



Assessorato Lavoro, Formazione, Scuola e Università

Sperimentazione regionale di integrazione nei corsi Post Diploma

Attività di valutazione

RAPPORTO DI SINTESI

Ottobre 1999

Indice

1. Finalità e modalità dell'azione di valutazionep. 03
2. La valutazione dei coordinatorip. 05
3. La valutazione dei partecipantip. 26
4. La valutazione dei responsabili delle strutture formative coinvolte.....	p. 36
5. La valutazione dei referenti aziendalip. 46
6. Alcune considerazioni conclusivep. 55
Allegati. Gli strumenti per la raccolta delle informazionip. 61

1. Finalità e modalità dell'azione di valutazione

L'azione di verifica e valutazione, di cui si presentano qui i primi risultati si iscrive, come intervento di accompagnamento, all'interno del progetto sperimentale finalizzato a prefigurare un sistema integrato di istruzione scolastica e formazione professionale, fortemente connesso con il lavoro e tale da configurare un'offerta formativa unitaria a livello regionale e locale.

Scopo di questa attività di valutazione è fornire ai *decisori*, Regione e Ministero, e ai *soggetti* che operano nei sistemi partner (responsabili delle strutture, coordinatori delle azioni e componenti dei *Team integrati*, referenti aziendali, partecipanti) un'informazione strutturata sul processo di integrazione attivato nell'ambito della sperimentazione nei corsi post-diploma e nei percorsi modulari integrati nell'ultimo triennio della scuola secondaria superiore.

Tale analisi consentirà di formulare alcune considerazioni sulla qualità dell'offerta formativa integrata, sui punti di forza e sulle criticità incontrate nella realizzazione dell'esperienza, in vista di una sua riproposizione migliorativa.

L'oggetto specifico della valutazione è costituito dal processo di integrazione, vale a dire dei modi concreti di collaborazione messi in atto da scuola, formazione professionale e imprese nella progettazione e realizzazione delle iniziative formative.

In particolare, gli ambiti di valutazione riguardano:

- il grado e la qualità dell'integrazione raggiunta dai partner impegnati nella gestione dei progetti
- le ricadute del progetto di integrazione sui sistemi coinvolti
- i "modelli" messi in atto dai soggetti nella realizzazione dei progetti integrati e la loro praticabilità in vista di una loro diffusione per la qualificazione delle azioni formative

Fonti informative per la valutazione sono i soggetti che a diverso titolo e ruolo hanno preso parte nella sperimentazione:

- i responsabili degli istituti scolastici e dei CFP (presidi e direttori);
- i coordinatori delle singole iniziative sperimentali;
- i partecipanti ai corsi;
- i referenti aziendali responsabili degli stages.

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

- interviste semistrutturate ai coordinatori di scuola e CFP;
- interviste semistrutturate ai referenti aziendali responsabili degli stages;
- un questionario strutturato rivolto ai responsabili delle strutture formative
- un questionario strutturato rivolto ai partecipanti alle attività formative

Le informazioni raccolte sono state trattate a due livelli:

- in forma aggregata, per consentire una valutazione complessiva delle esperienze;
- per singolo corso, per evidenziare la specificità di realizzazione di ciascuna iniziativa.

Il presente report riporta i risultati generali relativi all'insieme delle sperimentazioni dei corsi post diploma.

Le valutazioni relative al primo anno di sperimentazione dei percorsi integrati nel triennio della Scuola Secondaria Superiore sono oggetto di un altro specifico report.

Qui di seguito sono riportate le scuole e le strutture di formazione professionale che hanno gestito le 22 esperienze di integrazione nei corsi post diploma durante l'anno 1998-1999.

Istituti scolastici	Enti di formazione professionale
Liceo Sperimentale "Malpighi" - Bologna	Consorzio Scuola e Lavoro - Bologna
Liceo Ginnasio "L. Galvani" - Bologna	I A L Agenzia Formativa Bologna
I.T.I.S. "F. Alberghetti" - Imola	I A L Agenzia Formativa Imola
Polo Scolastico - Castelmaggiore	F U T U R A spa - S. Pietro in Casale
Polo Caduti della Direttissima - Castiglio dei Pepoli	
I.T.I.S. "G. Marconi" - Piacenza	I A L Agenzia Formativa Piacenza
I.T.C. "G.D. Romagnosi" - Piacenza	E C A P - Piacenza
I.T.C. "G. Bodoni" - Parma	I R E C O O P - Parma
I.T.G. "C. Cattaneo" Castelnuovo Monti I.T.G. "A. Secchi" - Reggio Emilia I.T.G. "Baggi" - Sassuolo I.T.G. "Guarini" - Modena	Ente di Formazione Professionale Edile - Reggio Emilia
I.T.C. "L. Enaudi" - Reggio Emilia Liceo Statale Corso - Correggio	I F O A - Reggio Emilia
Polo Scolastico "B. Russel" - Luzzara	C F P Bassa Reggiana. - Luzzara
I.T. "Selmi" - Modena	FOR. API. MO srl - Modena
I.P.S.I.A. "D. Ferrari" - Maranello	E D S E G - Modena
I.P.S. "Don E. Magnani" - Sassuolo I.P.S.I.A. "F. Corni" - Modena I.P.S.I.A. "G. Vallauri" - Carpi	E C A P - Modena
Istituto D'Arte "Dosso Dossi" - Ferrara	Consorzio Provinciale per la Formazione - Ferrara
I.T.I.S. "N. Baldini" - Ravenna	IL SESTANTE - Ravenna
Istituto Tecnico Magistrale "S. Cuore" - Lugo	C F P "S. Cuore" - Lugo
I.T. Aeronautico - Forlì	C N O S F A P - Forlì
I.T.I.S. "G. Marconi" - Forlì	E F E S O - Forlì
I.P.C. "R. Molari" - Santarcangelo	E C I P A R P - Rimini
Istituto Statale D'Arte - Riccione I. Magistrale "Manara-Valgimigli" - Rimini	NUOVO CESCOT - Rimini
28	20

2. La valutazione dei coordinatori

Le 22 esperienze di sperimentazione di corsi integrati post diploma sono state ricostruite attraverso apposite interviste semistrutturate ai coordinatori di ciascuna iniziativa.

Nella maggioranza dei casi si è trattato di interviste condotte congiuntamente con il coordinatore dell'Istituto Scolastico e il coordinatore della struttura di Formazione Professionale. In alcuni casi ciò non è stato possibile, in particolare per gli impegni dei docenti della scuola, che una volta terminati i corsi si sono trovati a volte immediatamente impegnati con gli esami della Scuola Media Superiore.

Durante le interviste sono state raccolte una serie di informazioni molto ampie e articolate.

Coerentemente con le finalità e la struttura dell'impianto di valutazione adottato, esse vengono qui presentate in modo da focalizzare alcuni specifici ambiti di osservazione:

- modalità e tipo di integrazione che Istituto Scolastico, struttura di Formazione Professionale e imprese hanno sviluppato nelle diverse fasi di progettazione e realizzazione dell'intervento
- principali caratteristiche che hanno contraddistinto lo sviluppo concreto del processo formativo all'interno degli interventi realizzati
- effetti prodotti dalle esperienze realizzate e indicazioni per una loro riproposizione migliorativa.

Qui di seguito verranno presentate le indicazioni che emergono relativamente a ciascuno di questi ambiti di osservazione.

In particolare verranno evidenziate, sulla base delle ricostruzioni effettuate da coloro che le hanno coordinate direttamente, le diverse modalità con cui si è cercato di presidiare le azioni formative integrate.

In sede di presentazione e commento dei risultati faremo sempre riferimento all'insieme delle esperienze, cercando di evidenziare le principali linee di tendenza che emergono dalle diverse pratiche operative sviluppate sul campo.

Una più puntuale considerazione degli elementi che caratterizzano le specifiche situazioni è invece oggetto delle schede relative ai singoli interventi, che verranno consegnate direttamente alle strutture formative che li hanno realizzati.

2.1 La qualità dell'integrazione sviluppata tra i diversi soggetti coinvolti nella realizzazione degli interventi formativi

Per quanto riguarda la qualità dell'integrazione tra gli attori, le informazioni messe a disposizione dei coordinatori consentono di focalizzare i seguenti aspetti:

- il tipo di divisione del lavoro messo in atto tra Istituto Scolastico e struttura di Formazione Professionale in rapporto alle principali attività da svolgere all'interno del progetto
- il tipo di coinvolgimento delle imprese nelle stesse aree di attività
- i meccanismi di integrazione messi in atto nel corso della gestione dell'intervento
- la ripartizione delle diverse attività relative al coordinamento operativo del progetto

La divisione del lavoro tra l'Istituto Scolastico e la struttura di Formazione Professionale in rapporto alle principali attività da svolgere all'interno del progetto. La tabella 2.1 fornisce un quadro riassuntivo, relativo al ruolo che scuola e formazione professionale hanno avuto nella gestione delle principali attività richieste dal progetto.

Ovviamente le modalità relative ai singoli casi presentano caratteristiche e sfumature particolari, tuttavia dall'analisi comparata delle interviste è possibile ricondurre la divisione del lavoro relativa alle diverse attività ad alcune impostazioni di fondo, che sono formalizzate nelle diverse tipologie presentate nella tabella.

L'analisi del fabbisogno e l'individuazione del profilo professionale è un'attività che vede le strutture di Formazione Professionale in un ruolo di forte protagonismo.

Nella maggioranza dei casi sono loro che, grazie ad un sistema di rapporti più consolidato con le realtà lavorative del territorio e ad una più lunga consuetudine (anche sul fronte istituzionale) ad analizzare e valutare il contesto in termini di "opportunità" per la progettazione e realizzazione di specifiche azioni formative, maturano l'idea sulla necessità di un intervento formativo orientato a uno specifico fabbisogno. A partire da una "istruttoria" sufficientemente avanzata essi provvedono poi a coinvolgere la scuola. In molti casi (11) il coinvolgimento consiste in una sostanziale condivisione del lavoro di analisi già realizzato (e o nella conferma alla FP che vale la pena di affinare/completare il lavoro di analisi in vista di un successivo lavoro in comune). Esistono tuttavia anche situazioni (2 casi) dove la scuola non si limita solo a prendere atto del lavoro svolto, ma apporta anche un suo contributo di conoscenze e valutazioni che integrano il processo di analisi già realizzato, contribuendo a definire meglio l'ambito di riferimento da cui partire per l'attività di progettazione.

Tabella 2.1 Tipo di divisione del lavoro messo in atto tra Istituti scolastici e strutture di Formazione Professionale nella gestione delle principali attività

Attività	Attività sostanzialmente realizzata dalla struttura scolastica (numero di casi)	Attività sostanzialmente realizzata dalla struttura della FP (numero di casi)	Attività prevalentemente gestita dalla struttura scolastica, anche se esiste un contributo significativo della FP (numero di casi)	Attività prevalentemente gestita dalla struttura della FP, anche se esiste un contributo significativo della scuola (numero di casi)	Attività gestita in modo congiunto e fortemente integrato (numero di casi)
Analisi del fabbisogno e individuazione del profilo professionale	1	11	3	2	5
Sviluppo del profilo professionale e redazione del progetto formativo	0	2	1	9	10
Gestione delle attività didattiche	1	3	0	6	12
Gestione dello stage	1	11	0	2	8

Le situazioni che vedono un ruolo trainante della scuola nella fase di analisi e definizione del fabbisogno sono meno numerose.

Solo in un caso è la scuola che sviluppa autonomamente un lavoro di analisi e definizione del fabbisogno, per poi coinvolgere successivamente la FP. Nelle altre 3 situazioni che vedono la scuola come principale attivatrice del progetto le realtà della FP, una volta coinvolte, forniscono dei contributi integrativi, anche se la parte più significativa del lavoro rimane frutto dell'attività delle risorse scolastiche.

Esiste tuttavia anche un significativo numero di situazioni (5 casi) nelle quali, indipendentemente da chi ha avuto l'idea iniziale, il lavoro di analisi necessario a focalizzarla ed affinarla operativamente è stato svolto congiuntamente in forma integrata tra le due strutture.

In questo caso le attività operative relative a questa fase (i contatti con il mondo delle imprese ed eventuali azioni più specifiche di raccolta ed elaborazione di informazioni) vengono gestite congiuntamente da persone appartenenti alle due strutture, oppure divise all'interno di un piano di lavoro concordato preventivamente.

In due di questi casi c'è da rilevare che esistevano già forme sistematiche di collaborazione tra Istituto e struttura di FP, per cui l'uscita di questo bando è stata una ulteriore occasione per rafforzarla.

Il livello di integrazione tra scuola ed FP diventa decisamente più stretto quando si passa alla fase di progettazione.

In questo caso le modalità di collaborazione sono sostanzialmente di due tipi.

Un'attività di progettazione che vede un ruolo prevalente della struttura di FP nella definizione e nell'articolazione del progetto formativo, in diretta continuità con le informazioni raccolte e sistematizzate in fase di analisi dei fabbisogni.

Tuttavia il progetto viene poi modificato e integrato, in misura più o meno significativa, attraverso un lavoro comune che vede un contributo dei docenti della scuola. Il contributo della scuola permette in genere di sviluppare adeguamenti che tengono in maggiore considerazione gli effettivi prerequisiti dei futuri partecipanti.

A questa tipologia di collaborazione sono riconducibili 9 esperienze.

Ad esse va aggiunto un caso in cui è riscontrabile una situazione speculare. In questo caso è l'Istituto scolastico che, forte del suo ruolo guida nella fase di ideazione dell'intervento, arriva a proporre un progetto che viene integrato sulla base del contributo della struttura di FP.

In 10 casi si assiste invece ad un processo di progettazione condotto in modo fortemente integrato.

Il team integrato, composto da persone provenienti da entrambe le strutture, imposta e coordina la progressiva messa a punto del progetto.

In genere in queste situazioni è rintracciabile anche uno sforzo (più o meno evidente e consapevole nelle diverse situazioni) di valorizzazione dei reciproci punti di vista, frutto dei diversi contesti di esperienza da cui in genere gli operatori della scuola e della FP provengono.

Da una parte il personale della FP è in genere orientato a valorizzare la costruzione di conoscenze e capacità fortemente raccordate alle caratteristiche dei ruoli professionali presenti nei contesti lavorativi. Dall'altra i docenti della scuola contribuiscono alla esaustiva focalizzazione delle conoscenze di base che devono sostenere le tecniche e le pratiche operative specifiche, affinché i partecipanti al corso possano effettivamente consolidare una capacità di agire all'interno di situazioni complesse.

Rimangono infine due situazioni in cui la fase di progettazione è sostanzialmente gestita dalla struttura di Formazione Professionale. In questo caso il livello di integrazione si sviluppa su un piano strettamente operativo. A partire dal progetto che è stato definito, si individuano quelle parti che possono eventualmente essere gestite da dei docenti dell'Istituto coinvolto nell'iniziativa.

Il monte ore previsto per le attività didattiche viene sempre coperto ricorrendo sia ai docenti della scuola che a operatori e/o collaboratori della struttura di Formazione Professionale. In un solo caso non risultano essere presenti docenti della scuola.

Ai docenti della scuola vengono prevalentemente assegnati moduli propedeutici, orientati allo sviluppo di conoscenze e capacità di base. Ai docenti individuati attraverso la rete di riferimento gestita dalla FP vengono invece assegnati moduli più orientati a sviluppare capacità applicative.

Nella ripartizione delle attività vengono tuttavia utilizzati, anche se in misura meno frequente, altri tipi di criteri. Ad esempio sono presenti casi in cui scuola ed FP si ripartiscono il monte ore sulla base delle esperienze specifiche che ciascuno ha maturato nello sviluppo di competenze che si riferiscono ad aree tecnologiche diverse.

Nonostante questa presenza costante di risorse provenienti dai due diversi ambiti, solo in 12 casi si può parlare di una gestione delle attività didattiche caratterizzata da un completo livello di integrazione.

Si tratta di situazioni in cui un team integrato di operatori provenienti da entrambe le strutture non svolge solo un compito generale di supervisione, ma presidia congiuntamente il procedere dell'insieme delle attività, al di là di chi poi svolge operativamente i diversi compiti di docenza e di coordinamento previsti complessivamente dal progetto.

In altri 6 casi siamo in presenza di un buon livello di coinvolgimento delle due strutture nel presidio della gestione delle attività didattiche. Queste situazioni si differenziano tuttavia dalle precedenti in quanto la FP sembra comunque avere un ruolo preminente nel fungere da riferimento complessivo per assicurare un sistematico presidio del processo didattico complessivo.

Nei rimanenti 4 casi siamo invece in presenza di un basso livello di integrazione nella gestione del percorso didattico. Una di queste situazioni è caratterizzata da un presidio didattico assicurato dalla scuola, a cui la FP fornisce un supporto essenzialmente organizzativo. Nelle altre 3 sono invece gli operatori della FP che gestiscono lo sviluppo delle sequenze didattiche, mentre la scuola si limita a fornire le competenze necessarie a gestire specifici moduli.

La gestione dei tirocini è invece un'area di attività che viene identificata come uno specifico dominio della Formazione Professionale.

In ben 13 delle 22 esperienze la struttura di Formazione Professionale ha un ruolo esclusivo (11 casi) o prevalente (2 casi) nella gestione di queste attività.

E' evidente che in questo caso si tende a valorizzare un know how che tradizionalmente la Formazione Professionale regionale ha avuto modo di sviluppare attraverso molti anni di esperienze sul campo nella progettazione e gestione di questo tipo di attività.

Appare comunque significativo che in più di un terzo delle esperienze (8 casi) si sia proceduto ad una gestione unitaria e integrata di questo momento. In particolare se si considera che esso è spesso vissuto come una delle "competenze distintive" più evidenti e riconosciute della Formazione Professionale, che potrebbe quindi anche essere tentata di rivendicarne una sorta di "gestione in proprio", come leva fondamentale di legittimazione di un proprio ruolo all'interno di un nuovo sistema di istruzione e formazione che prevede più integrazione (ma potenzialmente anche più concorrenza).

Il tipo di coinvolgimento del mondo delle imprese nelle principali aree di attività delle azioni formative. Il contributo degli esponenti del mondo delle imprese allo sviluppo dell'intervento formativo si differenzia sia in rapporto alle diverse esperienze che per la rilevanza che esso assume nelle diverse aree di attività.

In molte situazioni il contributo delle imprese alle attività di analisi e definizione del fabbisogno appare ancora insufficiente.

In 10 casi, pur essendo sottolineata la "frequentazione" e la conoscenza delle imprese del territorio, l'analisi del fabbisogno non ha portato ad un loro coinvolgimento organizzato e sistematico.

In 11 casi le imprese sono state coinvolte per raccogliere sistematicamente informazioni utili all'individuazione dei fabbisogni e/o per validare un ipotesi di profilo professionale di riferimento su cui innestare il successivo lavoro di progettazione.

In un caso alcuni esponenti del mondo del lavoro hanno invece partecipato sistematicamente all'impostazione e allo sviluppo di tutta l'analisi del fabbisogno.

Più pregnante appare invece il contributo delle imprese nella fase di articolazione/sviluppo del profilo di riferimento e alla redazione del progetto formativo.

Solo in 8 casi il mondo del lavoro è rimasto totalmente estraneo a questa attività.

Nelle altre situazioni gli esponenti delle imprese sono stati invece sempre coinvolti.. Il loro contributo alla fase di progettazione può tuttavia essere specificato meglio in rapporto alla “intensità” del loro coinvolgimento.

In 7 casi si è trattato di una richiesta di validazione/integrazione una tantum di una ipotesi progettuale preesistente.

In altre 7 esperienze si è trattato di un vero e proprio coinvolgimento nell’attività di progettazione, sia a livello di contributo alla definizione dell’architettura generale che di supporto allo sviluppo di specifiche aree di contenuto.

Il contributo più ricorrente delle imprese alla realizzazione dell’intervento consiste nella messa a disposizione di esperti che gestiscono segmenti significativi del percorso didattico (12 casi).

Decisamente più ridotto è il numero di corsi che si limitano ad usare il personale aziendale a livello di testimoni privilegiati.

C’è comunque da sottolineare che in circa un terzo delle sperimentazioni (7 casi) gli esponenti del mondo delle imprese non appaiono coinvolti nelle attività didattiche.

D’altra parte è interessante anche rilevare come in 2 casi, oltre ad essere presenti esperti aziendali nel ruolo di docenti, un esponente del mondo del lavoro sia stato coinvolto più direttamente nella conduzione e supervisione del percorso didattico complessivo.

Per quanto riguarda la conduzione delle esperienze di tirocinio, sembra che nessuno si limiti a chiedere alle aziende una disponibilità esclusivamente operativa.

In tutte le esperienze si assiste ad uno sforzo per coinvolgere le imprese nella gestione di alcuni aspetti didattico- metodologici. In particolare si cerca di chiarire con le imprese attese e obiettivi reciproci connessi all’inserimento e di concordare, almeno informalmente e nelle sue linee generali, un piano di inserimento coerente con le caratteristiche dei giovani. Nello stesso tempo viene richiesto al tutor aziendale un contributo nella valutazione dei tirocinanti.

In soli 3 casi, tuttavia, si può parlare di una richiesta alle impresa di concorrere affettivamente alla elaborazione dettagliata di un progetto organico di riferimento, da validare insieme alla struttura formativa prima del periodo di tirocinio.

Analizzando “verticalmente” il contributo di esponenti del mondo del lavoro alle diverse aree di attività non si può non sottolineare come per circa un terzo delle esperienze esso appaia nel complesso ancora sostanzialmente frammentario e sottoutilizzato.

Negli altri casi si può affermare che si stanno consolidando positive pratiche di collaborazione in alcuni momenti significativi della messa a punto e gestione degli interventi (la raccolta/validazione di informazioni sul fabbisogno, la validazione del progetto formativo, la docenza in alcuni moduli didattici, il coinvolgimento nella valutazione delle competenze di tirocinanti).

E’ interessante notare come in qualche situazione sembra emergere la ricerca di forme di collaborazione più sistematica, con uno sforzo di coinvolgimento di esponenti del mondo del lavoro in una più sistematica attività di progettazione/supervisione dell’intero percorso (o almeno di qualche suo segmento particolarmente significativo, come tirocini, project work, moduli in alternanza, ecc.).

I meccanismi di integrazione messi in atto per la gestione dell'intervento. Il bando regionale per l'assegnazione dei progetti prevedeva esplicitamente l'istituzione di alcuni meccanismi di integrazione.

In particolare veniva richiesta la formalizzazione di un *Comitato di progetto integrato*, chiamato a validare il progetto ex ante e a verificarne l'andamento in itinere.

Soltanto in 2 casi il Comitato di progetto ha limitato la sua attività ad un ruolo di pura rappresentatività formale. Per il resto si è sempre trattato di un organismo che ha svolto una reale funzione di supervisione, lavorando attraverso un diretto coinvolgimento e confronto con i progettisti e i coordinatori degli interventi (sia della scuola che della FP) e con un ruolo attivo da parte di esponenti del mondo del lavoro.

