
Patrimonio culturale e work-related learning. Un laboratorio per le *career management skills* nella secondaria di secondo grado.

RICERCHE

Cultural heritage and work-related learning. A Laboratory for career management skills in Secondary Education.

Glenda Galeotti, Università degli studi di Firenze.

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo presenta una ricerca-azione realizzata con gli studenti di quattro Istituti della Secondaria di II grado della provincia di Arezzo, coinvolti in attività educative di tipo laboratoriale finalizzate allo sviluppo delle *Career Management Skills*. La ricerca si inserisce nell'ambito degli studi del *work-related learning* e propone un modello di intervento educativo in grado di accompagnare la progettazione dell'alternanza scuola lavoro con il coinvolgimento diretto dello studente, sviluppare percorsi di orientamento formativo, rafforzare le *soft skills* in una prospettiva di *employability*.

ENGLISH ABSTRACT

This paper presents an action-research realized with students of four Secondary Education Institutes in the Province of Arezzo, involved in a laboratory to develop Career Management Skills. The research is part of work-related learning studies and offers an educational intervention model able to facilitate the design of school-work alternance with the direct involvement of the students, to develop guidance paths, to strengthen soft skills in an employability perspective.

Introduzione

In un momento storico profondamente segnato dagli effetti della crisi economica e dall'alto tasso di disoccupazione giovanile, una più proficua e sinergica relazione tra istruzione e mondo del lavoro consentirebbe lo sviluppo di quelle abilità e attitudini sempre più necessarie ai giovani per entrare nel mercato del lavoro, permanerci e gestire positivamente le transizioni, ma anche di promuovere la crescita intelligente, sostenibile e inclusiva dell'Europa (EC, 2010).

Questa necessità è testimoniata anche dal fenomeno dello skill mismatch (ECB, 2015), che si sta sempre più diffondendo durante l'attuale congiuntura economica e che comporta una situazione in cui il livello o il tipo di competenze del lavoratore non corrisponde a quello richiesto nel suo lavoro perché più alto, over-skilling, o più basso, under-skilling (EC, 2013). Il rapporto 2012 di Manpower rileva che "in the global economy, around one in three employers (34%) continue to experience difficulties filling vacancies due to lack of available talent" (Manpower, 2012, p. 4).

Autore per la Corrispondenza:

Glenda Galeotti, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, via Laura 48 -50121 Firenze.
E-mail: glenda.galeotti@unifi.it

Nel 2016 questa percentuale è arrivata al 40%. In questa direzione va anche uno studio dell'ILO (2014) che analizza l'incidenza di over-education e under-education, in termini di skill mismatch in alcuni paesi europei, affermando che il fenomeno della sovra-qualificazione è in sensibile aumento (il 3,6% dal 2002 al 2012), soprattutto per i giovani e le donne. In Italia la percentuale degli under-skilled è del 7,5%, maggiore rispetto alla media OCSE del 3,6 e la percentuale degli over-skilled italiani è di circa il 12%, mentre la media OCSE è 10% (ISFOL, PIAAC-OCSE, 2014). Questo dato conferma le tendenze già registrate dal CEDEFOP (2010), il quale nel 2015 registra dati ancora in crescita rispetto alle precedenti rilevazioni (CEDEFOP, 2015).

Le cause del mismatch di competenze possono essere di diversa natura, come la diffusione delle nuove tecnologie, i cambiamenti nell'organizzazione del lavoro, il job design, gli sviluppi di carriera, l'insufficiente formazione continua. Se l'andamento generale registra un acuirsi di tale problema, per l'Italia queste difficoltà risultano più evidenti, in quanto è tra i quattro Paesi OCSE con le percentuali più alte di lavoratori sotto-qualificati.

Per far fronte a questa sfida diventa fondamentale garantire sistemi di anticipazione delle competenze e efficaci strumenti di incontro domanda-offerta da parte dello Stato, ma anche rafforzare la relazioni scuola, formazione e mondo del lavoro per evitare l'obsolescenza delle competenze o la carenza di alcune di esse (CEDEFOP, 2016, 2015, 2010). Ma è soprattutto l'investimento nelle cosiddette competenze trasversali, o soft skills, l'elemento strategico per entrare e permanere nel mercato del lavoro. Esse, infatti, sono ritenute sempre più essenziali nella costruzione di nuovi percorsi di vita e di lavoro, anche auto-imprenditoriali o comunque fondati sullo spirito di iniziativa e atteggiamenti pro-attivi, e della flessibilità necessaria per affrontare i cambiamenti a cui inevitabilmente i giovani devono far fronte nell'arco della loro carriera. Dal punto di vista dell'istruzione, ripensare i presupposti della relazione scuola-mondo del lavoro significa, tra le altre cose, riformulare il dialogo e l'integrazione tra soggetti diversi, avvalersi di differenti professionalità, innovare i metodi didattici in funzione dell'acquisizione delle soft skills, ripensare le forme e modalità di valutazione degli apprendimenti acquisiti anche attraverso l'esperienza. Importanti sviluppi della normativa italiana puntano sul rafforzamento della collaborazione tra scuola e mondo del lavoro in due direzioni: la valorizzazione dell'apprendistato finalizzato all'acquisizione di un diploma di istruzione secondaria superiore (Decreto legislativo n. 81 del 1/6/ 2015, attuativo della Legge n. 183 del 10/12/ 2014, denominata Jobs Act); il potenziamento dell'offerta formativa in alternanza scuola lavoro, già istituita con la legge n.196 del 24/06/1997 (cd. Pacchetto Treu) e al successivo regolamento emanato con il Decreto interministeriale n.142 del 25/03/1998, l'alternanza è stata rafforzato con la legge n. 107 del 13/07/2015.

La ricerca-intervento presentata in questo articolo e realizzata con alcuni studenti di quattro Istituti secondari di II grado della Provincia di Arezzo si inserisce nel quadro fin qui descritto.

