



azione provincie giovani



DIPLOMA E POI...?

LA SPERIMENTAZIONE PROPOSTA DAL
PROGETTO POGAS-AZIONE PROVINCEGIOVANI
DELLA PROVINCIA DI BOLOGNA
NELLE SCUOLE DI SECONDO GRADO



DIPLOMA E POI...?

LA SPERIMENTAZIONE PROPOSTA DAL
PROGETTO POGAS-AZIONE PROVINCEGIOVANI
DELLA PROVINCIA DI BOLOGNA
NELLE SCUOLE DI SECONDO GRADO

Sono autori del testo:

Anna Pariani, *Assessore Istruzione.Formazione.Lavoro - Provincia di Bologna* (Premessa)

Claudio Magagnoli, *Provincia di Bologna* (Introduzione)

Furio Camillo, Angelo di Francia, Silvia Ghiselli, Angelo Guerriero, Elio Pasca e Eleonora Bonafè, *Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea* (Capitolo 1)

Rita Chiesa, *Ce.Trans. srl* (Paragrafo 2.1)

Gaetano Martorano, *Ce.Trans. srl* (Paragrafi 2.2 e 2.3)

Cinzia DeAngelis, *Ce.Trans. srl* (Paragrafo 2.4)

Luca Carugati e Andrea Severini, *Ce.Trans. srl* (Paragrafo 2.5)

Flavia Marostica, *Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'Autonomia scolastica (Ex IRRE Er)*(Capitolo 3)

Andrea Cammelli, Guido Sarchielli, Claudio Magagnoli, *Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea* , *Ce.Trans. srl* e *Provincia di Bologna* (Capitolo 4)

Editing e coordinamento della pubblicazione : Rita Chiesa

Stampa: tipografia metropolitana bologna

Indice

<i>Ringraziamenti</i>	5
<i>Premessa</i> di Anna Pariani Assessore Istruzione. Formazione. Lavoro - Provincia di Bologna	7
<i>Introduzione</i> <i>Il Progetto Pogas - Azione ProvincEgiovani della Provincia di Bologna</i> di Claudio Magagnoli	9
1. <i>Il Progetto POGAS e lo strumento AlmaOrièntati per il post-di-ploma</i> di Furio Camillo, Angelo di Francia, Silvia Ghiselli, Angelo Guerriero, Elio Pasca e Eleonora Bonafè	15
1.1 <i>Presupposti teorici e metodologici</i>	15
1.2 <i>Il percorso "AlmaOrièntati"</i>	17
2. <i>La sperimentazione di un percorso di educazione alla scelta post-diploma a cura di Ce.Trans (Centro per le Transizioni al lavoro e nel lavoro)</i> di Rita Chiesa, Gaetano Martorano, Cinzia De Angelis, Luca Carugati, Andrea Severini	31
2.1 <i>Dallo strumento AlmaOrièntati al percorso di orientamento PO-GAS</i>	31
2.2 <i>Modalità dell'intervento di gruppo</i>	36
2.3 <i>Il valore del colloquio orientativo</i>	43
2.4 <i>Educare alla scelta utilizzando biografie e gruppi: scheda metodo-logica ad uso degli insegnanti</i>	47
2.5 <i>Alcuni punti cardine della sperimentazione ed uno sguardo ai risultati</i>	57
3. <i>La formazione e l'assistenza tecnica ai referenti dell'orientamento delle scuole secondarie di Bologna</i> di Flavia Marostica	
3.1 <i>Introduzione</i>	

- 3.2 I punti di riferimento fondamentali
come chiavi di lettura-ascolto*
- 3.3 Due incontri di formazione per la restituzione dei risultati*
- 3.4 Due focus per l'ascolto dei docenti*
- 3.5 Orientamento e Piani dell'Offerta Formativa*
- 3.6 Alcune brevissime riflessioni conclusive*

4. Riflessioni conclusive

di Andrea Cammelli, Guido Sarchielli e Claudio Magagnoli

Riferimenti bibliografici e sitografici

Allegati

Gli strumenti del Progetto POGAS

Le biografie utilizzate nella sessione di gruppo

Le schede di attivazione del lavoro di gruppo

Questionario di gradimento azione di restituzione

Materiale informativo consegnato alle classi

Ringraziamenti

Il primo nostro sentito ringraziamento è rivolto all'UPI (Unione Province d'Italia) e alla Provincia di Bologna nella persona del dott. Claudio Magagnoli (Dirigente del servizio scuola), che mettendo a disposizione le risorse necessarie hanno permesso la realizzazione di questa, a nostro avviso, importante ed esemplare sperimentazione e la sua documentazione.

