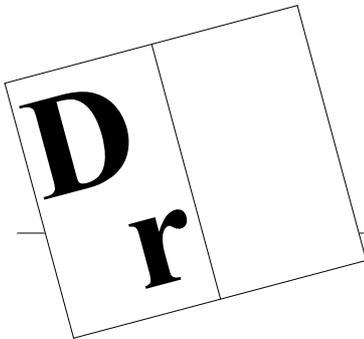

Valutazione del programma quadro (PQ) per l'insegnamento della cultura generale nelle scuole professionali artigianali-industriali e di arti e mestieri

Documenti
di ricerca

Documento n. 5

Ufficio
studi e ricerche



BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE BBT
OFFICE FÉDÉRAL DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE LA TECHNOLOGIE OFFT
UFFICIO FEDERALE DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE E DELLA TECNOLOGIA UFFT

Documenti
di ricerca

Repubblica e Cantone
del Ticino
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura

© 2001
Divisione della scuola
Ufficio studi e ricerche

Michela Crespi Branca
Giovanna Lafranchi

Gli atteggiamenti degli apprendisti verso la formazione professionale

Documenti
di ricerca

Documento n. 5

Ufficio
studi e ricerche

Ringraziamo in particolare:
le direzioni delle scuole professionali artigianali e industriali della Svizzera italiana per averci permesso di entrare nelle classi e sottoporre i questionari agli apprendisti;
i docenti di cultura generale che ci hanno accolto nelle loro classi;
gli apprendisti per la loro disponibilità a compilare il questionario;
Barbara Rigoni-Ancona per avere curato la composizione e l'impaginazione del testo.

Indice

1.	Introduzione	7
1.1	Il contesto della ricerca	7
1.2	Gli obiettivi e le ipotesi	8
1.3	La metodologia e l'analisi dei dati	9
1.4	La popolazione di apprendisti coinvolti	9
<hr/>		
2.	La situazione scolastica e professionale	13
2.1	Il percorso scolastico e professionale prima di iniziare l'apprendistato	13
2.2	La scelta dell'apprendistato e il grado di soddisfazione	13
2.3	La formazione in azienda	18
2.4	La formazione scolastica	20
2.4.1	Le lezioni di conoscenze professionali	21
2.4.2	Le lezioni di cultura generale	23
2.5	Il lavoro a scuola e in azienda	27
2.6	I progetti futuri	29
<hr/>		
3.	La rappresentazione della professione futura e l'immagine di sé	31
3.1	La futura professione	31
3.1.1	La rappresentazione della futura professione secondo alcune variabili	32
3.2	La valutazione della propria immagine	35
3.2.1	La definizione di sé secondo alcune caratteristiche degli apprendisti	37
<hr/>		
4.	La motivazione alla riuscita nelle situazioni di formazione	39
4.1	Il bisogno di riuscita	39
4.2	Il controllo interno	40
4.3	La prospettiva temporale	40
4.4	Il modello teorico della motivazione scolastica	41
4.5	Il test	41
4.5.1	Il bisogno di riuscita, il controllo interno, la prospettiva temporale	41
4.5.2	La motivazione alla riuscita scolastica	43
<hr/>		
5.	Sintesi dei principali risultati	49
5.1	I dati contestuali	49
5.2	La situazione scolastica e professionale	49
5.3	La rappresentazione della professione e l'immagine di sé	51
5.4	La motivazione alla riuscita nelle situazioni di formazione	52
<hr/>		
6.	Considerazioni conclusive	53
<hr/>		
7.	Riferimenti bibliografici	57
<hr/>		
Allegati		59
	1.Questionario per gli apprendisti all'ultimo anno di tirocinio	
	2.Tabella A: professioni secondo la sede e la durata dell'apprendistato	
	3.Tabella B: attitudini-comportamenti-abitudini al lavoro	

1. Introduzione

Dalla seconda metà degli anni '90, è entrato in vigore, su scala nazionale, il nuovo programma quadro per l'insegnamento della cultura generale nelle scuole professionali artigianali e industriali e di arti e mestieri. L'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia ha chiesto da subito che tale innovazione fosse accompagnata da una valutazione, estesa nel tempo, così da poter monitorare il progetto nel corso degli anni e apportare eventuali modifiche sulla base anche dei rapporti di ricerca. Tale ufficio ha incaricato tre istituti di ricerca, uno per ogni regione linguistica¹, di valutare i nuovi programmi di cultura generale nel loro contesto di riferimento. Fino ad ora sono stati così analizzati i piani di sede di ogni scuola professionale artigianale e industriale, sono stati coinvolti i docenti di cultura generale e i direttori, al fine di rilevare le loro opinioni in merito all'introduzione del programma quadro e da ultimo sono state osservate alcune lezioni per valutare la sua applicazione nell'insegnamento².

Al centro di questa ricerca vi sono invece gli apprendisti. Essi sono stati messi a confronto con la loro formazione professionale, esprimendo alcune opinioni in merito ad aspetti direttamente o indirettamente legati all'apprendistato seguito, riguardanti il sapere, il saper fare e il saper essere, quest'ultimo riferito soprattutto all'assunzione di responsabilità, all'autonomia e alla motivazione dei giovani verso la formazione intrapresa.

Il lavoro si articola in cinque capitoli. Nel primo presentiamo il contesto in cui è nata l'esigenza di implicare anche gli apprendisti nella valutazione. Segue, sempre in questa prima parte, la descrizione degli obiettivi e delle ipotesi di ricerca, delle modalità di raccolta e di analisi dei dati nonché l'illustrazione delle caratteristiche degli apprendisti coinvolti nell'indagine. Nei successivi tre capitoli riportiamo gli atteggiamenti dei giovani verso la loro formazione professionale. Nella parte conclusiva del documento riprendiamo i principali risultati emersi, proponendo alcune riflessioni per ulteriori approfondimenti.

1.1 Il contesto della ricerca

L'obiettivo principale dell'insegnamento della cultura generale posto dal programma quadro³ è quello di *"offrire ai giovani dei punti di riferimento per la loro vita attuale"* (PQ, p. 2). Si mira in modo specifico al *"confronto con questioni e problemi essenziali, all'assunzione responsabile del presente e del futuro in maniera indipendente, partecipativa e solidale in quanto membro di un gruppo e di una comunità; alla responsabilizzazione verso la propria formazione; alla formazione presente come fondamento della formazione permanente"* (PQ, p. 5). Il ruolo dell'apprendista deve essere quindi caratterizzato da responsabilità e partecipazione attiva alla sua formazione. Di conseguenza i nuovi curricula formativi vengono elaborati non soltanto in funzione delle conoscenze da trasmettere, bensì valorizzando in modo particolare le competenze individuali e sociali. Tale tendenza, come sostengono Kaiser, Perret-Clermont, Perret & Golay Schilter (1997) nella loro ricerca sull'apprendimento di un mestiere tecnico oggi, ha verosimilmente la sua origine nelle rapide e continue trasformazioni delle professioni tecniche, sempre più supportate dall'informatica e caratterizzate dai processi di automazione e modellizzazione, a cui si affianca una richiesta costante di aumento della produttività. Gli stessi autori aggiungono

¹ Ufficio studi e ricerche (USR) di Bellinzona, Service de la recherche en éducation (SRED) di Ginevra e Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) di San Gallo.

² V. nella bibliografia i quattro documenti pubblicati finora dall'Ufficio studi e ricerche.

³ Di seguito si utilizza l'abbreviazione PQ per programma quadro per l'insegnamento della cultura generale.

che per continuare ad essere competitivi sul mercato bisogna quindi essere elastici e innovativi nei sistemi di produzione e ciò comporta un aggiornamento continuo. In questo contesto la prima formazione *"est alors appelée à favoriser de plus en plus un état d'esprit visant à une remise en question constante des acquis au cours de la vie professionnelle, en préparant les futurs professionnels à prendre une part active et autonome au processus même d'une formation à concevoir de façon continue" [...]* *"il ne s'agirait ainsi plus tant de transmettre une tradition technique sur un mode autoritaire et planifié, mais de donner aux élèves les moyens de s'orienter de façon active dans une circulation continue de savoirs et de savoir-faire, d'emblée souvent complexes"* (p. 1).

Da questo discorso emerge che le conoscenze tecniche acquisite durante il tirocinio possono diventare facilmente obsolete, una volta che l'apprendista è inserito nel circolo produttivo come persona formata, se non vi è una costante ricerca e adeguamento nei confronti dei cambiamenti nel mondo del lavoro. Questo non significa che la prima formazione perda di significato e di valore, ma che vada piuttosto ripensata nel senso di preparare il giovane anche ad affrontare un contesto lavorativo contrassegnato da possibili mutamenti. Chi opera in campo formativo si chiede allora quali competenze generali fare acquisire o sviluppare, ritenendo che, come affermano gli autori sopracitati, queste *"devraient certes alors reposer sur des connaissances et des pratiques professionnelles pointues, mais aussi sur des connaissances de base dites de culture générale [...] mais aussi sur des compétences à explorer des solutions, qui impliquent probablement aussi une gestion efficace des rapports sociaux et de communication, autrui devenant alors plus une occasion de se confronter à d'autres points de vue et de développer par là de nouvelles compréhensions, qu'un modèle à imiter"* (pp. 1-2).

Il nuovo PQ, avendo come intento di rispondere a queste esigenze, vuole portare il giovane che sta imparando un mestiere ad essere sempre più attivo, autonomo e responsabile nei confronti della propria formazione ma anche collaborativo e motivato. Tutto ciò allo scopo di dotarlo di strumenti considerati efficaci per gestire la propria vita da adulto che lavora e che è inserito in una rete di rapporti sociali.

1.2 Gli obiettivi e le ipotesi

Con questo studio riprendiamo e approfondiamo i concetti appena descritti, riferendoli a situazioni concrete con cui i giovani apprendisti sono quotidianamente confrontati. Lo scopo è soprattutto di rilevare in che misura essi siano autonomi nelle loro scelte, responsabili verso la formazione intrapresa e motivati a concludere con successo il proprio apprendistato. Oltre a ciò, dato che l'insegnamento della cultura generale secondo il PQ propone un allievo attivo nei confronti dell'apprendistato e dei contenuti legati al suo vissuto, vogliamo verificare la presenza di eventuali differenze tra i giovani che seguono i nuovi programmi di cultura generale e chi invece lezioni basate sulle diverse discipline, come proponeva il vecchio programma. L'ipotesi da noi formulata è che i primi risultino maggiormente motivati, responsabili e autonomi rispetto ai secondi.

Per indagare questi aspetti i tirocinanti sono stati interpellati su come è avvenuta la scelta della formazione professionale e sul loro modo di applicarsi e comportarsi a scuola e al lavoro. Inoltre, abbiamo chiesto a ognuno di loro di valutare le proprie conoscenze attuali e quelle che dovrebbe avere un professionista per svolgere il mestiere che li concerne.

Riassumendo riportiamo qui di seguito gli argomenti che esploriamo con questa ricerca:

- il percorso scolastico e professionale prima di iniziare l'apprendistato;
- il motivo della scelta dell'apprendistato e il grado di soddisfazione;
- la formazione in azienda e a scuola;
- i progetti futuri;
- la rappresentazione della professione futura e l'immagine di sé;
- la motivazione alla riuscita nelle situazioni di formazione.

1.3 La metodologia e l'analisi dei dati

L'indagine ha coinvolto due campioni di giovani al termine del loro tirocinio, l'uno avendo seguito le lezioni di cultura generale secondo il vecchio programma e l'altro con le nuove disposizioni contenute nel PQ.

Per raggiungere gli obiettivi di questa ricerca abbiamo utilizzato un questionario, ripreso e adattato da una versione francese elaborata dal *Centre vaudois de recherches pédagogiques* di Losanna, destinato agli apprendisti che avevano cominciato la loro formazione professionale nel 1993. Lo stesso questionario è stato pure distribuito a un campione di tirocinanti romandi dal *Service pour la recherche en éducation* di Ginevra (istituto coinvolto nella valutazione dei nuovi programmi di cultura generale nella svizzera francese).

La somministrazione del questionario nella Svizzera italiana è avvenuta in due momenti distinti ed è stato sottoposto a due popolazioni differenti: il primo gruppo di apprendisti lo ha compilato nei mesi di aprile-maggio del 1998, mentre il secondo nella primavera del 2000. Entrambi i campioni si trovavano all'ultimo anno della loro formazione professionale.

I dati raccolti sono stati elaborati e analizzati grazie al programma di statistica SPSS. Le due popolazioni di apprendisti, ossia quella che ha concluso il tirocinio rispettivamente nel 1998 e nel 2000, sono state considerate separatamente nel caso in cui emergevano differenze statisticamente significative (Pearson's < 0.02). Questo criterio è stato adottato anche per fare confronti in base ad altre variabili, come ad esempio la durata del tirocinio, la nazionalità, il sesso, il settore professionale degli interpellati.

1.4 La popolazione di apprendisti coinvolti

Il questionario è stato compilato complessivamente da 601 apprendisti di quaranta professioni diverse, all'ultimo anno di tirocinio, e più precisamente da 309 giovani nel 1998 e da 292 nel 2000. Questi effettivi corrispondevano circa al 30% della popolazione totale di coloro che hanno terminato l'apprendistato nelle sedi delle scuole professionali artigianali e industriali (SPAI) della Svizzera italiana (Bellinzona, Biasca, Locarno, Mendrisio, Poschiavo e Trevano) nei due diversi anni scolastici. Il loro numero per sede è stato scelto in proporzione alle dimensioni degli istituti⁴.

⁴ L'allegato 2 illustra in dettaglio quali professioni sono state considerate secondo le diverse sedi scolastiche.

Tabella 1
Numero di apprendisti secondo i settori professionali⁵

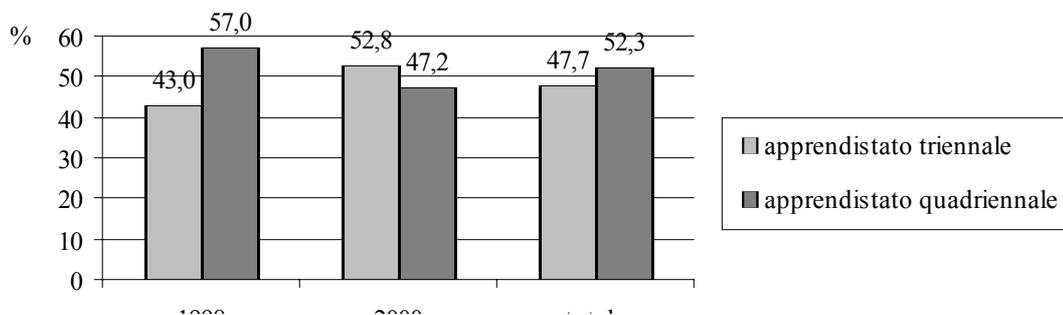
	1998		2000		Totale	
	N.	%	N.	%	N.	%
Industria e artigianato tecnico	99	32,0	102	35,4	201	33,7
Edilizia e genio civile	105	34,0	88	30,6	193	32,3
Alimentazione, industria alberghiera, economia domestica	40	12,9	43	14,9	83	13,9
Industria tessile, abbigliamento, cura del corpo	24	7,8	25	8,7	49	8,2
Natura	15	4,9	20	6,9	35	5,9
Insegnamento, salute, attività sociale, psicologia	16	5,2	8	2,8	24	4,0
Informazione, arte, scienze umane	10	3,2	2	0,7	12	2,0
Economia e commercio, amministrazione, trasporti, turismo	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Totale	309	100,0	288*	100,0	597	100,0

*4 apprendisti non indicano la professione che stanno imparando

Si ricorda che la riforma dei nuovi programmi di cultura generale non coinvolge le professioni del settore commerciale. Per quanto concerne invece l'ambito della salute, la scuola medico-tecnica ha introdotto i nuovi programmi a partire dall'anno scolastico 1997/98, pertanto alcune professioni rientranti in questo settore non sono state coinvolte nell'indagine.

Sono 285 gli apprendisti che seguono un curriculum triennale mentre 312 uno quadriennale; purtroppo 4 giovani non forniscono alcuna indicazione.

Grafico 1
Ripartizione degli apprendisti secondo la durata del tirocinio



Nel 1998 troviamo un numero maggiore di apprendisti che seguono un tirocinio quadriennale rispetto al 2000, dove più della metà degli interpellati frequenta un apprendistato triennale.

Per quanto attiene al sesso delle persone, il numero di ragazzi è nettamente superiore (86,7%) rispetto a quello delle ragazze (13,3%); queste ultime si concentrano prevalentemente nel settore dell'industria tessile, dell'abbigliamento e della cura del corpo, seguendo soprattutto la formazione di sarta da donna oppure di parrucchiera; assenti invece i ragazzi in questo ambito professionale. Inoltre, le ragazze si ritrovano a seguire una formazione di cuoca, di panettiera/pasticciera, di ottica oppure di odontotecnica. Per contro, la stragrande maggioranza dei ragazzi è inserito nel settore industriale, artigianale (38,3%) oppure dell'edilizia e del genio civile (36,0%).

⁵ Ripartizione degli ambiti professionali secondo la classificazione Swissdoc.

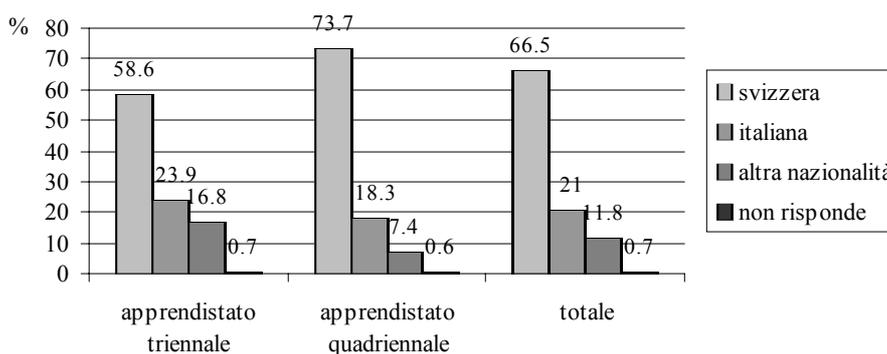
Tabella 2
Età al momento dell'indagine

	1998		2000		Totale	
	N.	%	N.	%	N.	%
18 - 20 anni	244	79,0	213	72,9	457	76,0
21 - 25 anni	37	12,0	49	16,8	86	14,3
26 - 30 anni	4	1,3	4	1,4	8	1,3
> 30 anni	3	1,0	4	1,4	7	1,2
Non risponde	21	6,8	22	7,5	43	7,2
Totale	309	100,0	292	100,0	601	100,0

L'età media degli apprendisti coinvolti sia nel 1998 sia nel 2000 si aggira attorno ai 20 anni. Teoricamente un giovane che segue un percorso lineare dovrebbe concludere l'apprendistato rispettivamente a 18 o a 19 anni, secondo la durata del curriculum. Il motivo per cui la media è più elevata risiede nel fatto che diversi apprendisti, come vedremo in seguito, prima di iniziare questa formazione hanno intrapreso altre attività.

La composizione del campione secondo la nazionalità non ha generalmente subito variazioni dal 1998 al 2000.

Grafico 2
Durata dell'apprendistato secondo la nazionalità



Nel tirocinio triennale rileviamo una maggiore presenza di persone straniere (40,7% di italiani e di giovani di altre nazionalità) rispetto a uno quadriennale (25,7%), in cui si trovano prevalentemente giovani svizzeri (73,7%).

Soltanto l'8,1% della popolazione coinvolta nell'indagine non risiede nella Svizzera italiana, di questi quasi la metà frequenta la SPAI di Mendrisio. Si può quindi dedurre che la maggior parte di loro ha il proprio domicilio nella vicina Italia.