Il suo obiettivo è individuare quali sono gli elementi chiave di un'attività di work related learning che sia in grado di favorire lo sviluppo delle career management skills (da qui in avanti, CMS) degli studenti, attraverso la realizzazione di laboratori che hanno

come oggetto il patrimonio culturale presente nei territori ed utilizzano e valorizzano le competenze disciplinari già acquisite dagli studenti. Il dispositivo formativo sperimentato ha messo al centro il rafforzamento di competenze trasversali - collegate al problem solving, al team working, alla progettazione e alla comunicazione – rese anche oggetto di una riflessione condivisa all'interno del gruppo di lavoro, affinché i discenti possano diventare consapevoli del proprio bagaglio competenziale per gestire i propri sviluppi di carriera.

Questa attività si inserisce in un progetto di ricerca più ampio denominato "Sperimentazione di un modello di orientamento territoriale nella Provincia di Arezzo"(1), indirizzato al rinnovamento del dialogo - dal punto di vista dei contenuti e degli strumenti - tra istituzioni scolastiche e imprese del settore culturale per rafforzarne l'efficacia in termini di opportunità occupazionali e formative per i giovani. Da qui la necessità di comprendere la qualità, i punti di forza e di debolezza della relazione tra organizzazioni/ imprese collegate ai patrimoni e le Scuole del territorio, nonché di proporre azioni educative rivolte ai diversi target e tese a rafforzare tale relazione.

Il quadro di riferimento dello studio

La proposta educativa rivolta agli studenti in oggetto alla ricerca-intervento si è sviluppata a partire da tre elementi chiave che ne definiscono il frame teorico-metodologico, quali:

- le CMS, alle quali possono essere ricondotti i learning outcomes a cui tende l'attività educativa proposta;
- l'approccio work-related learning, al quale si ispira il dispositivo educativo di tipo laboratoriale;
- il patrimonio culturale dei territori di riferimento, quale oggetto dell'attività educativa.

Le politiche e le strategie europee in materia di Lifelong guidance assumono le CMS come centrali nei processi di orientamento permanente e nell'integrazione di questi con le strategie di Lifelong learning (Sultana, 2012; Gravina & Lovšin 2012; ELGPN, 2015) (2). Anche se non hanno ancora trovato una definizione univoca e coerente nei vari paesi dell'Unione (Neary, Dodd & Hooley, 2015), a livello europeo esse sono definite come:

a range of competences which provide structured ways for individuals and groups to gather, analyse, synthesise and organise self, educational and occupational information, as well as the skills to make and implement decisions and transitions. Such competences are required by citizens to manage the complex transitions that mark contemporary education, training and working pathways (ELGPN, 2010, p.14).

Recependo le direttive europee, il MIUR nel 2013 emana le Linee guida nazionali per l'orientamento permanente, con le quali propone di costruire un sistema integrato, unitario e responsabile di orientamento centrato sulla persona e sui suoi bisogni, finalizzato a prevenire e contrastare il disagio giovanile e favorire la piena e attiva occupabilità, l'inclusione sociale e il dialogo interculturale. Nel documento viene riconosciuto il ruolo centrale della scuola nell'acquisizione delle competenze orientative di

base e le competenze chiave di cittadinanza (3), ritenute essenziali per il successo dei processi di transizione, di consulenza, di professionalizzazione, di cambiamento. Dotare gli individui di quegli strumenti utili a gestire i percorsi di carriera formativa e lavorativa, utilizzando e valorizzando quanto appreso a scuola per sviluppare progressivamente identità, autonomia, decisione e progettualità è la principale finalità dell'orientamento formativo (Vaughan, 2011). In questo senso, le Linee guida auspicano la creazione di laboratori sulle CMS anche con il coinvolgimento di persone esperte ed esterne alla scuola "con competenze professionali specifiche e necessarie ad accompagnare i giovani nella transizione scuola lavoro per una piena inclusione socio-lavorativa" (MIUR, 2013).

Nel lavoro di ricerca qui presentato, le CMS vengono considerate meta-competenze, definibili come l'aver cognizione, attraverso la riflessione sull'esperienza (Schön, 1993; Dewey, 1961), delle scelte operative effettuate o effettuabili in relazione alla situazione-problema da fronteggiare, delle risorse personali - conoscenze e competenze - e del contesto che possono essere messe in campo in funzione della risoluzione del problema, dei processi di monitoraggio e della valutazione dell'efficacia delle soluzioni proposte. In breve, si tratta di aver consapevolezza non solo delle conoscenze e competenze disciplinari in possesso, ma anche delle capacità di predizione, costruzione e realizzazione concreta di un progetto - soft skills - che consentono una gestione più efficace delle carriere formative e professionali.

Il secondo elemento che qualifica la ricerca è il riferimento al *work-related learning* (Fedeli, Grion & Frison, 2016), inteso come a fenomeno educativo complesso che comprende: una serie di missioni educative, un insieme di attività, una raccolta di argomenti e un repertorio di stili di insegnamento e di apprendimento (Huddleston & Stanley, 2012). In letteratura sono presenti anche altre definizioni che si riferiscono a strategie educative funzionali al raggiungimento di obiettivi di studio e di carriera e che prevedono periodi in luoghi di lavoro, in alternanza ai momenti di apprendimento più convenzionale all'interno di istituti scolastici (Coll et al., 2008); oppure a programmi educativi di preparazione al mondo del lavoro, di apprendimento formale e informale sul posto di lavoro, di formazione continua per sviluppo professionale offerta al di fuori del luogo di lavoro (Dirkx, 2011). Pur differenziandosi per il focus sul lavoro o sull'istruzione, queste definizioni condividono una convinzione di fondo: l'integrazione di un'esperienza pratica (come il lavoro) con un'esperienza educativa (come ad esempio l'istruzione secondaria superiore) crea sinergie che si traducono in vantaggi significativi per gli studenti e altre parti interessate (Gardner & Bartkus, 2014).

Un ultimo aspetto che inquadra il lavoro di ricerca presentato riguarda il contenuto della proposta formativa, ovvero il patrimonio culturale dei territori coinvolti.