Va ricordata la collaborazione con il Consorzio AlmaLaurea : la sinergia tra le nostre organizzazioni è risorsa messa al servizio del sistema scolastico/formativo italiano, di tutti i dirigenti, insegnanti e operatori che hanno a cuore i percorsi di carriera dei giovani, lo sviluppo culturale ed economico della nostra comunità. Da ultimo: tutti coloro che hanno concretamente contribuito alla realizzazione del progetto POGAS, in particolare : Sabrina Fazio (Ce.Trans. srl) per la sua paziente e puntuale organizzazione; Valentina Gamberi (Ce.Trans. srl) come supporto nelle fasi operative e per l'elaborazione del questionario di gradimento dell'esperienza da parte degli studenti; Marinella Lazzari (Provincia di Bologna), Flavia Marostica (IRRE ER), ma soprattutto al prof. Guido Sarchielli (Università di Bologna) che ci ha assistito con sapienza scientifica lungo tutto il non facile percorso.

Giovanni Mazzotti
Direttore Ce.Trans. srl

Premessa

La Provincia di Bologna ha una tradizione forte e consolidata nel campo delle politiche orientative e formative.

Tale tradizione si è sviluppata anche attraverso approcci molto innovativi e, certamente in un contesto di elevata collaborazione tra gli attori del sistema. Ne deriva che una politica così complessa si trovi sempre più spesso nella naturale necessità di rendere conto delle iniziative realizzate.

Il progetto “Sicurezza e Occupabilità- Percorso di Orientamento e potenziamento dell’occupabilità” che viene presentato in questa pubblicazione si colloca all’interno di un articolato ventaglio di azioni orientative a supporto della transizione dalla scuola superiore al lavoro messe in campo dalla Provincia di Bologna nel proprio programma di orientamento, che dedica una particolare attenzione a garantire il diritto a tutti i cittadini alla formazione e al lavoro.

Nello specifico l’orientamento rappresenta un percorso continuo di sviluppo dell’autonomia personale e un contributo importante al processo di costruzione dell’identità sociale.

L’intervento che è stato realizzato si colloca in un’ottica di potenziamento della condizione di occupabilità dei giovani diplomandi, a sostegno della progettualità individuale, sia in termini di allargamento delle conoscenze del sistema socio-economi-

co contemporaneo sia in termini di sviluppo di abilità e strategie personalizzate di pianificazione delle scelte.

L'Amministrazione Provinciale di Bologna auspica che la pubblicazione dettagliata del progetto possa essere un contributo utile ad altri soggetti istituzionali e non impegnati nel rafforzare i percorsi di transizione al lavoro dei giovani.

Anna Pariani
*Assessore Istruzione. Formazione.
Lavoro della Provincia di Bologna*

Introduzione

Il Progetto POGAS – Azione ProvincEgiovani della Provincia di Bologna

di Claudio Magagnoli

Premessa

L'iniziativa, presentata nelle pagine seguenti, ha diversi motivi di interesse e peculiarità che vanno preliminarmente esplicitati per comprenderne appieno la sua rilevanza sia istituzionale sia tecnico-scientifica.

In primo luogo il progetto specifico della Provincia di Bologna fa parte di una progettazione più complessiva coordinata dall'UPI Emilia – Romagna ,“ Diritti e doveri dei giovani dell'Emilia Romagna lavoro e sicurezza stradale” che ha coinvolto fattivamente tutte le Province della nostra regione.

Questo progetto quadro, approvato e cofinanziato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri Politiche giovanili attività sportive (Pogas) e dall'Unione Province italiane (UPI), ha richiesto una forte interazione tra le Province coinvolte rispettivamente nell'iniziativa occupabilità e sicurezza stradale, producendo un importante valore aggiunto in termini di confronto delle politiche ed interventi attivati e di valutazione ed implementazione degli stessi.

In secondo luogo va, poi sottolineata come la necessità di rispettare un quadro generale di congruenza regionale non abbia assolutamente messo in secondo piano le specificità territoriali che, nel caso della nostra Provincia, sono molte ed evidenti.