Nei due distinti periodi di somministrazione del questionario (1998 e 2000) abbiamo considerato le stesse professioni, anche se ovviamente gli effettivi dei ragazzi ripartiti tra di esse hanno subito delle variazioni. È per questo motivo che nel 2000 troviamo un numero leggermente maggiore di giovani in un tirocinio triennale, mentre nel 1998 più della metà degli apprendisti segue una formazione quadriennale. Altre caratteristiche come la nazionalità, il sesso e l'età sono simili nelle due diverse popolazioni. Queste corrispondenze ci permettono di confrontare alcune risposte fornite rispettivamente da chi conclude la formazione nel 1998 e chi due anni dopo.

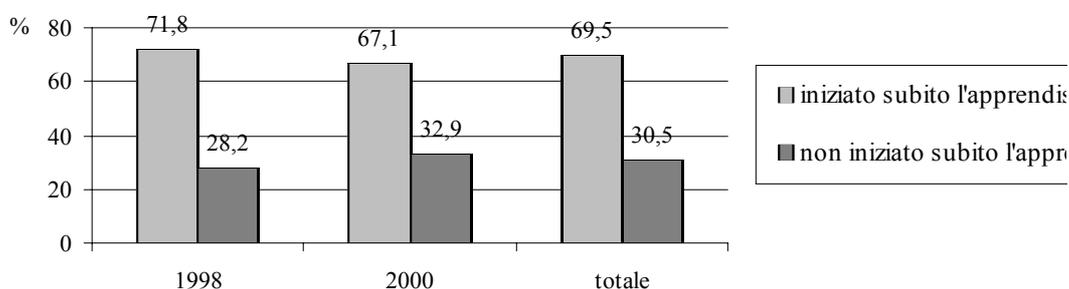
2. La situazione scolastica e professionale

2.1 Il percorso scolastico e professionale prima di iniziare l'apprendistato

Quasi un terzo degli apprendisti, terminata la scuola dell'obbligo, ha inizialmente optato per altre soluzioni. In merito a questo risultato ci chiederemo più avanti se il fatto di avere iniziato subito l'attuale tirocinio incida sul grado di motivazione verso la formazione scelta.

Grafico 3

Al termine della scuola dell'obbligo



Considerando i due diversi periodi di raccolta dei dati, tra coloro che concludono il tirocinio nel 2000 c'è un numero lievemente superiore di chi ha intrapreso qualcos'altro prima di optare per l'attuale apprendistato. Questo risultato trova conferma nel fatto che, come illustrato nella tabella 2, questa popolazione risulta leggermente più anziana.

L'aver iniziato subito l'attuale apprendistato oppure no non ha inciso sulla scelta di un tirocinio triennale piuttosto che uno quadriennale o viceversa.

Tra chi non ha iniziato subito l'attuale apprendistato, il 31% segnala di avere scelto di imparare un'altra professione, sempre però attraverso il tirocinio; il 23% ha frequentato una scuola a tempo pieno (liceo o scuola commerciale), mentre l'11,5% ha seguito il pretirocinio. Un altro 23%, invece, conclusa la scuola dell'obbligo, ha deciso di lavorare, mentre soltanto il 6,6% si è iscritto alla disoccupazione.

Per quanto attiene ai diplomi in possesso degli apprendisti, soltanto una minima parte ne ha ottenuto uno prima di iniziare l'attuale apprendistato e più precisamente: 10 ragazzi l'attestato federale di capacità in un'altra professione, 2 ragazzi il diploma di commercio e 1 ragazzo la maturità federale o cantonale. Mentre 23 ragazzi segnalano di avere ottenuto altri diplomi, come ad esempio: lingue, informatica, ecc.

2.2 La scelta dell'apprendistato e il grado di soddisfazione

Nel paragrafo precedente abbiamo visto che sul totale della popolazione coinvolta vi è un 30% che non arriva direttamente dalla scuola media ma che ha operato altre scelte prima di portare a termine la formazione per la quale è stato interrogato nella presente indagine.

Dalla ricerca di Donati (1999), dove il percorso di 1400 giovani è stato tracciato sull'arco di

cinque anni dopo la scuola dell'obbligo, emerge che oggi la tendenza è quella di una formazione non necessariamente lineare, ma piuttosto caratterizzata *"da cambiamenti di rotta, dal passaggio di articolazioni, da rotture, da attese, da forte permeabilità dei percorsi, da spazi interstiziali in cui l'utente si trova spesso a dover decidere sul da farsi [...] nasce l'esigenza di acquisire competenze anche extrascolastiche in grado di armarlo di ulteriori strumenti di bordo (saper fare) per navigare nel nuovo passaggio formativo, ma soprattutto di acquisire una solidità (saper essere) nel gestire e assumere situazioni nuove e spesso cariche di conflittualità"* (p. 53).

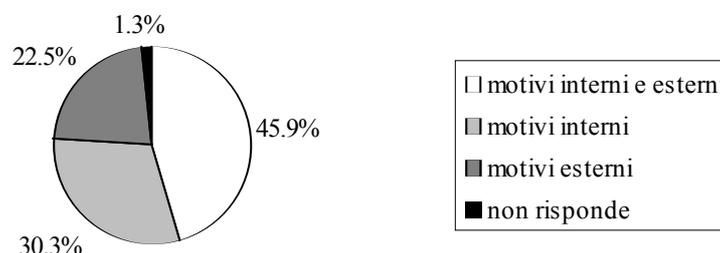
In una tale situazione diventa cruciale il compiere delle scelte e a questo proposito abbiamo voluto sapere come i giovani del campione hanno spiegato - anche se a posteriori - la scelta del loro apprendistato. Inoltre, per la maggior parte di essi, lasciata la scuola dell'obbligo alle spalle, si trattava della prima importante decisione.

Il discorso sulle ragioni che sono alla base della scelta del primo orientamento professionale si riallaccia ad una corrente di ricerca in psicologia sociale che si è interessata a come gli individui spiegano la vita quotidiana, più precisamente come essi rendono conto dei loro comportamenti e di quelli altrui, come interpretano quello che succede loro o agli altri. In questo contesto si sono così sviluppate varie *"teorie dell'attribuzione"*. Heider (1958)⁶ considera l'attribuzione come la ricerca da parte di una persona delle cause di un avvenimento. Egli spiega l'origine delle attribuzioni da parte degli individui con la nozione di equilibrio cognitivo, definito come l'organizzazione di un campo di rappresentazione strutturato che permette all'individuo di muoversi e agire in un ambiente concepito come stabile e coerente. In questa sede non ci interessiamo in modo specifico alla nozione di equilibrio cognitivo, ma piuttosto all'idea di attribuzione. Heider distingue *"l'attribuzione di causalità interna"* come un fatto intrinseco alla persona, che dipende dalla sua volontà, qui vi si trova l'idea di intenzione. Inversamente *"l'attribuzione di causalità esterna"* rinvia a fatti indipendenti dalla volontà dell'individuo, qui ciò che accade trova la sua origine nell'ambiente o negli altri individui.

In questa ricerca integriamo la nozione di attribuzione interna ed esterna relativa alla propria persona (autoattribuzione) per meglio leggere le risposte degli apprendisti in merito al processo di scelta del tipo di apprendistato. A tal fine nel questionario distribuito ai tirocinanti è stata data una lista di possibili motivazioni a carattere interno o esterno.

Grafico 4

Tipo di motivi della scelta professionale



Siccome per rispondere c'era la possibilità di indicare più motivi, quasi la metà degli interpellati afferma che è stata una combinazione di motivi esterni e interni ad avere determinato la scelta. Il 30,3% ha optato per l'attuale formazione soltanto in base a fattori interni mentre il 22,5% secondo fattori esterni.

⁶ Heider Fritz (1896-1988) è stato uno dei maggiori ricercatori in psicologia sociale negli anni '50 e ha contribuito ad introdurre diversi concetti chiave tra cui la teoria dell'attribuzione.

Ora vediamo più in dettaglio di quali motivi si tratta.

Tabella 3
Motivo di scelta del tipo di apprendistato⁷

	Attribuz. ⁸	N.	%
Questo lavoro ha suscitato il mio interesse	I	383	63,7
Corrisponde alle mie capacità e personalità	I	190	31,6
È un settore in cui bisogna costantemente imparare cose nuove	E	153	25,4
È sempre stato ciò che desideravo fare	I	141	23,5
Questa professione offre buone possibilità di fare carriera	E	122	20,3
Proprio in questa professione c'era un posto libero di tirocinio	E	107	17,8
Su consiglio dei genitori	E	83	13,8
Su consiglio dell'orientatore professionale	E	68	11,3
Permette di accedere a un posto in cui si guadagna bene	E	64	10,6
Permette di trovare facilmente un posto di lavoro	E	60	10,0
I miei risultati scolastici non mi hanno permesso di scegliere ciò che avrei voluto	E	28	4,7
Su consiglio dei miei docenti	E	5	0,8
Altri motivi: non sapevo cosa fare, soluzione di ripiego professione di genitori o amici scuola o lavoro vicino al mio domicilio		31	5,2

I motivi che hanno spinto i giovani a scegliere l'attuale apprendistato non sono differenti tra chi conclude l'apprendistato nel 1998 e chi invece termina nel 2000.

In generale chi cita fattori interni segnala che è stato soprattutto l'interesse personale ad avere inciso sulla scelta della formazione professionale. Soltanto un terzo per fare questa scelta ha considerato le proprie attitudini e quasi un quarto i propri desideri. Se quindi sembrerebbe che gli interessi hanno avuto la meglio sui desideri, possiamo chiederci se i primi non siano il frutto di un processo maturato sulla base di esperienze pratiche e relazionali, anche se risulta scarso il numero di coloro che segnalano di essere stati consigliati da terze persone o influenzati dalle circostanze. Mentre "è stato ciò che ho sempre desiderato fare" non trova - almeno subito dopo la scuola dell'obbligo - una corrispondenza nella realtà per quasi l'80% degli apprendisti.

E' interessante notare che l'affermazione "questo lavoro ha suscitato il mio interesse" è evocata con maggiore frequenza tra i giovani che hanno iniziato l'attuale apprendistato subito dopo la scuola dell'obbligo rispetto a coloro che invece hanno optato in precedenza per un ambito diverso. Da ciò si può dedurre che probabilmente chi ha cambiato tipo di formazione ha operato la prima scelta sulla scorta di ragioni piuttosto estrinseche alla persona.

Per quanto attiene invece ai motivi esterni, quelli più citati si riferiscono alle caratteristiche legate al settore professionale nella misura in cui i ragazzi ritengono che esso permette di imparare cose nuove, di fare carriera, di guadagnare bene, di trovare facilmente un posto di lavoro.

Da queste risposte sembrerebbe che gli apprendisti abbiano avuto un buon margine di manovra a monte della scelta operata. Il poter scegliere secondo i propri interessi può essere letto come un segno di autonomia. Anche intraprendere un tipo di apprendistato piuttosto che un altro sulla base di caratteristiche proprie al mestiere porta a pensare che vi sia stata una certa intenzionalità nella scelta.

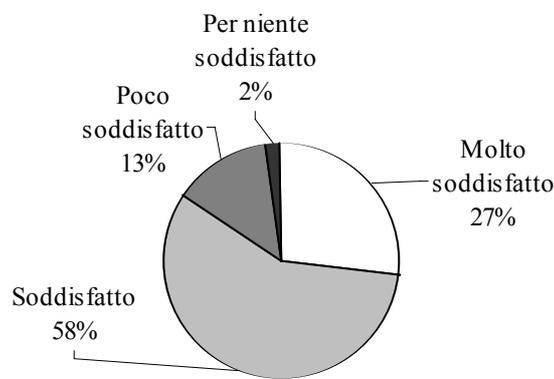
⁷ I ragazzi dovevano indicare i motivi della scelta tra un elenco predefinito.

⁸ I = attribuzione interna / E = attribuzione esterna.

Combinando alcune variabili con il motivo di scelta dell'apprendistato emergono delle differenze significative. In un apprendistato triennale si ricorre più sovente ad attribuzioni esterne relative al settore professionale piuttosto che in un apprendistato quadriennale. Inoltre, sono in maggioranza le ragazze a portare attribuzioni interne piuttosto che i ragazzi. Per quanto riguarda la nazionalità, sono soprattutto coloro i quali hanno il passaporto svizzero ad avanzare attribuzioni interne e a non portare motivazioni esterne relative a consigli di figure adulte o a circostanze quali il caso di un posto libero di tirocinio in una data professione o i risultati scolastici non adeguati alla professione voluta. Da quanto detto possiamo supporre che le ragazze e chi è di nazionalità svizzera abbia avuto una maggiore autonomia nella scelta; mentre per chi si trova a frequentare un apprendistato triennale sembrerebbe trattarsi meno di una scelta propria quanto piuttosto dettata da condizioni esterne riferite al settore professionale.

Grafico 5

Grado di soddisfazione della scelta professionale



In generale tra gli apprendisti c'è un alto grado di soddisfazione della scelta professionale effettuata rispettivamente tre e quattro anni prima. Esso rimane praticamente invariato se si considera chi termina nel 2000 e chi nel 1998 e chi ha scelto un curriculum triennale o quadriennale. L'aver iniziato subito dopo la scuola dell'obbligo il tirocinio oppure no, non sembra incidere sul grado di soddisfazione verso l'apprendistato attualmente seguito. Un aspetto invece che assume un ruolo nel definirsi soddisfatti è il motivo per cui si è scelta l'attuale formazione. La seguente tabella riprende le differenze più significative.

Tabella 4

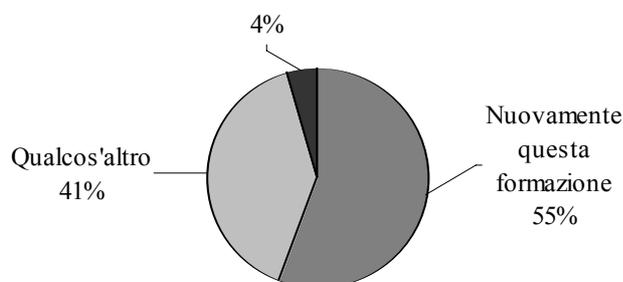
Grado di soddisfazione e motivo di scelta del tipo di apprendistato

	Molto soddisfatti / soddisfatti %	Poco / per niente soddisfatti %
Questo lavoro ha suscitato il mio interesse	68,1	38,5
Corrisponde alle mie capacità e personalità	37,0	2,2
È un settore in cui bisogna costantemente imparare cose nuove	27,8	13,2
È sempre stato ciò che desideravo fare	27,0	4,4
Questa professione offre buone possibilità di fare carriera	22,6	7,7
Proprio in questa professione c'era un posto libero di tirocinio	14,4	36,3
Su consiglio dei genitori	12,6	20,9
Su consiglio dell'orientatore professionale	10,2	17,6

In effetti, la stragrande maggioranza di coloro che manifestano soddisfazione nei confronti dell'apprendistato intrapreso, portano attribuzioni interne nel motivare la scelta della professione. Al contrario, vi sono molte più persone insoddisfatte tra coloro che attribuiscono ad essa fattori esterni. Da questi risultati si può quindi dedurre che i motivi che spingono un giovane a scegliere un apprendistato piuttosto che un altro pregiudichino il grado di soddisfazione verso tale scelta, anche a distanza di tempo. Chi ha basato la scelta formativa sui propri interessi o capacità ha anche più probabilità di concludere la propria formazione con maggiore soddisfazione rispetto a chi al momento della scelta si è basato su consigli di terze persone o su circostanze dettate dal momento.

Grafico 6

Se dovesse rifare la scelta farebbe...



Pur risultando un'alta percentuale di giovani soddisfatti della formazione seguita, soltanto poco più della metà di loro rifarebbe nuovamente questa scelta. Se è vero quindi che gli insoddisfatti non sceglierebbero più la stessa formazione non vale il contrario: anche tra coloro che si ritengono soddisfatti c'è chi avrebbe optato per intraprendere qualcos'altro. Non risultano differenze nel modo di rispondere tra chi segue un curriculum triennale e chi uno quadriennale e chi conclude l'apprendistato nel 1998 oppure nel 2000.

Più della metà di coloro che sceglierebbero qualcos'altro, opterebbero sempre per un apprendistato, ma in un'altra professione. Quasi un quarto invece avrebbe preferito continuare a studiare frequentando una scuola a tempo pieno, come ad esempio una scuola professionale oppure il liceo. Un quinto non ha le idee precise su cosa avrebbe voluto fare, oppure non risponde.

2.3 La formazione in azienda

Per riallacciarsi al concetto di "autonomia" presente nel PQ, vogliamo ora sondare fino a che punto sul posto di lavoro i giovani siano indipendenti, abbiano spirito di iniziativa oppure, al contrario, assumano un atteggiamento passivo e dipendente. Per l'esplorazione di questi aspetti, sono state poste due domande riguardanti rispettivamente il ritmo di lavoro, l'autonomia e lo spirito di iniziativa dimostrati dagli apprendisti e l'atteggiamento assunto in caso di difficoltà nello svolgere un determinato compito (v. domanda 6 e 7 del questionario allegato).

Tabella 5

Durante il lavoro in azienda...⁹

	Ogni tanto / spesso	
	N.	%
Tengo in considerazione le osservazioni che mi vengono fatte	557	92,7
Ho delle responsabilità	552	91,8
Devo collaborare con i colleghi	552	91,8
Io so senza che nessuno me lo dica se il mio lavoro è fatto bene	526	87,5
Mi danno istruzioni chiare	510	84,9
Lavoro da solo	486	80,9
Posso organizzarmi come meglio credo	468	77,9
Posso lavorare secondo il mio ritmo	466	77,5
Chiedo se il mio lavoro è fatto bene	426	70,9
Quando ho finito un lavoro chiedo cosa devo fare	391	65,0
Mi danno troppo lavoro	359	59,7
Chiedo consiglio per i miei corsi professionali	355	59,1
Nel mio lavoro ci sono cose troppo complicate	311	51,7
Decido da solo il lavoro che svolgerò	283	47,1
Mi domandano di svolgere dei compiti troppo facili	248	41,3
Mi spiegano troppo velocemente o in maniera poco chiara ciò che si aspettano da me	184	30,6
Ci sono dei momenti in cui non ho niente da fare	159	26,4
Quando ho finito un lavoro, aspetto che mi vengano a dire cosa devo fare	147	24,5
Mi domandano di svolgere dei compiti troppo difficili	134	22,3
Ho difficoltà nel capire ciò che mi dicono di fare	91	15,1
Al lavoro faccio il minimo	70	11,6

L'unica differenza rilevante nel modo di rispondere tra i due gruppi di apprendisti (1998 e 2000) è riferita al fatto di lavorare da soli: infatti, l'85% dei ragazzi che concludono la formazione nel 1998 dichiarano di lavorare da soli "ogni tanto" o "spesso" contro il 77% di chi finisce nel 2000. Al fatto di lavorare da soli si possono attribuire più significati. Si potrebbe supporre che chi conclude nel 2000 abbia minor autonomia nello svolgimento del lavoro in azienda oppure sia più seguito dal personale qualificato oppure semplicemente si ritrovi maggiormente a lavorare con altri colleghi. Purtroppo non abbiamo elementi sufficienti che ci permettano di fornire un'unica spiegazione.

Considerando il campione nella sua totalità notiamo che il lavoro in azienda è soprattutto caratterizzato da aspetti relazionali, come il tenere in considerazione eventuali osservazioni da parte dei colleghi, nonché il collaborare con essi e l'averne delle responsabilità. Riguardo a

⁹ Per ogni affermazione i ragazzi dovevano esprimersi con "mai", "raramente", "ogni tanto", "spesso". La tabella riporta unicamente il numero assoluto e la percentuale di coloro che hanno risposto "ogni tanto" o "spesso".

quest'ultima caratteristica sembrerebbe che gli apprendisti debbano assumersi compiti il cui esito dipenda da un loro importante coinvolgimento che comporta una certa indipendenza. Oltre a ciò, i ragazzi del campione sembrano non riscontrare difficoltà nel capire come svolgere le attività richieste, possono organizzarsi autonomamente in quanto al ritmo di lavoro, in misura minore però decidere da soli il lavoro da svolgere. Essi dicono pure di sapere quando il loro operato è fatto bene, dimostrando così la capacità di autovalutarsi e una certa sicurezza in se stessi.