La scelta di istituzionalizzare il Comitato sembra aver fornito una adeguata cornice formale per definire e implementare il processo di collaborazione tra attori diversi. La presenza attiva nel Comitato di esponenti del mondo del lavoro, quando c'è stata, ha costituito una leva importante per facilitare e valorizzare i contributi delle imprese, in particolare nelle fasi di messa a punto del progetto formativo.

Anche l'altro strumento previsto in sede di bando, il *Team integrato*, ha trovato un ampio riscontro a livello operativo. Solo in 5 casi questo organismo non ha trovato un effettivo riscontro a livello di pratica operativa reale. In tutti gli altri casi ha costituito effettivamente lo strumento di raccordo operativo tra Istituto scolastico e struttura formativa. In 2 esperienze esso ha visto anche il coinvolgimento sostanziale, sia nella fase di progettazione che di supervisione dell'intervento, di un esponente proveniente dal mondo del lavoro.

L'effettivo funzionamento dei team integrati costituisce una indicazione importante non solo in rapporto alla realizzazione di queste specifiche iniziative, ma anche in una più strategica prospettiva di implemento di integrazione tra sistema di istruzione e sistema di formazione professionale. La possibilità di lavorare affrontando insieme i problemi che concretamente emergono nella gestione di attività integrate è sicuramente, per le persone appartenenti ai due sistemi, un importante veicolo di conoscenza e apprezzamento reciproco. E' solo attraverso collaborazioni di questo tipo che è possibile pensare ad una effettiva condivisione di linguaggi e di pratiche operative che, al di là dei disegni istituzionali e ai cambiamenti organizzativi, consolidino un dialogo e un raccordo tra questi due mondi.

Ad un livello operativo ancora più specifico, un prezioso ruolo di integrazione è stato inoltre svolto dai coordinatori che ciascuna delle due strutture ha impegnato nel progetto.

Solo in 2 casi il ruolo di coordinamento è stato interamente delegato ad una risorsa della Formazione Professionale. In tutte le altre situazioni, al di là della divisione dei compiti operativi, la funzione di coordinamento è stata assicurata con il concorso di persone provenienti dalla scuola e dalla FP.

I coordinatori, tranne un paio di casi, hanno sempre fatto parte del team integrato fin dalla sua iniziale costituzione per la messa a punto dell'impianto formativo. Il rapporto tra team e coordinatori è ovviamente condizionato dalle modalità specifiche con cui quest'ultimo si è organizzato per seguire la concreta realizzazione del percorso formativo. In alcuni casi ai coordinatori sono state delegate le attività operative connesse alla funzione di coordinamento, mentre il team nel suo complesso ha esercitato una funzione (con una scansione temporale di incontri più o meno ravvicinata) di supervisione sull'avanzamento delle attività. In altre situazioni i componenti dei team integrati, al di là del loro ruolo formale di coordinatori, hanno di fatto seguito il progetto dividendosi i diversi compiti operativi al di là delle attribuzioni formali di ruolo.

La ripartizione delle diverse attività relative al coordinamento operativo del progetto.

Un presidio integrato e condiviso del progetto attraverso il team e i coordinatori non significa necessariamente che l'Istituto Scolastico e la Formazione Professionale abbiano svolto congiuntamente tutte le varie fasi e i vari compiti operativi connessi al coordinamento di un intervento.

La tabella 2.2 riassume sinteticamente la modalità di distribuzione dei compiti operativi di coordinamento tra scuola e Formazione professionale nella gestione delle azioni formative integrate post diploma.

La tabella mette in evidenza come la fase di progettazione di dettaglio e di pianificazione operativa del percorso costituisca il momento in cui più stretta diventa il coordinamento congiunto delle attività.

Del resto si tratta di un punto di snodo determinante e delicato. In questa fase il progetto assume una connotazione operativa concreta e si tratta di confrontare possibili diverse opzioni metodologiche e didattiche. Inoltre è anche il momento in cui si negoziano ruoli e spazi che le due strutture si troveranno ad avere in sede di gestione delle attività. Non a caso l'individuazione e il reperimento dei formatori è l'attività che viene svolta congiuntamente nella maggioranza delle situazioni.

D'altra parte l'effettiva condivisione in sede di impostazione operativa del progetto è anche il presupposto per poter mantenere una supervisione integrata sul suo sviluppo.

Tabella 2.2 Distribuzione dei compiti operativi di coordinamento tra Istituto Scolastico e struttura di Formazione Professionale nella realizzazione delle azioni formative integrate

Attività	Svolto dalla struttura di formazione professionale (numero di casi)	Svolto dalla struttura scolastica (numero di casi)	Svolto congiuntamente (numero di casi)
Progettazione dettaglio	4	1	17
Reperimento/selezione partecipanti	8	0	14
Reperimento formatori	3	0	19
Integrazione con i formatori	9	0	13
Monitoraggio attività d'aula	10	2	10
Rapporto con le imprese	15	1	6
Gestione materiali didattici	10	2	10
Gestione budget	19	0	3

Le attività di accompagnamento al procedere dell'azione didattica sono invece gestite congiuntamente in un minor numero di casi.

In questo ambito è l'attività di integrazione con i formatori coinvolti nel progetto ad essere svolta congiuntamente nel maggior numero di casi, forse anche in relazione alla diversa provenienza (e quindi alla diversa cultura di riferimento) che caratterizza i formatori stessi.

Le attività didattiche e organizzative più direttamente a supporto dei partecipanti sono invece presidiate congiuntamente solo in 10 casi. Negli altri casi si tratta invece di attività lasciate alla Formazione Professionale. In solo 2 occasioni esse sono affidate alla scuola.

Da un altro punto di vista l'esperienza della Formazione Professionale appare al momento meno immediatamente integrabile dalla scuola in rapporto a due altri ambiti di attività richiesti dalla realizzazione degli interventi.

Il primo riguarda il coordinamento della gestione dei rapporti con le imprese, dove la Formazione Professionale appare in grado di attivare reti che si sono andate consolidando negli anni, e a cui la scuola riconosce spesso una competenza specifica e importante per l'attuazione del progetto.

Il secondo riguarda il presidio delle attività di gestione e di rendicontazione amministrativa delle risorse messe a disposizione del progetto. Anche in questo caso si tratta di pratiche e problemi più caratteristici del mondo della Formazione Professionale, senza contare che ad essa erano assegnate anche specifiche responsabilità formali.

Complessivamente è il momento della progettazione operativa e della attribuzione dei ruoli all'interno delle attività didattiche a costituire il momento di più stretta integrazione nel coordinamento operativo del progetto.

Per il resto, dove esiste una maggior delega di attività, è principalmente la Formazione Professionale a farsi carico di queste attività. Ciò avviene sia in rapporto a problematiche dove ad essa viene tradizionalmente riconosciuta maggiore esperienza (rapporti con le imprese, rendicontazione) che sulle questioni più direttamente legate alla didattica (monitoraggio d'aula e gestione materiali didattici).

2.2 Le caratteristiche delle azioni formative realizzate

Attraverso le informazioni fornite dai coordinatori è possibile riconsiderare le esperienze formative realizzate a partire da una seconda prospettiva di analisi.

In particolare nelle pagine seguenti verrà messo in evidenza come si sono concretamente affrontati e risolti alcuni passaggi chiave che caratterizzano lo sviluppo di un'azione formativa, cercando così di focalizzare alcune caratteristiche qualitative di fondo che hanno contraddistinto la loro realizzazione.

In particolare ci si soffermerà sui seguenti aspetti:

- la messa a punto del progetto e dell'impianto formativo
- le caratteristiche dell'azione didattica
- la progettazione e realizzazione dei tirocini

- l'attività di coordinamento.
- le modalità di valutazione/certificazione delle competenze sviluppate

La messa a punto del progetto e dell'impianto formativo. Rispetto alle prime esperienze emerge uno sforzo notevole rivolto a porre maggiore attenzione e sistematicità alla fase di analisi del fabbisogno.

Nella maggioranza dei casi l'individuazione del bisogno formativo non è riconducibile ad elementi desunti esclusivamente dalla rete di contatti che in questi anni si sono andati sviluppando e consolidando tra strutture di FP, scuole e sistema delle imprese.

In almeno due terzi dei casi esaminati questi elementi, che spesso si rivelano fondamentali per innescare l'idea di azione formativa, vengono successivamente verificati attraverso un confronto con analisi più sistematiche sulla rilevazione dei fabbisogni formativi nel territorio di riferimento (in particolare con i dati messi a disposizione dalle rilevazioni Excelsior di Unioncamere e dal sistema di rilevazione dei fabbisogni formativi dell'industria dell'Emilia Romagna). A partire da questa verifica di coerenza generale si ritorna poi, in un processo circolare, a valorizzare maggiormente i "dati di contesto", affinando quelle informazioni in una prospettiva più orientata alla definizione operativa del profilo professionale di riferimento per la progettazione.

L'analisi più ravvicinata del fabbisogno formativo si sviluppa tuttavia all'interno di uno sforzo di maggiore sistematicità rispetto al passato. Ciò avviene sia in rapporto alla scelta degli interlocutori per la raccolta e verifica delle informazioni (che in un numero non trascurabile di casi avviene attraverso ripetuti momenti di confronto), sia per la cura con cui si procede alla loro elaborazione. In alcuni casi si è riscontrata l'attivazione di vere e proprie indagini ad hoc, con un certo grado di strutturazione metodologica e un non trascurabile impegno di energie.

Dai materiali di progettazione messi a disposizione dai coordinatori è inoltre possibile cogliere uno sforzo di chiarezza nella definizione dei profili professionali di riferimento.

Tuttavia occorre sottolineare come la specificazione delle caratteristiche richieste dal ruolo in termini di "conoscenze", "capacità" e "capacità relazionali e atteggiamenti" (secondo le indicazioni previste dal formulario) non abbia sempre favorito una impostazione uniforme nella messa a fuoco delle competenze di riferimento.

In particolare, osservando i diversi progetti, la terza area (quella delle capacità relazionali e degli atteggiamenti) appare quella che ha dato luogo ad una maggior "elasticità" interpretativa.

In alcuni casi si è fatto riferimento a capacità relazionali definite in modo molto specifico e strettamente funzionali al "contesto" del ruolo individuato. In altri casi si è invece fatto riferimento a capacità e comportamenti di tipo generale, più connotate in termini di attributo proprio della persona. Da un altro punto di vista, mentre in qualche caso sembra che la definizione di questa parte del profilo professionale si rifaccia a un modello più generale (come ad esempio quello messo a punto dall'Isfol per le competenze trasversali), nella maggioranza dei casi sembra più il frutto di sistematizzazioni operate ad hoc dai singoli progettisti.

Dagli stessi materiali di progettazione è possibile apprezzare una certa differenza di attenzione nella cura con cui è stato messo a punto e articolato l'impianto formativo. Nell'evidenziare queste differenze è tuttavia importante ricordare che esse si basano sull'analisi dei materiali forniti dai coordinatori, per cui è possibile che essi non rispecchino fedelmente il lavoro di approfondimento e sviluppo dell'impianto progettuale effettivamente realizzato nelle diverse situazioni. In ogni caso i

materiali costituiscono comunque un utile riferimento per cercare di cogliere la situazione generale, senza la pretesa di una esatta classificazione di ogni singola esperienza.

In un numero ridotto di casi la descrizione dell'architettura formativa si limita ad indicare una articolazione modulare che fa riferimento a macroaree di carattere generale (ad esempio "area tecnico-professionale", "area economico-aziendale", "area trasversale"). Vi sono poi numerosi impianti modulari basati su aree più circostanziate di contenuti, che vengono esplicitati in modo più o meno dettagliato. In circa la metà dei casi è invece presente una articolazione in moduli che si connotano per l'esplicitazione dei traguardi di apprendimento (a volte formulati in termini di "obiettivi", altre in termini di "risultati attesi", altre ancora in termini di "competenze") che caratterizzano ciascuno di essi. Alla esplicitazione dei traguardi di apprendimento fa poi seguito una descrizione più o meno ricca degli altri elementi che connotano il modulo (contenuti, strategie didattiche, ecc.).

Anche in questi ultimi casi, però, non è sempre agevole cogliere il rapporto tra l'insieme delle competenze che caratterizzano il ruolo e le specifiche risorse sviluppate dai partecipanti attraverso la partecipazione ad un o più moduli specifici.

I materiali di progettazione sembrano riflettere un processo ancora in via di evoluzione, nel quale i riferimenti a concetti come quelli di "competenze", "unità capitalizzabili", "moduli", non hanno ancora trovato una interpretazione sufficiente sedimentata a livello operativo.

Le caratteristiche dell'azione didattica. Tutte le esperienze presentano una organizzazione del percorso didattico complessivo che tende a discostarsi decisamente da una impostazione tradizionalmente scolastica.

L'organizzazione modulare del percorso appare un dato ampiamente acquisito, anche se abbiamo appena ricordato come non sia univoco e consolidato il significato che si intende concretamente attribuire a questo concetto.

In generale non si assiste ad una organizzazione modulare rigidamente lineare. In quasi tutti i casi vengono portati avanti più moduli contemporaneamente, senza che però questo significhi ritornare di fatto ad una impostazione didattica caratterizzata dallo sviluppo di percorsi disciplinari paralleli e scarsamente integrati tra di loro.

Nella maggioranza dei casi questo modello testimonia l'assestamento di un orientamento didattico coerentemente rivolto a definire un percorso articolato in funzione dello sviluppo degli obiettivi formativi che caratterizzano il profilo professionale di riferimento.

In qualche caso appare meno chiaro quanto questo orientamento faccia ancora i conti con qualche difficoltà ad assumere fino in fondo le implicazioni didattico-metodologiche sottese ad una impostazione coerentemente modulare. C'è tuttavia da sottolineare che non si tratta tanto di contrapposizioni sostanziali, ma di difficoltà legate per qualche docente alla necessità di rivedere una impostazione didattica consolidata.

In generale la sequenza modulare viene organizzata secondo un criterio che va dal generale-propedeutico allo specifico-applicativo. Nella maggior parte delle esperienze si sottolinea inoltre come la parte più consistente del monte ore complessivo sia dedicato ad attività rivolte a mettere in pratica le conoscenze teoriche acquisite, sperimentandone l'utilizzo di fronte a problemi e situazioni operative.

A questa impostazione fa da coerente riscontro l'ampio e consolidato utilizzo di una ampia serie di situazioni e metodologie didattiche finalizzate a coinvolgere attivamente i partecipanti al percorso formativo. Esercitazioni di gruppo, simulazioni, analisi di caso, visite guidate, fanno ormai parte di

una prassi che appare ormai ampiamente consolidata (e quasi data per scontata) all'interno di questi percorsi.

È tuttavia interessante rilevare che, all'interno di questo processo di assestamento di una impostazione didattica che tende a superare le impostazioni accademiche più tradizionali, si possono anche cogliere i segni di uno sforzo verso un'ulteriore tentativo di innovazione delle prassi formative.

In quasi un terzo delle esperienze (7 casi) esiste uno sforzo per dare all'impianto didattico complessivo le caratteristiche di una organica sequenza di alternanza tra formazione e lavoro.

Le strategie con cui si persegue questo obiettivo possono essere diverse. A volte i tirocini prevedono una articolazione in più segmenti, fortemente intrecciati e connessi con altri moduli svolti all'interno della struttura formativa. In altri casi si utilizzano contesti aziendali per realizzare esercitazioni e sperimentazioni molto particolari e complesse. In alcune situazioni si gestiscono, individualmente o in piccoli gruppi, commesse di lavoro assegnate dalle imprese sotto la diretta supervisione di una persona dell'impresa. In altri contesti, in raccordo con imprese reali, si mettono in atto complesse attività di simulazione di impresa.

Due sono le caratteristiche che sembrano comunque accomunare queste sperimentazioni.

Da una parte si cerca di andare oltre il semplice utilizzo di didattiche attive all'interno degli spazi formativi più tradizionali (l'aula e il laboratorio), dando un ampio e organico spazio a setting formativi che coinvolgono soggetti e/o situazioni che sono proprie del mondo del lavoro.

Dall'altro si cerca di inserire queste innovazioni all'interno di un progetto formativo organico, che preveda un loro impiego non estemporaneo, ma raccordato sistematicamente agli altri segmenti formativi.

Si tratta di sperimentazioni che nella maggior parte dei casi probabilmente devono ancora trovare un loro pieno assestamento metodologico. Inoltre spesso si trovano a fare i conti con difficoltà logistiche e organizzative non indifferenti. Tuttavia sembrano segnali significativi soprattutto nella prospettiva di un effettivo sviluppo di una formazione superiore non universitaria, che per avere un senso compiuto deve trovare anche una adeguata specificità e identità attraverso una proposta formativa capace di prendere definitivamente le distanze da pratiche didattiche fortemente ancorate alla centralità della "aula" e "della classe".

In tutte le esperienze analizzate sono state attivate, quasi sempre in rapporto alla esigenza di selezione dei partecipanti, delle valutazioni in ingresso.

Anche in questo caso sembra esistere una prassi ormai consolidata che porta ad utilizzare congiuntamente prove strutturate e colloqui. Solo in 5 casi si è utilizzata solo una delle due modalità, escludendo l'altra. In 9 casi per l'attività di selezione si è fatto ricorso a personale con una specifica preparazione professionale, che ha affiancato/coadiuvato i coordinatori del corso.

Alla cura posta nell'attività di selezione non sembra tuttavia corrispondere una identica sottolineatura dell'utilizzo sistematico delle informazioni raccolte in vista dell'avvio dell'attività didattica.

Sembra invece generalizzato il ricorso ad un sistematica attività di valutazione in itinere dei risultati di apprendimento progressivamente raggiunti dai partecipanti.

In 3 casi la valutazione in itinere è lasciata alla discrezionalità dei docenti che seguono i singoli moduli.

In tutti gli altri casi essa è effettuata sistematicamente da tutti i docenti che sono responsabili di un modulo (con più momenti di valutazione nel caso di moduli particolarmente corposi).

All'interno di 8 esperienze la valutazione in itinere assume una connotazione più interdisciplinare, e appare comunque maggiormente progettata come strumento organico di monitoraggio

dell'andamento complessivo del percorso. In questi casi alle valutazioni lasciate ai docenti di modulo sono affiancate delle prove interdisciplinari tese a verificare la capacità di integrazione delle diverse competenze. Oppure le prove di valutazione in itinere sono impostate dai docenti sotto la diretta supervisione del team integrato, in modo che la loro preparazione e somministrazione diventi un ulteriore strumento di verifica della coerenza interna del percorso formativo.

L'attenzione alla valutazione in itinere trova una sua corrispondenza nel coinvolgimento dei partecipanti in una attività di monitoraggio sull'andamento del percorso formativo. Solo una minoranza di esperienze (6 casi) sembra presentare una attività di monitoraggio e di supporto ai partecipanti che avviene in modo episodico e poco sistematico. In tutti gli altri casi sono presenti, spesso anche perché richieste dalla certificazione di qualità ottenuta da alcune strutture formative, momenti sistematici di monitoraggio del percorso formativo e di confronto e supporto con i partecipanti.

In particolare vengono spesso sottoposti ai partecipanti questionari periodici di gradimento orientati a cogliere eventuali difficoltà e problemi che dovessero eventualmente insorgere durante il percorso. Non è sempre chiaro, in tutte le situazioni, quanto questi risultati diventino oggetto di un confronto sistematico con i partecipanti. In particolare sarebbe forse necessario interrogarsi più compiutamente su quanto, nelle diverse esperienze, questa attività venga percepita come parte significativa di una strategia formativa complessivamente orientata a facilitare/supportare il processo di apprendimento.

E' tuttavia anche necessario sottolineare che in qualche caso l'attenzione a questo aspetto trova una indiretta conferma a livello di progettazione di dettaglio, con la definizione di vere e proprie unità didattiche finalizzate a monitorare periodicamente con i partecipanti lo sviluppo della loro esperienza formativa.

Un ulteriore indicatore della attenzione alla qualità dell'azione didattica può essere rintracciato nelle modalità con cui vengono individuati i formatori.

Abbiamo già ricordato come questa sia una delle attività che vede coinvolte sia la scuola che la Formazione Professionale. Tutti i coordinatori intervistati sottolineano come, al di là della provenienza dei diversi docenti, essi sono scelti in base a specifici criteri di competenza ed esperienza.

La prassi più seguita appare quella di verificare quanto all'interno dell'Istituto Scolastico esistano docenti con le competenze necessarie a coprire alcuni dei moduli previsti dal percorso formativo, con particolare riferimento a quelli rivolti a fornire competenze di carattere più generale e propedeutico. Anche per i docenti delle scuole costituisce quasi sempre un criterio di priorità, oltre alle conoscenze disciplinari, anche il loro diretto coinvolgimento in esperienze professionali con il mondo delle imprese.

I moduli che non possono essere adeguatamente coperti dalle risorse della scuola vengono invece assegnati a dei formatori più o meno direttamente inseriti in una rete di riferimento presidiato dalla struttura della Formazione Professionale. In molti casi si tratta di esperti e professionisti che nel corso degli anni hanno maturato una collaborazione organica con la struttura formativa.

E' interessante segnalare come, all'interno di 4 delle esperienze analizzate, esistono inoltre delle procedure specifiche per valutare e validare i docenti che entrano a far parte del gruppo di formatori del corso.

In un caso, in particolare, è previsto che i docenti che provengono dal mondo del lavoro abbiano l'opportunità di una breve iniziativa di formazione formatori per poter gestire più efficacemente i problemi tipici delle situazioni di apprendimento.

La progettazione e realizzazione dei tirocini. Nella metà dei casi le ore previste per il tirocinio in impresa sono state concentrate in un unico periodo. In 9 casi si sono invece svolti due periodi di tirocinio, con il primo inserimento caratterizzato quasi sempre da finalità di tipo orientativo. In 2 casi esso è stato articolato in un numero maggiore di periodi di presenza in impresa.

La progettazione e gestione dei tirocini appare ormai caratterizzata da una modalità di base assai diffusa all'interno delle esperienze integrate. In genere essa prevede che le strutture formative presentino un piano generale di inserimento che viene discusso e validato con le imprese (che però nella maggior parte dei casi si limitano sostanzialmente a riceverlo) e che decidano i criteri per l'inserimento dei giovani. Durante la realizzazione dell'inserimento le stesse strutture formative provvedono poi a monitorare il procedere dell'esperienza attraverso visite presso le imprese e/o la gestione di momenti di rientro presso la sede formativa.

In tutte le esperienze esaminate il tirocinio si conclude infine con il coinvolgimento del tutor aziendale nella valutazione del giovane. Nella grande maggioranza dei casi la valutazione riguarda sia le competenze tecnico-professionali che quelle trasversali (solo in 3 casi la valutazione riguarda solo queste ultime).