Tutto ciò anche come necessario collegamento, da una parte, alle azioni promosse da parte della Presidenza provinciale verso i giovani e dall'altra alle azioni di orientamento dell'Assessorato Istruzione Formazione e Lavoro.

In questa cornice di riferimento il percorso della Provincia di Bologna - Azione ProvincEgiovani ha avuto le seguenti caratteristiche :

- Definizione di un'ampia e ricca partnership di progetto. L'iniziativa si è avvalsa fin dalla progettazione di dettaglio della collaborazione del Consorzio Interuniversitario Alma-Laurea, dell'Associazione delle scuole superiori Alma-Diploma, del Centro per l'orientamento e le transizioni Ce.Trans, dell'Università di Bologna, dell'Agenzia Nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (ex IRREER) e dell'Associazione scuole autonome della provincia di Bologna (ASABO).

Con la quasi totalità di questi interlocutori istituzionali sono stati formalizzati accordi che hanno definito i rispettivi compiti e modalità di collaborazione e confronto.

- Declinazione della nozione di occupabilità dei giovani in modo ampio così come richiesto dall'Unione Europea, quindi come potenziamento - mediante interventi di orientamento e formazione - della progettualità individuale sia in termini di allargamento delle conoscenze del sistema socio-economico, sia in termini di sviluppo di abilità e strategie di pianificazione delle scelte.
- Scelta di concentrare l'intervento su un target molto ampio di giovani. In riferimento alle disponibilità espresse dalle Istituzioni scolastiche circa 2000 studenti delle 5° classi di 15 Istituti secondari di 2° grado rappresentativi dei sette ambiti territoriali della Provincia di Bologna. hanno sperimentato nel febbraio- maggio di quest'anno un percorso orientativo.

Questo percorso era basato sull'utilizzo, la restituzione

e la discussione dei dati dei questionari AlmaOrièntati e AlmaDiploma. Attraverso queste attività si sono indubbiamente rafforzate le attività di preparazione alla scelta dei ragazzi iscritti alla classe quinta della scuola superiore (in particolare con il questionario Alma-Orièntati). Nello stesso tempo la raccolta di documentazione scaturita dal progetto ha permesso da un lato alle scuole di valutare l'efficacia interna ed esterna del sistema formativo secondario (favorendo anche l'inserimento nel mondo del lavoro dei propri diplomati) e dall'altro all'Assessorato Istruzione Formazione Lavoro della Provincia di Bologna di conoscere in anticipo le caratteristiche e le intenzioni dei diplomandi (banca dati AlmaDiploma).

- Forte investimento nella gestione del progetto sulle cosiddette "figure intermedie". Sono stati previsti nelle varie fasi dell'iniziativa momenti di sensibilizzazione/formazione ai docenti referenti segnalati dalle scuole, per meglio inserire nella normale attività didattica questo intervento.

Azioni previste dal progetto e le prospettive future

Il percorso si è svolto nel periodo compreso tra ottobre 2008 e settembre 2009 articolandosi in varie fasi di cui riportiamo quelle essenziali per una migliore comprensione del suo impianto complessivo:

Presentazione del Progetto ai Dirigenti scolastici e agli insegnanti

E' stato organizzato un incontro di presentazione della proposta progettuale in termini di aiuto agli studenti nel processo di transizione al lavoro post-diploma .

In questa occasione sono state presentate ai Dirigenti scolastici e agli insegnanti le caratteristiche del progetto evidenziando i livelli di intervento: l'avvio della raccolta nelle scuole della documentazione AlmaOrièntati e AlmaDiploma e la sperimentazione in 15 Istituti superiori, rappresentativi dei sette ambiti territoriali della Provincia di Bologna, di un percorso orientativo rivolto ai

diplomandi basato sulla restituzione e l'utilizzo personalizzato dei dati dei questionari Alma-Orientati e AlmaDiploma

Avvio del progetto

Sono stati individuati 15 Istituti Superiori e presentate le fasi operative del progetto ai docenti referenti per l'orientamento. In parallelo a questa attività sono stati realizzati dei laboratori formativi rivolti a docenti-referenti e finalizzati a socializzare la metodologia di intervento legata alla restituzione/rielaborazione dei risultati del percorso orientativo Alma-Orientati e AlmaDiploma.

I docenti dei 15 Istituti hanno affiancato i consulenti dell'orientamento nella conduzione degli interventi orientativi in classe.

