

CULTURA E CONTESTI DI APPRENDIMENTO: UN CONFRONTO TRA PERCEZIONI E VISSUTI NELLA SCUOLA E NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE.

Laura Bonica*, Viviana Sappa**

In T. Mannarini, A. Perrucca, S. Salvatore (2004) *Quale Psicologia per la scuola del futuro?* Roma, Edizioni Carlo Amore, pp. 665-686

1. Introduzione

Il presente contributo si propone un duplice obiettivo: 1) tenendo conto dell'ampia cornice del convegno, interessata a prefigurare rapporti produttivi tra psicologia e scuola del futuro, si vuole presentare il percorso metodologico che ci ha condotto a costruire un nuovo approccio alla comprensione della dispersione scolastica in adolescenza, alla luce delle criticità del dibattito recentemente innescato dalla riforma della scuola; 2) discutere alcuni nuovi risultati di ricerca, raccolti secondo questa metodologia.

2. Definizione del problema e individuazione di una nuova prospettiva d'indagine

2.1 Transizione scuola-formazione professionale: criticità nella politica scolastica e nella ricerca psico-sociale

La transizione verso la formazione professionale, rimandando all'uscita precoce dal percorso di istruzione, chiama in causa la ricerca psico-sociale soprattutto rispetto a tematiche di insuccesso scolastico nell'adolescenza. Da fonti note (ISFOL, ISTAT, IARD) tale fenomeno assume, ancora oggi, una forte criticità sociale, in quanto circa un terzo dei giovani abbandona gli istituti superiori, e più del 50% di questi proviene da istituti tecnici e professionali, soprattutto nel corso del primo biennio. Di questi l'8% passa alla formazione professionale. La stabilità di tale fenomeno appare sconcertante se si considera il consistente aumento della scolarizzazione negli ultimi 20 anni. Sul versante della ricerca, stupisce che, nonostante la grande quantità di studi sull'adolescenza e l'evolvere verso modelli di indagine sempre più raffinati e complessi, non si riesca, il più delle volte, ad andare al di là della mera constatazione di questo disagio. Considerando, inoltre, che i ceti più interessati sembrerebbero ancora quelli di estrazione operaia o i meno scolarizzati (Cavalli 2001; Scabini 2001; Aburrà, Miceli, Gambetta, 1996), viene spontaneo un richiamo ad effetti di deprivazione socio culturale, e ciò conduce a riconsiderare attuali le questioni di validità ecologica che avevano accompagnato il superamento delle teorie del deficit, alla fine degli anni '70 (Carugati, Selleri 1996; Cresas, 1978; Bonica, Sappa, 2003; Tulkin 1977, Brossard, 1981). Stupisce che non si sia esteso ai contesti scolastici dell'adolescenza quel fervore metodologico e innovativo, che ha invece investito le istituzioni infantili (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991; Cresas, 1991) conducendo a grandi progressi sia sul piano scientifico che sociale. Il dibattito introdotto dalla recente riforma istituzionale chiederà, comunque, anche alla psicologia di rispondere alle domande che stanno già preoccupando i diversi attori sociali: l'anticipazione a quattordici anni della scelta professionalizzante deve essere vista come *un potenziale fattore di rischio e/o di discriminazione psico-sociale?* oppure come *una pari opportunità formativa?* o, addirittura come *un'alternativa "protettiva"*, rispetto ad una scuola che sembra non riuscire a catturare l'interesse di questi ragazzi?

2.2.1 Lo spunto di partenza della riflessione

* Docente associato. Laboratorio di psicologia dello Sviluppo. Dipartimento di Psicologia. Università di Torino.

** Dottoranda. Laboratorio di psicologia dello Sviluppo. Dipartimento di Psicologia. Università di Torino.

Rispetto alle criticità appena esposte, la nostra riflessione in ambito adolescenziale si fonda su un materiale empirico che abbiamo avuto l'opportunità di raccogliere, a partire dal settembre 2000, nell'ambito di un progetto pilota, promosso da un centro di formazione di rinomata eccellenza, facente capo ad una grande azienda metalmeccanica torinese. La Convenzione con il Dipartimento, era finalizzata soprattutto a seguire la transizione lavorativa. Dati anche gli elementi di novità, si è voluto concepire un disegno di ricerca longitudinale ampio ed aperto alla generazione di nuove ipotesi.

Anticipando gli aspetti più salienti del progetto (approfonditi nell'esposizione della ricerca): è stato selezionato un gruppo di 140 adolescenti (15-17 anni), proveniente prevalentemente dalla scuola media o da istituti tecnici e professionali, in maggioranza con almeno una bocciatura alle spalle e famiglie di estrazione operaia. A questi ragazzi è stata offerta una borsa di studio, la frequenza di un corso biennale molto impegnativo in termini orari e contenutistici, e la prospettiva dell'assunzione al conseguimento della qualifica, per il profilo professionale di manutentore elettrico/meccanico.

2.2 La transizione in atto e l'esplicitazione del confronto empirico tra esperienze formative

Le prime rilevazioni, hanno, da subito, fornito un materiale empirico particolarmente interessante anche sul versante più propriamente educativo. Si è potuto, innanzitutto, constatare come il confronto tra contesti, reso possibile dalla *transizione in atto* dalla scuola alla formazione professionale, fornisse agli studenti nuove risorse cognitive per "pensare" la propria esperienza precedente. Soprattutto nei racconti scritti e nelle interviste, gli studenti hanno esplicitato, attraverso il loro proprio stupore, un contrasto tra l'esperienza scolastica precedente e quella attuale, a sfavore della prima, descritta come più opprimente e priva di obiettivi e significati. (Bonica, Bertano, Sappa, 2001; Bonica, Sappa, 2002; Bonica Sappa, 2003; Bonica, 2003; Pontecorvo, 1999).

2.3 Il disegno longitudinale e l'integrazione di dati qualitativi e quantitativi

Il disegno longitudinale ha consentito di rafforzare la convinzione dell'utilità di questa metodologia, in quanto ha fatto emergere con più chiarezza, l'importanza, dal punto di vista degli studenti, di disporre di un materiale empirico personalmente costruito, sul quale poter basare la riflessione e l'argomentazione dei confronti che andavano facendo, anche in relazione ai propri cambiamenti personali. Nel corso dell'esperienza tale stupore si è esteso infatti alla percezione di autoefficacia e ai cambiamenti che la nuova percezione di padronanza sembrava innescare a livello di maggiore autonomia e senso di responsabilità, non solo in relazione alla riuscita scolastica, ma anche all'assunzione di nuovi ruoli più maturi in famiglia e rispetto ai propri progetti futuri (Bonica, Sappa, 2001). Al contempo, l'analisi delle risposte del questionario fornivano riscontri a tale evoluzione positiva, anche ad un livello più generale. Innanzi tutto si è rilevato in questi ragazzi un forte orientamento verso l'apprendimento di un mestiere che sembrava assumere una posizione di maggior rilievo rispetto al desiderio di lavorare il prima possibile (vd. appendice). In particolare, è stato, poi, interessante rilevare come soggetti che attribuivano i loro precedenti insuccessi (il 81% è stato bocciato almeno una volta) prevalentemente a cause interne, quali il fatto che non piacesse loro studiare (84%) e l'immaturità (56%), siano poi invece stati in grado di impegnarsi con successo raggiungendo per il 95% la quasi totalità delle presenze (il 90% di 2.400 ore, strutturate in 7 ore giornaliere). Inoltre, il 93%, in aggiunta ad un dossier obbligatorio, ha svolto spontaneamente una relazione scritta (fino a trenta pagine) sulle attività di stage. A fine percorso, più dell'80% dei soggetti ottiene la qualifica con una media complessiva di 77/100, più del 70% si riconosce abbastanza/molto efficace nelle varie materie previste, l'85% dichiara che, potendo tornare indietro, rifarebbe la stessa scelta, e il 72% vuole continuare a studiare per prendere il diploma, lavorando (Bonica, Sappa, 2003).