In generale, le voci che fanno riferimento all'incomprensibilità e difficoltà dei compiti - come per esempio *"ho difficoltà nel capire ciò che mi dicono di fare"*, *"mi domandano di svolgere dei compiti troppo difficili"*, *"mi spiegano troppo velocemente o in maniera poco chiara ciò che si aspettano da me"* - sono sostenute da una percentuale molto bassa di risposte (tra il 15% e il 30%), ad eccezione della frase *"nel mio lavoro ci sono cose troppo complicate"*, enunciata dal 51% della popolazione coinvolta. Questa tendenza è confermata dalle affermazioni che si riferiscono ad un'organizzazione autonoma del lavoro (quali ad esempio *"posso organizzarmi come meglio credo"*, *"posso lavorare secondo il mio ritmo"*), infatti, esse ottengono una percentuale che supera il 75%, salvo i compiti troppo facili, con i quali solo un 41% di apprendisti si trova confrontato. Le affermazioni che possono essere raggruppate nella definizione *"passività sul lavoro nel senso di mancanza di spirito di iniziativa"*, di cui fanno parte *"quando ho finito un lavoro aspetto che mi vengano a dire cosa devo fare"* e *"al lavoro faccio il minimo"*, hanno pure ottenuto una percentuale molto bassa, al di sotto del 25%.

Una discordanza tra le risposte emerge tra chi sta seguendo un tirocinio triennale e chi uno quadriennale. La seguente tabella riprende le maggiori differenze.

Tabella 6

Il lavoro in azienda secondo il tipo di apprendistato¹⁰

	Apprendis. triennale % ogni tanto	Apprendis. quadriennale / spesso
Mi danno istruzioni chiare	89,5	81,1
Chiedo se il mio lavoro è fatto bene	76,1	65,7
Lavoro da solo	75,4	85,6
Quando ho finito un lavoro chiedo cosa devo fare	53,7	75,0
Decido da solo il lavoro che svolgerò	53,7	41,0
Nel mio lavoro ci sono cose troppo complicate	42,5	59,6
Mi spiegano troppo velocemente o in maniera poco chiara ciò che si aspettano da me	23,5	36,5

Gli apprendisti del curriculum quadriennale si ritrovano più sovente a lavorare da soli e a prendere l'iniziativa di chiedere cosa devono fare, una volta finito un lavoro, rispetto a chi ha scelto un tirocinio triennale. Tra questi ultimi c'è un numero maggiore di coloro che chiedono il parere di altri sulla qualità del proprio operato e che possono decidere da soli il lavoro da svolgere. D'altro canto i primi dichiarano con maggiore frequenza che nel loro lavoro ci sono cose troppo complicate e che spesso si spiega loro in maniera veloce e poco chiara.

¹⁰ La tabella riporta la percentuale di chi ha risposto "ogni tanto" o "spesso" secondo la durata del tirocinio seguito.

Tabella 7

A chi l'apprendista si rivolge quando incontra difficoltà nello svolgere il lavoro in azienda¹¹

Chiedo consiglio a:	% ogni tanto / spesso	
	N.	%
un maestro di tirocinio o al responsabile della formazione	457	76,0
un operaio qualificato (con AFC)	433	72,0
un caporeparto o capoufficio	239	39,8
un operaio non qualificato	183	30,4
un altro apprendista	158	26,3
aspetto che arrivi qualcuno	73	12,1
un'altra persona (es.: segretaria, esterni all'azienda)	52	8,6

L'unica differenza di rilievo tra le due popolazioni (1998 e 2000) è nel fatto di chiedere o no a un altro apprendista quando si incontrano delle difficoltà sul lavoro: nel 1998 è il 31% della popolazione a rivolgersi ogni tanto o spesso a questa figura; mentre nel 2000 la percentuale si abbassa al 21%.

In generale, i giovani quando hanno problemi si rivolgono prevalentemente ai propri superiori. Pochi coloro che in caso di difficoltà non prendono alcuna iniziativa, aspettando che arrivi qualcuno.

2.4 La formazione scolastica

La formazione professionale di un apprendista è impartita in azienda ma anche a scuola. Quest'ultima ha il compito di curare le condizioni di apprendimento di conoscenze teorico-tecniche specifiche ad ogni professione e a ciò si aggiunge un insegnamento volto a preparare i giovani alla loro vita personale e sociale. Nella scuola professionale troviamo allora due tipi di lezioni, quelle di conoscenze tecniche e quelle di cultura generale.

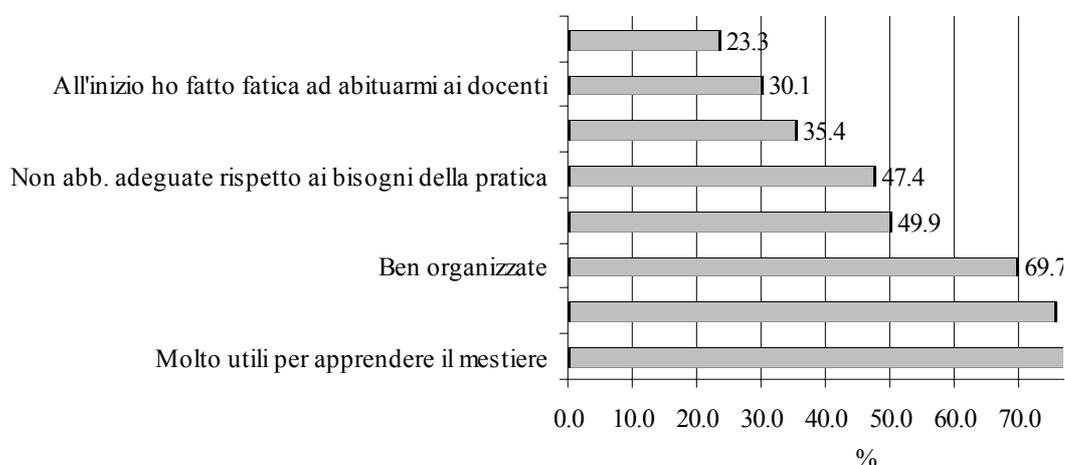
In questo capitolo riportiamo le opinioni degli apprendisti in merito a questi due distinti momenti formativi all'interno della scuola. Lo scopo è di cogliere il loro interesse nei confronti della formazione, il livello di importanza che essi danno all'insegnamento della cultura generale nonché le strategie adottate quando non capiscono una nozione trattata durante le lezioni di conoscenze professionali.

¹¹ V. nota 9.

2.4.1 Le lezioni di conoscenze professionali

Grafico 7

Opinioni sulle lezioni di conoscenze professionali¹²



Tendenzialmente i ragazzi attribuiscono alle lezioni di conoscenze professionali caratteristiche positive come "molto utili", "molto interessanti" e "ben organizzate". D'altro canto però quasi la metà degli interpellati le ritiene meno importanti della pratica e, rispetto ai bisogni di quest'ultima, non abbastanza adeguate. Sembrerebbe quindi che i giovani riscontrano una discrepanza tra le nozioni che acquisiscono a scuola e ciò di cui necessitano per affrontare quotidianamente il lavoro in azienda, pur ritenendo comunque queste lezioni molto utili per apprendere bene il mestiere.

Considerando alcune caratteristiche della popolazione coinvolta nell'indagine, emergono leggere differenze nel modo di rispondere.

Nel 1998 è l'85% a ritenere le lezioni di conoscenze professionali molto utili per apprendere bene il mestiere, mentre nel 2000 la percentuale si abbassa al 76%. Questa è l'unica differenza rilevante tra le due popolazioni. Per quanto riguarda la durata del tirocinio, vi è un 54% di giovani del curriculum quadriennale a sostenere che le lezioni non siano abbastanza adeguate ai bisogni della pratica contro un 40% del curriculum triennale.

Alcuni risultati cambiano considerando la nazionalità dei giovani. Come già accennato al punto 1.4 (v. grafico 2), gli svizzeri sono in maggioranza contando il 66,5%, contro il 32,8% di stranieri. E' tra questi ultimi che troviamo un atteggiamento più positivo nei confronti delle lezioni di conoscenze professionali. Infatti, il 58% di stranieri non è d'accordo con l'affermazione "le lezioni di conoscenze professionali sono meno importanti della pratica", contro il 46% degli aventi il passaporto svizzero. Sempre tra la popolazione straniera, è l'81% a ritenere molto interessanti le lezioni di conoscenze professionali, contro il 73% degli svizzeri. Coerentemente con quanto appena enunciato chi è di nazionalità straniera non è d'accordo, nella misura del 68% rispetto al 62% degli elvetici, nel sostenere che le lezioni teorico-tecniche siano un peso. Da questi risultati sembrerebbe quindi che per la popolazione straniera, più che per quella svizzera, l'apporto scolastico sia un complemento importante e necessario per la pratica del mestiere, seppur il 29% di loro ritiene il livello delle lezioni troppo alto, mentre questa percentuale si abbassa di 10 punti percentuali per gli svizzeri.

¹² Per ogni affermazione i ragazzi dovevano esprimersi con "falso", "piuttosto falso", "piuttosto vero", "vero". Il grafico riporta unicamente la percentuale di coloro che hanno risposto "piuttosto vero" o "vero".

Se ora mettiamo a confronto le lezioni di conoscenze tecniche con la soddisfazione o meno della propria scelta professionale si possono fare alcune considerazioni. Generalmente chi non è soddisfatto della formazione che sta concludendo attribuisce più sovente alle lezioni di conoscenze professionali connotazioni negative rispetto a chi si dice soddisfatto. Se tale risultato può sembrare attendibile è però interessante confrontare le percentuali di risposta delle due popolazioni per ogni voce. La tabella seguente illustra le maggiori differenze.

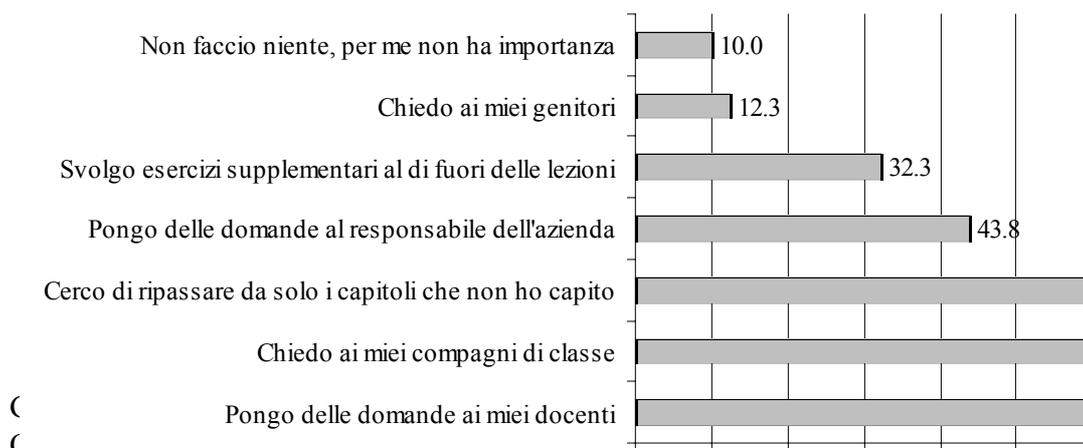
Tabella 8

Opinioni sulle lezioni di conoscenze professionali secondo il grado di soddisfazione

	Molto soddisfatto / soddisfatto % piuttosto vero / vero	Poco / per niente soddisfatto
Sono un peso	30,5	62,6
All'inizio ho fatto fatica ad abituarci ai docenti	26,0	52,7
Sono molto interessanti	79,3	56,
Le lezioni non sono abbastanza adeguate ai bisogni della pratica	45,5	59,3
Il loro livello è troppo alto	21,5	34,1
Sono ben organizzate	71,5	59,3

Se la maggior parte della popolazione dei soddisfatti ritiene falsa l'affermazione "*il loro livello è troppo alto*", va però anche detto che i due terzi dei meno soddisfatti la pensa allo stesso modo. Anche l'organizzazione delle lezioni ha un peso relativo sulla soddisfazione, osserviamo infatti che quasi il 60% dei non soddisfatti le ritiene ben organizzate. Lo stesso commento vale per la frase "*sono molto interessanti*", qui però il divario tra chi è soddisfatto e chi meno aumenta. Per quanto riguarda le prime due voci indicate nella tabella, la differenza di risposte è più marcata in quanto la maggioranza dei non soddisfatti considera le lezioni di conoscenze professionali come un peso e ha fatto fatica ad abituarsi ai docenti.

Grafico 8

Comportamento dell'apprendista riguardo a una nozione non capita durante le lezioni di conoscenze professionali¹³

Non c'è differenza tra le due popolazioni 1998 e 2000. L'unica nota di rilievo è il fatto che tra chi conclude nel 1998 c'è il 36,9% che svolge esercizi supplementari al di fuori delle lezioni, contro il 27,4% tra chi termina due anni dopo.

¹³ Per ogni affermazione i ragazzi dovevano esprimersi con "*mai*", "*raramente*", "*ogni tanto*", "*spesso*". Il grafico riporta unicamente la percentuale di coloro che hanno risposto "*ogni tanto*" o "*spesso*".

In generale osserviamo che per affrontare situazioni in cui non viene capita una nozione trattata durante le lezioni di conoscenze professionali, gli apprendisti si rivolgono a persone di riferimento quali i docenti - in misura minore ai responsabili della formazione in azienda - e in buona parte anche ai compagni di classe. A questa componente relazionale si aggiunge un atteggiamento più indipendente in quanto i ragazzi eseguono del lavoro scolastico supplementare in forma individuale al di fuori delle lezioni, non tanto però risolvendo degli esercizi quanto piuttosto ripassando gli argomenti trattati. Ricordiamo che nel paragrafo 2.3 abbiamo parlato del comportamento dell'apprendista quando incontra delle difficoltà nello svolgere il lavoro in azienda ed è emerso che il ragazzo si rivolge prevalentemente a chi lo segue regolarmente, come per esempio il maestro di tirocinio o un operaio qualificato. Da notare che sul luogo di lavoro, sempre in caso di difficoltà, ci si rivolge poco ad un altro apprendista, cosa che non succede a scuola dove i compagni vengono chiamati in causa dopo i docenti.

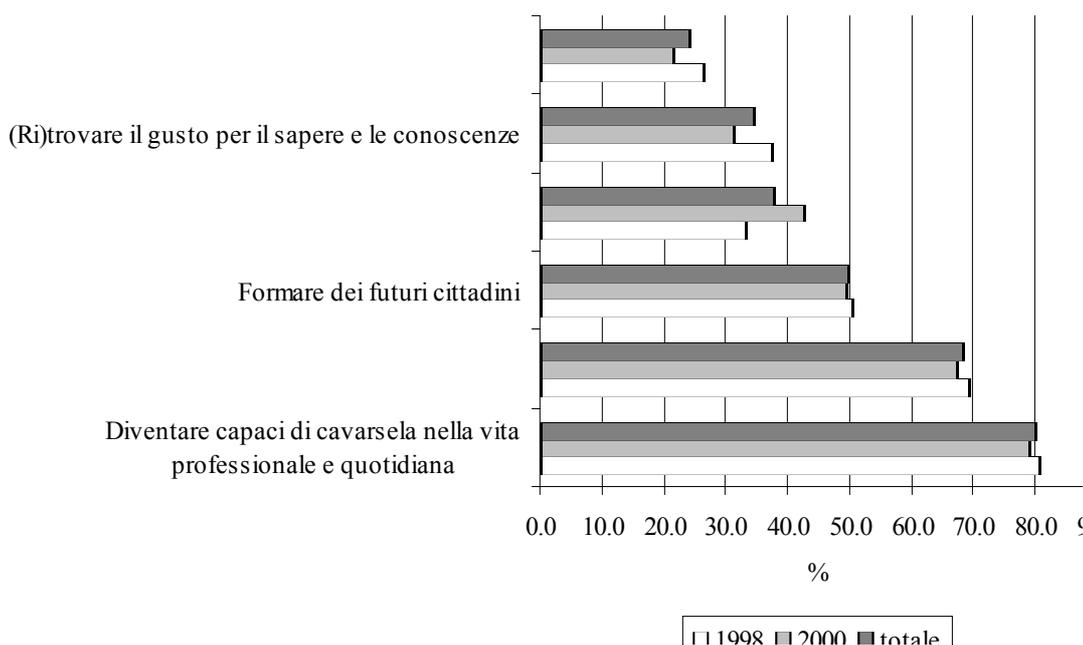
A scuola, come in azienda, il primo punto di riferimento quando qualcosa non è chiaro sembra quindi essere la persona adulta qualificata.

Considerando la durata dell'apprendistato, tra chi frequenta una formazione più lunga sono più numerosi coloro che cercano di ripassare da soli i capitoli non capiti, svolgono esercizi supplementari e chiedono ai compagni di classe. Si può quindi ipotizzare che chi segue un tirocinio quadriennale abbia maggiore iniziativa nel lavoro scolastico fuori dalle lezioni sia esso individuale o collaborativo rispetto ai compagni che hanno intrapreso un apprendistato triennale, che sembrerebbero investire meno energie nel lavoro extrascolastico individuale.

2.4.2 Le lezioni di cultura generale

Una parte del questionario, dedicata alle lezioni di cultura generale, mirava a rilevare l'opinione dei giovani in merito agli obiettivi perseguiti da queste lezioni e alla loro importanza. A tale proposito si ricorda che il PQ si orienta maggiormente verso uno sviluppo globale delle competenze degli apprendisti, al fine di renderli autonomi nella loro vita attuale e responsabili verso la propria formazione, piuttosto che verso l'acquisizione di conoscenze puntuali legate ai contenuti di singole materie. Ci è pertanto parso importante verificare in quale misura gli obiettivi posti dal PQ siano in sintonia con quanto ritenuto dai giovani in formazione.

Grafico 9
Obiettivi perseguiti dalla cultura generale¹⁴



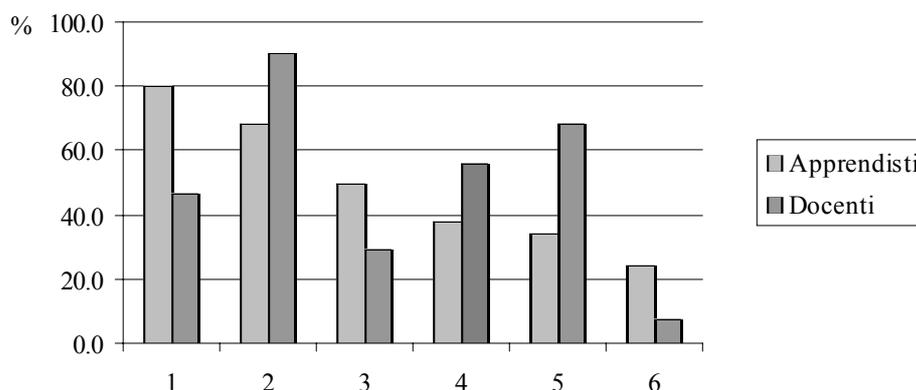
Il grafico considera distintamente le risposte date dalle due differenti popolazioni (1998 e 2000), per evidenziare se l'introduzione dei nuovi programmi di cultura generale ha comportato delle divergenze di opinione. Ne risulta che i due gruppi di apprendisti concordano sugli obiettivi che l'insegnamento della cultura generale deve perseguire in una scuola professionale. Sia che seguano i vecchi programmi sia quelli nuovi, entrambi pensano che l'obiettivo principale del suo insegnamento debba essere quello di insegnare loro a cavarsela nella vita professionale e quotidiana. C'è unicamente una leggera differenza nel citare gli obiettivi *"imparare a leggere e scrivere"* e *"(ri)trovare il gusto per il sapere e le conoscenze"*, segnalati più sovente da chi termina nel 1998. Al contrario, tra la popolazione del 2000 c'è chi indica con maggiore insistenza *"acquisire dei metodi di lavoro"*. Queste differenze non si possono comunque spiegare con il fatto di avere seguito i vecchi piuttosto che i nuovi programmi e viceversa.