Acquisizione della documentazione su 15 scuole del territorio

Sono stati presentati agli studenti delle classi V degli strumenti e la compilazione dei questionari AlmaDiploma-AlmaOrientati. Le scuole hanno curato l'organizzazione di una presentazione del progetto e distribuendo agli studenti dell'ultimo anno (diplomandi) il materiale informativo sulle finalità della banca dati e le credenziali (username e password) a ogni studente.

Gestione del percorso orientativo AlmaDiploma e AlmaOrientati a livello di classe

La sperimentazione ha previsto la gestione di un'attività orientativa rivolta alla singola classe a partire dalla presentazione rielaborazione dei profili dei diplomandi.

In questa fase sono state coinvolte le classi di studenti per un'attività orientativa della durata di 4 ore.

Ogni classe ha discusso con un consulente d'orientamento gli elementi salienti dei risultati dei questionari compilati valutando gli effetti in funzione della scelta professionale (sia come uscita diretta verso il mondo del lavoro sia come percorso mediato da una formazione universitaria).

Restituzione del Profilo dei Diplomatici per ciascuna scuola ai Dirigenti scolastici e/o Consiglio di istituto

Il Profilo intende restituire a ciascun istituto, distinto per indi-

rizzo di studio, un'analisi sul contesto familiare di provenienza degli studenti, le opinioni degli studenti sui diversi aspetti dell'esperienza scolastica, la riuscita scolastica e le prospettive degli studenti appena usciti dalla scuola secondaria superiore.

Seminario conclusivo e documentazione

Il 14 settembre 2009 si è svolto per chi ha partecipato al progetto, ma anche per i soggetti e le scuole interessate all'argomento, un seminario di presentazione e restituzione dei risultati del progetto. In questa occasione si è potuto riflettere e confrontarsi su questa esperienza con tutti gli attori del territorio che si occupano di formazione e orientamento, valutandone le prospettive future.

In questo contesto di doverosa disseminazione dei risultati dell'iniziativa, si inserisce la presente pubblicazione, che offre un quadro completo di tutta l'attività realizzata e ricostruisce le varie fasi del progetto, descrivendone il ruolo dei soggetti coinvolti, le note metodologiche utili al fine della realizzazione dell'esperienza, gli strumenti utilizzati per la realizzazione della stessa e gli esiti dell'attività.

1. Il Progetto POGAS: lo strumento AlmaOrièntati per il post-diploma

di Furio Camillo, Angelo di Francia, Silvia Ghiselli, Angelo Guerriero, Elio Pasca e Eleonora Bonafè

1.1 Presupposti teorici e metodologici

La scelta del corso universitario rappresenta un momento importante nel percorso formativo e lavorativo di ogni giovane che non può essere sminuita o sottovalutata¹. Anche perché, occorre ricordarlo, un quinto dei giovani che si iscrivono all'Università si ritira dopo il primo anno. Una falciida che chiama direttamente in causa le scuole secondarie superiori, l'orientamento in ingresso, ma anche la capacità delle stesse Università di offrire ai giovani una bussola sicura per non smarrire la rotta nei primi mesi di navigazione. Per questo entrare nel mondo accademico con il piede giusto è importante, aiuta ad avere qualche sicurezza in più nel percorso di studi che si andrà ad affrontare.

D'altro canto sono molte e di natura diversa le variabili che giocano un ruolo rilevante sulla decisione di quale strada intraprendere. Sapersi orientare nel momento della scelta vuol dire riflettere su diversi fattori e valutare come si combinano fra loro in una decisione coerente con il progetto di vita della persona. Il percorso AlmaOrièntati, messo a punto nel 2006 da un team

¹ Cfr. A. Cammelli e M.L. Pombeni, Lettera aperta ai diplomandi, Guida all'Università, La Repubblica, 2006.

di esperti (psicologi, statistici e sociologi) coordinato da Alma-Laurea, è stato testato e migliorato con il contributo di educatori e responsabili dell'orientamento degli istituti secondari superiori, dei servizi territoriali e delle Università aderenti ad AlmaLaurea.

