



REPORT

LA VALUTAZIONE DEL PROGETTO

SHAPE WORK DI FONDAZIONE LUIGI CLERICI

Fondazione Luigi Clerici

“Questa pubblicazione è stata realizzata con il sostegno di J.P. Morgan. I contenuti e le opinioni espresse sono quelle degli autori e non riflettono necessariamente l’opinione di J.P. Morgan, JPMorgan Chase & Co o una delle sue affiliate.”

J.P.Morgan

In collaborazione con:



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore



Summary

INDICE

INTRODUZIONE	p. 7
LE PREMESSE	p. 8
Disoccupazione giovanile, dispersione scolastica, offerta educativa e politiche pubbliche	p. 8
I tratti salienti del programma Shape Work	p. 15
La valutazione degli effetti	p. 18
I RISULTATI	p. 28
Rappresentazioni ed esperienze di apprendimento: risultati qualitativi	p. 29
<i>L'esperienza vissuta</i>	
<i>Il percorso di apprendimento</i>	
<i>La figura e il ruolo dell'Operatore del Sistema Duale con competenze di coach</i>	
Immagini e percezioni del percorso	p. 31
Snodi cruciali e momenti rilevanti che hanno caratterizzato la partecipazione al progetto	p. 34
Positività e criticità percepite lungo il percorso	p. 35
Conoscenze, abilità, competenze apprese	p. 38
Il ruolo del coach	p. 41
CONCLUSIONE	p. 42
BIBLIOGRAFIA	p. 44



**“Farsi carico dello studente e
sostenerlo in una joint venture
durante la transizione dalla
formazione al lavoro”**

Intro

Shape Work è un progetto realizzato con il sostegno di **JPMorgan Chase Foundation** ed è stato sviluppato per sostenere gli allievi in situazioni di difficoltà che frequentano i corsi di istruzione e formazione professionale di Fondazione Luigi Clerici, accompagnandoli verso una conclusione positiva del percorso di formazione e aumentando così le loro possibilità di inserimento nel mondo del lavoro.

Il progetto ha come obiettivo il potenziamento del Sistema Duale italiano, attraverso la promozione di una relazione virtuosa tra centri di formazione professionale e aziende, intesi entrambi come attori educativi fondamentali per la crescita professionale e personale del ragazzo.

Fondazione Luigi Clerici e JPMorgan Chase Foundation desiderano che istituzione formativa, azienda e famiglia realizzino un'alleanza strategica finalizzata a supportare i giovani nel percorso di crescita personale umana e professionale.

Prerequisites



DISOCCUPAZIONE GIOVANILE, DISPERSIONE SCOLASTICA, OFFERTA EDUCATIVA E POLITICHE PUBBLICHE

Dal punto di vista macroeconomico gli anni recenti sono stati caratterizzati da timidi segnali di ripresa dopo la grave crisi economica dal 2008-2009. Per quanto inferiore rispetto agli altri principali paesi europei, come mostrato in **Figura 1**, dal 2015 al 2018 il tasso di crescita del PIL italiano è stato prossimo oppure di poco superiore all'1% annuo. Se l'onda lunga della grande crisi sembrava attenuarsi, la congiuntura economica internazionale è di recente peggiorata lasciando spazio a outlook poco promettenti nel breve termine: secondo l'Istat la crescita del PIL nel 2019 in Italia sarà prossimo allo zero¹.

Come da più parti rilevato, il livello di PIL nominale ha impiegato circa dieci anni per approssimarsi nuovamente al livello registrato nel 2008; di converso, ciò non è avvenuto in altri Paesi europei con tempi così dilazionati (es. UK, Germania, Francia; si veda la **Figura 2**).

Per quanto l'indicatore sopracitato rappresenti solo un'indicazione grezza della ricchezza generata, l'analisi della sua dinamica serve a rimarcare il forte arretramento sperimentato dall'economia italiana in modo particolare nell'ultima decade.

A ciò si è associato un deciso deterioramento in particolare delle performance occupazionali delle fasce più giovani della popolazione. Il tema della condizione giovanile rappresenta ai giorni nostri uno dei problemi più urgenti, nonostante diverse politiche pubbliche siano state dedicate a vari livelli. In **Figura 3** è mostrato il tasso di occupazione per diverse fasce d'età. Come evidente, a fronte di un tasso di occupazione generale (15-64enni) nell'ultimo decennio pressoché invariato (58,5%), si è verificata una cospicua diminuzione nello stesso indicatore in considerazione delle fasce giovanili della popolazione. In tutte le varianti nella costruzione dell'indicatore considerate (15-24enni, 15-29enni oppure 15-34enni) la riduzione avvicina i 10 punti nell'ultima decade.

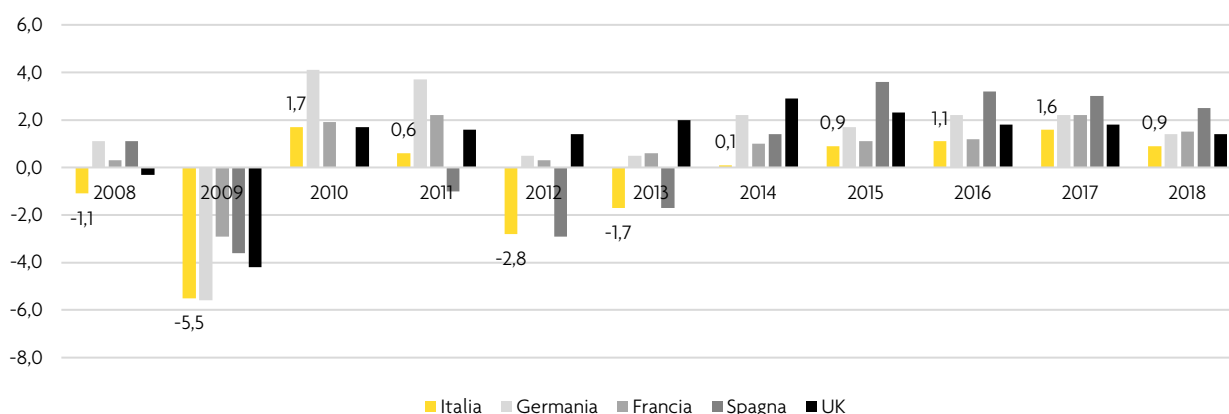


Figura 1. Il tasso di crescita del PIL nominale. Anni 2008-2018.
Nota: PIL a valori concatenati (dati Eurostat).

¹ <https://www.istat.it/it/archivio/230644>

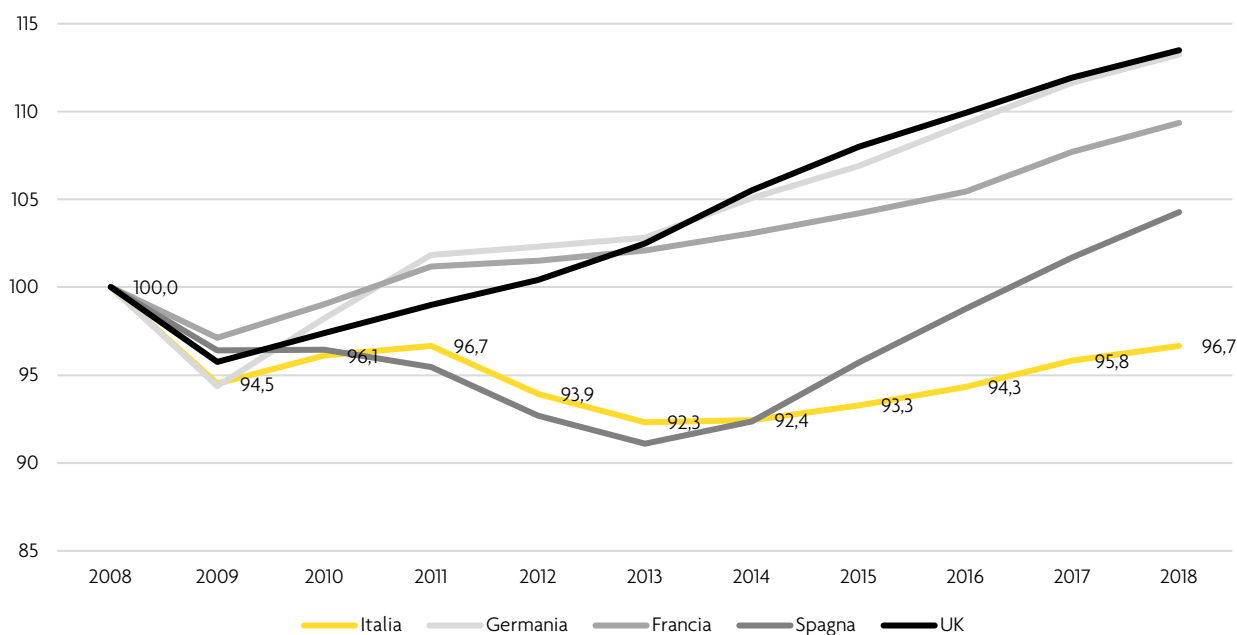


Figura 2. Andamento del PIL nominale nei principali paesi europei (2008=100).
Nota: PIL a valori concatenati (dati Eurostat).

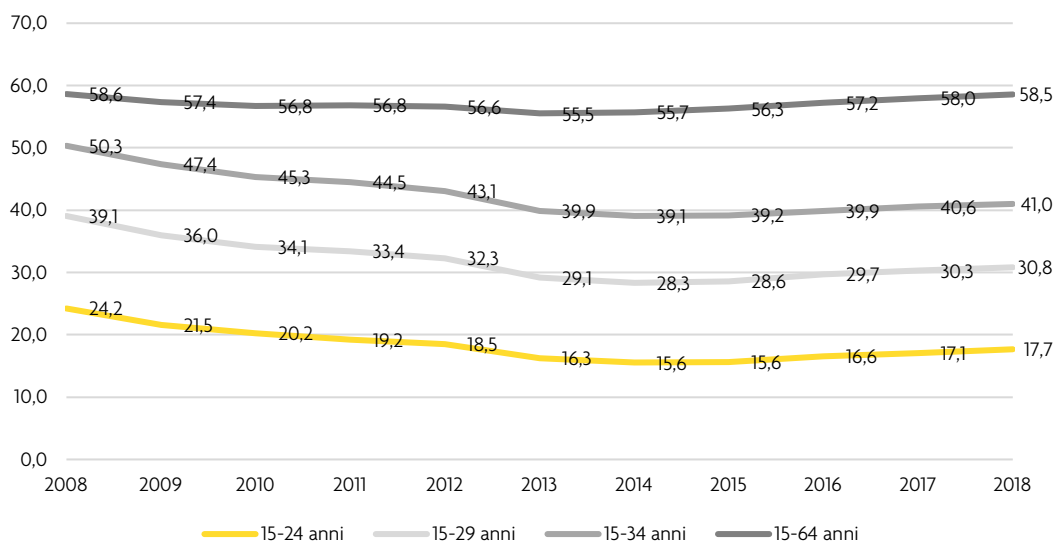


Figura 3. Il tasso di occupazione in Italia per fasce d'età. Anni 2008-2018.
Nota: elaborazioni su dati Istat.

Ulteriori conferme in merito alla criticità del problema della condizione giovanile derivano anche dall'analisi dei dati sui NEET (giovani che non studiano, non lavorano, e non sono impegnati in percorsi di formazione).

L'Italia è stato nell'ultimo decennio il Paese che ha prodotto la maggior quota (sulle relative popolazioni) di giovani NEET. In **Figura 4** si considera la popolazione in età 20-34anni che si dichiara disponibile al lavoro (quindi, potenzialmente attivabile). In questo segmento di popolazione, **nel 2018 la quota di giovani NEET è del 21,5%** (il 14,6% in Spagna, il 12,0% in Francia). Il differenziale nell'indicatore tra l'Italia e gli altri Paesi europei considerati si amplia nel corso del tempo, e in particolare negli anni più recenti segnalando la peculiarità che caratterizza (negativamente) il nostro Paese.

Rinunciare a fornire alle fasce più giovani della popolazione opportunità lavorative e di realizzazione personale ha un costo elevato che chiama in causa percorsi professionali, scelte di vita e di realizzazione personale. Alcuni studi hanno considerato proposte di tipo economico nei maggiori esborsi per le finanze pubbliche (es. indennità di disoccupazione, incentivi, altri interventi, assistenza socio-sanitaria, giustizia penale, etc.) e nei costi per mancate entrate (es. reddito da lavoro non conseguito, riduzione consumi, etc.) quantificando la perdita economica associata al fenomeno dei Neet in Italia in oltre 32 miliardi di euro (Eurofund, 2012).

È stato dimostrato come il **permanere nella condizione di Neet sia anche associato a un progressivo deteriorarsi nel possesso di diverse abilità non cognitive** come, tra le altre, il desiderio di imparare, la motivazione e l'entusiasmo nel proprio agire, l'aver sogni da realizzare, l'idea positiva di sé, la visione positiva della vita, le abilità di problem solving e la capacità di riconoscere gli aspetti positivi delle situazioni (Poy, Rosina e Sironi, 2018). Anche **Marzana e Poy (2019)**, nell'analisi di un intervento di una fondazione milanese (Fondazione Cariplo) su una popolazione di NEET particolarmente fragile (i più giovani con un titolo di studio basso) hanno evidenziato il progressivo deteriorarsi di una serie di competenze soft dei giovani Neet con il trascorrere del tempo nella condizione. Il rischio di non affrontare adeguatamente il problema della condizione giovanile è quindi l'instaurarsi di un vero e proprio circolo vizioso, dove a livello individuale opportunità lavorative, soddisfazione di vita, competenze, aspettative subiscono una progressiva revisione al ribasso. Il costo economico, quello individuale e sociale è di conseguenza ampio.