Gli obiettivi situati ai primi posti riconducono allo sviluppo delle competenze piuttosto che all'acquisizione di conoscenze strettamente scolastiche.

Questa domanda era pure contenuta nel questionario compilato dai docenti di cultura generale nell'autunno 1997 (Crespi Branca, M., Solcà, P. & Vanetta, F., 1998, p. 10). Un confronto tra le risposte degli apprendisti con quelle fornite dagli insegnanti ci permette di constatare una leggera divergenza di opinioni.

¹⁴ Il grafico indica la percentuale di apprendisti che hanno segnalato ogni obiettivo in prima, seconda o terza posizione.

Grafico 10
Obiettivi della cultura generale secondo gli apprendisti e i docenti

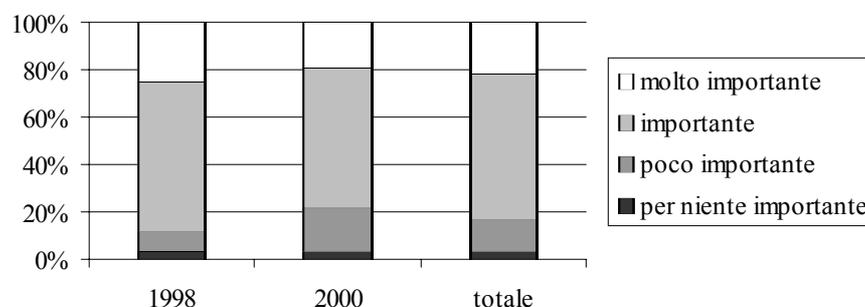


- 1 = Diventare / rendere capaci di "cavarsela" nella vita professionale e quotidiana
 2 = Diventare / rendere autonomi e responsabili
 3 = Formare dei futuri cittadini
 4 = Acquisire / fare acquisire dei metodi di lavoro
 5 = (Ri)trovare / suscitare il gusto per il sapere e le conoscenze
 6 = Imparare / insegnare a leggere, scrivere e calcolare

Come accennato poc'anzi, apprendisti e docenti posizionano gli obiettivi secondo un ordine diverso. Obiettivo prioritario per gli apprendisti è il riuscire a destreggiarsi nella vita di tutti i giorni, mentre per i docenti è quello di renderli autonomi e responsabili. Entrambi gli obiettivi riconducono comunque allo sviluppo del saper essere piuttosto che al saper fare: *"diventare capaci di cavarsela"* è un linguaggio che probabilmente rispecchia maggiormente quello usato dai ragazzi piuttosto che *"diventare autonomi e responsabili"*, espressione questa preferita dai docenti.

La maggiore discordanza la si rileva nel considerare l'importanza dell'obiettivo n. 5: il 34,4% dei giovani lo colloca nelle prime tre posizioni, contro il 68,3% dei docenti. Infine, sia i docenti sia gli apprendisti ritengono che l'insegnamento della cultura generale non serva per imparare / insegnare a leggere, scrivere e calcolare, anche se gli insegnanti lo affermano in maniera più evidente (il 93% contro il 76% degli apprendisti).

Grafico 11
Importanza dell'insegnamento della cultura generale in una scuola professionale



Generalmente i ragazzi riconoscono l'importanza che l'insegnamento della cultura generale riveste in una scuola professionale. Considerando le due popolazioni (1998 e 2000), si nota una differenza significativa nel modo di rispondere: l'88,7% di chi termina il tirocinio nel 1998 ritiene la cultura generale importante o molto importante contro il 78,1% di coloro che concludono la propria formazione nel 2000. Secondo l'opinione dei giovani sembrerebbe quindi che la cultura generale stia perdendo d'importanza. Per un'interpretazione di tale risultato ci si potrebbe interrogare sul significato che viene attribuito all'aggettivo *"importante"*. In questo contesto va ricordato che gli obiettivi posti dal PQ sono orientati prevalentemente verso lo sviluppo di competenze piuttosto che di conoscenze specifiche. Si potrebbe quindi ipotizzare che con i nuovi programmi i giovani facciano più fatica a intravedere il collegamento tra la teoria e la pratica, non essendoci materie distinte bensì tematiche interdisciplinari e di conseguenza a ritenere tale insegnamento importante per affrontare la vita lavorativa.

Il fatto invece di frequentare un curriculum triennale o quadriennale non incide sul tipo di risposta data. Prendendo in esame il grado di soddisfazione con la scelta professionale operata e l'opinione sull'importanza della cultura generale, si riscontra ancora una volta un giudizio meno positivo da parte della popolazione degli insoddisfatti: per il 25,3% di loro la cultura generale è poco o per niente importante contro il 14,6% di chi si ritiene soddisfatto.

Tabella 9

Motivazioni di chi ritiene la cultura generale importante o molto importante

	1998		2000		Totale	
	N.	%	N.	%	N.	%
Strumento <i>"Insegna cose utili, a fare fronte a situazioni pratiche della vita"</i>	106	43,6	89	40,6	195	42,2
Sapere <i>"La cultura è sapere e ti insegna a ragionare"</i>	62	25,5	55	25,1	117	25,3
Società e socialità <i>"Permette di conoscere la società, di integrarsi e di entrare in relazione con gli altri"</i>	29	11,9	29	13,2	58	12,6
Complemento alla formazione professionale <i>"E' importante avere delle conoscenze al di fuori della professione"</i>	26	10,7	24	11,0	50	10,8
Altro	20	8,2	22	10,0	42	9,1

Le motivazioni addotte dalle due diverse popolazioni (1998 e 2000) sono le stesse. Quella più ricorrente rispecchia l'obiettivo maggiormente menzionato nella domanda relativa agli scopi della cultura generale, ossia essa è vista come uno strumento per cavarsela nella vita professionale e scolastica. Un quarto di chi ritiene la cultura generale importante o molto importante si riferisce alla trasmissione del sapere, di un bagaglio di conoscenze che permettono di meglio capire ciò che li circonda. Segue l'importanza della cultura generale come aiuto nella conoscenza della società per meglio integrarsi. Infine, c'è chi riconosce la necessità di avere delle nozioni di temi non strettamente legati con la professione imparata.

Coloro i quali invece affermano che l'insegnamento della cultura generale in una scuola professionale è poco o per niente importante, motivano nel modo seguente:

Tabella 10

Motivazioni di chi ritiene la cultura generale poco importante o per niente importante

	1998		2000		Totale	
	N.	%	N.	%	N.	%
Disinteresse <i>"Non mi interessa; non serve per il mio mestiere"</i>	17	63,0	38	69,1	55	67,1
Ripetizione <i>"Ho già fatto alla scuola media"</i>	4	14,8	4	7,3	8	9,8
Scontento <i>"Non si fa niente; dovrebbe essere impostata in modo diverso"</i>	2	7,4	10	18,2	12	14,6
Altro	4	14,8	3	5,4	7	8,5

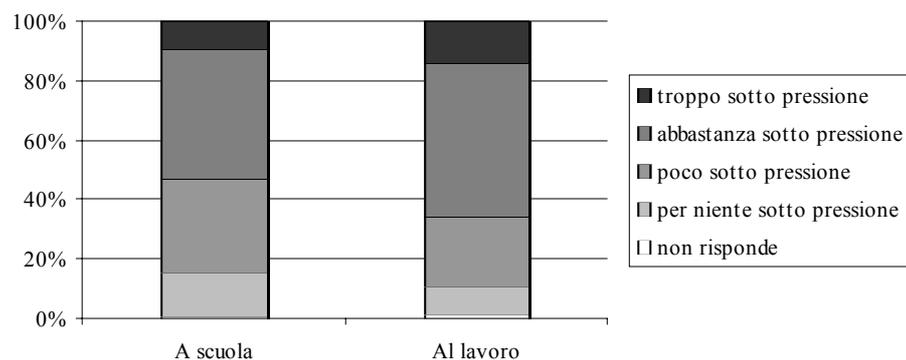
In questo caso i motivi addotti dalle due popolazioni divergono in maniera più evidente. La motivazione più riportata per giustificare la poca importanza riguarda l'aspetto legato al disinteresse e alla non utilità per svolgere la professione imparata: tale argomentazione viene citata più volte nel 2000 (69,1%) che nel 1998 (63,0%). Nel 1998 è più evocato l'aspetto della ripetizione di argomenti già trattati nella scuola obbligatoria, mentre nel 2000 emerge in modo più accentuato lo scontento, seppur il numero di persone che troviamo in queste categorie è molto esiguo.

2.5 Il lavoro a scuola e in azienda

Vediamo ora di fare un confronto tra la pressione subita sul lavoro e quella a scuola, come pure di sondare quanto volentieri i ragazzi frequentano questi due ambienti.

Grafico 12

Come si sente l'apprendista a scuola e al lavoro



Al lavoro il 66,6% dei ragazzi si sente troppo o abbastanza sotto pressione. Questa percentuale si abbassa al 52,9% se si considera la situazione scolastica. I giovani si sentono quindi più sotto pressione in azienda che a scuola.

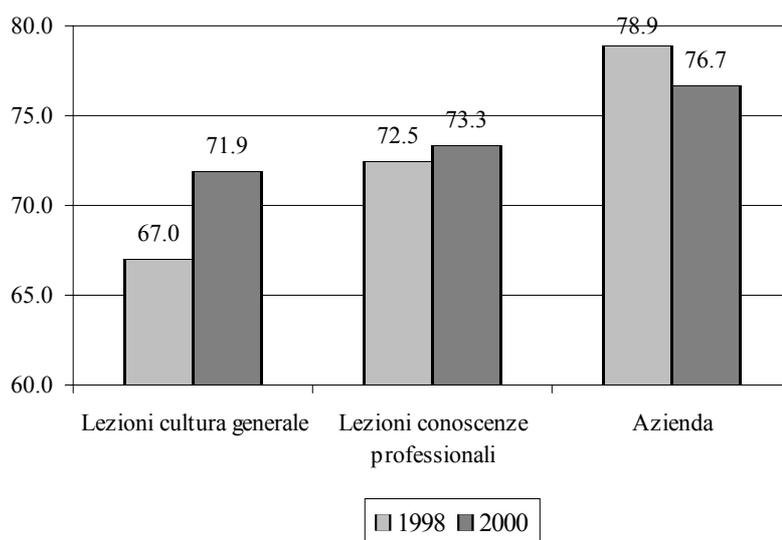
Il fatto di concludere la propria formazione nel 1998 o nel 2000, di seguire un apprendistato triennale o quadriennale non incide sui risultati. Da un'ulteriore analisi emerge che un elevato numero tra chi si sente sotto pressione a scuola si sente così anche sul lavoro e viceversa, risulta pertanto una certa corrispondenza tra i due aspetti.

All'espressione "*sentirsi sotto pressione*" si può attribuire sia una connotazione negativa sia una positiva. Sentirsi poco o per niente sotto pressione non significa necessariamente che il giovane viva una situazione migliore di chi, al contrario, si sente troppo sotto pressione. In effetti, se nel primo caso potrebbero mancare gli stimoli necessari, nel secondo il ragazzo verrebbe confrontato con un numero eccessivo. Entrambe le situazioni si rivelerebbero sfavorevoli all'apprendimento.

E' interessante rilevare che tra coloro che si ritengono poco o per niente soddisfatti con la scelta professionale fatta c'è una percentuale più alta di chi si sente sotto pressione a scuola rispetto a coloro che si reputano soddisfatti (il 64,8% contro il 51,2%). Le percentuali sono invece simili considerando la situazione sul lavoro.

Grafico 13

Normalmente si reca volentieri o molto volentieri...



In generale, anche se ci sono più ragazzi che si sentono sotto pressione al lavoro (v. grafico 12), sono comunque più numerosi coloro che vi si recano volentieri o molto volentieri piuttosto che a scuola. Pur essendo questa tendenza uguale per le due popolazioni 1998 e 2000, è tra quest'ultima che troviamo il numero maggiore di chi si reca volentieri alle lezioni di cultura generale, mentre se ci si riferisce alle lezioni di conoscenze professionali o all'azienda la situazione è praticamente simile.

Questo risultato può apparire in contrasto con quanto illustrato nel grafico 11, relativo all'importanza della cultura generale. Se da un lato tra chi conclude la propria formazione nel 2000 troviamo un numero maggiore di coloro che si recano volentieri alle lezioni di cultura generale, è anche vero che tra questa popolazione sono più numerosi a ritenere queste lezioni "*poco importanti*" o "*per niente importanti*" rispetto a chi termina nel 1998.

Considerando la durata dell'apprendistato, si rilevano pure alcune differenze: tra coloro che intraprendono un tirocinio triennale si riscontra un maggior numero di giovani che si recano

volentieri alle lezioni di cultura generale, mentre tra chi ha scelto un curriculum quadriennale è più elevato il numero di chi va volentieri o molto volentieri alle lezioni di conoscenze professionali.

Riassumendo possiamo affermare che generalmente gli apprendisti si sentono maggiormente sotto pressione al lavoro che a scuola, anche se in azienda ci vanno più volentieri.

Per quanto riguarda le lezioni di cultura generale, sono più numerosi i ragazzi interpellati nel 2000 ad andarci volentieri piuttosto che quelli del 1998, anche se tra questi ultimi è presente una percentuale più alta di chi le ritiene importanti. Per fornire una spiegazione a questi risultati si potrebbe ipotizzare che, per quanto riguarda la prima affermazione, dall'introduzione della riforma dei programmi vi è stato un cambiamento nel fare lezione nel senso di coinvolgere maggiormente i ragazzi nel suo svolgimento. L'andare a lezione è allora diventato verosimilmente più stimolante e qualificante. L'insegnamento dato risulta però meno importante forse perché gli apprendisti si trovano confrontati a richieste meno nozionistiche da parte dei docenti e quindi apparentemente poco spendibili sul momento.

Analizzando le risposte date secondo il grado di soddisfazione, risulta un dato interessante: chi si ritiene poco o per niente soddisfatto della formazione che sta concludendo si reca meno volentieri alle lezioni di cultura generale rispetto ai colleghi soddisfatti. Il dato più divergente si riferisce però al recarsi volentieri o non volentieri a lezione di conoscenze professionali e ancora di più in azienda. L'85,2% dei soddisfatti si reca volentieri o molto volentieri in azienda contro il 45,1% di chi si ritiene poco o per niente soddisfatto. Sembra quindi che in questo caso l'insoddisfazione si riversa maggiormente sul lavoro piuttosto che sulla situazione scolastica.

2.6 I progetti futuri

Oltre a sondare aspetti della situazione attuale degli apprendisti, in questo paragrafo indaghiamo le loro intenzioni al termine della formazione. I tirocinanti si sono così espressi nei confronti di alcune affermazioni riguardanti i loro possibili progetti.

Tabella 11
I progetti futuri¹⁵

	Vero / piuttosto vero	
	N.	%
Prevedo di viaggiare per il mio piacere personale	368	61,2
Ho diversi progetti e deciderò più tardi	348	57,9
Prevedo di partire all'estero per lavorare o studiare	308	51,2
Lavorerò nel mio mestiere il più a lungo possibile	287	47,7
Prevedo di seguire una formazione che ha un rapporto con il mio mestiere (maestria, scuola tecnica, ecc.)	281	46,7
Lavorerò per un certo periodo nel mio mestiere prima di intraprendere qualcos'altro	278	46,2
Dopo il mio apprendistato ho paura di andare in disoccupazione	229	38,1
Dopo il mio apprendistato prevedo di intraprendere una nuova formazione	204	33,9
Non so cosa farò dopo l'apprendistato	202	33,6
Vivo il presente senza fare alcun progetto	175	29,1
Altro	86	14,3

¹⁵ Per ogni affermazione i ragazzi dovevano esprimersi con "falso", "piuttosto falso", "piuttosto vero", "vero". La tabella riporta unicamente il numero assoluto e la percentuale di coloro che hanno risposto "piuttosto vero" o "vero".

Sono numerosi gli apprendisti, che appena terminato il tirocinio, prevedono di viaggiare per piacere personale e/o vorrebbero prendersi un po' di tempo prima di decidere il loro futuro professionale. Nel contempo sono pochi coloro che non sanno cosa fare dopo il tirocinio. Da un'ulteriore analisi emerge che chi ha in progetto di partire all'estero per lavoro o per studiare oppure di viaggiare non teme di andare in disoccupazione.

In generale osserviamo che più della metà dei giovani intervistati ha dei progetti da realizzare dopo l'apprendistato, anche se però non sono direttamente legati al lavoro.

La differenza più evidente nel modo di rispondere tra le due popolazioni 1998 e 2000 è legata alla paura di andare in disoccupazione una volta terminata la formazione: timore molto più accentuato tra gli apprendisti che concludono nel 1998. Effettivamente in questo anno il fenomeno della disoccupazione è più presente rispetto alla portata che assume nel 2000. Legato a questo aspetto c'è probabilmente anche il risultato relativo all'affermazione *"lavorerò nel mio mestiere il più a lungo possibile"*, progetto citato rispettivamente dal 53,1% della popolazione del 2000 e dal 42,7% della popolazione del 1998; tra quest'ultima sembrerebbe serpeggiare un maggiore pessimismo legato alla scarsa offerta di posti di lavoro in quel periodo. Oltre a ciò, tra chi conclude nel 1998 c'è una maggiore incertezza per quanto concerne il proprio futuro. In effetti, sono il 38,5% coloro che rispondono *"non so cosa farò dopo"* contro il 28,4% di chi termina nel 2000.

Considerando le risposte secondo la durata dell'apprendistato si riscontrano differenze per le seguenti due affermazioni:

- *"lavorerò nel mio mestiere il più a lungo possibile"*: è d'accordo il 54,7% di chi sta seguendo un curriculum triennale contro il 41,3% di chi ha scelto un tirocinio quadriennale;
- *"prevedo di seguire una formazione che ha un rapporto con il mio mestiere"*: in questo caso a sostenerlo sono più numerosi i giovani che seguono un apprendistato quadriennale (il 50,6% contro il 42,5%).

Per interpretare questi risultati possiamo formulare l'ipotesi che chi segue un tirocinio quadriennale abbia maggiori stimoli nel seguire ulteriori formazioni, una volta concluso l'apprendistato, rispetto ai loro compagni del tirocinio triennale.

Mettendo in relazione i progetti futuri con le ragioni che hanno spinto a scegliere un tipo di apprendistato piuttosto che un altro¹⁶, risulta che tra chi dice di sapere cosa vorrà fare dopo l'apprendistato sono l'81,5% coloro che attribuiscono la loro scelta professionale a fattori interni. Al contrario, il 34,7% di chi non sa cosa farà è stato consigliato da terze persone o ha scelto secondo alcune circostanze. Per quanto attiene al fatto di intraprendere ulteriori formazioni una volta ultimato l'apprendistato, emergono i seguenti risultati: l'85,1% di chi ha intenzione di seguire una formazione in relazione con il proprio mestiere segnala che a determinare la scelta formativa sono stati motivi interni, tra chi invece vorrebbe intraprendere una nuova formazione soltanto il 66,2% adduce cause interne.

Da questi risultati si può concludere che se un apprendista ha scelto l'attuale formazione seguendo i propri gusti o le proprie attitudini anche al termine di essa sarà più propenso a esercitare questa professione il più a lungo possibile oppure a intraprendere una formazione inerente a tale lavoro. Tra chi invece sostiene di non sapere cosa farà oppure pensa che seguirà un'altra formazione sono meno numerosi coloro che hanno scelto l'attuale tirocinio secondo criteri interni, affidandosi maggiormente a consigli esterni.

¹⁶ V. tabella 3, p. 15.

