative capitalizzabili.
- Finalizzare il percorso integrato alla realizzazione di un progetto concreto per ogni classe, in gran parte coincidente con il prodotto che deve scaturire dall'area di progetto così come è attualmente pensata nel curriculum, in modo da escludere che l'attività dell'integrato diventi aggiuntiva.
- Formare competenze professionali aggiornate all'interno della scuola grazie alla co-presenza nelle lezioni di docenti, insegnanti tecnico-pratici e docenti esterni; in questo modo le tematiche affrontate dal percorso integrato diventeranno parte integrante del curriculum scolastico e creeranno un sedimento stabile nelle nuove figure professionali in uscita.
- Prevedere una struttura flessibile che comprenda una estensione facoltativa del percorso che, così pensato, sarebbe attorno alle 200 ore e dunque non usufruirebbe della certificazione di competenze finale. In questo modo si consentirebbe a chi lo ritiene utile di svolgere un secondo stage-tirocinio, dopo l'esame di Stato del quinto anno, più specifico e legato al percorso integrato svolto, in modo da ottenere il regolare certi-

ficato ma soprattutto per rafforzare il valore fortemente professionalizzante delle attività integrate. È evidente che gli studenti intenzionati a proseguire gli studi universitari troverebbero eccessivo e forse inutile questo ultimo tassello, mentre certamente risulterebbe gradito a chi affronta la ricerca del lavoro. Questo è il motivo per cui dovrebbe essere facoltativo ed extracurricolare.

In quest'ottica occorre ritornare su un discorso, accennato all'inizio di questo contributo, relativo agli sbocchi occupazionali che segnalano una innegabile difficoltà della componente femminile a trovare impiego nel comparto agricolo e agroindustriale affine al titolo di studio; si potrebbe vedere nel percorso integrato, concepito come sopra detto con un monte ore curricolare uguale per tutti e una restante parte facoltativa, uno strumento in più per facilitare l'accesso al mercato del lavoro delle componenti in qualche modo più deboli: ragazze, ragazzi senza una azienda agricola di famiglia alle spalle, studenti con un profilo scolastico non particolarmente brillante ma ben disposti verso le attività lavorative.

Terminerei con un'ultima osservazione che ha costituito per tutti gli insegnanti a qualche titolo coinvolti in questi anni nel percorso integrato il nodo centrale e più dibattuto: la scelta del docente delle unità formative capitalizzabili.

Il monitoraggio svolto sugli studenti sia con interviste e colloqui informali che attraverso le risposte al questionario del Servizio Scuola ha messo in evidenza che uno dei punti centrali di tutta l'attività sembrava essere proprio la figura del docente: quando questo riusciva a trasmettere le sue conoscenze e competenze coinvolgendo la classe, mostrando la concretezza di ciò che diceva o faceva, svolgendo le sue lezioni in modo vario e non noioso, l'alone positivo si allargava su tutto il resto delle attività previste facendole risultare gradite. Se però questo non accadeva, tutto il resto del lavoro, l'organizzazione didattica e la centralità del contenuto, passava in secondo piano come oscurata.

Le risorse umane ancora una volta centrali nel percorso di formazione! In fondo è così anche per l'istruzione scolastica "tradizionale"; però quello che rende più grave, a mio parere, il discorso relativo al percorso integrato è il fatto che un lavoro di progettazione complesso possa essere messo a rischio da un unico fattore, per molti aspetti non prevedibile se non al momento dell'attuazione della lezione stessa. Mi permetto di fare un esempio tratto dalla disciplina che insegno, italiano, che per la sua trasversalità si presta a una ampia comprensione. Per rendere più profondo il modulo sul teatro inserito nel mio programma io posso decidere di chiedere l'intervento di un attore che reciti in aula alcuni dei più celebri monologhi di opere teatrali europee. Se però quando entra in aula l'attore si mette a raccontare la trama delle opere indicate nel nostro lavoro di progettazione mi verrà il dubbio che avrei potuto farlo anch'io; se poi si dovesse limitare a leggere una sintesi da un plico di fotocopie, allora la sensazione di avere speso male il tempo, le risorse e le energie sarebbe davvero irrefrenabile per me e per i ragazzi. Questo esempio do-

vrebbe essere sufficiente per focalizzare il problema del docente esterno; ma anche dal punto di vista interno il ruolo dei docenti si è rivelato fondamentale, in positivo e in negativo. Non è qui il caso di entrare nel dettaglio di una esperienza singola ma basterà citare la frase più ricorrente degli studenti intervistati chiamati a valutare le reazioni dei docenti curricolari:

Tutti si lamentavano che non riuscivano a finire il programma. Ma non è stato un po' un controsenso approvare un progetto per poi lamentarsi sempre con noi studenti che non avevamo nemmeno partecipato alle decisioni?

Ricapitolando, una maggiore attenzione alla programmazione comune degli interventi, una flessibilità reale nel caso sia necessario aggiustare il tiro lungo il percorso e una modalità didattica fortemente spostata sul piano pratico-esprienziale sono le indicazioni più chiare che vengono dai colloqui con gli studenti: agli insegnanti il compito di tradurle in progetti concreti.

Note

1. Gli alunni iscritti nel 1999-2000 erano: M=190, F=107 (36%); nel 2000-2001, M=196 e F=112 (36,3%); nel 2001-2002, M=179 e F=107 (37,4%) (dati archivio scolastico).

2. Ecap-Ial, *Ricerca curricolare*, a cura di M. D'Angelillo e P. Caporaso, GENESIS S.r.l., pp. 25, 32, 33.

3. Ivi, p. 32.

4. Si trattava di un questionario strutturato, composto da 27 item che indagavano per lo più la soddisfazione e il gradimento delle lezioni svolte e il livello organizzativo del percorso. I ragazzi dovevano dare un giudizio apponendo una croce su una scala di valori da 1 a 10 in cui il numero 1 rappresentava il livello minimo di soddisfazione e il 10 quello massimo.

5. Si trattava di un questionario strutturato che concentrava l'attenzione su due ambiti: l'utilità dell'esperienza (sette item con una scala di giudizio da 1, *molto*, a 4 *per niente*); la difficoltà dell'impatto in azienda relativamente a 12 item (stessa scala di giudizio prima accennata).

6. Dall'elaborazione dei dati fornita alla scuola dagli operatori del Servizio Scuola si evinceva che l'indicatore di sintesi per l'area tematica della ricaduta sugli apprendimenti scolastici raggiungeva, nelle tre classi, rispettivamente il punteggio di 45, 42 e 46 su 100; per quanto riguarda il gradimento il punteggio raggiunto era di 63, 64 e 68 su 100.

7. L'esigenza di monitorare la ricaduta del percorso integrato sul curricolo scolastico è maturata durante lo svolgimento del progetto alla luce delle riflessioni avvenute in seno al gruppo di operatori delle scuole e della formazione professionale che collaboravano con il Servizio Scuola della Provincia di Bologna.

8. Per gli item relativi a questa area si fa riferimento al questionario illustrato nel CAP. 2.

9. Stessa considerazione per gli item relativi a questa area tematica.

Verso una strategia dell'alternanza scuola-lavoro

di *Ninetta D'Aurizio* e *Marilena Mattioli*

6.1

Introduzione

Il sistema scolastico e della formazione professionale rivestono sempre più un ruolo basilare all'interno della attuale società; da qui la volontà di innovare e offrire percorsi formativi sempre più efficaci. In particolare va assumendo un'importanza centrale e indiscutibile lo stage come principale *trait d'union* tra il mondo dell'istruzione superiore e quello del lavoro.

Questo tipo di esperienza è da tempo sviluppata in molti paesi come parte integrante dei curricula di studio e ha consentito una maggiore integrazione tra sistema scolastico e sistema produttivo, evitando stacchi troppo netti tra tempo della formazione e tempo del lavoro, come invece è accaduto, per lungo tempo, in Italia.

Negli ultimi anni si è comunque assistito a una rivalutazione della formazione caratterizzata dall'alternanza scuola e lavoro anche per effetto degli accordi tra le parti sociali, a partire dal Patto per il lavoro del 24 settembre 1996, che dedica un apposito capitolo al tirocinio quale strumento che favorisce l'ingresso nel mondo del lavoro.

Tra le varie opportunità di alternanza lo stage è quella che più si è diffusa nel sistema scolastico e formativo. Si tratta di un periodo di formazione *on the job* che offre agli studenti l'occasione per un primo approccio con il mondo del lavoro, in vista di future scelte occupazionali. Attraverso questa esperienza gli studenti in stage possono verificare l'applicazione pratica delle nozioni teoriche acquisite nel proprio percorso scolastico e hanno modo di conoscere un contesto organizzativo aziendale dove sperimentare una specifica attività lavorativa.

Affinché questo si verifichi in modo efficace è necessario che il percorso di stage veda una profonda integrazione fra tre soggetti, lo stagista, l'azienda e l'ente formativo promotore, i quali sono chiamati ad assumere il proprio compito in un processo dinamico e di interazione reciproca. Un ruolo fondamentale durante le fasi di preparazione, permanenza in azienda, monitoraggio e valutazione è ricoperto sia dal *coordinatore* dell'ente promotore sia dal *tutor aziendale* che seguono passo per passo lo sviluppo dell'esperienza di stage.

È a partire da questi presupposti che è stata progettata e attuata l'esperienza di stage all'interno del percorso integrato rivolto agli studenti del triennio dell'Istituto tecnico commerciale statale Rosa Luxemburg¹ di Bologna a indirizzo comunicazione e marketing turistico, realizzato in collaborazione con l'Ente di formazione per l'economia sociale (EFESO) di Bologna².

6.2

L'esperienza integrata realizzata

Nell'Istituto Rosa Luxemburg è attivo già da sette anni il Liceo economico con due diverse sperimentazioni: l'indirizzo in *pianificazione e controllo* e l'indirizzo *turistico*. In particolare, l'indirizzo turistico si presenta come un corso di studi con forti caratteri di novità rispetto a quelli presenti, per esempio, negli istituti professionali. Nel corso di studi a indirizzo turistico, che si propone di offrire agli studenti un'opzione scolastica con impostazione liceale, il valore aggiunto è dato dall'opportunità di approfondire le lingue straniere (fino alla terza lingua) e di seguire le lezioni di territorio, arte e geografia³.

Il progetto integrato nel triennio *Product manager per il settore turistico*, finanziato dalla Provincia di Bologna con risorse del Fondo sociale europeo, è iniziato il 5 ottobre 2000 e terminato l'11 febbraio 2003, per una durata complessiva di 416 ore.

Il percorso formativo ha perseguito l'obiettivo di formare tecnici esperti nell'organizzazione e nella gestione dei servizi turistici, nell'attività informativa di sportello sulle risorse turistiche del territorio, nella promozione di pacchetti turistici ed eventi, permettendo l'acquisizione di competenze di base, trasversali e tecnico-professionali, spendibili nel mercato del lavoro all'interno di strutture turistiche (agenzie di viaggi, strutture alberghiere, uffici di informazione e accoglienza turistica).

Gli studenti al primo anno del percorso integrato (frequentanti quindi la classe terza) sono stati 23, di cui 16 ragazze e 7 ragazzi. Nel secondo e terzo anno (classi quarta e quinta) i partecipanti sono stati 20, di cui 6 ragazzi e 14 ragazze: 3 studenti, infatti, si sono ritirati dalla scuola. Di questi 20 studenti, 3 non hanno superato il 70% del monte ore totale.

Il corso ha previsto lezioni teoriche per 116 ore nel terzo anno scolastico, 108 ore nel quarto anno (di cui 68 di teoria e 40 di viaggio-studio a Londra) e 192 ore nel quinto anno; di queste 72 ore sono state teoriche, mentre per 120 ore gli studenti sono stati impegnati nello stage.

Il percorso formativo in integrazione si è realizzato attraverso un lavoro congiunto, tra scuola e formazione professionale, di programmazione didattica e di verifica dei risultati ottenuti in termini di apprendimento. Ogni modulo didattico è stato pensato come *unità formativa capitalizzabile* e sottoposto a verifica finale, secondo modalità definite coi docenti coinvolti.

Al primo anno sono stati affrontati moduli volti al rafforzamento

delle competenze di base e trasversali: comunicare, lavorare in gruppo e gestire i conflitti (42 ore); approfondimento della lingua inglese (32 ore) e della seconda lingua (28 ore) con la terminologia specifica al settore turistico; conoscenza dell'Unione Europea e della sua politica in materia di valorizzazione delle risorse turistiche (16 ore).

Il secondo anno ha visto il rafforzamento delle nozioni di carattere maggiormente tecnico-professionale, con l'introduzione dei moduli di legislazione turistica (24 ore) e di organizzazione, gestione e promozione delle imprese turistiche (44 ore). Durante l'anno, inoltre, è stato realizzato il viaggio all'estero della durata di cinque giorni in Inghilterra a Londra, durante il quale gli studenti sono stati coinvolti nella conversazione in lingua inglese e hanno avuto la possibilità di visitare le strutture turistiche di maggiore rilevanza internazionale, analizzandone i servizi offerti e i processi lavorativi.

L'ingresso degli studenti in azienda è avvenuto all'inizio del quinto anno per un periodo di tre settimane. Le strutture turistiche coinvolte sono state agenzie di viaggio ed enti pubblici del settore, in grado di garantire un periodo di stage applicativo coerente con gli obiettivi formativi del percorso. Al termine dello stage, il rientro nelle aule ha visto il proseguimento delle lezioni teoriche proprie del percorso integrato con i moduli relativi al marketing dei servizi e del turismo (58 ore) e alla ricerca attiva del lavoro (12 ore).