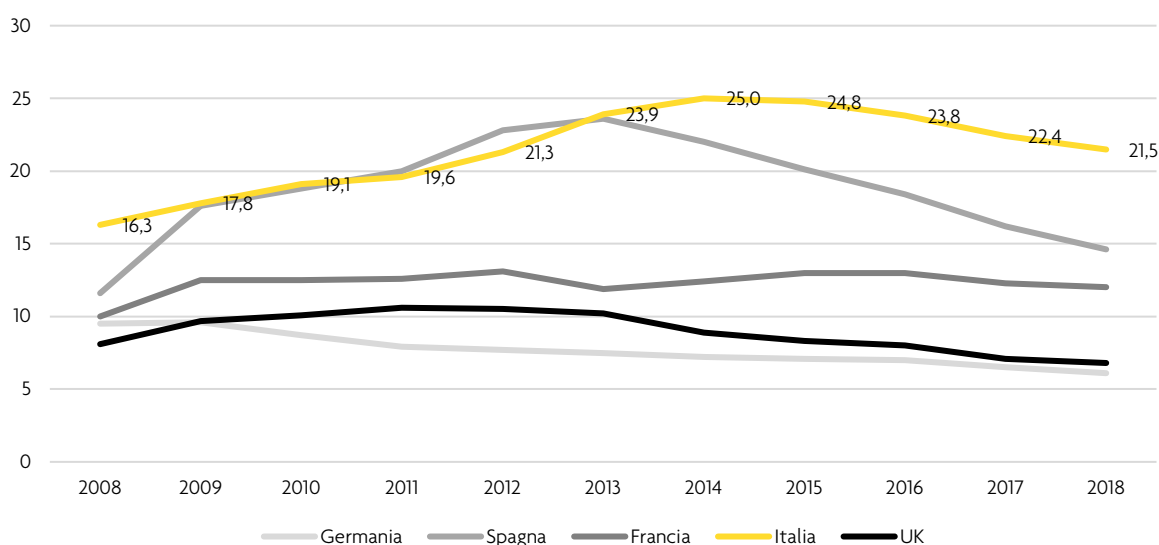


Figura 4. Il tasso di NEET (20-34enni) nella popolazione disponibile al lavoro. L'Italia nel confronto con altri paesi europei.

Il tema della difficile transizione dei giovani verso traiettorie lavorative e di vita soddisfacenti è stato spesso messo in relazione con il grado di accesso all'istruzione e, infine, con l'accrescimento di competenze spendibili sul mercato del lavoro. Nondimeno, una serie di fondamentali politiche messe in atto nell'ultimo decennio si sono poste obiettivi in termini di riorganizzazione ed efficacia dei cicli di istruzione. Con l'anno scolastico 2010/2011 è entrata in vigore in Italia la **riforma del ciclo di scuola secondaria superiore che articola l'offerta formativa in percorsi di durata quinquennale (licei, istituti tecnici, istituti professionali) e corsi di istruzione e formazione professionali (leFP) realizzati da enti formatori accreditati su base regionale (oppure da istituti professionali, se previsto in regime di sussidiarietà, a livello regionale).**

A ciò soggiace il tentativo di rilevare cause che, almeno in parte, possono contribuire a rendere meno agevole la transizione verso il mercato del lavoro considerando l'organizzazione dei percorsi di studi e le competenze formali (base, tecniche e/o specialistiche) favorite con il percorso di studi.

Le più recenti statistiche segnalano la permanenza di alcune criticità. Si consideri, ad esempio, il tasso ELET (Early Leavers from Education and Training): esso misura la percentuale di persone in età 18-24 anni che non hanno conseguito un titolo di studio superiore al diploma di scuola secondaria inferiore (e non sono impegnate in percorsi di formazione).

L'obiettivo fissato a livello europeo per il 2010 in relazione al tasso ELET è del 10%. Come dimostrato dalla **Figura 5** in **Italia** tale indicatore nel 2018, seppur in decisa riduzione rispetto al valore registrato nel 2008, non approssima l'obiettivo (è pari al 14,5%), risultando di circa 5 punti più alto rispetto ai tassi registrati in Francia, Germania, o UK.

Se l'indicatore ELET restituisce una indicazione grezza circa la quota di popolazione giovanile a bassa scolarità, lo stesso risulta meno informativo circa il flusso di giovani che "si perdono" nel corso dei vari livelli di istruzione. Ricostruire tale situazione è invero complicato, necessitando di aggregare informazioni provenienti da diverse fonti, anche regionali. Nel 2017 un primo studio del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca italiano (MIUR) ha per la prima volta integrato informazioni relative all'accesso all'istruzione pubblica nei vari gradi e modalità, fornendo una immagine più aggiornata del fenomeno del fallimento formativo in relazione all'anno scolastico 2015/2016 nel passaggio a quello seguente (a.s. 2016/2017)². Lo studio rivela come il tasso di abbandono durante il percorso di scuola superiore inferiore sia stato dello 0,8% sulla relativa popolazione di studenti (0,7% in Lombardia). In media, l'1,6% degli studenti risulta invece aver abbandonato il percorso scolastico nel passaggio tra la scuola secondaria inferiore e quella superiore (1,5% in Lombardia). Infine, il 4,3% ha abbandonato nell'ambito dei percorsi di scuola superiore (4,0% in Lombardia). Il tasso di dispersione scolastica nel percorso di scuola superiore è eterogeneo per tipo di indirizzo: pari al 2,1% nei licei, 4,8% negli istituti tecnici, 8,7% negli istituti professionali, 9,5% nei corsi leFP³.

Il recente report dell'**Ufficio Scolastico per la Lombardia** (2018) quantifica le numerosità associate ai tassi di abbandono sopracitati. In

² I dati sono ripresi e discussi anche nell'ambito della cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018).

³ Va rimarcato come i differenziali tra indirizzi di studio potrebbero almeno in parte risultare sovrastimati in quanto, in particolare nei percorsi degli istituti professionali e/o leFP, alcuni studenti potrebbero essere transitati verso i corsi regionali di formazione professionale, non considerati nei dati del report citati.

particolare, segnalando come sia di 14.258 in Italia (2.007 in Lombardia) il numero di giovani che hanno abbandonato il percorso scolastico nell'ambito della scuola superiore inferiore; mentre sia di 8.949 persone (1.360 in Lombardia) il numero di studenti che risulta invece aver abbandonato i percorsi scolastici nel passaggio tra la scuola secondaria inferiore e quella superiore. A questi, si sommano 112.240 giovani (15.438 in Lombardia) che hanno abbandonato gli studi nell'ambito dei percorsi di scuola superiore.

Il flusso di giovani che viene "perso" annualmente nell'ambito dei percorsi di studio di scuola secondaria è quindi ampio, certamente uno dei problemi maggiori che, insieme a quello della disoccupazione, giocano un ruolo chiave nello

studiare la condizione giovanile in Italia. Ciò è particolarmente vero anche in relazione al fatto che (come discusso dal documento della cabina di regia del MIUR), i tassi di dispersione scolastica risultano differenziati sulla base della "condizione di partenza" dei giovani, replicando disuguaglianze di origine (es. tassi di dispersione più alti al Sud, più alti se i giovani sono di origine straniera o provenienti da famiglie più povere, etc.). Allo stesso modo, i dati PISA citati nello stesso report confermano come l'origine familiare e territoriale siano in relazione con la maggiore difficoltà dei giovani nel raggiungere livelli di competenze base e quelle "irrinunciabili" (es. competenze minime in matematica e lettura).

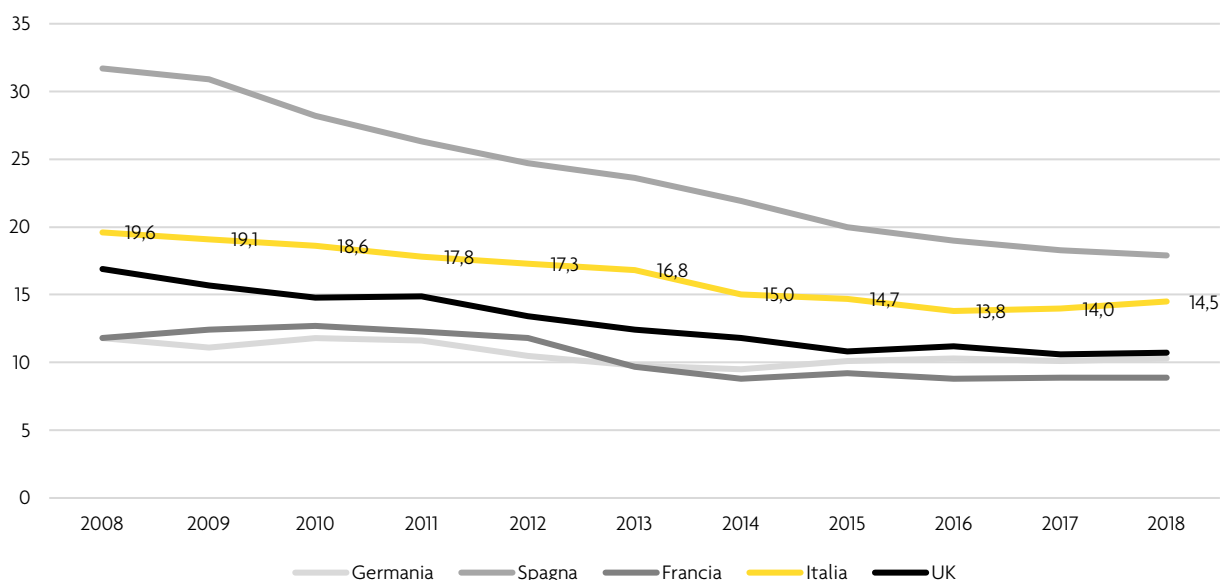


Figura 5. Il tasso di ELET (Early Leavers from Education and Training, 18-24enni). L'Italia nel confronto con altri paesi europei.

La letteratura ha a più riprese sottolineato come, per favorire il successo scolastico e nella vita dei giovani, sia opportuno incoraggiare la costruzione di percorsi di istruzione dove competenze di vario tipo (anche trasversali o soft skills, cioè quelle di tipo emotivo-sociale e relazionali) si completano e sostengono

a vicenda (Kautz et al., 2014). Tra le prime, ad esempio abilità di **problem solving**, di **comunicazione interpersonale**, l'**empatia**, la **leadership**, l'**autoefficacia sociale**, l'**autostima** oppure ancora la **fiducia in sé**. A fronte di indicatori critici dal punto di vista della condizione occupazionale dei giovani,

secondo **Manpower** nel 2019 permangono situazioni paradossali per cui il 37% dei datori di lavoro ha difficoltà nel reperire lavoratori con le competenze ricercate⁴. Diversi studi hanno evidenziato come le abilità trasversali siano molto ricercate in candidati a posizioni lavorative; mentre le soft skills, nella visione stessa dei giovani, sono meno sviluppate in contesti scolastici rispetto a quanto richiesto dal mercato (si veda Marzana et al, 2019).

L'organizzazione dell'offerta formativa pubblica negli ultimi anni ha mosso passi importanti, mutuando alcune delle principali buone pratiche in ambito educativo da paesi dove la transizione dalla scuola al lavoro è risultata storicamente più fluida. A tal fine, con la cosiddetta **legge sulla Buona Scuola** (legge 107/2015), norma messa in discussione e modificata di recente, sono stati introdotti in Italia nella scuola secondaria superiore percorsi di alternanza tra attività di formazione e lavoro. L'esperienza di lavoro nell'ambito dei percorsi scolastici è suggerita come una modalità per ridurre il gap tra le competenze fornite in ambito scolastico e quelle richieste dal mercato. Si prevede in particolare una sinergia tra istituto formativo e mondo del lavoro che possa servire a incrementare competenze e chance occupazionali dei giovani.

Nell'ambito dei percorsi leFP, in particolare nel contesto della sperimentazione del Sistema Duale in Italia, un accordo Stato-Regioni-Province autonome ha introdotto **la possibilità per gli studenti di optare per un modello di alternanza scuola-lavoro rafforzata anche tramite esperienze presso datori di lavoro non inferiori a 400 ore annue**.

In aggiunta, con il D.lgs. 81/2015 (Jobs Act) in Italia è stato previsto che **i giovani tra i 15 e i**

25 anni potessero realizzare il Sistema Duale conseguendo un titolo di studio nell'ambito di contratti di lavoro (apprendistato di primo livello, D.L 81/2015) dove periodi di formazione e lavoro sono intervallati. Sono stati introdotti cospicui sgravi contributivi e retributivi per le imprese che assumono giovani tramite questa modalità di sperimentazione duale. Quest'ultima forma, come dimostrato da più parti (per esempio INAPP, 2017) è però ancora molto poco utilizzata⁵.