2.4 Nuove evidenze empiriche e difficoltà di confronto con la letteratura

Le percezioni emergenti dai confronti dei ragazzi, insieme alla direzione complessiva di questi primi risultati, da un lato sembrava andare a conferma di quanto rilevato anche da altri studi sulle criticità dell'esperienza scolastica nella secondaria, dall'altro introduceva una contraddizione con l'etichettatura che più o meno implicitamente viene attribuita ai ragazzi che scelgono percorsi professionalizzanti, o che escono dal sistema dell'istruzione. Ad esempio, alcuni studi longitudinali rilevano che ragazzi iscritti a istituti tecnici e professionali sembrano sentirsi meno autoefficaci, essere più esposti ai comportamenti pericolosi per la salute ed avere maggiori probabilità di abbandono scolastico (Bonino, Cattelino, 2000; 2002); si segnala però che questa differenza rispetto ai coetanei dei licei si manifesta dopo un certo tempo di frequenza, e sembrerebbe quindi l'esperienza scolastica ad influire su tali elementi, più che la motivazione iniziale (Bonino, Cattelino, 2002). Tuttavia, in alcuni casi, risultati di questo tipo vengono utilizzati anche per ipotizzare un collegamento tra precoce motivazione al lavoro e comportamenti a rischio (Bonino, Frazzek, 1996; Largie *et al.* 2001). Al contempo studiosi dell'orientamento scolastico (Pombeni, 1993) evidenziano come sia la stessa scuola, spesso, a differenziare tra adolescenti adatti allo "studio" e adolescenti adatti al "lavoro" considerando in quest'ultima categoria gli studenti con minori abilità e influenzandoli negativamente nella loro rappresentazione di sé come privi di capacità. Alla luce dell'evoluzione riscontrabile nel nostro campione, andava emergendo un certo disagio rispetto all'interpretazione di tali dati, in quanto si riscontrava la scarsità di informazioni utili a distinguere tra i diversi potenziali elementi d'influenza: eventuali aspetti di deprivazione intraindividuali o sociali alla base delle capacità e/o delle motivazioni dei ragazzi stessi; il ruolo dell'esperienza scolastica, talvolta considerato riunendo in unica categoria l'istruzione e la formazione; una scarsa verifica dei potenziali significati dell'orientamento al "lavoro", il più spesso considerato sinonimo di desiderio di emancipazione economica o di fuga dallo studio, e talora identificato con esperienze molto diverse tra loro, che potevano prevedere sia l'esperienza formativa stessa sia lavori part-time affiancati alla frequenza scolastica. Ampliando l'esplorazione bibliografica, si è andato soprattutto percependo un certo disinteresse verso la conoscenza dei contesti motivazionali e della effettiva percezione da parte degli studenti dei diversi percorsi professionalizzanti, come se, in questo dibattito, non venisse presa in considerazione la legittimità a livello di motivazione, e la potenziale completezza e serietà a livello di formazione, di un percorso orientato all'apprendimento di un mestiere. Mentre, proprio questo orientamento, come abbiamo già ricordato, sembrava prevalere nei ragazzi del nostro campione, sia a livello di motivazione iniziale (si vedano a questo proposito i dati riportati in appendice), e soprattutto nel corso dell'esperienza formativa stessa, con l'intenzione di continuare gli studi, nonostante l'allettante prospettiva del lavoro sicuro. La tendenza, in letteratura, a sottovalutare questa realtà, sembrava inoltre trovare conferma nel fatto che la maggior parte degli studi sulla dispersione scolastica e sul rischio psicosociale in adolescenza, privilegiassero solo la scuola come contesto di rilevazione; e ciò riconduceva ad altre difficoltà d'interpretazione e di confronto con i nostri risultati, poiché la scuola coincideva spesso con il luogo in cui il disagio si stava manifestando (Bonica, 2003). Ci siamo quindi convinte di avere avuto una formidabile opportunità conoscitiva a collaborare ad un progetto che ci aveva "costretto" a seguire questi ragazzi in setting formativi nuovi ed apparentemente lontani da quelli solitamente previsti nella nostra disciplina. Il nostro stesso stupore iniziale ci ha ricondotto allo stupore del giovane Tulkin, durante le sue prime visite nelle case delle madri di colore (1977): non trovando, nonostante i diligenti sforzi, nessuna evidente "deprivazione" nelle loro modalità di allevamento dei propri bambini, ipotizzò che la teoria del deficit linguistico derivasse probabilmente da una sovrastimazione di un sotto gruppo della classe media particolarmente loquace, piuttosto che da un'indagine accurata del contesto interattivo dei gruppi "deprivati". Per affinità con il ragionamento di Tulkin, il disagio percepito nello studio della dispersione scolastica in adolescenza, è sembrato più comprensibile, a partire da un'ipotesi di complicità culturali e

disciplinari che conducono a identificare lo studio solo con i percorsi accademici e a sovrastimare, quindi, la funzione del sistema scolastico rispetto a quella della formazione professionale. E così, anche le testimonianze dei ragazzi e gli esiti della loro esperienza formativa, conducevano all'ipotesi di un conflitto culturale tra le loro aspettative motivazionali e le pratiche pedagogiche del modello d'insegnamento scolastico, e alla convinzione che questo conflitto non potesse esplicitarsi se non nel momento del confronto con un'alternativa più soddisfacente.

2.5 *Transizione in atto e Progetti pilota come "esperimenti ecologici"*

Queste riflessioni hanno condotto a riconsiderare le scelte metodologiche effettuate fino a questo momento, mettendo in primo piano gli interrogativi richiamati dai dati sulla dispersione scolastica e dall'attuale riforma del sistema scolastico, piuttosto che quelli originari, relativi al buon esito della transizione lavorativa. In questa prospettiva, la scelta metodologica di studiare la transizione in atto e la tenuta in percorsi successivi alla scuola, nell'ambito di un *progetto pilota pedagogicamente avanzato*, è sembrato un punto di partenza promettente. Tanto più che se ne ravvisavano interessanti riscontri di continuità nella prospettiva storico-culturale ed ecologica di Bronfenbrenner, cui si erano già ispirate le nostre precedenti ricerche sulla innovazione educativa (Bonica, Mouvet, 1997). Citando Leontiev e Deaborn, Bronfenbrenner (1979) afferma che gran parte delle avventure scientifiche nella realtà sociale perpetuano lo status quo e che occorrerebbe trasformare le cose per studiarle: *"se desideri comprendere la relazione tra l'individuo in via di sviluppo e qualche aspetto del suo ambiente, cerca di smuovere uno dei due, e osserva cosa succede all'altro"* (Bronfenbrenner, 1979, pag.76). Bronfenbrenner suggerisce a questo proposito, l'importanza della ricerca euristica, sia sotto forma di collaborazione tra scienza e politica sociale per la costruzione di *esperimenti ecologici*, sia attraverso l'utilizzazione sistematica di *confronti tra contesti*, sia attraverso lo studio di *transizioni ecologiche* che possono prodursi nella realtà sociale stessa, e di cui è esempio anche la famosa ricerca longitudinale di Elder (1974), sulla crisi del '29, in America.¹ Il vantaggio fornito alla scienza, dall'utilizzazione di alcuni di questi "esperimenti naturali", sta nella opportunità di manipolare variabili e credenze, teoricamente rilevanti, al fine di acquisire nuova conoscenza per migliorare l'adattamento tra l'individuo in via di sviluppo e il suo ambiente. Nel nostro caso, a partire dagli esiti altamente positivi della riuscita, il progetto pilota aziendale è risultato scientificamente interessante per l'alterazione sistematica di alcune variabili, difficilmente proponibili in modo artificioso all'interno di un contesto scolastico: 1) l'*etichettatura* iniziale di questi ragazzi, in quanto vincitori di una selezione per entrare in un progetto prestigioso e altrimenti definibili, dal punto di vista della scuola, come "casi problematici" o "drop-out; 2) la prospettiva del *lavoro sicuro*, che ha consentito di introdurre, su una base più oggettiva, una distinzione tra orientamento al "lavoro" e orientamento ad "apprendere un mestiere"; 3) la possibilità di osservare pratiche pedagogiche ispirate all'*imparare facendo* e all'*apprendistato cognitivo*, la cui efficacia è stata finora maggiormente descritta in contesti scolastici primari o in quelli lavorativi (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995); 4) la possibilità di considerare, anche in contesti adolescenziali, la variabile *omogeneità tra cultura scolastica e familiare*, studiata soprattutto per età inferiori, nel dibattito sul deficit e nelle ricerche di psicologia culturale (Carugati, Selleri, 1996). Ovviamente, sia in vista di un dibattito che vuol coinvolgere anche gli operatori scolastici ed alla luce della prospettiva metodologica appena descritta, risultava interessante che tali variabili fossero approfondite procedendo ad ulteriori confronti con altri contesti.

2.6 *Procedure di doppio confronto tra contesti*

Si è quindi messo a punto un disegno di ricerca più ampio che estende le procedure previste per questo primo campione ad altre realtà sia di formazione professionale, sia scolastiche,

consentendo, quindi, un procedimento di doppio confronto tra contesti. La presentazione della ricerca che segue ne fornisce un esempio.

3. Obiettivi attuali di ricerca

In questa sede, si vuole approfondire meglio la motivazione ad apprendere un mestiere, in relazione alle specificità culturali percepite nella scuola e nella formazione professionale. Per fare questo, oltre al campione del progetto pilota iniziale, più volte richiamato, si considera un altro campione frequentante un altro centro di formazione professionale. Ci aspettiamo che questi ragazzi, anche attraverso la specifica esperienza di transizione che stanno vivendo, siano in grado di restituirci il percepito degli aspetti culturali che caratterizzano i differenti contesti e ci chiediamo se tali specificità interagiscano in modo diverso con la spinta motivazionale, risultata dominante in entrambi i campioni, nelle precedenti analisi.

4. Metodologia di analisi

4.1 Modello di indagine

E' stato impostato un piano di ricerca che si avvale di una procedura di doppio confronto, considerando la comparazione di scuola e formazione all'interno di due contesti di formazione, culturalmente differenti tra loro. Nella scelta del secondo contesto si è cercato, da un lato di mantenere delle caratteristiche "pilota", e quindi ugualmente interessanti sul piano della riuscita scolastica (vd. appendice) ed in relazione alla percezione di autoefficacia degli insegnanti² (Bandura, 2000; Eccles e Midgley, 1990). Dall'altro si sono voluti prefigurare dati più generalizzabili alla realtà della formazione professionale non aziendale. Soprattutto il fatto di eliminare la variabile del lavoro sicuro ha consentito un'ulteriore verifica della distinzione tra i due orientamenti: lavorare il prima possibile/ intraprendere un percorso di studi per apprendere un mestiere. Come, si può vedere dai dati disponibili in appendice la preferenza per il secondo orientamento è confermata anche per il nuovo campione di soggetti. Tale procedura si inserisce nel più ampio disegno longitudinale (Fig.1), per il quale erano già stati approntati differenti strumenti di indagine: un questionario di circa 400 variabili (Bonica, 2001), osservazioni, racconti scritti, interviste, funzionali ad analisi sia qualitative che quantitative; si sono inoltre alternate procedure di raccolta rivolte a tutto il campione e riservate, in quanto più approfondite, ad un sotto campione (interviste).