A partire da questa impostazione di base, che ormai accomuna tutti gli inserimenti e si sviluppa attraverso una pratica di integrazione con le imprese che appare ampiamente consolidata, è tuttavia interessante sottolineare alcuni elementi che caratterizzano solo una parte delle esperienze, che attraverso strategie diverse tendono a rafforzare la valenza formativa dei tirocini.

In 10 casi la definizione dell'incrocio tra imprese disponibili e giovani da inserire è stata realizzata attraverso una responsabilizzazione diretta di questi due soggetti. Le strutture formative hanno provveduto all'organizzazione di una serie di colloqui preliminari tra imprese e giovani, in modo che la decisione definitiva sulla collocazione dei tirocinanti fosse anche il frutto di questo primo confronto.

Nella metà dei casi le imprese sono state inoltre maggiormente coinvolte nella fase di progettazione dell'inserimento. In genere attraverso una progettazione più dettagliata e concordata del piano individuale di attività che il giovane avrebbe svolto in impresa. In 4 casi tuttavia le imprese sono state sollecitate a proporre una propria proposta di tirocinio, che la struttura formativa ha poi contribuito a focalizzare meglio in rapporto agli obiettivi formativi più complessivi.

Un'altra serie di strategie riguardano il tentativo di supportare più efficacemente il raccordo tra il tirocinio e l'insieme del percorso formativo.

In 9 casi i tirocini non sono stati affidati al coordinamento di un singolo tutor formativo, ma presidiati da un team integrato di docenti che hanno contribuito anche alla realizzazione di altri significativi segmenti didattici.

In 7 casi i partecipanti sono inoltre stati direttamente coinvolti in una valutazione strutturata della propria esperienza all'interno del contesto lavorativo.

L'attività di coordinamento. Un primo quadro di informazioni che è utile riportare riguarda le caratteristiche di coloro che hanno svolto il ruolo di coordinatori per la Formazione Professionale e per la scuola.

Tutti i coordinatori provenienti dalla scuola risultano essere ovviamente dipendenti dal Ministero della Pubblica Istruzione e laureati. Tra quelli provenienti dalla FP solo la metà hanno un rapporto di lavoro dipendente, mentre per gli altri la prestazione è regolata da un rapporto di collaborazione professionale. Anche il 75% dei coordinatori della FP è in possesso di una laurea.

Tra i coordinatori provenienti dalla FP sono inoltre più numerosi quelli che hanno una lunga esperienza nel ruolo (la metà svolge funzioni di coordinatore da più di 3 anni), mentre tra coloro che provengono dalla scuola sono relativamente più numerosi coloro che lo ricoprono per la prima volta.

La diversa provenienza non sembra invece aver avuto influenza sul livello di partecipazione dei coordinatori alle attività di assistenza tecnica promosse dalla Regione (in entrambi i casi circa il 70% dei coordinatori dichiara di aver partecipato a più del 75% delle ore previste per l'assistenza tecnica).

I coordinatori della Formazione professionale hanno invece negli ultimi 5 anni mediamente potuto usufruire di un numero più elevato di altre occasioni formative su tematiche legate all'esercizio del ruolo (progettazione, metodologie didattiche, conduzione di gruppi, valutazione).

Nella grande maggioranza dei casi i coordinatori hanno assicurato l'integrazione con i docenti sia attraverso incontri individuali che attraverso incontri collettivi. Solo in 4 casi non si sono mai realizzati momenti di incontro di gruppo tra i docenti. Va tuttavia aggiunto che l'integrazione con i docenti è avvenuta essenzialmente con modalità informali, relativamente poco programmate e caratterizzate da procedure poco strutturate. Solo in 6 casi si evidenzia un presidio sistematico del processo di integrazione con i docenti, caratterizzato da momenti relativamente frequenti di confronto e da metodologie strutturate (ad esempio per la progettazione e programmazione operativa dei moduli affidati alla responsabilità dei singoli docenti) per prevedere/regolare in modo concertato il procedere delle attività didattiche.

Al contrario l'integrazione con i partecipanti è stata oggetto di un presidio molto attento, caratterizzato da momenti di interazione esplicitamente previsti e strutturati, sia dal punto di vista degli obiettivi che delle specifiche metodologie da adottare (solo in 2 casi l'integrazione con i partecipanti è stata gestita esclusivamente attraverso meccanismi informali).

Le modalità di valutazione/certificazione delle competenze sviluppate. Tutti i corsi hanno previsto solo un momento di certificazione finale, finalizzato alla acquisizione della qualifica.

Le prove di valutazione e le modalità di certificazione si sono quindi svolte all'interno delle procedure previste dalla normativa regionale.

Nella grande maggioranza dei casi le prove finali sono state costruite dal gruppo integrato dei docenti (almeno da quelli che hanno gestito i moduli principali), a partire dalle competenze sviluppate durante il percorso formativo.

Le prove finali sono state articolate in una o più prove di simulazione, finalizzate all'utilizzo integrato delle competenze chiave previste dal profilo professionale di riferimento, e in un colloquio finale sostenuto da ogni candidato.

L'attestato finale, previsto dalle direttive regionali coerentemente con lo standard fissato dal Ministero del Lavoro, prevede sia la descrizione del profilo professionale che la descrizione del percorso modulare che ha portato allo sviluppo delle diverse competenze. Tuttavia sembra necessario un ulteriore sforzo, sia concettuale che operativo, affinché sia possibile arrivare a

consolidare un sistema di descrizione delle competenze effettivamente omogeneo e spendibile anche in una prospettiva di riconoscimento di futuri crediti formativi.

La diffusione di precorsi formativi centrati su una architettura modulare non sembra quindi aver ancora trovato un coerente sistema di riconoscimento e certificazione delle competenze che consenta lo sviluppo di pratiche consolidate di riconoscimento dei crediti formativi.

E' tuttavia importante sottolineare che, all'interno di 3 esperienze che hanno previsto forme di raccordo con l'Università durante la progettazione e gestione dei corsi, sono state concordate modalità che permettessero ai partecipanti di farsi eventualmente riconoscere alcune competenze acquisite durante il corso come crediti formativi spendibili all'interno di futuri percorsi universitari.

2.3 Effetti prodotti dalle esperienze realizzate e indicazioni per una loro riproposizione migliorativa.

Un'ultima area di attenzione ha riguardato la valutazione dei coordinatori sull'impatto di questi progetti all'interno del più generale processo di evoluzione di un sistema integrato di istruzione e di formazione.

In particolare si è cercato di mettere a fuoco:

- le potenziali ricadute di queste esperienze all'interno della scuola e della formazione professionale, sia dal punto di vista didattico che organizzativo
- la percezione che i protagonisti di queste esperienze hanno maturato circa le caratteristiche e la fattibilità di un sistema integrato di istruzione e formazione professionale
- i principali punti di attenzione in vista di una riproducibilità e diffusione delle sperimentazioni.

Le potenziali ricadute di queste esperienze all'interno della scuola e della formazione professionale. In generale i coordinatori, soprattutto quelli provenienti dalla scuola, tendono a sottolineare maggiormente la possibilità di mettere in pratica le innovazioni sperimentate sul piano delle metodologie formative. Non mancano tuttavia anche frequenti riferimenti a possibili innovazioni sul piano dell'organizzazione del lavoro all'interno delle strutture.

Le unità organizzative istituite all'interno di queste sperimentazione (Comitato di progetto, team integrato) sono ritenute estremamente efficaci, e quindi appare auspicabile che esse diventino degli organismi da confermare e da rafforzare ulteriormente anche sul piano della legittimità istituzionale (quest'ultimo è un elemento che viene caldeggiato soprattutto all'interno della FP).

Oltre a queste unità, in qualche caso dalla scuola viene sottolineata l'opportunità di configurare meglio al proprio interno il ruolo del progettista, in coerenza con l'approccio metodologico maturato all'interno di queste esperienze.

Oltre alla creazione (o al potenziamento) di queste unità organizzative, si ritiene comunque importante consolidare e generalizzare alcune metodologie e alcuni strumenti per la gestione dei progetti e l'integrazione dei docenti.

Da una parte si fa riferimento a procedure e strumenti di programmazione e di monitoraggio sull'andamento dei progetti (è la scuola a dare maggiore enfasi a questo aspetto, mentre la FP tende a dare più per acquisite queste prassi). Dall'altra si richiamano metodologie di coordinamento dei docenti (in questo caso anche molti coordinatori della FP sostengono di aver sviluppato esperienze innovative).

Tuttavia è sul piano delle metodologie formative che i coordinatori dimostrano di cogliere più frequentemente utili indicazioni per consolidare pratiche di innovazione all'interno dei loro contesti. Si tratta di elementi che vengono sottolineati spesso da entrambi i gruppi di coordinatori, anche se in generale appare diffusa la percezione che sia la scuola a trarre da queste sperimentazioni un maggior numero di stimoli all'innovazione. Il diverso contesto di appartenenza tende comunque a favorire una diversa frequenza nell'evidenziare i diversi aspetti che sono ritenuti innovativi.

Per quanto riguarda coloro che provengono dalla scuola gli elementi di innovazione più significativa risultano essere:

- l'attenzione all'analisi dei fabbisogni del territorio e la definizione di profili professionali di riferimento
- una visione globale e finalizzata della didattica, che parte dalle caratteristiche del profilo professionale e si articola in un coerente impianto modulare che fa riferimento principalmente alle competenze da sviluppare
- la valorizzazione delle opportunità di apprendimento offerte dal mondo del lavoro (tirocini, testimoni aziendali).

Tra i coordinatori della FP vengono invece richiamati alcuni aspetti che derivano dall'opportunità di aver sviluppato una collaborazione operativa con il mondo della scuola:

- una maggior consapevolezza delle caratteristiche degli utenti e una più sistematica attenzione al monitoraggio dei loro apprendimenti
- una maggiore attenzione alle "conoscenze", una più attenta riflessione su come si possa curare la loro sedimentazione nei giovani, senza rischiare che esse vengano proposte in una logica eccessivamente strumentale ed operativa.

C'è infine da sottolineare come una parte dei coordinatori, indipendentemente dal contesto di provenienza, ritenga particolarmente proficua l'ipotesi di incrementare la sperimentazione di impianti formativi centrati sulle competenze e il riconoscimento dei crediti.

La percezione che i protagonisti di queste esperienze hanno maturato circa le caratteristiche e la fattibilità di un sistema integrato di istruzione e formazione professionale. Sembra esserci un ampio accordo tra i coordinatori sul ruolo che dovrebbero rispettivamente avere scuola, formazione professionale e impresa nella prospettiva di un sistema integrato.

La scuola viene vista come un luogo in cui è possibile trovare un'ampia disponibilità di "saperi" organizzati e formalizzati.

La sua mission dovrebbe accentuare la finalità "educativa", con una forte attenzione all'individuo, in vista dello sviluppo di una serie di competenze di base e trasversali, capaci di sostenerlo nei successivi percorsi di inserimento e sviluppo professionale.

Alla formazione professionale viene assegnato un ruolo di "ponte", di "anello di congiunzione" tra scuola e impresa.

Da una parte essa dovrebbe cogliere i fabbisogni professionali e "tradurli" in fabbisogni formativi (cosa che le imprese da sole spesso non sanno fare). Dall'altra dovrebbe "tradurre" il sapere prodotto dalla scuola nella prospettiva di una sua spendibilità professionale all'interno di uno specifico settore.

Da questo punto di vista essa non dovrebbe ricavare la sua identità né da una sua specializzazione in termini "pedagogici", né da una specializzazione prettamente tecnico-operativa. Anche se è importante che essa presidi sufficientemente questi due aspetti, in modo da poter essere un effettivo interlocutore degli altri due partner.

La sua identità dovrebbe piuttosto fondersi su una capacità progettuale e gestionale che la metta in condizione di svolgere un ruolo da "regista dell'integrazione", valorizzando i diversi apporti specialistici in rapporto all'effettivo raggiungimento dei risultati attesi.

Le imprese infine dovrebbero fornire un contributo significativo nella definizione dei profili professionali e mettere a disposizione il contesto di lavoro e le esperienze professionali come "risorse" da utilizzare all'interno del percorso formativo.

E' interessante come qualche coordinatore faccia notare come esse dovrebbero essere più "clienti", nel senso di assumere un ruolo più protagonista nella definizione delle "specifiche" del servizio atteso e nella fornitura di feedback operativamente orientati al miglioramento della qualità dei risultati.

La condivisione dei ruoli attribuiti ai diversi soggetti non è da interpretare in una logica di rigida divisione dei compiti. Al contrario la condizione per il successo dell'integrazione è da ricercare proprio in una forte collaborazione operativa all'interno delle diverse attività previste dal progetto.

La piena consapevolezza delle specificità che ogni attore può portare all'interno delle attività concrete è visto piuttosto come la condizione per qualificare veramente la collaborazione, producendo un risultato complessivo che non è raggiungibile separatamente dai diversi partner.

Esistono piuttosto ancora alcune "riserve" circa l'effettiva capacità di qualche attore a svolgere pienamente il ruolo che teoricamente dovrebbe ricoprire, presenti soprattutto dove le sperimentazioni concrete sono andate incontro ad alcune difficoltà.

La scuola viene allora vista come una istituzione troppo rigida, che alla fine rischia di poter fornire una utilità sostanziale solo come canale di reclutamento dell'utenza.

La formazione professionale appare una struttura senza identità specifica, che può tranquillamente essere "scavalcata" in una logica di rapporto diretto tra scuola e imprese, utile solo in sede di acquisizione delle risorse e di rendicontazione amministrativa.

Le imprese sono considerate solo capaci di generiche denunce di insoddisfazione, ma di fatto latitanti quando si tratta di coinvolgerle operativamente sui progetti, preziose solo perché assicurano la possibilità di realizzare gli stage.

Le sperimentazioni realizzate sembrano comunque aver favorito un clima di reciproca fiducia nella possibilità di realizzare esperienze integrate qualitativamente significative e utili al contesto territoriale di riferimento.

Maggiori riserve sembrano invece esistere sulla effettiva possibilità di arrivare ad un “sistema integrato”.

Nella rappresentazione dei coordinatori “l’integrazione praticabile” sembra essere quella sviluppabile a partire dalle proprie forze. C’è uno scetticismo più diffuso quando il riferimento si sposta sull’effettiva capacità delle istituzioni di metabolizzare gli stimoli al cambiamento che emergono da queste esperienze. Coerentemente con queste valutazioni, molti si domandano quanto queste modalità siano effettivamente in grado di consolidarsi in una logica di lungo periodo, che richiede un chiaro e coerente quadro normativo e istituzionale, capace di valorizzare la disponibilità e la motivazione evidenziata da molti protagonisti delle sperimentazioni realizzate.

Condizioni di riproducibilità e trasferibilità delle esperienze realizzate. L’analisi dei punti di forza e degli aspetti critici che i coordinatori attribuiscono alle esperienze realizzate sembra confermare un alto livello di coerenza tra le finalità strategiche di queste sperimentazioni e l’impatto che esse hanno effettivamente avuto all’interno delle realtà che le hanno attivate.

La collaborazione tra diversi attori istituzionali viene indicato come uno dei punti qualificanti di queste iniziative. L’importanza e la fecondità della collaborazione nella gestione integrata dei progetti viene rimarcata a due diversi livelli.

Ad un primo e più generale livello, che appare molto diffuso nell’insieme dei casi analizzati, viene evidenziata l’importanza di queste collaborazioni come occasione di conoscenza reciproca e di consolidamento delle relazioni tra scuola e FP. In questa prospettiva l’integrazione viene comunque presupposta come un valore, per cui la realizzazione di queste iniziative è considerata una tappa importante per avvicinare, nella concretezza dell’operatività, due mondi che non si conoscono a sufficienza. La metafora che viene più volte richiamata è quella della costruzione di un “linguaggio comune”, indispensabile affinché scuola e istruzione possano integrarsi e svolgere meglio le proprie funzioni.

Ad un secondo livello, alcuni coordinatori approfondiscono l’analisi, arrivando a rintracciare e sottolineare quello che ogni partner fornisce come “contributo specifico” che, in rapporto a quanto sono in grado di aggiungere gli altri, favorisce l’erogazione di un servizio qualitativamente più elevato ai giovani utenti di queste iniziative.

Alla scuola viene riconosciuto un apporto fondamentale per quanto riguarda la conoscenza e l’attenzione ai prerequisiti di base effettivamente posseduti dai giovani. Le imprese sono viste come risorse che mettono a disposizione un “ambiente formativo” capace di raccordare le conoscenze di base alle competenze richieste nel mondo del lavoro. Nella Formazione Professionale appare più consolidato un know how di progettazione e programmazione orientato a finalizzare lo sviluppo del percorso didattico ad obiettivi formativi coerenti con la domanda delle imprese.

L'esito di questa collaborazione/integrazione si traduce in un doppio ordine di risultati, entrambi sottolineati come ulteriori punti di forza di queste esperienze:

- la progettazione di figure professionali che trovano un'alta spendibilità nel mondo del lavoro (come sembrano testimoniare i primi riscontri occupazionali che riguardano i giovani in uscita dai corsi)
- la finalizzazione del percorso didattico alla produzione di competenze riconoscibili ed utilizzabili dalle imprese.

Ad un livello di maggior dettaglio vengono poi sottolineati aspetti più legati a specifiche situazioni e strategie didattiche, quali gli stage o la simulazione di impresa, capaci di fornire un contributo importante nella finalizzazione "professionalizzante" degli interventi. Esse sono ritenute particolarmente importanti per aiutare i partecipanti a passare da una logica più tradizionalmente scolastica ad una più attenta alla valorizzazione delle competenze richieste dal ruolo professionale.

D'altra parte, il concorso di attori così diversi viene contemporaneamente ricordato anche come un aspetto critico dello sviluppo dei percorsi integrati. Infatti la diversità, se da una parte è una ricchezza, dall'altra rende molto più complessa e faticosa la gestione degli interventi.

A molti docenti della scuola, in particolare, viene richiesto un grosso sforzo per adeguare le pratiche didattiche più consuete ad una diversa prospettiva formativa.

Questo crea rallentamenti, disfunzioni, incomprensioni che ricadono pesantemente sulla struttura integrata che si fa carico di coordinare i progetti.

Se da una parte tutto ciò viene vissuto dai coordinatori come "fisiologico" rispetto ad un processo di innovazione comunque in corso, dall'altra si fa rilevare che il contesto istituzionale in cui le sperimentazioni si realizzano si rivela molto spesso più un ostacolo che un fattore di facilitazione.

I principali aspetti critici riguardano:

- la scarsa legittimazione istituzionale dei team integrati che, al di là dell'indicazione contenuta nel bando, si sono spesso trovati a svolgere dei compiti che non hanno trovato un adeguato riconoscimento dal punto di vista delle energie e delle risorse effettivamente impiegate
- la consistenza e la rigidità di impiego del budget a disposizione, che ha rallentato la possibilità di una gestione flessibile e innovativa delle sperimentazioni
- il "peso burocratico" legato agli adempimenti connessi alla realizzazione dei progetti, che finisce spesso per sottrarre tempo e attenzione agli aspetti progettuali e a quelli didattici.

A volte, la scarsa corresponsabilizzazione della scuola sugli aspetti gestionali sembra inoltre non aver aiutato il rafforzarsi di pratiche di integrazione. In alcune situazioni la FP ha finito per svolgere un ruolo eccessivamente "egemone", utilizzando gli aspetti amministrativi come un vincolo che ha finito per non favorire un adeguato coinvolgimento della scuola in alcuni momenti chiave dello sviluppo dei progetti. Mentre in altri casi la stessa FP si è trovata, anche perché preoccupata comunque di assicurare un adeguato livello di risultato, a svolgere una "funzione vicaria" rispetto alla scuola (con un aggravio di costi che di fatto non è stato possibile riconoscere).

Un'altra serie di aspetti critici riguarda la scarsa coerenza tra alcuni punti qualificanti delle esperienze integrate e il contesto che accompagna la loro valutazione e certificazione:

- il peso insufficiente che alcuni ritengono sia ancora riservato allo stage in sede di valutazione finale
- la mancanza di un coerente sistema di riconoscimento dei crediti formativi acquisiti all'interno del corso.

Un'ultima considerazione riguarda infine l'assistenza tecnica predisposta dalla Regione in sede di accompagnamento alla realizzazione dei progetti integrati.

In molti casi essa viene ricordata come un punto di forza dell'intera sperimentazione, in particolare per quanto riguarda il contributo fornito nella messa a punto di una progettazione e di una programmazione didattica centrata su obiettivi trasferibili all'interno del contesto lavorativo.

Da un altro punto di vista è stato invece sottolineata una scarsa coerenza tra i tempi imposti dal procedere delle sperimentazioni e il concreto avvio delle attività di assistenza, che ha reso queste ultime meno facilmente utilizzabile all'interno delle attività concrete.

Coerentemente con questa analisi, dai coordinatori emergono una serie di indicazioni per favorire il consolidamento e la diffusione dei progetti integrati:

- maggior flessibilità amministrativa rispetto alla gestione dei progetti, con la possibilità di apportare piccoli cambiamenti al progetto senza eccessivi appesantimenti burocratici relativi ad eventuali modifiche di destinazione dei budget inizialmente previsti, in modo da cogliere anche opportunità formative non facilmente preventivabili in fase di progettazione
- maggiore attenzione alla dimensione temporale che caratterizza lo sviluppo di questi progetti, con particolare riferimento alla necessità di avere più tempo a disposizione tra la data di approvazione del progetto e l'avvio delle attività didattiche, per poter curare meglio la progettazione operativa integrata
- più visibilità e riconoscimento (anche economico) al lavoro dei team integrati, visti come chiave di volta di una effettiva integrazione
- coinvolgimento più forte della scuola nella gestione e rendicontazione del progetto, magari prevedendo un cofinanziamento da parte del Ministero della Pubblica Istruzione
- sperimentazione di un sistema di crediti formativi, centrato sul riconoscimento delle competenze maturate attraverso i singoli moduli, definite possibilmente anche attraverso il coinvolgimento del mondo del lavoro
- miglioramento delle attività di assistenza tecnica, attraverso una più stretta relazione tra le tematiche affrontate e le scadenze reali dei progetti, oltre che prevedendo maggiore spazio alla circolazione delle esperienze realizzate ed un feedback più tempestivo e sistematico.

3. La valutazione dei partecipanti

In 19 corsi è stato somministrato un questionario per la rilevazione della soddisfazione dei partecipanti. Nel complesso, hanno risposto 246 soggetti.

Il questionario prevedeva una serie di batterie centrate su diversi aspetti del corso (selezione, coordinamento, docenza, materiali, stage, ecc.) alle quali i soggetti dovevano rispondere mediante scale standardizzate (molto, abbastanza, poco, per niente soddisfatto).