Il programma “Shape Work” di Fondazione Luigi Clerici, realizzato con il sostegno di JP Morgan Chase Foundation, rientra nell'ambito dei percorsi di sperimentazione del Sistema Duale nei percorsi di studio leFP in Regione Lombardia, arricchendone l'operatività.

L'applicazione pratica di abilità tecniche apprese nell'ambito dei corsi di formazione professionale intende favorire una maggiore appetibilità dei giovani in ambito lavorativo. Anche la dispersione scolastica vuole essere combattuta, dal momento che gli allievi possono trovare applicazione pratica di ciò che apprendono e, quindi, acquisire se possibile maggior consapevolezza circa il percorso educativo intrapreso. Il disegno dei progetti in questo ambito e la considerazione del target dei beneficiari (in particolare quelli più fragili), rappresentano alcuni dei temi sul quale il programma di **Fondazione Luigi Clerici** interviene in modo innovativo, con strumenti e modalità che rappresentano buone pratiche di interesse sul panorama nazionale. Nel paragrafo successivo, saranno delineati i principali caratteri dell'intervento.

⁴ <http://info.manpower.it/talentshortage2018>

⁵ Altre forme operative di operatività del sistema duale previste (es. “impresa formativa simulata”) sono state finora largamente non utilizzate e rese operative su base regionale come strumento.



I TRATTI SALIENTI DEL PROGRAMMA SHAPE WORK

Shape Work è un progetto di Fondazione Luigi Clerici realizzato con il sostegno economico di JP Morgan Chase Foundation. L'obiettivo delle attività è arricchire il Sistema Duale italiano in ambito leFP agendo dal lato delle competenze degli operatori preposti (Operatori del Sistema Duale con competenze di coach). Il programma si inserisce nell'ambito del disegno di interventi capaci di sostenere gli allievi nel percorso di formazione professionale riducendo la dispersione scolastica e, possibilmente, dotandoli di competenze e accresciute possibilità di una transizione meno complicata verso il mondo del lavoro.

Alla sua edizione pilota il progetto Shape Work ha coinvolto 70 allievi dei corsi leFP svolti presso le sedi di Fondazione Luigi Clerici in Milano e Lombardia. Nel programma pilota 6 allievi sono risultati inseriti nell'ambito di apprendistato di primo livello, i restanti 64 in percorsi di alternanza. Sono stati formati 12 operatori preposti al Sistema Duale con competenze di coach. Nell'ambito del normale percorso di formazione/istruzione svolto nell'anno scolastico, alcuni giovani sono stati coinvolti in percorsi innovativi di accompagnamento e presa in cura nel periodo compreso tra il dicembre 2018 e il giugno 2019. L'idea alla base della proposta progettuale è la promozione di una relazione virtuosa tra giovani da un lato e istituto formativo, famiglia e aziende dall'altro. In conclusione, la mission progettuale pone enfasi sul "prendersi cura" dello studente sostenendolo in una joint venture durante la transizione dalla formazione al lavoro.

Un tratto distintivo della progettualità è la **scelta del target**: sono coinvolti allievi con situazioni di difficoltà (certificate dal sistema sanitario oppure meno). Tra questi, a titolo esemplificativo e senza desiderio di esaustività, si segnalano studenti con problemi legati all'incapacità di relazionarsi in modo positivo con gli adulti, problemi di tenuta

nella motivazione, problemi comportamentali di vario tipo, disturbi neurologici, problemi familiari (e/o assenza di supporto genitoriale), dipendenze, momenti di crisi legati al periodo dell'adolescenza, etc. L'idea è quella di promuovere l'utilizzo di metodi per una didattica inclusiva attiva. Nel corso della partecipazione a percorsi educativi di ogni ordine e grado gli allievi possono giungere a sperimentare episodi di difficoltà nella tenuta entro il percorso educativo. Si propone un innovativo metodo per approcciare e gestire tali eventualità, invero frequenti nella pratica educativa in particolare in considerazione di giovani in età adolescenziale.

Shape Work è un progetto pilota di potenziale interesse per un'ampia platea di attori sociali e policy-maker in quanto identifica, aderendo alle pratiche più interessanti nel panorama internazionale delle politiche sociali, nelle condizioni giovanili più "fragili" l'interesse della sperimentazione di metodologie educative innovative.

Con le azioni progettuali si considerano situazioni di difficoltà che gli allievi, in via transitoria oppure in modo più continuativo, sperimentano. Tali criticità non vengono rappresentate come un limite dei giovani, ma come uno degli elementi da considerare (tra gli altri) per disegnare intorno ad essi interventi ben calibrati, capaci di assolvere in modo opportuno il compito dell'istituto formativo nell'ambito del Sistema Duale.

“Se si adottano strumenti e percorsi ‘standard’, l’esito non può che essere il fallimento scolastico e lavorativo e il ritorno, in molti casi, a situazioni di abbandono e scivolamento ancor più verso il basso”.

La citazione, frutto di una intervista ad operatori chiave dell’intervento, ben restituisce l’ottica che muove l’azione progettuale.

Il progetto vede nella creazione di figure professionali con competenze potenziata in ambito del Sistema Duale un elemento chiave. Il potenziamento delle competenze degli operatori trova applicazione nella relazione con gli allievi (percorso di crescita professionale e personale), nonché nella cura della tessitura necessaria per un fattivo dialogo tra istituto formativo, famiglia e imprese. Agli operatori del duale, grazie alla collaborazione con esperti (formatori, psicologi, metodologi), vengono forniti nuovi strumenti che servono per un assessment iniziale degli allievi lungo una serie di caratteristiche, spesso poco considerate, che possono giocare un ruolo fondamentale per il buon esito dei percorsi del Sistema Duale. Con tale strumento (denominato **API, “Action Plan for Inclusion”**) l’operatore acquisisce nell’ambito di collaborazione e piena e reciproca fiducia, informazioni su **tratti individuali** (es. malattie croniche, disabilità, assunzione di farmaci, etc.), **emotive-psicologiche** (es. intellettive, disturbi nella comunicazione, deficit di attenzione/iperattività, dislessia, disgrafia, discalculia, difficoltà di movimento, etc.), **relazionali** (con gli altri, problemi di abuso o bullismo, problemi legati al crimine, problemi abitativi, etc.), nonché su questioni di **ordine generale degli allievi** (es. comprensione della lingua, situazioni di minori in affidamento o in comunità, etc.). Ciò permette una articolata conoscenza delle persone in modo da accrescere la possibilità di avviare percorsi educativi adatti ai giovani su aspetti specifici della loro vita. Allo stesso tempo, un momento di riflessione tra Operatore del Sistema Duale e allievo aiuta a rendere quest’ultimo consapevole e conscio del percorso intrapreso e dei passi da muovere per mettere in moto un cambiamento positivo: è infine il giovane stesso l’attore principale e leva di ogni possibile evoluzione positiva possibile.

Compito dell’operatore del Sistema Duale con competenze di coach, quindi, è favorire, in una seconda fase, l’abbinamento migliore, sulla base delle informazioni disponibili, tra allievo e imprese.

Inoltre, così come affermato da uno degli Operatori intervistati, l’obiettivo di queste figure professionali è quello di supportare lo studente nella costruzione del proprio futuro, disegnando percorsi nel presente che gli consentano di perseguire i suoi obiettivi e integrare conoscenze e competenze già sviluppate all’interno del contesto scolastico (*“per noi Operatori del Sistema Duale il compito è quello di tenere lo studente al centro, che possa guardare al futuro e valorizzare quello che ha già imparato nel passato”*). I contesti lavorativi si differenziano naturalmente (e normalmente) per elementi che chiamano in causa ad esempio il tipo di attività entro cui i giovani intendono essere inseriti, le caratteristiche delle relazioni di lavoro, le mansioni, il clima aziendale, la leadership aziendale, etc. Molte di queste sfaccettature sono elementi soft, sovente poco esplorati nell’ambito del Sistema Duale, notevolmente incidenti sulla tenuta ed efficacia dei percorsi.

“Alcune cose si possono fare anche in aula, ma quando si entra in azienda è comunque tutto diverso perché le persone con cui si ha a che fare sono persone nuove, che non si sono mai viste prima, c’è anche un’ansia di prestazione perché è la mia professionalità che si costruisce per la prima volta”: in questa frase pronunciata da un Operatore si evidenzia come una delle sfide principali che queste figure professionali affrontano sia quella di preparare gli studenti a gestire aspetti maggiormente relazionali e sviluppare competenze trasversali, che appaiono

allo stato attuale per lo più carenti tra gli studenti. L'Operatore viene dotato di strumenti (griglie) per la valutazione delle principali chiavi di lettura dei bisogni delle imprese lungo una serie di dimensioni rilevanti. Uno dei compiti cui gli Operatori hanno dedicato particolare attenzione è favorire abbinamenti congrui tra allievi-imprese tramite l'avvio di esperienze lavorative adeguate ai contesti specifici delle imprese, creati su base individuale in relazione alle potenzialità e alle specificità degli allievi. Ciò si rende possibile grazie alla realizzazione di un importante lavoro di lettura dei bisogni e delle necessità dei diversi attori in gioco (aziende, famiglie, studenti...), nonché di negoziazione al fine di creare una convergenza generativa degli stessi (*"una delle cose più difficili è mettere d'accordo tutti e gestire tutte le persone coinvolte, dalle famiglie - che ad esempio sono preoccupate che i figli vengano sfruttati- alle aziende - che fanno fatica a capire davvero che cosa vuol dire avere un ragazzo disabile all'interno dell'organizzazione - agli studenti che non valorizzano l'importanza di alcuni aspetti come la puntualità ecc."*).

È compito degli Operatori del Sistema Duale curare la redazione di un opportuno patto formativo insieme all'azienda. Come previsto nell'ambito dei percorsi del Duale, viene identificato un tutor aziendale che è responsabile delle attività formative in capo degli allievi, ne cura l'inserimento lavorativo e le attività. Con il progetto si propone di potenziare di molto la relazione tra la figura dell'Operatore del Sistema Duale e il tutor aziendale. Nell'ambito della relazione con le imprese, la presenza dell'Operatore del Sistema Duale con competenze di coach è regolare (sono generalmente previsti incontri settimanali). L'obiettivo è sincerarsi che il patto formativo venga perseguito così come previsto (monitoraggio). Qualora gli obiettivi non risultino essere raggiunti, sono valutati dall'operatore accorgimenti volti a elaborare soluzioni.

Il secondo compito dell'Operatore del Sistema Duale nella relazione con le imprese è il potenziamento delle competenze dei tutor aziendali. In particolare, viene aiutato il tutor aziendale a comprendere e ad accogliere le specificità dei giovani, aiutandoli a gestire in modo opportuno possibili situazioni di criticità emergenti durante l'esperienza del giovane in impresa.

"Se un giovane dimostra in qualche occasione episodi di difficoltà nell'inserimento lavorativo - es. problemi comportamentali e/o relazionali - è pressoché inutile intervenire con reazioni standard in contesti lavorativi. Si rischia esclusivamente di perdere quel giovane e quel rapporto con l'impresa, interrompendo quell'occasione a scapito di tutti. Dedicando attenzione, coinvolgendo aziende attente e conscie del percorso da compiere, con il dialogo con gli allievi è possibile anche per gestire eventi negativi riconducendoli a esperienze di crescita umana e professionale" (stralcio da intervista ad attori chiave).

In gioco è anche la disponibilità a un cambio culturale nel modus operandi d'impresa. Se le imprese, spesso, risultano più impegnate a trasmettere ai giovani apertura e competenze tramite il "fare", l'istituzionalizzazione di un rapporto molto più stretto tra Operatore del Sistema Duale con competenze di coach e tutor aziendale (anche e soprattutto in merito agli obiettivi, compiti, gestione delle criticità) rappresenta un cambio di passo cui le imprese coinvolte hanno segnalato apertura e disponibilità. **L'operatore del Sistema Duale è a supporto anche e soprattutto nelle occasioni di difficoltà come tramite e relazione tra giovane e imprese.**

Il percorso Shape Work agisce in buona parte su base individuale, con alcuni richiami anche alle potenzialità dell'azione del gruppo. In alcune occasioni gli allievi sono stati invitati, nell'ambito dell'alternanza con le attività formative svolte in istituto formativo, a condividere aneddoti ed episodi della propria esperienza lavorativa con i compagni. Raccontare ai compagni episodi, criticità, e modalità con le quali hanno trovato (magari inaspettatamente) soluzioni ai problemi, ha permesso di diffondere l'apprendimento su più vasta scala accrescendo nel contempo il grado di autostima dei giovani e riducendo il loro senso di isolamento e insicurezza.

Infine, tra gli obiettivi progettuali v'è lo sviluppo di linee guida che, a partire dall'esperienza pilota Shape Work, possano servire a supportare la realizzazione positiva del passaggio al Sistema Duale in Italia nell'ambito dei corsi IeFP. In questa direzione, le attività del programma potrebbero rappresentare buone pratiche spendibili a livello nazionale.