3. **La rappresentazione della professione futura e l'immagine di sé**

Se da un lato il mondo del lavoro richiede la messa in campo di conoscenze tecniche, dall'altro assumono sempre maggiore importanza le competenze sociali e individuali, come ad esempio la capacità di lavorare in gruppo e di comunicare, l'essere autonomi e responsabili. In questo capitolo mettiamo a fuoco questi aspetti interpellando i giovani sulle caratteristiche che ritengono siano importanti per svolgere in futuro la professione che stanno imparando; in un secondo momento confrontiamo l'immagine della professione che ne scaturisce con quella che gli apprendisti hanno attualmente di loro stessi, evidenziando corrispondenze e divergenze.

A tale scopo nel questionario abbiamo inserito due domande (n. 15 e n. 16), riprese da uno studio condotto nell'ambito del Progetto nazionale di Ricerca (PNR33) dal tema *"Imparare un mestiere tecnico oggi"* (Kaiser, C., Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F. & Golay Schilter, D., 1997, pp. 22-29), già citato nell'introduzione del documento.

3.1 **La futura professione**

Innanzitutto presentiamo le opinioni degli apprendisti in merito alle caratteristiche che in futuro pensano saranno richieste per svolgere la professione che attualmente stanno imparando.

Tabella 12

Caratteristiche per riuscire nella futura professione¹⁷

	Media
1. Avere il senso della responsabilità	5,408
2. Essere autonomo, avere spirito di iniziativa	5,398
3. Essere sicuro di se stesso	5,349
4. Avere il senso pratico	5,328
5. Saper ragionare in maniera logica	5,275
6. Saper prendere delle decisioni	5,196
7. Essere abile manualmente	5,187
8. Essere puntuali, saper rispettare gli orari	5,175
9. Essere in grado di capire velocemente quanto viene richiesto	5,167
10. Sapere eseguire velocemente quanto viene richiesto	5,157
11. Sapere rispettare i termini	5,155
12. Essere ordinato, metodico	5,103
13. Essere attento, meticoloso	5,032
14. Sapersi mettere d'accordo con le altre persone	5,022
15. Cavarsela	5,015
16. Essere a proprio agio nel contatto con le persone	4,970
17. Sapersi esprimere correttamente	4,824
18. Essere perseverante, anche in caso di insuccesso	4,759
19. Avere intuizione	4,644
20. Essere ambizioso	4,376

¹⁷ Per ogni affermazione elencata nel questionario si chiedeva di dare un punteggio. Scala da 1 a 6, dove: 1 = non corrisponde per niente e 6 = corrisponde completamente.

	Media
21. Avere delle buone conoscenze in matematica	4,138
22. Essere capace di imporsi, avere dell'autorità	4,127
23. Avere fatto una buona scolarità	4,115
24. Avere una buona condizione fisica	3,928
25. Sapersi adattare velocemente ad un ambiente informatico	3,897
26. Saper redigere correttamente dei testi	3,530
27. Avere delle buone conoscenze nella lingua tedesca	3,222
28. Avere delle buone conoscenze nella lingua inglese	2,875

In generale, gli interpellati ritengono che tutte le caratteristiche citate corrispondano a quanto verrà richiesto loro nella futura professione; infatti, le medie si situano tutte al di sopra del 2,5. Nessun aspetto è quindi giudicato come non pertinente, bensì risulta che alcuni sono più appropriati di altri.

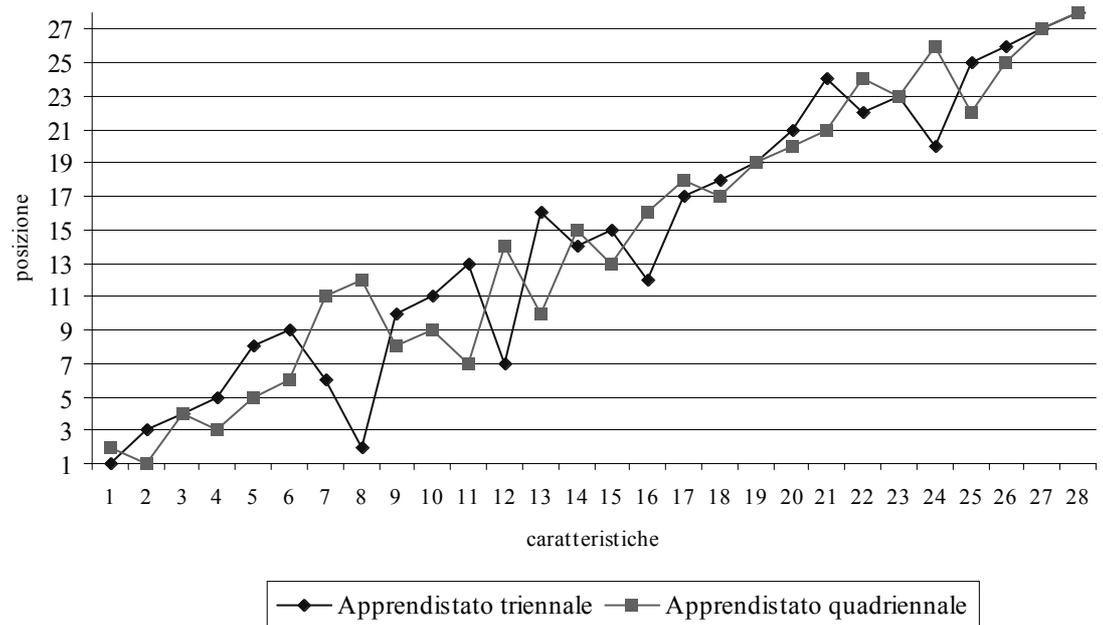
È interessante notare che ai primi posti si ritrovano concetti come "*responsabilità*", "*autonomia*" e "*sicurezza in se stessi*", legati quindi alla propria persona e al saper essere piuttosto che alle conoscenze strettamente scolastiche e al saper fare, come ad esempio la conoscenza delle lingue o la redazione di testi, che troviamo agli ultimi posti. Questi risultati rispecchiano quelli emersi nell'indagine condotta nell'ambito del Progetto del Fondo Nazionale (PNR33).

3.1.1 La rappresentazione della futura professione secondo alcune variabili

Tra chi conclude il tirocinio nel 1998 e chi invece nel 2000 non emergono differenze di rilievo nel modo di definire le caratteristiche della futura professione. Entrambe le popolazioni ne attribuiscono la medesima importanza.

Ci sono maggiori differenze confrontando le risposte di chi ha scelto di seguire un apprendistato triennale e chi invece uno quadriennale. Il seguente grafico mostra sia queste divergenze sia le corrispondenze.

Grafico 14

Caratteristiche della professione secondo la durata dell'apprendistato¹⁸

Chi segue un tirocinio triennale ha messo *"essere puntuali, saper rispettare gli orari"* (n. 8) al secondo posto d'importanza mentre per quelli del quadriennale slitta al 12esimo posto. Anche *"avere una buona condizione fisica"* (n. 24), *"essere abile manualmente"* (n. 7), *"essere ordinato e metodico"* (n. 12) e *"essere a proprio agio nel contatto con le persone"* (n. 16) sono caratteristiche più importanti per i primi che per i secondi.

Per chi invece segue un tirocinio quadriennale *"saper rispettare i termini"* (n. 11), *"essere attento, meticoloso"* (n. 13), *"sapersi adattare velocemente ad un ambiente informatico"* (n. 25) e *"avere delle buone conoscenze in matematica"* (n. 21) sono caratteristiche che si posizionano meglio che nella classifica dei colleghi che seguono un apprendistato della durata di tre anni.

Per quanto attiene al settore professionale in cui sono inseriti i giovani, le divergenze maggiori le si riscontrano per le seguenti caratteristiche:

- *"sapersi adattare velocemente ad un ambiente informatico"*: risulta molto importante per chi è inserito nel settore dell'industria e dell'artigianato tecnico (meccanici, elettronici, ecc.) (72,6%), dell'edilizia e del genio civile (muratori, montatori elettricisti, ecc.) (69,4%), mentre è meno importante per chi sta imparando una professione medico-tecnica (odontotecnici, ottici) (41,7%) o dell'arte e degli audiovisivi (fotografi, orafi, decoratori) (45,8%);
- *"avere buone conoscenze in matematica"*: caratteristica riconosciuta importante dall'83,4% di chi si trova nell'ambito dell'edilizia e del genio civile e dal 70,1% nell'industria meno invece da chi ha optato per l'arte e gli audiovisivi (41,7%);
- *"essere abile manualmente"*: importante per la totalità di chi è inserito nel settore dell'industria tessile e della cura del corpo (sarte, parrucchiere) e dell'arte e degli audiovisivi, leggermente meno rilevante per i colleghi dell'ambito industriale-artigianale (88,1%) e della natura (88,6%);
- *"saper eseguire velocemente quanto viene richiesto"*: importante per la totalità di chi è inserito nel settore medico-tecnico e meno da chi nella natura (80,0%);

¹⁸ L'asse dei valori (y) raffigura le posizioni, ossia la classifica ottenuta ordinando in modo decrescente le medie delle singole caratteristiche (1 = primo posto, media più alta / 28 = ultimo posto, media più bassa). Inoltre, per capire quale numero sull'asse delle categorie (x) corrisponde a quale caratteristica ci si può riferire alla tabella 12.

- *"avere una buona condizione fisica"*: caratteristica importante soprattutto per chi lavora nell'ambito della natura (82,9%), dell'alimentazione e dell'industria alberghiera (cuochi, macellai, ecc.) (77,1%), poco rilevante per chi sta imparando una professione medico-tecnica (29,2%).

Da questi dati riscontriamo che le principali differenze riguardanti le caratteristiche attribuite alla futura professione secondo l'ambito lavorativo in cui è inserito il giovane riconducono a quelle legate al sapere e al saper fare. Per quanto riguarda le caratteristiche che rimandano al saper essere, tutti, indipendentemente dalla professione che stanno imparando, le ritengono generalmente importanti.

Per un approfondimento di questi risultati abbiamo effettuato un'analisi fattoriale¹⁹, che ha portato al raggruppamento delle 28 caratteristiche nei seguenti 6 fattori:

Tabella 13
Fattori e caratteristiche corrispondenti

	Caratteristiche professionali	Media ²⁰
Fattore 1	saper rispettare i termini saper eseguire velocemente quanto viene richiesto essere in grado di capire velocemente quanto richiesto avere il senso pratico essere puntuale e saper rispettare gli orari essere autonomo e avere spirito di iniziativa avere il senso della responsabilità saper prendere delle decisioni	5,248
Fattore 2	avere delle buone conoscenze in matematica sapersi adattare velocemente ad un ambiente informatico avere delle buone conoscenze nella lingua inglese avere fatto una buona scolarità avere delle buone conoscenze nella lingua tedesca saper redigere correttamente dei testi	3,631
Fattore 3	saper ragionare in maniera logica essere attento e meticoloso cavarsela essere ordinato e metodico essere sicuro di se stesso	5,152
Fattore 4	sapersi esprimere correttamente essere a proprio agio nel contatto con le persone sapersi mettere d'accordo con le altre persone	4,936
Fattore 5	essere perseverante, anche in caso di insuccesso essere ambizioso essere capace di imporsi e avere dell'autorità avere intuizione	4,477
Fattore 6	essere abile manualmente avere una buona condizione fisica	4,560

¹⁹ Analisi fattoriale con rotazione Varimax, che ha come obiettivo di raggruppare le variabili che correlano tra di loro.

²⁰ Media di tutte le variabili all'interno dei singoli fattori.

Grazie a questa ulteriore analisi constatiamo che per riuscire bene nella futura professione, i ragazzi ritengono sì importanti gli aspetti legati al saper essere ma ad essi bisogna saperne combinare altri più professionali, come ad esempio *"essere puntuale"*, *"saper rispettare i termini"*, *"capire e eseguire velocemente quanto viene richiesto"* (fattore 1). Il fattore 3, con la seconda media più alta, comprende alcune caratteristiche legate alla qualità dell'esecuzione sul posto di lavoro. Gli apprendisti ritengono quindi più importanti gli aspetti riferiti alla propria persona oppure alla professione piuttosto che quelli più espressivi e sociali, che ritroviamo soltanto al terzo posto (fattore 4). Segue il fattore 6 che raggruppa caratteristiche legate all'esteriorità (abilità manuale e condizione fisica). Al penultimo posto troviamo il fattore 5 comprendente caratteristiche personali, miranti ad azioni individualizzate come *"essere perseverante, anche in caso di insuccesso"*, *"essere ambizioso"*, *"essere capace di imporsi e avere dell'autorità"* e *"avere intuizione"*. Infine, il fattore 2 contiene quelle caratteristiche che, secondo gli apprendisti, meno descrivono la loro futura attività professionale. Esso comprende le cosiddette conoscenze scolastiche, ossia quelle nozioni che si apprendono sui banchi di scuola.

3.2 La valutazione della propria immagine

Le caratteristiche legate alla professione e presentate nel paragrafo precedente sono pure state proposte agli apprendisti per autodefinirsi, allo scopo di confrontare fino a che punto ci sia corrispondenza tra quello che servirà ai giovani per esercitare la futura professione e il bagaglio personale che già essi ritengono di possedere.

Innanzitutto illustriamo in che misura le diverse caratteristiche corrispondono all'immagine che i giovani hanno di loro stessi.

Tabella 14

L'immagine di sé²¹

	Media
15. Sono in grado di cavarmela	5,074
14. So mettermi d'accordo con le altre persone	5,018
1. Ho il senso della responsabilità	5,000
6. So prendere delle decisioni	4,963
8. Sono puntuale, so rispettare gli orari	4,950
16. Sono a mio agio nel contatto con le persone	4,943
7. Sono abile manualmente	4,935
4. Ho senso pratico	4,900
11. Sono in grado di mantenere dei termini	4,837
5. So ragionare in maniera logica	4,826
9. Sono in grado di capire velocemente quanto mi viene richiesto	4,824
2. Sono autonomo, ho spirito di iniziativa	4,812
24. Ho una buona condizione fisica	4,757
19. Ho intuizione	4,706
3. Sono sicuro di se stesso	4,698
10. Sono in grado di eseguire velocemente quanto mi viene richiesto	4,667
17. So esprimermi bene	4,637
12. Sono ordinato, metodico	4,498
13. Sono attento, meticoloso	4,496
20. Sono ambizioso	4,362
18. Sono perseverante, anche in caso di insuccesso	4,304
23. Ho fatto una buona scolarità	4,288

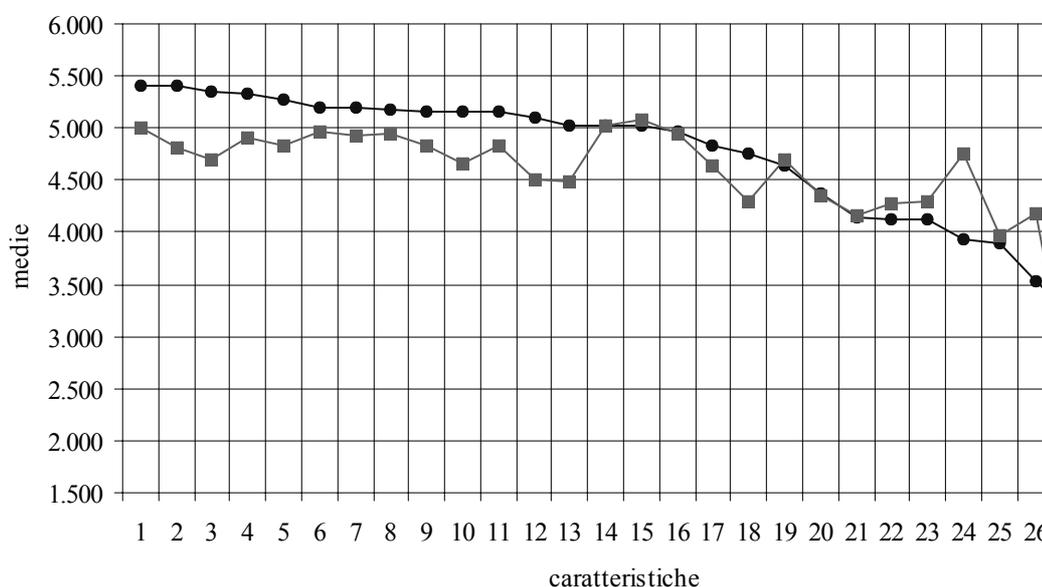
²¹ V. nota 17. La numerazione accanto ad ogni affermazione riprende quella della tabella 12, dove sono presenti le medesime caratteristiche espresse però in altra forma.

	Media
22. Sono capace di impormi, ho dell'autorità	4,282
26. So redigere correttamente dei testi	4,188
21. Ho delle buone conoscenze in matematica	4,156
25. So adattarmi velocemente a un ambiente informatico	3,970
27. Ho delle buone conoscenze nella lingua tedesca	2,447
28. Ho delle buone conoscenze nella lingua inglese	2,040

Le caratteristiche che sembrano corrispondere maggiormente all'idea che i giovani hanno di loro stessi sono riconducibili alle competenze sociali e individuali piuttosto che alle conoscenze scolastiche. Inoltre, possiamo rilevare che è presente una certa corrispondenza tra l'immagine che i giovani hanno di sé e quella che hanno della futura professione.

Grafico 15

Confronto tra le caratteristiche della professione e l'immagine di se stessi²²



Sebbene riscontriamo una buona corrispondenza tra le caratteristiche attribuite alla futura professione e quelle invece a se stessi, i punteggi ottenuti dalle prime sono tendenzialmente più alti rispetto a quelli indicati accanto alle caratteristiche riferite all'immagine che gli apprendisti hanno di loro stessi. Ciò può significare una modestia da parte degli apprendisti nel giudicarsi così pure una non molto elevata autostima oppure una giusta autovalutazione che porta il giovane a pensare che deve acquisire maggiori conoscenze e sviluppare ulteriormente le proprie competenze per poter svolgere bene in futuro la professione che sta imparando.

Le differenze più marcate tra le due immagini riguardano²³:

- "avere delle buone conoscenze nella lingua inglese" (n. 28)
- "avere una buona condizione fisica" (n. 24)
- "avere delle buone conoscenze nella lingua tedesca" (n. 27)
- "sapere redigere correttamente dei testi" (n. 26)
- "essere sicuro di se stesso" (n. 3)
- "essere ordinato, metodico" (n. 12)

²² Per capire quale numero sull'asse delle categorie (x) corrisponde a quale caratteristica ci si può riferire alla tabella 14 o alla 12.

²³ Si sono considerate le differenze tra le medie maggiori di 0,6.

I ragazzi ritengono che le conoscenze del tedesco e dell'inglese non siano molto importanti per esercitare la futura professione, ancora meno ritengono di sapere queste lingue. L'essere sicuri di se stessi e l'essere ordinati e metodici risultano invece importanti per l'esercizio del futuro lavoro, ma attualmente queste due caratteristiche sembrano non corrispondere pienamente all'immagine che gli apprendisti hanno di sé. Al contrario, l'aver una buona condizione fisica e il sapere redigere correttamente dei testi sono aspetti che corrispondono più alle capacità degli apprendisti e meno al reale futuro bisogno in ambito professionale.

Le caratteristiche che invece trovano maggiore corrispondenza sono²⁴:

- *"sapersi mettere d'accordo con le altre persone"* (n. 14)
- *"essere ambizioso"* (n. 20)
- *"avere delle buone conoscenze in matematica"* (n. 21)
- *"essere a proprio agio nel contatto con le persone"* (n. 16)
- *"sapersela cavare"* (n. 15)
- *"avere intuizione"* (n. 19)
- *"sapersi adattare velocemente ad un ambiente informatico"* (n. 25)

Gli aspetti legati alle relazioni con gli altri (n. 14 e n. 16), sono giudicati importanti per il futuro lavoro e risultano corrispondere quasi completamente con l'immagine che gli apprendisti hanno attualmente di loro stessi. Oltre a ciò, i giovani ritengono di avere raggiunto un livello riferito ad alcune conoscenze più strettamente scolastiche (n. 21 e n. 25) che corrisponde con quanto verrà loro richiesto dalla futura professione.

Concludiamo questo confronto constatando che generalmente le caratteristiche che trovano maggiore corrispondenza tra l'immagine della futura professione e quella di sé riconducono al saper essere mentre quelle che più divergono si rifanno al sapere e al saper fare.