Le competenze in uscita si dividono in: *a*) competenze di base: conoscenza degli elementi di legislazione del settore turistico, capacità di sostenere una conversazione in lingua inglese e di dare informazioni di carattere turistico; *b*) competenze trasversali: saper comunicare in maniera adeguata al contesto, agli obiettivi e agli interlocutori, essere in grado di analizzare le situazioni e di individuare eventuali soluzioni ai problemi, sapersi adattare ai cambiamenti e lavorare in una logica di rete; *c*) competenze tecnico-professionali: conoscenza del mercato di riferimento, promozione di un pacchetto turistico, organizzazione di un'iniziativa di carattere turistico.

Durante l'intero percorso formativo sono state adottate metodologie didattiche attive che hanno previsto l'alternarsi di lezioni frontali ed esercitazioni individuali e di gruppo, analisi di casi, simulazioni, lettura e interpretazione di leggi e procedure.

L'articolazione modulare del percorso integrato ha tenuto conto di quella disciplinare della scuola per non anticipare argomenti rispetto al curriculum scolastico, con il rischio di lasciare impreparati gli studenti. Allo stesso modo, la programmazione degli insegnanti si è basata anche sui contenuti sviluppati dai docenti esterni che hanno rappresentato un vero e proprio arricchimento del curriculum o un approfondimento di tematiche già trattate.

Il superamento da parte degli studenti delle verifiche di fine modulo ha consentito di ottenere una *dichiarazione di competenze* rilasciata congiuntamente dall'istituto scolastico e dall'ente di formazione. A conclu-

sione del percorso formativo è stato previsto un esame per il rilascio di un *certificato di competenze*, attestato da una commissione appositamente costituita che ha valutato gli studenti con una simulazione e un colloquio orale. La certificazione ha dato diritto a un credito formativo nell'ambito dell'esame di Stato.

6.3

La valutazione dello stage

6.3.1. L'impianto delle attività di valutazione

Lo stage è stato oggetto particolare di valutazione sia da parte degli studenti coinvolti sia dei loro *tutor* aziendali.

L'opinione degli studenti è stata raccolta, in un primo momento, attraverso alcuni item del *questionario* predisposto dal Servizio Scuola la cui finalità era quella di misurare l'efficacia percepita *a)* della preparazione ricevuta nel percorso integrato e scolastico per lo svolgimento dello stage; *b)* della ricaduta motivazionale sul percorso scolastico.

A distanza di un anno dall'esperienza sono state realizzate con alcuni studenti delle *interviste semistrutturate* in presenza.

Attraverso il *questionario* si è chiesto ai ragazzi che hanno partecipato all'esperienza (16 su 20) di esprimere un giudizio sull'importanza e l'efficacia dello stage, soffermandosi in particolare sull'utilità e l'adeguatezza delle conoscenze scolastiche e integrate per affrontare il percorso di stage e sui risultati che questo ha portato in termini di motivazione allo studio.

La griglia di *intervista* prevedeva domande che indagavano i seguenti aspetti:

- descrizione dello stage compiuto;
- valutazione dello stage in generale e dei suoi aspetti organizzativi;
- valutazione sulle procedure di valutazione utilizzate dall'azienda e sulle persone coinvolte, in particolare il *tutor* aziendale;
- descrizione della professione svolta attualmente;
- utilità delle materie scolastiche e integrate per lo svolgimento delle attività svolte durante lo stage e nella professione attuale;
- influenza dello stage sul percorso lavorativo intrapreso. Si è inoltre chiesto agli studenti intervistati di formulare alcune proposte migliorative.

L'opinione dei *tutor* aziendali è stata raccolta sia tramite la *scheda valutazione dell'allievo in stage* sia, anche in questo caso, attraverso una *intervista semistrutturata* realizzata in presenza.

La scheda si proponeva di indirizzare la valutazione del ragazzo in stage su alcuni elementi:

- l'adattabilità all'organizzazione aziendale;
- l'impegno dello stagista;
- l'abilità mostrata rispetto al profilo professionale;
- l'iniziativa e la capacità propositiva;

- l'autonomia nello svolgimento dei compiti.
- La griglia di intervista, invece, intendeva approfondire la conoscenza di altre dimensioni dell'esperienza di stage:
 - le relazioni con lo studente, le mansioni svolte e le competenze apprese;
 - i rapporti con l'ente di formazione;
 - l'organizzazione dello stage;
 - il confronto con altre esperienze di stage;
 - eventuali proposte migliorative connesse alla formazione scolastica.

6.3.2. Lo svolgimento delle attività di valutazione

La *scheda valutazione dell'allievo in stage* è stata compilata da tutti i *tutor* aziendali al termine del percorso di stage. Il *questionario* studenti, invece, è stato somministrato nel mese di maggio 2003, al termine del percorso integrato.

Una considerazione particolare deve essere fatta per le interviste. L'intenzione iniziale di intervistare due *tutor* che avevano espresso valutazioni pienamente positive e due che avevano valutato la permanenza in azienda non del tutto efficace si è rivelata non percorribile, dal momento che questi ultimi non hanno concesso la disponibilità a effettuare l'intervista. I soggetti intervistati sono stati quindi solo i due *tutor* che hanno ospitato ragazzi che al termine dello stage hanno ottenuto una valutazione elevata.

Per quanto riguarda invece gli studenti, da un preliminare contatto telefonico risulta che su 18 studenti (di due non è stato possibile recuperare il recapito telefonico), 10 hanno intenzione di intraprendere gli studi universitari e di questi 2 lavorano; 4 invece hanno un'occupazione e i restanti 4 non studiano e non lavorano. Dei 6 studenti che svolgono una professione, nessuno di essi è inserito nel settore turistico. Si è quindi deciso di intervistare gli ex studenti che svolgono un lavoro più prossimo al profilo scolastico in uscita e quindi sono state realizzate le interviste di due ragazze che lavorano entrambe in agenzie di assicurazioni escludendo quindi le attività di commessa, di gelataia e barista svolte dagli altri quattro.

6.4

Gli esiti della valutazione dello stage

I risultati del *questionario* rivolto agli studenti sono stati riportati nella TAB. 6.1.

In relazione all'indicatore del *mettere in pratica* durante l'esperienza di stage le competenze sviluppate nei moduli del percorso integrato (item 1) e nelle discipline scolastiche (item 2) 7 studenti⁴ dichiarano di aver messo abbastanza in pratica durante lo stage le competenze sviluppate nei moduli integrati mentre 9 affermano di averlo fatto poco o per

TABELLA 6.1
Risposte degli studenti agli item sullo stage presenti nel questionario del Servizio Scuola

Item	Risposte			
	per niente	poco	abbastanza	molto
1. Durante lo stage ho avuto l'occasione di mettere in pratica le competenze sviluppate nei moduli integrati	6	3	7	0
2. Ho avuto l'opportunità durante la permanenza in azienda di mettere in pratica le competenze sviluppate nelle discipline scolastiche	3	7	6	0
3. Durante il percorso integrato mi sono state date informazioni che mi hanno aiutato a capire meglio alcuni aspetti dell'azienda in cui ho svolto lo stage	2	5	8	1
4. Penso di aver compreso meglio alcuni aspetti dell'azienda in cui ero inserito per lo stage grazie alle informazioni ricevute durante le discipline scolastiche	2	8	5	1
5. La preparazione acquisita durante il percorso integrato si è dimostrata adeguata alle richieste dell'azienda in cui ho svolto lo stage	3	10	3	0
6. Per poter svolgere in modo efficace le attività in azienda mi sono state utili le competenze sviluppate durante le discipline scolastiche	3	9	4	0
7. Dopo l'esperienza di stage mi sento più motivato a studiare le materie scolastiche non collegate al percorso integrato	5	8	3	0
8. Dopo l'esperienza di stage mi sento più motivato a studiare le materie scolastiche più collegate al percorso integrato	3	8	5	0
9. Le mie attività in stage sarebbero state più efficaci se si fossero sviluppate di più alcune discipline scolastiche	1	4	9	2

niente. La situazione non cambia sostanzialmente per quanto attiene le discipline scolastiche: 6 studenti affermano di averle messe abbastanza in pratica, 10 poco o per niente.

Per quanto attiene le *informazioni utili per comprendere il contesto aziendale* in cui si è realizzato lo stage (item 3), la maggioranza degli studenti (9) ha ritenuto molto e abbastanza utili quelle fornite durante i moduli integrati mentre solo 7 le hanno ritenute poco o per niente utili. La situazione si capovolge per quanto riguarda invece le discipline scolastiche (item 4): 10 studenti ritengono poco o nullo il contributo delle informazioni ricevute durante le discipline scolastiche a comprendere il contesto aziendale contro i 6 che lo ritengono positivo.

A proposito dell'*adeguatezza della preparazione* ricevuta per svolgere in modo efficace le attività in azienda (item 5) 3 studenti valutano abbastanza positivamente quella ricevuta durante il percorso integrato mentre 13 ne danno un giudizio critico. Una valutazione sostanzialmente simile si ha a proposito delle discipline scolastiche (item 6): 4 giudizi positivi a fronte di 12 valutazioni critiche.

Per ciò che riguarda la *ricaduta motivazionale dello stage sulle discipline scolastiche* (item 7), 3 studenti su 16 dichiarano di essere stati più motivati a studiare le materie scolastiche *non* collegate al percorso integrato, e 5 studenti dichiarano una maggiore motivazione a studiare, invece, le materie collegate al percorso integrato (item 8)⁵.

Infine, 11 su 16 studenti affermano che lo stage sarebbe stato più efficace se si fossero approfondite maggiormente alcune discipline scolastiche (item 9).

L'interpretazione dei risultati del *questionario* rivolto agli studenti risulta abbastanza complessa. Ci limitiamo in questa sede ad alcune considerazioni che riguardano in modo particolare il rapporto tra lo stage e le competenze sviluppate durante il percorso integrato.

Un primo dato che emerge chiaramente è che il percorso integrato è stato percepito dagli studenti come in grado di fornire informazioni utili a comprendere il contesto aziendale.

Se passiamo invece a prendere in esame il grado di efficacia percepita delle competenze sviluppate durante il percorso integrato, emerge, a una prima lettura, un dato molto critico: 13 studenti su 16 dichiarano di aver ricevuto una preparazione per niente o poco adeguata alle richieste dell'azienda in cui hanno svolto lo stage.

Se, tuttavia, poniamo in relazione i risultati dell'item 5 (*adeguatezza alle richieste dell'azienda* della preparazione ricevuta durante il percorso integrato) con quelli dell'item 1 (*occasione di mettere in pratica le competenze sviluppate*) (TAB. 6.2) ricaviamo alcune informazioni che possono, in parte, aiutarci a interpretare questo dato.

La TAB. 6.2, infatti, mette in evidenza che 8 studenti (il 50% dei rispondenti) che affermano di aver ricevuto una preparazione non ade-

TABELLA 6.2
Contingenza tra i risultati dell'item 5 e quelli dell'item 1

Item 1		Item 5		
		La preparazione acquisita durante il percorso integrato si è dimostrata adeguata alle richieste dell'azienda in cui ho svolto lo stage		
		per niente	poco	abbastanza
Durante lo stage ho avuto l'occasione di mettere in pratica le competenze sviluppate nei moduli integrati	<i>per niente</i>	2	4	0
	<i>poco</i>	1	1	1
	<i>abbastanza</i>	0	5	2

guata alle richieste dell'azienda, dichiarano anche di aver avuto nessuna o poche occasioni di mettere in pratica le competenze acquisite durante i moduli integrati. In questo caso, quindi, è plausibile ritenere che il giudizio degli studenti sulla preparazione ricevuta sia stato influenzato negativamente dal fatto di essersi inseriti in un contesto aziendale che ha richiesto loro altri tipi di competenze. Se così fosse, il dato mette in risalto una criticità circa l'adeguatezza della scelta dell'azienda in relazione agli obiettivi formativi del corso.

Il punto più problematico relativo all'efficacia del percorso integrato *in aula*, sembra quindi emergere dalle risposte di quei 5 studenti che pur avendo dichiarato di aver avuto abbastanza occasioni di mettere in pratica le competenze sviluppate nel percorso integrato percepiscono una preparazione poco adeguata⁶.

Un discorso a sé va fatto in relazione alla criticità emersa in relazione alla percezione di una più elevata adeguatezza della preparazione alle richieste dell'azienda qualora fosse stato dato più spazio alle discipline scolastiche. All'item 9, infatti, 2 studenti hanno risposto *molto* e 9 *abbastanza*.

Guidati dall'ipotesi che se uno studente manifesta un "rimpianto" verso le discipline scolastiche questo può essere influenzato dall'aver vissuto una particolare esperienza del rapporto tra competenze del percorso integrato e stage, abbiamo provato a incrociare i risultati dell'item 9 con quelli dell'item 1 e dell'item 5.

Il primo dato che emerge è il seguente: i 2 studenti che hanno dichiarato che le loro attività in stage sarebbero state *molto* più efficaci se avessero avuto occasione di sviluppare maggiormente i contenuti delle discipline scolastiche, hanno entrambi dichiarato di aver ricevuto, da un lato, una preparazione allo stage per niente o poco adeguata durante il percorso integrato; dall'altro, però, affermano di non avere avuto occasione di mettere in pratica le competenze sviluppate nei moduli integrati (TAB. 6.3).

Il che fa supporre che il loro "rimpianto" delle discipline scolastiche possa essere stato influenzato *anche* dal fatto di aver vissuto un'esperien-

TABELLA 6.3

Contingenza tra i risultati dell'item 5 e quelli dell'item 1 degli studenti che hanno risposto molto all'item 9 (*Le mie attività in stage sarebbero state più efficaci se si fossero sviluppate di più alcune discipline scolastiche*)

		Item 5	
		La preparazione acquisita durante il percorso integrato si è dimostrata adeguata alle richieste dell'azienda in cui ho svolto lo stage	
Item 1 Durante lo stage ho avuto l'occasione di mettere in pratica le competenze sviluppate nei moduli integrati	<i>per niente</i>	per niente	poco
			1

za di stage non pienamente corrispondente agli obiettivi del percorso integrato⁷. E questo potrebbe essere imputabile sia al fatto di aver ricevuto richieste a cui non sono stati in grado di far fronte; oppure semplicemente al fatto che durante lo stage non sono state date loro le occasioni per mettere in pratica quanto appreso.