La somministrazione è avvenuta al termine delle iniziative formative ed è stata gestita da personale specializzato. I partecipanti hanno risposto al questionario individualmente e in forma anonima impiegando un tempo medio di circa 15 minuti.

Di seguito sono riportati i dati generali, relativi all'intero gruppo di rispondenti. L'esposizione si basa sulle frequenze generali di risposta. Per ottenere dei dati sintetici, si è ritenuto opportuno accorpare alcune modalità di risposta, per cui parlando di "soddisfatti" si intende indicare chi ha risposto con le modalità "molto" o "abbastanza" soddisfatto; quando si parlerà di "insoddisfatti" si indicheranno invece coloro che si sono dichiarati "poco" o "per niente" soddisfatti.

Alla descrizione degli andamenti generali farà seguito un breve commento dei risultati ottenuti. Successivamente, i dati saranno analizzati confrontando il grado di soddisfazione per singolo corso. In tal modo, la soddisfazione dei partecipanti potrà essere valutata sia in termini assoluti, sia in termini relativi, rilevando la variabilità inter-corsi in termini di successo agli occhi degli utenti e individuando aree di particolare problematicità.

L'analisi comparata sarà svolta in modo anonimo, evitando di dare indicazioni utili per l'identificazione della singola iniziativa. In altra sede e in forma individuale potrà essere fornito per ciascun corso un prospetto che indica i livelli di soddisfazione partecipanti conseguiti in rapporto agli andamenti medi dell'intero campione.

3.1 I risultati generali

Modalità di pubblicizzazione e di selezione. La prima serie di domande riguarda la qualità del percorso di pubblicizzazione e selezione anteriore allo svolgimento del corso. Si è inteso rilevare il giudizio dei partecipanti sulle informazioni possedute prima dell'iscrizione (relative agli obiettivi del corso; alle aree e alle materie; all'organizzazione complessiva dell'iniziativa; alle modalità di selezione) e sulle pratiche di selezione (in termini di equità, trasparenza, chiarezza delle prove).

Il grado di soddisfazione relativo alle informazioni pre-corso è relativamente elevato su tutti gli aspetti presi in considerazione, pur con una certa variabilità di giudizio. Oltre l'85% degli interpellati si dichiara abbastanza o molto soddisfatto delle informazioni ricevute sugli obiettivi generali del corso e sui titoli e prerequisiti necessari per l'accesso. La percentuale di soddisfatti

scende al 75% circa per quanto concerne le informazioni su aree e materie, modalità e criteri di selezione e organizzazione del corso.

Anche i giudizi sulle procedure di selezione sono nel complesso molto positivi: oltre l'85% ha considerato molto o abbastanza eque, trasparenti e chiare le modalità adottate per scegliere i partecipanti ai corsi.

La funzione di coordinamento didattico. Una seconda batteria di domande (10) aveva lo scopo di raccogliere il giudizio dei corsisti sulla funzione di coordinamento didattico dei corsi. Le varie domande intendevano rilevare la qualità dell'azione di coordinamento in termini di presentazione preliminare delle parti del corso ai partecipanti, di momenti di monitoraggio e verifica dell'andamento dell'attività formativa, di azioni volte a favorire un positivo clima all'interno del gruppo in formazione.

Anche i dati relativi a questa sezione di indagine mostrano una tendenza generale positiva. Su tutti gli aspetti la grande maggioranza (oltre l'80%) degli interpellati ha dato valutazioni positive. Le fasi di presentazione del corso e di primo contatto fra i partecipanti sono state condotte in modo soddisfacente secondo nove partecipanti su dieci; leggermente più critico il giudizio sulle modalità di presentazione dei vari docenti: l'80% si considera molto o abbastanza soddisfatto di tale aspetto. L'azione di monitoraggio e verifica è considerata positivamente da circa l'85% dei soggetti. L'ascolto diretto dei partecipanti da parte dei coordinatori del corso (per segnalare difficoltà o problemi) è valutato soddisfacente da circa l'80% degli interpellati, mentre la percentuale di soddisfatti sale ulteriormente (89%) per quanto riguarda gli interventi volti a favorire il clima positivo nel gruppo in formazione.

Non sorprende, quindi, che, richiesti di un giudizio sintetico sul coordinamento didattico (espresso con una votazione da 1 a 10), i partecipanti abbiano espresso voti nel complesso elevati (voto medio pari a 7,2) con solo una minoranza (13%) che ha dato valutazioni negative (voto inferiore a cinque).

Le prove di verifica. Una sezione del questionario è stata dedicata specificamente al giudizio sulle prove di verifica realizzate durante il corso. Anche in questo caso si è adottata una batteria di item (6) che indagavano su diverse caratteristiche di tali prove (frequenza, collocazione, coerenza rispetto agli obiettivi, coerenza rispetto alle concrete situazioni di lavoro, utilizzo dei risultati).

Il livello di soddisfazione espresso per le prove di verifica è in linea con quello manifestato in precedenza (per la selezione e il coordinamento didattico).

Si notano, comunque, alcune leggere differenziazioni nelle risposte. Circa il 90% degli interpellati è molto o abbastanza soddisfatto della frequenza e collocazione delle prove lungo il percorso formativo. La percentuale si riduce a circa l'80% per quanto riguarda la coerenza delle prove rispetto a situazioni lavorative concrete, la chiarezza nella definizione dei criteri di valutazione e l'utilizzo dei risultati delle prove stesse.

La docenza. Il giudizio sulla docenza è stato raccolto con l'aiuto di una batteria di cinque item che intendeva valutare la chiarezza, la capacità di gestire l'aula, la capacità di suscitare interesse, l'utilizzo di metodi didattici, l'utilità degli argomenti trattati dai docenti. Essendo impossibile raccogliere valutazioni relative a tutti i singoli docenti del corso, è stato chiesto di esprimere un giudizio sintetico, che tenga conto della qualità della docenza nel suo complesso.

La valutazione sulla docenza è la più positiva, con quote di soddisfatti superiori al 90%. Si tratta di un risultato senza dubbio incoraggiante anche se non sorprendente. Infatti è piuttosto frequente che le valutazioni sui docenti espresse in rilevazioni simili a quella condotta risultino nella gran parte dei casi di segno positivo (come mostrano dati comparabili raccolti con strumenti analoghi negli anni passati).

I contenuti del corso e competenze acquisite. Una serie di domande era finalizzata a rilevare il grado di soddisfazione generale nei confronti dei contenuti proposti dal corso e delle competenze acquisite.

In primo luogo, è stato chiesto di esprimere un giudizio sul rapporto fra teoria e pratica nei vari temi trattati. Il 60% degli intervistati giudica che vi sia stato un giusto equilibrio fra teoria e pratica, mentre il 39% ha rilevato un eccesso di attenzione per concetti e modelli teorici a scapito dell'attività pratica. Il restante 1% considera, al contrario, che vi sia stata una prevalenza di attività pratica a scapito della teoria.

In secondo luogo, è stato chiesto un parere circa gli interventi realizzati per approfondire la conoscenza del mondo del lavoro (testimonianze, visite guidate, ecc.). Su tali interventi la grande maggioranza degli interpellati (90% e oltre) esprime valutazioni positive in termini di utilità e interesse. La manifestazione di un giudizio meno positivo la si trova per quanto riguarda la frequenza di tali interventi: il 27% li giudica scarsamente frequenti. Si tratta di un dato che sembra confermare l'importanza attribuita al contatto con il mondo del lavoro da parte dei corsisti.

In terzo luogo, è stato richiesto un giudizio generale sulle competenze fornite dal corso in termini di utilità per il lavoro, interesse, coerenza con gli obiettivi del corso, completezza. Anche in questo caso, prevale in modo netto il numero dei soddisfatti rispetto agli insoddisfatti. Il 96% giudica molto o abbastanza interessanti le competenze fornite, il 91% le considera coerenti con gli obiettivi del corso, l'88% le considera molto o abbastanza complete e l'87% le considera utili per il lavoro.

Aspetti didattici e organizzativi. Alcune domande sono state indirizzate all'approfondimento del giudizio su aspetti organizzativi del corso che hanno una diretta valenza didattica (orari, materiali, attrezzature).

Anche su tali aspetti il grado di soddisfazione generale rispecchia l'andamento sin qui osservato: elevata percentuale di soggetti che si dichiarano molto o abbastanza soddisfatti; scarsa presenza di giudizi critici.

Si notano comunque alcuni dati che meritano attenzione.

Il 91% si dichiara molto o abbastanza soddisfatto degli orari di svolgimento del corso, ma si rileva un 32% che esprime scarsa soddisfazione per il tempo lasciato all'approfondimento personale. Il

giudizio complessivo è meno severo per quanto riguarda la disponibilità di spazi (88% di soddisfatti) ed il comfort complessivo di questi (83% di soddisfatti).

Andamenti positivi si rilevano per quanto riguarda la valutazione dei materiali didattici (molto o abbastanza utili per oltre il 90% degli intervistati; molto o abbastanza completi per l'88%) e delle attrezzature tecniche (oltre l'80% le giudica adeguate rispetto alle finalità del corso).

Lo stage. Per la valutazione dello stage è stata proposta una batteria di domande particolarmente dettagliata composta da 15 item che intendevano esplorare diversi aspetti di questa specifica fase del corso: progettazione, coordinamento, realizzazione, valutazione finale.

Una prima serie di sette item ha permesso di raccogliere gli orientamenti dei partecipanti ai corsi in merito alla fase di predisposizione e coordinamento dello stage: informazioni ricevute, presentazione alle aziende, modalità di coordinamento con le aziende, qualità dell'intervento del tutor aziendale, organizzazione oraria, coerenza dell'attività svolta rispetto agli obiettivi del corso.

Sebbene su tutti gli aspetti citati prevalga il numero di coloro che esprimono valutazioni tendenzialmente positive, si può osservare che l'orientamento generale sulla progettazione e coordinamento dello stage è meno positivo rispetto agli altri ambiti sin qui presi in esame. Complessivamente, la percentuale di soggetti che giudica molto o abbastanza adeguati i vari passaggi si aggira attorno al 75%.

In particolare, l'aspetto più critico è quello informativo con un 28% di rispondenti che considera i dati preliminari su caratteristiche dell'azienda sede dello stage, obiettivi formativi del tirocinio, ecc. come poco o per niente adeguati.

Percentuali simili di "insoddisfatti" si hanno per quanto riguarda le modalità di presentazione iniziale dei partecipanti alle aziende (25%), le fasi di incontro con il coordinatore del corso per chiarire aspetti problematici dell'esperienza di stage (26%), la coerenza fra attività di tirocinio e obiettivi del corso (25%), l'intervento del tutor aziendale (21%).

Più positivo il giudizio sull'adeguatezza degli aspetti organizzativi (88% di "soddisfatti" e 12% di "insoddisfatti").

Con un'ulteriore batteria di cinque item si è inteso rilevare il giudizio complessivo sulle competenze acquisite durante il tirocinio.

In dettaglio, si è chiesto di esprimere una valutazione sull'esperienza di stage relativamente alla possibilità di conoscere meglio il proprio lavoro e il proprio profilo professionale, stabilire contatti utili per il futuro lavorativo, applicare le conoscenze teoriche acquisite durante il corso, sperimentare concretamente le proprie capacità lavorative.

Su tali aspetti, le valutazioni ritornano ad elevati livelli di soddisfazione, pur con qualche leggera differenza inter-item. Circa il 90% degli interpellati considera (molto o abbastanza) utile lo stage per comprendere il proprio lavoro e il proprio profilo professionale e per sperimentare le proprie capacità. Circa l'85% invece lo considera molto o abbastanza utile per stabilire contatti e per applicare le conoscenze teoriche acquisite durante il corso.

Infine, con tre item si è inteso conoscere il giudizio dei soggetti sulle modalità adottate per la valutazione dello stage, un aspetto di solito considerato critico nell'ambito della formazione professionale. Anche in questo caso, comunque, il livello di soddisfazione è elevato: l'89% considera molto o abbastanza adeguati i criteri di valutazione adottati; l'85% esprime lo stesso parere sugli strumenti di valutazione, mentre l'83% considera positivamente l'utilizzo successivo delle valutazioni.

Commento ai risultati generali. Il quadro complessivo che emerge dall'esposizione dei dati aggregati, relativi all'insieme dei 19 corsi analizzati, è senza dubbio positivo e rivela un accentuato grado di soddisfazione dei partecipanti sulla gran parte degli aspetti esaminati.

Si può obiettare che l'elevata soddisfazione sia dovuta, non solo ad un orientamento positivo degli intervistati verso il corso, ma anche ad una sorta di routine di risposta che di solito si genera di fronte a domande con risposta standardizzata: i soggetti tenderebbero a rispondere in modo da assecondare chi pone le domande, manifestando comunque andamenti positivi.

E' vero che tale trend di risposta può caratterizzare i questionari di gradimento. Comunque, nei dati in precedenza presentati si nota che il livello di soddisfazione è diffuso ma non completamente generalizzato (vi sono alcune differenze negli andamenti per i diversi ambiti).

Inoltre, il livello di soddisfazione espresso appare in alcuni casi più elevato di quello rilevato in altre occasioni con strumenti simili.

In particolare, le risposte più positive, in relazione ad applicazioni passate, riguardano i giudizi sulla funzione di coordinamento.

Nel complesso, si conferma che alcuni aspetti sono stati apprezzati dalla quasi totalità dei partecipanti (con una minoranza del 10% di insoddisfatti): docenza, modalità di verifica, interventi per conoscere il mondo del lavoro, competenze acquisite, alcuni aspetti dell'organizzazione didattica, azione dei coordinatori didattici.

Altri aspetti hanno raccolto una quota di giudizi critici leggermente superiore, comunque contenuta in una gamma che varia dal 20 al 25%. Si tratta soprattutto di aspetti legati alle informazioni ricevute (nella fase pre-corso o in quella pre-stage), all'organizzazione temporale del corso (tempo lasciato per lo studio individuale) e, più in generale, alla fase di stage.

La sezione seguente, in cui si espongono i dati relativi a differenze di giudizio inter-corso, permetterà di rilevare se gli aspetti critici, pur segnalati da una minoranza di partecipanti, sono confinabili ad un numero ristretto di corsi o sono distribuiti equamente sull'intero gruppo di iniziative analizzate.

3.2 Le differenze tra i diversi corsi

L'analisi comparata delle risposte fornite dai partecipanti nei vari corsi consente, come detto, di individuare, eventuali esperienze giudicate particolarmente critiche.

Per condurre tale analisi si è proceduto costruendo degli indici generali di soddisfazione per ciascuna area indagata (pubblicizzazione, selezione, coordinamento, ecc.) in modo da fornire un confronto sintetico dei dati.

Tali indici costituiscono l'andamento medio delle risposte per ciascuna area e tendono, quindi, a dare indicazioni aggregate, di minore dettaglio rispetto a quanto esposto in precedenza, ma di maggiore pregnanza in termini comparativi.

I risultati sono esposti in modo da garantire l'anonimato dei corsi. L'obiettivo, in questa sede, non è di individuare iniziative che sono apparse meno brillanti agli occhi dei partecipanti; è piuttosto quello di cercare di spiegare la variabilità delle risposte ottenute.

Se si osservano differenze significative fra i vari corsi, significa che alcuni attributi relativi alle iniziative formative (modalità organizzative e di coordinamento, spazi, contenuti dei corsi) hanno influenzato in misura significativa l'orientamento degli individui.

Se, viceversa, il livello di soddisfazione è simile nelle varie iniziative analizzate, allora si deve ritenere che la variabilità delle risposte è imputabile a fattori individuali o aleatori ed è scarsamente legata alla qualità delle iniziative.

In tal senso, le analisi che seguono, oltre a dare indicazioni sul differente gradimento dei vari corsi, offrono indicazioni sulla qualità dei dati ottenuti e degli strumenti di rilevazione utilizzati.

Modalità di pubblicizzazione e selezione. Per quanto concerne la pubblicizzazione del corso, che come detto in precedenza raccoglieva percentuali di soddisfatti variabili dal 75% all'85%, si nota una generalizzata soddisfazione diffusa nella gran parte dei corsi.

L'analisi dei dati, supportata da test statistici, permette di individuare un livello medio di soddisfazione generale pari all'87% dei casi con la gran parte dei corsi che si situano in prossimità di tale media (fra l'80% e il 100% di soddisfatti).

Solo in due casi si notano scostamenti significativi che segnalano situazioni particolarmente critiche: in un corso circa un terzo dei partecipanti esprime insoddisfazione; in un altro circa l'80% dei partecipanti si dichiara insoddisfatto delle informazioni preliminari ricevute.

Per quanto riguarda le pratiche di selezione il livello di soddisfazione generale è, come detto, ancor più elevato: in 9 dei 19 corsi esaminati si ottiene una percentuale di molto o abbastanza soddisfatti pari al 100%. In altri 6 corsi tale percentuale è superiore all'80% mentre si hanno 4 casi che si discostano dalla media generale: due in modo non rilevante (percentuale di soddisfatti pari al 75%); altri due in modo più netto (percentuale di soddisfatti pari al 50%).

La funzione di coordinamento didattico. Per esaminare eventuali differenze di giudizio intercorso sulla funzione di coordinamento è stato preso in considerazione il voto complessivo dato dai partecipanti, che poteva variare da 1 a 10 (si ricorda che la media generale è pari a 7.2).

Voti medi eccellenti (superiori all'otto) sono stati ottenuti da quattro corsi; voti medi ottimi (tra il sette e l'otto) sono stati assegnati a nove corsi; voti medi sopra la sufficienza (tra il sei e il sette) si registrano in 3 iniziative; infine, voti al di sotto della "sufficienza" (meno di sei) sono da registrare in 3 corsi.

Si nota, anche in questo caso, una certa variabilità delle risposte che può essere spiegata, non solo in termini di idiosincrasie personali nella formulazione del giudizio, ma anche in termini di qualità (presunta e percepita dai partecipanti) delle singole iniziative formative. Infatti, il test statistico dell'analisi della varianza mostra che le differenze fra le medie dei singoli corsi sono significative.

Le prove di verifica. Le prove di verifica sono state giudicate, nel complesso, molto positivamente con circa l'87% di valutazioni positive (molto o abbastanza d'accordo). Anche in questo caso si hanno punte di eccellenza (8 corsi con il 100% di soddisfatti), valori elevati attorno alla media (fra l'80% e il 95% di soddisfatti) per 6 corsi e un numero limitato di casi critici: tre corsi registrano un numero di soddisfatti leggermente inferiore alla media (compreso fra il 56% e il 75%); altri due casi segnalano un tasso di insoddisfazione più elevato che riguarda circa i due terzi degli intervistati.

La docenza. Sulla docenza i pareri dei partecipanti sono piuttosto concordi e orientati molto positivamente. La quasi totalità dei corsi ottiene il 100% di molto o abbastanza soddisfatti (15 corsi su 19); un solo caso registra un giudizio tendenzialmente meno positivo in quanto un terzo degli intervistati si dichiara poco o per niente soddisfatto della docenza.

Contenuti del corso e competenze acquisite. Una maggiore variabilità inter-corso si osserva nei giudizi espressi sulle iniziative finalizzate alla conoscenza del mondo del lavoro. La valutazione è complessivamente positiva per 13 corsi (con percentuali di soddisfatti superiori all'80%), mentre in cinque iniziative tale percentuale è pari o inferiore al 75%. Elevata omogeneità si ottiene nelle risposte in merito alla competenze acquisite; in 11 dei 19 corsi il 100% dei soggetti offre una valutazione positiva; in altri 5 corsi i giudizi positivi riguardano oltre l'80% dei rispondenti; minore entusiasmo, con percentuali di soddisfatti comprese fra il 45% e il 69%, si ottiene in tre corsi.

Aspetti didattici e organizzativi. Gli aspetti organizzativi (orari e spazi) sono nel complesso giudicati positivamente nella gran parte delle iniziative formative: in 16 corsi la percentuale dei (molto o abbastanza) soddisfatti supera l'80%. Nei restanti tre casi tale percentuale è compresa fra il 50% e il 75%.

Un andamento molto simile si ottiene per quanto riguarda il giudizio sugli aspetti didattici del corso (materiali e attrezzature) con 15 corsi giudicati molto positivamente (oltre l'80% di soddisfatti) e quattro corsi leggermente al di sotto di tale livello di eccellenza (percentuale di soddisfatti compresa fra il 45% e il 75%).

Lo stage. Infine, per la valutazione comparata dello stage è stato costruito un indice complessivo che comprende tutti gli item descritti in precedenza (15) e che costituisce, quindi, un dato sintetico sul completo andamento del tirocinio.

In 12 dei 19 corsi si ottiene il livello più elevato di molto o abbastanza soddisfatti (100%), mentre in altri tre corsi si raggiungono comunque livelli elevati (oltre l'80% di soddisfatti). Resta, anche in questo caso, una minoranza di iniziative in cui il giudizio dei partecipanti non è molto unanime e dove si nota una percentuale significativa di orientamenti critici (percentuale di poco o per niente soddisfatti che varia dal 29% al 67%).

Commenti all'analisi comparata inter-corsi. La tabella 1 riporta in estrema sintesi i dati commentati nella sezione precedente e mette in evidenza le risposte sui vari aspetti dell'esperienza formativa per ciascun corso.

Tali dati segnalano due fatti principali:

- l'elevata soddisfazione generale, già osservata nell'analisi dei dati complessivi, che riguarda la grande maggioranza delle iniziative esaminate;
- la presenza di un numero limitato di corsi giudicati in modo severo (o meno positivo) da una percentuale significativa di partecipanti.

Per quanto riguarda il primo punto, si può notare che alcuni corsi ottengono giudizi estremamente lusinghieri su tutti gli aspetti indagati, segnale che i partecipanti hanno percepito una completa e diffusa qualità dell'iniziativa formativa.

Per quanto riguarda il secondo punto, si possono rilevare due tendenze parallele.

Da un lato, si nota che alcune sottolineature critiche sono isolate, riguardano singoli aspetti di un corso che, su altre dimensioni, è invece giudicato positivamente.

Dall'altro lato, si osserva che, in altri casi, vi è una certa regolarità di giudizi negativi che ricadono su vari aspetti dei medesimi corsi. Si tratta di un numero limitato di esperienze (quattro) ove si scorgono segnali di una diffusa insoddisfazione che appare sistematica in quanto si estende lungo le varie fasi del corso (dalla pubblicizzazione allo stage).

Ovviamente tali comparazioni non possono essere lette come semplice graduatoria della qualità dei corsi. E' noto, infatti, che il gradimento dei corsisti costituisce uno fra i tanti indicatori di qualità che merita di essere analizzato in combinazione con altri parametri.

Inoltre, vari fattori, anche di ordine collettivo, possono influenzare la manifestazione dell'orientamento dei rispondenti. Un minore gradimento complessivo può essere legato, non semplicemente alla qualità di un corso, ma anche al sistema di aspettative dei partecipanti. Specifici eventi negativi, che possono avere caratterizzato una parte di un corso, possono generare un complessivo atteggiamento sfavorevole nei corsisti che si ripercuote sull'intero giudizio.