LA VALUTAZIONE DEGLI EFFETTI

In questo paragrafo trattiamo il tema della **valutazione degli effetti della partecipazione al progetto Shape Work**. Valutare l'impatto delle policy è un compito arduo: si vorrebbe, infatti, decretare un nesso di causalità tra la partecipazione dei beneficiari alle attività progettuali e alcune variabili obiettivo di interesse entro le quali ci si aspetta il progetto possa avere un effetto (positivo o negativo). Dal punto di vista logico, per misurare l'effetto della partecipazione all'intervento sarebbe necessario confrontare una situazione fattuale (quella osservata tra i beneficiari) con un'altra situazione non osservata e non osservabile, che è la condizione degli stessi qualora non avessero preso parte al programma. Quest'ultima situazione, per ovvie ragioni fattuali non è verificabile nella realtà (un soggetto partecipa o meno alle attività progettuali), rendendo in qualche modo impossibile misurare in modo certo l'effetto degli interventi pubblici.

La statistica applicata, in particolare nel ramo della policy evaluation, ha però negli ultimi decenni mosso decisi passi in avanti fornendo teorie, strumenti e metodi per la produzione di stime degli effetti delle politiche rigorose. Pensiamo, in particolare, alla logica di tipo controfattuale, che sarà adottata nel prosieguo.

Per ciascuno di essi, gli Operatori del Sistema Duale con competenze di coach in fase di presa in carico individuale (ex-ante la partecipazione) hanno tenuto traccia di una serie di caratteristiche. In **Tabella 1** sono illustrate le principali. L'età media dei beneficiari è di 17,9 anni, essi sono nella maggior parte di genere maschile (il 69%) e sono cittadini italiani (64%). Esiste anche una buona consistenza numerica (circa un terzo del totale) di giovani di origine extra-comunitaria. Tra le difficoltà più diffuse tra i beneficiari (si veda panel B, C, D, E in Tabella 1), nel 39% dei casi problemi relazionali, per il 30% dei beneficiari si rilevano svantaggi di tipo economico-abitativo, il 28% dei giovani coinvolti assumono sostanze oppure hanno comportamenti legati a dipendenze (alcol, caffeina, cannabis, tabacco, etc); mentre, si rileva per il 27% dei soggetti uno svantaggio di tipo culturale. Il 26% dei beneficiari ha disabilità intellettiva, il 24% soffre di difficoltà da comportamento dirompente (difficoltà di condotta e gestione degli impulsi), nel 21% dei casi i giovani soffrono di ansia e il 21% ha svantaggi linguistici. Tra i 70 beneficiari il numero medio di criticità possedute è di 4 (sulle 30 valutate). Complessivamente, i giovani che hanno beneficiato del programma Shape Work rappresentano, quindi, come atteso, una fascia di popolazione giovanile particolarmente fragile.



GIOVANI

Il numero di giovani coinvolti dal progetto Shape Work

A. Socio-anagrafiche	
Età°	17,9
Uomini	0,69
Cittadino italiano	0,64
Cittadino EU	0,06
Cittadino Extra-EU	0,30
B. Criticità fisiche	
Malattie croniche	0,04
Disabilità fisica	0,04
Assunzione di farmaci per malattie organiche	0,04
C. Criticità psicologiche	
Disabilità intellettiva	0,26
Disturbo della comunicazione	0,13
Autismo	0,03
Deficit dell'attenzione/iperattività	0,07
Dislessia	0,14
Disgrafia	0,14
Discalculia	0,11
Disortografia	0,10
Depressione	0,04
Ansia	0,21
Osessioni e compulsioni	0,03
Traumi e disturbi associati	0,06
Difficoltà della nutrizione e dell'alimentazione	0,04
Difficoltà del sonno	0,06
Difficoltà da comportamento dirompente	0,24
Assunzione di sostanze o dipendenze varie	0,28
Lutti e disturbi associati	0,04
D. Criticità relazionali	
Problemi relazionali	0,39
Maltrattamento, abuso o bullismo	0,04
Svantaggi economico-abitativi	0,30
Criminalità e sistema giudiziario	0,01
E. Altre criticità	
Svantaggio linguistico	0,21
Svantaggio culturale	0,27
Minore in tutela	0,04
Minore in affidamento familiare	0,00
Minore in comunità	0,09
N	70

° *Valore medio.*

Tabella 1. Le principali caratteristiche dei partecipanti.
Valori percentuali.

Per valutare se e lungo quale direzione la partecipazione al progetto Shape Work abbia prodotto effetti ricercheremo l'impatto dell'intervento su una pluralità di variabili obiettivo che riguardano caratteristiche comportamentali, abilità cognitive, abilità sociali, abilità emotive e soft skills, competenze base dei giovani. Applicheremo una logica di tipo controfattuale. In particolare, le stime degli effetti saranno frutto del confronto tra la situazione osservata nel gruppo di beneficiari e in un gruppo di persone non beneficiarie loro molto simili. Quest'ultimo termine "rappresenta" la condizione dei beneficiari qualora non avessero preso parte all'intervento (termine controfattuale).

Al fine della costituzione del gruppo di controllo, gli Operatori del Sistema Duale con competenze di coach di **Fondazione Luigi Clerici** hanno reso disponibili informazioni relative a un campione di 83 giovani non partecipanti a Shape Work i quali, a detta degli stessi Operatori, per condizioni di partenza particolarmente fragile avrebbero potuto rientrare a pieno titolo nel target progettuale. Essi non sono stati coinvolti dalle attività progettuali per ragioni che esulano da considerazioni legate alle loro specificità, risultando infine esclusi per questioni legate al numero limitato di beneficiari da coinvolgere, al timing dell'inizio progettuale, oppure per scelte operative (es. corsi parte della sperimentazione e altri meno). Il gruppo di soggetti non partecipanti identificato si candida, quindi, a essere un buon termine di confronto per quello dei trattati.

Il gruppo dei beneficiari e quello costituito dagli 83 giovani non partecipanti (potenziale gruppo di controllo) sono effettivamente costituiti da persone simili per caratteristiche socio-anagrafiche e trattati individuali (valutati pre-partecipazione)?

Per rispondere all'interrogativo è possibile verificare come la distribuzione delle caratteristiche già illustrate in **Tabella 1** vari in riferimento ai due gruppi. Il lato sinistro

della **Tabella 2** (identificato come "A. Scenario grezzo") considera il gruppo dei beneficiari (i 70 trattati) e il gruppo di controllo (83 persone non partecipanti). Le differenze statisticamente significative tra i due gruppi sono evidenziate in grassetto e con asterischi.

Nel gruppo dei beneficiari la quota di persone di origine italiana è del 69%, di converso nel gruppo di controllo tale percentuale è dell'81% (differenza di 16 punti percentuali statisticamente significativa). Anche la quota di persone con deficit dell'attenzione/iperattività è più ampia nel gruppo di controllo (23% vs 7%). Inoltre, fanno parte del gruppo di trattati persone con un'età media più alta rispetto al potenziale gruppo di controllo, e con riferimento a tale popolazione si verifica una quota percentuale più elevata (differenza significativa rispetto al gruppo di controllo) di persone con disabilità intellettiva, disturbi nella comunicazione, disturbi d'ansia, difficoltà nel sonno, problemi legati all'assunzione di sostanze e dipendenze di vario tipo, giovani con svantaggio linguistico.

Seppur per diverse altre caratteristiche le persone nei due gruppi risultino essere più equamente rappresentate, l'esistenza di alcune difformità strutturali tra le due popolazioni suggerisce l'utilizzo di metodi più raffinati per la selezione di un appropriato gruppo di controllo⁶.

L'idea è semplice. Si sceglie di selezionare a partire dall'intero gruppo di controllo potenziale (83 persone) solo gli individui più simili ai beneficiari, scartando quelli più dissimili. Ciò può essere operato utilizzando il metodo dell'abbinamento statistico (Propensity Score matching, si veda Rosenbaum e Rubin, 1983). Operativamente, è stimato un modello di regressione logistica dove la variabile dipendente è il trattamento (1 per gli individui appartenenti al gruppo di trattati, 0 per quello di controllo) e le variabili esplicative che si intendono "pareggiare" tra persone nei due

⁶ Ciò era tutt'altro che inatteso, dal momento che se agli operatori di Fondazione Clerici era stata data l'indicazione di individuare quali candidati a formare il gruppo di controllo giovani "simili" ai beneficiari per potenziale coinvolgimento nel programma, la loro comparabilità rispetto ai beneficiari lungo l'intero spettro di caratteristiche socio-anagrafiche e di tratti individuali non poteva essere prevista.

gruppi sono tutte quelle sopracitate risultanti non bilanciate (**variabili in grassetto in Tabella 1**). La stima del modello logistico consente di calcolare il cosiddetto propensity score, che indica la probabilità per ogni individuo di partecipazione al programma a parità delle variabili esplicative (caratteristiche individuali) inserite nel modello di regressione. Il valore numerico del propensity score rappresenta un'indicazione sintetica circa la paragonabilità delle caratteristiche dei soggetti. Per ogni beneficiario del gruppo di trattati vengono quindi identificati tutti gli individui nel gruppo di controllo con un valore di propensity score a essi simile (in un raggio di 0,01).

I risultati dell'abbinamento statistico sono illustrati nel lato destro della **Tabella 2** (B. Scenario con abbinamento statistico), dove si segnala come 44 beneficiari (su 70) trovino in 69 individui del gruppo di controllo (su 83) un abbinamento. La distribuzione delle caratteristiche socio-anagrafiche e quella dei tratti personali è, a seguito del processo di abbinamento statistico, molto più bilanciata quando valutata nella nuova composizione dei due gruppi.

Le differenze rilevate nello scenario grezzo sono state ricondotte in modo considerevole tramite la tecnica di abbinamento statistico. Infatti, non emerge alcuna differenza statisticamente significativa nella distribuzione delle caratteristiche osservate nel gruppo di trattati e di controllo scelti. Complessivamente, la tecnica statistica ha permesso di pareggiare l'ampia serie di caratteristiche individuali e di identificare individui (trattati e non) che risultano essere simili.

Nel seguito si utilizzerà quindi il campione di 44 beneficiari (trattati) e quello costituito dai 69 giovani che identificano il gruppo di controllo (termine di paragone) per valutare, tramite confronto in una serie di variabili obiettivo di interesse, l'impatto della partecipazione al programma. La numerosità del campione è limitata e, seppur l'approccio valutativo si basi su tecniche rigorose, si sottolinea indubbiamente l'importanza di configurare con cautela i risultati ottenuti.

	A. Scenario grezzo			B. Scenario con abbinamento statistico		
	Trattati	Controlli	Differenza (trattati-controlli)	Trattati	Controlli	Differenza (trattati-controlli)
A. Socio-anagrafiche						
Età°	17,9	17,4	0,5**	17,9	18,1	-0,2
Uomini	0,69	0,65	0,04	0,75	0,68	0,07
Cittadino italiano	0,64	0,81	-0,16**	0,66	0,69	-0,03
Cittadino EU	0,06	0,02	0,03	0,02	0,02	0,00
Cittadino Extra-EU	0,30	0,17	0,13**	0,32	0,29	0,03
B. Criticità fisiche						
Malattie croniche	0,04	0,01	0,03	0,02	0,01	0,01
Disabilità fisica	0,04	0,01	0,03	0,05	0,00	0,05
Assunzione di farmaci per malattie organiche	0,04	0,01	0,03	0,02	0,01	0,02
C. Criticità psicologiche						
Disabilità intellettiva	0,26	0,14	0,11*	0,20	0,18	0,02
Disturbo della comunicazione	0,13	0,02	0,10***	0,09	0,03	0,06
Autismo	0,03	0,00	0,03	0,02	0,00	0,02
Deficit dell'attenzione/iperattività	0,07	0,23	-0,16***	0,09	0,09	0,00
Dislessia	0,14	0,14	0,00	0,16	0,11	0,05
Disgrafia	0,14	0,13	0,01	0,16	0,09	0,07
Discalculia	0,11	0,12	-0,01	0,11	0,09	0,03
Disortografia	0,10	0,08	0,02	0,09	0,07	0,02
Depressione	0,04	0,07	-0,03	0,05	0,13	-0,08
Ansia	0,21	0,06	0,15***	0,11	0,12	-0,01
Obsessioni e compulsioni	0,03	0,01	0,02	0,02	0,03	0,00
Traumi e disturbi associati	0,06	0,01	0,04	0,02	0,03	0,00
Difficoltà della nutrizione e dell'alimentazione	0,04	0,01	0,03	0,05	0,02	0,02
Difficoltà del sonno	0,06	0,00	0,06**	0,05	0,00	0,05
Difficoltà da comportamento dirompente	0,24	0,17	0,07	0,18	0,13	0,06
Assunzione di sostanze o dipendenze varie	0,28	0,04	0,24***	0,11	0,20	-0,09
Lutti e disturbi associati	0,04	0,01	0,03	0,00	0,01	-0,01
D. Criticità relazionali						
Problemi relazionali	0,39	0,27	0,12	0,25	0,21	0,04
Maltrattamento, abuso o bullismo	0,04	0,01	0,03	0,02	0,01	0,01
Svantaggi economico-abitativi	0,30	0,27	0,03	0,32	0,20	0,12
Criminalità e sistema giudiziario	0,01	0,05	-0,04	0,02	0,09	-0,07
E. Altre criticità						
Svantaggio linguistico	0,21	0,10	0,12**	0,25	0,18	0,07
Svantaggio culturale	0,27	0,19	0,08	0,32	0,25	0,07
Minore in tutela	0,04	0,07	-0,03	0,07	0,06	0,01
Minore in affidamento familiare	0,00	0,01	-0,01	0,00	0,01	-0,01
Minore in comunità	0,09	0,04	0,05	0,14	0,06	0,08
N	70	83		44	69	

Note: ° valore medio. Livello di significatività *=0,10, **=0,05, ***=0,01.