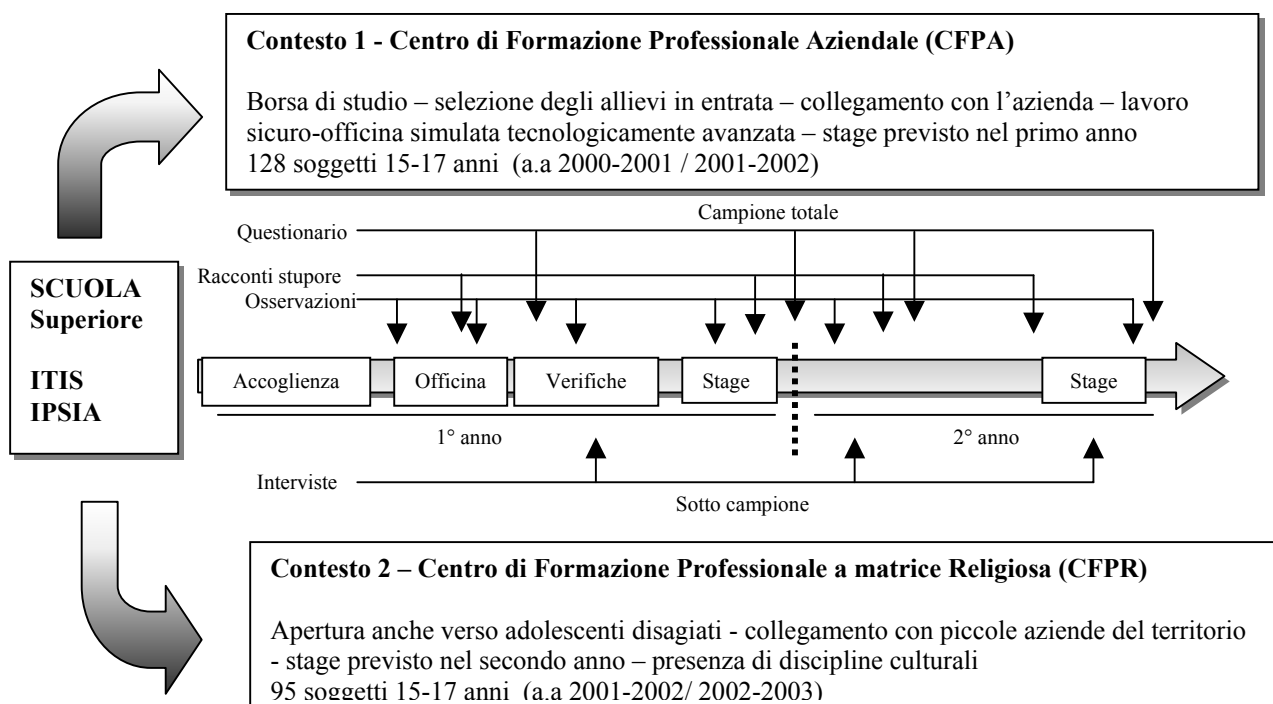


Fig. 1 Disegno di ricerca

Si è scelto, inoltre, di adottare un approccio prevalentemente etnografico caratterizzato da un'immersione nel contesto, offrendo particolare attenzione ai momenti ritenuti significativi in quanto caratterizzanti rispetto alla natura innovativa e alla cultura interna di tali progetti (nella Fig. 1 ne sono indicati alcuni esempi). Nello specifico, per il presente contributo, ci si avvale della procedura comparativa adottando come unità di analisi il confronto scuola-formazione (indagato all'interno del questionario) e considerando in parallelo i due differenti contesti di formazione professionale. Si è scelto, infine, di utilizzare i dati nel primo tempo (primo anno di corso per entrambi i sotto campioni) al fine di ridurre l'effetto dell'esperienza di stage, che nel contesto 2 è posticipato al secondo anno.

3.1 Caratteristiche dei contesti di formazione professionale comparati

Come già accennato, entrambi i contesti presentano caratteristiche "pilota" rispetto a realtà più tradizionali o più diffuse, anche se in forme differenti, e godono di prestigio nel territorio torinese e nazionale. Entrambi usufruiscono di finanziamenti regionali e pertanto condividono vincoli quali un monte orario specifico (1600 ore di alternanza aula/officina e 800 di stage) e l'obbligatorietà della frequenza minima per l'attestato di qualifica (85%). A tali aspetti comuni si affiancano alcuni importanti differenze. Come indicato dalla fig. 1 il primo contesto (a cui d'ora in poi faremo riferimento con la sigla CFPA) si caratterizza prevalentemente per: il suo collegamento con una grande azienda torinese; la possibilità di formazione all'interno di un centro di eccellenza, che prevede una grande officina simulata; la selezione in entrata (effettuata su criteri quali motivazione e requisiti minimi di abilità logico-linguistiche); la borsa di studio per ogni allievo che frequentasse almeno il 90% delle ore di corso; la garanzia di lavoro sicuro una volta ottenuta la qualifica; la presenza dello stage già al primo anno di corso. Ne deriva, pertanto l'immagine di un contesto "aziendale" all'interno del quale l'apprendimento di un mestiere assume una valenza principale finalizzata ad un vero inserimento lavorativo. Il secondo contesto (che indicheremo con la sigla CFPR) appare invece caratterizzato da una matrice di tipo religioso che ne sottolinea intenti di recupero sociale e crescita personale, per i quali l'apprendimento assume una valenza strumentale. Si distingue per essere stato sede di diversi progetti europei sull'adolescenza (Icaro, Perseo) e della prima sperimentazione nazionale, sul completamento dell'obbligo nella formazione professionale. In esso non è prevista selezione in entrata, ma piuttosto una tendenza opposta di apertura anche verso adolescenti disagiati, non è possibile usufruire di borsa di studio e, pur mantenendo collegamenti con le piccole aziende del territorio, non è garantito l'inserimento lavorativo ad ottenimento della qualifica. Lo stage, infine, è previsto solo nel secondo anno di corso.

3.2 Campione considerato

Si considera un campione totale di 233 ragazzi tra i 15 e i 17 anni frequentanti corsi biennali in ambito metalmeccanico nei due differenti contesti di formazione professionale precedentemente descritti (128 CFPA, 105 CFPR). Per entrambi i gruppi, la popolazione presa in considerazione è quasi totalmente maschile, di cultura familiare tendenzialmente operaia e, per una buona percentuale, con esperienze di bocciature precedenti (81% bocciato almeno una volta nel CFPA e il 94% nel CFPR). La maggior parte dei soggetti aveva già effettuato una scelta, dopo la terza media, orientata verso percorsi professionalizzanti: nello specifico 43% verso un ITIS e 39% verso un Istituto Professionale per gli allievi del contesto aziendale e un rilevante 68% verso gli istituti professionali per gli allievi del secondo contesto.

3.4 Definizione delle variabili

3.4.1 Motivazione all'apprendimento di un mestiere

Sulla base di alcuni precedenti risultati, già citati, ma comunque visibili in appendice, si è individuato un indicatore motivazionale che riportasse l'investimento verso l'apprendimento di un mestiere, sommando le due variabili qui sotto riportate (Tab.1):

| |
|---|
| Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni? (del tutto contrario=1;abbastanza contrario =2; né d'accordo né contrario=3;abbastanza d'accordo =4; del tutto d'accordo=5) |
| 1. L'importante è imparare un mestiere; |
| 2. Gli anni di formazione sono un investimento per il futuro |
| Range di risposta dell'indice: 2-10 |

Tab.1 Indice di motivazione all'apprendimento di un mestiere: variabili che lo compongono

3.4.2 Percezione dell'esperienza nei contesti di apprendimento

La percezione dell'esperienza riferita ai diversi contesti formativi viene qui indagata attraverso una serie di item sul vissuto "scolastico" che rimandano ad alcune dimensioni, in parte riprese dalla letteratura sulle scelte scolastiche (Aburrà, Miceli e Gambetta, 1996) ed educativa (Carugati, Selleri, 1996) in parte riconducibili al primo materiale qualitativo raccolto e per questo maggiormente caratterizzanti l'esperienza in contesti più professionalizzanti.

| |
|---|
| "Quante volte ti capita di..." (possibilità di risposta: mai=1, qualche volta=2, spesso=3, sempre=4) |
| 1. Aver timore di chiedere spiegazioni? |
| 2. Mettere subito in pratica quello che si è imparato? |
| 3. sentirsi attenti e tesi a non perdere informazioni? |
| 4. sentirsi stressati, ma soddisfatti? |
| 5. chiedersi che senso avesse essere lì? |
| 6. essere molto nervosi prima di una prova? |
| 7. sentirsi oppressi al pensiero di doverci andare? |
| 8. non riuscire a capire le spiegazioni? |
| 9. sentirsi ben accolti? |

Tab.2 Indicatori della percezione dell'esperienza nei contesti di apprendimento

3.5 Analisi

Dopo aver costruito, attraverso una somma di variabili, l'indice di motivazione predefinito, si è proseguito con un'analisi fattoriale (metodo di estrazione delle componenti principali, rotazione Quartimax) al fine di esplorare come le diverse dimensioni del vissuto considerate, e le sottovariabili che le definiscono, fossero raggruppabili tra loro e a quali variabili latenti facessero riferimento. Si è, infine, effettuata una correlazione con l'indicatore motivazionale.