Se consideriamo l'analisi fattoriale fatta in precedenza (v. tabella 13), emerge che il maggiore divario tra l'immagine di sé e ciò che è necessario per svolgere la futura professione lo si riscontra per il fattore 3, riferito all'esecuzione del lavoro, come ad esempio *"essere attento e meticoloso"*, *"essere sicuro di se stesso"*, *"essere ordinato e metodico"*. Queste caratteristiche risultano importanti in ambito professionale (al secondo posto) ma gli apprendisti ritengono che esse non corrispondano pienamente all'immagine che hanno di loro stessi (al quarto posto). Al contrario, gli aspetti legati al fattore 5 sono quelli che trovano maggiore corrispondenza. Essi si riferiscono ad alcune caratteristiche personali, miranti ad azioni individualizzate, come ad esempio *"essere ambizioso"* e *"essere perseverante anche in caso di insuccesso"*.

3.2.1 La definizione di sé secondo alcune caratteristiche degli apprendisti

Tra i giovani che concludono la propria formazione nel 1998 e chi due anni dopo si riscontrano differenze unicamente per le seguenti caratteristiche:

- *"so adattarmi velocemente a un ambiente informatico"*: corrisponde per il 71,9% dei giovani nel 1998 e per il 61,9% degli apprendisti interpellati nel 2000;
- *"sono perseverante anche in caso di insuccesso"*: l'85,6% nel 1998 e il 76,2% nel 2000 ritiene che questa caratteristica corrisponde con l'immagine che ha di se stesso.

Mentre il fatto di seguire un tirocinio triennale piuttosto che uno quadriennale, incide soltanto per quanto attiene al *"sapersi adattare velocemente ad un ambiente informatico"*, più presente in chi segue un apprendistato sull'arco di quattro anni (72,0% contro il 61,3% nel triennale) e al *"saper redigere correttamente dei testi"* (l'83,7% nel quadriennale e il 75,1% nel triennale).

²⁴ Si sono considerate le differenze tra le medie minori di 0,1.

Più numerose sono le differenze nel modo di rispondere se si considerano i settori professionali in cui sono inseriti i giovani. Per evidenziarle ci siamo basati sulle medie più alte e quelle più basse scaturite per ogni caratteristica secondo l'ambito lavorativo. Da questa analisi risulta che per ben 17 aspetti (su un totale di 28) la media più bassa la ottiene chi opera nell'ambito della natura, al contrario, nel settore dell'informazione e dell'arte troviamo la media più alta per 15 caratteristiche.

La maggior parte delle caratteristiche elencate nella tabella 15 corrisponde quindi in maniera più marcata all'immagine che si fanno di loro stessi i futuri fotografi, orafi o decoratori-espositori seguiti dai futuri odontotecnici e ottici (con 7 medie più alte) piuttosto che a chi sta imparando la professione di giardiniere. Da questi risultati si può ipotizzare che coloro che sono inseriti nell'ambito della natura ritengono di possedere in maniera più accentuata altre caratteristiche non elencate nel questionario oppure abbiano una minor autostima.

Concludiamo questo terzo capitolo rilevando che le caratteristiche che maggiormente rispecchiano quelle che in futuro il giovane dovrà mettere in campo per svolgere al meglio la sua futura professione sono principalmente legate alla propria persona e si riferiscono alle competenze personali e sociali; alle conoscenze scolastiche viene invece attribuita minor importanza.

Per quanto riguarda l'immagine che i giovani hanno di loro stessi è risultato un quadro piuttosto positivo: tendenzialmente ogni caratteristica è stata giudicata più o meno corrispondente al proprio profilo personale anche se alcuni aspetti, riferiti soprattutto a conoscenze scolastiche, come quelle linguistiche e quelle in matematica, sono stati giudicati poco corrispondenti con l'attuale immagine che gli apprendisti hanno di sé.

4. La motivazione alla riuscita nelle situazioni di formazione

Nell'ambito di questa tappa della valutazione concentriamo la nostra attenzione su un concetto centrale del PQ, ossia quello della motivazione dei giovani verso la loro formazione, e che si inserisce nel quadro dello sviluppo delle competenze individuali e sociali. Questo concetto assume molteplici significati a dipendenza della disciplina in cui viene ripreso e delle diverse scuole di pensiero. In questa ricerca ci limitiamo a trattarlo riferendoci all'ambito pedagogico, basandoci sulle seguenti definizioni (Raynal, F. & Rieunier, A., 1997, pp. 237-238): *"la motivazione corrisponde a ciò che si ha voglia di fare, in contrapposizione a ciò che si è in grado di fare. Si può quindi essere perfettamente capaci di fare qualche cosa e decidere di non farla, poiché nulla ci motiva. Essere motivati significa quindi avere voglia di"*. Inoltre, Schunk e Zimmerman (1990, p. 7), Pintrich e Schrauben (1992, p. 7) definiscono la motivazione nel contesto scolastico come *"un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but"*. Oltre a ciò, in psicologia si distingue tra motivazione estrinseca e intrinseca. La prima è provocata da una forza esterna alla persona come ad esempio dalla promessa di una ricompensa, la seconda è tale quando l'individuo si pone lui stesso i propri obiettivi. E' proprio quest'ultimo tipo di motivazione che si dovrebbe privilegiare in ambito educativo, dato che lo scopo dell'insegnamento è sempre più di formare degli adulti autonomi e responsabili. In questo contesto ci siamo posti le seguenti domande: *"fino a che punto gli apprendisti sono motivati nel riuscire scolasticamente e hanno quindi voglia di terminare con successo la propria formazione professionale?" "quali sono i fattori che correlano con il grado di motivazione?"*

Per rispondere a questi interrogativi abbiamo utilizzato un test sviluppato da Forner (1986) che ha come scopo di rilevare il grado di *"motivazione alla riuscita nelle situazioni di formazione"*. Secondo l'autore, la motivazione alla riuscita è un'attitudine che presenta una forte variabilità interindividuale e incita la persona a *"funzionare per progetto"* nelle diverse situazioni della sua esistenza, ossia a costruire e poi a realizzare dei progetti. Forner riconosce questo concetto come una combinazione delle seguenti tre dimensioni:

- il bisogno di riuscita (o bisogno di realizzazione);
- il controllo interno;
- la prospettiva temporale orientata verso il futuro.

Ciò significa che un ragazzo può avere più o meno voglia di impegnarsi in un'attività di apprendimento a dipendenza di quanto è alto il suo bisogno di raggiungere l'obiettivo, di quanto si sente competente nello svolgere tale attività e della sua percezione del controllo che può esercitare nel determinare l'esito del compito.

4.1 Il bisogno di riuscita

Secondo Murray (1953)²⁵ questo bisogno incita a *"superare gli ostacoli, esercitare il potere, sforzarsi di fare una cosa nel migliore dei modi e nella maniera più veloce"*. Con Atkinson (1983)²⁶ questo bisogno diventa una tendenza generale a intraprendere ogni tipo di attività, allo scopo di provare, anticipatamente, il piacere legato alla riuscita. Tale tendenza dovrebbe incoraggiare, oltre la perseveranza dei comportamenti, la ricerca di obiettivi di media

²⁵ Citato in Forner (1986), p. 5.

²⁶ *Ibidem*.

difficoltà, definibili anche come *"realisti"*. Il bisogno di riuscita solleciterebbe così le persone al perseguimento di compiti che mettano in rilievo le loro competenze. Ancora secondo Atkinson ci potrebbe comunque essere pure la tendenza inversa di non intraprendere niente per paura di un fallimento.

Il soggetto manifesta il suo bisogno di riuscita quando:

- a. si pone esplicitamente degli obiettivi che presentano un certo grado di difficoltà;
- b. svolge un'attività che gli permette di raggiungere i suoi scopi;
- c. persevera sufficientemente da non venire bloccato da fallimenti non decisivi.

4.2 Il controllo interno

Nel paragrafo 2.2 abbiamo parlato delle attribuzioni delle cause di un avvenimento da parte di un individuo. A questo concetto si lega quello del *"locus of control"*, definito come il processo di autoattribuzione in termini di causalità interna o esterna (Rotter, 1966). Possiamo quindi affermare che ci sono degli avvenimenti che dipendono da noi (controllo interno) e altri che dipendono da fattori esterni (controllo esterno). Una persona presenta un controllo esterno nei confronti di un avvenimento quando lo percepisce come il risultato del caso, dipendente dal potere altrui oppure quando è imprevedibile. Al contrario, c'è controllo interno quando si riconduce l'avvenimento alla propria attività.

Per il presente approccio ci limitiamo a considerare unicamente l'aspetto interno del controllo, ossia il sentimento che si può provare nei confronti della possibilità di azione di cui si dispone per determinare gli avvenimenti che toccano la propria esistenza.

Il soggetto mostra controllo interno quando:

- a. si ritiene capace di raggiungere i suoi scopi grazie alle sue competenze o alle sue abilità;
- b. pensa che le possibilità di riuscita siano legate all'intensità della sua attività;
- c. pensa di poter agire sugli avvenimenti della sua esistenza in base alla loro relativa prevedibilità.

4.3 La prospettiva temporale

La terza dimensione considerata da Forner è quella della *"temporalità"* da parte del soggetto per l'organizzazione dei suoi comportamenti. Nuttin (1979 e 1985)²⁷ concepisce lo studio della prospettiva temporale come lo spazio in cui la motivazione si può sviluppare sotto forma di costruzione degli scopi e dei progetti. Houssaye (1993) precisa il riferimento ai progetti, distinguendo il *"progetto d'azione"* (ciò che si ha intenzione di fare) e il *"progetto di sé"* (ciò che si ha intenzione di essere). Entrambi sono indissolubilmente uniti, poiché la persona si realizza attraverso le sue azioni. E' per questo motivo che ciò che fa lo studente e gli sforzi che produce devono avere un senso e questo senso deve rimandare alla prospettiva di un progetto di sé. In questo contesto è quindi importante che l'allievo capisca che non lavora né per la scuola né per i genitori, ma per se stesso, per acquisire dei mezzi d'azione che lo aiutino a realizzare se stesso.

Secondo Forner il soggetto iscrive la sua attività in una prospettiva temporale quando:

- a. accorda più importanza al futuro possibile piuttosto che al reale presente;
- b. pensa a lungo termine, ha un'estesa prospettiva temporale;
- c. considera soggettivamente la rapidità dello scorrere del tempo.

²⁷ Citato in Forner (1986), p. 7.

4.4 Il modello teorico della motivazione scolastica

Il modello teorico della motivazione nelle situazioni di formazione si compone quindi delle tre dimensioni appena descritte, per cui possiamo affermare che il livello di motivazione alla riuscita scolastica dipende da quanto è alto il bisogno di riuscita nelle diverse situazioni di formazione, dal grado di controllo interno nei confronti degli avvenimenti e dalla prospettiva temporale, ossia dalla capacità di progettare.

Nel prossimo paragrafo vediamo a quali situazioni concrete si riferiscono queste dimensioni.

4.5 Il test

Attraverso le 48 affermazioni di cui è composto il test (v. domanda 17 del questionario), l'apprendista ha descritto i suoi modi abituali di comportarsi, di pensare, di percepire le cose, le persone o le situazioni, nelle sue attività legate all'acquisizione della propria formazione. Ognuna di queste affermazioni si riferisce a una delle tre dimensioni appena descritte (16 affermazioni per ogni dimensione). Ad esempio: l'espressione *"posso farmi un'idea piuttosto chiara del mio futuro"* rientra nella dimensione *"prospettiva temporale"*, l'affermazione *"quando ottengo buoni risultati è sempre perché ho lavorato bene"* fa parte della dimensione *"controllo interno"*, mentre *"faccio tutto il possibile per riuscire nel mio apprendistato"* appartiene alla dimensione *"bisogno di riuscita"*.

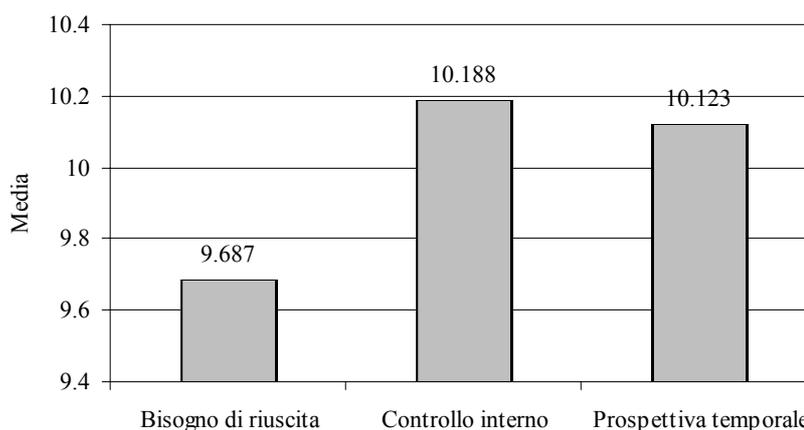
L'obiettivo principale del test non è quello di presentare le risposte alle singole affermazioni, bensì di analizzare la situazione degli apprendisti in relazione al bisogno di riuscita, al controllo interno e alla prospettiva temporale e in un secondo tempo di riunire queste tre dimensioni sotto l'unico concetto di *"motivazione alla riuscita scolastica"*²⁸.

4.5.1 Il bisogno di riuscita, il controllo interno e la prospettiva temporale

Innanzitutto vediamo se gli apprendisti dimostrano un elevato bisogno di riuscita, in che misura credono nelle proprie capacità e quanto è sviluppata la loro progettualità.

Grafico 16

Medie raggiunte nelle tre dimensioni²⁹



Anche se le medie totali raggiunte nelle singole dimensioni sono piuttosto alte (si situano tutte al di sopra di 9,5) è il *"controllo interno"* a presentare la media complessiva più elevata (10,19). Al contrario, quella più bassa si ritrova per la dimensione *"bisogno di riuscita"* (9,69).

²⁸ Nella tabella B allegata vengono comunque presentati i risultati relativi alle risposte date dagli apprendisti alle singole affermazioni, senza però essere accompagnati da alcun commento.

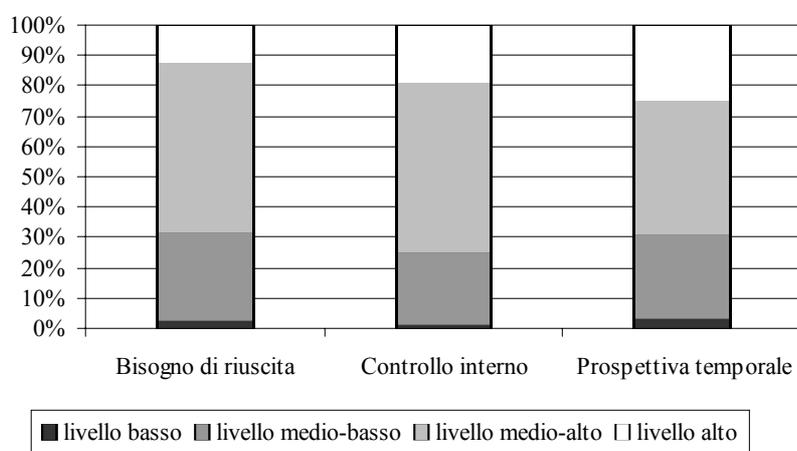
²⁹ Ad ogni dimensione corrispondono 16 affermazioni per cui i risultati hanno portato a un punteggio compreso tra 0 e 16.

Come prima indicazione possiamo quindi affermare che gli apprendisti tendono principalmente ad attribuire i loro successi scolastici al proprio impegno personale (fattore interno) piuttosto che al caso (fattore esterno). Inoltre, dimostrano di avere una buona capacità di progettare e di preoccuparsi del proprio futuro professionale (prospettiva temporale). Infine, hanno un bisogno elevato di riuscire scolasticamente, ci tengono quindi, attraverso l'impegno, ad ottenere dei buoni risultati scolastici.

Dopo questa prima analisi delle medie abbiamo creato all'interno delle singole dimensioni quattro gruppi di apprendisti, considerando il punteggio da loro ottenuto. Nel primo gruppo si ritrovano coloro che hanno ottenuto i punteggi più bassi (da 1 a 4), nel secondo chi ha raggiunto un punteggio medio-basso (da 5 a 8), nel terzo si collocano gli apprendisti con i punteggi medio-alti (da 9 a 12) ed infine nel quarto quelli con un punteggio alto (da 13 a 16).

Grafico 17

Livello raggiunto dagli apprendisti nelle tre dimensioni



Il confronto delle medie presentato nel grafico 16 non ha evidenziato differenze rilevanti. Se ora consideriamo la distribuzione degli apprendisti tra i quattro gruppi, definiti in base al livello di controllo interno, di prospettiva temporale e di bisogno di riuscita da loro raggiunto (alto, medio-alto, medio-basso e basso) si possono fare alcune considerazioni.

La dimensione "*bisogno di riuscita*" è quella che accoglie il minor numero di apprendisti nel livello alto (12,6%); più della metà dei giovani ottiene un livello medio-alto (56,1%). La dimensione "*prospettiva temporale*" ha la percentuale più elevata di giovani che si situano sia nel livello più basso (3,5%) sia in quello più alto (25,0%), c'è quindi maggiore dispersione delle risposte³⁰. Nella dimensione "*controllo interno*" si ritrova il minor numero di persone sia a un livello basso (1,3%) sia a uno medio-basso (23,8%). Più della metà degli apprendisti si concentra nel livello medio-alto (55,7%).

I risultati ottenuti nelle tre dimensioni correlano tra loro, ossia chi ha un livello basso in una dimensione tendenzialmente si situa a un livello altrettanto basso nelle altre due e viceversa.

Il tipo di tirocinio seguito (triennale o quadriennale) e l'anno in cui terminano la formazione gli apprendisti (1998 o 2000) non incidono in maniera significativa sul fatto di situarsi a un basso o a un alto livello in una delle tre dimensioni. Si riscontrano soltanto leggere differenze considerando i diversi settori professionali in cui i giovani sono inseriti.

³⁰ Deviazione standard: prospettiva temporale = 0,809 / controllo interno = 0,691 / bisogno di riuscita = 0,689.

Tabella 15
Livelli raggiunti secondo i settori professionali

	Controllo interno		Prospettiva temporale		Bisogno di riuscita	
	% basso/ medio-basso	% medio-alto/alto	% basso/ medio-basso	% medio-alto/alto	%basso/ medio-basso	% medio-alto/alto
Abbigliamento, cura del corpo	10,2	89,8	28,5	71,4	24,4	75,5
Alimentazione, industria alberghiera	32,5	67,5	34,9	65,1	39,7	60,2
Edilizia e genio civile	22,8	77,2	32,2	67,9	28,5	71,5
Industria e artigianato tecnico	25,4	74,6	27,4	72,7	33,4	66,7
Informazione, arte	16,7	83,3	50,0	50,0	16,7	83,3
Natura	45,7	54,3	37,2	62,8	34,3	65,7
Salute	20,9	79,1	20,9	79,2	20,9	79,2

Nella dimensione "*prospettiva temporale*" si ritrovano le maggiori differenze secondo i diversi settori professionali in cui sono inseriti i giovani. Chi sta imparando il mestiere di fotografo, orafo oppure di decoratore-espositore (ambito "*informazione, arte*") manifesta un livello di prospettiva temporale inferiore rispetto agli altri colleghi. Si può supporre che l'inserimento in queste professioni sia visto più problematico e meno prevedibile di quello in altri lavori. Al contrario, tra questi giovani troviamo il numero maggiore di coloro che hanno un bisogno di riuscita medio-alto o alto. Va però precisato che gli apprendisti inseriti in questo settore professionale sono relativamente pochi. Per quanto attiene al controllo interno, risulta più accentuato tra i giovani che seguono un tirocinio nel settore dell'industria dell'abbigliamento e della cura del corpo e meno tra chi sta imparando un mestiere nell'ambito della natura.