Tabella 2. Il bilanciamento delle caratteristiche ex-ante. Valori percentuali.

La pratica educativa suggerisce come il comportamento individuale possa essere anche molto differenziato in relazione al contesto entro il quale esso si riferisce. La relazione tra individuo e contesto plasma l'agire umano e la valutazione dell'impatto (magari anche differenziato) della partecipazione al programma adottata vuole tenere in considerazione tale eventualità. È stato quindi chiesto agli Operatori del Sistema Duale (con il coinvolgimento dei docenti dei percorsi formativi e del tutor aziendale, nonché dei giovani in alcuni casi), di valutare le abilità dei giovani in relazione alla loro applicazione in contesti diversi. Il giudizio è assegnato in una **scala Likert** a 5 modalità ("nessuna", "scarsa", "nella media", "buona", "ottima") ed è attribuito in relazione a tre contesti (attività d'aula, laboratorio, lavoro)⁷.

La valutazione delle competenze è stata rilevata per i soggetti nel gruppo di trattati e in quello controllo in due periodi temporali diversi: "prima" (in corrispondenza dell'inizio del programma Shape Work dei beneficiari) e "dopo" (al termine).

Un primo elenco di variabili entro le quali si vuole verificare se la partecipazione al progetto abbia prodotto o meno effetti positivi è quello legato ad alcune caratteristiche comportamentali essenziali. Pensiamo, in particolare, alla capacità dei giovani di saper riconoscere e rispettare le regole, di saper riconoscere e rispettare i ruoli, di saper organizzare efficacemente i propri compiti, di svolgere in modo autonomo i propri compiti, di rispettare gli orari e la puntualità. È possibile verificare la quota di persone per le quali registriamo, per ogni singola competenza considerata, una valutazione migliore (cioè su valori di scala

più alta) dopo la partecipazione rispetto a prima. Detto diversamente, l'indicatore scelto mostra la quota di persone che accresce il livello di competenze nel tempo. Lo stesso indicatore è calcolato per il gruppo di beneficiari e di controllo e, la differenza tra quanto rilevato nei due gruppi, restituisce una misura dell'effetto della partecipazione (si veda la **Tabella 3**)⁸.

I risultati in **Tabella 3** indicano come, in modo sostanzialmente trasversale (anche in relazione a diversi contesti), si sia verificato un effetto positivo sull'accrescimento delle competenze di tipo comportamentale a seguito della partecipazione a Shape Work. Infatti, nel caso di tutti gli ambiti e di pressoché tutte le variabili obiettivo considerate si verifica un effetto positivo e statisticamente significativo della partecipazione compreso tra i 12 e i 41 punti percentuali sulla probabilità di accrescere tali competenze. Generalmente, si stimano effetti positivi più ampi per quanto riguarda l'accrescimento di competenze applicate in contesti lavorativi, in attività d'aula, e infine in attività laboratoriali. Al generale minore effetto della partecipazione in considerazione di competenze applicate in attività laboratoriali può soggiacere una maggiore motivazione con la quale i giovani (anche se non trattati con il metodo Shape Work) si avvicinano positivamente a tali esperienze.

I risultati della tabella in parola consentono di apprezzare l'importanza della disponibilità del gruppo di controllo quale termine di paragone per stimare gli effetti dell'intervento. A titolo esemplificativo, si consideri il caso della "capacità di svolgere in autonomia il proprio lavoro" valutata in contesti di lavoro (penultima riga panel di destra, **Tabella 3**). In questo caso per il 53% delle persone nel gruppo di trattati gli operatori del duale segnalano un accrescimento nella disponibilità di tale competenza dopo la partecipazione. In mancanza del dato sul gruppo di controllo un'analisi poco raffinata avrebbe

⁷ Si noti che le competenze in ambito lavorativo valutate in precedenza la formazione (dei beneficiari) è stata resa possibile in quanto appresa dagli operatori per larga parte dei giovani in annualità precedenti le attività di Shape Work.

⁸ Ciò è valido sotto l'assunzione che non permangano altre caratteristiche non osservate che differenziano in modo sistematico gli individui nel gruppo di trattati da quello di controllo.

potuto sovrastimare l'effetto della partecipazione se l'intera percentuale fosse stata intesa come esito della partecipazione. Di fatto, ciò sarebbe avvenuto escludendo la possibilità che anche in assenza di partecipazione a Shape Work (dato reso evidente da quanto rilevato per il gruppo di controllo) una quota di soggetti pari al 12% avrebbe appreso comunque (dinamica spontanea nell'indicatore, canali diversi di apprendimento e/o conseguenza di attività standard dei percorsi formativi forniti) competenze in tale ambito.

La stima più corretta dell'effetto della partecipazione a Shape Work è la differenza tra l'indicatore considerato nei due gruppi ed è in questo caso pari a 41 punti percentuali sulla probabilità di accrescere l'abilità di svolgere autonomamente il proprio lavoro (in contesti lavorativi).

	Aula			Laboratorio			Lavoro		
	Trattati	Controlli	Effetto	Trattati	Controlli	Effetto	Trattati	Controlli	Effetto
<i>Riconoscimento e rispetto delle regole</i>	0,26	0,06	0,19***	0,24	0,07	0,16**	0,34	0,06	0,29***
<i>Riconoscimento e rispetto dei ruoli</i>	0,23	0,08	0,15**	0,24	0,06	0,17**	0,29	0,05	0,24***
<i>Capacità di organizzare efficacemente il proprio lavoro</i>	0,31	0,07	0,23***	0,26	0,11	0,16*	0,42	0,08	0,34***
<i>Capacità di svolgere autonomamente il proprio lavoro</i>	0,28	0,03	0,25***	0,26	0,14	0,12	0,53	0,12	0,41***
<i>Rispetto degli orari, puntualità</i>	0,36	0,07	0,29***	0,37	0,15	0,22**	0,32	0,08	0,24***

*Note: Livello di significatività *=0,10, **=0,05, ***=0,01.*

Tabella 3. L'effetto della partecipazione a Shape Work sulla probabilità di incrementare alcune caratteristiche comportamentali in contesti diversi.

Un secondo set di variabili obiettivo sulle quali è stato valutato l'impatto della partecipazione sono le abilità cognitive (**Tabella 4**). Tra queste, la capacità di prendere decisioni (decidere valutando alternative e conseguenze), abilità di risoluzione dei problemi, pensiero critico (analizzare le situazioni e valutarne criticamente i fattori di influenza), pensiero creativo (trovare soluzioni originali in modo adattivo e flessibile alle circostanze), la capacità di avere memoria di informazioni e recuperarle per l'utilizzo in caso di necessità, la capacità di mantenere l'attenzione fino al raggiungimento di obiettivi, la metacognizione (capacità di riflettere sul proprio pensiero e comprendere le azioni mentali utilizzate per risolvere compiti).

Anche nel caso delle abilità cognitive l'effetto della partecipazione a Shape Work è positivo: la quota di giovani che accresce capacità in tali ambiti è sempre più ampia nel gruppo di trattati rispetto a quello di controllo in relazione a tutti gli ambiti considerati. In questo caso è il contesto delle attività d'aula quello entro il quale si registrano effetti più ampi. In generale, gli effetti maggiori della partecipazione a Shape Work sono stimati sulla probabilità di accrescere abilità di pensiero creativo in ambito d'aula (+39 punti percentuali), problem solving in ambito lavorativo (+38 p.p. di probabilità di accrescimento), pensiero critico in contesti d'aula (+35 punti percentuali) e pensiero creativo in ambito lavorativo (+34 p.p.).

	Aula			Laboratorio			Lavoro		
	Trattati	Controlli	Effetto	Trattati	Controlli	Effetto	Trattati	Controlli	Effetto
<i>Presa di decisione</i>	0,41	0,15	0,26***	0,29	0,09	0,20**	0,29	0,08	0,21**
<i>Soluzione dei problemi</i>	0,28	0,06	0,22***	0,21	0,10	0,11	0,42	0,04	0,38***
<i>Pensiero critico</i>	0,41	0,06	0,35***	0,34	0,11	0,23**	0,42	0,11	0,31***
<i>Pensiero creativo</i>	0,49	0,10	0,39***	0,29	0,11	0,18**	0,42	0,08	0,34***
<i>Memoria e riutilizzo informazioni rilevanti</i>	0,41	0,12	0,29***	0,26	0,08	0,18**	0,21	0,09	0,12
<i>Mantenimento attenzione</i>	0,41	0,13	0,28***	0,26	0,12	0,14	0,29	0,09	0,20**
<i>Metacognizione</i>	0,33	0,11	0,23**	0,24	0,11	0,13	0,34	0,16	0,18*

Note: Livello di significatività *=0,10, **=0,05, ***=0,01.

Tabella 4. L'effetto della partecipazione a Shape Work sulla probabilità di incrementare alcune abilità cognitive in contesti diversi.

Ulteriori dimensioni sulle quali sono ricercati gli effetti della partecipazione a Shape Work sono le **abilità sociali**.

Sono prese in esame capacità di comunicazione efficace (abilità di esprimersi in modo appropriato a situazioni e interlocutori differenziati), capacità di instaurare relazioni interpersonali positive con gli adulti e con i pari, l'empatia, l'assertività (intesa come comunicazione efficace dei propri bisogni), l'abilità di comunicazione in modo obiettivo e sintetico di dati di realtà e, infine, la capacità di confrontarsi con persone che la pensano in modo diverso.

I risultati presentati in Tabella 5 suggeriscono una serie di abilità sociali entro le quali la partecipazione al programma ha prodotto cambiamenti positivi, altre sulle quali i risultati sono stati più in chiaroscuro.

L'effetto più ampio e trasversale in considerazione di diversi contesti è rilevato in tema di assertività: in tutti i casi l'effetto sulla probabilità di accrescere tale competenza è uguale o superiore ai 20 punti percentuali. Anche la probabilità di accrescere abilità in ambito di relazioni interpersonali con i pari (seppur solo nel caso di contesti d'aula) aumenta, di circa 25 punti percentuali, così come le abilità di comunicazione obiettiva (+25 p.p., aula). Le abilità di gestire il confronto con gli altri si accrescono soprattutto nel caso di applicazione in attività laboratoriali (+21 punti percentuali nella probabilità di accrescere tale abilità); mentre, abilità legate alla comunicazione efficace (+22 p.p.) e comunicazione sintetica (+21 p.p.) si accrescono a seguito della partecipazione soprattutto se applicate in contesti lavorativi.

Di converso, un'abilità sociale entro la quale i beneficiari di Shape Work non hanno accresciuto competenze a seguito della partecipazione è **l'empatia**: entro tale dimensione, intesa come abilità di comprendere l'altro nelle sue esigenze e sentimenti, con il programma non si è inciso molto. Anche per la capacità di instaurare relazioni interpersonali positive con gli adulti si rilevano effetti positivi più limitati e mai statisticamente significativi.

	Aula			Laboratorio			Lavoro		
	Trattati	Controlli	Effetto	Trattati	Controlli	Effetto	Trattati	Controlli	Effetto
<i>Comunicazione efficace</i>	0.26	0.16	0.10	0.29	0.15	0.14	0.37	0.14	0.22**
<i>Relazioni interpersonali (con adulti)</i>	0.26	0.19	0.07	0.24	0.13	0.10	0.24	0.15	0.08
<i>Relazioni interpersonali (con i pari)</i>	0.33	0.09	0.25***	0.26	0.14	0.13	0.21	0.11	0.10
<i>Empatia</i>	0.15	0.18	-0.02	0.13	0.14	0.00	0.21	0.17	0.04
<i>Assertività</i>	0.28	0.08	0.20**	0.32	0.09	0.23***	0.39	0.10	0.29***
<i>Comunicazione obiettiva</i>	0.33	0.08	0.25***	0.21	0.10	0.11	0.24	0.08	0.16**
<i>Comunicazione sintetica</i>	0.28	0.14	0.14	0.21	0.13	0.08	0.32	0.11	0.21**
<i>Capacità di confronto con altri</i>	0.33	0.18	0.16	0.32	0.10	0.21***	0.24	0.09	0.15*

Note: Livello di significatività *=0,10, **=0,05, ***=0,01.

Tabella 5. L'effetto della partecipazione a Shape Work sulla probabilità di incrementare alcune abilità sociali in contesti diversi.

Sono state prese in esame abilità emotive e competenze trasversali lungo una ampia gamma. Ne sono state identificate 12 che rappresentano le principali abilità in questi ambiti che chiamano in causa la persona e il rapporto con gli altri. L'effetto della partecipazione al programma sull'accrescimento di competenze quali l'idea positiva di sé, la felicità, la fiducia negli altri, la gestione delle emozioni è più basso (o sostanzialmente nullo, come nel caso dell'idea positiva di sé) qualora si consideri la loro applicazione in contesti lavorativi.

In contesti lavorativi i giovani sembrano aver accresciuto abilità di gestione dello stress (+45 punti percentuali in termini di probabilità di accrescimento dell'abilità), leadership (+34 p.p.) e motivazione ed entusiasmo (+34 p.p.). Complessivamente, per quasi l'intera gamma di abilità soft si stima invece un impatto positivo della partecipazione (significativo anche dal punto di vista statistico) per quanto riguarda l'accrescimento delle stesse se valutate nell'ambito di applicazione in attività d'aula.