4. Risultati

L'analisi dei dati ha portato all'individuazione di 4 differenti mappe fattoriali, di cui 2 derivanti dal confronto tra scuola e formazione da parte dei ragazzi del CFPA e le rimanenti dallo stesso confronto effettuato dalla popolazione iscritta al CFPR. Per chiarezza espositiva, descriveremo i confronti partendo dal modello relativo alla formazione professionale, in quanto, essendo esperienza più recente, diventa probabile filtro alla rappresentazione della scuola.

4.1 Confronto scuola-formazione all'interno del CFPA

4.1.1 Esperienza di formazione professionale

Il primo modello (Fig.2) evidenzia l'organizzazione delle variabili, relative al vissuto nel contesto, intorno a due differenti fattori e si nota subito una forte correlazione tra tali fattori e l'indicatore motivazionale, a conferma di un investimento nell'apprendimento di un mestiere che interagisce sinergicamente con gli aspetti caratteristici dell'esperienza vissuta. Entrando nei dettagli, un primo fattore individuato comprende gli item considerati più specifici dei contesti professionalizzanti e suggeriti dalle stesse testimonianze dei protagonisti. Le variabili che lo caratterizzano, riconoscono il mettere subito in pratica ciò che si è imparato, far parte dello stesso dominio di significati dello stare attenti e tesi a non perdere informazioni e della sensazione di stress positivo. Abbiamo chiamato tale fattore "sperimentazione di padronanza" in quanto diversi elementi richiamano la teoria della Harter (1978), che individua, nella motivazione alla padronanza il convergere di una percezione di competenza, di controllo, di sfida ottimale e di autogrificazione. Tale interpretazione rimanda ad alcuni significati emersi anche dal materiale testuale nel quale emerge in modo evidente come il mettere in pratica offra la possibilità di disporre di criteri tangibili di riuscita, che rendono possibile riconoscere il "perfetto esito di una prova", ancora prima del riscontro attraverso il voto. La possibilità di vivere dei momenti di riuscita e di riconoscerli effettivamente come propri, veicola da un lato una circolarità tra "vedere, fare e capire", favorendo una sperimentazione ottimale di sé e delle proprie capacità e, dall'altro, evidenzia un incremento di investimento in termini di tensione positiva e coinvolgimento cognitivo, che spesso si esprime nei racconti dei ragazzi attraverso l'espressione: "metterci la testa".

Es. 1 *Nella scuola di prima se sbagliavo mi arrendevo subito ..da quando vengo in questa scuola ho capito di usare di più la testa invece che andare subito con le mani a toccare adesso mi hanno insegnato a ragionare....* (CA, 18 anni, intervista, CFPA)

Es. 2 *La teoria.. uno studia sul libro e...basta. Qui noi facciamo la teoria e poi subito la pratica..è anche un confronto con noi stessi perché vediamo il nostro limite.. dove arrivi e quando hai finito ed è giusto ... sono soddisfatto ... perché è stata una mia opera.* (PM, 17 anni, intervista , CFPA)

Il secondo fattore rimanda, invece, ad una sorta di corrispondenza di significati tra una dimensione più etico-socio-affettiva, collegata alla sfera di soddisfazione/insoddisfazione rispetto a valori personali ed esistenziali (oppressione), alla condivisione di significati rispetto ad azioni, comportamenti e loro conseguenze (chiedersi che senso abbia essere lì) oltre che alla qualità dell'accoglienza, e una dimensione che considera, invece, aspetti di relazione più legati al compito, quali la comprensione delle spiegazioni, il timore di poterle chiedere o la tensione prima di una prova. Si è deciso così di nominare tale fattore "sinergia di condivisione di significati", rimandando proprio alla circolarità che emerge tra i diversi aspetti considerati.

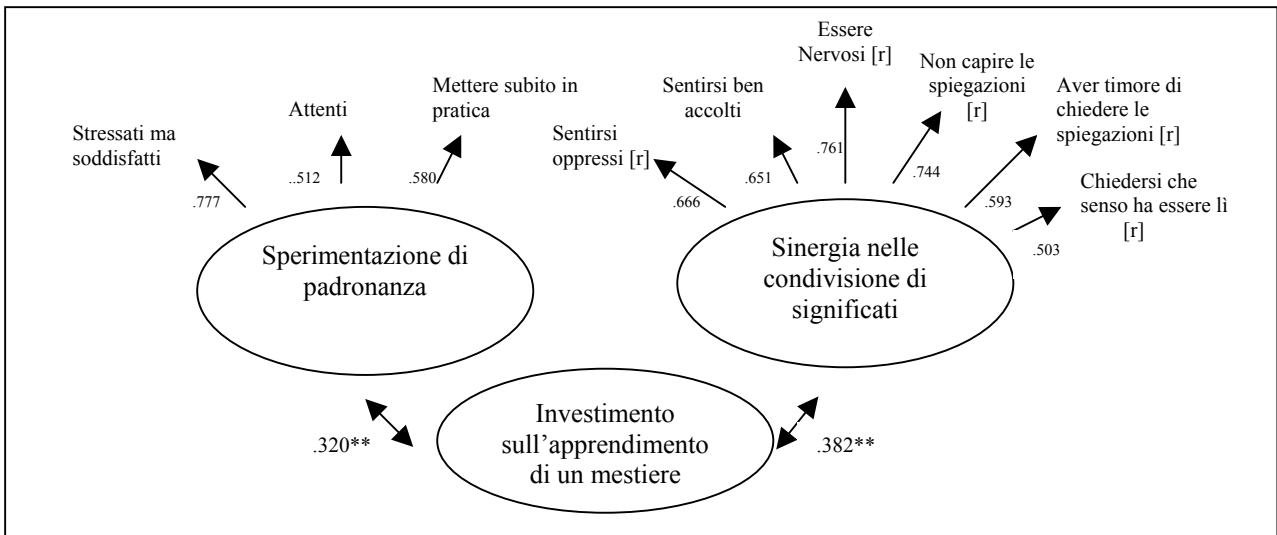


Fig. 2 Modello di percezione del CFPA e motivazione all'apprendimento di un mestiere

Sono indicate le saturazioni fattoriali ([r] = variabile ruotata) e il valore r di correlazione (**p<.01). Varianza totale spiegata dai fattori: 50,9%

4.1.2 Esperienza scolastica precedente

Il confronto con la nuova esperienza di formazione sembra confermare, per contrasto, la sinergia appena descritta. La rappresentazione della scuola appare infatti, anche a prima vista, frammentata e, soprattutto, le dimensioni rilevate non correlano con l'indicatore motivazionale (Fig.3). Si individuano 4 fattori, di cui uno particolarmente interessante in quanto su di esso satura una sola variabile: il mettere in pratica ciò che si è imparato. Tale variabile, a differenza della rappresentazione precedente, appare scissa dalla sensazione di stress positivo e dallo stare attenti e tesi a non perdere informazioni, aspetti che vanno a costituire un fattore a sé stante, al quale si è attribuito il significato di "investimento di energie". Appaiono, inoltre, isolate, da un lato variabili che riconducono alla soddisfazione ed al riconoscimento di significati (sentirsi oppressi e chiedersi il senso della propria esperienza) e, dall'altro, aspetti relativi all'accoglienza e alla comprensione (timore di chiedere spiegazioni, essere nervosi prima di una prova, capire le spiegazioni e sentirsi ben accolti). Tali aspetti potranno essere meglio discussi alla fine, avvalendoci anche del confronto risultante dalle percezioni dell'altro sottocampione.

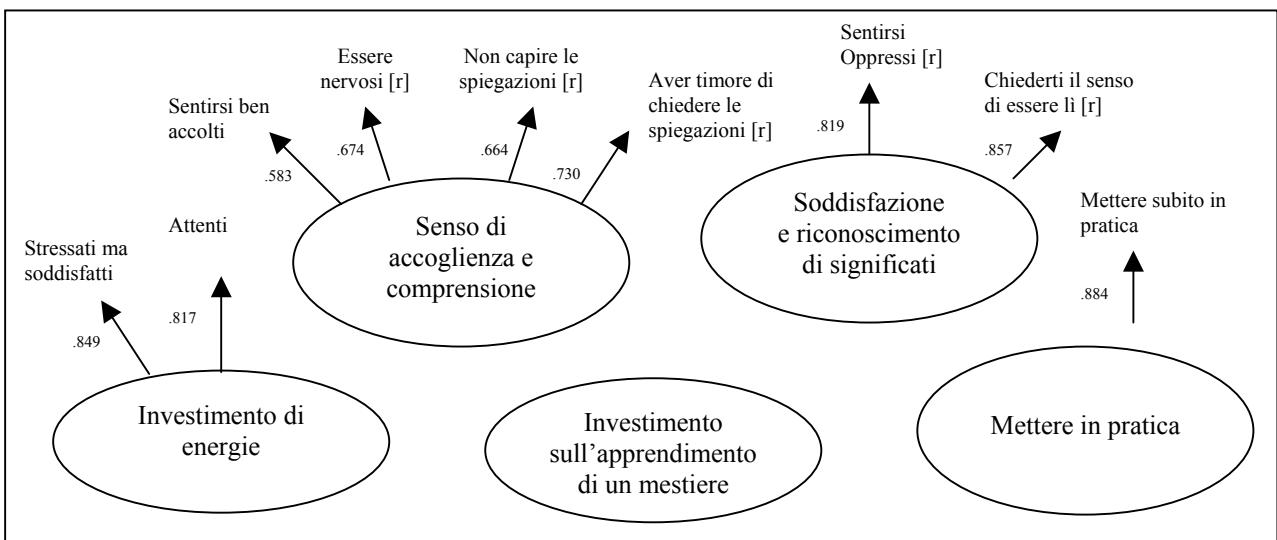


Fig. 3 Modello di percezione della scuola e motivazione all'apprendimento di un mestiere (CFPA)

Sono indicate le saturazioni fattoriali ([r] = variabile ruotata) e il valore r di correlazione (**p<.01). Varianza totale spiegata dai fattori: 66,7%.