La lista delle possibili interpretazioni del gradimento dei partecipanti potrebbe continuare a lungo, Qui preme sottolineare che i dati esposti vanno letti con prudenza e non semplicemente come graduatoria di qualità delle 19 iniziative.

Pur adottando tale prudenza, non si può non rilevare come vi sia una consistente variabilità nei giudizi formulati e come in alcuni casi emergano segnali di diffusa insoddisfazione.

Tale risultato costituisce una validazione (seppure indiretta e parziale) dello strumento utilizzato e rappresenta un indicatore della qualità del dato raccolto.

Infatti, sembra testimoniare la sensibilità delle misure adottate, in quanto corsi diversi ottengono livelli di gradimento significativamente differenti.

A fianco di tale positiva considerazione metodologica si deve comunque rilevare una certa difficoltà a discriminare maggiormente le risposte dei soggetti.

Se da un lato lo strumento adottato permette di "isolare" un ristretto numero di iniziative con un più elevato tasso di problematicità, dall'altro esso appare poco sensibile nel mettere in evidenza differenze fra corsi di buona qualità.

Si nota, infatti, un certo appiattimento dei risultati verso l'alto con una consistente quantità di corsi che riscuotono giudizi eccellenti e indifferenziati.

Tabella 3.1. Percentuali di molto o abbastanza soddisfatti per singolo corso sui diversi ambiti indagati. Dati aggregati

Corsi	N. Allievi	Pubblicizzazione	Selezione	Coordinamento	Prove di verifica	Docenza	Conoscenze sul MdL*	Competenze acquisite	Organizzazione (tempi e spazi)	Aspetti didattici	Stage
A	11	90%	78%	5.6	56%	91%	64%	45%	67%	91%	71%
B	14	100%	100%	6.3	100%	100%	100%	92%	93%	79%	100%
C	12	83%	100%	7.7	92%	100%	92%	100%	92%	100%	91%
D	15	87%	100%	7.5	93%	93%	73%	80%	100%	87%	83%
E	15	87%	93%	7.2	86%	100%	87%	93%	100%	100%	100%
F	14	86%	86%	7.5	100%	100%	100%	100%	93%	57%	100%
G	11	22%	50%	6.2.	73%	100%	64%	55%	73%	45%	62%
H	17	94%	100%	8.3	100%	100%	100%	100%	88%	94%	100%
I	17	100%	100%	8.6	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
J	15	67%	57%	4.8	38%	67%	75%	69%	80%	60%	33%
K	12	92%	75%	7.8	92%	100%	91%	83%	92%	75%	80%
L	11	100%	91%	8.3	100%	100%	82%	100%	100%	100%	100%
M	12	91%	92%	7.4	100%	100%	100%	100%	92%	83%	100%
N	15	93%	80%	8.3	100%	100%	100%	100%	93%	100%	100%
O	11	80%	100%	7.8	91%	100%	100%	100%	82%	82%	100%
P	11	82%	100%	7.0	91%	100%	91%	100%	91%	100%	100%
Q	12	83%	82%	5.5	29%	83%	54%	92%	58%	92%	71%
R	8	100%	100%	7.6	100%	100%	100%	100%	87%	100%	100%
S	13	92%	100%	6.7	75%	100%	100%	100%	82%	100%	100%
TOTALE	246	87%	89%	7.2	87%	97%	89%	90%	88%	86%	90%

Coordinamento (voto medio su scala da 1 a 10); *Interventi per conoscere il mondo del lavoro; Aspetti didattici (materiali e attrezzature).

4. La valutazione dei responsabili delle strutture formative coinvolte

Una fonte fondamentale per comprendere l'andamento delle singole iniziative formative e per valutare in modo più completo la riuscita della sperimentazione nel suo complesso è costituita dai responsabili delle strutture formative (presidi delle scuole superiori e direttori dei centri di formazione) che hanno preso parte all'iniziativa.

Il loro punto di vista è quello di chi valuta le sperimentazioni in una prospettiva più generale, tesa a collocarle all'interno del funzionamento generale delle strutture di cui sono responsabili. In particolare sono state richieste informazioni relative a:

- modalità di coordinamento e collaborazione fra scuola e formazione professionale;
- impatto del progetto sulle strutture formative;
- valutazione sulle caratteristiche e la trasferibilità del progetto;
- considerazioni sul sistema integrato di istruzione e formazione

Grazie all'insieme di questi dati si può costruire un bagaglio informativo utile per trarre un primo bilancio sull'iniziativa in corso e per offrire una gamma di possibili accorgimenti, soluzioni, idee per il futuro miglioramento degli interventi e per lo sviluppo complessivo del sistema integrato di istruzione e formazione.

Con questa serie di obiettivi, è stata organizzata una rilevazione che ha coinvolto 44 fra direttori di centri di formazione e presidi di scuole superiori impegnati nell'attività integrata. Tali dirigenti sono stati interpellati mediante uno strumento di rilevazione composito, costituito da una parte standardizzata (con modalità di risposta predefinite) e da una parte aperta (con domande a risposta libera).

Come detto, i soggetti coinvolti nell'indagine sono 44; si tratta di 25 presidi e 19 direttori di centri di formazione. In 19 casi l'interpellato gestiva un corso integrato (12 presidi e 7 direttori); in 25 casi un corso post-diploma (13 presidi e 12 direttori).

Di seguito sono presentati i dati raccolti mediante la rilevazione appena descritta.

In sede di restituzione del punto di vista dei responsabili delle strutture si è deciso di non procedere ad una differenziazione interna tra esperienze relative ai corsi post diploma ed esperienze che si riferiscono ai percorsi triennali integrati.

Abbiamo infatti verificato che per molti aspetti non esistono valutazioni significativamente diverse tra i giudizi dei responsabili che hanno seguito le due diverse sperimentazioni.

D'altra parte, considerando i giudizi espressi complessivamente dall'intero gruppo dei responsabili è stato possibile ragionare su un numero più elevato di soggetti, procedendo quindi anche ad una verifica dell'esistenza di eventuali differenze tra i giudizi dei Presidi e quelli dei Responsabili delle strutture di Formazione Professionale.

In questo capitolo, oltre a presentare i dati generali relativi ai 44 soggetti, si condurrà costantemente un confronto fra le risposte fornite da presidi e direttori e da responsabili di corsi post-diploma e

corsi integrati. Tale confronto dovrebbe permettere di individuare eventuali differenze nelle soluzioni tecniche e organizzative per affrontare i problemi incontrati nelle azioni formative integrate.

4.1 Modalità di coordinamento tra scuola e formazione professionale

La prima area di indagine è costituita da un approfondimento sulle modalità adottate per coordinare l'intervento fra scuola e centro di formazione. Si tratta di un punto chiave del progetto, che intende favorire uno scambio fra due sistemi (istruzione e formazione) che fino ad ora hanno operato isolati. Le domande poste cercano di chiarire in quale modo i responsabili hanno affrontato il problema del coordinamento, quali soluzioni hanno ideato e quali sono stati i problemi principali incontrati.

Un primo dato di carattere descrittivo riguarda **l'attribuzione di responsabilità operative fra scuola e struttura di formazione professionale** su varie aree di intervento. Si è chiesto di indicare a chi è stata attribuita tale responsabilità per le seguenti attività che caratterizzano il percorso tipo di un'iniziativa formativa (si veda tabella 1).

Tabella 1. Distribuzione delle responsabilità per varie aree di intervento. Valori assoluti (N=44*)

Attività	Responsabilità CFP	Responsabilità scuola	Responsabilità condivisa
analisi fabbisogni	12	1	27
progettazione impianto formativo	10	3	30
progettazione di dettaglio e programmazione didattica	3	3	34
reperimento o selezione dei partecipanti	6	16	18
individuazione docenti-esperti	15		27
integrazione fra docenti	8	5	30
monitoraggio attività d'aula	12	5	26
rapporto con le imprese	22	1	17
organizzazione materiali didattici	20	6	15
verifica apprendimenti	13	4	26
gestione budget e rendicontazione	34	1	7

* Numerosità inferiore a 44 a causa di risposte mancanti

I dati esposti in tabella mostrano come la condivisione di responsabilità sia stata più elevata per alcune aree operative, mentre su altre si è mantenuta una separazione dei carichi decisionali e gestionali.

In particolare, si nota come le attività tipiche del coordinamento didattico (programmazione; integrazione corpo docente; monitoraggio attività d'aula; verifica apprendimenti; progettazione) siano state gestite in comune nella gran parte dei casi. Altre attività, che non rientrano a pieno titolo nella tradizione delle responsabilità scolastiche, sono state attribuite per lo più ai centri di formazione (gestione budget e rendicontazione; rapporto con le imprese). Una eccezione sembra costituita dall'analisi del fabbisogno su cui gli istituti scolastici si sono impegnati in misura significativa con una condivisione di responsabilità.

L'analisi del dato disaggregato per tipologia corsuale (corso post-diploma e corso integrato) e per tipo di dirigente interpellato (preside o direttore) non ha messo in evidenza significative differenze nella distribuzione delle risposte. In pratica, la tendenza esposta in tabella sembra caratterizzare in modo omogeneo i corsi post-diploma e i corsi integrati.

Al di là del dato descrittivo, è stato chiesto un giudizio sulla **chiarezza nell'attribuzione dei compiti e delle responsabilità** fra scuola e struttura di formazione professionale.

In tal modo si è cercato di esplorare anche l'orientamento generale dei rispondenti rispetto al funzionamento complessivo dell'integrazione fra i due sistemi.

Le risposte sono state organizzate su una scala a cinque intervalli (da 1=poco chiara a 5=molto chiara). La grande maggioranza dei rispondenti si è collocata nella parte positiva della scala (13 soggetti sul valore 5; 16 soggetti sul valore 4); 13 soggetti hanno scelto il valore mediano della scala (3); solo 2 soggetti hanno dato una valutazione tendenzialmente negativa (valore 2). La media è risultata uguale a 3,9.

Anche in questo caso non si rilevano differenze fra le risposte di presidi e direttori e fra responsabili di corsi post-diploma e corsi integrati del triennio delle superiori.

Dunque, si registra una generalizzata e diffusa valutazione positiva delle modalità di coordinamento, comune ad entrambi i tipi di corso e ai responsabili di entrambe le strutture coinvolte.

Per quanto riguarda l'attribuzione di compiti e responsabilità tra Scuola e FP nella gestione del progetto, si è rilevato che in 31 casi è stata stabilita all'interno di un piano complessivo di gestione del progetto, in 12 casi è stata assunta di fatto col procedere del progetto, mentre in un solo caso non è mai stata definita.

Più in dettaglio, si è indagato sulle concrete **modalità operative attivate per garantire la gestione e supervisione integrata del progetto**.

In quasi tutti i casi (38) si è proceduto alla nomina di un coordinatore-responsabile di progetto. Tale ruolo è stato attribuito congiuntamente a persone della scuola e del centro di formazione in 33 dei 44 casi.

Negli altri 11 casi la responsabilità del coordinamento è stata affidata esclusivamente a personale del centro di FP.

La costruzione di un team per la realizzazione del percorso formativo ha riguardato 39 dei 44 casi. Esso è composto dai coordinatori di scuola e centro di formazione e da docenti delle due strutture. In 8 casi sono stati inseriti nel team anche esponenti del mondo del lavoro.

In 21 casi è stato costituito un comitato tecnico di supervisione. Fanno parte del team tecnico i responsabili di progetto (della scuola e del centro), i coordinatori del progetto e esponenti del mondo delle imprese.

4.2 Impatto del progetto sulle strutture formative

Una seconda area presa in considerazione riguarda da vicino le possibili conseguenze che la realizzazione del progetto può avere generato nella scuola e nel centro di formazione.

Si intende osservare se vi è stata una fruttuosa contaminazione fra i due sistemi educativi-formativi e su quali aree tale contaminazione ha sortito i principali effetti.

In particolare, le domande sono indirizzate a rilevare l'eventuale creazione o potenziamento di aree di attività, di ruoli, di unità organizzative, di strumenti o procedure operative e di modalità innovative di gestione delle risorse.

Creazione o potenziamento di aree di attività all'interno della struttura scolastica o formativa si osservano le seguenti tendenze generali (tabella 2).

Tabella 2. Creazione o potenziamento di aree di attività. Valori assoluti (N=44*)

Attività	Nessun cambiamento	Potenziamento attività esistenti	Creazione nuove attività
analisi fabbisogni	20	13	7
progettazione	13	23	7
valutazione	13	20	5
coordinamento	10	24	8
tutorship	19	14	5
gestione materiali didattici	27	10	4
gestione budget e rendicontazione	31	6	2

* Numerosità inferiore a 44 a causa di risposte mancanti

Si può notare come la creazione di nuove attività sia limitata a sette/otto casi, mentre nella maggioranza delle situazioni il progetto ha stimolato il potenziamento di attività già esistenti.

Si notano anche alcune differenze tra le diverse aree indagate. Infatti, poco sembra cambiato nella gestione del budget, dei materiali didattici e nell'analisi del fabbisogno, mentre effetti più consistenti si osservano per quanto riguarda la progettazione, il coordinamento e i sistemi di valutazione.

Il potenziamento delle attività esistenti a seguito delle sperimentazioni sembra essere stato maggiore tra gli Istituti che tra gli Enti di FP. Anche la creazione di nuove attività riguarda quasi sempre le scuole, come nel caso dell'analisi dei fabbisogni (6 casi su 7), della progettazione (6 casi su 7), del coordinamento (6 casi su 8), e della tutorship (5 casi su 5).

Inoltre, si sono riscontrate differenze anche sulla base del tipo di sperimentazione attivata (triennale e post-diploma). Le esperienze post-diploma sembrano avere favorito una maggiore creazione o un potenziamento delle diverse attività connesse alla conduzione dei progetti formativi.

Creazione o potenziamento di ruoli all'interno delle strutture scolastiche e formative. In particolare, si è chiesto di segnalare eventuali cambiamenti rilevati in diverse figure: responsabile struttura; responsabile amministrativo; progettista; coordinatore; tutor; docente.

I segnali di cambiamento più significativi emergono in relazione alla figura del coordinatore (in 23 casi potenziata; in 10 casi creata ex-novo), del tutor (13 casi di potenziamento e 8 di creazione ex-novo) e del progettista (16 casi di potenziamento di tale figura e 7 di creazione ex-novo).

Qualche elemento di sviluppo si nota anche per il corpo docente, ma soprattutto in termini di potenziamento di figure già esistenti (14 casi). Invece, i ruoli dei responsabili di struttura e amministrativo non mostrano particolari cambiamenti (solo in 7 casi per i responsabili di struttura e in 4 per i responsabili amministrativi, si segnalano potenziamenti delle figure già esistenti).

Il quadro sopra esposto è condiviso dalle due strutture prese in esame (scuola e formazione professionale). Una sola differenza è marcatamente significativa e riguarda la figura del coordinatore; è il sistema scolastico che segnala i più consistenti cambiamenti in tale ambito, con 14 strutture che hanno potenziato la funzione e 8 che l'hanno creata ex-novo, mentre il sistema formativo segnala cambiamenti più contenuti.

Anche a questo livello le sperimentazioni relative ai corsi post diploma sembrano aver avuto un impatto maggiore. In questi casi avviene più frequentemente un potenziamento dei ruoli già esistenti e, in minor misura, la creazione di nuovi ruoli.

Creazione di nuove unità all'interno delle strutture prese in esame. In tal caso, presidi e direttori manifestano un relativo maggiore dinamismo.

Infatti, viene segnalata la creazione (5) o il potenziamento (6) di comitati tecnici per la supervisione di progetto; la creazione (16) o il potenziamento (17) di team di conduzione di attività didattiche; la creazione (10) o il potenziamento (16) di gruppi di analisi dei fabbisogni e di progettazione. Scuola e formazione professionale si sono sviluppate di pari passo, nel senso che non si notano differenze significative nelle risposte di presidi e direttori, così come non vi sono differenze di rilievo nel resoconto di responsabili di corsi post-diploma o di corsi triennali integrati.

Procedure e metodologie di intervento. E' stato chiesto se si sono registrati cambiamenti interni nel ricorso a strumenti di progettazione, programmazione, gestione economico-finanziaria, gestione delle decisioni.

Per quanto riguarda la progettazione formativa, 14 soggetti non segnalano cambiamenti significativi, 19 indicano un potenziamento delle procedure esistenti, 5 la costituzione di nuovi strumenti.

Andamento molto simile si registra per quanto concerne la programmazione didattica (14 casi di non cambiamento; 19 di potenziamento; 8 di adozione di nuovi strumenti).

Meno innovazioni si hanno nelle procedure di gestione economico-finanziaria (25 casi di impermeabilità al cambiamento; 7 di potenziamento delle pratiche esistenti; 3 di adozione di nuovi strumenti) e in quelle decisionali (22 casi di non cambiamento; 14 di affinamento di pratiche già esistenti; 3 casi di inserimento di nuove procedure).

I cambiamenti segnalati si ripartiscono equamente fra istituti scolastici e centri di formazione professionale. Allo stesso modo, non vi sono effetti differenziati fra strutture che hanno gestito corsi post-diploma e quelle che hanno gestito corsi integrati triennali.

Modalità di gestione delle risorse. In particolare, si è chiesto di rilevare se la gestione del progetto integrato ha prodotto innovazioni nella gestione del monte ore dei docenti, nell'utilizzo dei laboratori, delle attrezzature tecnico-didattiche e degli spazi a disposizione.

Gli effetti più marcati si segnalano nell'uso di laboratori (23 soggetti segnalano innovazioni) e attrezzature (17 casi di innovazione). Meno frequenti sono le innovazioni segnalate nella gestione di spazi (14 casi) e, soprattutto, nell'utilizzo del monte ore degli insegnanti (7 casi).

Nel complesso, i segnali di innovazione provengono soprattutto dalla scuola, mentre meno coinvolta da cambiamenti appare la gestione delle risorse nei centri di formazione.

Inoltre, si nota che le innovazioni nella gestione del monte ore dei docenti sono generate quasi esclusivamente nelle sperimentazioni relative ai corsi post diploma.

4.3 Valutazione sulle caratteristiche e trasferibilità del progetto

In questo paragrafo vengono presentati i punti di vista dei responsabili delle strutture in merito ad una valutazione complessiva delle sperimentazioni e le condizioni per una loro efficace riproposizione e trasferibilità.

Ad essi in particolare è stato chiesto di esprimere una valutazione circa i principali punti di forza e di debolezza del percorso integrato, le modalità per migliorare l'efficacia degli interventi, le azioni di accompagnamento in vista di una trasferibilità delle sperimentazioni..

In rapporto a questi aspetti vengono di seguito riportate le osservazioni che sono state evidenziate con maggior frequenza all'interno delle risposte fornite dai responsabili alle domande aperte contenute nel questionario.

I principali punti di forza del percorso integrato. I responsabili tendono a dare una forte enfasi alle sperimentazioni come opportunità di confronto reciproco e di occasione per qualificare l'offerta formativa complessiva.

Questo giudizio riguarda entrambe le attività integrative sperimentate, anche se tra i soggetti che sono stati coinvolti nei corsi post diploma sembra complessivamente esserci una maggiore sottolineatura di questi aspetti.

Il punto di forza citato con maggior frequenza (32 volte) da presidi e direttori è l'occasione di *integrazione* tra scuola e centri di formazione professionale. La sperimentazione, infatti, ha favorito la conoscenza reciproca, lo scambio ed il confronto tra sistemi diversi attraverso efficaci occasioni di lavoro di gruppo. Più in generale ha ampliato e potenziato la rete di rapporti che le strutture avevano sul territorio (con Università, enti locali, aziende...).

Un'altra considerazione riguarda le modalità nuove di progettare i percorsi formativi. Il confronto tra le pratiche didattiche in uso nei diversi sistemi e l'acquisizione di metodologie nuove (inclusa l'esperienza di stage) ha favorito un arricchimento dei contenuti del curriculum formativo e una maggior qualità e diversificazione dell'offerta formativa. Queste voci sono state indicate da 21 soggetti.

I principali punti di debolezza del percorso integrato. D'altra parte molti intervistati (18) sottolineano anche una forte difficoltà a sviluppare e gestire i concreti processi di integrazione tra Istituto scolastico e struttura di FP.

In questo caso si tratta soprattutto di difficoltà segnalate dai responsabili che sono stati coinvolti nelle sperimentazioni relative ai percorsi triennali integrati.

I direttori delle strutture di FP evidenziano la presenza nella scuola di vincoli normativi e organizzativi (es. orari) che limitano la flessibilità delle azioni.

I presidi ricordano che non è semplice inserire i moduli integrativi nell'attività curricolare scolastica tradizionale.

Un elemento critico riguarda in particolare il personale non immediatamente chiamato a gestire direttamente le attività (soprattutto i docenti dei percorsi triennali integrati), che spesso risulta poco coinvolto rispetto alle finalità e alle caratteristiche della sperimentazione.

Analoghi problemi di motivazione sono inoltre segnalati da qualche responsabile in rapporto ai partecipanti, che a volte sono risultati anche troppo disomogenei tra di loro.

Un'ultima serie di considerazioni riguardano infine le misure di accompagnamento e assistenza tecnica. In particolare si sottolineano problemi di tempestività e di coordinamento tra lo sviluppo delle attività sperimentali e i tempi con cui sono state avviate le attività di assistenza.

Proposte per il miglioramento dell'efficacia degli interventi. In generale emerge comunque un apprezzamento e una volontà di continuare sulla strada delle esperienze di integrazione.

Molti evidenziano l'esigenza di un rafforzamento della rete di rapporti tra le strutture, per giungere ad un coordinamento e una cooperazione stabile tra i diversi soggetti coinvolti: scuola, formazione professionale, imprese, enti locali. Questo risultato può essere raggiunto con la promozione/diffusione delle iniziative e dei risultati, e attraverso azioni di sensibilizzazione verso i soggetti locali affinché siano maggiormente coinvolti nei progetti.

In questa logica vanno anche le richieste di dare continuità a queste sperimentazioni, evitando che restino interventi isolati.

Una richiesta che, a detta di parecchi responsabili, potrebbe contribuire a migliorare la qualità degli interventi riguarda una maggiore flessibilità nella gestione delle procedure amministrative, che permetta di apportare modifiche al progetto anche in itinere.

Altre proposte riguardano poi una serie di suggerimenti più specifici circa le caratteristiche e le modalità di gestione degli interventi. Essi vanno dalla maggior cura da porre alla progettazione integrata dei percorsi (in termini sia di tempo di lavoro che di coinvolgimento dei soggetti), all'ampliamento del periodo di stage, alla revisione di alcuni contenuti degli interventi.

Accanto a queste proposte viene rimarcata l'opportunità di anticipare gli interventi di assistenza tecnica, che dovrebbero essere paralleli alla realizzazione dei percorsi.