Dei 9 studenti, invece, che hanno risposto *abbastanza* (TAB. 6.4):

- 3 hanno dichiarato di aver ricevuto una *preparazione poco o per niente adeguata* alle richieste dell'azienda e di essersi trovati in contesti aziendali che non hanno offerto loro (*per niente o poco*) l'occasione di mettere in pratica le competenze sviluppate nel percorso integrato. Tutti hanno dichiarato nel contempo di aver ricevuto una preparazione nelle discipline scolastiche per niente o poco utile a un inserimento in azienda e solo in un caso di aver avuto l'occasione di mettere abbastanza in pratica tale preparazione;
- uno studente ha dichiarato di aver ricevuto una *preparazione abbastanza adeguata* durante il percorso integrato pur affermando di aver avuto poche occasioni di metterla in pratica. In questo caso lo studente dichiara di aver avuto una preparazione scolastica abbastanza utile per lo svolgimento dello stage ma di avere avuto poche occasioni di metterla in pratica.

Da queste risposte sembra che sia plausibile supporre che il “rimpianto” delle discipline scolastiche sia stato influenzato anche dal fatto che durante lo stage non sono state offerte agli studenti le occasioni per mettere in pratica quanto appreso.

Per quanto riguarda i restanti 5 studenti che hanno risposto *abbastanza* all'item 9 (un terzo circa del totale), ci troviamo di fronte a una situazione, pur diversificata, di *piena criticità*. Infatti:

- 2 studenti hanno dichiarato di aver sviluppato una *preparazione abbastanza adeguata* durante il percorso integrato e di aver avuto *abbastanza occasioni* di metterla in pratica. In questo caso uno studente dichiara di aver avuto una preparazione scolastica abbastanza utile allo stage e l'altro poco. Entrambi, tuttavia, affermano di averla abbastanza messa in pratica.

TABELLA 6.4

Contingenza tra i risultati dell'item 5 e quelli dell'item 1 degli studenti che hanno risposto *abbastanza* all'item 9 (*Le mie attività in stage sarebbero state più efficaci se si fossero sviluppate di più alcune discipline scolastiche*).

Item 1		Item 5		
		La preparazione acquisita durante il percorso integrato si è dimostrata adeguata alle richieste dell'azienda in cui ho svolto lo stage		
		per niente	poco	abbastanza
Durante lo stage ho avuto l'occasione di mettere in pratica le competenze sviluppate nei moduli integrati	<i>per niente</i>	1	1	0
	<i>poco</i>	1	0	1
	<i>abbastanza</i>	0	3	2

– 3 studenti hanno affermato di avere avuto una *preparazione integrata poco adeguata* pur dichiarando di aver avuto *abbastanza occasioni* per mettere in pratica le competenze sviluppate durante il percorso integrato. Di questi studenti, uno dichiara di aver avuto una preparazione scolastica abbastanza utile allo stage e di averla messa abbastanza in atto in azienda. Gli altri due hanno dichiarato di aver ricevuto una preparazione scolastica poco adeguata alle attività in azienda e di averla messa in pratica in un caso poco e nell'altro abbastanza.

In tutti e cinque i casi, comunque, la richiesta di un maggiore sviluppo delle discipline scolastiche sembra nascere dall'aver avuto occasione di vivere in modo abbastanza coinvolgente l'esperienza di stage. Possiamo quindi supporre di trovarci di fronte, da un lato, a due studenti che hanno percepito di potersi inserire ancora meglio all'interno dell'azienda qualora avessero sviluppato ulteriormente i contenuti delle discipline scolastiche; dall'altro a tre studenti che hanno dato effettivamente una valutazione di non piena adeguatezza del percorso integrato rispetto alle richieste delle imprese.

In sintesi possiamo affermare che le valutazioni degli studenti fanno emergere in primo luogo una criticità mediamente diffusa circa la possibilità di agire effettivamente in azienda le competenze sviluppate durante il percorso integrato. In secondo luogo, una minima parte di esse evidenziano, quale aspetto da migliorare, la scelta dei contenuti del percorso integrato in relazione alle effettive richieste delle aziende in cui viene svolto lo stage.

Alcuni aspetti indagati dagli item del questionario sono poi stati approfonditi nelle interviste alle due studentesse.

I risultati evidenziano posizioni contrastanti: una ragazza afferma la maggiore utilità e adeguatezza per lo svolgimento delle attività in stage delle materie del percorso integrato rispetto alle discipline scolastiche, mentre l'altra afferma il vantaggio maggiore derivante dalle materie scolastiche.

Entrambe le ragazze dichiarano di essersi rese conto maggiormente delle professionalità esistenti connesse al settore turistico e di essersi ulteriormente interessate a esse, ma non fanno esplicito riferimento alla motivazione allo studio.

Una studentessa propone di allungare il periodo di stage oltre le tre settimane, ma durante il quarto anno. Inoltre entrambe hanno dichiarato buoni i rapporti col coordinatore di EFESO, mentre una di esse ha lamentato di non essere stata adeguatamente seguita e valutata nella sua esperienza di stage dal *tutor* aziendale. Per quanto riguarda l'influenza che lo stage ha avuto sul lavoro che svolgono attualmente, entrambe negano l'utilità delle competenze acquisite, dal momento che la professione svolta non rientra nel settore turistico, ma sottolineano il miglioramento delle relazioni interpersonali soprattutto con le persone adulte che le ha facilitate nell'ingresso nel nuovo ambiente lavorativo.

I *tutor aziendali* hanno dato un giudizio più che positivo agli studen-

ti: infatti ben 3 studenti hanno raggiunto la votazione massima e 14 studenti hanno ottenuto una valutazione positiva; soltanto 3 stagisti sono stati giudicati sufficienti (TAB. 6.5).

Gli indicatori su cui i *tutor* aziendali hanno espresso il giudizio valutativo e i risultati della valutazione sono riportati nella TAB. 6.6.

TABELLA 6.5
Votazioni complessive espresse dai *tutor* aziendali

Punteggio	N. studenti
20/20	3
19/20	5
18/20	7
17/20	2
14/20	3
<i>Totale</i>	20

TABELLA 6.6
Risposte dei *tutor* aziendali alla *Scheda di valutazione dell'allievo in stage*

Indicatore	Ottimo	Buono	Discreto	Suff.te	Scarso	Totale
Adattabilità all'organizzazione	11	6	2	1	0	20
Impegno	15	2	0	2	1	20
Abilità mostrata rispetto al profilo professionale	6	7	4	3	0	20
Iniziativa e capacità propositiva	9	6	2	3	0	20
Autonomia	10	6	2	2	0	20

Osservando i risultati si nota che nella totalità delle valutazioni non ci sono stati giudizi negativi a parte un caso in cui si sottolinea la mancanza di impegno. I *tutor* aziendali hanno valutato molto positivamente soprattutto l'impegno dimostrato dagli studenti, l'adattabilità all'organizzazione, l'iniziativa e capacità propositiva e l'autonomia. La valutazione della preparazione e delle abilità rispetto al profilo professionale viene invece valutata buona/ottima dai due terzi dei *tutor*.

Durante le interviste, i due *tutor* aziendali hanno confermato il loro giudizio pienamente positivo circa l'impegno, l'adattabilità e l'autonomia dimostrati dallo studente in stage. Entrambi, tuttavia, dichiarano che agli studenti mancano competenze di base, soprattutto le conoscenze geografiche. I *tutor* aziendali hanno dichiarato di aver avuto buoni rapporti sia con lo stagista sia con il coordinatore del corso, ma affermano che avrebbero voluto essere maggiormente partecipi alle diverse fasi dell'attività, sia per permettere loro di apprendere ulteriori strumenti per aiutare i ragazzi nel loro primo ingresso nel mondo del lavoro, sia per

avere momenti di confronto tra *tutor*. Il maggiore coinvolgimento, infatti, consentirebbe una migliore individuazione delle aziende ospitanti al fine di garantire al ragazzo un percorso di stage maggiormente formativo e qualificato. I *tutor* propongono inoltre di estendere il periodo di stage ad almeno quattro settimane: in tal modo gli stagisti potrebbero trarne maggiori vantaggi in termini di apprendimento. Una seconda proposta è quella di suddividere il periodo di stage nel triennio, iniziando così già dalla terza classe per arrivare alla quinta sempre all'interno della stessa azienda. Entrambi i *tutor* hanno ospitato nel corso degli anni altri stagisti, sia retribuiti che non, ma non evidenziano particolari differenze, in quanto il loro giudizio dipende dalla maturità e disponibilità ad apprendere della persona.

6.5

Il futuro dello stage nei percorsi integrati

È dal 1998 che EFESO e l'Istituto Rosa Luxemburg collaborano ai fini di realizzare una scuola integrata. I primi progetti, finalizzati alla formazione di profili professionali nel settore del no-profit e dell'ambiente (eco-ragioniere), hanno consentito di riunire le due realtà, scuola e formazione, in un solo contesto per un unico obiettivo. In primo luogo, questa è stata quindi un'opportunità per conoscersi e accantonare quegli inevitabili pregiudizi che ogni realtà aveva dell'altra, al fine di permettere, da quel punto in poi, di assumere un atteggiamento assolutamente fattivo e collaborativo che ha dato il via a un continuo scambio di idee progettuali che, nel tempo, si è consolidato e ha coinvolto un numero sempre maggiore di insegnanti.

La progettazione e la qualità del lavoro è migliorata con gli anni perché tanti vincoli presenti all'inizio dell'esperienza sono stati rivisti sia dalla scuola che dalla formazione, come l'eccessivo peso dell'orario, ponendo le basi per uno spirito collaborativo che ha indotto alcuni docenti a modificare il proprio atteggiamento, aprendosi così al mondo della formazione.

L'attenzione della scuola verso i percorsi integrati è divenuta talmente forte che anche quando la Provincia scelse di diffondere l'esperienza e decise di non finanziare più gli istituti che già stavano sperimentando un percorso integrato per facilitare quelle scuole che ancora non lo avevano introdotto, il Rosa Luxemburg adottò forme di autofinanziamento e promosse il progetto *Intraprendere* con cui cercò di favorire lo sviluppo di competenze funzionali all'ideazione e realizzazione concreta di nuove imprese.

Da qui è cambiato il modo di concepire l'integrazione: non più il semplice approfondimento disciplinare, ma l'utilizzo di esso in stretto contatto con la realtà che si vive, facendo maturare negli studenti una prospettiva di vita.

Il lavoro congiunto e la continua volontà di progettare esperienze innovative è stata la molla per cambiare e trovare soluzioni sempre più

adeguate alle esigenze degli studenti. Per quanto riguarda in modo specifico il ruolo dello stage all'interno dei progetti integrati, aspetti migliorativi, alla luce delle valutazioni illustrate in precedenza, sono stati introdotti da una nuova tipologia di progetto integrato denominata *Apprendere in alternanza*. Il progetto, partito a novembre 2003, ha l'intento di sviluppare alcuni segmenti disciplinari direttamente in azienda; in questo modo l'insegnante rivede la propria programmazione e acconsente a trasferire una parte del suo programma direttamente nella realtà lavorativa, favorendo così un'efficace integrazione tra scuola e lavoro. L'intenzione è di valorizzare il ruolo formativo dell'azienda e nominarla *tutor* lungo l'arco del triennio. In questo modo si cerca di creare attorno alla scuola una rete di aziende che supportano la scuola stessa nella formazione del ragazzo e nel raggiungimento del suo successo formativo attraverso esperienze in cui possa sperimentarsi come persona e trovare soddisfazione in ciò che fa in modo competente.

Riteniamo questo progetto integrato l'ennesimo esempio di quella *cultura del fare* che fino a oggi ha caratterizzato il rapporto tra l'ITCS Rosa Luxemburg e EFESO e che speriamo possa servire a costruire un futuro migliore per tutti i nostri studenti.

Note

1. Referente scolastico del progetto è la prof.ssa Marilena Mattioli. Coordinatore di classe è la prof.ssa Anna Garsetti.
2. Referente del progetto è la dott.ssa Ninetta D'Aurizio. Coordinatori del corso sono la dott.ssa Lara Martelli e la dott.ssa Marta Morea.
3. Tale disciplina fino a quest'anno è rimasta opzionale ma dall'a.s. 2004-2005 diverrà parte integrante del curriculum scolastico.
4. Le risposte *molto e abbastanza*, se non diversamente specificato, sono state considerate espressione di un giudizio positivo; quelle *poco e per niente* di un giudizio critico.
5. Va sottolineato come la percezione degli studenti non coincide con quella del consiglio di classe che ha notato invece rilevanti cambiamenti al rientro dall'esperienza di stage: la motivazione allo studio è notevolmente aumentata, sono migliorate le relazioni all'interno della classe e con gli insegnanti e l'atteggiamento di interesse e la volontà di lavorare assieme sono stati mantenuti fino al termine dell'anno scolastico.
6. Su questo aspetto potrebbe essere interessante sviluppare in seguito un'indagine di approfondimento.
7. Questi due stessi studenti hanno dichiarato (item 1) di non aver avuto nessuna occasione di mettere in pratica le competenze sviluppate nelle discipline scolastiche.

La ricaduta dello stage sulle attività didattiche

di *Angela Bacchi*

7.1

Contesto scolastico e nascita del progetto

La possibilità di usufruire dei fondi europei per realizzare percorsi integrati scuola-formazione professionale è parsa una valida opportunità per avviare un percorso formativo parallelo, ma non avulso dal curriculum scolastico che potesse essere un ulteriore strumento per rendere più efficace il raggiungimento degli obiettivi che fanno parte del progetto formativo della nostra scuola. Progetto formativo che ha sempre rappresentato costante riferimento per i soggetti attuatori, ovvero la scuola e l'ente di formazione AESGA (Associazione educatrice S. Giovanna Antida di Bologna), fin dalle prime fasi della progettazione.