4.2 Confronto scuola-formazione all'interno del CFPR

4.2.1 Esperienza di formazione professionale

Nella rappresentazione del secondo contesto di formazione (Fig.4), appare immediatamente visibile che, rispetto alla rappresentazione fornita dagli studenti del centro aziendale, l'indicatore motivazionale si correla solo a uno dei tre fattori risultanti dall'analisi, evidenziando così che la motivazione per apprendere un mestiere trova una relazione privilegiata con la condivisione di significati relativi ai valori esistenziali della persona, alle regole e all'accoglienza. Si osserva inoltre che questo fattore sembra risultare dalla separazione in due dell'unico fattore di "sinergia nella condivisione di significati" riscontrato nel modello del CFPA: questi ragazzi percepiscono quindi una sottile distinzione tra la dimensione di carattere etico-socio-affettivo, che rimanda agli item dell'accoglienza, dell'oppressione e del significato, ed una dimensione maggiormente orientata alla relazione nella sfera dei "compiti", che comprende la richiesta d'aiuto, la comprensione ed il nervosismo rispetto a spiegazioni e prove di verifica. In questa mappa, il fattore padronanza, che pure viene riproposto, saturato dagli stessi item del modello del CFPA, non correla con l'indicatore motivazionale considerato. Tale configurazione appare molto interessante in quanto effettivamente collegata con la filosofia che fa da sfondo all'Ente, che si propone innanzitutto di favorire il recupero del disagio e la crescita personale, scelta che viene esplicitamente ribadita anche attraverso lo slogan: "Educare insegnando un lavoro". L'insegnamento di un mestiere sembra, quindi, un mezzo attraverso il quale raggiungere un obiettivo di carattere prevalentemente "educativo" che trova applicazione anche nella scelta delle discipline: accanto alle materie più tecniche, si offre, infatti, un ampio spazio all'area delle competenze trasversali (accoglienza e orientamento, diagnosticare e affrontare i problemi, pari opportunità) e culturali (comunicare in lingua italiana e educare alla cittadinanza). Gli allievi sembrano percepire queste priorità e rendersi conto come la dimensione di padronanza dell'esperienza, pur esistente, non assuma qui un ruolo dominante. Anche nelle interviste i ragazzi riprendono con maggiore vigore il senso di accoglienza che vivono nel nuovo contesto, in riferimento, soprattutto, alle attenzioni e alla disponibilità dei docenti, come si legge nella seguente testimonianza (es.3). Attraverso l'esplicitazione del contrasto con l'esperienza scolastica precedente, il ragazzo utilizza l'aggettivo "perfetta", per riferirsi alla positività della scuola attuale, portando l'esempio di docenti, disposti anche a perdere un'ora di lezione pur di venire incontro alle esigenze degli allievi. Si deduce inoltre, dal termine "scuola" usato per le due esperienze, come il ragazzo si percepisca inserito ancora in un percorso di studio, nonostante la sua uscita dal percorso dell'istruzione.

Es. 3 *A scuola ti capitava di chiedere spiegazioni? Qualche volta sì ma non me le davano o mi davano qualche spiegazione così alla rinfusa o non me le davano proprio e cambiavano discorso. Invece qua alzi la mano e dici "Professoressa non ho capito", subito ti parlano anche se perdono un'ora della loro lezione, però ti spiegano tutto. Credo che questa scuola è perfetta. (PC, 16 anni, intervista CFPR)*

Dalle interviste emerge, inoltre, che anche aspetti di severità vengano riconosciuti come indicatori dell'interesse riposto in loro da parte della struttura e dei docenti (es.4) e, pur nella loro rigidità, siano vissuti come educativi (es. 5)

Es. 4 *In questa scuola sei più seguito perché magari se un giorno non sei in questa scuola ti chiamano a casa, per chiedere conferma... così vogliono subito la giustificazione... invece nelle altre scuole non chiamano mai a casa ... cioè è come se se ne fregano . (DDF, 16 anni, intervista CFPR)*

Es. 5 *... Secondo me in un certo senso è meglio, perché alla fine non puoi essere sempre essere, restare ignorante e maleducato boh...secondo me è un po' meglio. (DDF, 16 anni, intervista CFPR)*

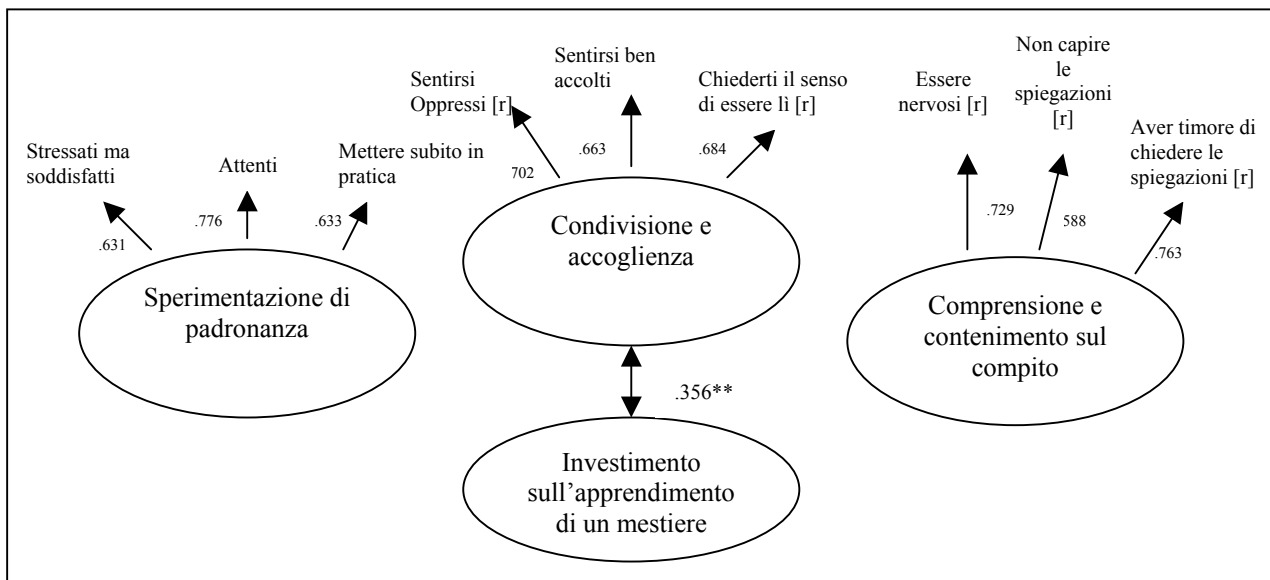


Fig. 4 Modello di percezione del CFPR e motivazione all'apprendimento di un mestiere

Sono indicate le saturazioni fattoriali ([r] = variabile ruotata) e il valore r di correlazione (**p<.01). Varianza totale spiegata dai fattori: 58%.

4.2.2 Esperienza scolastica precedente

Infine, il modello rappresentativo della scuola, di cui sono portatori i ragazzi iscritti al CFPR (Fig.5) è caratterizzato, innanzitutto, da una frammentarietà comune ai vissuti dei coetanei del CFPA. Si evidenzia però una differenziazione sul piano della definizione dei fattori. In primo luogo, le variabili che costituivano la “sperimentazione di padronanza”, nella percezione che gli stessi ragazzi hanno del contesto di formazione, trovano qui un significato condiviso anche con il sentirsi ben accolti e la sensazione di nervosismo prima di una prova. La prima variabile aggiunta, a nostro avviso, arricchisce l’esperienza di padronanza di una componente relazionale di accettazione ed inclusione serena all’interno del contesto e, di conseguenza ne rinforza il senso. In tale configurazione, la sensazione di ansia e tensione prima di una prova potrebbe rinforzare la percezione di stress positivo e indicare una forte aspettativa positiva di riuscita. Tale interpretazione, benché suscettibile di ulteriori approfondimenti sicuramente interessanti per il futuro, sembra andare ulteriormente in direzione di una sperimentazione di padronanza che, a nostro avviso, rimane il senso centrale del nuovo fattore. Ci è sembrato, quindi, opportuno mantenere questa etichettatura.

Attraverso gli altri fattori individuati è possibile rilevare ulteriori aree di esperienza: la comprensione delle spiegazioni è vista in stretto rapporto con la presenza o assenza della condivisione di una cornice più ampia di significati (sentirsi oppressi, chiedersi che senso ha essere lì), confermando precedenti analisi qualitative da cui si deduce che la spiegazione è percepita come incoraggiamento o come inferiorizzazione, a seconda dell’impegno che il docente mette per accertarsi della avvenuta comprensione, da parte dello studente (Bonica, 2003). Tale fattore potrebbe quindi essere definito: *impegno (più o meno reciproco) per la comprensione*, riferendosi ad un criterio valutativo che molti di questi studenti hanno dimostrato di utilizzare per confrontare l’esperienza scolastica con quella attuale.