Oltre a offrire al giovane la possibilità di valutare le proprie capacità psicoattitudinali in riferimento alla scelta universitaria, AlmaOrièntati rappresenta un'importante occasione per acquisire documentazione attendibile sulle principali caratteristiche e sul funzionamento del sistema universitario italiano, nonché dei suoi legami con il mondo del lavoro. Per aiutare il diplomando a muoversi meglio tra la miriade di percorsi di studio attivati e tra le novità introdotte dalle riforme degli ordinamenti didattici, AlmaOrièntati offre inoltre l'opportunità di esplorare l'offerta formativa degli atenei italiani a partire dalle materie preferite. Un altro aspetto che viene analizzato in profondità nel percorso è quello relativo alle aspirazioni lavorative dei giovani dopo la laurea e agli aspetti ritenuti più importanti nel "lavoro ideale". AlmaOrièntati rappresenta quindi uno strumento di riflessione su alcuni argomenti importanti nella scelta degli studi universitari.

Questo percorso di autoorientamento, anche grazie ad una collaborazione con il gruppo editoriale La Repubblica, è stato utilizzato nell'ultimo triennio da oltre 300mila giovani.

Il Progetto POGAS promosso dalla Provincia di Bologna ha consentito di applicare a 15 Istituti secondari superiori² della provincia di Bologna la metodologia utilizzata a partire dall'anno 2000 dal Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea e dall'Associazione AlmaDiploma, integrandola con il percorso AlmaOrièntati. Durante il progetto è stata acquisita la documentazione

2 In particolare, gli istituti che hanno partecipato al progetto sono stati: IIS Montessori – L. Da Vinci (Porretta Terme); IIS Archimede (San Giovanni in Persiceto); IIS Paolini-Cassiano (Imola); IIS Manfredi – Tanari (Bologna); IIS E. Mattei (San Lazzaro di Savena); IM L. Bassi (Bologna); LP San Vincenzo De' Paoli (Bologna); LS A. Righi (Bologna); LS E. Fermi (Bologna); LS A. B. Sabin (Bologna); LS Leonardo Da Vinci (Casalecchio di Reno); ITCS R. Luxemburg (Bologna); ITCG L. Fantini (Vergato); ITC G. Salvemini (Casalecchio di Reno); ITIS E. Majorana (San Lazzaro di Savena).

amministrativa, fornita dagli istituti aderenti all'iniziativa, relativa agli iscritti all'ultimo anno di corso del 2008/09 e le informazioni aggiuntive fornite dai diplomandi tramite il questionario AlmaDiploma al termine degli studi secondari (competenze linguistiche e informatiche, esperienze acquisite, origine sociale, aspirazioni dopo il diploma e giudizio sull'esperienza scolastica compiuta). L'integrazione delle informazioni provenienti da queste due fonti consente l'elaborazione del "Profilo dei Diplomati"³ che offre l'opportunità alle scuole secondarie superiori di valutare (attraverso l'esame delle caratteristiche e delle performances dei diplomati e il con-fronto fra differenti indirizzi, tipi di scuole, ecc.) i risultati della propria azione formativa.

La medesima documentazione (dati amministrativi/ questionario AlmaDiploma) consente anche la pubblicazione sul sito www.almadiploma.it dei Curricula Vitae dei diplomati che hanno fornito la necessaria liberatoria. I CV sono consultabili dalle aziende, che vogliono assumere personale e dalle istituzioni (università, le stesse scuole, ...) che intendono proporre attività formative dopo il diploma⁴. Insieme al questionario AlmaDiploma, gli studenti dell'ultimo anno degli istituti bolognesi coinvolti nel progetto sono stati invitati ad utilizzare anche il percorso di orientamento alla scelta universitaria AlmaOrientati. Lo strumento restituisce, alla fine del percorso, un profilo orientativo personalizzato dello studente con alcuni suggerimenti utili per prendere una decisione. I medesimi risultati sono stati successivamente utilizzati da Ce.Trans per progettare interventi "su misura", realizzati a livello di scuola, di gruppi di studenti, compresa la possibilità di affrontare colloqui individuali.

La documentazione integrata AlmaDiploma/ AlmaOrientati ha garantito così una informazione circostanziata e ha permesso di passare da un orientamento indifferenziato a un orientamento mirato alle caratteristiche specifiche dei giovani ai quali è stato rivolto.

3 Cfr. www.almadiploma.it/scuole/profilo/profilo2008/.

4 I curriculum vitae messi on-line da AlmaDiploma alla fine di luglio 2009 hanno riguardato, complessivamente, quasi 26mila diplomati provenienti da 250 istituti secondari di dieci regioni: Abruzzo, Calabria, Emilia-Romagna, Lombardia, Piemonte, Sardegna, Sicilia, Toscana, Umbria e Veneto.