Questa esperienza è stata realizzata in un percorso formativo di tipo liceale e precisamente nel Liceo della comunicazione San Vincenzo di Bologna che rilascia un diploma di maturità scientifica e prevede un percorso scolastico che può svilupparsi attraverso la scelta di più indirizzi opzionali (sociale, civiltà comparate, tecnologico, sportivo ecc). Le diverse opzioni hanno un'area comune e si diversificano per la presenza di un monte orario diverso per le materie caratterizzanti l'indirizzo scelto.

L'intenzionalità educativa del Liceo della Comunicazione è quella di fare apprendere non solo un "sapere", ma anche un "saper fare", finalizzati al "saper essere". Si sono perciò elaborate scelte didattiche che tendono a realizzare tale progetto secondo un percorso di apprendimento graduale e sistematico che si realizzi e consolidi nell'arco dei cinque anni.

In tale ottica la progettazione del percorso integrato è stata finalizzata al raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- mirare allo sviluppo di una personalità capace di relazionarsi con gli altri, capire, fare, prendere decisioni, progettare il proprio futuro;
- sostenere percorsi di orientamento finalizzati all'approfondimento della conoscenza delle proprie potenzialità, della stima di sé, della motivazione al successo scolastico e professionale;
- privilegiare in ogni area il rapporto comunicativo, anche attraverso l'uso sistematico e trasversale alle varie discipline delle nuove tecnologie informatiche e telematiche;
- collaborare attivamente con le strutture del territorio al fine di integrare le conoscenze teoriche con esperienze sul campo;

– assicurare una formazione polivalente e un titolo finale che consenta di accedere all'università e a corsi professionalizzanti per un rapido sbocco nel mondo del lavoro.

Particolare attenzione si è avuta nel progettare lo stage come opportunità per valorizzare l'approccio pratico che in un percorso di tipo liceale tende ad essere carente, in quanto, per sua struttura, potenzia prevalentemente gli aspetti teorici e il pensiero astratto.

7.2 Il progetto

7.2.1. Struttura e sequenza temporale

Il percorso integrato è stato progettato in modo da svilupparsi nell'arco del triennio (classi III IV V) con inizio nell'a.s. 2000-2001. Ha interessato una sola classe costituita da 19 studenti. Il progetto prevedeva 450 ore di attività d'aula e 180 ore di stage articolate come illustrato nella TAB. 7.1.

TABELLA 7.1
Struttura del progetto integrato

A.s.	Durata e numero UFC	Titoli delle UFC	Durata dello stage
2000-01 (integrazione al III anno)	170 ore suddivise in 2 UFC	– principali tecniche di comunicazione – utilizzo dei principali software informatici di scrittura, elaborazione dati, data base	90 ore di tipo osservativo
2001-2002 (integrazione al IV anno)	200 ore suddivise in 3 UFC	– mobilità geografica dei lavoratori all'interno della CEE – economia e organizzazione aziendale – organizzazione aziendale nei servizi alla persona	90 ore di tipo operativo
2002-03 (integrazione al V anno)	80 ore suddivise in 3 UFC	– certificazione di qualità nella gestione dei servizi – diritto del lavoro – tecniche di ricerca attiva del lavoro	–

Nota: UFC = unità formativa capitalizzabile

È importante specificare che alcune scelte sono state determinate dal particolare interesse dei ragazzi in ambito socio-educativo. Infatti l'80% frequentava l'opzione sociale, il restante 20% l'opzione civiltà comparate.

Per questo motivo le principali sedi presso le quali sono stati realizzati gli stage sono stati enti socio-educativi: dalle scuole materne a enti che si occupano dei ragazzi portatori di handicap. Solamente per quattro ragazzi, più interessati a un lavoro di ufficio, sono state fatte scelte diverse.

7.2.2. L'inserimento del percorso integrato all'interno del curriculum scolastico

Una mattinata o due la settimana veniva utilizzata per svolgere le ore di aula cercando di distribuirle uniformemente tra i giorni della settimana in modo tale che più o meno tutti gli insegnamenti scolastici fossero equamente coinvolti nel cedere ore al percorso formativo. Nel caso che il percorso formativo prevedesse l'approfondimento di argomenti curriculari si cercava di utilizzare prevalentemente ore della disciplina integrata.

Il percorso formativo terminava tra febbraio-marzo in modo da non gravare sugli ultimi mesi di scuola.

Per quanto riguarda lo stage, il primo anno è stato effettuato immediatamente all'inizio delle attività scolastiche. Il secondo anno utilizzando un periodo di sospensione delle lezioni durante il quale per le altre classi si svolgevano i corsi di recupero. Ovvero si è cercata una modalità che penalizzasse il meno possibile il percorso curricolare.

7.2.3. Figure professionali e loro incarichi

Alla stesura del progetto hanno lavorato un progettista e un coordinatore dell'ente di formazione, insieme al referente della scuola; un insegnante della classe che quindi conosceva a fondo la realtà del gruppo classe, del Consiglio di classe e della direzione didattica. La collaborazione al progetto di figure appartenenti ai due soggetti attuatori ha permesso una comunicazione costruttiva tra i diversi soggetti coinvolti e si è dimostrata indispensabile per la buona integrazione dei due percorsi formativi.

Il coordinamento del percorso formativo integrato è stato svolto dal coordinatore di classe. Si è pensato che questo fosse un ottimo presupposto per riuscire a integrare al meglio i due processi in quanto il coordinatore in questo modo:

- aveva una buona conoscenza del corpo docente appartenendo allo stesso Consiglio di classe;
- aveva una buona conoscenza dei ragazzi essendo loro insegnante;
- aveva rapporti costanti con gli uni e gli altri permettendo di monitorare continuamente la situazione del percorso formativo e quindi di intervenire tempestivamente in caso di necessità.

Nella realizzazione dello stage il coordinatore ha svolto un ruolo di supervisione. Di un ruolo operativo, invece, è stato incaricato un *tutor* appartenente all'ente di formazione professionale. Di seguito è riportata brevemente la descrizione delle fasi realizzate in ordine temporale:

- colloqui individuali coi ragazzi effettuati dal coordinatore e *tutor* insieme per individuare preferenze e aspettative anche per un eventuale futuro lavorativo;
- incontro tra coordinatore, *tutor* e consiglio di classe, in particolare con gli insegnanti delle materie di indirizzo, per avere indicazioni sulla tipologia dello stage;

- incontro del *tutor* e del coordinatore con i ragazzi per definire la tipologia dello stage;
- ricerca, da parte del *tutor*, della realtà lavorativa presso la quale poter far svolgere lo stage;
- presentazione all'organizzazione lavorativa, da parte del *tutor*, del progetto formativo della scuola, del progetto della formazione professionale e degli obiettivi da raggiungere;
- presentazione del ragazzo all'organizzazione di lavoro a cura del *tutor* con definizione degli impegni e dei tempi di attuazione;
- incontro del coordinatore coi ragazzi per ulteriori chiarimenti;
- tutoraggio del ragazzo e dell'organizzazione lavorativa durante lo stage attraverso visite dirette e contatti telefonici;
- rientri a scuola, in numero di due, per fare il punto con il *tutor* e il coordinatore;
- incontro con le famiglie al termine dello stage.

7.3

Le attività di valutazione

L'importanza di valutare un qualsiasi processo è divenuta ormai una prassi necessaria e diffusa in qualsiasi ambito organizzativo di erogazione di un servizio.

Gli strumenti e le modalità possono essere di diverso tipo a seconda delle esigenze delle varie realtà. L'obiettivo è in ogni caso di raccogliere informazioni utili la cui analisi permetta un puntuale riesame dei processi per un continuo miglioramento sia dell'organizzazione sia dell'erogazione di un servizio attraverso la valorizzazione dei punti di forza e il miglioramento dei punti di debolezza.

Nel caso specifico lo scopo è stato quello di ottenere tutte le possibili informazioni utili per riproporre eventualmente il progetto.

Nella scelta degli strumenti si è tenuto conto:

- del particolare tipo di servizio che si andava a valutare (educazione/formazione di adolescenti);
- dell'analisi basata soprattutto su dati qualitativi;
- della mancanza, trattandosi della prima valutazione, di un fattore di controllo ovvero della stessa valutazione, sugli stessi parametri, prima dell'integrazione.

Possiamo parlare, allora, di analisi di un caso svolta, comunque, secondo canoni strettamente scientifici sia nella raccolta dei dati sia nell'analisi dei risultati.

7.3.1. Strumenti per la raccolta dei dati

Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati i seguenti strumenti e procedure:

- *questionari* di valutazione che già facevano parte del sistema qualità

dell'ente di formazione. Essi hanno permesso di valutare i vari aspetti del corso: docenti, organizzazione, stage, coordinatore, *tutor*, ragazzi, segreteria didattica ecc. L'analisi del percorso attraverso gli strumenti dell'ente di formazione è stata sicuramente utile per individuare i punti di forza e i punti di debolezza soprattutto da un punto di vista organizzativo – scelta dei docenti, distribuzione delle ore, organizzazione dello stage – e per cogliere spunti di intervento migliorativo;

- *interviste semistrutturate* rivolte ai ragazzi;
- *analisi documentale* delle memorie scritte degli interventi degli insegnanti del consiglio di classe durante le riunioni indette per fare il punto della situazione sul percorso integrato. Da questo materiale è stato possibile trarre importanti informazioni e suggerimenti in alcuni casi utilizzate per strutturare questionari mirati ad approfondire l'analisi di alcuni aspetti progettuali;
- *questionario* di valutazione del sistema integrato proposto dal Servizio Scuola della Provincia¹.

La scelta di utilizzare quest'ultimo strumento si è basata sulle seguenti motivazioni:

- la necessità di valutare altri aspetti del percorso come, tra l'altro, fino a che punto il percorso formativo era stato percepito come integrato al percorso scolastico e se in qualche misura costituiva un valore aggiunto;
- la possibilità di usare un questionario uniforme per tutte le scuole permetteva il confronto della propria realtà con quella di altre scuole di uguale o diverso indirizzo;
- era comunque possibile avere un'analisi personalizzata dei dati delle singole scuole;
- poteva costituire un valido punto di partenza sul quale costruire strumenti di valutazione interni a ogni singola scuola per approfondire i risultati più indicativi emersi dal questionario generale.

Dai risultati dell'analisi dei questionari della Provincia di Bologna è risultata particolarmente gradita l'esperienza di stage che ha avuto una valutazione positiva sia nell'analisi personalizzata della nostra scuola sia in quella confrontata con il risultato degli altri Istituti.

Questo risultato ci è parso particolarmente interessante: forse in un percorso come quello liceale l'approccio pratico poteva acquistare un significato particolarmente importante e avere una reale ricaduta sul percorso scolastico.

7.3.2. Raccolta dei dati relativi all'esperienza di stage

La nostra attenzione quindi si è concentrata in modo particolare sullo stage. Attraverso le *interviste semistrutturate* di gradimento coi ragazzi il risultato del questionario del Servizio Scuola è stato confermato in modo netto e inequivocabile: tutti i ragazzi hanno avuto la percezione che lo stage abbia contribuito a stimolare in modo positivo alcuni aspetti del

proprio atteggiamento che vengono considerati componenti fondamentali della motivazione e in particolare di quella all'apprendimento².

Di seguito vengono riportate le *domande guida* e tra parentesi l'aspetto motivazionale che intendevamo indagare:

1. lo stage ha aumentato la mia voglia di imparare in quanto ho sperimentato che quello che imparo è un investimento per il mio futuro (*consapevolezza legata alla posticipazione*);
2. nello svolgimento dello stage ho avuto modo di rendermi conto che sono in grado di usare con padronanza le competenze già acquisite (*abilità nel posticipare la gratificazione*);
3. l'esperienza dello stage mi ha permesso di capire che è importante affrontare situazioni nuove per accrescere le mie conoscenze e capacità (*arousal, esplorazione cognitiva*);
4. lo stage mi ha fatto sentire la responsabilità delle mie azioni in quanto sono riuscito a portare a termine con successo i miei impegni grazie al mio comportamento ovvero gestendo fatica, difficoltà, errori (*coscienza della responsabilità della propria performance*).

Alla luce di tutte le informazioni raccolte era importante chiarire se queste affermazioni dipendevano da percezioni di natura emotiva o se si poteva rilevare un'influenza sulla motivazione tramite segnali di attivazione di alcuni comportamenti di apprendimento.

A tale scopo abbiamo elaborato un breve questionario strutturato i cui 18 item sono l'esplicitazione delle 4 domande guida sopra riportate e dei loro riferimenti motivazionali. Sono stati inseriti anche alcuni item per evidenziare un'eventuale influenza sul *profitto*.

Di seguito sono riportati gli item e la domanda guida di riferimento.

Domande guida 1:

1. studio più volentieri le materie che prima mi interessavano meno;
2. studio con più interesse le materie di indirizzo;
3. mi piace l'idea che nel mio futuro avrò sempre momenti di apprendimento;
4. mi capita più spesso di studiare per capire e non solo per il voto;
5. dopo lo stage l'apprendimento teorico della scuola mi pesa di più.

Domande guida 2-3:

6. affronto più volentieri e con più sicurezza gli incarichi individuali propostimi dagli insegnanti (es. preparare alcuni argomenti da esporre ai compagni);
7. faccio più domande durante le lezioni;
8. sono più interessato a conoscere nuovi argomenti;
9. mi capita più spesso di andare, di mia iniziativa, a cercare chiarimenti relativi ad alcuni argomenti scolastici;
10. mi capita più spesso di andare, di mia iniziativa, a cercare chiarimenti relativi ad alcuni argomenti indipendentemente dal fatto che siano stati trattati durante le lezioni.