	Aula			Laboratorio			Lavoro		
	Trattati	Controlli	Effetto	Trattati	Controlli	Effetto	Trattati	Controlli	Effetto
<i>Idea positiva di sé</i>	0.31	0.11	0.20**	0.26	0.11	0.16*	0.16	0.14	0.02
<i>Visione positiva della vita</i>	0.23	0.17	0.06	0.16	0.16	0.00	0.26	0.09	0.17**
<i>Onestà e correttezza</i>	0.21	0.02	0.18***	0.21	0.09	0.12	0.24	0.07	0.16**
<i>Senso di responsabilità</i>	0.23	0.07	0.16**	0.32	0.07	0.24***	0.34	0.07	0.28***
<i>Desiderio di imparare</i>	0.31	0.10	0.21**	0.21	0.14	0.07	0.34	0.08	0.26***
<i>Motivazione ed entusiasmo</i>	0.31	0.11	0.20**	0.24	0.11	0.12	0.47	0.13	0.34***
<i>Felicità</i>	0.33	0.16	0.18*	0.26	0.17	0.10	0.32	0.19	0.12
<i>Fiducia negli altri</i>	0.31	0.12	0.19**	0.18	0.19	0.00	0.29	0.17	0.11
<i>Gestione delle emozioni</i>	0.28	0.14	0.14	0.26	0.13	0.13	0.22	0.09	0.12
<i>Gestione dello stress</i>	0.46	0.11	0.35***	0.42	0.11	0.31***	0.57	0.12	0.45***
<i>Autoconsapevolezza</i>	0.31	0.10	0.20**	0.29	0.10	0.19**	0.35	0.09	0.26***
<i>Leadership</i>	0.31	0.09	0.22**	0.26	0.14	0.12	0.46	0.12	0.34***

Note: Livello di significatività *=0,10, **=0,05, ***=0,01.

Tabella 6. L'effetto della partecipazione a Shape Work sulla probabilità di incrementare alcune abilità emotive e competenze trasversali in diversi ambiti.

In conclusione, consideriamo alcune competenze di tipo base. Ne sono considerate alcune legate alla lettura (velocità, correttezza, comprensione), scrittura (errori, grafia, produzione testi), comprensione, calcolo e utilizzo delle tecnologie. Tali competenze, per quanto non direttamente oggetto di interventi e azioni progettuali ad hoc, potrebbero essersi accresciute nella misura in cui una migliore presa in cura complessiva dei giovani (pensiamo al coinvolgimento dei docenti e al loro rapporto con gli operatori del duale e con gli alunni) abbia infine contribuito a configurare

percorsi formativi più adeguati capaci di motivare e coinvolgere giovani da un lato e i diversi attori coinvolti dall'altro verso percorsi formativi più efficienti anche nella loro azione ordinaria. Pare essere stato il caso, dal momento che anche per una serie di abilità base (con la sola esclusione dell'utilizzo delle tecnologie, fatto salvo il caso di contesti lavorativi) si rilevano effetti positivi della partecipazione.

	Aula			Laboratorio			Lavoro		
	Trattati	Controlli	Effetto	Trattati	Controlli	Effetto	Trattati	Controlli	Effetto
<i>Lettura</i>	0.31	0.09	0.21**	0.37	0.09	0.28***	0.39	0.05	0.34***
<i>Scrittura</i>	0.33	0.11	0.22**	0.33	0.09	0.25**	0.43	0.06	0.37***
<i>Comprensione</i>	0.28	0.08	0.20**	0.23	0.12	0.10	0.27	0.07	0.19**
<i>Produzione orale</i>	0.33	0.08	0.25***	0.29	0.10	0.19*	0.43	0.10	0.34***
<i>Calcolo</i>	0.26	0.08	0.18**	0.23	0.11	0.11	0.23	0.07	0.16*
<i>Utilizzo tecnologie</i>	0.28	0.15	0.13	0.16	0.11	0.05	0.30	0.08	0.22**

Note: Livello di significatività *=0,10, **=0,05, ***=0,01.

Tabella 7. L'effetto della partecipazione a Shape Work sulla probabilità di incrementare alcune competenze base in diversi ambiti.

Risultati



RAPPRESENTAZIONI ED ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO: RISULTATI QUALITATIVI

Parallelamente all'indagine quantitativa più sopra descritta, è stata implementata anche una rilevazione qualitativa finalizzata primariamente ad approfondire percezioni, rappresentazioni e significato delle esperienze vissute degli studenti coinvolti. A tale scopo il percorso di indagine qualitativo si è realizzato a chiusura della partecipazione al progetto "Shape Work" al fine di riflettere retroattivamente sull'esperienza stessa.

Gli obiettivi dell'indagine qualitativa sono diversi e si riferiscono a:

- A. esplorazione del vissuto degli studenti rispetto all'esperienza realizzata del percorso di alternanza scuola – lavoro

DOMANDA CONOSCITIVA CONNESSA:

Quanto e come l'esperienza ha inciso sulla traiettoria progettuale delle persone?

- B. produzione di conoscenza rispetto alle rappresentazioni e ai significati attribuiti alla figura del coach e all'esperienza di accompagnamento realizzata dallo stesso

DOMANDA CONOSCITIVA CONNESSA:

Quale rilevanza assegnata al coach?

- C. valutazione qualitativa dello sviluppo di competenze che gli studenti percepiscono di aver acquisito e maggiormente sviluppato attraverso il percorso duale

DOMANDA CONOSCITIVA CONNESSA:

Quale potenziamento delle competenze viene evidenziato?

A tale scopo sono stati realizzati 7 focus group della durata di 1,30 h. ciascuno, che hanno visto la partecipazione di 8 realtà: CFP Brugherio, Duale Estetica Montecuccoli, Polo Pavese, CFP Parabiago, CFP San Giuliano, CFP Lodi, CFP Merate, gruppo percorsi personalizzati. Gli studenti provenienti da questi istituti, operanti in ambiti diversi (cucina [ristorante, pizzeria, gastronomia], panificazione [panetteria, pasticceria], officina, impianti elettrici, estetica [estetista, parrucchier] e, assemblaggio e produzione industriale, [ufficio/archivistica/data entry]), hanno tutti preso parte al progetto Shape Work.

Nello specifico i focus group sono stati impostati seguendo una traccia di domande e rilanci che hanno riguardato le aree di indagine sopra richiamate:

► L'ESPERIENZA VISSUTA

DESCRIZIONE DELL'ESPERIENZA

Racconto dell'esperienza di alternanza scuola-lavoro attraverso la messa in evidenza degli snodi cruciali e significativi nella percezione degli studenti.

VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA

Indicazioni valutative rispetto alle attività ed esperienze realizzate e individuazione di elementi di possibile sviluppo e potenzialità.

► IL PERCORSO DI APPRENDIMENTO

RIFLESSIONE E VALUTAZIONE DEL PERCORSO DI APPRENDIMENTO

Identificazione delle aree di conoscenza e competenza, sviluppate e incrementate grazie all'esperienza realizzata, nella percezione degli studenti. Indicazione degli elementi di processo e di setting che hanno consentito lo sviluppo specifico di conoscenze, abilità e competenze.

► LA FIGURA E IL RUOLO DELL'OPERATORE DEL SISTEMA DUALE CON COMPETENZE DI COACH

RIFLESSIONE SULLA RILEVANZA DELLA FIGURA DELL'OPERATORE DEL SISTEMA DUALE CON COMPETENZE DI COACH NEL PERCORSO DI APPRENDIMENTO

Percezioni degli studenti relativi a significato della figura dell'Operatore, importanza attribuita e indicazioni per sviluppi futuri.

L'analisi delle discussioni all'interno dei focus group ha consentito di mettere in luce aspetti diversi e rilevanti, utili alla comprensione dell'efficacia del progetto, nonché alla possibilità di costruzione di percorsi futuri. Nello specifico le dimensioni emerse fanno riferimento ai seguenti aspetti:

- 1. Immagini e percezioni complessive del percorso e dell'esperienza**
- 2. Snodi cruciali e momenti rilevanti che hanno caratterizzato la partecipazione al progetto**
- 3. Positività e criticità percepite lungo il percorso**
- 4. Conoscenze, abilità, competenze apprese**
- 5. Il ruolo dell'Operatore del Sistema Duale con competenze di coach**



IMMAGINI E PERCEZIONI DEL PERCORSO

I focus group hanno fatto emergere le percezioni e le rappresentazioni degli studenti relativamente all'esperienza realizzata nel suo complesso. Esse sono state indagate sia attraverso racconti e considerazioni valutative, sia mediante identificazione di immagini in grado di riprodurre

le rappresentazioni stesse dell'esperienza. In figura 1 sono riportate le fotografie che gli studenti hanno scelto e selezionato per descrivere il loro percorso all'interno del progetto.



Figura 1. Le immagini selezionate dagli studenti per descrivere l'esperienza di partecipazione al progetto Shape Work.

Più nel dettaglio l'esperienza nel suo complesso ha consentito agli studenti di:

► VENIRE IN CONTATTO DIRETTO CON LE PROPRIE PASSIONI E SPERIMENTARE DIMENSIONI DI SODDISFAZIONE

Ciò che risulta essere particolare positivo nella percezione dei ragazzi è sia la possibilità di tradurre concretamente ciò che a loro piace fare (*“è stato per me felicità, libertà, sentirmi bene con me stessa. Quando cucino mi esprimo a modo mio”*), sia l’opportunità di accedere a risorse diverse e arricchire il proprio percorso

grazie al contatto con persone, figure professionali ed esperienze diverse (*“Mi piace quello che faccio, le relazioni con gli altri, imparare e fare”*), ma anche la ricchezza degli stimoli offerti in termini di attività e compiti operativi (*“è bella la varietà delle cose da fare, dalle pulizie alla line ai piatti”*).

► SPERIMENTARE I PROPRI LIMITI E LE PROPRIE POTENZIALITÀ

Alcuni studenti si sono sentiti sfidati a crescere, a elaborare modalità concrete attraverso cui superare i vincoli e le criticità sperimentate, nonché a mettere in campo capacità e competenze nuove o ancora poco sviluppate (*“All’inizio ero giù, mi sembrava di non farcela, c’erano compiti difficili, poi un po’ facendo e con l’aiuto del capocuoco che all’inizio stava vicino a me ho imparato ad essere autonomo e anche più veloce”*). Per altri l’incontro con il limite è stato anche fonte di frustrazione e di rinunce (*“ci sono limiti, hai finito di divertirti...”*

non puoi uscire la sera il sabato, con gli amici arrivi tardi e vai via presto”). Quest’ultimo aspetto mette in evidenza come l’esperienza di alternanza rappresenti un primo passaggio alla fase più adulta e che richiede l’abbandono di abitudini e routine consolidate. Passaggio che per alcuni non è né semplice né scontato e questo rende particolarmente importante il supporto in un processo di riflessione critica da parte degli Operatori del Sistema Duale con competenze di coach.

► SCOPRIRE IL VALORE DEL RAPPORTO E DELLA RELAZIONE PROFESSIONALE CON RESPONSABILI, COLLEGHI, COLLABORATORI E CLIENTI

Il vantaggio e le potenzialità della dimensione relazionale vengono rintracciati a più livelli, per quanto concerne l’aspetto della collaborazione e diffusione della responsabilità sul lavoro (*“ci vogliono più mani, una sola non ce la fa: come facciamo i piatti? Servono le mani del gruppo. Colleghi e chef insieme”*); l’opportunità di apprendere attraverso la condivisione di

conoscenza e di esperienza operativa sul campo, di passione per il proprio lavoro (*“Sono i colleghi che ti passano consigli, trucchetti, ma anche il piacere di lavorare”*); la costruzione di un clima positivo (*“è bello l’andare d’accordo e entrare in confidenza... Piano piano”*).

► ACQUISIRE NUOVE CONOSCENZE RISPETTO A CONTESTI, STRUMENTI E OGGETTI DI LAVORO

Uno degli aspetti percepiti come maggiormente positivi riguarda la possibilità di conoscere nuovi strumenti e tecniche di lavoro (*“è stato utile perché ho proprio imparato come fare le cose, e quali strumenti utilizzare”*). L'apprendimento e il percorso di crescita, tuttavia, non sembrano riguardare solo gli aspetti tecnici e hard, ma anche quelli più soft, quali la cultura organizzativa, regole esplicite ed implicite, modalità relazionali. Molti partecipanti ai focus group e in particolare coloro provenienti dal mondo della ristorazione, hanno messo in evidenza l'opportunità di crescita rispetto all'acquisizione di sicurezza rispetto ai movimenti all'interno dei contesti specifici (conoscenza dei loro ritmi e peculiarità). Un altro aspetto rilevante risulta l'acquisizione di

consapevolezza e di assunzione di responsabilità rispetto alle azioni realizzate nei contesti di lavoro (*“Se lavori a scuola sul motore sei meno in ansia, in officina se sbagli il danno va pagato”*). Questi aspetti infatti sembrano essere una delle principali fonti di soddisfazione nello sperimentarsi come «bravi» e «sempre migliori».