Recenti indicazioni del MIBACT individuano nel patrimonio culturale sia un obiettivo educativo, la conoscenza di un suo segmento, sia uno strumento formativo orientato allo sviluppo di conoscenze in diversi ambiti disciplinari e di competenze trasversali (MIBACT, 2015; Bortolotti et al., 2008). È quest'ultimo caso che viene considerato dalla ricerca-intervento, in quanto nella proposta formativa il patrimonio è l'ambito che consente di applicare le conoscenze disciplinari per lo sviluppo di quelle trasversali. Questo è possibile grazie alla sua natura interdisciplinare che consente di curvarlo verso

ambiti diversi. Ma il patrimonio culturale permette anche un forte aggancio alla realtà locale, al tessuto economico collegato, alle vocazione dei territori rappresentando un'opportunità occupazionale, formativa e anche imprenditoriale.

Questi tre elementi, qui brevemente richiamati e descritti, hanno costituito l'asse portante dell'attività laboratoriale che verrà di seguito presentata.

Il metodo

A partire dalla necessità di rinnovare il rapporto tra l'istruzione superiore e mondo del lavoro l'ipotesi di ricerca è che un'attività educativa work-related, incentrata sui processi di valorizzazione del patrimonio culturale locale e sul consolidamento delle soft skills, può essere funzionale al rafforzamento delle CMS dei partecipanti.

La metodologia adottata nello studio, di tipo qualitativo (Silverman, 2002), è la ricerca-azione, una ricerca situata (Denzin & Lincoln, 2005) di tipo partecipativo (Bradbury, 2015) che ha visto il ricercatore impegnato in un'azione educativa con gli studenti delle scuole secondarie di II grado della Provincia di Arezzo, nel periodo gennaio-maggio del 2015.

Questa metodologia di ricerca salda inscindibilmente il momento conoscitivo, finalizzato alla produzione di conoscenza su una data realtà educativa, con quello dell'intervento educativo, diretto alla messa in pratica di un adeguato piano di intervento che intende modificare la situazione di partenza, incidendo sul problema che ha reso necessario l'intervento stesso. Conoscenza ed azione sono contemporanee e si sviluppano in un processo ciclico, in cui ogni nuovo elemento di evidenza empirica raccolto può servire da base per costruire un modello di intervento e/o nuove ipotesi di ricerca e di intervento (Trombetta & Rosiello, 2000).

Il disegno della ricerca-azione si è sviluppato in cinque fasi, ognuna delle quali ha previsto un proprio obiettivo, un'attività specifica e i relativi output di processo, come illustrato nella tabella di seguito.

| Fasi della ricerca-azione | Obiettivi | Attività | Output di processo |
|---------------------------|--|--|----------------------------------|
| 1. Analisi documentale | Conoscenza dell'ambito considerato dallo studio e del contesto in cui si sviluppa la ricerca-azione. | Raccolta ed analisi di: -documenti politico-strategici internazionali, nazionali, regionali sugli ambiti oggetto dell'indagine. -normativa nazionale in materia di istruzione secondaria di II grado, alternanza scuola-lavoro e orientamento. -Programmazione scolastica regionale 2014-2015. - POF e profili in uscita delle scuole coinvolte nella ricerca. | Report dell'indagine di contesto |

| | | | |
|---|--|---|---|
| 2. Identificazione e della situazione-problema | Conoscere i punti di forza e debolezza della relazione scuola secondaria superiore e mondo del lavoro nell'area territoriale dello studio. | Compilazione di una scheda per la raccolta delle informazioni delle classi coinvolte nella ricerca. Interviste semistrutturate e focus group con insegnanti e dirigenti scolastici. Analisi degli strumenti utilizzati dagli istituti coinvolti per espletare l'alternanza scuola-lavoro. | Report dell'analisi della relazione tra mondo del lavoro e scuola secondaria superiore nell'area territoriale dello studio |
| 3. Definizione dell'ipotesi di risoluzione del problema | Identificazione di un'ipotesi di intervento educativo in risposta al bisogno di integrare la didattica ordinaria con approccio <i>work-related</i> per rafforzare la relazione tra scuola e patrimoni/vocazioni dei territori. | Interviste di gruppo con insegnanti e dirigenti scolastici per l'approfondimento del problema identificato. Restituzione dei primi dati raccolti dall'indagine agli Istituti coinvolti e progettazione congiunta dell'intervento educativo. | Report delle interviste Piano operativo dell'attività educativa proposta. Materiali e strumenti utilizzati nell'attività laboratoriale. |
| 4. Verifica dell'ipotesi | Implementazione dei laboratori in risposta alla situazione-problema identificato e rilevare gli effetti prodotti. | Realizzazione di 4 laboratori con gli studenti delle classi coinvolte nella ricerca-azione. Raccolta e analisi delle evidenze prodotte | Schede di monitoraggio delle attività Self-report del ricercatore Report sui quattro interventi educativi realizzati. |
| 5. Valutazione del processo | Riflessione sui risultati prodotti dall'intervento per verificare il raggiungimento dei risultati attesi e utilizzo di questa conoscenza per definire un modello o pianificare un nuovo intervento. | Analisi dei dati prodotti nelle attività educative realizzate e loro sistematizzazione Restituzione dei dati raccolti e dei risultati prodotti. | Report della ricerca-azione. Presentazione dei risultati della ricerca-azione ai destinatari degli interventi, al personale scolastico coinvolto, al pubblico più vasto. |

TAB.1 LE FASI DELLA RICERCA-AZIONE, I RELATIVI OBIETTIVI, ATTIVITÀ E OUTPUT DI PROCESSO

Gli Istituti secondari della Provincia di Arezzo che hanno aderito allo studio sono stati coinvolti su base volontaria e a partire dalla precedente indagine "Il mercato dei beni culturali e le nuove generazioni", la quale, tra le altre azioni di ricerca, aveva coinvolto tutte le scuole secondarie superiori della Provincia in una rilevazione sulla percezione del patrimonio culturale locale e il suo utilizzo nelle diverse discipline d'insegnamento, con questionari somministrati a studenti e docenti (AA.VV., 2013).