1.2 Il percorso “AlmaOrièntati”

Il percorso, cui si accede via Internet (www.almalaurea.it/lau/orientamento) oppure dal sito di Repubblica.it), è articolato in quattro tappe:

1. *Individua i tuoi punti di forza*
2. *Conosci il sistema universitario e il mercato del lavoro? Prendi confidenza con alcune delle loro caratteristiche*
3. *Cerca il tuo corso di laurea. Individua i corsi di laurea in base alle materie di studio che gradisci di più*
4. *Che cosa vuoi fare da grande? Sei una formica ambiziosa o un aquilotto alpino? Valuta le tue aspirazioni lavorative per scegliere meglio il percorso universitario.*

1. *Individua i tuoi punti di forza*

Le competenze trasversali sono affrontate nella prima sezione composta da affermazioni riguardanti l'atteggiamento verso l'istruzione, la valutazione del metodo di studio e la consapevolezza delle risorse personali. L'interessato deve indicare quanto condivide ciascuna frase, utilizzando una scala che prevede 5 modalità di risposta (per niente, poco, abbastanza, molto, moltissimo). Le risposte servono per stilare un insieme di otto profili che vengono restituiti al termine del percorso di orientamento. Tali profili riguardano, in particolare, i seguenti aspetti: la valutazione del metodo di studio, i fattori determinanti i propri risultati scolastici, il valore attribuito alla formazione, la consapevolezza delle proprie preferenze e interessi, la disponibilità al nuovo, la capacità di analisi, la capacità di affrontare gli imprevisti e, infine, l'attitudine alla focalizzazione sugli obiettivi.

2. *Conosci il sistema universitario e il mercato del lavoro?*

Prendi confidenza con alcune delle loro caratteristiche.

Alle conoscenze del sistema universitario e dei suoi legami con il mercato del lavoro fa riferimento la seconda sezione che punta a fornire all'interessato strumenti concreti di conoscenza per affrontare la scelta con maggiore consapevolezza. Le domande riguardano il numero di Atenei italiani, la consistenza dei

corsi e delle classi di laurea, il significato di credito formativo universitario (CFU), il tasso di occupazione dei laureati a cinque anni dal conseguimento del titolo, i motivi del contenuto tasso di occupazione dei laureati di primo livello, la retribuzione attesa di un laureato rispetto a quella di un diplomato. Dopo aver risposto a tutti i quesiti, l'interessato visualizza le risposte corrette e altre informazioni aggiuntive che permettono di cogliere meglio l'esperienza del laureato italiano. Per rafforzare il contenuto informativo della sezione, alla fine del percorso vengono fornite altre indicazioni per approfondire la conoscenza del sistema universitario e del mondo del lavoro. La compilazione di questa parte è necessaria per affrontare meglio e con maggiori informazioni la sezione successiva.

3. Cerca il tuo corso di laurea. Individua i corsi di laurea in base alle materie di studio che gradisci di più

Non è facile orientarsi nella "selva" degli oltre 3.000 corsi di laurea attivati nelle università italiane e tra le novità introdotte dalle riforme (DM 509/1999, DM 270/2004), dai crediti formativi alle classi di laurea. Come può un giovane valutare quali sono i corsi di laurea che comprendono le materie più vicine ai suoi interessi? L'obiettivo di questa sezione è quello di aiutare i giovani ad individuare i corsi di laurea più coerenti con le materie di studio presenti nei programmi didattici. In questa sezione viene chiesto ai ragazzi di esprimere, con un giudizio da 1 a 10, il livello di gradimento sulle 29 materie che rappresentano l'architettura dei corsi di laurea. Sulla base delle preferenze indicate il sistema ricerca nella banca dati dell'Offerta formativa del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e traduce i desiderata degli studenti in corsi di laurea. Allo studente viene così restituito un elenco graduato in base alla consistenza delle materie gradite presenti in quel corso, sia su scala nazionale che regionale (viene cioè indicato in quali sedi universitarie sono presenti i corsi di laurea più affini a ciò che lo studente vorrebbe studiare).