Un numero più ridotto di soggetti sottolinea l'esigenza di aumentare i finanziamenti per i progetti, riflettendo anche sulle modalità con cui vengono assegnate le risorse alle diverse attività.

Da 2 responsabili è venuta la richiesta di una maggior chiarezza sulle finalità e gli obiettivi del corso e sui ruoli.

Le azioni di accompagnamento. Direttori e Presidi sottolineano soprattutto l'esigenza di sostenere le sperimentazioni integrate con una adeguata azione di promozione (soprattutto quelle che riguardano i percorsi integrati del triennio, che si rivolgono ad una utenza potenziale, giovani e famiglie, che spesso non coglie immediatamente la valenza qualificante di questa proposta).

Viene poi sottolineato come occorra la sensibilizzazione e il coinvolgimento delle strutture ed enti presenti nel contesto territoriale locale e la diffusione dei risultati e delle metodologie adottate.

La trasferibilità e la diffusione delle iniziative dovrebbe poi essere favorita dall'assistenza tecnica (opportunamente ricalibrata sui tempi e le esigenze dei progetti) e da uno snellimento delle pratiche burocratiche.

Sarebbe in particolare necessario fornire una adeguata opportunità di seminari di formazione al personale da coinvolgere gradualmente all'interno di queste esperienze.

4.4 Considerazioni sul sistema integrato di istruzione e formazione

Tra i responsabili delle strutture formative sembra emergere una diffusa condivisione del ruolo che, all'interno di un sistema integrato di istruzione e formazione dovrebbero avere rispettivamente le scuole, le agenzie di formazione professionale e le imprese.

Da questo punto di vista l'aver partecipato alle sperimentazioni, indipendentemente dal fatto che si trattasse di corsi post diploma piuttosto che di percorsi integrati triennali, sembra aver favorito (o quanto meno non aver rimesso in discussione) una comune rappresentazione circa le caratteristiche di un futuro sistema integrato di istruzione e formazione professionale. Particolarmente importante appare la sostanziale condivisione di queste caratteristiche sia da parte dei Presidi che dei Direttori delle strutture di FP, in particolare per quanto riguarda il ruolo che i diversi soggetti dovrebbero svolgere all'interno di questo sistema.

Il ruolo della scuola. Gli intervistati, in una ipotesi di futuro sistema integrato, assegnano alla scuola una centralità per quanto riguarda la funzione educativo/culturale. Essa deve fornire soprattutto solide competenze di base, ma deve anche trasmettere anche competenze trasversali e competenze professionali generali tipiche dell'indirizzo scolastico prescelto dai giovani.

Un secondo aspetto riguarda i compiti che la scuola deve svolgere. Quello citato più frequentemente è il controllo dell'intero percorso formativo, e in particolare degli aspetti metodologici-didattici: progettare i percorsi, gestire le risorse, fare docenza, svolgere il coordinamento e le verifiche.

Infine la scuola si deve occupare di orientamento, deve effettuare l'analisi dei bisogni formativi degli utenti e collaborare con altri soggetti (cantri di formazione e aziende) per la progettazione e realizzazione di attività che tengano conto delle esigenze del territorio e del mercato del lavoro locale.

Il ruolo della formazione professionale. Il ruolo chiave assegnato alla formazione professionale consiste nel favorire il collegamento e il coordinamento tra la scuola e mondo del lavoro. Essa deve collaborare con la scuola per costruire i percorsi e contemporaneamente favorire il coinvolgimento delle imprese in modo da collegare domanda e offerta di lavoro.

In primo luogo deve svolgere l'analisi dei fabbisogni del mondo produttivo, spesso in collaborazione con altri soggetti, per la definizione delle professionalità necessarie. Successivamente deve provvedere alla progettazione dei percorsi integrati basati sulla modularità.

Un secondo tipo di contributo si riferisce ai contenuti che i centri di formazione devono affrontare. Il loro ruolo deve essere quello di fornire competenze professionali specialistiche, in modo da consentire alle persone di acquisire competenze spendibili nel mondo produttivo. A questo aspetto si collega il compito di gestire i rapporti con le imprese e la pianificazione e realizzazione degli stage e dei tirocini in azienda.

Infine alla FP è riconosciuta anche una maggiore esperienza nella gestione di tutte le procedure amministrative collegate ad una modalità di lavoro su progetti finanziati con specifiche voci di budget.

Il ruolo delle imprese. Il compito assegnato più spesso alle imprese è l'individuazione dei fabbisogni formativi del mondo del lavoro. In collaborazione con la FP e la Scuola, deve intervenire nella definizione dei profili professionali necessari e fornire alle strutture formative informazioni e stimoli per una progettazione mirata.

Compito delle imprese è anche quello di rendersi disponibili per le esperienze pratiche degli allievi, di progettare e di realizzare le esperienze di stage e di tirocinio. Più nello specifico, le aziende devono formare gli allievi, tramite gli stage, facendo acquisire loro competenze operative e facendo conoscere la realtà delle imprese e, più in generale, del mondo del lavoro.

Infine alle imprese è richiesto un contributo alla fase di realizzazione degli interventi, fornendo docenze e testimonianze, oppure mettendo a disposizione degli allievi le nuove tecnologie.

Un numero più ristretto di intervistati segnala comunque che sarebbe utile un contributo attivo delle imprese durante la progettazione e organizzazione del percorso formativo.

Il ruolo della regione Emilia Romagna. Alla Regione è richiesto di definire gli indirizzi di programmazione degli interventi formativi, stabilire le procedure e svolgere un ruolo di coordinamento e verifica degli interventi.

In secondo luogo, Regione e Ministero della Pubblica Istruzione dovrebbero elaborare indirizzi programmatici convergenti che favoriscano l'incontro ed il coinvolgimento di tutti i soggetti interessati, permettendo l'attuazione e il consolidamento delle esperienze di integrazione realizzate. A questo proposito dovrebbe essere posta particolare attenzione alle attività di promozione, divulgazione e trasferimento delle sperimentazioni.

In una logica di sviluppo del sistema integrato rimane poi estremamente importante il supporto e l'assistenza tecnica alle strutture che partecipano alle sperimentazioni, con le relative azioni di supervisione e monitoraggio delle attività.

Il ruolo del Ministero della Pubblica Istruzione. Innanzitutto, in collaborazione con la Regione, deve promuovere l'integrazione attraverso la diffusione e promozione delle iniziative e dei risultati conseguiti, creando momenti di confronto tra le diverse esperienze, nella logica di aumentare le strutture coinvolte e mettere a regime le sperimentazioni.

All'interno di questo processo occorre che il Ministero, per la parte che gli compete, definisca le linee guida per la progettazione dei percorsi integrati e identifichi standard formativi e valutativi che portino ad un sistema di certificazione riconosciuto e spendibile.

Inoltre è necessario che favorisca una maggiore flessibilità procedurale e sostenga l'autonomia scolastica, anche attraverso la formazione del personale (docente e non docente).

Infine il Ministero dovrebbe avere un ruolo più attivo nella individuazione e nella allocazione dei finanziamenti necessari allo sviluppo di un sistema integrato.

Ai responsabili è stato anche chiesto **in che misura i diversi attori coinvolti nelle sperimentazioni (scuola, formazione professionale, imprese) siano in grado, oggi, di far fronte ad una iniziativa diffusa di integrazione.**

Per quanto riguarda il livello di adeguatezza della scuola, 31 intervistati ritengono che essa sia abbastanza o pienamente in grado di svolgere un ruolo positivo, mentre 12 soggetti reputano che l'istituzione scolastica svolgerebbe tale ruolo con molte difficoltà.

Il giudizio è un po' meno severo per quanto concerne il sistema della formazione professionale, considerato adeguato alla nuova sfida da 38 soggetti e in difficoltà soltanto da 5.

Il giudizio più critico è rivolto alle imprese, considerate impreparate da 18 soggetti e abbastanza o molto adeguate da 24.

Riguardo ai ruoli istituzionali di Regione Emilia Romagna e Ministero della Pubblica Istruzione, i giudizi sono generalmente positivi, anche se differenziati.

La Regione è considerata idonea a gestire in modo adeguato il proprio ruolo da 36 dei 44 intervistati (con 22 soggetti che la considerano pienamente in grado).

Per il Ministero i valori sono più bassi: le valutazioni positive sono 23, mentre quelle negative sono 17.

Non si riscontrano differenze nelle risposte di presidi e direttori e in responsabili di corsi post-diploma rispetto a chi ha gestito corsi triennali integrati. Unico dato significativo è costituito da un giudizio più severo sulle capacità del Ministero da parte dei direttori di centri di formazione rispetto ai presidi.

Riguardo a valutazioni complessive circa **l'utilità e realizzabilità del sistema integrato**, sono stati raccolti dati mediante scale di risposta articolate su dieci livelli (da 1=poco a 10=molto).

La quasi totalità dei soggetti (42) considera il sistema integrato come molto utile, mentre solo due dirigenti manifestano dubbi in proposito (media = 8,8).

Più disomogeneo è il giudizio sulla realizzabilità del sistema. Sebbene almeno 4 intervistati siano decisamente scettici sulla possibilità di realizzare un sistema integrato, sono 25 i responsabili che hanno fiducia nella possibilità di replicare la sperimentazione su larga scala. Gli altri 15 interpellati attribuiscono valori di risposta intermedi, segno che manifestano dei dubbi sulla piena realizzabilità del progetto (media = 7,5).

Anche in questo caso, la variabilità delle risposte non è da ricondurre al tipo di figura interrogata (preside versus direttore) o al tipo di corso gestito (post-diploma versus corso triennale integrato).

5. La valutazione dei referenti aziendali

Per completare la raccolta di punti di vista e informazioni utili per una valutazione complessiva delle sperimentazioni relative ai corsi post-diploma integrati si è proceduto alla raccolta delle testimonianze di un campione di referenti aziendali che hanno collaborato alla realizzazione di questi interventi.

In accordo con la Regione, si è deciso in un primo tempo di individuare un gruppo di corsi (5) che potessero in qualche modo garantire una certa distribuzione sul territorio regionale e una adeguata varietà dei settori e profili professionali che sono complessivamente presenti nell'insieme delle 22 iniziative sperimentali. L'obiettivo non era evidentemente quello di avere una rappresentatività statistica, ma quello di considerare, tenendo conto delle risorse che era possibile dedicare a questa parte della rilevazione, un insieme abbastanza variegato di testimonianze.

E' stato poi chiesto ai coordinatori dei 5 corsi individuati di indicare dei referenti aziendali che avessero fornito un contributo significativo nello sviluppo dell'intervento formativo.

Su questa base è stato possibile reperire e contattare 9 referenti aziendali, dalle cui testimonianze sono state tratte le osservazioni e le considerazioni che vengono presentate all'interno di questo capitolo.

Nella tabella seguente vengono indicate le aziende intervistate, i rispettivi Enti di formazione e Istituti scolastici che hanno gestito il corso che le ha viste coinvolte, i profili professionali a cui i diversi corsi si riferivano.

AZIENDE	ENTE/ISTITUTO	PROFILO PROFESSIONALE
<i>GHEPI SRL</i>	IFOA (Reggio Emilia) Liceo Classico Statale "Corso" (Correggio) ITC "Einaudi" (Reggio Emilia)	Tecnico di produzione indirizzo materie plastiche
<i>COMEF SRL</i>	IFOA (Reggio Emilia) Liceo Classico Statale "Corso" (Correggio) ITC "Einaudi" (Reggio Emilia)	Tecnico di produzione indirizzo materie plastiche
<i>ZARRI SNC</i>	Futura (S. Pietro in Casale) Istituto Statale di Istruzione (Castel Maggiore)	Tecnico gestione marketing
<i>CEAM SRL</i>	Futura (S. Pietro in Casale) Istituto Statale di Istruzione (Castel Maggiore)	Tecnico gestione marketing
<i>MONICA GRANDI</i>	Consorzio Prov.le Formazione (Ferrara) Istituto d'Arte "Dosso Dossi" (Ferrara)	Immagini di ceramica
<i>SILVANO GILLI</i>	Consorzio Prov.le Formazione (Ferrara) Istituto d'Arte "Dosso Dossi" (Ferrara)	Immagini di ceramica
<i>MARCEGAGLI A</i>	Il Sestante (Ravenna) ITIS "Baldini" (Ravenna)	Il mecatronico
<i>CREA</i>	Il Sestante (Ravenna) ITIS "Baldini" (Ravenna)	Il mecatronico
<i>SPEED CAR</i>	EDSEG (Modena) IPSIA "Ferrari" (Maranello)	Manutentore meccanico

Le osservazioni dei referenti aziendali sono state raccolte per mezzo di una intervista semi-strutturata, articolata in 3 aree di indagine:

- il ruolo e la presenza dell'azienda nei corsi integrati post-diploma (l'analisi del fabbisogno e l'individuazione del profilo professionale; la progettazione dei percorsi; la realizzazione delle attività didattiche e la valutazione finale delle competenze);
- il ruolo e la presenza dell'azienda nella progettazione e realizzazione dello stage (la definizione degli obiettivi e del piano di attività da svolgere; la tutorship interna ed esterna; la valutazione dei partecipanti);
- le considerazioni complessive sui corsi integrati post-diploma. (punti di forza e debolezza nelle competenze degli stagisti; possibili azioni per coinvolgere maggiormente le aziende; il ruolo della scuola, della FP e dell'impresa nello sviluppo delle competenze; i vantaggi che può ottenere l'azienda da queste esperienze);
- La rappresentazione di un sistema integrato di istruzione e formazione (il ruolo che al suo interno dovrebbero avere la scuola, la formazione professionale e le imprese; il ruolo della Regione e del Ministero della Pubblica Istruzione per promuoverlo).

5.1 Il ruolo dell'azienda nella progettazione e gestione del corso

Dalle testimonianze dei referenti aziendali emerge uno scarso coinvolgimento delle imprese nelle varie fasi di costruzione e realizzazione del progetto formativo integrato.

Infatti, per quanto riguarda l'analisi del fabbisogno, l'individuazione del profilo professionale e la progettazione dei percorsi formativi, poche aziende hanno dichiarato di essere state coinvolte in queste fasi di costruzione del progetto.

Nei pochi casi rilevati, il contributo del referente aziendale è stato quello di fornire informazioni sui fabbisogni aziendali e sul profilo professionale. Una volta steso il programma didattico, i coordinatori del corso hanno anche chiesto all'azienda la validazione del percorso formativo

Anche per quanto riguarda la realizzazione delle attività didattiche, solamente un'azienda è stata coinvolta in attività di docenza. Durante il corso sono intervenuti come docenti 2 tecnici aziendali, che avevano concordato in precedenza con i coordinatori le tematiche da trattare e le modalità di svolgimento delle lezioni.

A fronte di questo basso livello di coinvolgimento sottolineato dai referenti intervistati, viene sollecitata la necessità di puntare ad una maggiore e migliore partecipazione delle imprese nell'analisi e definizione dei fabbisogni di professionalità e nelle attività didattiche:

“se l'azienda volesse investire nell'assunzione di personale...sarebbe una cosa buona che fosse investita anche della formazione dei futuri dipendenti”;

“secondo me l'approccio della consultazione con le aziende interessate è essenziale”;

“non sapevamo neanche che tipo di percorso avevano intenzione di fare loro... Quando iniziano a mettere giù il programma, dovrebbero chiedere le necessità delle aziende... il contatto con l'azienda, per conto mio, è determinante”;

“sentire le aziende del territorio potrebbe essere utile per capire anche quali sono le esigenze e indirizzare conseguentemente gli allievi”.

“... da parte dell'azienda c'è la richiesta di figure che non si trovano...il fatto di potersi correlare a questi enti che cercano di lavorare per creare queste figure professionali mancanti, sicuramente agevola, perché consente all'azienda di avere un canale da cui attingere delle risorse e consente ai ragazzi di trovare una loro dimensione”.

5.2 Il ruolo dell'azienda nella progettazione e realizzazione dello stage

La realizzazione del tirocinio rimane di gran lunga il momento in cui la collaborazione tra imprese e strutture formative assume le caratteristiche di maggior intensità.

Anche se alla collaborazione operativa non sembra sempre corrispondere una adeguata richiesta di contributo propositivo da parte delle imprese.

Per meglio mettere a fuoco queste problematiche riportiamo qui di seguito le modalità che hanno caratterizzato le diverse esperienze di stage che hanno visto coinvolti i referenti aziendali intervistati.

La definizione degli obiettivi dell'inserimento e del piano di attività operative da svolgere.

Gli obiettivi dello stage sono stati definiti sempre in modo informale, anche se in certi casi c'è stato un confronto con i formatori. I referenti quando parlano degli obiettivi tendono però a rimanere all'interno di una definizione generale circa le finalità dell'inserimento. L'obiettivo è quello di inserire gli allievi e far loro sperimentare sul campo ciò che hanno imparato al corso, o meglio far “toccare con mano quello che è il lavoro che viene svolto”. Non è sempre molto chiaro come si arriva a circoscrivere questo raccordo in termini di obiettivi formativi operativi, da perseguire durante il periodo di permanenza in impresa.

Le modalità di progettazione e realizzazione dello stage risultano essere simili per tutte le aziende. Infatti, in otto casi, è stata la struttura formativa che ha contattato le aziende presentando il progetto e il profilo professionale di riferimento, e chiedendo la disponibilità per lo stage. In un solo caso è stata l'azienda che, in seguito ad un bisogno interno, ha contattato il CFP perché interessata ad ospitare un tirocinante.

In tre casi la collaborazione con la struttura formativa per la messa a punto dell'inserimento si è svolta in modo più sistematico. I referenti hanno analizzato nel dettaglio il programma del corso e gli obiettivi da raggiungere, sulla base dei quali hanno individuato un fabbisogno all'interno dell'azienda. In questo caso, sulla base delle caratteristiche del corso, le aziende hanno fatto una proposta sugli obiettivi di apprendimento che la persona poteva concretamente perseguire al loro interno.

In generale, per la definizione del piano di attività operative da svolgere, si è rilevato che le strutture formative hanno fornito alle imprese alcune indicazioni di massima su come procedere agli inserimenti. Sono poi state le aziende a definire in piena autonomia la collocazione dei partecipanti (piano delle attività, strumenti, tempi, ecc.).

La tutorship della struttura formativa. Tutti i referenti avevano una persona della struttura formativa cui fare riferimento in ogni momento e per ogni eventualità. I contatti sono stati per lo più telefonici, con lo di verificare l'andamento dell'inserimento.

La frequenza dei contatti è stata molto diversa da situazione a situazione. Qualcuno ha avuto contatti all'inizio, a metà e alla fine dello stage. In alcuni casi il referente è stato chiamato dal coordinatore ogni settimana.

Soltanto in due casi ci sono state anche visite dirette, per un confronto più organico sullo sviluppo dell'inserimento in rapporto al raggiungimento degli obiettivi definiti inizialmente.

Tutti i referenti sottolineano comunque lo sviluppo di rapporti improntati alla collaborazione e all'interesse reciproco. Nel caso di difficoltà i coordinatori hanno sempre assicurato il loro intervento.

La tutorship interna. Tutte le imprese hanno individuato al loro interno una persona che svolgesse il ruolo di tutor. Questo ruolo è stato ricoperto direttamente dal referente aziendale (5 casi) o da un altro dipendente dell'azienda (4 casi).

Al di là dell'attribuzione formale del ruolo di tutor, all'interno delle imprese è stata individuata una persona che seguisse lo stagista durante le attività quotidiane. In 6 aziende, tutorship formale e "sostanziale" sono state svolte da un'unica persona; mentre negli altri 3 casi gli allievi sono stati seguiti da una figura diversa dal tutor formale, in generale dai capi reparto.

I referenti aziendali tendono a descrivere il ruolo del tutor interno facendo riferimento a quattro tipologie di compiti, che vanno comunque presidiati per supportare adeguatamente la qualità degli inserimenti:

- inserimento degli stagisti nell'azienda
- formazione degli allievi nelle attività specifiche da svolgere
- organizzazione del lavoro quotidiano
- supervisione e affiancamento degli stagisti nello svolgimento delle attività pratiche.

"... verificare che il ragazzo ogni giorno avesse la possibilità di lavorare, di essere informato sul lavoro in essere, seguirlo se gli mancavano dei dati, delle notizie, delle leggi, ...organizzargli e spiegargli la vita aziendale";

"... dare una visione sul mondo del lavoro e dell'azienda";

"I compiti dei tutor erano innanzi tutto quello di inserire la persona..., spiegarle regole, comportamenti, abitudini del reparto e dell'azienda in generale - mi riferisco anche a quelle regole più o meno non scritte, informali. Oltre a quello, c'era la parte di insegnamento delle attività che erano state concordate per il suo stage... c'è anche un'assegnazione di quelli che sono i lavori nel quotidiano... A questo si aggiunge anche l'attività di supervisione e di controllo";

"all'interno del reparto c'è comunque un capo reparto che lo segue nell'operatività quotidiana, che gli affida i compiti e le attività da svolgere".

Dalle interviste è emerso che la maggior parte delle aziende non ha avuto problemi specifici nel seguire i ragazzi in stage (7 aziende su 9).

In un caso ci sono stati invece problemi riguardanti la difficoltà a conciliare il piano di lavoro previsto per lo stagista con le priorità che si sono andate evidenziando a livello di impresa, per cui a volte si sono verificati dei tempi morti che hanno rallentato il procedere dello sviluppo del piano di inserimento inizialmente previsto.

In un altro caso invece i problemi sono stati originati dalla scarsa motivazione e maturità delle giovani inserite ("non le vedevo concentrate e interessate...mancava la serietà e hanno creato problemi alle dipendenti").

Sono stati però evidenziati problemi di carattere più generale relativi all'inserimento di giovani in azienda per un periodo di tempo molto limitato:

“è molto difficile inserire uno stagista molto rapidamente”;

“problemi relativi alla socializzazione, ...all’inserimento di un elemento nuovo in un gruppo già formato, e che non conosce bene le attività”;

“la difficoltà principale è che devi spendere del tempo del tuo lavoro per insegnare ad un’altra persona ...e ovviamente il fatto che uno deve assegnargli dei compiti in linea di massima facili, molto elementari. C’è anche un discorso di responsabilità che si può assegnare allo stagista che ovviamente è minima”;

“(l’inserimento) richiede tempo, e sapendo che la persona resta poco è un costo”;

“le imprese hanno paura... inserire una persona è come assumere un nuovo dipendente e quindi l’azienda ha paura di perdere del tempo”.

La valutazione finale degli stagisti. In quasi tutte le imprese (8 su 9) è stata fatta una valutazione finale, anche se modalità e criteri utilizzati non vengono ricordati con precisione dai referenti (in molti casi, lo stage è terminato parecchio tempo prima dell’intervista). In generale per la valutazione è stato utilizzato un modulo predisposto dalla struttura formativa, che si articolava in diversi punti (comportamenti, abilità pratiche specifiche, rendimento/impegno, capacità di inserimento).