Ulteriore aspetto interessante risulta essere il “timore di chiedere spiegazioni” che appare saturare su un unico fattore. Se ne potrebbe dedurre che gli studenti riconoscano una specificità di tale sensazione fortemente contestualizzata all’interno della loro esperienza scolastica e in contrapposizione con il nuovo setting formativo. Ciò sembra confermato dagli esempi. Infatti, si osserva un frequente sottolineare la disponibilità degli insegnanti a soddisfare le richieste di spiegazione da parte degli studenti (es.3, Bonica, 2003). Ciò sembra

favorire il riconoscimento di una dimensione di comprensione e contenimento sul compito (vedi fig.4), in contrasto con quanto sperimentato nella scuola. Nel modello di percezione della scuola, infatti, la maggiore o minore tranquillità nel chiedere spiegazioni non sembra influire né sulla comprensione dei contenuti né sulla maggiore o minore tensione prima di una verifica.

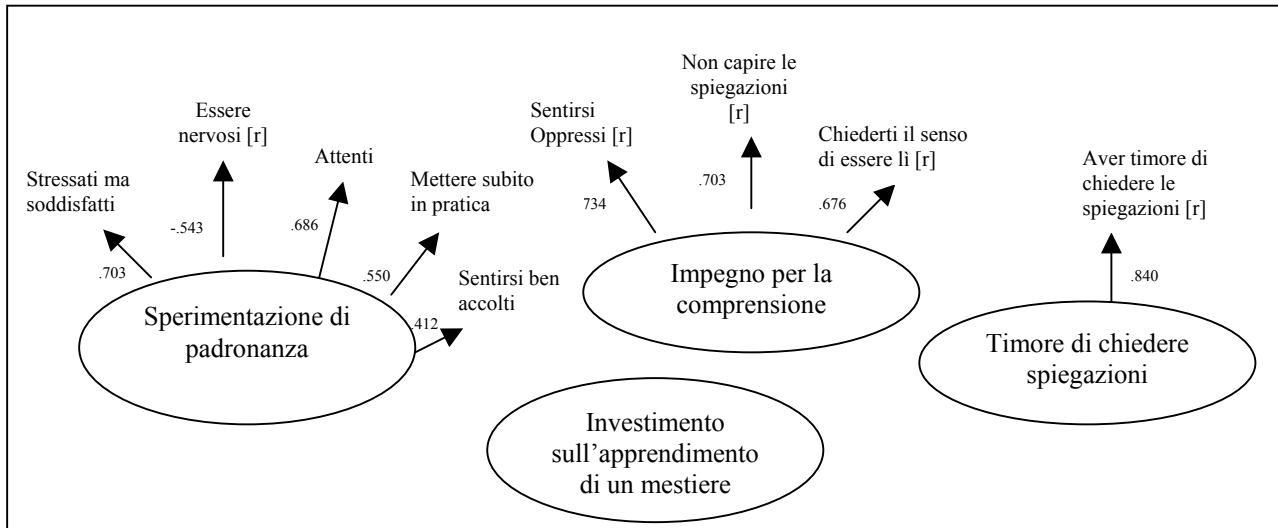


Fig. 5 Modello di percezione della scuola e motivazione all'apprendimento di un mestiere (CFPR)
Sono indicate le saturazioni fattoriali ([r] = variabile ruotata) e il valore r di correlazione (**p<.01). Varianza totale spiegata dai fattori: 51,8%.

5. Discussione dei risultati

5.1 La percezione delle differenze culturali tra i contesti: reciprocità derivante da una scommessa positiva condivisa / assolvimento formale di ruoli e compiti

Il confronto scuola- formazione professionale ha permesso di evidenziare, innanzitutto, la sensibilità di questi adolescenti nel percepire le differenze culturali tra i diversi contesti. Essi, infatti, sembrano essere capaci di coglierne i significati, riproducendo, nei loro modelli, le caratteristiche salienti della “mission” di ognuno dei due centri di formazione considerati. Contemporaneamente appare evidente il rimando ad una esperienza scolastica di frammentazione che va insieme ad una scarsa rispondenza alle aspettative di apprendimento del mestiere, ad una scarsa visibilità degli obiettivi e ad uno scarso coinvolgimento sul piano dei significati. Questo risultato, da un lato, trova collegamento con le conclusioni di altre ricerche, le quali sottolineano il ruolo dell’esperienza scolastica negli insuccessi scolastici (Baden e Maher, 1986; Carugati, 1986) e come la scuola, spesso, non si preoccupi di rendere esplicite le proprie finalità, né di rendere comprensibili allo studente le proprie richieste (Rutter, 1983; Robinson, 1990; Ajello, 2000; Pombeni, 1993) Dall’altro evidenzia come non sia tanto importante offrire moduli, anche innovativi, ma sporadici e scollegati tra di loro; assume, invece, rilevanza, poter offrire un messaggio coerente che si traduca in comportamenti verificabili nel corso dell’esperienza, in una sorta di reciprocità riconosciuta (Rutter, 1983), pur nella differenziazione delle matrici di riferimento, in questo caso una più centrata sul lavoro, l’altra più sulla missione educativa. In questo senso sembra invece essenziale tener conto anche dei differenti vincoli macroistituzionali entro i quali si muovono i docenti stessi, all’interno dei due sistemi considerati, l’istruzione e la formazione. La formazione professionale regionale è penalizzata in termini di autorizzazioni e finanziamenti se non viene dimostrata una certa tenuta nel percorso da parte degli allievi. D’altra parte,

come ben si deduce dalla letteratura sull'interazione in classe (Pontecorvo, Fasulo, 1999; Fele, Poletti, 2003) o dalle interessanti ricerche di etnografia comparativa tra culture scolastiche (Sclavi, 1989) o tra istituti secondari (Petrucci, 2000), la qualità del rapporto tra motivazione, autoefficacia e apprendimento è anche il frutto di come questi vincoli macroistituzionali vengono negoziati nelle concrete situazioni interattive con gli studenti. Nelle esperienze formative considerate, si percepisce sullo sfondo l'esistenza di un team docente che appare unito nel condividere una *scommessa positiva* sulla riuscita di tali ragazzi. E' interessante sottolineare come la sensazione di essere o di non essere parte di un progetto condiviso sembri emergere già, e forse, soprattutto, nel momento del primo impatto con le strutture. Una diversa "accoglienza" percepita, nel confronto tra scuola e formazione, si riscontra dalle parole di questi due ragazzi, che raccontano, ognuno, del loro primo giorno nei due centri. Il primo esprime questo confronto attraverso un esempio esplicito (es.6), mentre il secondo lo fa intendere implicitamente, evocando il suo "stupore":

Es. 6 *Il primo giorno di scuola dovevo fare meccanica, mi hanno dato una fotocopia e "Vai a lavorare", senza sapere cosa dovevo fare. Qua ci hanno fatto vestire con le tute, le scarpe, chi non ce le aveva doveva andare dal professore...poi ci hanno fatto andare alle frese, ci ha spiegato come funzionavano, come si dovevano usare.* (PC, 16 anni, intervista 1 CFPR)

Es. 7 *Mi ha stupito molto il calore col quale ci hanno accolto il primo giorno, sembrava che non vedessero l'ora di conoscerci e di aiutarci a diventare bravi nel lavoro che avevamo scelto.* (M, 17 anni, dia. Stupore,1, CFPA)

Si osserva come in entrambi gli esempi si avverta da subito la percezione di essere invitati dai docenti ad una scommessa positiva che s'innesci sulla spinta motivazionale dominante, mentre la mappa percettiva derivante dall'esperienza scolastica sembra piuttosto rimandare all'idea di un *assolvimento formale dei ruoli*. E' significativo, a questo proposito, ricordare che l'organizzazione dei fattori nell'esperienza scolastica, soprattutto nella percezione dei ragazzi del CFPA, ha evidenziato che gli item "sentirsi oppressi" e "chiedersi che senso ha essere lì" saturano un unico fattore, isolato da tutti gli altri e che la distribuzione item per item individua circa un 40% che prova spesso queste sensazioni. Si tratta di segnali preoccupanti che possono implicare, da un lato, sentimenti di esclusione, ritiro emotivo, disinteresse, noia, svogliatezza (Robinson, 1990) e dall'altro, la difficoltà a condividere cornici che aiutino a prevedere il valore assegnato alle azioni e alle conseguenze di esse, in modo da sentirsi in grado di scegliere il comportamento adeguato (Brophy e Kher, 1986). L'esempio che segue conferma questa percezione di "assolvimento formale", per contrasto con l'esperienza attuale:

Es. 8 *Mi immaginavo una scuola normale..invece qui hanno proprio investito su noi allievi, si vede.. proprio vogliono che tutti capiamo, no solo il voto.* (A. 17 anni, racconti scritti, CFPA)

L'impegno dei docenti sembra quindi venire costantemente verificato dai ragazzi, come a chiedersi se si è o no parte riconosciuta di un progetto condiviso. Gli ultimi due esempi evidenziano le opposte conclusioni a cui è possibile giungere:

Es. 9 *(L'anno scorso)Mi hanno ammesso all'esame con 10 materie sotto, ma mi hanno promosso: mi hanno voluto sbattere fuori.* (DLF, 16 anni, intervista CFPR)

Es. 10. *L'anno scorso era molto faticoso alzarsi la mattina e andare a scuola, qua no, è molto bello e vengo molto spontaneo e pieno di voglia.* (BM, 17 anni, intervista, CFPA)