Alla ricerca hanno partecipato 69 studenti di classi III e IV di quattro Istituti secondari superiori della Provincia di Arezzo, coinvolti anch'essi su base volontaria, attraverso la proposta fatta dall'insegnante di riferimento. Trattandosi di una ricerca di tipo qualitativo, la raccolta e l'analisi dei dati è stata effettuata con il metodo dell'analisi del contenuto applicato ai materiali empirici prodotti durante le fasi della ricerca-azione (interviste, report di analisi, self-report del ricercatore, schede di monitoraggio dell'attività, prodotti realizzati dagli studenti, ecc.), i quali descrivono momenti problematici e le costruzioni di conoscenze a livello individuale e grupale (Denzin & Lincoln, 2005).

| Istituti | Indirizzi | Classe | N. studenti | Tipologia Laboratorio |
|---------------------------------------|--|--------|-------------|---|
| ISIS Buonarroti-Fossombroni di Arezzo | Marketing Internazionale | IV | 10 | Gruppo classe Laboratorio in orario extrascolastico |
| IIS "Città di Piero" di Sansepolcro | Sistemi informativi Aziendali Amministrazione Finanza e Marketing | IV | 15 | Gruppo interclasse Laboratorio in orario extrascolastico |
| IIS Signorelli di Cortona | Liceo classico | IV | 25 | Laboratorio in orario scolastico Gruppo classe |
| IIS Signorelli di Cortona | Tecnico Economico con indirizzo turistico | III | 19 | Laboratorio in orario scolastico Gruppo classe |

TAB.2 ISTITUTI, INDIRIZZI, CLASSI, NUMERO DEGLI STUDENTI COINVOLTI E TIPOLOGIA DI LABORATORIO REALIZZATO

Al fine di raggiungere una migliore e più profonda comprensione della realtà indagata (Coggi & Ricchiardi, 2005), l'analisi dei dati raccolti è stata condotta avvalendosi dell'approccio interpretativo (Trincherò, 2004) che ha previsto l'aggregazione delle evidenze su: la situazione di partenza in cui si sviluppa la ricerca, considerando anche il punto di vista degli studenti sul tema in oggetto, ovvero il patrimonio culturale come opportunità di lavoro, formazione e auto-imprenditorialità; la descrizione delle attività in termini delle modalità e sequenze operative adottate nei quattro contesti esperienziali, mettendo in luce gli elementi comuni e le differenze per formulare un'ipotesi di modello di intervento (Semeraro, 2011) (4).

Il Laboratorio per lo sviluppo delle CMS

Come precedentemente illustrato, la ricerca-azione si è sviluppata attraverso la realizzazione di quattro laboratori che hanno coinvolti gli studenti di istituti secondari superiori di tre distinte aree della provincia di Arezzo: la città di Arezzo, la Valtiberina e la Valdichiana.

I *focus* attorno ai quali queste esperienze si sono sviluppate sono stati:

- l'attenzione alle risorse culturali presenti nei territori di riferimento come opportunità occupazionali, formative e imprenditoriali;
- la valorizzazione delle conoscenze e competenze disciplinari già in possesso degli studenti coinvolti, acquisite a scuola e utilizzate nell'attività laboratoriale.

Pur mantenendo la medesima strutturazione in tutti e quattro i casi, articolata in 15 ore di attività in presenza e 15 ore di lavoro autorganizzato in gruppo, e una stessa coerenza interna, il Laboratorio si è configurato come una proposta educativa flessibile, nei contenuti e nell'organizzazione, a partire da:

- gli specifici percorsi di istruzione e i relativi profili in uscita;
- la domanda di formazione espressa dai partecipanti;
- le esigenze dei gruppi coinvolti (gruppi classe o interclasse; orario scolastico o extrascolastico).

Tenendo conto di tali presupposti, sono stati attivati due laboratori in orario extrascolastico che hanno coinvolto un gruppo classe ed in gruppo interclasse e due laboratori in orario scolastico che hanno coinvolto due classi (vedi tabella 2).

Le *soft skills* su cui l'attività laboratoriale ha puntato sono state declinate in capacità (tabella 3), a partire da cinque delle dieci aree di competenze ritenute necessarie per il lavoratori del 2020 dall'*Institute for the Future* di Palo Alto (2010).

| Area di competenze | Descrizione | Competenze oggetto del laboratorio |
|-----------------------------|---|--|
| Gestione delle informazioni | Filtrare il flusso di informazioni per importanza e capire come sfruttare al massimo il carico cognitivo attraverso gli strumenti e le tecniche a nostra disposizione | Capacità di individuare i punti di forza e di debolezza di una situazione data (analisi) Capacità di individuare le risorse personali e del gruppo per affrontare una data situazione (autoanalisi) |
| Pensiero creativo | Trovare e pensare soluzioni e risposte al di là di regole e schemi imposti e precostituiti | Capacità di individuare soluzioni appropriate ai problemi evidenziati, utilizzando le risorse (dell'individuo, del gruppo, del contesto) a disposizione (<i>problem solving</i>) |
| Organizzazione mentale | Saper rappresentare e sviluppare le attività e i processi di lavoro per ottenere gli obiettivi prefissati | Capacità di pianificare un'attività Capacità di selezionare le informazioni utili a raggiungere l'obiettivo prefissato Capacità di previsione di un percorso per raggiungere un obiettivo |
| Social intelligence | Comunicare e connettersi con gli altri in modo veloce e spontaneo, stimolando la conversazione e le interazioni | Capacità di lavorare in gruppo (<i>team working</i>) Capacità di comunicare e presentare il proprio lavoro. |

TAB.3 LE SOFT SKILLS SU CUI SI E' CONCENTRATA L'AZIONE FORMATIVA

Un ultimo aspetto da sottolineare, e che ha innervato trasversalmente la proposta, riguarda l'attenzione dedicata alla "motivazione per il raggiungimento degli obiettivi attraverso le strategie definite" che secondo la descrizione delle competenze chiave europee è da considerarsi un'attitudine collegata al "senso di iniziativa e imprenditorialità" (European Parliament and Council, 2006).