Sono 5 le aziende che, alla fine del periodo di inserimento, hanno realizzato un incontro conclusivo tra referente (e/o tutor) e coordinatore del CFP, durante il quale si è discusso della valutazione dell’allievo. In 4 casi, invece, tale confronto non si è verificato.

In sei casi le valutazioni finali sono state discusse anche con gli stagisti.

Le proposte di miglioramento. I suggerimenti proposti dai referenti aziendali per migliorare le esperienze di tirocinio fanno riferimento principalmente a due aspetti.

Alcuni degli intervistati hanno rilevato come la durata dello stage, generalmente di un mese, sia troppo breve per riuscire a formare una persona e farla entrare adeguatamente nei progetti e nel lavoro. La loro proposta è quella di dare una maggiore flessibilità alla durata dello stage, in modo da adeguarla al profilo che si intende realizzare. Qualcuno ha inoltre ipotizzato la suddivisione del tirocinio in più momenti, da svolgersi durante l’intero corso di formazione.

“per attività in cui si sperimenta una professionalità tecnica molto specifica...lo stage non dovrebbe essere inferiore a due mesi”;

“a seconda del profilo professionale ci può essere uno stage più corto o uno che richiede più tempo”;

“un mese di stage è troppo poco, perché non abbiamo fatto in tempo poi a realizzare i progetti fatti dalle ragazze...il lavoro è a metà”;

“non farei uno stage solo a fine anno...ad esempio una settimana anche a metà corso. Un mese è uno sconvolgimento, anche per il ragazzo perché ci mette una settimana per capire dove si trova”.

Un secondo aspetto riguarda il corretto orientamento del giovane da inserire e le modalità per collocarlo in un’azienda adatta alle sue capacità e alle sue attese.

Alcuni propongono una fase di “filtro” preliminare agli inserimenti, allo scopo di individuare i giovani più adatti alle diverse strutture. Compito del coordinatore dovrebbe essere quello di abbinare nel modo migliore possibile interessi dell’individuo e attività delle aziende disponibili:

“la persona che abbiamo individuato alla fine si è resa conto che l’attività non era quella che lui credeva, che si aspettava... i curricula che il CFP ci inviava, spesso non erano centratissimi. I ragazzi si erano espressi in modo da non riuscire a farci capire a quali attività erano interessati...l’istituto deve far capire meglio ai ragazzi che cosa comportano le attività”.

“il coordinatore deve avere un profilo di massima dei soggetti, e lo dovrebbe presentare alle aziende (senso età, studi...) in modo da integrare meglio i due aspetti”;

“bisognerebbe identificare il ragazzo che viene nello stage che sia molto simile, come interessi, al tuo tipo di produzione...”;

“occorre scegliere quelli (allievi) che sono più predisposti per quel lavoro; guardare le predisposizioni dello stagista”.

Alla base di questa sollecitazione rimane comunque l'esigenza, molto sentita da parte di alcuni referenti, di coinvolgere di più e più tempestivamente le imprese in una logica più attenta alla condivisione del progetto formativo in cui si inserisce il tirocinio.

“ci vuole più fusione tra gli elementi; non chiedere tra un mese me li ospiti e io non so che cosa hanno fatto queste ragazze. Ci vuole un progetto in modo che in azienda posso decidere se prenderle e far fare qualcosa che continui il progetto già iniziato”;

“chiarire bene quali sono le competenze raggiunte da questi ragazzi in uscita dal corso in modo tale che l'azienda si renda poi esattamente conto su cosa può puntare... Chiarezza fondamentale di obiettivi tra la struttura formativa e l'azienda, in modo tale da sapere esattamente chi avrai di fronte, cosa potergli affidare”;

“le azioni potrebbero essere pianificate con maggior anticipo... almeno 1 o 2 mesi prima, in modo che l'azienda abbia più possibilità di collocarlo, di vederne anche un utilizzo specifico (organizzare il lavoro ad hoc per il ragazzo)”.

Lo stage è visto comunque dalle aziende come un momento importante per i ragazzi, un punto centrale per la loro formazione, in quanto li aiuta a conoscere e a inserirsi concretamente nel mondo del lavoro. In 8 aziende, sulle 9 intervistate, questa esperienza di stage è stata valutata molto positivamente, e tutte si sono dichiarate disponibili a partecipare a nuove esperienze.

5.3 Le considerazioni complessive sui corsi integrati post-diploma.

Le competenze possedute dai giovani. Gli intervistati sottolineano in generale la buona preparazione teorica posseduta dai ragazzi che hanno partecipato ai corsi post diploma. A seconda dei settori di appartenenza è stato poi evidenziato positivamente il possesso di alcune risorse di base proprie degli specifici ruoli professionali oggetto dei diversi corsi (capacità di progettazione, creatività, conoscenza dei processi produttivi, ecc.).

Maggiori criticità sono invece state riscontrate per quanto riguarda l'esperienza dei ragazzi nella pratica quotidiana dei compiti che saranno chiamati a svolgere all'interno delle imprese. Occorre comunque sottolineare che in questo caso si tratta di “limiti attesi” da parte degli intervistati, connessi con la scarsa dimestichezza (anche manuale) con alcune azioni ed operazioni che sono però facilmente acquisibili con la pratica in azienda.

Alcuni referenti hanno tuttavia sottolineato anche la necessità di curare di più alcune caratteristiche personali dei giovani. In particolare viene sottolineata la necessità di una maggiore motivazione e determinazione nel perseguire i propri obiettivi di crescita professionale e l'acquisizione di una maggiore abitudine ad assumersi responsabilità.

D'altra parte, a testimonianza del giudizio positivo delle imprese su questo tipo di interventi formativi, occorre notare che 4 delle 9 aziende interpellate hanno assunto uno o più ragazzi che erano stati in stage presso di loro.

I vantaggi per le imprese. Il vantaggio che le imprese dichiarano di ricavare dal loro coinvolgimento nella realizzazione di queste esperienze (e in particolare dalla realizzazione dei tirocini) sono riconducibili a due ordini di ragioni.

Ad un primo livello, e in modo pressoché unanime da parte di tutti gli intervistati, emerge la possibilità di individuare nuovi dipendenti o collaboratori. Infatti, nel caso di bisogno di risorse umane, la conoscenza reciproca tra impresa e allievo, avvenuta durante lo stage, facilita l'inserimento della persona, riduce il tempo di formazione interna, e riduce il rischio di un'assunzione sbagliata.

“nel caso di bisogno reale di aumento di risorse... sono i primi che vado a cercare”;

“può essere anche un canale per attingere a risorse effettivamente competenti, confacenti a quello che l'azienda sta cercando”;

“...inserimenti mirati, cioè avere di fronte i profili giusti, che magari hai già seguito dall'inizio del loro processo di formazione; riduzione, quindi, anche dei tempi di formazione all'interno dell'azienda”;

“il vantaggio è uno e uno solo: trovare sul mercato la manodopera della quale si ha bisogno... È una fase di selezione che viene fatta senza costi per le aziende. E vale reciprocamente: c'è una conoscenza reciproca dell'ambiente di lavoro prima che ci siano vincoli di lavoro dipendente”.

Ad un secondo livello, un numero più limitato di intervistati fa però anche riferimento ad una scelta più strategica da parte delle imprese, che riguarda l'importanza di mantenere ed incrementare le possibilità di confronto e di interscambio con le realtà esterne. Il coinvolgimento nella realizzazione dei percorsi integrati può allora costituire l'occasione per l'introduzione in azienda di idee nuove, che le permettono (anche) di conoscere meglio se stessa e le sfide che è chiamata continuamente a sostenere per rinnovarsi e rimanere competitiva.

“conoscere cosa propone la scuola, dopo anni che uno non la frequenta... Un giovane può avere idee più vicine a quello che è il mercato...”;

“c'è un vantaggio in termini di esperienza dell'azienda nel conoscere, innanzitutto, se stessa: cosa fa ed effettivamente che profili professionali servono. C'è una maggiore acquisizione di esperienza formativa da parte dei responsabili aziendali che svolgono l'attività di tutor. C'è anche una maggiore apertura dell'azienda verso il mondo esterno”;

“avere personale aggiornato rispetto all'evoluzione del mercato”;

“sicuramente c'è qualcosa di nuovo che arriva nelle aziende... I ragazzi hanno idee nuove, portano innovazione, sono pieni di inventiva, che è una cosa molto utile per l'azienda”.

D'altra parte abbiamo già ricordato come da parte delle imprese emerga l'esigenza di un maggior coinvolgimento nella progettazione e realizzazione di queste attività, in particolare per quanto riguarda la definizione dei fabbisogni professionali.

Le richieste di coinvolgimento riguardano anche l'intervento all'interno del percorso formativo, attraverso docenze o testimonianze di lavoratori, in modo da far conoscere meglio e rendere chiaro che cosa fanno esattamente le imprese, e soprattutto quali saranno effettivamente i compiti e le attività che andranno a svolgere i ragazzi al termine del corso. In questo modo si renderebbe più semplice anche il loro ingresso in azienda al momento dello stage.

I referenti aziendali non si nascondono tuttavia che a volte sono le stesse imprese ad essere restie nel partecipare a queste azioni. E' quindi necessario che anche le imprese una maggiore apertura a queste sperimentazioni, permettendo uno scambio reciproco tra mondo formativo e mondo produttivo.

5.4 La rappresentazione di un sistema integrato di istruzione e formazione

Dai referenti intervistati emerge la rappresentazione di un potenziale sistema integrato di istruzione e formazione che sostanzialmente coincide con quello evidenziato dai coordinatori dei corsi e dai responsabili delle strutture formative.

All'interno di questo sistema la scuola dovrebbe fornire una buona preparazione teorica di base. Attualmente oggi questo risulta problematico perché gli insegnanti hanno poche occasioni di contatto con il mondo del lavoro, per cui i programmi finiscono per essere poco coerenti con i fabbisogni di base necessari per entrare efficacemente all'interno del mercato del lavoro. D'altra parte è difficile creare maggiori occasioni di contatto con le realtà lavorative per una istituzione che è ancora troppo poco flessibile al suo interno.

La maggiore flessibilità che è già oggi manifestata dalla formazione professionale dovrebbero consentirle di assumere in modo specifico un ruolo di "ponte" tra il mondo della scuola e quello del lavoro.

"l'obiettivo dei CFP è quello di mettere l'allievo nelle condizioni di trovare una collocazione sul mercato";
"E lo scopo della formazione deve essere sempre prioritariamente quello di fare da ponte tra l'esperienza scolastica di base, che dà la formazione teorica, e l'applicazione pratica dei concetti imparati a scuola... La formazione deve completare il ruolo della scuola, come ponte tra scuola e azienda nel senso di entrare nelle tecnologie specifiche".

Il ruolo assegnato dai referenti aziendali alla formazione professionale è duplice. Da una parte quello di procedere ad una preparazione teorica specialistica, dall'altra quella di fornire una formazione pratico-operativa.

Infatti, la FP ha il compito di creare le situazioni affinché gli allievi possano applicare concretamente tutte quelle conoscenze che hanno imparato nei percorsi scolastici precedenti. Inoltre, la peculiarità della formazione, rispetto alla scuola, è proprio quella di essere mirata, di fornire conoscenze e competenze in ambiti specifici, in modo da creare una professionalità che sia spendibile nel mercato del lavoro.

All'interno di questa visione le aziende diventerebbero il luogo privilegiato in cui gli allievi possono sperimentare e verificare le conoscenze e abilità acquisite nel corso.

Ma soprattutto, l'impresa ha il compito di mettere in contatto i ragazzi e l'attività lavorativa, mostrandone i diversi aspetti e facendo loro capire come vengono svolte le attività nella realtà quotidiana:

"l'azienda può dare all'allievo la possibilità di toccare con mano quella che è l'attività lavorativa; è un'occasione per imparare con una persona che ti insegna a fare un lavoro, quindi di poter acquisire quel minimo di esperienza che ti consente di collocarti sul mercato, e di renderti conto di quello che è il lavoro che ti aspetta";

"...fornire al soggetto l'esatta percezione delle competenze richieste. In modo tale che non si crei troppo divario tra aspettative e realtà";

"...deve testare la conoscenza professionale, deve metterla nel meccanismo produttivo dell'azienda...".

Ma per svolgere efficacemente questa funzione le imprese devono essere fortemente coinvolte nella progettazione/realizzazione dei progetti formativi. Esse devono essere in grado di dare le informazioni che servono per indirizzare la formazione, controllare che queste siano correttamente utilizzate e fornire occasioni di stage per permettere agli studenti di confrontarsi realmente con il mondo della produzione.

Gli intervistati tendono a sottolineare come oggi esistano grossi problemi di comunicazione soprattutto con la scuola. Le relazioni tra imprese ed FP appaiono invece decisamente migliori. Questo è dovuto anche alla già ricordata maggiore flessibilità e libertà di azione dei CFP, che li contraddistingue rispetto agli istituti scolastici.

A partire da queste considerazioni vengono formulate anche alcune sollecitazioni circa le azioni che la Regione e il Ministero della Pubblica Istruzione dovrebbero mettere in atto per favorire un pieno coinvolgimento delle imprese in un sistema integrato. I temi citati dalle imprese con maggior frequenza sono stati due.

Da un lato gli intervistati aziende hanno fatto riferimento all'aumento dei fondi destinati alla formazione, in particolare per prolungare il periodo di stage degli allievi.

Dall'altro, la richiesta delle imprese è quella di favorire ulteriormente le iniziative rivolte ad aumentare e migliorare i contatti con la scuola e la formazione professionale. Con la scuola, in particolare, viene auspicata la possibilità di organizzare stage anche durante gli ultimi anni della scuola secondaria.

“occorre aumentare i fondi per fare periodi di stage più lunghi”;

“finanziare la formazione è positivo perché forse avrebbe dei costi che la piccola impresa non può sostenere...si deve proseguire sul cammino del finanziamento alla formazione”.

“...ci potrebbero essere occasioni più collettive tra aziende e CFP e magari con il mondo della scuola...”;

“ il Ministero con la scuola e la Regione con gli Enti di FP... Il Ministero deve indirizzare la scuola e favorire maggiori contatti tra le parti... e trasmettere le informazioni che servono, indirizzare i giovani verso le esigenze dell'industria e trasmettere alla scuola indirizzi sempre più mirati verso il mercato del lavoro e le esigenze dell'industria; alla regione è demandato il compito della formazione: andare a vedere in specifico il proprio tessuto industriale, nei vari distretti, di che cosa ha bisogno. Quindi, favorire il nascere di iniziative formative mirate a far quel ponte di cui si parlava prima”.

6. Alcune considerazioni conclusive

In quest'ultimo capitolo viene proposta una sintetica lettura "trasversale" dell'insieme di informazioni e considerazioni che sono state raccolte dai vari soggetti che, interessati a diverso titolo nella realizzazione delle sperimentazioni relative ai corsi integrati post-diploma, sono stati coinvolti affinché esprimessero i loro diversi punti di vista.

Lo scopo di quest'ultimo capitolo non è certo quello di sostituirsi, attraverso una schematica ripresa dei diversi punti di vista, alla ricchezza delle osservazioni offerte dai vari testimoni privilegiati che sono stati intervistati.

Il tentativo è piuttosto quello di fornire un ulteriore stimolo alla rilettura e all'approfondimento delle osservazioni contenute nei capitoli precedenti, riprendendo la logica da cui è partita questa attività di valutazione dei corsi integrati post-diploma.

Scopo di questa attività di valutazione era infatti quella di fornire ai *decisori*, Regione e Ministero, e ai *soggetti* che operano nei sistemi partner (responsabili delle strutture, coordinatori delle azioni e componenti dei *Team integrati*, referenti aziendali, partecipanti) un'informazione strutturata sul processo di integrazione attivato nell'ambito della sperimentazione nei corsi post-diploma, in vista di una riproposizione migliorativa delle esperienze e di un ulteriore passo nella direzione della creazione di un sistema integrato di istruzione e formazione.

Qui di seguito sono quindi formulate alcune sintetiche considerazioni che cercano di valorizzare le considerazioni che emergono dai diversi materiali raccolti e sistematizzati nei capitoli precedenti, fornendo un quadro sull'attuale situazione che caratterizza le esperienze di integrazione nell'ambito dei corsi post-diploma, evidenziandone i punti di forza e gli aspetti critici, e formulando alcune ipotesi di lavoro per supportare l'ulteriore qualificazione delle esperienze.

Coerentemente con le dimensioni di analisi che hanno guidato l'intero percorso di valutazione che è stato adottato per la raccolta delle informazioni provenienti dai diversi soggetti, queste osservazioni conclusive riguarderanno rispettivamente:

- le caratteristiche del processo di integrazione tra scuola, strutture di formazione professionale e imprese nella gestione dei progetti integrati
- le caratteristiche delle azioni formative realizzate
- l'impatto delle esperienze realizzate sui partecipanti e sulle strutture di istruzione e formazione che le hanno condotte
- le indicazioni per consolidare e diffondere le esperienze integrate.

6.1 Le caratteristiche del processo di integrazione

Il livello di integrazione tra Scuola e Formazione Professionale va aumentando.

Nella gestione delle sperimentazioni si possono rintracciare tre modelli di integrazione praticata:

- integrazione formale
- integrazione funzionale
- integrazione allargata.

Nel primo caso la Scuola o la FP sono di fatto i veri gestori dell'esperienza. L'altro partner mette a disposizione delle risorse operative (ad esempio personale docente e/o amministrativo), ma di fatto non ha un ruolo significativo a livello di progettazione/supervisione del percorso.

Si tratta di una situazione che caratterizza un numero trascurabile di sperimentazioni (2/3 casi).

Con la definizione di "integrazione funzionale" si fa riferimento ad un forte presidio comune nelle attività di progettazione e di gestione didattica, mentre alla FP sono demandate le attività relative all'analisi dei fabbisogni e allo stage, che sono viste come una sua competenza specifica.

Questa situazione corrisponde a circa la metà delle situazioni analizzate.

Con la definizione di "integrazione allargata" si intende invece evidenziare situazioni dove esiste un presidio comune di tutte le macroattività che caratterizzano gli interventi.

Questa situazione riguarda circa un terzo delle sperimentazioni.

Per comprendere appieno la portata di queste osservazioni occorre aggiungere due precisazioni.

Quando si parla di presidio comune non si intende dire che "tutti fanno tutto", ma semplicemente sottolineare come i due partner condividano una effettiva responsabilità sulla progettazione/supervisione delle varie aree di attività.

Non è detto che un modello di "integrazione allargata" sia necessariamente più efficace di un modello di "integrazione funzionale".

Complessivamente, comunque, nella realizzazione delle sperimentazioni è rintracciabile un ampio sforzo di valorizzazione degli apporti reciproci.

Si sono consolidate alcune pratiche di coinvolgimento delle imprese, anche se rimangono margini di miglioramento.

Nella maggioranza delle esperienze si sono andate consolidando alcune pratiche di coinvolgimento delle imprese, fortemente finalizzate al raggiungimento di specifici obiettivi operativi (raccolta e/o validazione delle informazioni per la messa a punto del progetto; docenza in alcuni moduli; inserimento dei giovani nei tirocini, valutazione competenze dei giovani tirocinanti).

Tuttavia in circa un terzo delle situazioni il contributo delle imprese appare ancora episodico, con un'influenza assai debole sull'effettivo sviluppo degli interventi

D'altra parte, in alcuni casi, si evidenziano interessanti esempi di coinvolgimento del personale delle imprese in una sistematica attività di progettazione/supervisione degli interventi (o almeno di alcuni segmenti didattici significativi come i tirocini, project work, moduli in alternanza).

I meccanismi di integrazione promossi attraverso queste sperimentazioni funzionano e si rivelano una risorsa importante per garantire un alto profilo qualitativo agli interventi.

I Comitati di progetto integrati e i team integrati si sono dimostrati effettivi “luoghi di integrazione”. Al loro funzionamento, e all’impegno dei coordinatori al loro interno, è legata la possibilità di un reale sviluppo di linguaggi e di pratiche operative comuni ai diversi partner. C’è una forte sollecitazione a chiedere che sia data loro una maggior legittimità e visibilità.

6.2 Le caratteristiche delle azioni formative realizzate

La messa a punto del progetto e dell’impianto formativo avviene con una maggior attenzione e sistematicità rispetto al passato, anche se sembra necessario lavorare ulteriormente sul significato e l’utilizzo operativo di alcuni concetti di riferimento per l’attività di progettazione.

Nella definizione dei fabbisogni professionali non ci si limita alle informazioni desunte dall’esperienza diretta, ma si cerca di valorizzarle attraverso un confronto più sistematico con ricerche istituzionali e con il punto di vista di testimoni significativi.

C’è uno sforzo per definire esaurientemente sia le caratteristiche dei profili professionali che l’articolazione dell’impianto formativo.

I risultati risentono ancora di una certa “discontinuità”, anche perché i riferimenti a concetti come “competenze”, “unità capitalizzabili”, “moduli”, non hanno ancora trovato una interpretazione sufficientemente sedimentata a livello operativo.

Si è andata consolidando un’impostazione didattica che si distanzia decisamente da una logica di tipo tradizionalmente “accademico-disciplinare”.

Comincia ad emergere l’esigenza di una ulteriore innovazione nelle strategie didattiche utilizzate.

L’organizzazione modulare appare un dato ampiamente acquisito, con una sequenza che di solito va dal generale-propedeutico allo specifico-applicativo.

Viene ormai data per scontata una pratica centrata su un forte coinvolgimento diretto dei partecipanti attraverso metodologie didattiche attive.

Così come sembrano essere diventate prassi comuni i processi di valutazione in itinere e di coinvolgimento diretto dei partecipanti in attività di monitoraggio/regolazione del percorso formativo, finalizzate anche ad una maggiore integrazione dei destinatari degli interventi.

Cominciano ad evidenziarsi tentativi di ulteriori innovazioni didattiche.

Esse riguardano lo sviluppo di setting formativi diversi rispetto a quelli più tradizionali (centrati sull’aula o il laboratorio), per coinvolgere in modo più organico e finalizzato situazioni e strategie di apprendimento che sono proprie del mondo del lavoro (lavori su commessa, project work, moduli in alternanza).

All'interno di questa prospettiva vanno considerati anche gli sforzi di coinvolgere di più le imprese nella fase progettuale dei tirocini.

6.3 Impatto delle esperienze realizzate

I partecipanti esprimono livelli di soddisfazione molto elevati, e comunque superiori rispetto ad esperienze precedenti.

La soddisfazione riguarda pressoché tutti gli aspetti indagati.

In particolare, rispetto al passato, aumenta significativamente l'apprezzamento relativo al coordinamento, a conferma di una "integrazione" percepita anche dal punto di vista dei partecipanti. L'analisi della soddisfazione dei partecipanti si rivela uno strumento utile a cogliere esperienze che evidenziano aspetti particolarmente problematici.