5.2 Una motivazione intrinseca ad apprendere un mestiere?

E' importante considerare che l'insieme dei primi risultati, sono stati, ora, confermati nelle loro direzioni principali, in entrambi i centri professionali considerati. La corrispondenza di significati rilevata tra questi allievi e i loro docenti, suggerisce il progressivo rivelarsi e costruirsi, di una motivazione intrinseca all'apprendimento del mestiere, piuttosto che un

desiderio di evasione dall'impegno e dallo studio, guidato dall'incentivo del lavoro sicuro. Molte frasi dei ragazzi, come quelle citate negli esempi 1 e 2, per richiamare la percezione di padronanza, sembrano evocare, infatti l'istinto di laboriosità (*workmanship*) citato da Veblen (1994), dove la soddisfazione risulta dalla percezione dell'investimento personale (*è stata una mia opera*) e dal raggiungimento della "perfezione" dell'esecuzione (*l'ho fatto "giusto"*). Attraverso i riscontri forniti da questi studenti, si è potuto constatare che la natura di questa motivazione risulta un aspetto ancora troppo poco considerato nella scuola. Al tempo stesso, i riscontri, che tale "laboriosità" sembra aver trovato e, a sua volta innescato, nella cultura familiare, richiamati in altri lavori (Sappa, Bonica, Bertano, Curtotti, 2002; Bonica, Sappa, 2003; Bonica, 2003), impongono di proseguire tale ricerca con ulteriori approfondimenti e più fini distinzioni tra i diversi percorsi biografici. La direzione dei risultati, finora raccolti, suggerisce una lettura dell'insuccesso scolastico in termini di conflitto culturale, nel quale la scuola sembra, talora, contrapporre la cultura del lavoro alla cultura dell'apprendimento.

6. Conclusioni

Riprendendo le domande poste dalla Riforma, i dati emersi, più che indirizzare verso una o l'altra delle alternative visualizzate in apertura, possono più proficuamente essere utilizzati per evidenziare nuovi aspetti della complessità dei fattori in gioco, e, forse, suggerire la necessità di stabilire ordini di priorità che tengano più conto delle percezioni dei soggetti stessi. Certe considerazioni, sul versante "storico-culturale", come il ruolo che può aver svolto la Riforma Gentile, o un certo tipo di separazioni disciplinari in ambito accademico, come pure il disinteresse diffuso in cui sembra muovere la vicenda delle SIS (Scuole di Specializzazione Interateneo per l'Istruzione Secondaria) possono forse rendere conto di una certa complicità constatabile tra il mondo della ricerca accademica e quello della scuola, nel sottovalutare i vantaggi teorici e applicativi ricavabili da una maggiore comunicazione tra contesti d'apprendimento, dentro e fuori della scuola. In questo senso sia l'approccio di Bronfenbrenner che la ricerca educativa ispirata a Vygotskji e a Bruner possono fornire utilissimi spunti teorici, metodologici, pratici. In questa sede si è voluto mettere l'accento sui concetti di transizione, esperimento ecologico, doppio confronto tra contesti, e dare un certo spazio, quasi un po' "scolastico" alle diverse tappe del percorso di riflessione, per sottolineare che idee per nuove prospettive possono presentarsi anche in una innovazione educativa già presente sul territorio, e magari, apparentemente lontana dagli interessi più consueti e già consolidati. Raccogliere queste sfide apre a una diversificazione delle forme di rapporto possibili tra psicologia e scuola, tra cui quella della collaborazione reciproca per generare nuova conoscenza, ma impone anche la costruzione di disegni di ricerca complessi, in quanto diventa indispensabile integrare e distinguere, al tempo stesso, il livello della pratica educativa, quello della co-formazione sul campo e quello della ricerca vera e propria. In questa sede si è voluto privilegiare quest'ultimo versante: la rilevanza dei temi emergenti dal ricco materiale raccolto, suggerisce essa stessa l'integrazione tra diverse metodologie di analisi ed anche questo richiede sforzi nuovi. Siamo quindi consapevoli di essere solo all'inizio di una prospettiva promettente, che richiede approfondimenti metodologici più specifici. Ritornando agli obiettivi più generali del convegno, mirati a costruire rapporti proficui di collaborazione tra psicologia e scuola, in una prospettiva culturale, vorremmo concludere con questa frase di Tulkin (1977, pag.532) : *"Il ruolo dello scienziato sociale non può prescindere dall'attribuire pari dignità epistemologica ad ogni scelta, cercando di comprenderne le ragioni ed evidenziandone la coerenza interna, oltre che l'efficacia nei diversi, concreti contesti, e gli effetti dello sviluppo nel tempo"*.

APPENDICE

Campione considerato:

CFPA: 128
CFPR: 105

1. Aspetti motivazionali¹

| variabile | Media/percentuale CFPA | Media/percentuale CFPR |
|--|---------------------------|---------------------------|
| 1. Perché hai deciso di iscriverti al corso attuale? | | |
| Per imparare il mestiere insegnato | 94% | 93% |
| Per lavorare il prima possibile | 78% | 71% |
| Per continuare gli studi in modo meno teorico | 73% | 72% |
| 2. L'importante è imparare bene un mestiere (range 1-5) | 4,19 (0,67) ² | 4,56 (0,68) |
| 3. L'importante è guadagnare il prima possibile (range 1-5) | 3,10 (1,16) | 3,94 (1,06) |
| 4. Gli anni di formazione sono un investimento per il futuro (1-5) | 4,13 (0,75) | 4,18 (0,75) |

2. Indicatori di riuscita soggettivi e oggettivi

Relativamente al campione del CFPA, il 95% ha ottenuto la borsa di studio frequentando almeno il 90% delle 2400 ore previste. I corsi erano strutturati in 7 ore giornaliere e il 28 % di loro impiegava più di 1 ora per giungere al centro professionale. A fine percorso risulta idoneo l'80% con una valutazione media complessiva di 77/100. Rispetto al campione del CFPR, più del 95% viene considerato idoneo a frequentare il secondo anno sia sulla base dei profitti che delle presenze e, anche in questo caso, i corsi erano strutturati in 7 ore giornaliere.

| Variabile/scala | Affidabilità (alpha di Crombach) | | Media/percentuale CFPA | Media/percentuale CFPR |
|--|--|------|---------------------------|---------------------------|
| | CFPA | CFPR | | |
| Autoefficacia scolastica (8-32) | .582 | .768 | 22,46 (3,18) | 22,78 (4,28) |
| Tornassi indietro, rifaresti la stessa scelta? | | | 85% | 82% |
| Pensi di riprendere un diploma lavorando? | | | 51% | 34% |
| | | | 73% si (tempo 3) | |

3. Indicatori di percezione del setting

Quante volte a scuola e nell'attuale contesti di formazione, ti capita di: (mai=1, qualche volta=2, spesso=3, sempre=4)

| Variabile | CFPA (medie) | | | | CFPR (medie) | | | |
|---|--------------|-------------|------|------|--------------|-------------|------|------|
| | Scuola | form. | t | p | scuola | form. | t | p |
| 1. Aver timore di chiedere spiegazioni | 1,90 (0,84) | 1,57 (0,7) | 3,58 | .001 | 1,85 (0,79) | 1,42 (0,65) | 5,36 | .000 |
| 2. Mettere subito in pratica quello che si è imparato | 2,26 (0,86) | 3,18 (0,86) | 6,79 | .000 | 2,32 (0,87) | 3,17 (0,86) | 6,74 | .000 |
| 3. sentirsi attenti e tesi a non perdere informazioni | 1,95 (0,85) | 2,51 (0,87) | 4,06 | .000 | 1,87 (0,74) | 2,85 (0,85) | 6,22 | .000 |
| 4. sentirsi stressati, ma soddisfatti | 2,24 (0,85) | 2,63 (0,87) | 3,04 | .003 | 2,33 (0,96) | 2,68 (0,87) | 3,31 | .001 |
| 5. chiedersi che senso avesse essere lì | 2,61 (1) | 1,72 (0,86) | 6,31 | .000 | 2,68 (1,07) | 1,87 (1,05) | 5,68 | .000 |
| 6. essere molto nervosi prima di una prova | 2,56 (1,9) | 2,20 (0,97) | 2,51 | .014 | 2,54 (1,15) | 2,02 (1,03) | 4,87 | .000 |
| 7. sentirsi oppressi al pensiero di doverci andare | 2,51 (0,95) | 1,89 (0,87) | 4,6 | .000 | 2,77 (1) | 2,14 (0,98) | 5,73 | .000 |
| 8. non riuscire a capire le spiegazioni | 2,37 (0,74) | 1,89 (0,73) | 5,1 | .000 | 2,53 (0,88) | 2,05 (0,78) | 5,1 | .000 |
| 9. sentirsi ben accolti | 2,70 (1,01) | 3,02 (0,87) | 2,58 | .012 | 2,30 (0,93) | 2,77 (0,88) | 3,96 | .000 |

¹ Tranne dove indicato, tutti i risultati si riferiscono alla rilevazione nel tempo 1