Al di là delle differenziazioni collegate ai distinti profili in uscita, le modalità operative adottate nei quattro laboratori hanno seguito la logica e i principi del *problem-based learning* (Barrows & Tamblyn, 1980, Barrows, 1988; Woods, 1994) e del *project-based learning* (Krajcik & Blumenfeld, 2006). Questi due approcci, per certi versi sovrapponibili, sono entrambi riconducibili al costruttivismo (Brandon & All, 2010; Fox, 2001) ed in particolare all'apprendimento situato (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1990; McLellan, 1995; Brown, Collins & Duguid, 1989), alla costruzione attiva della conoscenza (Dewey, 1959, 1973), alle interazioni sociali (Vygotskij, 1980; Wertsch, 1985). Tutti e due, inoltre, rientrano tra i metodi di insegnamento centrati sull'allievo, o *learner-centered teaching* (Weimer, 2013), e muovono da un problema che costituisce il punto di inizio del processo di apprendimento, il quale si sviluppa attraverso l'ideazione e l'applicazione di un'ipotesi di risoluzione dello stesso. Ciò che li differenzia è la maggior o minore attenzione sul

momento progettuale, ovvero alla ricerca di soluzioni effettive e operative che puntano, quando possibile, su applicazioni concrete o la realizzazione di prodotti coerenti con l'analisi effettuata.

A differenza dei metodi più tradizionali, dove il problema viene risolto con l'applicazione di soluzioni precostituite, qui esso è aperto a tutte le ipotesi possibili e praticabili, le quali sono il frutto delle scoperte dei discenti, a partire dalle loro conoscenze preesistenti - disciplinari e non - dall'integrazione di queste con nuove conoscenze necessarie per affrontare un problema reale, dal confronto, la collaborazione e il lavoro autonomo in piccoli gruppi (Schmidt, 1983). In un ambiente di apprendimento costruito a partire dai presupposti descritti, la funzione del docente, piuttosto che essere istruttiva, è di facilitare l'apprendimento (Binetti & Alloni, 2004) dei singoli studenti e del gruppo nel suo insieme.

Nelle esperienze laboratoriali proposte, la costruzione degli ambienti di apprendimento è stata realizzata coniugando le fasi del processo di apprendimento basato su progetto definite da Savoie e Hughes (1994) e quelle individuate da Schmidt (1983) del problem-based learning, secondo lo schema riportato qui di seguito, che illustra anche le attività realizzate, le tecniche e gli strumenti didattici utilizzati.

I Fase: Chiarire concetti e termini.

L'obiettivo di questa fase è l'armonizzazione delle conoscenze in entrata dei partecipanti sull'oggetto del laboratorio. L'attività formativa si è sviluppata con un *Brainstorming* sul concetto di patrimonio culturale per giungere ad una sua definizione a partire dalle conoscenze pregresse degli studenti, integrandole con l'utilizzo della tecniche della discussione di gruppo guidata con quelle presenti in letteratura (ad esempio UNESCO e Consiglio di Europa), per poi applicare le definizioni ai diversi territori di riferimento (Arezzo, Valdichiana, Valtiberina).

Sono state utilizzate delle slide di presentazione dell'attività e delle definizioni di patrimonio utilizzate nell'attività ed è stata compilata la prima sezione del questionario di autovalutazione per la raccolta delle informazioni in entrata sui partecipanti.

II Fase: Definizione del problema.

In questa fase, l'obiettivo è la presentazione di una situazione-problema a cui ricondurre una domanda guida proposta dal facilitatore al fine di individuare uno o più problematiche su cui procedere nelle fasi successive. La domanda-guida si sviluppa dall'analisi della relazione tra patrimonio culturale e opportunità di impiego, formative e/o di autoimprenditorialità e, a partire dai vari profili in uscita, è stata declinata in "cosa potrei fare per salvaguardare e valorizzare i beni e le vocazioni del mio territorio?" L'attività realizzata è stata la presentazione delle principali caratteristiche, in termini di punti di forza e debolezza, dell'economia locale collegata al patrimonio culturale nel proprio territorio, illustrando i risultati della ricerca "I mercati dei beni culturali e le nuove generazioni". Successivamente è stata illustrata la domanda-guida ed è stato definito il problema sul quale concentrare l'attività del laboratorio attraverso una discussione di

gruppo guidata. In questa fase, inoltre, è stata compilata la prima sezione del questionario inerente la percezione del mercato del lavoro dei partecipanti.

III Fase: Analisi e classificazione del problema.

L'obiettivo di questa fase è far emergere le conoscenze e le competenze disciplinari e trasversali già in possesso dei partecipanti per analizzare il problema identificato, al fine di classificarlo a partire dal proprio universo di riferimento. I metodi utilizzati sono stati il brainstorming, finalizzato ad evidenziare gli aspetti che caratterizzano il problema identificato e la discussione di gruppo guidata per comprendere come questi aspetti si relazionano fra di loro. Particolare importanza in questa fase è che il discente comprenda il proprio posizionamento rispetto al contesto presentato, al problema identificato e alla domanda-guida che accompagna il laboratorio. Per aiutare i ragazzi in questo *lavoro di posizionamento* sono state adottate due tecniche che hanno sviluppato uno spazio di riflessione sul futuro percorso professionale. La prima è stata l'utilizzo di una scheda di sintesi dei profili professionali in uscita dall'istruzione secondaria di ogni indirizzo coinvolto per consentire di rileggere il problema dal proprio punto di vista disciplinare. La seconda è stata una simulazione del mercato del lavoro, durante la quale gli studenti hanno interpretato i diversi ruoli di un ipotetico settore dell'economia culturale (imprenditore, operaio, impiegato, commercialista, fornitore di servizi, artigiano, ecc.). In questa fase è stata iniziata la compilazione della seconda sezione del questionario di autovalutazione sulle competenze in possesso dei partecipanti e messe in campo nelle attività fin qui sviluppate.

IV Fase: Formulazione di un'ipotesi di risoluzione del problema.