Inoltre, i partecipanti ai focus group dedicano anche particolare attenzione alla dimensione del tempo come aspetto rilevante da “apprendere” e che è peculiare dei contesti di lavoro. Ciò significa che una delle sfide maggiori per gli studenti risulta essere il rispetto delle tempistiche nel perseguimento dei risultati (*“essere bravo vuol dire prendere il ritmo, vedere, far bene in cucina”*).



SNODI CRUCIALI E MOMENTI RILEVANTI CHE HANNO CARATTERIZZATO LA PARTECIPAZIONE AL PROGETTO

I momenti cruciali hanno riguardato la fase di avvio del percorso e lo sforzo di integrazione/differenziazione con il percorso di studi tradizionale.

► L'AVVIO DEL PERCORSO

Questo passaggio risulta particolarmente cruciale per gli aspetti di incontro con il contesto organizzativo e le sue peculiarità e quindi la possibilità di avvicinarsi a contesti nuovi o conosciuti (“... ero la prima ragazza lì in stage, non volevano ragazze perché non possiamo sollevare pesi»; «era una famiglia a gestire tutto, mi sono inserita bene da subito»; «il referente era mio cugino”).

Altrettanto significativo sembra essere il percorso di accompagnamento realizzato

dall'Operatore del Sistema Duale con competenze di coach di riferimento. Nella fase di avvio infatti è molto importante garantire la presenza e il supporto nell'incontro con contesti e situazioni nuove e quindi fonte di incertezza e preoccupazioni (“L'Operatore ci ha accompagnati in azienda a firmare il contratto e a fare il giro del posto”; “Il tutor accompagna tutti [i ragazzi dei percorsi personalizzati] il primo giorno. È molto importante, ti senti più sicuro”).

► INTEGRARE ED INTEGRARSI

Rispetto al percorso nel suo sviluppo, si è spesso fatto riferimento alle sfide incontrate nel confronto con l'azienda e il lavoro, ma anche con la possibilità di costruire nuove visioni e nuove prospettive (attraverso l'osservazione di pratiche professionali e il confronto con professionisti, spesso indiretto nelle prime fasi, che poi si concretizza in azioni attive di partecipazione, di maggiore autonomia, e gestione di compiti sempre più complessi). A questo proposito si evidenzia in particolare il confronto con differenze rispetto al percorso scolastico: orari, strutturazione del tempo,

relazioni professionali, attivazione diretta (“Hai a che fare con adulti con 20 anni d'esperienza e i ritmi sono totalmente diversi. Ho cominciato a provare a parlare, a fare, a guardare”; “Ho visto che mi piace di più l'azienda, mi sento più sveglio. Arrivavo lì contento”; “Lo stage è come la differenza tra libro e film, è tutta un'altra cosa!”). Ulteriore elemento riguarda la possibilità di inserirsi nelle attività e nei sistemi di relazioni: osservazione e affiancamento (“Per me è stato un rubare guardando”; “il lavoro è iniziato dopo... Ho dovuto prima osservare tanto e ho imparato la pazienza”; “Avevo accanto il responsabile, guardavo da lui”), contributo

diretto (“Non sempre qualcuno mi seguiva, dopo un po’ ero autonomo”; “Ho chiesto alla capa di lasciarmi le chiavi del posto per una mattina e lei mi ha lasciato fare”; “Dopo aver fatto le prove sulla proprietaria, potevo fare sulle clienti... Sono partita dalle trecce che partono dall’alto, poi cose più complicate”).

Le leva e l’elemento più importante che sembra aver consentito un percorso di apprendimento è appunto il processo di **osservazione** che si realizza su due direttrici. Una profonda osservazione dei contesti e delle modalità organizzative, professionali e lavorative che è stata realizzata dagli studenti direttamente sul campo (“ho imparato guardando, il lavoro in officina sia meccanica che gommista”). Altro livello osservativo importante è invece quello realizzato dai colleghi,

ma anche dai coach che pongono “**uno sguardo positivo**” rispetto all’esperienza in corso e che consentono allo studente di rispecchiarsi rispetto a potenzialità, aree di sviluppo ma anche criticità e vincoli (“sei solo come stagista, è un mondo nuovo, non conosci le persone, e sei osservato – dall’Operatore del Sistema Duale con competenze di coach, dal datore di lavoro, dai colleghi. Però è uno sguardo positivo, che ti aiuta”).



POSITIVITÀ E CRITICITÀ PERCEPITE LUNGO IL PERCORSO

A completamento di quanto più sopra esposto, è stato possibile metter in luce, insieme ai partecipanti, gli elementi del percorso che sono stati percepiti come particolarmente positivi in termini di apprendimento (alcuni già più sopra richiamati), nonché aree di criticità, ovvero di ostacolo e difficoltà per gli studenti (contatto con contesti, tecniche nuove o «rimesse in pratica, rapporto con figure diverse). Si tratta di

aspetti ed elementi su cui gli Operatori possono porre particolare attenzione nel percorso di apprendimento (anche a fronte di esperienze future).

Per quanto concerne gli elementi di **positività** questi fanno per lo più riferimento a:

► SPERIMENTAZIONE CONCRETA E OPERATIVA

Possibilità di entrare in contatto con contesti, tecniche nuove e traduzioni operative di conoscenze pregresse (*“ho trovato macchine che non avevo mai visto, sconosciute”; “impari e metti in pratica quello che hai visto a scuola”; “ho potuto vedere l’organizzazione al lavoro, il*

mondo della cucina, l’ordine in cui si fanno le cose”; “lo stage ti garantisce un futuro e ti dà una mano a capire se vai bene in quel contesto”; “impari a relazionarti con i clienti”).

► RICCHEZZA E PLURALITÀ DI ESPERIENZE

Alcuni hanno evidenziato come particolarmente importante l’opportunità di venire in contatto con attività e task differenti, nonché ambiti e realtà diverse. Ciò garantisce la possibilità di riconoscere con maggiore facilità i propri limiti, le proprie predisposizioni e le proprie

potenzialità (*“poter stare in sala, al bar e in cucina mi ha fatto comunicare con i clienti diversi e vedere cose nuove”; “siamo andate una settimana a Dubai, ora torniamo un mese a lavorare. Siamo andate in tre della classe. Abbiamo potuto vedere come lavorano all’estero”*).

► DIMENSIONE RELAZIONALE

Come fonte privilegiata di condivisione di conoscenze e competenze situate (*“i colleghi mi spiegavano come non farmi sgridare”; “il mio capo era tranquillo, potevo fare domande anche più volte”; la bidella mi aiutava sempre quando andavo in archivio”*). In questo senso le positività maggiormente citate hanno a che fare con la presenza di relazioni positive

di accompagnamento da parte di colleghi e capi. Le relazioni sono state indicate non solo come elemento importante per la costruzione di un clima positivo, ma anche come fonte di apprendimento nonché misura di soddisfazione rispetto al percepirsi utili e apprezzati per il proprio contributo.

► PARTECIPAZIONE COME OPPORTUNITÀ DI RICONOSCIMENTO INDIVIDUALE

La partecipazione a contesti organizzativi e pratiche professionali sembra rappresentare una importante fonte di soddisfazione perché, attraverso l’assunzione di responsabilità operative, si sperimenta la percezione di contribuire al raggiungimento di risultati e alla

costruzione di valore aggiunto (*“era bello vedere che gli altri contavano su di me”; “quando c’era una difficoltà potevo aiutare, mi sono sentito capace e utile”; “mi è piaciuto fare bene i piatti, vedere che diventavo più bravo”*).

Per quanto riguarda invece le **criticità** incontrate lungo il percorso, queste riguardano:

► RELAZIONI CON RESPONSABILI E COLLEGHI

Se da un lato, la dimensione relazionale all'interno dei contesti di lavoro si costituisce come fonte importante di apprendimento (come spiegato più sopra), dall'altro rappresenta un aspetto in cui spesso gli studenti sperimentano criticità e difficoltà. In particolare in riferimento a difficoltà di comunicazione, dovute a disposizioni e atteggiamenti poco accoglienti o

a confini culturali/linguistici (*"Il gruppo in cucina è tutto di stranieri ed è difficile creare relazioni, io non parlo la loro lingua"; "Alcuni clienti a volte sono maleducati, ti riempiono di domande, 'Perché fai così?' e giudicano cosa fai"; "Il responsabile è aggressivo, i colleghi a volte ti riprendono in modo pesante, sminuendoti se sei meno esperto"; "I toni quando commetti errori non sono proprio gentili"*).

► CONFRONTO CON ASPETTATIVE DIVERSE

Da parte di datori di lavoro che richiedono prestazioni elevate rispetto a compiti percepiti come complessi (*"sei lì da cinque mesi e le aspettative di alcuni sono molto alte. Serve tempo però per imparare"; "mi chiedevano di fare cose che non avevo mai fatto e non avevano pazienza se sbagliavo"*). Al contrario, sempre in riferimento al confronto con aspettative differenti si richiama come critica la richiesta di realizzazione di compiti percepiti

come inadeguati rispetto al percorso (*"io non capisco perché le pulizie dovevo farle sempre io"*) o di scarso valore percepito (*"mi fanno solo impiattare - voglio capire come si fa a cucinare!"; "In certe stagioni c'è meno lavoro e a volte ti trovi a fare nulla"; "mi annoiavo, usavo il telefono"; "Mi aspettavo più lavoro pratico in fabbrica"; "passavo molte ore nel negozio del capo dietro al bancone"*).

► MANCANZA DI RETRIBUZIONE COME MANCATO RICONOSCIMENTO

Alcuni partecipanti al focus group identificano la non retribuzione come possibile fonte di percezione di non riconoscimento (*"non ti*

pagano, capisco il primo anno, anche il secondo, perché stai ancora imparando...ma ora le cose le sappiamo fare").

► GESTIONE E MANAGEMENT DELLE PLURALI ATTIVITÀ IN CORSO

La gestione dei diversi compiti a cui gli studenti sono chiamati rappresenta un elemento di difficoltà importante, sia per quanto concerne le attività richieste all'interno del contesto organizzativo (*"Non hai tempo di respirare, è tutto di corsa e hai mille consegne tutte*

insieme"), sia per quanto riguarda la gestione contemporanea di lavoro e scuola (integrazione di tempi e ritmi differenti) (*"il tempo corre al lavoro, poi a casa devi studiare, non è facile fare tutto"; "la sveglia, il viaggio, la giornata...devi capire come fare"*).



CONOSCENZE, ABILITÀ, COMPETENZE APPRESE

Un ulteriore obiettivo raggiunto attraverso la realizzazione dei focus group è stato l'approfondimento delle conoscenze e competenze apprese attraverso il percorso, nella percezione degli studenti coinvolti. In particolare,

come nella rilevazione quantitativa, sono state indagate le aree di competenza relative a: aspetti comportamentali, dimensioni cognitive, aspetti sociali ed emotivi.



Figura 2. Quadro delle competenze indagate .

LE COMPETENZE COMPORTAMENTALI

I risultati dell'indagine qualitativa sembrano confermare quanto emerso dalla rilevazione quantitativa. Gli apprendimenti più comunemente riportati fanno capo a quest'area, in particolare ad acquisizioni a livello di tecniche e strumenti da utilizzare e applicare. L'esperienza sembra favorire spazi di osservazione e messa in pratica che permettono lo sviluppo di sicurezza nella manualità e nella gestione sempre più autonoma di attività più o meno standard ("Ho imparato le basi della pasticceria, gli ingredienti da usare"; "Ho imparato come smontare e rimontare una gomma"; "Ho fatto citofoni

audio, antenne..."; "Ho imparato come muovermi, la cucina è come il traffico in strada...").

Rispetto a questa competenza il driver principale di apprendimento sembra essere da un lato la traduzione operativa di quanto appreso in contesto scolastico, dall'altro il confronto e le istruzioni fornite da responsabili, colleghi e collaboratori ("Il capo veniva e mi diceva 'Fai l'antenna', ma io non la sapevo fare! Gliel'ho detto e alla fine me l'ha insegnato lui"; "I colleghi aiutano, ti dicono 'Fai così altrimenti ti fanno il c*** e capisci come fare'; "Affiancando un ragazzo più piccolo ho rivisto grazie a lui le cose che facevo"; "Tengo delle note

sul telefono”; “Ho i quaderni per appunti, ricette...”; “Guardi e impari... E fai controllare al capo cos’hai fatto se non sei sicuro”).