4. Che cosa vuoi fare da grande?

Al tipo di lavoro desiderato è dedicata la quarta sezione che

invita il giovane ad immaginare il suo futuro dopo la laurea attraverso la proposta di 14 aspetti, dalla stabilità all'autonomia sul lavoro, dalla flessibilità dell'orario alle prospettive di guadagno, che vanno valutati – su una scala da 1 a 10 – in funzione dell'importanza che rivestono per il “lavoro ideale” desiderato dal giovane. Sulla base delle risposte date è possibile determinare la distanza del giovane da 10 profili professionali (sintetizzati e associati ad altrettanti animaletti). I profili professionali sono stati individuati grazie alla documentazione raccolta da Alma-Laurea nell'ambito delle indagini sulla condizione occupazionale; in particolare si sono considerati i giudizi espressi dai laureati occupati sui 14 aspetti del lavoro svolto. I 10 profili professionali - diversi per tipo di lavoro svolto e per percorso formativo scelto - corrispondono ad altrettanti “animaletti”: ornitore, lupo d'appartamento, gatto sornione, cavallo di Zorro, tartaruga da giardino, aquilotto alpino, formica ambiziosa, delfino mediterraneo, cane da guardia e leone rampante. Di seguito sono riportati i principali risultati ottenuti dai questionari AlmaOrièntati compilati dagli studenti del 5° anno dei 15 Istituti secondari superiori che hanno partecipato al progetto promosso dalla Provincia di Bologna. Il progetto ha coinvolto 2.049 studenti del 5° anno, il 63,4% dei quali ha portato a termine il percorso AlmaOrièntati. I risultati, già elaborati e presentati a livello di singolo Istituto, sono di seguito proposti in forma aggregata per il complesso dei 15 Istituti secondari superiori coinvolti nel progetto e per tipo di diploma⁵. Per le 3 sezioni del percorso AlmaOrièntati relative a *risorse personali*, *materie pre-*

5 La classificazione per diploma adottata è definita a partire dagli indirizzi/specializzazioni a prescindere dall'Istituto in cui viene conseguito il titolo di studio. I diplomandi dei 15 Istituti secondari superiori coinvolti nel progetto sono aggregati nelle 4 categorie:

LICEI: Liceo linguistico, Liceo scientifico.

TECNICI: Tecnico commerciale, Tecnico industriale, Tecnico per geometri, Tecnico per il turismo, Tecnico per periti aziendali e corrispondenti in lingue estere.

PROFESSIONALI: Professionale per i servizi commerciali, Professionale per i servizi commerciali e turistici, Professionale per i servizi sociali.

ALTRI DIPLOMI: Liceo pedagogicosociale.

ferite e orientamento al lavoro è stata realizzata una specifica analisi che ha condotto all'individuazione di gruppi di giovani simili rispetto alle risposte fornite. Per costruire questo "modello" di classificazione si è utilizzata (con la sola eccezione della sezione relativa all'*orientamento al lavoro*) la documentazione raccolta da AlmaLaurea attraverso il percorso AlmaOrientati. Il modello di classificazione ottenuto (tramite una cluster analysis) è stato utilizzato come strumento di posizionamento delle risposte fornite dal complesso dei diplomandi degli Istituti della provincia di Bologna aderenti all'iniziativa.

Le risorse personali

I gruppi sono stati ottenuti e descritti grazie alle risposte date da tutti i giovani che hanno compilato il percorso AlmaOrientati su almalaurea.it o sul sito di Repubblica.it. Di seguito sono richiamati i tratti essenziali che contraddistinguono ciascun gruppo individuato.

Gruppo 1

Il gruppo 1 si caratterizza per la **buona capacità** di: pianificazione degli impegni scolastici ed extrascolastici, analisi delle situazioni e determinazione nel portare a termine i compiti. Inoltre il gruppo 1 attribuisce valore alla formazione in funzione del guadagno e delle opportunità lavorative. Al contrario, questo gruppo mostra **scarso interesse** e apertura verso le nuove esperienze, nonché una scarsa capacità di reagire attivamente agli imprevisti; in più non sembra avere consapevolezza dei propri interessi professionali e quindi fatica a definire un progetto per il proprio futuro lavorativo.