L'obiettivo qui è l'identificazione di una proposta progettuale che possa rispondere alla problematica identificata a partire dalle risorse personali e del contesto a disposizione, ma soprattutto individuare quelle mancanti, ma necessarie. In questa fase possono essere presentate altre esperienze simili come casi di studio che aiutano i ragazzi nella messa a fuoco delle proposte progettuali e possono intervenire esperti ai quali sono presentate le idee progettuali e sono chiesti pareri in merito. In questa fase è proseguita la compilazione della seconda sezione del questionario di autovalutazione sulle competenze in possesso dei partecipanti.

V Fase: Verifica della viabilità dell'ipotesi individuata

In questa fase si passa alla progettazione operativa e, in alcuni casi, alla realizzazione di un prodotto, in coerenza con l'ipotesi identificata. L'attività è stata svolta in piccoli gruppi e in maniera autonoma al di fuori delle ore dedicate al laboratorio, con momenti in plenaria di verifica dello stato di avanzamento dei diversi progetti.

VI Fase: valutazione del processo e presentazione dei risultati

La sesta ed ultima fase ha avuto l'obiettivo di valutare i prodotti realizzati e le attività laboratoriali nel loro complesso. I progetti e i prodotti realizzati sono stati presentati agli altri istituti partecipanti durante un incontro finale presso l'Università di Firenze. Infine, ai

partecipanti è stata somministrata la terza sezione del questionario per la valutazione del gradimento dell'esperienza laboratoriale.

Ogni gruppo ha lavorato ad una specifica proposta progettuale coerente con i diversi indirizzi di studio, ha messo in campo le competenze trasversali precedentemente illustrate e ha realizzato un prodotto (vedi tabella 4) in cui sono state utilizzate competenze e conoscenze disciplinari riconducibili agli specifici profili in uscita dal percorso di istruzione.

| Indirizzi di studio | Oggetto della proposta progettuale | Prodotti realizzati |
|--|---|--|
| Sistemi informativi Aziendali Amministrazione Finanza e Marketing | Creazione/rafforzamento di network di produttori locali per la commercializzazione dei prodotti collegati ad itinerari turistici. | Sito e-commerce prodotti locali collegato alla promozione di itinerari turistici per la riscoperta delle tradizioni locali della Valtiberina |
| Marketing Internazionale | Aumentare l'attrattività del proprio territorio per il turismo giovanile e scolastico | Strategia di marketing territoriale e di valorizzazione delle attività dei giovani di Arezzo per attrarre turismo giovanile nella città |
| Tecnico Economico con indirizzo turistico | La valorizzazione integrata del patrimonio culturale (aspetti sociali ed educativi) | Progetto di valorizzazione del tumulo etrusco Francois di Camucia per la partecipazione ad un concorso Nazionale promosso dal MIUR. |
| Liceo classico | Il patrimonio culturale come opportunità formativa dell'alternanza scuola lavoro | Progetti di alternanza scuola-lavoro nelle organizzazioni e istituzioni che si occupano di beni culturali in Valdichiana: musei, associazioni, cooperative di lavoro, organizzazioni, archivi, biblioteche, ecc. |

TAB.4 PROPOSTE PROGETTUALI E PRODOTTI REALIZZATI PER I RELATIVI INDIRIZZI DI STUDIO

Un aspetto significativo da sottolineare riguarda il collegamento tra proposta progettuale, indirizzo di studio e opportunità occupazionale, formativo o imprenditoriale collegata al patrimonio. Mentre gli studenti del Liceo e quelli dell'indirizzo Turistico si sono concentrati più sulle opportunità formative collegate al patrimonio, nel primo caso per l'alternanza scuola-lavoro e nel secondo come didattica interdisciplinare finalizzata alla partecipazione ad un concorso nazionale proposto dal MIUR, gli studenti di Sistemi Informativi Aziendali, Amministrazione Finanza e Marketing e Marketing Territoriale si sono impegnati in progetti che possono essere oggetto di un'attività auto-imprenditoriale, fornendo servizi ai produttori locali (sito di e-commerce) e agli operatori turistici (marketing territoriale per turismo giovanile).

Un accenno, infine, al questionario di autovalutazione e valutazione del laboratorio, strutturato in sezioni e somministrato in alcune delle fasi in cui si è articolato il laboratorio, il quale ha avuto una tripla funzione di:

- raccolta delle informazioni in entrata sui partecipanti (livello di conoscenza di alcuni concetti e informazioni sul mondo del lavoro) con la finalità di adeguare la proposta formativa aderente alle caratteristiche di ogni gruppo;

- strumento riflessivo di autovalutazione dell'apprendimento delle *soft skills* "stimolate" durante le attività laboratoriali;
- valutazione del gradimento del laboratorio nel suo complesso.

Riprendendo quanto detto in precedenza, l'utilizzo del questionario ed in particolare della sezione dedicata alla riflessione sulle *soft skills* al centro dell'attività, ha consentito di lavorare sulle CMS, intendendo queste come le capacità di padroneggiare e di essere consapevoli del proprio bagaglio conoscitivo e competenziale per gestire la carriera professionale e soprattutto le fasi di transizione.

Conclusioni

Riprendendo la definizione di *work-related learning* proposta da Huddleston e Stanley, l'esperienza laboratoriale presentata può essere così descritta come la connessione tra:

- una missione educativa diretta allo sviluppo delle CMS a partire dalla messa a valore della conoscenze e competenze disciplinari in possesso degli studenti coinvolti nell'attività e dalle risorse di uno specifico territorio;
- un insieme di attività caratterizzate dall'integrazione di metodi attivi (il laboratorio) per il rafforzamento delle *soft skills*, e riflessivi (il questionario) per quello delle CMS;
- una raccolta di argomenti che ruotano attorno al patrimonio culturale che per sua natura ha carattere interdisciplinare ed è dunque adattabile a differenti ambiti disciplinari;
- un repertorio di stili di insegnamento e di apprendimento che si sviluppano attraverso la connessione dell'approccio *problem-based learning* con quello *project-based learning*, entrambi riconducibili a metodologie d'insegnamento *learner centred*.