Analizzando i livelli raggiunti dai giovani nella prospettiva temporale rispetto ai loro progetti futuri, emerge effettivamente che sono soprattutto gli apprendisti con un livello basso o medio-basso in questa dimensione ad affermare che non sanno ancora cosa faranno, non hanno per ora nessun progetto e dicono che decideranno più avanti.

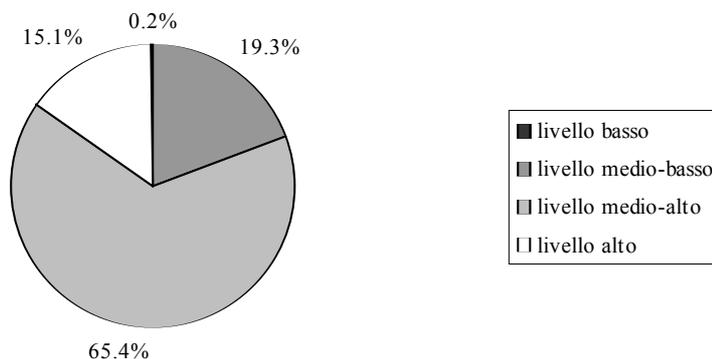
4.5.2 La motivazione alla riuscita scolastica

Come già precisato nella parte teorica, la motivazione alla riuscita scolastica è costituita dalle tre dimensioni appena analizzate. Sommando quindi i punteggi attribuiti a queste tre dimensioni otteniamo quello relativo alla motivazione alla riuscita scolastica (punteggio compreso tra 1 e 48).

Anche in questo caso abbiamo creato i seguenti quattro livelli: basso (punteggio da 1 a 12), medio-basso (da 13 a 24), medio-alto (da 25 a 36) e alto (da 37 a 48).

Grafico 18

Livello di motivazione alla riuscita scolastica



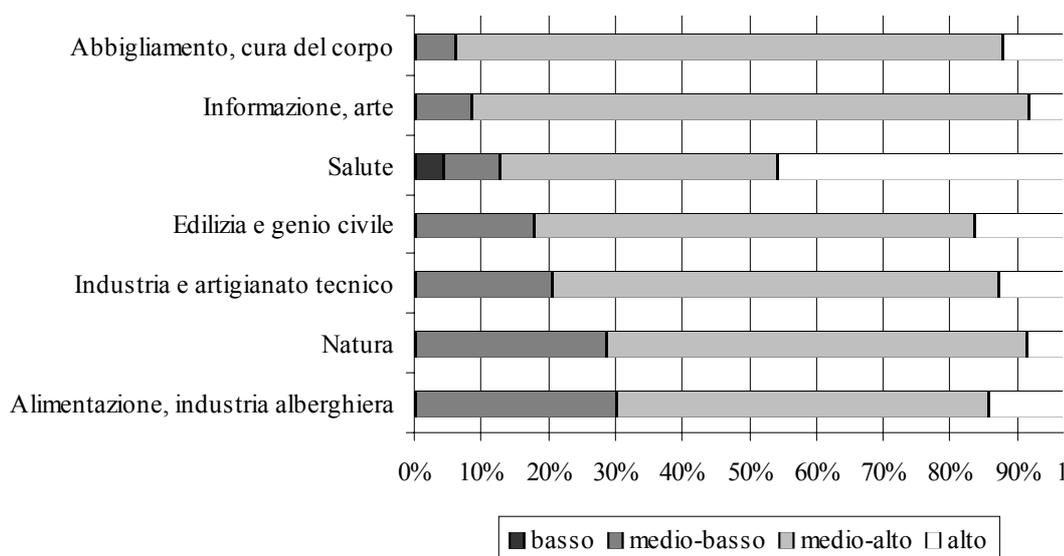
Quasi i due terzi della popolazione di apprendisti si caratterizza con un livello medio-alto di motivazione alla riuscita in situazioni scolastiche. Da evidenziare comunque il fatto che sono più numerosi i giovani che mostrano un livello medio-basso piuttosto che uno alto. Trascurabile il numero di chi si situa a un livello basso.

Se si considerano i singoli punteggi, da 1 a 48, la media totale raggiunta è di 30; per quanto attiene alla loro dispersione, non risulta né un numero sproporzionato di risultati bassissimi né di quelli altissimi³¹.

Anche in questo caso, come in quello dell'analisi dei risultati emersi nelle singole dimensioni, le maggiori divergenze non si ritrovano considerando l'anno in cui i giovani concludono il tirocinio o la durata dell'apprendistato, bensì i diversi settori professionali in cui sono inseriti.

Grafico 19

Livello di motivazione raggiunto secondo i settori professionali



Il settore professionale con la percentuale più elevata di apprendisti sia a un livello basso (4,2%) sia a uno alto (45,8%) è quello che comprende le professioni medico-tecniche (odontotecnico, ottico). In questo ambito c'è pertanto la più alta dispersione di risultati³², ossia un'eterogeneità nelle risposte piuttosto accentuata. Il 93,8% di chi sta imparando un mestiere nel settore dell'abbigliamento (sarta) o della cura del corpo (parrucchiera) ottiene

³¹ Deviazione standard = 0.63

³² Deviazione standard = 0.81

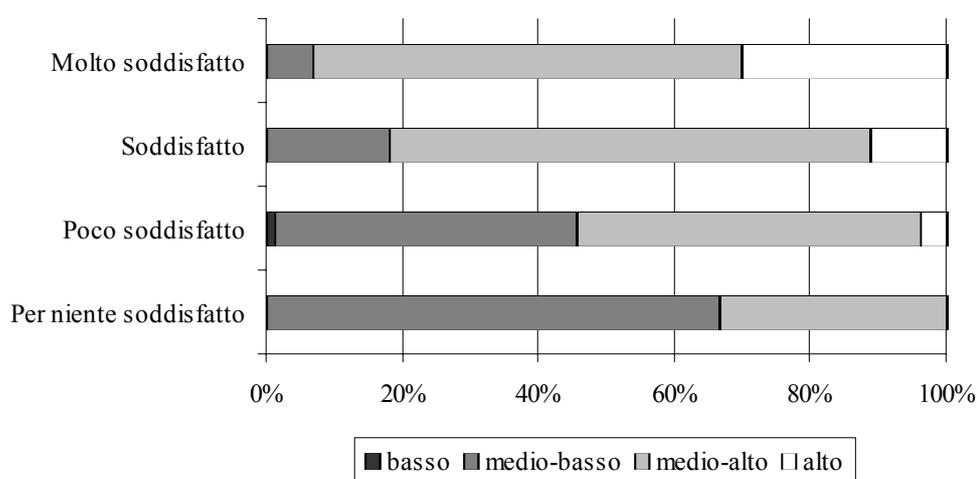
un livello medio-alto o alto di motivazione. Seguono i futuri fotografi, orafi e decoratori con il 91,6%. E' invece tra gli apprendisti inseriti nel settore dell'alimentazione e dell'industria alberghiera che troviamo la percentuale più alta (30,1%) di coloro che si situano a un livello medio-basso di motivazione, seguiti dai futuri giardinieri (28,6%).

La nazionalità degli interpellati non assume importanza per il livello di motivazione raggiunto.

Teoricamente i giovani più motivati dovrebbero essere quelli che hanno voglia di riuscire nel proprio apprendistato e che quindi si presume siano soddisfatti della loro scelta professionale.

Grafico 20

Livello di motivazione raggiunto e soddisfazione della scelta dell'apprendistato

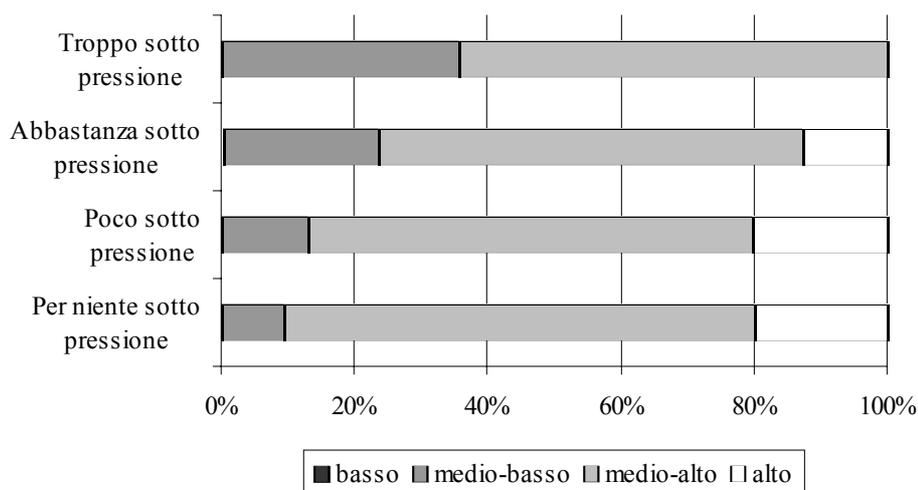


Effettivamente constatiamo una notevole differenza di livello di motivazione tra chi dice di essere soddisfatto o molto soddisfatto della propria scelta formativa e chi invece non lo è. Tra i primi sono pochi coloro che si ritrovano con un basso o medio-basso grado di motivazione alla riuscita scolastica. Al contrario, quasi la metà di chi si ritiene poco o per niente soddisfatto raggiunge questo livello. Possiamo quindi concludere che l'essere motivati o no nella riuscita scolastica è legato al fatto di essere soddisfatti o insoddisfatti di questa scelta formativa. Oltre a ciò, emerge che chi inizialmente ha effettuato la scelta professionale secondo fattori interni, al momento dell'indagine dimostra un livello di motivazione più alto rispetto a coloro che hanno seguito i consigli di terze persone; anche tra chi afferma che rifarebbe nuovamente questa scelta si ritrova generalmente un livello di motivazione alla riuscita scolastica più alto che tra i compagni i quali, seppur soddisfatti, opterebbero per altre soluzioni.

Il fatto invece di sentirsi molto o poco sotto pressione al lavoro non incide sul livello di motivazione raggiunto. Non è così invece se si considera la situazione a scuola.

Grafico 21

Livello di motivazione raggiunto e come ci si sente a scuola



Tra chi si sente troppo o abbastanza sotto pressione a scuola sono più numerosi coloro che dimostrano un livello medio-basso o basso di motivazione rispetto ai colleghi che si sentono poco o per niente sotto pressione. Ciò sta a significare che il sentirsi sotto pressione è un elemento demotivante per la riuscita scolastica del giovane. Si potrebbe pure ipotizzare che il fatto di avere una bassa motivazione - di conseguenza anche un minor controllo interno, un minor bisogno di riuscita e una minore prospettiva temporale - porta l'apprendista a vivere negativamente gli stimoli provenienti dalla scuola e ciò che quest'ultima gli chiede in termini di impegno.

Da un'ulteriore analisi emerge che tra chi ritiene la cultura generale poco o per niente importante c'è il maggior numero di coloro che hanno un livello medio-basso o basso di motivazione alla riuscita scolastica. Inoltre, tra chi segue più volentieri l'apprendistato (ossia, chi si reca più volentieri alle lezioni di cultura generale, a quelle di conoscenze professionali o in azienda) sono più numerosi coloro con un livello di motivazione alto o medio-alto. Tutto ciò è un'ulteriore conferma che l'essere motivati ha una ricaduta sull'atteggiamento assunto verso numerosi aspetti legati alla formazione.

Per quanto riguarda i progetti futuri, si riscontrano differenze nel modo di rispondere a dipendenza se il giovane si situa a un livello basso o medio-basso oppure alto o medio-alto di motivazione.

La seguente tabella riprende le maggiori differenze:

Tabella 16
Progetti futuri e basso o medio-basso livello di motivazione

	Basso/medio-basso livello di motivazione	
	% vero / piuttosto vero	% falso / piuttosto falso
Prevedo di viaggiare per il mio piacere personale	22,8	14,1
Lavorerò nel mio mestiere il più a lungo possibile	12,5	26,2
Prevedo di seguire una formazione che ha un rapporto con il mio mestiere	12,1	25,8
Non so cosa farò dopo l'apprendistato	30,7	13,6

Tra chi si ritrova un livello basso o medio-basso di motivazione alla riuscita scolastica sono più numerosi coloro che al termine dell'apprendistato non sanno cosa fare e prevedono di viaggiare per il loro piacere personale. Al contrario, tra coloro che dimostrano un livello di motivazione più alto c'è una percentuale più elevata di chi vorrà lavorare nel proprio mestiere il più a lungo possibile oppure prevede di seguire una formazione sempre inerente al mestiere imparato. Questo dato trova conferma nel fatto che, come abbiamo espresso nel punto 4.3, una componente della motivazione scolastica è proprio la prospettiva temporale. Possiamo quindi affermare che chi ha progetti chiari riferiti al proprio futuro professionale è anche più motivato nel portare a termine con successo la formazione.

Tabella 17
Profilo degli apprendisti motivati

Non importa:

- se concludono la formazione nel 1998 o nel 2000
- se seguono un tirocinio triennale o quadriennale
- di quale nazionalità sono
- se hanno iniziato subito dopo la scuola dell'obbligo l'attuale apprendistato

Generalmente:

- sono soddisfatti della loro scelta professionale
- a distanza di tempo rifarebbero questa scelta, operata secondo criteri interni
- a scuola si sentono poco sotto pressione
- si recano volentieri sia a scuola sia al lavoro
- ritengono importante l'insegnamento della cultura generale
- hanno un elevato bisogno di riuscire scolasticamente
- attribuiscono i loro successi scolastici ai loro sforzi e non al caso
- hanno progetti futuri piuttosto chiari

Innanzitutto va ricordato che il livello di motivazione raggiunto dagli apprendisti è per l'80,5% di loro medio-alto o alto. Detto ciò si può tuttavia delineare il quadro seguente.

Non importa se seguono un apprendistato quadriennale o triennale, se concludono la propria formazione nel 1998 oppure nel 2000, il numero maggiore di giovani con un livello medio-alto o alto di motivazione lo si ritrova tra chi ha scelto, secondo i propri gusti e le proprie attitudini, una professione nel settore dell'abbigliamento e della cura del corpo oppure in quello dell'arte e degli audiovisivi. I ragazzi motivati si ritengono soddisfatti della scelta operata rispettivamente tre e quattro anni dopo e rifarebbero nuovamente questo percorso formativo. Essi ritengono importante l'insegnamento della cultura generale in una scuola professionale e si recano volentieri anche alle lezioni di conoscenze tecniche e in azienda. In più, a scuola si sentono poco o per niente sotto pressione. Chiaramente tra gli apprendisti più motivati c'è un livello di controllo interno, di bisogno alla riuscita scolastica e di prospettiva temporale più elevato rispetto ai colleghi con una bassa motivazione. Tra questi ultimi diversi seguono una formazione nell'ambito dell'alimentazione (cuoco, panettiere/pasticcere, macellaio/salumiere), non sono soddisfatti con questa scelta professionale e se dovessero tornare indietro, opterebbero volentieri per un'altra soluzione. A scuola si sentono abbastanza o molto sotto pressione e non ritengono molto importanti le lezioni di cultura generale. Anche a lezioni di conoscenze professionali e in azienda non si recano molto volentieri. Infine, per quanto concerne i progetti futuri, chi si ritrova un livello più basso di motivazione è più orientato a rimandare la decisione professionale, perché prima desidera intraprendere un viaggio oppure perché non sa ancora cosa vorrà fare.

Il fatto di essere più o meno motivati verso la propria formazione correla quindi con numerosi fattori, come ad esempio gli elementi che hanno portato alla scelta professionale, la soddisfazione della formazione seguita rispettivamente dopo tre e quattro anni dal suo inizio, il fatto che si rifarebbe o non rifarebbe tale scelta, il piacere di recarsi a scuola, l'importanza attribuita a ciò che si fa durante la formazione e il modo in cui ci si sente sui banchi di scuola.

5. Sintesi dei principali risultati

5.1 I dati contestuali

In questa fase della valutazione abbiamo coinvolto due gruppi di apprendisti delle scuole professionali artigianali e industriali (SPAI) della Svizzera italiana al termine della loro formazione, il primo ha seguito i vecchi programmi di cultura generale, mentre il secondo ha frequentato queste lezioni secondo le nuove disposizioni del PQ. Questi giovani hanno compilato un questionario che mirava a rilevare i loro atteggiamenti verso alcuni aspetti della formazione professionale che stava ormai volgendo al termine. I giovani interpellati erano soprattutto inseriti nel settore dell'industria e dell'artigianato tecnico e in quello dell'edilizia e del genio civile. Per quanto riguarda la durata dell'apprendistato, essi erano ripartiti quasi equamente tra apprendistato triennale e quadriennale. Nel primo tipo si è constatata una maggiore presenza di stranieri rispetto al secondo. In generale, i ragazzi sono risultati essere in maggioranza rispetto alle ragazze e l'età media complessiva si aggirava attorno ai 20 anni.

5.2 La situazione scolastica e professionale

Il percorso scolastico e professionale prima di iniziare l'apprendistato

In entrambi i periodi di somministrazione, quasi un terzo degli apprendisti, terminata la scuola dell'obbligo, ha optato per altre soluzioni prima di decidere di intraprendere la formazione seguita al momento dell'indagine. Queste soluzioni hanno compreso soprattutto la scelta di altri tipi di apprendistati, la frequenza di scuole a tempo pieno oppure di un pretirocinio; una minima parte ha lavorato oppure ha vissuto un periodo in disoccupazione.

La scelta del tipo di apprendistato e il grado di soddisfazione

Per quanto attiene ai motivi che sono stati all'origine della scelta della formazione, è risultato che ad avere determinato tale scelta è stata una combinazione di ragioni esterne e interne. Chi ha citato fattori interni ha segnalato che è stato soprattutto l'interesse personale ad avere assunto un ruolo importante. Per quanto riguarda i motivi esterni, quelli più citati sono da ricondurre alle caratteristiche legate al settore professionale, come ad esempio la possibilità di fare carriera oppure di un buon guadagno.

Sono stati i giovani di un apprendistato triennale ad essere ricorsi più sovente a fattori esterni relativi al settore professionale piuttosto che i compagni di un apprendistato quadriennale. Altri elementi che hanno influito sul tipo di attribuzioni sono stati il sesso e la nazionalità degli interpellati: tra le ragazze e chi aveva il passaporto svizzero sono stati più numerosi coloro che hanno portato attribuzioni interne rispetto ai ragazzi e agli stranieri.

Per quanto riguarda il grado di soddisfazione verso la professione scelta, esso è simile tra i giovani interpellati nel 1998 e i compagni interrogati nel 2000. Sono altri gli aspetti che distinguono gli apprendisti soddisfatti della propria scelta formativa, ossia:

- hanno scelto l'attuale formazione in base a attribuzioni interne;
- a scuola si sentono meno sotto pressione dei compagni poco soddisfatti;

- attribuiscono alle lezioni di conoscenze professionali caratteristiche positive, giudicandole molto interessanti e ben organizzate;
- ritengono le lezioni di cultura generale importanti;
- si recano volentieri alle lezioni di cultura generale come pure in azienda;
- sono motivati nel portare a termine con successo la propria formazione.

La soddisfazione per l'attuale tirocinio è quindi in relazione con numerosi fattori, che vanno dai motivi della scelta iniziale all'atteggiamento nei confronti dell'apprendistato.

La formazione in azienda e a scuola

Il lavoro in azienda viene descritto dagli apprendisti soprattutto attraverso aspetti relazionali, come il tenere in considerazione le osservazioni dei colleghi, nonché il collaborare con essi e l'averne delle responsabilità. Inoltre, in generale essi affermano di non riscontrare difficoltà nel capire come svolgere le attività richieste, di potere organizzare autonomamente il ritmo di lavoro da seguire e in misura minore decidere da soli i compiti da svolgere. Essi dicono pure di sapere quando il loro operato è ben eseguito, dimostrando così la capacità di autovalutarsi e una certa sicurezza in se stessi.