Le imprese esprimono apprezzamento circa la qualità delle competenze sviluppate attraverso i percorsi integrati. Anche se occorre migliorare ulteriormente la definizione di alcuni dei profili professionali di riferimento, in vista di una ancora maggiore coerenza con le caratteristiche di ruolo richieste all'interno delle imprese.

I testimoni aziendali concordano sull'importanza delle competenze che vengono sviluppate attraverso questi interventi. Inoltre tendono a sottolineare che i giovani che vi partecipano sono considerati una fascia di popolazione da privilegiare quando si tratta di reperire nuova manodopera qualificata.

D'altra parte viene sottolineato che un più sistematico coinvolgimento delle imprese nella fase di definizione dei profili professionali di riferimento e dei progetti formativi consentirebbe un ulteriore salto di qualità nello sviluppo di competenze effettivamente coerenti con lo sviluppo richiesto oggi alle realtà produttive.

Collaborare operativamente aiuta a conoscersi e fa crescere professionalmente sia la scuola che la FP. Ma è anche molto faticoso.

La qualità della collaborazione concretamente instaurata tra le persone è vista come risorsa fondamentale per sviluppare un linguaggio comune, necessario per lo sviluppo di una reale integrazione.

Inoltre il confronto aiuta a sviluppare "punti di attenzione" e competenze (in sintesi, maggiori capacità di progettazione all'interno della scuola, più attenzione all'apprendimento delle conoscenze di base nella FP).

Tuttavia collaborare significa anche presidiare un contesto molto più complesso, al cui interno la "diversità" degli attori, se da una parte è una ricchezza, dall'altra rende molto più faticosa la gestione.

Il rischio è che oggi il peso di questa fatica ricada esclusivamente sulle persone più coinvolte in queste sperimentazioni (i coordinatori e i membri dei team integrati), senza che le strutture

organizzative di appartenenza (istituti scolastici e strutture di FP) riescano a mettere in atto adeguate strategie e processi per supportarle.

Collaborare aiuta a condividere le mission che Scuola, FP e imprese dovrebbero rispettivamente avere in un sistema integrato.

Ma esperienze problematiche di integrazione rischiano di rafforzare stereotipi negativi.

C'è una certa condivisione circa il ruolo che i diversi soggetti dovrebbero avere in un sistema integrato.

La scuola è attenta alla finalità "educativa" nei confronti del soggetto e allo sviluppo delle sue competenze di base e trasversali.

Le imprese dovrebbero assumere un ruolo di "cliente" capace di contribuire alle specifiche del servizio, concorrere alla sua erogazione, fornire feedback operativi.

La FP dovrebbe fare da "ponte" tra queste due realtà, valorizzando le sue capacità progettuali in un ruolo di "regista dell'integrazione".

Esperienze problematiche fanno però scattare scetticismi e stereotipi negativi.

La scuola viene vista allora come istituzione troppo rigida e distante dal mondo del lavoro, utile solo per reclutare l'utenza (e qualche bravo docente).

Le imprese sono capaci di lamentarsi, ma non sanno fornire indicazioni costruttive, possono solo costituire occasioni di inserimento in tirocinio.

La FP è una realtà senza identità, che può essere tranquillamente scavalcata attraverso un rapporto diretto tra scuola e imprese, brava solo ad acquisire risorse e ad assicurarne la gestione amministrativa.

In questa prospettiva diventa estremamente importante porre molta cura al "successo" delle singole sperimentazioni.

Le sperimentazioni hanno prodotto una fiducia sull'utilità delle esperienze integrate. Meno sullo sviluppo di un sistema integrato.

L'integrazione "praticabile" è quella che si può sviluppare a partire dalle proprie forze. C'è un certo scetticismo sulla capacità delle istituzioni di metabolizzare gli stimoli che derivano da queste sperimentazioni.

Molto spesso le persone più coinvolte nelle sperimentazioni avvertono un senso di "isolamento" che le rendono molto critiche circa l'effettiva volontà di sviluppare un sistema integrato da parte delle istituzioni e delle strutture scolastiche e di FP.

Si rischia di non dare visibilità ad un patrimonio di innovazioni e di acquisizioni che costituisce un importante contributo sulla strada della qualificazione dell'offerta formativa complessiva.

6.4 Le indicazioni per consolidare e diffondere le esperienze integrate

Legittimazione dei team integrati e dei coordinatori.

Non esiste un adeguato riconoscimento delle energie effettivamente richieste per assicurare il presidio dei progetti integrati.

Chi si impegna in queste funzioni ha la sensazione di non trovare un sostegno e una legittimazione adeguati, rispetto al ruolo che è chiamato a svolgere (sia all'interno della propria organizzazione che in rapporto al sistema istituzionale più allargato).

E' necessario pensare a una strategia e ad un insieme di strumenti e occasioni che valorizzino le iniziative realizzate e diano rilievo a coloro che ne sono stati protagonisti.

Rendere più agevole la gestione burocratica e amministrativa dei progetti.

Le regole amministrative e gli adempimenti burocratici non sono un fattore facilitante.

Le pratiche burocratiche assorbono molte energie. La rigidità nell'uso del budget non facilita l'allocazione ottimale delle risorse in rapporto al procedere dell'intervento formativo.

La scarsa responsabilizzazione della Scuola nella gestione amministrativa delle risorse è un fattore che ne rallenta il pieno coinvolgimento nelle sperimentazioni.

I punti qualificanti delle sperimentazioni devono trovare corrispondenza in un contesto istituzionale che sia in grado di valorizzarli.

Le sperimentazioni tendono ad essere promosse mettendo un'enfasi particolare sull'integrazione tra i sistemi e l'acquisizione di competenze riconoscibili e valorizzabili, anche all'interno di percorsi di sviluppo professionali flessibili e individualizzati.

D'altra parte non esiste un coerente sistema di certificazione delle competenze e di riconoscimento dei crediti che possa rendere effettivamente praticabili queste istanze.

E' necessario che Ministero della Pubblica Istruzione e Regione diano un ulteriore impulso verso lo sviluppo di un effettivo sistema di riconoscimento dei crediti.

L'assistenza tecnica è importante, ma va migliorata la sua collocazione all'interno dello sviluppo dei progetti.

Occorre una più stretta relazione temporale tra le tematiche proposte dall'assistenza tecnica e le scadenze reali dei progetti. Occorre facilitare una maggior circolazione delle esperienze realizzate e prevedere dei feedback più tempestivi e sistematici.

ALLEGATI

Gli strumenti per la raccolta delle informazioni

Griglia di intervista coordinatori delle Scuole e dei CFP

1. Descrizione delle fasi di costruzione dell'impianto corsuale

L'analisi del fabbisogno e l'individuazione del profilo professionale oggetto di sperimentazione (cosa ha fatto la Scuola, cosa il CFP, cosa le Imprese)

- riferimenti a studi/analisi sui profili professionali delle imprese e del MdL
- grado di aggiornamento di tali studi
- esistenza di studi/analisi ad hoc
- eventuale descrittivo della situazione professionale (processi di lavoro, funzioni, attività, competenze) eventuale rimessa a punto
- esistenza di analisi delle caratteristiche di ingresso dei partecipanti al corso

La progettazione dei percorsi formativi integrati (cosa ha fatto la Scuola, cosa il CFP, cosa le Imprese)

- modalità di costruzione del progetto (p. di massima, p. di dettaglio)
- precisione e pertinenza rispetto alle indicazioni emerse dall'analisi dei fabbisogni e/o dal profilo (materiali di riferimento)
- modalità di scelta dei moduli integrati (come sono stati raccordati)

La progettazione e la realizzazione dello stage aziendale (cosa ha fatto la Scuola, cosa il CFP, cosa le Imprese)

- individuazione delle imprese (modalità di scelta)
- esistenza di un piano operativo di stage
 - definizione degli obiettivi
 - individuazione delle attività da svolgere
 - degli strumenti da utilizzare (diari, griglie...)
 - definizione dei tempi e dell'articolazione
 - modalità di collocazione dei partecipanti
- modalità per concordare l'inserimento in impresa:
 - accordi informali
 - progetto scritto proposto dalla struttura formativa e accettato dall'impresa
 - lavoro comune per definire inserimento
- ruolo, compiti del tutor aziendale
- attività di monitoraggio (chi lo ha fatto, frequenza visite, frequenza dei rientri)
- valutazione dello stage

2. L'organizzazione didattica e metodologica del percorso integrato

La funzione di coordinamento come si è configurata

- soggetti coinvolti e ripartizione dei compiti
- modalità di raccordo/integrazione tra le diverse figure intervenute
- attività svolte:
 - partecipazione alla progettazione operativa (come e quando)
 - selezione partecipanti
 - reperimento docenti/esperti
 - integrazione e rapporto docenti/esperti (incontri: équipe completa, individuali, gruppo)
 - rapporto con il gruppo in formazione
 - ⇒inizio corso
 - ⇒in itinere
 - ⇒finale
 - eventuale presenza di un tutor
 - rapporti con le aziende
 - organizzazione dei materiali didattici
 - gestione del budget
 - gestione burocratica/rendicontazione

Metodologia didattica, strumenti, strutture utilizzate

- rapporto teoria-prassi:
- utilizzo di metodologie attive, innovative e diversificate: lezioni, case study, action learning, problem solving, simulazioni, eserc. gruppo project work, visite guidate, ecc.
- articolazione degli interventi dei docenti/esperti
- parti del percorso gestite dalla scuola e altre dal CFP e/o insieme
- interventi di testimoni provenienti da imprese (solo testimoni o anche docenti)
- profilo dei docenti (pertinenza del titolo di studio, esperienza professionale di settore e nella disciplina)
- disponibilità spazi e attrezzature in relazione alle esigenze didattiche (esigenza di futuri potenziamenti...)

Rapporto/coerenza tra progetto e realizzazione del corso

_cosa è stato modificato e perché

Modalità e strumenti di valutazione

- valutazione in ingresso delle competenze
- prove di verifica intermedie (per singolo modulo, quali)
- questionario di gradimento (inizio, per modulo/intermedio, finale)
- con quali strumenti
- i partecipanti sono stati coinvolti nella discussione dei risultati

Modalità di certificazione

come e da chi è stato costruito il sistema di certificazione

- che cosa viene certificato al termine dell'attività formativa (figura professionale, competenze,...)
- tipologia attestato (allegare)
- tipo di prove adottate per la valutazione finale/esame
- eventuale riconoscimento crediti formativi in ingresso
- eventuale dichiarazione di competenza

3. Considerazioni complessive sui percorsi formativi integrati

Principali punti di forza e di debolezza nella realizzazione dei percorsi integrati (relativamente agli aspetti didattici, organizzativi/istituzionali e nelle relazioni)

Sulla base dell'esperienza realizzata, quale ruolo/missione attribuisce a ciascun soggetto in un sistema integrato di istruzione e formazione

Scuola
FP
Impresa

Sulla base dell'esperienza realizzata, quali aspetti possono essere trasferiti in ambito scolastico o formativo

Innovazioni nel modo di lavorare all'interno della struttura:

Sulla base dell'esperienza realizzata, quali proposte di miglioramento (anche per favorirne la diffusione e la trasferibilità)

Griglia di intervista referenti aziendali

1. Ruolo e presenza dell'azienda nei corsi integrati post-diploma

Il contributo dell'impresa nelle diverse fasi di costruzione e realizzazione del progetto formativo

L'analisi del fabbisogno e l'individuazione del profilo professionale (non sono stati coinvolti esponenti dell'azienda; sono stati sentiti come testimoni intervistati; gli è stato chiesto un parere per la validazione del profilo professionale individuato; hanno fatto parte di un gruppo che ha supervisionato l'intero processo di analisi e definizione del profilo professionale)

La progettazione dei percorsi professionali integrati

La realizzazione delle attività didattiche

Valutazione e certificazione delle competenze

Cosa potrebbe essere migliorato

2. Progettazione e realizzazione dello stage

(Il contributo dell'impresa nella progettazione e gestione dello stage; il suo punto di vista sulle caratteristiche dello stage e sulle sue ipotesi di migliorabilità)

Definizione degli obiettivi dello stage

Definizione del piano di attività operative da svolgere in impresa

Tutorship da parte della struttura formativa

Tutorship interna all'impresa

Valutazione dello stage

Cosa potrebbe essere migliorato nella progettazione e gestione degli stage?

3. Considerazioni complessive sui corsi integrati post-diploma

Eventuali innovazioni riscontrate in questa esperienza di collaborazione con la scuola e la FP (rispetto ad eventuali precedenti esperienze)

Principali punti di forza e di debolezza rispetto alle competenze sviluppate dai partecipanti attraverso i corsi integrati
(competenze acquisite e competenze assenti)

Principali punti di forza e di debolezza rispetto al coinvolgimento delle imprese

Possibili azioni per qualificare e diffondere questi corsi integrati

4. Considerazioni circa un sistema integrato di istruzione e formazione

(Immaginando un sistema integrato di istruzione e formazione finalizzato allo sviluppo delle competenze professionali dei giovani, quale dovrebbe essere rispettivamente il ruolo della scuola, della FP e del mondo del lavoro?)

Quanto, oggi, ciascuno dei tre partner è in grado di ricoprire adeguatamente il ruolo che dovrebbe avere in un sistema integrato di istruzione e formazione? Che cosa ciascuno dovrebbe cambiare per essere effettivamente in grado di farlo?

Quali sono le condizioni istituzionali che potrebbero davvero favorire un pieno coinvolgimento delle imprese in un sistema integrato di istruzione e formazione? Cosa dovrebbero fare rispettivamente la Regione e il Ministero della Pubblica Istruzione, che in qualche modo dovrebbero essere chiamati a favorire lo sviluppo di questa integrazione?

QUESTIONARIO RIVOLTO A PRESIDI E DIRETTORI

LA COLLABORAZIONE TRA SCUOLA E FP NELLA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO

1.1 Qui di seguito vengono indicate alcune delle principali attività che possono essere richieste per la realizzazione del corso integrato post diploma. Può, per favore, indicare come sono state distribuite tra Istituto scolastico e struttura di FP le responsabilità relative a ciascuna delle attività elencate ?

(per ogni attività, rispondere barrando una sola casella)

Attività	Responsabilità attribuita alla struttura di FP	Responsabilità attribuita all'Istituto scolastico	Responsabilità condivisa da entrambi	Attività non prevista nel progetto
a) Analisi fabbisogni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Progettazione impianto formativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Progettazione di dettaglio e programmazione didattica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Reperimento/selezione partecipanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Individuazione/reperimento docenti/esperti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Integrazione/rapporto tra i vari docenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Monitoraggio attività aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Rapporto con le imprese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Organizzazione materiali didattici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Verifica apprendimenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Gestione budget/rendicontazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.2 Come giudica, complessivamente, l'attribuzione di compiti e responsabilità tra Istituto scolastico e struttura di FP nella gestione del progetto integrato?

poco chiara (1) (2) (3) (4) (5) molto chiara

1.3 Come si è arrivati a definire reciprocamente l'attribuzione di compiti e responsabilità tra Istituto scolastico e struttura di FP nella gestione del progetto integrato?

(Rispondere barrando una sola casella)

- non si è mai definita
- assunta/accettata di fatto con il procedere del progetto

- stabilita all'interno di un piano complessivo di gestione del progetto

1.4 Quali dispositivi di coordinamento sono stati eventualmente previsti per la gestione e supervisione del progetto integrato?

Nomina di coordinatore/i responsabile del progetto	(si)	(no)
Costituzione di un team per la realizzazione del percorso formativo	(si)	(no)
Costituzione di un Comitato Tecnico per la supervisione del progetto	(si)	(no)
Altro (_____)	(si)	(no)

1.4.1. Nel caso sia stato istituito un ruolo di coordinamento del progetto, a chi è stato attribuito?
(rispondere barrando una sola casella)

- a una persona appartenente all'Istituto scolastico
 a una persona appartenente alla struttura di FP
 congiuntamente a una persona appartenente all'Istituto scolastico e a una appartenente alla struttura di FP

1.4.2. Nel caso sia stato costituito un team per la realizzazione del percorso formativo, da chi era composto?
(rispondere barrando una o più caselle)

- Coordinatore Istituto scolastico responsabile del progetto
 Coordinatore struttura di FP responsabile del progetto
 Docenti Istituto scolastico
 Docenti struttura FP
 Esponenti mondo del lavoro o delle imprese
 Altri (_____)

1.4.3. Nel caso sia stato costituito un Comitato tecnico per la supervisione del progetto, da chi era composto?
(rispondere barrando una o più caselle)

- Responsabile Istituto scolastico (o suo delegato diverso dal coordinatore del progetto)
 Responsabile struttura di FP (o suo delegato diverso dal coordinatore del progetto)
 Coordinatore Istituto scolastico responsabile del progetto
 Coordinatore struttura di FP responsabile del progetto
 Altro personale Istituto scolastico (_____)
 Altro personale struttura FP (_____)
 Esponenti mondo delle imprese
 Altri (_____)

IMPATTO DEL PROGETTO INTEGRATO SULLA STRUTTURA FORMATIVA

2.1 La realizzazione del progetto integrato ha favorito la creazione o il potenziamento di nuove aree di attività all'interno della Sua struttura formativa? Se sì, quali?

(per ogni attività, rispondere barrando una sola casella)

Aree di attività	non ci sono stati particolari cambiamenti	sono state potenziate attività già esistenti	sono state realizzate nuove attività
a) Analisi fabbisogni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Progettazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Valutazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Coordinamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Tutorship	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Gestione materiali didattici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Gestione budget/rendicontazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Altro (_____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2 La realizzazione del progetto integrato ha favorito la creazione o il potenziamento di nuovi ruoli all'interno della Sua struttura formativa? Se sì, quali?

(per ogni ruolo, rispondere barrando una sola casella)

Ruoli	non ci sono stati particolari cambiamenti	sono stati potenziati ruoli già esistenti	sono stati creati nuovi ruoli
a) Direttore/responsabile struttura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Responsabile amministrativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Progettista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Coordinatore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Tutor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Altro (_____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 La realizzazione del progetto integrato ha favorito la creazione o il potenziamento di nuove unità organizzative all'interno della Sua struttura formativa? Se sì, quali?

(per ogni unità organizzativa rispondere barrando una sola casella)

Unità organizzative	non ci sono stati particolari cambiamenti	sono state potenziate unità organizzative già esistenti	sono state create nuove unità organizzative
a) Comitato tecnico per la supervisione di progetto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Team per la conduzione di attività didattiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Gruppi per l'analisi dei fabbisogni e progettazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Altro (_____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.4 La realizzazione del progetto integrato ha favorito la creazione o il potenziamento di nuovi strumenti e/o procedure per il coordinamento e l'integrazione? Se sì, relativamente a quali aspetti?

(per ogni ambito, rispondere barrando una sola casella)

Ambiti	non ci sono stati particolari cambiamenti	sono stati potenziati strumenti/procedure già esistenti	sono stati creati nuovi strumenti e/o procedure
a) Progettazione formativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Metodologie di programmazione didattica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Modalità di formalizzazione delle decisioni (es. verbali)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Gestione budget delle risorse economico-finanziarie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Altro (_____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.5 La realizzazione del progetto integrato ha favorito delle modalità innovative nella gestione delle risorse a disposizione della Sua struttura formativa?

- | | | |
|--|------|------|
| a) Nuovo utilizzo monte ore dei docenti (orari diversi da quelli tradizionali) | (si) | (no) |
| b) Utilizzo diverso dei laboratori (per esercitazioni, project work, simulazioni, ecc.) | (si) | (no) |
| c) Utilizzo diverso delle attrezzature tecnico/didattiche (lavagna luminosa, videotape ecc.) | (si) | (no) |
| d) Utilizzo diverso degli spazi della struttura formativa (aule, biblioteche, ecc.) | (si) | (no) |
| e) Altro (_____) | (si) | (no) |

VALUTAZIONE SULLE CARATTERISTICHE E LA TRASFERIBILITA' DEL PROGETTO INTEGRATO

3.1 Quali sono stati, secondo Lei, i principali punti di forza nella realizzazione di questo percorso integrato? Perché?

3.2 Quali sono stati, secondo Lei, i principali punti di debolezza nella realizzazione di questo percorso integrato? Perché?

3.3 Sulla base di questa esperienza, che cosa bisognerebbe eventualmente fare, secondo Lei, per migliorare l'efficacia di questi progetti integrati ?

3.4 Quali azioni di accompagnamento (promosse dalla Regione e/o dal Ministero della Pubblica Istruzione) potrebbero eventualmente favorire la trasferibilità e la diffusione di queste iniziative?

CONSIDERAZIONI SULLE CARATTERISTICHE DI UN FUTURO SISTEMA INTEGRATO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

4.1. Anche sulla base della esperienza realizzata, che ruolo attribuirebbe Lei a ciascuno dei 3 soggetti (scuola, FP, imprese) all'interno di un sistema di istruzione e formazione integrato?

Scuola _____
 Formazione Professionale _____
 Imprese _____

4.2. In che misura ritiene che i diversi soggetti (scuola, FP, impresa) sarebbero già oggi in grado di ricoprire adeguatamente il proprio ruolo all'interno di un sistema di istruzione e formazione integrato?

Soggetti	non sarebbe per nulla in grado di svolgere adeguatamente il proprio ruolo	avrebbe molte difficoltà a svolgere adeguatamente il proprio ruolo	sarebbe abbastanza in grado di svolgere adeguatamente il proprio ruolo	sarebbe pienamente in grado di svolgere adeguatamente il proprio ruolo
a) Scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Formazione Prof.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Impresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.3. Che ruolo dovrebbero rispettivamente avere la Regione Emilia Romagna e il Ministero della Pubblica Istruzione nella promozione e nella gestione di un sistema di istruzione e formazione integrato?

Regione Emilia Romagna _____
 Ministero Pubblica Istruzione _____

4.4. In che misura ritiene che queste due istituzioni (Regione Emilia Romagna e Ministero Pubblica Istruzione) sarebbero già oggi in grado di ricoprire adeguatamente il proprio ruolo nella promozione e gestione di un sistema di istruzione e formazione integrato?

Istituzioni	non sarebbe per nulla in grado di svolgere adeguatamente il proprio ruolo	avrebbe molte difficoltà a svolgere adeguatamente il proprio ruolo	sarebbe abbastanza in grado di svolgere adeguatamente il proprio ruolo	sarebbe pienamente in grado di svolgere adeguatamente il proprio ruolo
a) Regione Emilia Romagna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ministero della Pubblica Istruzione.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.5. Ritiene che la costruzione di un sistema di istruzione e formazione integrato sia davvero utile?

Poco (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) **Molto**

4.6.Ritiene che la costruzione di un sistema di istruzione e formazione integrato sia effettivamente realizzabile?

Poco (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) **Molto**