Ne emerge un dispositivo formativo in grado di:

- accompagnare la progettazione dell'alternanza scuola lavoro con il coinvolgimento diretto dello studente secondo un approccio *student voice* (Fletcher, 2014; Seale et al., 2015);
- sviluppare un percorso di orientamento formativo che offra agli studenti anche la possibilità di esplorare sbocchi occupazionali e sviluppi di carriera (Subramaniam & Freudenberg, 2007), nel caso specifico collegati all'economia culturale e alle vocazioni territoriali;
- rafforzare e sviluppare le *soft skills*, a partire da quelle disciplinari (Freudenberg, Brimble & Cameron, 2011);
- promuovere la connessione tra teoria-pratica, con effetti positivi sull'apprendimento.

Seguendo, dunque, le indicazioni che emergono dalla ricerca-azione, il bisogno di rinnovare il legame tra scuola e mondo del lavoro passa ineludibilmente, non solo da dispositivi formativi di apprendimento attraverso l'esperienza di lavoro - *Learn through work* - come nel caso dell'alternanza, ma anche e soprattutto da esperienze *Learn for work* (QCA, 2013) che si agganciano ed integrano con il curriculum di studi, al fine di sviluppare *skills* in una prospettiva di employability.

In questa direzione, la scuola diventa il nodo di una rete di relazioni tra i soggetti del territorio (università, imprese, organizzazioni, istituzioni, esperti) al fine di perseguire obiettivi di cittadinanza attiva, sviluppo personale e professionale, benessere degli studenti (EC, 2010).

Infine un accenno al patrimonio culturale come oggetto dell'attività laboratoriale, che è stato utilizzato, non tanto come contenuto, ma come strumento formativo per la messa alla prova delle competenze disciplinari e lo sviluppo delle *soft skills*. In questi termini non si è trattato di educazione *al* patrimonio (UNESCO, 1994), bensì di educazione *attraverso* il patrimonio (Šraml González, 2013; Zipsane, 2011, 2008) finalizzata all'acquisizione di quelle competenze necessarie a gestire gli sviluppi di carriera.

Note

- (1) Progetto, coordinato da Giovanna Del Gobbo, è stato finanziato dalla Regione Toscana e dalla Fondazione Ente Cassa di Risparmio di Firenze nel periodo 2014-2016, che ha coinvolto complessivamente: 4 Istituti Secondari II grado (per un totale di 69 studenti) nelle attività laboratoriali; 8 insegnanti degli istituti coinvolti in un corso breve di aggiornamento in servizio riconosciuto dal MIUR; 7 Imprese di medie dimensioni di Arezzo e 15 Imprese di piccole dimensioni e individuali del Casentino. Questa ricerca nasce dalle evidenze rilevate da una precedente indagine territoriale sul sistema dei Beni Culturali nella Provincia di Arezzo (Produzioni artistiche e tradizionali, creazione e valorizzazione di Beni Culturali, Industria della comunicazione, Servizi per il turismo), denominata "Il Mercato dei Beni Culturali e la Nuove Generazioni" e promossa dalla Fondazione Ente Cassa di Risparmio di Firenze all'interno dell'iniziativa "100 Itinerari +1" (AA.VV., 2013). L'indagine aveva sottolineato le esigenze di rafforzare il sistema integrato territoriale di istruzione/orientamento/formazione/placement/lavoro nel settore dei beni culturali per valorizzare le opportunità legate al patrimonio culturale, alle vocazioni territoriali e alle produzioni locali in connessione con il sistema di istruzione secondaria di II grado dell'area, per definire un progetto di crescita professionale e di sostenibilità occupazionale attorno ai beni culturali.
- (2) Risoluzione del Consiglio d'Europa del 21 novembre 2008 definisce l'orientamento permanente come un insieme di attività che mette in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, competenze, interessi, di prendere decisioni consapevoli in materia di istruzione, formazione, occupazione; gestire i propri percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro contesto in cui tali capacità e competenze vengano acquisite e/o sviluppate (Consiglio d'Europa, 2008, pp. 4-7; CEDEFOP, 2011).
- (3) Le competenze chiave di cittadinanza sono da conseguirsi entro l'obbligo di istruzione, così come stabilito nel "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione", D.M. n. 139 del 22/08/ 2007
- (4) Un aspetto rimasto in secondo piano riguarda l'aggregazione dei dati per descrivere i cambiamenti avvenuti nel tempo, o passaggi da uno *status* ad un altro, che nel caso in oggetto sono ancora in fase di elaborazione.

Bibliografia

- AA. VV., (2013). *Il Mercato dei Beni Culturali e la Nuove Generazioni*. Firenze: CD&V
- Barrows, H. & Tamblyn, R. (1980). *Problem-based learning: an approach to medical education*. New York: Springer
- Barrows, HS. (1988). *The Tutorial Process*. Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine
- Binetti P. & Alloni R. (2004). *Modi e modelli del tutorato. La formazione come alleanza*. Roma: Ma. Gi
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni & S. Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 Tesi*. Milano: FrancoAngeli
- Bradbury, H. (cur. 2015). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage
- Brandon, A.F. & All, A. C. (2010). Constructivism theory analysis and application to curricula. *Nursing Education Perspectives*, 31- 2, 89-92
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42
- CEDEFOP (2016), *Focus on Skills Challenges in Europe*. Disponibile da http://euskillspanorama.cedefop.europa.eu/sites/default/files/2016_Skills_Challenges_AH.pdf
- CEDEFOP (2015). *Skills, Qualifications and Jobs: the making of a perfect match?* Disponibile da <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3072>
- CEDEFOP (2011). *Lifelong guidance across Europe: Reviewing policy progress and future prospects*. Disponibile da <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/6111>
- CEDEFOP (2010). *The Skill Matching Challenge: Analysing Skill Mismatch and Policy Implications*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Coggi, C. & Ricchiardi. P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci
- Coll, R., Eames, C., Paku, L., Lay, M., Ayling, D., Hodges, D., Ram, S., Bhat, R., Fleming, J., Ferkins, L., Wiersma, C. & Martin, A. J. (2008). *An exploration of the pedagogies employed to integrate knowledge in work-integrated learning in New Zealand higher education institutions*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education
- Consiglio d'Europa (2008). Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies. *Official Journal of the European Union*. Disponibile da [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A42008X1213\(02\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A42008X1213(02))
- Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage
- Dewey J. (1973). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia
- Dewey, J. (1959). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia
- Dirkx J.M. (2011). *Work-related learning in the United States: Past practices, paradigm shifts and policies of partnerships*. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, B N. O'Conner (cur.). *The international handbook of workplace learning: Theory, research, practice and issues* (pp. 293-306). London: Sage