Domande guida 4:

- 11. se faccio male un compito o una interrogazione aumento i miei sforzi e cerco l'aiuto di un compagno o di un professore;
 - 12. di fronte a un argomento particolarmente difficile mi impegno di più;
 - 13. nelle verifiche evito di copiare per mettere alla prova le mie capacità.
- Item aggiuntivi riferiti al *profitto*:
- 14. dopo lo stage mi riesce più facile capire le materie scolastiche a esso connesse;
 - 15. riesco meglio nelle rielaborazioni personali in generale;
 - 16. riesco meglio nelle rielaborazioni personali in relazione alle materie di indirizzo;
 - 17. mi capita spesso di fare richiami relativi alle esperienze di stage durante le interrogazioni;
 - 18. le mie interrogazioni (grazie ai richiami di cui all'item 17) risultano più gradite all'insegnante migliorando il mio rendimento scolastico.

Tutti i questionari erano anonimi, sono stati somministrati dal coordinatore di classe e riportavano la seguente richiesta: «Rispondi ai seguenti quesiti ponendoti sempre prima la domanda: *Dopo l'esperienza di stage.....*».

Ai ragazzi è stato proposto di rispondere crocettando un «sì» o un «no». Tale criterio molto rigido è stato utilizzato per avere un risultato il meno ambiguo possibile in quanto l'ampiezza obbligatoriamente limitata della popolazione (ricordo che i ragazzi erano 19) e la natura percettiva del dato rischiava di comprometterne l'attendibilità che invece dovevamo utilizzare come risorsa nel riproporre l'esperienza.

Le stesse domande sono state riproposte anche ai docenti, usandole come griglia di una *intervista semistrutturata* condotta dal coordinatore. Si è pensato potesse essere interessante mettere in evidenza se e quanto le impressioni dei ragazzi erano in accordo con quelle dei docenti, in particolare per il profitto.

7.4

Esiti dell'attività di valutazione

7.4.1. I risultati

Il calcolo percentuale della risposta a ogni item del questionario rivolto agli studenti ha dato i risultati riportati nella tabella TAB. 7.2. Il dato veniva considerato positivo se la percentuale dei «sì» era maggiore del 60%

7.4.2. Analisi e valutazione dei risultati

L'indicazione suggerita dall'analisi dei dati pare confermare il contributo motivante che lo stage può avere su alcuni aspetti didattico-formativi.

Questi risultati tuttavia vanno considerati con spirito critico ricordando che siamo di fronte all'analisi di un caso, su dati qualitativi privi di un confronto con dati prelevati in condizioni di controllo.

TABELLA 7.2

Risultati delle risposte al questionario sullo stage rivolto agli studenti (valori percentuali)

Item	Si %	No %
1. Affronto più volentieri e con più sicurezza gli incarichi individuali propostimi dagli insegnanti (es. preparare alcuni argomenti da proporre ai compagni)	56	44
2. Faccio più domande durante le lezioni	44	56
3. Sono più interessato a conoscere nuovi argomenti	81	19
4. Mi capita più spesso di andare, di mia iniziativa, a cercare chiarimenti relativi ad alcuni argomenti scolastici	62	38
5. Mi capita più spesso di andare, di mia iniziativa, a cercare chiarimenti relativi ad alcuni argomenti indipendentemente dal fatto che siano stati trattati durante le lezioni	62	38
6. Studio più volentieri le materie che prima mi interessavano meno	32	68
7. Studio con più interesse le materie di indirizzo	75	25
8. Mi piace l'idea che nel mio futuro avrò periodicamente momenti di apprendimento	50	50
9. Mi capita più spesso di studiare per capire e non solo per il voto	56	44
10. Dopo lo stage l'apprendimento teorico della scuola mi pesa di più	40	60
11. Se faccio male un compito o una interrogazione aumento i miei sforzi e cerco l'aiuto di un compagno o di un professore	56	44
12. Di fronte ad un argomento particolarmente difficile mi impegno di più	62	38
13. Nelle verifiche evito di copiare per mettere alla prova le mie capacità	62	38
14. Mi riesce più facile capire le materie scolastiche ad esso connesse	62	38
15. Riesco meglio nelle rielaborazioni personali in generale	50	50
16. Riesco meglio nelle rielaborazioni personali in relazione alle materie di indirizzo	44	56
17. Mi capita spesso di fare richiami relativi all'esperienza di stage durante le interrogazioni	45	55
18. Le mie interrogazioni (grazie ai richiami di cui all'item 17) risultano più gradite all'insegnante migliorando il mio rendimento scolastico	45	55

Il Consiglio di classe insieme ai collaboratori dell'ente di formazione ha elaborato le informazioni ricavate giungendo alle considerazioni che riportiamo di seguito.

Lo stage pare stimolare nei ragazzi la consapevolezza dei loro bisogni culturali aumentando la curiosità e l'esplorazione cognitiva (item 3, 4 e 5) anche se i mezzi preferiti pare siano soprattutto legati a un ruolo individuale piuttosto che alla ricerca di collaborazione con docenti e compagni (item 2 e 11).

Questo è quindi sicuramente un aspetto della funzione dello stage

da valorizzare cercando però di trovare una modalità che aiuti i ragazzi a essere maggiormente consapevoli del ruolo che la collaborazione reciproca ha nel rendere più efficace lo sforzo per il raggiungimento della soddisfazione dei bisogni culturali.

Lo stage pare agire sull'atteggiamento di *arousal* ma solo per le materie integrate allo stage (item 7) e non sull'*arousal* in senso lato (item 6). Nell'ottica dell'integrazione questo risultato può essere considerato in senso positivo in quanto lo scopo di affiancare l'aspetto pratico a quello teorico è proprio quello di favorire, attraverso l'anticipazione degli esiti futuri, l'acquisizione di un'abilità molto importante in ambito motivazionale: il saper posticipare la gratificazione. Ovviamente quanto detto può spiegare anche il risultato positivo ottenuto nell'item 14: la migliore comprensione delle materie scolastiche collegate all'approccio pratico.

Questo risultato ha però fatto sorgere tra noi la preoccupazione che lo stage possa penalizzare le altre materie curriculari sminuendone l'importanza.

Le valutazioni del profitto a fine a.s. e il 60% dei «no» in risposta all'item 10 (dopo lo stage l'apprendimento teorico della scuola mi pesa di più) non giustificano pienamente tale preoccupazione che comunque potrebbe rimanere latente nel caso si decidesse di dare più spazio allo stage come suggerito dai risultati positivi.

Il 62% di «sì» riferito all'item 12 (di fronte ad un argomento particolarmente difficile mi impegno di più) indica una certa presa di coscienza degli alunni riguardo l'importanza della responsabilità personale per l'esito di una performance. Sempre in tale ottica ci ha colpito il risultato della risposta 13 dove i ragazzi affermano di resistere più spesso alla tentazione di copiare nelle verifiche, per mettersi alla prova.

Dalle *interviste semistrutturate* (in numero di 12) coi docenti è emerso che durante le interrogazioni sono stati frequenti i riferimenti alle esperienze di stage da parte degli allievi.

Gli insegnanti affermano di avere molto apprezzato tali interventi e di averne tenuto conto nell'attribuzione del voto.

Questa impressione è in netto contrasto con quella dei ragazzi i quali, di contro, affermano che le conoscenze acquisite nel corso dello stage non hanno contribuito a migliorare il loro profitto scolastico (item 17-18)

Pare che lo stage possa, in qualche misura, incidere sulla consapevolezza di poter esercitare in prima persona un grande controllo sul proprio rendimento

In conclusione, per il nostro liceo, lo stage potrebbe essere una risorsa utile specialmente nell'ambito delle scelte di indirizzo per stimolare e consolidare la motivazione alla scelta fatta.

Si potrebbe pensare di aumentare le ore di stage rispetto alle ore di aula; alcuni contenuti potrebbero essere svolti durante lo stage sulla base di una programmazione comune tra organizzazione lavorativa e insegnanti delle discipline coinvolte compatibilmente agli ostacoli economico-organizzativi.

La componente comunicativa, nonostante gli sforzi, sembra risultare ancora carente. È necessario, quindi, prevedere strategie che permettano uno scambio costruttivo di informazioni; tutti i soggetti coinvolti devono conoscere e valorizzare i progressi per evitare che vengano perse competenze che possono influenzare positivamente tutto il percorso formativo e per evitare il rischio che l'importanza di alcune discipline curriculari possa venire sminuita.

L'aspetto comunicativo tra docenti e ragazzi va curato in modo particolare; è veramente indicativo che i nostri ragazzi non abbiano avuto la consapevolezza di quanto il percorso di stage possa avere influenzato il loro profitto e il giudizio degli insegnanti.

Note

1. Per un'analisi più dettagliata di questo strumento si veda il CAP. 2.
2. Nel modello di riferimento seguito per la predisposizione dello strumento di rilevazione, il *comportamento motivato* possiede le seguenti *caratteristiche*: *a*) imparare a posticipare la gratificazione: il comportamento risulta fortemente motivato dal saper anticipare gli esiti futuri (investire per il futuro); *b*) prendere coscienza della responsabilità della propria performance induce una maggiore motivazione e quindi un maggiore coinvolgimento. La *sequenza* del comportamento motivato, inoltre, è individuata dalle seguenti fasi: *a*) consapevolezza dei bisogni; *b*) *arousal*, stimolo all'esplorazione cognitiva motivando l'individuo che diviene soggetto attivo e protagonista nella ricerca dei mezzi necessari per soddisfare i bisogni; *c*) soddisfazione del bisogno.

Le trasformazioni organizzative

di *Elena Minelli*

8.1

Introduzione

Il presente contributo intende essere una testimonianza per quanti vogliono conoscere o approfondire la progettazione e gestione dei progetti integrati scuola-formazione professionale dal punto di vista organizzativo.

Non verrà toccato il concetto di integrazione, già sviscerato in altre parti di questa pubblicazione, che viene comunque ben esemplificato dalla volontà di trovare nuove forme di organizzazione, diverse da quelle già esistenti, per la gestione dei progetti integrati.

Ci si concentrerà soprattutto sui percorsi formativi integrati curricolari triennali e biennali, ma quanto esposto può valere anche per progetti integrati più brevi e apparentemente meno complessi.

Gli aspetti organizzativi presi in considerazione sono quelli che hanno coinvolto in modo sostanziale le due entità scuola e formazione, con la creazione di nuovi organi e funzioni stabili con compiti definiti e non legati solo alla gestione del singolo progetto.

8.2

Le criticità organizzative dei progetti integrati

8.2.1. Dimensione normativa

Dal punto di vista normativo nodo centrale delle difficoltà organizzative dei percorsi integrati è che il sistema della scuola e il sistema della formazione professionale sono soggetti a normative, tradotte in “abitudini” operative che si è cercato in automatico, quasi come se fosse una cosa naturale, di trasferire nel contesto dell’integrazione, con qualche adattamento, sin dalle prime esperienze.

È stato quindi necessario, sia in corso d’opera sia dalle esperienze successive, azzerare le posizioni e partire con la reciproca volontà di creare qualcosa di nuovo, senza voler *importare* dal proprio sistema all’altro qualcosa di preconstituito facente parte della propria cultura.

Questa esigenza è emersa per rispondere a una difformità normativa che regola la formazione professionale diversa da quella della scuola¹.

La normativa dei programmi scolastici non prevede una regolamen-

tazione che supporta il processo dei percorsi integrati che vengono offerti come opportunità o possibilità, mediante la quale la scuola “apre le porte” alla formazione professionale e ospita – nell’ambito dell’autonomia – all’interno dei propri curricula moduli affidati alla formazione professionale. La legge dell’autonomia 59/97 prevede apertura verso l’esterno attraverso flessibilità, modulazione dell’orario di insegnamento, allo scopo di rendere più efficace e appetibile l’offerta formativa, prevedendo interazione e integrazione con il contesto territoriale e i fabbisogni formativi locali. E qui si possono innestare i percorsi integrati con la formazione professionale.

Ma questo non è traducibile però in un’immediata conoscenza e capacità di applicazione da parte del sistema scolastico, né dal punto di vista burocratico e né tanto meno da quello operativo, delle modalità di progettazione, gestione e rendicontazione, con le modalità del Fondo sociale europeo che pertanto rimangono tutte in capo alla formazione professionale. Peraltro queste modalità spesso si scontrano con le modalità organizzative della scuola; infatti gli organi collegiali non sono una forma organizzativa efficace per questi tipi di percorsi.

Nella formazione professionale sono previsti ruoli determinati per la gestione dei percorsi integrati che mancano nella normativa scolastica: progettista, *tutor* e coordinatore. In particolare ci si riferisce, dal punto di vista normativo, per quello che riguarda la formazione professionale alla legge quadro 845 del 1978, alle Direttive attuative regionali per la formazione professionale e per l’orientamento per il triennio 1997-99 approvate con propria deliberazione n. 1475/97 e successive modificazioni e integrazioni; alle Direttive provinciali annuali, al Piano operativo regionale, alle Linee guida della Regione Emilia-Romagna per il bando dei percorsi integrati triennali del 28 febbraio 1998 e alle Linee guida dei successivi bandi provinciali a partire dal 1999, dove vengono citate e definite le varie figure professionali da coinvolgere nei progetti e le modalità organizzative da adottare per la realizzazione degli stessi.

8.2.2. Dimensione culturale

Come già detto per gli aspetti normativi, anche in relazione alla dimensione culturale le difficoltà di collaborazione nascono dal differente approccio iniziale ai progetti: la scuola si pone infatti il problema del processo educativo nel suo complesso e in tutte le sue dimensioni prevedendo un iter lento che dovrebbe privilegiare le tappe di crescita dell’adolescente. D’altro canto però l’asse portante di tutto questo è il contenuto disciplinare e la richiesta nei confronti della formazione professionale è “come” e “con che cosa” possa l’unità formativa capitalizzabile del percorso integrato “integrarsi” o sostituirsi a parte del contenuto disciplinare. La progettazione delle stesse unità formative capitalizzabili è fatta pensando all’integrazione del profilo in uscita più che all’integrazione con le discipline.