Non si riscontrano differenze di atteggiamento tra le due popolazioni 1998 e 2000, mentre ve ne sono considerando la durata dell'apprendistato. Gli apprendisti di un tirocinio quadriennale si ritrovano più sovente a lavorare da soli e a prendere l'iniziativa di chiedere cosa fare terminato un lavoro. Inoltre, i medesimi affermano con maggiore insistenza che durante il lavoro in azienda ci sono cose troppo complicate da svolgere e che spesso ricevono delle spiegazioni poco chiare. Tra i compagni del triennale, invece, c'è un numero maggiore di coloro che chiedono il parere di altri sulla qualità del proprio lavoro e che possono decidere da soli le attività da svolgere. Infine, i giovani, in caso di difficoltà sul lavoro, si rivolgono prevalentemente ai propri superiori.

Sebbene la maggior parte degli interpellati consideri le lezioni di conoscenze professionali molto utili, molto interessanti e ben organizzate, quasi la metà di loro le ritiene meno importanti della pratica e, rispetto ai bisogni di quest'ultima, non abbastanza adeguate. Emerge quindi un certo scollamento tra le nozioni apprese a scuola e ciò che è necessario per affrontare quotidianamente il lavoro in azienda. Un ulteriore dato interessante è il fatto che la popolazione straniera del campione, più che quella svizzera, ritiene l'apporto scolastico un complemento importante e necessario per la pratica del mestiere, seppure quasi un terzo di loro consideri il livello delle lezioni troppo alto.

Quando gli apprendisti non capiscono una nozione durante le lezioni di conoscenze professionali, si rivolgono prevalentemente ai propri docenti. In secondo luogo, chiedono ai compagni oppure ripassano da soli i capitoli che non hanno compreso, in misura minore svolgono esercizi supplementari al di fuori delle lezioni. Infine, chi segue una formazione quadriennale ha maggiore iniziativa nel lavoro scolastico fuori dalle lezioni sia esso individuale o collaborativo rispetto ai compagni che hanno intrapreso un apprendistato triennale.

A proposito degli obiettivi perseguiti dalle lezioni di cultura generale, entrambe le popolazioni 1998 e 2000 sono d'accordo nel ritenere che le lezioni di cultura generale in una scuola professionale debbano insegnare a cavarsela nella vita professionale e quotidiana e a rendere autonomi e responsabili. Tra le due popolazioni c'è invece differenza nel modo di rispondere per quanto concerne l'importanza che la cultura generale riveste: in effetti, nel 2000 la percentuale di giovani che la definisce importante o molto importante è minore rispetto al 1998.

Un confronto tra la situazione a scuola e quella in azienda ha evidenziato che generalmente gli interpellati si sentono maggiormente sotto pressione sul lavoro rispetto che a scuola, anche se in azienda ci vanno più volentieri. Per quanto riguarda le lezioni di cultura generale, sono più numerosi i ragazzi interpellati nel 2000 ad andarci volentieri piuttosto che quelli del 1998, anche se tra questi ultimi è presente una percentuale più alta di chi le ritiene importanti. Va quindi sottolineato il fatto che i giovani nel 2000 pur ritenendo meno importante la cultura generale, vi si recano comunque più volentieri rispetto ai loro compagni interpellati nel 1998.

I progetti futuri

Al termine del loro apprendistato, quasi i due terzi degli interpellati hanno in previsione di viaggiare per il proprio piacere personale e di decidere più avanti i progetti da realizzare. La maggior parte quindi vuole prendersi un po' di tempo prima di scegliere la via professionale da percorrere. Nel 1998 c'è una maggiore tendenza a temere la disoccupazione e a esprimere incertezza verso il proprio futuro rispetto al 2000, data la precaria situazione nel mercato del lavoro.

Ad esternare il desiderio di voler seguire ulteriori formazioni sono soprattutto i giovani che concludono un apprendistato quadriennale mentre i compagni del triennale manifestano in modo più accentuato la volontà di lavorare nel proprio mestiere il più a lungo possibile.

5.3 La rappresentazione della professione futura e l'immagine di sé

Per esercitare la futura professione, i giovani ritengono molto importanti alcune caratteristiche riferite al saper essere e in modo particolare l'aver il senso della responsabilità, l'essere autonomi e l'aver spirito d'iniziativa, e l'essere sicuri di se stessi. In misura minore considerano fondamentali gli aspetti legati al sapere e al saper fare, come ad esempio l'aver delle buone conoscenze nella lingua tedesca o inglese oppure il sapere redigere correttamente dei testi. Un'ulteriore analisi ci ha permesso di constatare che benché i giovani ritengano più importanti le caratteristiche legate al saper essere, riconoscono la necessità di combinare ad esse alcuni aspetti più professionali, come ad esempio l'essere puntuale, il saper rispettare i termini e l'aver il senso pratico. Per rapporto ai diversi settori professionali in cui gli apprendisti sono inseriti, emergono alcune differenze nell'attribuire importanza a quelle caratteristiche legate al sapere e al saper fare, per contro, quelle riferite al saper essere vengono dichiarate importanti da tutti i giovani, indipendentemente dal tipo di mestiere che stanno imparando.

Gli apprendisti, ritenendo che numerose caratteristiche elencate nel questionario corrispondano alla rappresentazione che hanno di loro stessi, dimostrano di avere globalmente una buona immagine della propria persona. Essi affermano soprattutto di essere in grado di cavarsela, di essere capaci di mettersi d'accordo con altre persone e di avere il senso della responsabilità. Si attribuiscono in misura minore quelle caratteristiche che riconducono al sapere e al saper fare. Numerosi infatti coloro che non hanno una buona conoscenza nelle lingue straniere (tedesco e inglese) e che affermano di avere difficoltà nell'adattarsi velocemente ad un ambiente informatico.

Il quadro che emerge da questi risultati rispecchia quello descritto nel paragrafo precedente, riferito alle caratteristiche della futura professione: gli aspetti legati al saper essere oltre che ad essere ritenuti importanti per svolgere il futuro mestiere corrispondono generalmente all'immagine che i giovani hanno di loro stessi. Sembrerebbe quindi che essi siano pronti ad entrare nel mondo del lavoro come operai qualificati.

5.4 La motivazione alla riuscita nelle situazioni di formazione

In questa ricerca abbiamo ripreso il concetto di motivazione alla riuscita nelle situazioni di formazione trattato da Forner (1986) e definito come una combinazione delle tre seguenti dimensioni: il bisogno di riuscita, il controllo interno e la prospettiva temporale. Attraverso un test, sempre elaborato dallo stesso autore, abbiamo potuto rilevare un buon livello di motivazione alla riuscita scolastica da parte dei giovani; in effetti ben l'80,5% di loro ha raggiunto un livello medio-alto o alto. Questo risultato dimostra che gli apprendisti hanno una buona capacità di progettare e di preoccuparsi del proprio futuro professionale (prospettiva temporale), attribuiscono i loro successi scolastici prevalentemente al proprio impegno personale (fattore interno) piuttosto che al caso (fattore esterno) e esternano un elevato bisogno di riuscire scolasticamente attraverso l'impegno personale.

L'analisi dei dati relativo alle due popolazioni 1998 e 2000, non fa emergere sostanziali differenze per quanto attiene al grado di motivazione raggiunto tra chi era soggetto ai vecchi programmi e chi aveva seguito il PQ. Le differenze vanno semmai ricercate a livello di settori professionali, poiché è nell'ambito dell'abbigliamento (sarta) e della cura del corpo (parrucchiera) che riscontriamo la percentuale più alta di giovani con un elevato grado di motivazione; mentre i settori dell'alimentazione (macellaio-salumiere, panettiere-pasticcere) e dell'industria alberghiera (cuoco) accolgono la percentuale più bassa di apprendisti con un buon livello di motivazione.

Altre caratteristiche dei giovani con un buon livello di motivazione sono risultate essere: la soddisfazione della propria scelta professionale, il fatto di avere operato tale scelta secondo criteri interni, di recarsi volentieri sia a scuola sia al lavoro, di sentirsi poco o per niente sotto pressione a scuola, di ritenere importante la cultura generale ed infine di avere progetti precisi al termine del proprio apprendistato.

6. Considerazioni conclusive

Questa fase della valutazione dei nuovi programmi di cultura generale, introdotti progressivamente nelle scuole professionali della Svizzera italiana a partire dall'anno scolastico 1996/97, ha visto il coinvolgimento diretto di due diverse popolazioni di apprendisti all'ultimo anno di tirocinio. Il primo gruppo era composto di giovani che seguivano le lezioni di cultura generale con le precedenti disposizioni, che prevedevano l'insegnamento di quattro discipline distinte (civica ed economia; aritmetica, solo il primo anno; italiano; conoscenze commerciali), mentre il secondo comprendeva apprendisti che frequentavano le lezioni impostate sulle nuove disposizioni del PQ.

La scelta di coinvolgere queste due diverse popolazioni è legata ad un'ipotesi di partenza su cui si fonda il nostro lavoro e cioè che alcune risposte al questionario riguardanti aspetti legati all'autonomia, alla responsabilità e alla motivazione verso la propria formazione, avrebbero dovuto divergere, poiché questi concetti assumono un ruolo centrale nel PQ. In realtà è emerso che questa variabile non ha quasi mai inciso sul tipo di risposta. Sono stati invece più decisivi i settori professionali e la durata dell'apprendistato.

L'unica differenza rilevante e statisticamente significativa tra i due gruppi riguarda l'opinione sull'importanza dell'insegnamento della cultura generale in una scuola professionale: nel 1998 sono più numerosi i giovani che la ritengono importante o molto importante rispetto ai compagni del 2000. Al contrario, tra questi ultimi c'è una percentuale leggermente maggiore di apprendisti che si reca volentieri a queste lezioni. In questo caso però la differenza non è statisticamente significativa. A questo dato si affianca quello relativo all'opinione sulle lezioni di conoscenze professionali: anche in questo caso nel 2000 sono più numerosi ad esprimere un giudizio negativo rispetto al 1998, soprattutto per quanto riguarda la loro utilità per l'apprendimento del mestiere. Una spiegazione di questi risultati potrebbe essere quella che i giovani del 2000 vedono un maggiore scollamento tra ciò che apprendono a scuola e quello di cui invece necessitano sul posto di lavoro rispetto ai compagni del 1998. Per quanto attiene alle lezioni di cultura generale, questa tendenza potrebbe essere ricondotta al cambiamento nel modo di impartire l'insegnamento, ossia, non più secondo le diverse materie ma tematico, che ha probabilmente reso più difficile al giovane intravedere il collegamento diretto con quanto richiesto sul posto di lavoro. Altre spiegazioni necessiterebbero di ulteriori analisi.

Le divergenze di opinione tra le due popolazioni riguardano quindi aspetti prettamente legati alla formazione scolastica. Per quanto attiene invece a concetti più ampi riguardanti la propria persona - quali l'autonomia sul lavoro, la responsabilità verso la propria formazione e la motivazione alla riuscita scolastica - che emergono trasversalmente e non sempre in maniera esplicita nel questionario, non si riscontra alcuna differenza.

Generalmente i giovani hanno dimostrato un buon livello di autonomia, già riscontrabile nella disamina delle ragioni che li hanno spinti, al termine della scuola dell'obbligo, a scegliere un apprendistato piuttosto che un altro. In effetti, constatiamo che per molti degli interpellati questa scelta è stata dettata dai propri interessi piuttosto che da consigli di terze persone.

Quasi la totalità degli apprendisti afferma di avere delle responsabilità sul posto di lavoro e di sapere giudicare autonomamente la qualità del proprio operato. Essi dimostrano intraprendenza, in quanto solitamente, terminata un'attività, chiedono altro lavoro da

svolgere. Inoltre, quando i giovani non capiscono un compito, interpellano subito qualcuno, soprattutto il maestro di tirocinio. Al contrario, sono pochi coloro che manifestano una certa passività e mancanza di spirito di iniziativa.

A scuola gli apprendisti, da quanto dicono, sono pure piuttosto attivi poiché pongono domande ai docenti quando non capiscono una nozione trattata durante le lezioni di conoscenze professionali oppure cercano di ripassare da soli gli argomenti non capiti. Mentre è trascurabile la percentuale di coloro che affermano che in questi casi non fanno nulla.

Anche nella descrizione della loro futura professione gli interpellati hanno messo in primo piano i concetti di responsabilità e autonomia, attribuendo minore importanza ad alcune conoscenze strettamente scolastiche. Abbiamo lo stesso quadro quando gli apprendisti valutano il grado di corrispondenza di alcune caratteristiche con la propria immagine: buona parte di loro si giudica in grado di cavarsela, sa interagire con altre persone e ritiene di avere il senso di responsabilità. Generalmente sono state considerate più pertinenti con la propria immagine le caratteristiche legate al saper essere piuttosto che quelle riferite al sapere e al saper fare.

Accanto a una buona dose di autonomia e di capacità di assumersi responsabilità, gli apprendisti hanno dimostrato di possedere anche un buon livello di motivazione alla riuscita nelle situazioni di formazione. Questo significa che sono numerosi i giovani che si impegnano per portare a termine con successo la propria formazione e che hanno una buona capacità di progettare il loro futuro professionale.

In conclusione vorremmo esprimere alcune riflessioni in merito al fatto che tra i due gruppi di apprendisti 1998 e 2000 non sono generalmente emerse differenze rilevanti, per quanto attiene alle competenze sociali e individuali. Ciò potrebbe essere spiegato in relazione sia ai contenuti dei programmi di cultura generale, sia alle modalità della loro applicazione da parte dei docenti.

Per quanto attiene al primo aspetto, è sì vero che la riforma ha messo a fuoco diversamente i contenuti dell'insegnamento: infatti, se prima la lente era puntata sulle diverse materie e su ciò che l'apprendista doveva apprendere di ognuna di esse ora, in virtù del concetto di interdisciplinarietà, è lo sviluppo di competenze ad assumere il ruolo centrale. Dobbiamo però ricordare che anche gli obiettivi generali dei vecchi programmi improntati sulle diverse discipline contenevano concetti riferiti allo sviluppo di competenze, anche se tale obiettivo non era esplicitato come nel PQ. Ad esempio, lo scopo dell'insegnamento della civica e dell'economia era di rendere l'apprendista idoneo a partecipare alla vita della comunità, al suo sviluppo e al suo perfezionamento; tra quelli di conoscenze commerciali si leggeva *"trattasi innanzitutto di formare l'individuo come tale e come cittadino"*. Molti concetti presenti nel PQ non sono quindi sconosciuti a chi già insegnava secondo i vecchi programmi. Va inoltre aggiunto che lo sviluppo di competenze sociali e individuali sono una finalità che si pongono tutti gli ordini scolastici come recita la Legge della scuola della Repubblica e Cantone del Ticino, datata 1° febbraio 1990: *"la scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istanze educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società..."* (Art. 2).

Se invece riflettiamo sulle modalità di applicazione dei programmi di cultura generale da parte dei docenti, dobbiamo ricordare che l'indagine ha coinvolto i primi apprendisti che concludevano il proprio tirocinio secondo il PQ (nel 2000) e gli ultimi giovani che seguivano i vecchi programmi (nel 1998). Si può quindi ipotizzare che questa sorprendente uguaglianza di risposte tra gli apprendisti sia stata prodotta da questa fase di transizione. Tanto più che, come rilevato nei documenti precedentemente pubblicati dal nostro ufficio, la difficoltà di trasposizione di alcuni aspetti contenuti nel PQ nella pratica non ha permesso

una immediata e totale applicazione della riforma. Inoltre, non si può escludere che alcuni docenti, con l'introduzione dei nuovi programmi nell'anno scolastico 1996/97, abbiano già avviato un adeguamento del loro insegnamento anche in classi di apprendisti che avevano iniziato il tirocinio prima di allora. Per verificare la fondatezza di queste spiegazioni bisognerebbe riproporre la medesima indagine tra qualche anno, quando si suppone che il PQ sarà entrato a pieno titolo nella pratica quotidiana e i docenti si saranno lasciati completamente alle spalle i vecchi programmi.

Sebbene da questo rapporto non scaturiscano differenze rilevanti tra i due gruppi di giovani (1998 e 2000), sono comunque emersi elementi interessanti a riguardo dei fruitori della cultura generale, che hanno generalmente dimostrato di essere in sintonia con quanto enunciato dal programma quadro. Inoltre, le loro opinioni potrebbero costituire un valido contributo per i suoi adattamenti futuri.

7. Riferimenti bibliografici

- Atkinson, J.W. (1983). *Personality, motivation, and action: Selected Papers*. New York: Praeger.
- Centre vaudois de recherches pédagogiques (1993). *Apprenties, apprentis, à vous la parole!* Questionnaire destiné aux apprentis ayant commencé leur formation professionnelle en 1993. Lausanne.
- Donati, M. (1999). *Volevi veramente diventare quello che sei ? La formazione dei giovani dopo la scuola media*. Ricerche in educazione. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Fornier, Y. (1986). *La motivation à la réussite dans les situations de formation - QMF*. Service de Recherches INETOP. Etablissements d'applications psychotechniques. Issy-les-Moulineaux, France: Editions scientifiques et psychologiques.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley and Sons.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- Kaiser, C. & Rastoldo, F. (1995). Adolescents et adolescentes face au monde du travail. *Education et recherche, n. 1*, pp. 70-88. Friburgo: Universitaires Fribourg Suisse.
- Kaiser, C., Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F., & Golay Schilter, D. (1997). *Apprendre un métier technique aujourd'hui: représentations des apprenants*. Document de recherche du projet "Apprendre un métier technique aujourd'hui ". N. 10. PNR 33. Neuchâtel: Université.
- Müller, B. & Rihs, S. (1993). *Cursus d'apprentis. 1. Enquête préliminaire*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Murray, H.A. (1953). *Exploration de la personnalité*. Paris: PUF.
- Nuttin, J. (1979). La perspective temporelle dans le comportement humain. In: *Du temps biologique au temps psychologique*. Paris: PUF.
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine: Du besoin au projet d'action*. 2e éd. Paris: PUF.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESF.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*. (Whole No. 609). Washington: American Psychological Association.
- Stadelman, J. (1990). *Entwicklung der kognitiven Leistungsfähigkeit bei Jugendlichen im Verlauf des erstens Lehrjahres*. Zürich: Universität.
- Ufficio federale dell'industria, delle arti e mestieri e del lavoro (1976). *Civica ed economia. Programma di insegnamento per le scuole professionali*. Berna.
- Ufficio federale dell'industria, delle arti e mestieri e del lavoro (1981). *Programma di insegnamento delle conoscenze commerciali*. Berna.
- Ufficio federale dell'industria, delle arti e mestieri e del lavoro (1996). *Programma quadro (PQ) per l'insegnamento della cultura generale nelle scuole professionali artigianali-industriali e di arti e mestieri*. Berna.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Coll. Pédagogies en développement, Série 1, Problématiques et recherches. Bruxelles: De Boeck.

Documenti pubblicati nell'ambito della valutazione del programma quadro dall'Ufficio studi e ricerche di Bellinzona

- Crespi Branca, M., Solcà, P. & Vanetta, F. (1998). *L'applicazione del programma quadro: le opinioni dei docenti e dei direttori*. Documento n. 2. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Crespi Branca, M., Lafranchi, G. (2001). *L'attuazione del programma quadro nell'insegnamento*. Documento n. 4. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Solcà, P., Cavadini Bremen, P. & Vanetta, F. (1997). *Analisi dei piani di sede per la Svizzera di lingua italiana*. Documento n. 1. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Ufficio studi e ricerche, Institut für Wirtschaftspädagogik, Service de la recherche en éducation (1999). *Le opinioni e le rappresentazioni dei docenti di cultura generale a livello svizzero*. Documento n. 3. Versione italiana, Crespi Branca, M. & Solcà, P. Bellinzona.

Allegati

Michela Crespi Branca
Giovanna Lafranchi

Valutazione del programma quadro (PQ) per
l'insegnamento della cultura generale nelle
scuole professionali artigianali-industriali e di arti
e mestieri

Documento n. 5

Documenti
di ricerca

Ufficio
studi e ricerche
01.11