- European Central Bank - ECB (2015). Comparisons and contrasts of the impact of the crisis on euro area labour markets. *Occasional Paper Series*, N. 159, Disponibile da <https://www.ecb.europa.eu/pub/pdf/scpops/ecbop159.en.pdf>
- European Commission - EC (2013). *Employment and Social Developments in Europe 2012*. Disponibile da <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=7315>
- European Commission - EC (2010). *Europa 2020. Per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva*, Bruxelles, 3.3.2010, [COM (2010) 2020]
- European Commission - EC (2009). *Istruzione e Formazione 2020*. (2009/C119/02)
- European Lifelong Guidance Policy Network - ELGPN (2015). *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)*. Disponibile da http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_CMS_tool_no_4_web.pdf, European Lifelong
- Guidance Policy Network - ELGPN (2010). *Lifelong Guidance Policies: Work in Progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10*. Disponibile da http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/EN_ELGPN%20Short%20Report%202009_2010.pdf/
- European Parliament and Council (2006). *Recommendation on key competences for lifelong learning*. Disponibile da <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:c11090> (30.10.2016)
- Fedeli, M., Grion, V. & Frison, D. (cur. 2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa Multimedia
- Fletcher, A. (2014). *The Guide to Student Voice, 2nd Edition*. Olympia, WA: Common Action Publishing
- Fox R. (2001). Constructivism Examined. *Oxford Review of Education*, 27(1), 23-35
- Freudenberg, B., Brimble, M. & Cameron, C. (2011). WIL and generic skill development: The development of business students' generic skills through work-integrated learning. *Asia-Pacific Journal of cooperative education*, 12(2), 79-93
- Gardner, P. & Bartkus, K. R (2014). What's in a name? A reference guide to work education experiences. *Asia Pacific Journal of Cooperative Education*. 15(1), 37-54
- Gravina, D. & Lovšin M. (2012). *Career Management Skills: Factors in Implementing Policy Successfully*. ELGPN. Disponibile da http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/Gravina_and_Lovsin_cms_concept_note_web.pdf/
- Huddleston, P. & Stanley, J. (cur. 2012). *Work-Related Teaching and Learning: A Guide for Teachers and Practitioners*. NY: Routledge
- ILO (2014). *Skills mismatch in Europe: statistics brief*. Geneva: International Labour Office, Department of Statistics
- Institute for the Future (2010). *Future Work skill 2020*. Palo Alto: University of Phoenix Research Institute
- ISFOL & PIAAC-OCSE (2014), *Rapporto nazionale sulle Competenze degli Adulti*. Disponibile da http://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf
- Krajcik, J. S. & Blumenfeld, P.C. (2006). *Project-Based Learning*. In R. Keith Sawyer (eds). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press

- Lave, J. & Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press
- Manpower (2012). *Talent Shortage Survey*. Disponibile da <http://www.manpowergroup.com/talent-shortage-explorer/#.WBcTivnhDIU>, (30.10.2016)
- McLellan, H. (1995). *Situated Learning Perspectives*, Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications
- MIBACT (2015). *Piano Nazionale di Educazione al Patrimonio culturale*
- MIUR (2013). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*
- Neary, S., Dodd, V. & Hooley, T. (2015). *Understanding Career Management Skills: Findings From the First Phase of the CMS Leader Project*. University of Derby: International Centre for Guidance Studies
- QCA (2013). *Work-related learning for all*. London: QCA
- Regione Toscana (2014). *La programmazione educativa territoriale per l'anno scolastico 2014-2015*
- Savoie, J. M. & Hughes A. S. (1994). Problem-based learning as classroom solution. *Educational Leadership*, 52(3), 54–57
- Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education*. 17(1), 11–16
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo
- Seale, J., Gibson, S., Haynes, J. & Potter, J. (2015). Power and resistance: Reflections on the rhetoric and reality of using participatory methods to promote student voice and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*. N. 39(4), 534–552
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV(7), 97-106
- Silverman, D. (2002). *Come fare ricerca qualitativa*. Roma: Carocci
- Šraml González, J. (2013). *Trends in practical heritage learning. Study in Europe in 2012*. The Nordic Centre of Heritage Learning and Creativity. Disponibile da <http://nckultur.org/wp-content/uploads/2013/06/Booklet.pdf>
- Subramaniam, N. & Freudenberg, B. (2007). Preparing accounting students for success in the professional environment: Enhancing self-efficacy through a work integrated learning programme. *Asia-Pacific journal of cooperative education*, 8(1), 77-92
- Sultana, R.G. (2012), Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225-248
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza
- Trombetta, C. & Rosiello, L. (2000). *La ricerca azione*. Trento: Erickson
- UNESCO (1994). *World Heritage Education Programme*. Disponibile da <http://whc.unesco.org/en/wheducation/>
- Vaughan, K. (2011). The Potential of Career Management Competencies for Renewed Focus and Direction in Career Education. *The New Zealand Annual Review of Education*, 20, 24-51
- Vygotskij, L. S. (1980). *Il processo cognitive*. Torino: Boringhieri
- Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice* (2). Somerset, US: Jossey-Bass

Wertsch, J. V. (1985). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press

Woods, D. R. (1994). *Problem-based Learning: How to Gain the Most from PBL*. Waterdown, ON: Donald R. Woods

Zipsane, H. (2011). Instrumentalism in Heritage Learning. *Museum International*, 63, No. 1–2, 249–250

Zipsane, H. (2008). *Lifelong learning through heritage and art*. In: P. Jarvis (ed.). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (p.173-182). London, New York: Routledge