A sua volta la formazione professionale è abituata a confrontarsi con i fabbisogni del mondo del lavoro e a tradurre in percorsi formativi, perdendo di vista una concezione più ampia della cultura nel quale il lavoro si inserisce.

C'è poi la prospettiva culturale degli studenti, delle loro famiglie e delle imprese, che non sempre sono orientati e motivati (studenti e aziende) a considerare il percorso integrato come "opportunità" di sperimentare conoscenze e contenuti offerti in modo "non tradizionale" anche con esperienze di lavoro. I ritmi richiesti dal progetto integrato sono diversi e richiedono un atteggiamento non di tipo "scolastico" (tu mi dai e io prendo), ma attivo e propositivo (tu mi dai, io prendo e ti do). Per intenderci una unità formativa capitalizzabile può svilupparsi anche nell'arco di un mese soltanto a differenza di una materia che minimo si sviluppa in un arco di 4 mesi e ha una cadenza annuale.

8.3

Le esperienze di integrazione realizzate da COFIMP dal 1998 ad oggi

8.3.1. I progetti integrati triennali e biennali

L'esperienza del Consorzio per la formazione e lo sviluppo delle piccole e medie imprese (COFIMP) di Bologna è partita con la progettazione degli integrati triennali del 1998 per la sperimentazione promossa dalla Regione Emilia-Romagna.

In quella fase, dal punto di vista organizzativo, erano state date linee guida per la definizione degli organi di gestione che erano costituiti dal *comitato di progetto integrato* e dal *team integrato* composti rispettivamente da:

- 2 rappresentanti del sistema scolastico e 1 del sistema della formazione professionale;
- 4 rappresentanti (2 della scuola e 2 della formazione) nel quale era presente il/uno dei progettisti.

Il *comitato di progetto integrato* aveva il compito di predisporre il progetto ex ante e di verificare in itinere l'andamento del progetto. Il *team integrato*, invece, aveva responsabilità collegiale per lo svolgimento del progetto ed era incaricato di: applicare il progetto nella sua fase operativa; verificare in itinere la coerenza dei contenuti con gli obiettivi formativi previsti; valutare efficacia ed efficienza degli interventi e attivare eventuali azioni di modifica e miglioramento del progetto iniziale; relazionarsi, confrontarsi e ricordarsi opportunamente attraverso i rappresentanti della scuola con il resto del Consiglio di classe.

Anche dal punto di vista della durata e dei contenuti da inserire erano state definite una serie di tematiche tra cui scegliere mentre due erano obbligatorie.

L'esperienza di COFIMP insieme all'Istituto tecnico industriale stata-

le Belluzzi di Bologna naufragò nel secondo anno di realizzazione, l'a.s. 1999-2000, per un vizio organizzativo iniziale. Il progetto era infatti sì stato co-progettato con la scuola, ma i referenti scolastici non rappresentavano il consiglio di classe che poi sarebbe stato destinatario del progetto. Erano infatti il preside e il referente della scuola per i progetti esterni che avevano coinvolto un referente della classe ma non l'intero consiglio di classe, o comunque una parte rappresentativa di esso.

Forti di questa esperienza, nelle progettazioni successive come interlocutore iniziale è stato preso il referente scolastico che una volta verificata la disponibilità della dirigenza scolastica o, spesso, già in possesso della sua delega, ha avuto il compito di coinvolgere l'intero consiglio di classe per l'attivazione del percorso integrato. Individuate con il consiglio di classe le tematiche su cui concentrare la preparazione nell'integrato, sono stati individuati due o più referenti del consiglio di classe, docenti delle materie coinvolte, con cui è stata svolta la progettazione per l'ente finanziatore.

8.3.2. Le soluzioni adottate dalla scuola

In particolare, nell'esperienza realizzata con l'Istituto tecnico commerciale Mattei di Bologna, gli insegnanti coinvolti sono stati due: uno era anche il referente scolastico per i progetti integrati. In quella con il Liceo artistico Arcangeli tre: uno più il dirigente scolastico nella progettazione, più due durante la realizzazione. Il percorso integrato con l'Istituto tecnico industriale statale Majorana ha visto coinvolti tre insegnanti di due consigli di classe nella fase di progettazione, tre dello stesso consiglio di classe durante la realizzazione; con il l'Istituto di istruzione superiore Crescenzi-Pacinotti un referente nella progettazione e il dirigente scolastico, tre referenti unitamente al dirigente scolastico durante la realizzazione per un progetto triennale, per l'altro, biennale, due referenti scolastici nella progettazione, tre nella realizzazione.

Questi rappresentanti hanno fatto parte dei due gruppi di lavoro sopra citati per l'integrato del 1998, il *comitato di progetto* e il *team integrato*.

Il *comitato di progetto*, in cui di norma era presente anche il dirigente scolastico, ha avuto più una funzione di supervisione e di confronto; il *team integrato* si è occupato della vita operativa del progetto riunendosi a volte anche più volte nel corso di un mese in modo informale, a seconda delle problematiche da gestire. In queste riunioni erano quasi sempre coinvolti anche i docenti del progetto integrato; infatti l'obiettivo era quello di progettare gli interventi in accordo e raccordo con le discipline scolastiche e programmare le verifiche e la loro valutazione, col fine di farla riconoscere anche come valutazione scolastica e non solo con validità nel percorso integrato.

Le scuole con le quali abbiamo lavorato hanno garantito in tutti i casi continuità nel corso degli anni dal punto di vista del referente scolastico che si è mantenuto lo stesso sia nel caso dei progetti integrati elencati, sia come referente per la progettazione di altri progetti. In due casi è stato so-

stituito uno degli altri rappresentanti dei comitati perché il precedente era andato in pensione. In un caso il referente scolastico è diventato il dirigente scolastico, e per l'esame finale ha dovuto designare un sostituto.

8.3.3. Il riassetto organizzativo di COFIMP

Date queste esperienze, quelle del NOS, dell'orientamento nelle scuole medie inferiori e superiori, COFIMP ha sentito l'esigenza dal 1999 di avere personale dedicato alla progettazione e gestione dei progetti per le scuole.

Si è costituita pertanto un'area definita internamente di "prodotto" denominata *Collegamento scuole mondo del lavoro* e presentato all'esterno come *Servizio Scuole*.

Questa area fa parte, a sua volta, della macro area *Formazione al lavoro* di cui fanno parte anche altre 3 aree di prodotto: *Post-diploma*, *Master*, *Apprendistato* e corsi a mercato per giovani in ingresso nel mondo del lavoro.

Dal punto di vista del sistema qualità sono stati poi costruiti procedure e strumenti *ad hoc* per la gestione e il monitoraggio dei progetti integrati con le scuole.

Altra criticità organizzativa recepita e gestita dal sistema qualità è stato il reperimento e la scelta dei docenti: ci si è resi subito conto dalle prime esperienze che l'approccio didattico e l'esperienza sono fondamentali e devono essere specifici nei progetti integrati con le scuole. Non è detto infatti che un docente adatto per i progetti post-diploma sia adatto anche per i progetti integrati.

In più il sistema qualità ha dovuto inserire nelle procedure la necessità di valutare l'efficacia e l'efficienza dei docenti anche per moduli brevi di 4 ore dei progetti NOS e di Orientamento.

Il *Servizio Scuole* di COFIMP ha avviato dal 2000 la consuetudine di riunirsi periodicamente coi propri docenti trasversalmente ai vari progetti per offrire un tavolo di confronto per raccordare e confrontare il proprio approccio e le proprie esperienze sia nei confronti degli insegnanti sia degli studenti. Spesso infatti i docenti dei progetti integrati sono chiamati a gestire problematiche che travalicano l'oggetto del loro intervento e che necessitano pertanto di un interfacciamento continuo col referente di progetto di COFIMP.

8.4

Le esperienze realizzate dal punto di vista della scuola e di altri centri di formazione

Le esperienze di percorsi integrati hanno provocato alcune modifiche anche in altri enti di formazione professionale e negli istituti scolastici, sebbene non così incisive come quelle avvenute all'interno di COFIMP.

Attraverso le informazioni raccolte con *interviste semistrutturate* rivolte a sei coordinatori, tre della formazione professionale e tre di istituti

scolastici, coinvolti nella realizzazione di percorsi integrati, possiamo delineare un primo quadro provvisorio delle trasformazioni organizzative verificatesi a seguito dello sviluppo dell'integrazione tra sistemi formativi nel territorio bolognese.

Negli istituti scolastici, in genere, si occupa di progettazione la funzione obiettivo per i progetti integrati triennali che, a volte, coincide con quella che si occupa di relazioni con l'esterno e col mondo del lavoro, coinvolgendo di volta in volta i colleghi dei consigli di classe interessati. Per questi ruoli però non sempre è previsto dalla scuola un riconoscimento economico specifico, oltre a quello legato all'incarico di funzione obiettivo, e quasi mai il distacco dall'insegnamento. Pertanto spesso questi compiti sono vissuti come un "in più straordinario", non legato alla propria funzione, che si attua per volontà di collaborazione. In alcuni casi sono poi gli stessi insegnanti del consiglio di classe coinvolti a occuparsi di progettazione e l'aspettativa e la richiesta è che il riconoscimento economico venga dalla formazione professionale.

Questi ruoli vengono però assunti temporaneamente per la realizzazione del progetto e difficilmente danno vita a nuovi comitati interni alla scuola.

La sostenibilità nel tempo potrebbe essere garantita da un lato tramite la creazione di figure obiettivo *ad hoc* che si occupino della progettazione e aumentino nel tempo questa competenza, dall'altro tramite la realizzazione di interventi di formazione per i docenti dell'istituto scolastico coinvolti nelle attività formative dei percorsi integrati.

Il primo contatto per la progettazione dell'integrato è avvenuto in molti casi, nelle prime esperienze, tra il dirigente della formazione professionale e la dirigenza scolastica.

Alla progettazione partecipano poi i referenti scolastici che sono docenti delle classi interessate che forniscono spunti tecnici per l'elaborazione dei contenuti e si costituiscono insieme alla formazione professionale in fase realizzativa in comitato operativo. Questi ruoli vengono però assunti temporaneamente per la realizzazione del progetto e difficilmente danno vita a nuovi organi operativi interni alla scuola.

In fase di progettazione e in fase di realizzazione l'organizzazione è in genere la stessa, anche se in fase realizzativa può capitare che il comitato si allarghi. Negli incontri del comitato operativo si discutono criticità gestionali e si elabora la progettazione di dettaglio. Vengono poi coinvolti gli insegnanti del consiglio di classe che insegnano materie "vicine" a quelle dell'integrato, per farli interagire coi docenti dell'integrato esterni alla scuola. I dirigenti scolastici difficilmente vengono coinvolti in questioni gestionali.

Le modalità organizzative vengono in genere suggerite dalla formazione professionale ma modificate in base alle esigenze dei differenti istituti scolastici.

I *dirigenti scolastici*, che in genere fanno parte di comitati di progetto, in fase di progettazione per l'ente finanziatore danno indicazioni su

durata, tematiche e coinvolgono i singoli consigli di classe, qualora il contatto non sia partito con i docenti stessi, e vengono poi coinvolti per la presentazione e discussione dei risultati del monitoraggio compiuto in itinere e alla fine del percorso.

In genere non cambiano le figure di riferimento nel corso dell'integrato. Capita che cambi la dirigenza, ma questo non comporta cambiamenti nella realizzazione del progetto. Il ruolo della dirigenza rimane per lo più politico.

L'intero *consiglio di classe* viene coinvolto in pochi casi in fase di progettazione per l'ente finanziatore, in fase di avvio e di termine, da quasi tutti invece per la presentazione dei risultati finali e di monitoraggio.

I *genitori* sono coinvolti, in qualche caso, in fase di progettazione, per avere l'autorizzazione, in molti casi ad avvio delle attività, al termine per la presentazione del percorso, e prima dello stage.

All'interno della scuola non sono stati creati organi o funzioni obiettivo *ad hoc* per gestire l'integrato, se non funzioni obiettivo preposte alla progettazione degli stessi.

In molti centri di formazione è stato scelto non di avere figure specifiche per la gestione dei progetti integrati con la scuola, ma figure che tra i loro compiti hanno anche la specializzazione per la progettazione o gestione dei progetti integrati, che però non esauriscono la loro attività. In molti casi invece è variato il sistema qualità prevedendo procedure *ad hoc* per gli integrati e la valutazione dei docenti, introducendo anche il monitoraggio in itinere.

Note

1. Si vedano i materiali di lavoro elaborato da coordinatori di formazione e scuola nell'ambito del progetto 2017/2002 IRECOOP *Formazione congiunta formatori: individuazione e gestione criticità nei percorsi integrati*.

La trasferibilità delle esperienze

di *Carla Conti e Patrizia Loria*

9.1

L'esperienza integrata realizzata

9.1.1. Prima del progetto

La sperimentazione regionale in atto al momento della nascita dei progetti integrati nei trienni delle scuole medie superiori finanziati dalla Provincia di Bologna trovava il Consorzio europeo per la formazione e l'addestramento dei Lavoratori (CEFAL) attivamente coinvolto sia nella progettazione dei percorsi che nella formazione del proprio personale impegnato nella realizzazione dell'integrazione.

A questo elemento facilitante si aggiungeva una consolidata collaborazione tra le persone che poi hanno realizzato l'attività integrata all'interno dell'Istituto scolastico medio superiore ad indirizzo amministrativo e commerciale Manfredi-Tanari.

Così, nel momento in cui la Provincia di Bologna nell'anno 2000 ha fornito la possibilità di attivare percorsi integrati, c'è stata una immediata sintonia che ha consentito di progettare un intervento formativo finalizzato prioritariamente allo sviluppo negli allievi di competenze professionali, trasversali e di base, ma anche a favorire, attraverso l'integrazione delle risorse e dei contenuti, l'innovazione didattica.