² in parentesi sono indicati i valori di deviazione standard

Bibliografia

- Aburrà, L., Miceli, R., & Gambetta, D. (1996). *Le scelte scolastiche individuali*. Torino: Rosenberg & Sellier o Bologna: Il Mulino.
- Ajello, A.M. (2000). *Orientare dentro e fuori la scuola*. Roma: Carocci.
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bonica L. (2003) "Credevo che..." Significati dell'incoraggiamento nei discorsi di adolescenti in transizione tra la scuola e la formazione professionale. Comunicazione presentata a Discorso e Apprendimento, atti in corso di stampa: Carocci, Roma.
- Bonica L. in collab. con Bertano L., Sappa V., Ciairano Silvia (2001), *Io e la transizione scuola-formazione-lavoro*. Questionario. Dipartimento di Psicologia. Università di Torino.
- Bonica L., Muovet B. (1997), Une formation d'encadrantes à la gestion des innovation socio-scolaires. Lignes de force theoriques et methodologiques. In Mouvet B., Barbosa L. *Former pour transformer* Rapporto Cee 36031-CP-2-96-1-BE-comenius-C31.
- Sappa V. Bonica L., Bertano L., Curtotti E. (2002), Transizione scuola – formazione professionale: analisi del contesto della scelta in un gruppo di adolescenti di 15-17 anni, poster presentato al XVI° Congresso Nazionale AIP, sezione Psicologia dello sviluppo, Rimini, 15-17 Settembre 2002.
- Bonica L., Sappa V., (2002), Transizione scuola – formazione professionale: cambiamenti raccontati da adolescenti. Un'analisi condotta attraverso il concetto di stupore e di bisociazione, comunicazione presentata al XVI° Congresso Nazionale AIP, sezione Psicologia dello sviluppo, Rimini, 15-17 Settembre 2002.
- Bonica L. Sappa V. (2003) Differenziazione dei percorsi scolastici in adolescenza: "drop out" o ragazzi che vogliono imparare bene un mestiere? In Usai C. e Zanobini M. *Psicologia del ciclo di vita*. Testo in ricordo di Maria Teresa Bozzo, F. Angeli: Milano, pp. 263-278.
- Bonica L., Bertano L., Sappa V. (2001), Formazione professionale e choc motivazionale positivo?, poster presentato al XV° Congresso Nazionale AIP, sezione Psicologia dello sviluppo, Palermo, 26-28 Ottobre 2001.
- Bonino S., Fraczek A. (1996). Adolescenti e salute. *Psicologia contemporanea*. 137, pag. 50-57.
- Bonino S., Cattelino E. (2000). Adolescenza tra opportunità e rischio: l'uso di sostanze psicoattive. In Caparra G.V. Caprara, Fonzi A. *L'età sospesa. Itinerari nel viaggio adolescenziale*. Firenze: Giunti.
- Bonino S., Cattelino E. (2002). La scuola e il benessere degli adolescenti. In Di Stefano G., Vinello R. *Psicologia dello sviluppo e problemi educativi*. Firenze: Giunti.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino. (1984).
- Bronphy J., Kher N. (1986). Teacher socialization and mechanism for developing student motivation to learn. In Feldman R.S. (Eds) *The social psychology of education*. New York: Cambridge University Press.
- Carugati F., Sella P (1996), *Psicologia sociale dell'educazione*, Bologna, Il Mulino,
- Cavalli, A., & Facchini C. (Eds.) (2001). *Scelte cruciali. Indagine IARD su giovani e famiglie di fronte alle scelte alla fine della scuola secondaria*. Bologna: Il Mulino.
- Chiari (a cura di) (1999). *Alternanza scuola/Lavoro: un modello alla prova*. Bergamo: Edizioni junior.
- Cresas (1991) *Naissance d'une pédagogie interactive*, ESF Editeur/INRP, Paris
- Eccles J.S., Midgley C. (1990) Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence, in Montemayor, G.R. Adams e Th.P. Gullotta, *From childhood to adolescence*, Newbury Park (CA), Sage
- Elder G.H. (1974) *Children of great depression*, Chicago, University of Chicago press.
- Fasulo A., Pontecorvo C. (1999). *Come si dice?* Roma: Carocci.
- Fele G. Poletti I. (2003), *L'interazione in classe*, Bologna, Il Mulino
- Harter S. (1978) Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model, *Human Development*, 21, pp.34-64
- Largie, S., Tiffany, F., Hernandez-Reif, M., Sanders, C., & Diego, M. (2001). Employment during adolescence is associated with depression, inferior relationship, lower grades and smoking. *Adolescence*, 36, 146, 395-401.
- Petrucci C. (2000). *Culture organizzative e apprendimento*. Milano: La Nuova Italia.
- Pombeni M.L. (1993). L'adolescente e la scuola. In Polmonari A. *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Pontecorvo C. (a cura di) (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991). *Discutendo si impara*. Roma: La Nuova Italia
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio C. (Eds.) (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.
- Robinson W.P. (1990) Academic achievement and self-esteem in secondary school: muddles, myths, and reality, in *Education Research and Perspectives*, II, pp.3-21
- Rutter M. (1983) School effects on pupil progress: research findings and policy implications, in *Child Development*, 54, pp.1-29
- Scabini, E. (2001). Adolescenti e relazioni familiari. In A. Cavalli e C. Facchini (Eds.), *Scelte cruciali. Indagine IARD su giovani e famiglie di fronte alle scelte alla fine della scuola secondaria* (pp. 1717-228). Bologna: Il Mulino.
- Scalvi, M. (1989). *Ad una spanna da terra*. Milano: Feltrinelli.

Tulkin, S. R. (1977). Social class differences in maternal infant behavior. In A. Rosenfeld e S. R. Tulkin (Eds), *Culture and infancy* (pp. 495-537). New York: Academic Press.
Veblen T. (1994). *The instinct of workmanship*. London: Routledge.

¹ I risultati longitudinali di Elder costituiscono un esempio pertinente anche per il dibattito qui considerato, in quanto dimostrarono che i ragazzi quindicenni coinvolti e responsabilizzati, a causa della crisi, in una sfida condivisa con gli adulti, trassero un maggiore e considerevole beneficio evolutivo, verificabile a distanza di 20 anni, rispetto ai coetanei, le cui famiglie non furono toccate dalla crisi.

² Si presume che il coinvolgimento del team docente all'interno di progetti innovativi favorisca, nei docenti, un incremento delle aspettative di riuscita e della percezione di autoefficacia (Mouvret, Bonica, 1997).

Riassunto

Uno dei principali obiettivi è approfondire la comprensione dei vissuti scolastici degli adolescenti che interrompono gli studi nel sistema d'istruzione secondaria, indagando le loro percezioni all'interno di percorsi successivi, che presentino caratteristiche innovative interessanti per un confronto con il modello d'insegnamento-apprendimento tradizionale (esperienze ecologiche, Bronfenbrenner, 1979). L'indagine considera la differenza di percezione tra la scuola e la formazione professionale da parte di 233 adolescenti torinesi, frequentanti due centri (uno aziendale, l'altro di matrice religiosa), ritenuti interessanti, ai fini della ricerca, per la loro valenza di contesti innovativi, anche in considerazione degli esiti positivi raggiunti, in termini di riuscita sia reale, che percepita. Precedenti analisi hanno dimostrato che entrambi i gruppi di studenti manifestavano una motivazione più orientata all'apprendimento del mestiere piuttosto che a lavorare il prima possibile. Tali risultati hanno suggerito l'ipotesi di un conflitto culturale, in termini di aspettative e pratiche pedagogiche, tra il modello d'insegnamento scolastico e quello della formazione professionale. Per approfondire il senso di tali risultati, anche in relazione alle diversità culturali dei due setting considerati, in questa sede si intende indagare la specificità percepita nei diversi contesti di apprendimento in relazione alla motivazione all'apprendimento di un mestiere. Viene utilizzata una procedura di doppio confronto, analisi fattoriali e correlazioni. I risultati dimostrano che i ragazzi, da un lato, sono capaci di riprodurre nel loro modello le caratteristiche salienti della "mission" di ognuno dei due centri di formazione considerati, dall'altro, entrambi i modelli risultano contrapporsi a quello scolastico, riconoscendo in quest'ultimo una forte frammentazione di tutte le variabili considerate. Tali risultati forniscono una base empirica interessante per le riflessioni innescate dalla Riforma della scuola, in merito al doppio canale (istruzione/formazione).

Summary

This contribution is part of a wider, longitudinal, research project. One of its aims is to analyse the experiences and perceptions of early school leavers, entering innovative programs of vocational training. The inquiry deals with the different perceptions of school and vocational training among a group of 233 adolescents engaged in a two years program of vocational training in two different contexts (the first linked with a big firm and the second with a catholic institution for vocational training), both interesting as innovative and successful centres. Earlier qualitative and quantitative analysis showed that the ongoing transition in which these young men were engaged offered a privileged point of view for comparing the actual training experience with the previous school experience. Both groups showed in this comparison a somehow negative image of the school they had experienced. Moreover, both groups were more motivated to vocational learning than to get a job as soon as possible. Findings suggest a cultural conflict hypothesis, which considers different expectations and pedagogic practices between school and vocational trainings' teaching models. Taking into account the cultural diversity of the two settings considered, in this article we aim to show the different contexts' specificity perceived by these adolescents in relation with their motivation to vocational learning. Using factor and correlation analysis, we consider four models: firm training centre vs. school, catholic training centre vs. school. The analysis shows, on the one side, that trainees are capable of reproducing in their models the basic characters of the "mission" of the two training centres and, on the other side, that both models are in opposition to the school model, where a higher level of fragmentation of the different dimensions is perceived. The opportunity to make a "double" comparison has shown to be fruitful. However, for a more careful and "objective" analysis of the functioning of the schools, future research should consider in the comparison also the perceptions both of school's teachers and teachers of the training centres.