All’interno dell’ambito delle competenze comportamentali, un altro aspetto, fonte di apprendimento, come precedentemente introdotto, è quello relativo alla gestione degli orari, delle regole (implicite ed esplicite) e delle modalità operative riconosciute all’interno dell’organizzazione. Molto citato a questo proposito è il rispetto dell’orario (puntualità) che alcuni dei partecipanti identificano ancora come area problematica, ma che per molti

invece è stato oggetto di apprendimento grazie alla partecipazione al progetto. I partecipanti evidenziano come leva che ha consentito di apprendere questi aspetti, il confronto con altre figure di riferimento e in particolare con il coach (*“Mi è servito che il prof me lo ha fatto notare (il ritardo) prima che me lo dicesse l’azienda”; “Mi sono beccato la lavata di testa dal capo per il ritardo”; “Ho discusso con la tutor su questo...”; “Ho imparato sul lavoro quanto conta avere la postazione pronta e accogliere il cliente”).*

» LE COMPETENZE COGNITIVE

Per quanto riguarda gli aspetti di cognizione, anche in questo caso si verifica una coerenza con i risultati emersi dall’analisi quantitativa. I partecipanti al focus group dichiarano infatti di aver imparato in particolar modo a gestire situazioni complesse, ovvero a organizzare il proprio lavoro a fronte di richieste numerose e diverse. Questo attraverso l’elaborazione di soluzioni creative e strategiche (*“Capita che ti chiamino in due posti in contemporanea, li hai due secondi per decidere, o che hai tante comande tutte insieme”; “Mancavano piatti per trasportare l’affettato dal supermercato alla cucina... Ho pensato di metterlo sulla carta resistente ai grassi in mancanza di piatti...”*). Alcuni (un numero esiguo) evidenziano un apprendimento anche relativamente alla capacità di “ragionare come l’azienda”, ovvero

capacità di comprendere la cultura organizzativa attraverso la capacità di mettersi nei panni del responsabile per capire perché gestisce l’azienda in un certo modo.

In questo caso la leva principale di apprendimento risulta essere il confronto con l’Altro (collaboratore, collega, superiore, coach) che consente di sviluppare una capacità riflessiva e critica sul proprio operato (*“Ho imparato a osservare meglio e ad ascoltare... Perché a volte ho scoperto che sbagliavo io!”*). Tuttavia sembra esserci ancora uno spazio di crescita rispetto a questa dimensione: la valutazione del proprio operato sembra essere delegata, per la maggior parte dei partecipanti, all’esterno (capo, collaboratore, coach) e risulta ancora poco sviluppata una capacità critica autonoma.

» LE COMPETENZE SOCIALI

Nella percezione degli studenti, la competenza che è stata maggiormente sviluppata attraverso la partecipazione al progetto è relativa alle abilità di relazione e comunicazione, in particolare in riferimento al target dei clienti (*“Impari ad avvicinarti al cliente, anche quello che ti chiede cose assurde... O almeno li sopporti”; “Devi saper intrattenere il cliente che attende”*). Un ulteriore apprendimento riguarda la capacità di confrontarsi con il proprio superiore, comprendendone caratteristiche specifiche e modalità relazionali

più appropriate, sia in situazioni quotidiane, sia in condizioni di criticità (*“Il referente aziendale ha un carattere brutto, ho imparato ad averci a che fare”; “se arrivi in ritardo, o sbagli devi sapere come relazionarti con il capo”*). La leva chiave di apprendimento in entrambi i casi sembra essere l’esperienza diretta sul campo e la sperimentazione per prove ed errori, così come il confronto con i colleghi. In convergenza con quanto emerso nella quantitativa, le capacità empatiche restano spesso sullo sfondo nelle risposte dei partecipanti.

» LE COMPETENZE EMOTIVE

La competenza principale appresa all'interno dell'area emotiva è la capacità di gestione dell'ansia e di tollerabilità dell'errore. Risorsa importante in questo per l'apprendimento risulta essere il confronto diretto con l'Operatore del Sistema Duale, che consente di compiere un lavoro di riflessione e di lettura del proprio stato emotivo rispetto alle situazioni che si presentano (*"Ci sto lavorando da sola, su di me, sulla mia autostima"; "Gli educatori mi aiutano"; "Respiro, mi calmo, penso prima di rispondere"; "Ho capito che l'ambiente spesso che crea problemi, cerco di calmarmi"; "Parlo a volte con la tutor di come sto, aiuta, mi sfogo"*). Una delle aree che appare essere meno sviluppata è quella dell'autoconsapevolezza di sé. I partecipanti sperimentano fatiche nel processo di riconoscimento dei propri punti di forza e frequentemente citano come negative

esperienze in cui sono stati messi alla prova e sono riusciti a mostrare la propria competenza, mettendo in evidenza la componente di fatica e resistenza, piuttosto che quella di apprendimento e impiego situato delle proprie risorse. In questo caso vengono richiamati più volte episodi in cui il coach restituisce valutazioni positive da parte dell'azienda o osservazioni rispetto agli apprendimenti che l'esperienza raccontata dallo studente mette in evidenza. Queste situazioni sono quelle in cui gli studenti riconoscono un momento in cui si realizza la consapevolezza di sé. La resistenza sembrerebbe essere rappresentata proprio dalla gestione della componente emotiva che pare impattare fortemente sulla possibilità di leggere e poter fare tesoro dell'esperienza da un punto di vista più consapevole.

» LE COMPETENZE LINGUISTICHE

Altre competenze spesso nominate dagli studenti come elemento di apprendimento sono quelle relative all'acquisizione di un lessico tecnico appropriato con cui nominare oggetti, strumenti, processi di lavoro (*"Il tarocco è tipo*

il leccapentole, i nomi degli strumenti (in cucina) a volte erano nuovi"; "Impari ad usare meglio i numeri, le misure"; "Gli strumenti li chiamavano con nomi che non conoscevo, li ho imparati così").



IL RUOLO DEL COACH

La relazione con l'Operatore del Sistema Duale con competenze di coach e l'esperienza di supporto è tendenzialmente valutata positivamente dagli studenti. In generale la figura dell'Operatore del Sistema Duale è associata a dimensioni di sicurezza, sostegno e ascolto.

Più nello specifico dal punto di vista dei ragazzi, i momenti e le situazioni in cui il ruolo dell'Operatore risulta essere fondamentale e particolarmente significativo sono: **l'entrata nel contesto organizzativo e (durante il percorso) i momenti di elaborazione dell'esperienza in corso.**

Per quanto concerne l'ingresso nel contesto lavorativo, i partecipanti al focus group dichiarano che il supporto dell'Operatore è stato particolarmente significativo per:

- la presa di consapevolezza di intenzioni e obiettivi personali: chiarificazione degli scopi individuali e del significato che il percorso duale potrebbe assumere rispetto agli stessi ("Il tutor vuole capire cosa abbiamo in testa, ci garantisce, supporto per il futuro");
- orientamento rispetto al contesto adeguato per inserimento: supporto nell'identificazione del contesto lavorativo maggiormente adeguato per caratteristiche personali e obiettivi ("L'Operatore aiuta a trovare l'officina giusta per te");
- supporto nella comprensione e nella gestione di aspetti amministrativi/burocratici ("L'Operatore è una mamma a scuola, spiega i dettagli, le ferie, le leggi...");
- gestione di eventuali problematiche e criticità ("Ha parlato con l'azienda quando avevo problemi e mi ha aiutato a trovarne una nuova").

Per quanto riguarda invece gli aspetti relativi al processo in corso, gli elementi per i quali l'aiuto dell'Operatore del Sistema Duale risulta essere particolarmente efficace, sono:

- rimandi sulle rappresentazioni degli attori organizzativi rispetto all'operato dello

studente ("è molto utile perché serve per capire cosa pensano di noi all'interno dell'azienda");

- riflessione sui propri pensieri che altrimenti rimarrebbero impliciti e poco compresi;
- elaborazione critica rispetto al valore dell'esperienza realizzata e delle attività in corso ("è stato utile parlare con lei e capire il valore di alcune cose anche se sul lavoro mi sentivo annoiata e non capivo a cosa mi servisse").

Nella discussione del focus group i partecipanti hanno inoltre evidenziato la presenza di altre figure importanti che hanno giocato un ruolo significativo nel progetto. Questi sono:

- **IL TITOLARE O IL REFERENTE DELL'AZIENDA:** in particolare nel processo di inserimento nel mondo aziendale e per comprendere la cultura organizzativa ("è molto importante per capire gli obiettivi e i modi di lavorare... devi parlare col capo per questo");
- **GENITORI:** con la funzione di supporto emotivo e condivisione dell'esperienza ("i genitori ti chiedono sempre 'come è andata?");
- **EDUCATORI:** anche in questo caso con funzione principale di supporto emotivo ("ci parli, racconti e ti sfoghi");
- **PROFESSORI:** che agiscono primariamente in un percorso di preparazione preliminare e espressione di interesse e coinvolgimento rispetto a valore dell'esperienza per gli ("Alcuni in aula chiedono, soprattutto all'inizio"; "il prof. di italiano fa comprensioni del testo sull'alternanza, lo stesso quello di inglese; "Il prof. di inglese ci fa allenare a scrivere la relazione finale e si interessa, ci chiede come va a inizio lezione"; "i professori di cucina ci hanno portato a fare cose pratiche, abbiamo preparato un catering per la festa degli Alpini e per l'open day").

Conclusión



CONCLUSIONI

L'esperienza di Shape Work, alla luce dei dati empirici evidenziati e dei risultati descritti, si propone come un caso rilevante di accompagnamento dei giovani nella traiettoria di un loro avvicinamento al lavoro in termini di concrete possibilità di accesso, di apprendimento di competenze spendibili e di configurazione della propria progettualità professionale.

Risultano enfatizzati gli aspetti legati sia alla mirata conoscenza da acquisire rispetto alle persone coinvolte, sia al setting di supporto e accompagnamento a tale processo (progetti di azione), sia al ruolo giocato da figure chiave (operatore del Sistema Duale e tutor aziendale). Esse in particolare incarnano una funzione di hub nel raccordare e connettere una pluralità di attori (insegnanti, imprenditori, genitori,...), di azioni (orientamento, ascolto, monitoraggio,...) e di strumenti (griglie, mappe, check list, colloqui,...) che, tutti, convergono nell'obiettivo di facilitare e qualificare l'accesso al lavoro dei giovani.

In tal senso l'esperienza descritta può rappresentare un contributo importante in ordine alla definizione di iniziative e approcci concreti, capaci di tradurre in pratica e dare ancoraggio operativo alle politiche del lavoro che costituiscono il tessuto di riferimento delle iniziative realizzate.

Sembra in conclusione utile tracciare alcune direttrici che possono orientare prospettive future di lavoro in tale ambito:

1. una **PRIMA COORDINATA DI RIFERIMENTO** riguarda l'esigenza di configurare il senso, il significato, gli obiettivi, le modalità e la progettualità tra i diversi attori (operatori del Sistema Duale, referenti aziendali, docenti, educatori, famiglie...) per poi condividere con i ragazzi il percorso da sviluppare secondo definite strutturazioni/scansione temporale/assegnazione di attività, etc. Il lavoro in tal senso richiede tempo, incontri dedicati, tessitura relazionale tra diversi interlocutori, ingaggio autentico delle aziende coinvolte.
2. una **SECONDA DIREZIONE** riguarda la necessità di creare spazi concreti di lavoro su competenze sociali, emotive e di pensiero riflessivo per supportare nei ragazzi presa di consapevolezza di limiti e risorse, senso di autoefficacia e abilità di lettura della situazione da diversi punti di vista. Come dire che non basta abbinare persona e posto di lavoro, ma serve accompagnare e sostenere riflessivamente l'esperienza che scandisce i processi di inserimento e apprendimento dei contesti operativi.
3. la **TERZA INDICAZIONE** riguarda la rilevanza da assegnare alla figura del tutor/coach e al potenziamento del suo profilo, nella prospettiva di farlo diventare un riferimento chiaro, presente, generatore di relazioni con i diversi attori che popolano il sistema di attività considerato. La prospettiva di creare una community tra i coach per alimentare scambio e circolazione di conoscenze relative alla gestione di azioni, risorse e problemi costituisce un corollario all'indicazione suggerita.
4. un'**ULTIMA DIREZIONE** proposta concerne l'opportunità di attivare, allargare e valorizzare le voci dei ragazzi attraverso l'articolazione di opportuni spazi e momenti di rielaborazione di gruppo, di riflessione comune, di ascolto reciproco, di scambio e confronto sull'esperienza vissuta.

Bibliografika



BIBLIOGRAFIA

Eurofund (2012) *Neets Young People Not in Employment, Education or Training: Characteristics, Costs and Policy Responses in Europe*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin.

Unioncamere (2015) *Le Competenze che Valgono un Lavoro. L'evoluzione del mercato del lavoro italiano nel 2015 attraverso i dati del sistema informativo Excelsior*.

Marzana, D., Poy, S., (2019) "Riattivare i Neet fragili: alcune evidenze dal programma NeetWork", in *La Condizione Giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2019*. Istituto Toniolo, pp. 239-259, Il Mulino, Bologna.

Marzana, D., Poy, S., Rosina, A., Sironi, E. (2019) *Alternanza scuola-lavoro e sviluppo delle soft skills: un'indagine sulle attese dei giovani*, *Ricercazione* (in uscita).

Poy, S., Rosina, A., Sironi, E. (2018) "Il valore delle soft skills per le nuove generazioni", in *La Condizione Giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2018*. Istituto Toniolo, pp. 79-107, Il Mulino, Bologna.

Rosenbaum, P. R., e Rubin, D. B. (1983) *The central role of the propensity score in observational studies for causal effects*, *Biometrika*, 70(1), pp. 41-55.

Progetto di Fondazione Luigi Clerici

Testi del volume a cura di:

TRAILab (Transformative Actions Interdisciplinary Laboratory)
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Giuseppe Scaratti
Silvia Ivaldi
Samuele Poy

© designed by Fondazione Luigi Clerici

Tutti i diritti riservati

© 2019 Fondazione Luigi Clerici
Via Montecuccoli 44/2, Milano
www.clerici.lombardia.it