Un altro motore della collaborazione è stata l'affinità tra i settori formativi nei quali il CEFAL (informatica) e l'Istituto Manfredi-Tanari (contabilità) vantavano maggiore esperienza.

In questi ambiti formativi è più facile, anche in relazione agli indirizzi regionali, favorire nei giovani competenze e contenuti che accrescano lo sviluppo della *società dell'informazione*.

9.1.2. Descrizione del progetto

Il progetto è stato indirizzato a una classe articolata di 20 allievi che frequentavano la classe terza dell'Istituto nell'a.s. 2000-2001. Questo tipo di classe si componeva di due diversi gruppi che seguivano lo stesso percorso curricolare per le aree comuni, mentre si dividevano per quanto riguardava la formazione delle aree di indirizzo (gruppo IGEA e gruppo Mercurio).

Ciò ha reso necessaria una progettazione di dettaglio che, nel rispetto degli obiettivi generali dell'attività, fosse funzionale nell'organizzazione e nei contenuti a entrambi gli indirizzi.

La durata complessiva del progetto, realizzato su 3 anni scolastici, è stata di 400 ore suddivise per unità formative coerenti al percorso curricolare e articolate secondo quanto indicato nella TAB. 9.1. Le finalità del percorso erano:

- sperimentare un processo di integrazione tra istruzione tecnica e formazione professionale;
- arricchire nei contenuti e, soprattutto, nelle metodologie i piani di studio dei due indirizzi;
- sviluppare unità formative capitalizzabili accertabili e verificabili;
- consolidare le competenze e le abilità tecniche attraverso un continuo scambio con il mondo del lavoro tramite testimonianze di esperti e frequenti esperienze di stage.

TABELLA 9.1

Struttura del percorso integrato

Anno percorso integrato	Unità formative	Durata in ore
1° anno	Comunicazione	25
	Strumenti informatici di base	30
	L'azienda, il territorio, il mercato	20
	L'Europa	15
	Stage	20
<i>Totale</i>		<i>110</i>
2° anno	Inglese	20
	Contabilità integrata	10
	Tecniche di marketing	10
	Gestione delle risorse umane	18
	Costruzione siti Web	35
Stage	80	
<i>Totale</i>		<i>173</i>
3° anno	Strumenti di controllo processi	17
	Applicazioni informatiche	40
	Tecniche di ricerca attiva del lavoro	20
	Stage	40
<i>Totale</i>		<i>117</i>

Il progetto formativo è stato strutturato in modo che tutti gli aspetti (contenuti, strumenti, metodologie e verifiche) venissero scelti in ragione della loro potenzialità a produrre risposte adeguate al fabbisogno

personale e professionale della figura del ragioniere in rapporto alle richieste che emergono dalla realtà lavorativa. In questo senso sono state valorizzate le relazioni e le esperienze dell'Istituto, molto presente sul territorio con l'attivazione di borse lavoro estive, e del CEFAL, altrettanto presente per la realizzazione di stage formativi.

Gli obiettivi sono stati confrontati con i programmi curriculari e, perseguendo una didattica integrata, sono state definite le unità formative capitalizzabili per consolidare e incrementare i nuclei fondamentali del profilo.

9.1.3. La realizzazione dell'attività

La programmazione disciplinare, soprattutto delle materie professionalizzanti, si è sviluppata in continua interazione con gli obiettivi del progetto e l'azione tradizionale della scuola è stata integrata con testimonianze di esperti e formatori del centro di formazione.

Un altro momento qualificante del percorso è stato lo stage durante il quale gli allievi sono entrati a diretto contatto con il mondo del lavoro. Sono stati previsti tre momenti di formazione in contesto aziendale (durante il III anno, alla fine del IV e a metà del V anno) per un totale di 140 ore.

Per alcuni studenti l'esperienza si è svolta sempre nella stessa realtà aziendale definita "azienda madrina": in questo modo lo sviluppo dei contenuti ha trovato sempre un'adeguata rivisitazione in termini pratici e funzionali alla professionalità.

L'alternanza scuola-lavoro è risultata particolarmente utile e proficua durante il IV anno di corso quando sono stati sviluppati i temi del marketing. Nel corso del progetto integrato è stata analizzata la posizione sul mercato di un'azienda bolognese operante nel settore trasporti internazionali e spedizionieri per la quale è stato prodotto un sito web in modo da pubblicizzare i servizi e comunicare con la clientela italiana e straniera. Il sito infatti ha anche una versione in lingua inglese.

L'attività dell'esperto di informatica, svoltasi per tutto il triennio in continuità e collaborazione con i docenti del consiglio di classe, ha dato risalto all'attività formativa sia in termini di contenuti che di competenze nello sviluppo e nel raggiungimento degli obiettivi professionalizzanti.

I contenuti didattici sono stati equamente distribuiti nel triennio in linea alle programmazioni delle discipline più coinvolte al fine di costruire un reticolo di competenze di base e tecnico-professionali. Nel III anno sono state concentrate le competenze di base lasciando al IV e soprattutto al V anno lo sviluppo delle competenze professionalizzanti.

Il percorso integrato è stato inserito all'interno dell'orario scolastico in compresenza con i docenti in servizio, pesando nelle singole discipline tra l'8 e il 10% del monte orario annuo. In questo modo tutti i docenti sono stati coinvolti, quelli delle materie di indirizzo e quelli delle materie comuni.

L'inserimento in orario scolastico del progetto ha rappresentato un

ulteriore motivo di accrescimento per l'organizzazione scolastica; ha dato infatti più flessibilità e consapevolezza al raggiungimento di obiettivi da parte di un sistema che è sempre stato definito "rigido".

L'esame per l'accertamento delle competenze è stato un altro momento di crescita professionale per i docenti coinvolti; infatti la progettazione della prova di verifica è stata costruita in totale sinergia con i referenti della formazione in modo che emergesse pienamente la realtà del percorso svolto dagli allievi.

9.2

Le attività di monitoraggio e valutazione

Affinché un'esperienza, dalla più semplice alla più complessa, possa lasciare un segno, una traccia o più concretamente una prassi da seguire o con la quale confrontarsi, occorre una seria azione di monitoraggio in itinere e di valutazione finale come retroazione sulle attività e possibilità di miglioramento.

In questo senso tutta la attività formativa integrata che si è svolta in questi anni all'interno di numerosi Istituti della Provincia di Bologna è stata accompagnata e supportata dallo Sportello per la valutazione che per conto della Provincia stessa ha presidiato ed elaborato i risultati emersi secondo diversi criteri.

Per quanto riguarda l'esperienza qui brevemente documentata, è stata anzitutto determinante la partecipazione dei responsabili del progetto a questa attività, soprattutto sul piano del confronto con le altre esperienze e per l'apporto di idee emerse nei tre anni in cui questo gruppo ha lavorato.

Dal punto di vista operativo, in particolare sono stati sottoposti agli allievi questionari finalizzati a rilevare la percezione rispetto ai seguenti ambiti di indagine:

- orientamento al lavoro e alla formazione continua;
- stili di apprendimento e atteggiamenti di fondo;
- sviluppo di interessi personali;
- integrazione curricolare.

Dalla prima somministrazione in itinere, effettuata intorno alla metà del percorso formativo, sono emerse valutazioni interessanti rispetto al miglioramento dell'apprendimento in situazione.

In particolare le esperienze di stage sono state vissute e percepite assai positivamente dalla maggior parte degli allievi.

Questo ha portato il team integrato a spingere sull'acceleratore delle esperienze pratiche, coprogettate da insegnanti della scuola ed esperti esterni (in questo senso è particolarmente rilevante il lavoro svolto nell'area informatica).

Un ambito critico rilevato nella lettura dei questionari è stato quello dell'integrazione soprattutto nelle aree disciplinari non strettamente professionalizzanti.

Per superare positivamente questa difficoltà, gli insegnanti delle aree in questione sono stati coinvolti per favorire non solo nelle ore “integrate”, ma anche nelle attività ordinarie, l’orientamento degli allievi.

I risultati positivi di ciò sono emersi nei questionari somministrati al termine del percorso, ma anche nel colloquio finale d’esame dove gli allievi, valorizzando l’esperienza fatta, hanno manifestato gli orientamenti personali spesso maturati proprio grazie all’opportunità offerta dal percorso integrato.

Altro elemento valutato criticamente è stata la durata del percorso integrato, ritenuto da molti troppo lungo. Per questo, pur gestendo l’attività secondo i vincoli con i quali era stata approvata (400 ore) si è proceduto a riprogettare percorsi (attualmente in atto) più brevi e soprattutto più focalizzati sulle aree dove l’integrazione acquisisce maggior valore.

Da quanto detto si intuisce l’importanza del monitoraggio e della valutazione come punto di partenza di un processo decisionale.

Infatti, è stato sulla base dei dati e delle percezioni raccolte in itinere all’interno dell’aula e nel rapporto coi docenti coinvolti (della scuola e formazione professionale) che si è proceduto progressivamente all’individuazione degli elementi di forza da consolidare per diffonderli come patrimonio di tutto il gruppo di lavoro e per trasmetterli ai diversi sistemi coinvolti.

Un punto critico, che si è rilevato in questa esperienza e che riteniamo in parte un ostacolo al permanere di buone prassi tutt’ora in atto all’interno di attività analoghe, è invece la quasi totale estraneità dai processi delle figure istituzionali di più alto livello.

Questo è determinato anzitutto dalla fiducia espressa ai collaboratori ma anche da una precarietà di queste figure che si sono alternate nell’arco dei tre anni.

9.3

Che cosa resta? La trasferibilità dell’esperienza

L’entusiasmo mosso da questa possibilità di progettare e sperimentare nuovi percorsi, nuovi metodi, nuove relazioni, si è alimentato nel tempo cercando la risposta al quesito: *che cosa rimane?*

Più volte e in diversi contesti chi ha operato e opera in integrazione se lo è chiesto o se lo è sentito chiedere.

I dubbi sullo scenario a volte diventano un freno all’impegno, un freno a ricercare questa risposta, a far sì che qualcosa resti. Questo rischio nella nostra esperienza triennale non c’è mai stato. Semmai siamo stati guidati dalla consapevolezza che l’impegno di tutti i soggetti coinvolti nella realizzazione dell’attività avrebbe avuto poco senso se il lavoro fatto, le esperienze maturate, le relazioni consolidate, non fossero diventate patrimonio non solo di chi ha operato direttamente, ma di tutti i sistemi e le persone coinvolte.

Allora torniamo alla domanda *che cosa resta?* La domanda così posta assume un tono malinconico e la risposta può essere nostalgica se pensiamo a quanto molto spesso i risultati sono interpretati alla luce del feeling esistente tra le persone che hanno collaborato e che non sempre possono continuare a farlo a causa di trasferimenti o modifiche di ruolo.

Più coerentemente, quindi, occorre focalizzare l'attenzione su ciò che è stato acquisito e può essere trasferito nei diversi sistemi formativi per far sì che esistano "pezzi di integrazione" come prassi di lavoro.

A questo si arriva, a nostro avviso, anzitutto perché i fatti accadono per un atto di volontà e, come si è detto precedentemente, gli esiti devono essere valutati per consentire l'assunzione di decisioni e trasformare ciò che li ha determinati in una buona prassi attuabile anche se le condizioni del contesto possono modificarsi.

Prodotti, metodi e relazioni: sono questi gli output auspicati/auspicabili al termine di ogni processo rilevante.

Quello più atteso è normalmente il *prodotto* che può essere riutilizzato o più brutalmente "riciclato" (una bella dispensa, qualche significativo materiale didattico ecc.) in altri contesti simili. Di questi prodotti abbiamo poco o nulla e ciò che è più importante lo hanno realizzato i ragazzi (un sito web appoggiato a quello del CEFAL). Del resto è molto rapido il tempo di obsolescenza di un prodotto di questa natura.

Alla voce *metodo* ci sentiamo invece di poter dire che l'integrazione ha dato i suoi frutti. Il metodo non è stato cercato, si è imposto certamente per il clima di fiducia che ha animato fin da subito le persone coinvolte; ma ha acquisito stabilità perché la condivisione è diventata la prima regola. Occorrono però altri due elementi fondamentali e cioè la condivisione e il coinvolgimento del maggior numero di persone nella fase operativa. In questo caso, ad esempio, il progetto esisteva sulla carta, era il tentativo di rispondere a una esigenza formativa presente e chiaramente individuata dalla scuola. Che tutto questo diventasse attività concreta dipendeva ed è dipeso solo dalla forte convinzione che ogni passo dovesse essere condiviso anzitutto da chi il progetto lo aveva scritto e poi da chi avrebbe dovuto "subirlo".

Perciò in tempi e modi diversi tutti sono stati coinvolti, dai genitori, ai quali la scuola risponde con la propria offerta formativa, ai docenti che dovevano riprogettare i singoli percorsi disciplinari modificati nella durata e nelle finalità, agli allievi che avevano scelto il loro percorso in base a una diversa programmazione didattica. Condividere, come metodo di lavoro, ha voluto dire perciò focalizzare l'attenzione di tutti sugli obiettivi da raggiungere e, rispetto a questi, aderire anche con fatica, ma certamente con determinazione. Questo passaggio apparentemente banale è stato il primo risultato perché non è per nulla scontato aggregare il lavoro e l'impegno di così tante persone su un obiettivo comune.

Strumento di questo può essere in maniera creativa tutto ciò che rafforza la consapevolezza del "patto formativo" che viene stipulato all'inizio

e rinnovato cammin facendo. È una formazione in situazione (e non ce ne vogliano i puristi) che consente il primo trasferimento di un metodo.

Occorre poi che il metodo venga legittimato dai risultati e perciò si ritorna ancora una volta al monitoraggio delle attività e alla valutazione dei risultati.

Il passo ulteriore è la formalizzazione del metodo stesso con *strumenti* efficaci. Per questo sono stati utilizzati strumenti di adesione formale tra la scuola e il centro di formazione professionale (convenzione, strumenti di gestione e controllo della qualità del servizio offerto forniti dal Sistema Qualità del centro di formazione professionale, incontri con le famiglie, consigli di classe), ma anche, e all'interno di questo, strumenti di monitoraggio e valutazione offerti dall'ente finanziatore per consentire che l'obiettivo o gli obiettivi non si affermassero in maniera monolitica una volta per tutte, ma venissero di volta in volta ridefiniti in base a esigenze emergenti. Così ogni micro obiettivo poteva concorrere agli obiettivi più generali esplicitati nella prima parte di questo intervento.

Altro elemento trasferibile è la condivisione delle *risorse* tra sistemi. Se è valido quanto detto fin qui, la figlia primogenita della condivisione degli obiettivi è proprio la condivisione delle risorse.

In questo caso le realtà coinvolte avevano e hanno esperienze forti di relazioni con l'esterno per la realizzazione delle attività didattiche che non sono state, come spesso accade, custodite gelosamente, ma messe a disposizione in termini di relazioni, di competenze e di professionalità in funzione degli obiettivi da raggiungere.

Solo come esempio, la realizzazione degli stage che in questo tipo di percorsi viene spesso gestita dalla formazione professionale in quanto "depositaria" di relazioni con il mondo del lavoro, ha visto invece come protagonista la scuola che attraverso il lavoro degli insegnanti più lungimiranti è presente e attiva nel rapporto con le aziende e con le realtà associative.

Inoltre è stato interessante, e a nostro avviso un elemento di successo, la valorizzazione di tutte le risorse interne alla scuola e del CEFAL che potessero in qualche modo contribuire alla realizzazione dell'attività. Così anche alcuni docenti hanno messo a disposizione le loro competenze rendendo più efficaci gli interventi. In questo modo tutte le persone e le aziende coinvolte sono entrate a far parte dell'"albo dei collaboratori" e dell'"albo aziende qualificate" del Sistema Qualità CEFAL e a questi albi ha accesso all'occorrenza anche l'Istituto scolastico.

Altro punto cruciale che consente la realizzazione di attività formative di questa natura è la flessibilità organizzativa/progettuale.

In questo caso è stato necessario comporre interessi conflittuali: l'ottica della formazione professionale, troppo spesso orientata a mettere in primo piano i vincoli gestionali e amministrativi, e quella della scuola incentrata su programmi e didattica.

Il progetto integrato è infatti un "progetto nel progetto" o meglio un "progetto del progetto" e quindi deve rispettare ciò che esiste modifi-

candone la struttura (es. orario per singola disciplina) e integrandone le finalità. La programmazione del progetto integrato deve convivere con compiti in classe, interrogazioni, assemblee, ma deve soprattutto entrare nella progettazione dei singoli interventi disciplinari. In questo modo si può “sanare” il conflitto, rendendo l’organizzazione funzionale al progetto e non viceversa come si è spesso portati a fare.

Questo principio attuato con fatica, soprattutto all’inizio, ha favorito un miglioramento organizzativo in termini di flessibilità sia per la scuola che per il CEFAL, sviluppando nella prima una maggiore attenzione ai vincoli posti (numero di presenze, uso dei registri, documentazione della attività) e riorientando l’attenzione del centro di formazione professionale, soprattutto del personale impegnato nella gestione verso problematiche di natura didattico/progettuale.

A nostro avviso, però, la flessibilità maggiore che deve essere trasferita è la progettazione di moduli/UFC che possono essere utilizzati e composti in percorsi più o meno lunghi, ma certificabili in quanto tali.

Questo non è ancora un risultato acquisito, ma è un desiderio e un obiettivo condiviso da coloro che a tutt’oggi stanno lavorando congiuntamente all’interno dell’istituto.

Considerazioni conclusive

Abbiamo iniziato questo volume con una domanda: perché la scelta di affrontare il fenomeno educativo dei percorsi integrati nella prospettiva del monitoraggio e della valutazione? E la risposta è stata: perché la valutazione può favorire il miglioramento continuo dei progetti.

Vogliamo ora chiudere queste pagine con un altro interrogativo: miglioramento continuo, sì, ma in quale direzione? a cui gettano uno sguardo, seppur sommario, a cosa si sta profilando nel panorama dell'attuale riforma del sistema scolastico e formativo, non possiamo che offrire solo una provvisoria impostazione della risposta.

10.1

Gli spazi futuri di integrazione tra sistemi formativi nella riforma del sistema scolastico

Il futuro dell'integrazione nell'ambito dell'obbligo formativo viene ridisegnato in parte dalla legge 28 marzo 2003, n. 53¹ che non parla più di obbligo formativo ma di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione:

è assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età [...]. La fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato.

Il sistema educativo di istruzione e di formazione si articolerà in tre livelli:

- scuola dell'infanzia;
- *primo ciclo*, costituito da scuola primaria e scuola secondaria di primo grado;
- *secondo ciclo*, che comprende il *sistema dei licei* e il *sistema dell'istruzione e della formazione professionale* (art. 2, d).

Il sistema dei licei e il sistema dell'istruzione e della formazione professionale si caratterizzeranno nel seguente modo:

- i percorsi del *sistema dei licei* avranno durata quinquennale. L'attività didattica si svilupperà in *due periodi biennali*, al termine dei quali sarà possibile l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore, e in un *quinto anno* che si concluderà con un esame di Stato e il rilascio di un *diploma* che consentirà l'accesso all'università e all'alta formazione (art. 2, g);
- i percorsi del *sistema dell'istruzione e della formazione professionale*

realizzeranno profili educativi, culturali e professionali, tramite i quali potranno essere conseguiti *titoli e qualifiche* professionali che consentiranno l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore². I titoli e le qualifiche conseguiti al termine di percorsi di durata almeno *quadriennale* permetteranno di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università e all'alta formazione artistica, previa frequenza di un *corso annuale*, realizzato d'intesa con le università e con l'alta formazione³ (art. 2, h);

- dal compimento del quindicesimo anno di età i *diplomi* e le *qualifiche* si potranno conseguire in *alternanza scuola-lavoro* o attraverso l'apprendistato (art. 2, g);
- mediante apposite iniziative didattiche sarà «assicurata» e «assistita» la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa (art. 2, i).

All'interno di questa struttura complessiva del secondo ciclo è possibile individuare due principali ambiti per il futuro dell'integrazione tra l'«istituzione scolastica» e l'«istituzione formativa»⁴:

- il primo è relativo al *tema delle passerelle* (art. 2, i);
- il secondo è quello dell'*alternanza scuola-lavoro* (art. 4)⁵.

Circa le *passerelle* non esiste un riferimento esplicito nella norma all'integrazione tra istituzione scolastica e formativa. Tuttavia è plausibile ipotizzare che per la realizzazione di «apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta» sarà necessario, nel caso di passaggio dal sistema dei licei a quello dell'istruzione e formazione professionale e viceversa, l'intervento integrato sia dell'istituzione scolastica sia formativa in forme diversificate da situazione a situazione.

Alla luce anche delle esperienze realizzate in questi anni, una qualche forma di integrazione sarà necessaria inoltre per riuscire a rendere concreto quanto stabilisce il decreto in relazione alla *certificazione dei crediti* sia relativi alla «frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo» sia a «esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi». Questo perché tali crediti possano essere fatti valere «anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi» a meno che non vengano introdotti standard nazionali.

In relazione, invece, alla possibilità di poter far svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni, attraverso l'*alternanza di periodi di studio e di lavoro* al fine di «assicurare ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro», il tema dell'integrazione viene esplicitamente chiamato in causa, sebbene vengano utilizzati in alcuni casi termini linguistici diversi. Ferma restando la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa circa la progettazione, l'attuazione e la valutazione del percorso, il decreto individua due tipologie di possibile *integrazione*:

- *collaborazione, sulla base di convenzioni*, tra istruzione scolastica o istituzione formativa, da un lato, e imprese, rispettive associazioni di rappresentanza, camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, enti pubblici e privati ivi inclusi quelli del terzo settore, dall'altro;
- *collegamento* tra istituzioni scolastiche e sistema dell'istruzione e della formazione professionale per assicurare «a domanda degli interessati e d'intesa con le regioni, la frequenza negli istituti d'istruzione e formazione professionale di corsi integrati che prevedano piani di studio progettati d'intesa fra i due sistemi, coerenti con il corso di studi e realizzati con il concorso degli operatori di ambedue i sistemi».

La costruzione di questo articolato sistema scolastico è attualmente in via di strutturazione in attesa dei decreti attuativi della legge delega.

Per far fronte a questa situazione di transizione la Conferenza Unificata, in data 19 giugno 2003, ha elaborato un Accordo-quadro per la realizzazione dall'a.s. 2003-2004 di un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale. In base a questo accordo sono stati stipulati dei protocolli d'intesa fra il ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il ministero del Lavoro e delle Politiche sociali e le singole Amministrazioni regionali. Quello firmato dalla Regione Emilia-Romagna è datato 8 ottobre 2003.

In questo protocollo vengono definite le caratteristiche fondamentali dell'*offerta formativa sperimentale integrata* di istruzione e formazione professionale rivolta alle ragazze e ai ragazzi tenuti all'obbligo formativo: finalità, tipologia dell'offerta formativa sperimentale, criteri organizzativi per la realizzazione, principi guida relativi agli standard formativi minimi, alle certificazioni e al riconoscimento dei crediti, risorse economiche, accordi territoriali e monitoraggio e valutazione. Si tratta del cosiddetto "biennio integrato".

Va tuttavia precisato che la Regione Emilia-Romagna aveva già anticipato a livello locale questo passaggio normativo a livello nazionale. Infatti con la delibera della Giunta regionale 9 giugno 2003 n. 1052⁶ aveva destinato risorse per la realizzazione di percorsi formativi integrati tra l'istruzione e la formazione professionale. Con delibera della Giunta regionale n. 2278 del 17 novembre 2003 sono stati finanziati 73 percorsi integrati che coinvolgono 1860 studenti delle scuole superiori (circa il 10% della popolazione scolastica), 67 scuole, 55 enti di formazione per un investimento di 6,4 milioni di euro⁷. Le sperimentazioni avviate nell'a.s. 2003-2004 nella Provincia di Bologna sono state 5 e coinvolgono 7 istituti scolastici e 9 enti di formazione per un totale di 300 studenti.

Per la gestione dell'offerta formativa integrata nel secondo ciclo nell'a.s. 2004-2005, la Regione Emilia-Romagna⁸, circa le modalità di selezione dei soggetti attuatori dell'offerta formativa rivolta a ragazzi in obbligo formativo a partire dall'anno 2004-2005, prevede, in particolare, che i bandi di selezione siano «emanati dalle Province per individuare contestualmente i soggetti per l'offerta di percorsi integrati nell'istruzione e per l'offerta di formazione professionale nel segmento dell'obbligo

formativo». In stretta relazione a questo aspetto, sono state individuate le 20 qualifiche conseguibili in obbligo formativo⁹.

Conseguentemente a questi interventi normativi regionali, la Provincia di Bologna ha pubblicato un «Avviso di presentazione domande per selezione soggetti attuatori offerta formativa rivolta a ragazzi in obbligo formativo»¹⁰. Le risposte a questo bando sono attualmente in fase di elaborazione.

Se questa è la situazione attuale, come rispondere allora alla domanda: miglioramento, sì, ma in quale direzione?

Di certo gli ambiti di integrazione nel secondo ciclo del futuro sistema scolastico non mancheranno così come proseguirà l'impegno della Provincia di Bologna nel promuovere una cultura della valutazione a sostegno dello sviluppo delle competenze degli operatori del sistema scolastico e formativo.

Ciò che dovrà essere tenuto vivo, dunque, attraverso l'azione valutativa all'interno degli ambiti di integrazione tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro, sarà l'impegno verso un processo di *reale democratizzazione* del sistema scolastico che, attraverso processi di scolarizzazione del maggior numero di giovani ("non uno di meno"), giunga a favorire nei giovani un più ampio e diffuso sviluppo di significati, valori e competenze "capaci" di promuovere una reale uguaglianza di opportunità per la realizzazione del proprio progetto personale.

Note

1. Legge 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 pubblicata sulla G.U. 2 aprile 2003, n. 77.

2. Viene fatto salvo quanto previsto dall'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144.

3. Resta ferma la possibilità di sostenere, come privatista, l'esame di Stato anche senza la frequenza del corso annuale.

4. Non viene presa in esame, per la finalità specifica di questo capitolo, l'integrazione tra istituzione scolastica e istituzione formativa, da un lato, e università, istituzioni d'alta formazione e sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore, dall'altro, per la predisposizione delle modalità di realizzazione dell'anno di studi precedente l'ingresso agli studi superiori.

5. Un nodo ancora non sciolto è dato dalla futura strutturazione del sistema di istruzione e formazione professionale.

6. «Approvazione di un progetto regionale per la realizzazione di percorsi formativi integrati tra l'istruzione e la formazione professionale e relative linee guida per l'anno scolastico 2003-2004».

7. Delibera della Giunta regionale n. 2278 del 17/11/03. Approvazione sperimentazione regionale percorsi formativi integrati di istruzione e formazione professionale dall'anno scolastico 2003-2004. Assegnazione alle province delle seconde tranche dei finanziamenti legge 144/99, art. 68 Impegno di spesa.

8. Delibera della Giunta regionale 20 ottobre 2003, n. 2049.

9. Determinazione del direttore generale Cultura Formazione Lavoro della Regione Emilia-Romagna n. 14272 del 31 ottobre 2003.

10. PG. n. 187971 del 06/11/2003 classifica n. 1.1.6/3/2003.