Gruppo 2

Il gruppo 2 mostra un **buon interesse** verso le nuove esperienze e una elevata determinazione nel portare a termine i compiti. Rispetto all'esperienza scolastica, il gruppo 2 ritiene che i risultati ottenuti siano dovuti al proprio impegno nello studio. La formazione viene considerata un valore su cui investire per la propria crescita personale. Al contrario, questo gruppo **non ritiene** che

la formazione possa garantire maggiori opportunità lavorative e di guadagno; inoltre non sembra avere consapevolezza dei propri interessi professionali e quindi fatica a definire un progetto per il proprio futuro lavorativo.

Gruppo 3

Il gruppo 3 mostra di avere sviluppato un **buon metodo** di studio, di saper affrontare con determinazione le difficoltà e di ritenere i risultati scolastici frutto del proprio impegno; valuta l'istruzione come la più importante fonte di sapere e considera il successo nello studio un motivo di gratificazione personale.

Al contrario, questo gruppo mostra **scarso interesse** e apertura verso le nuove esperienze, una scarsa capacità di reagire attivamente agli imprevisti; inoltre non ritiene che il titolo di studio incida sulle possibilità di guadagno.

Gruppo 4

Il gruppo 4 mostra di **avere sviluppato consapevolezza** rispetto ai propri interessi e quindi di avere definito un progetto professionale, oltre alla capacità di pianificare i propri impegni scolastici. Rispetto all'esperienza scolastica, ritiene che i risultati ottenuti siano dovuti al proprio impegno nello studio.

Al contrario, questo gruppo possiede una **limitata capacità** di far fronte alle difficoltà, uno scarso interesse verso le nuove esperienze, e poca capacità di analizzare le situazioni; inoltre non ritiene che la formazione possa garantire maggiori opportunità lavorative e di guadagno.

Gruppo 5

Il gruppo 5 mostra di avere **sviluppato consapevolezza** rispetto ai propri interessi e quindi di avere definito un progetto professionale; inoltre possiede la capacità di reagire davanti alle difficoltà e agli imprevisti e una discreta apertura verso le nuove esperienze. Al contrario, questo gruppo rispetto all'esperienza scolastica tende a **non attribuire** al proprio impegno i risultati che ottiene e mostra di possedere un metodo di studio non pienamente efficace; non ritiene inoltre che la formazione garantisca maggiori opportunità lavorative e di guadagno.

Gruppo 6

Il gruppo 6 si caratterizza per la **capacità** di analizzare le situazioni, di agire con determinazione e di far fronte alle difficoltà e agli imprevisti; dimostra anche un discreto interesse verso le nuove esperienze. Al contrario questo gruppo mostra di **non aver sviluppato** un metodo di studio efficace e di non avere ancora definito un obiettivo professionale; inoltre non attribuisce particolare valore alla formazione e non ritiene che garantisca maggiori opportunità lavorative e di guadagno.

Gruppo 7

Il gruppo 7 mostra **interesse** verso le nuove esperienze e ritiene che la formazione possa aumentare le opportunità lavorative e di guadagno; dimostra inoltre di avere consapevolezza dei propri interessi professionali anche se fatica ad individuare un ambito lavorativo per il futuro. Al contrario, questo gruppo possiede un metodo di studio **non pienamente efficace**, una scarsa capacità di pianificare gli impegni e di perseguire con determinazione i propri obiettivi; rispetto all'esperienza scolastica, non attribuisce al proprio impegno i risultati che ottiene.

Tav. 1 - Diplomandi degli Istituti bolognesi per gruppi "risorse personali" e tipo di diploma (%)

	licei	tecnici	professionali	altri diplomi	totale
gruppo 1	11,5	13,2	16,7	9,8	12,1
gruppo 2	9,6	11,6	16,7	14,6	11,3
gruppo 3	7,1	7,3	4,2	7,3	7,1
gruppo 4	12,8	12,8	16,7	18,9	13,8
gruppo 5	27,7	23,2	22,9	25,6	25,6
gruppo 6	12,3	11,2	12,5	9,8	11,5
gruppo 7	19,0	20,7	10,4	14,0	18,6

Anche le risposte fornite dai diplomandi degli Istituti aderenti al progetto della Provincia di Bologna, sono state classificate sulla base dei 7 gruppi individuati con riferimento alle “risorse personali”.

La Tav. 1 riporta, per il complesso dei diplomandi bolognesi e per i diversi tipi di diploma, la distribuzione dei medesimi gruppi e mostra, ad esempio, che oltre un quarto (27,7%) dei liceali appartiene al gruppo 5.

Gruppo che, come è già stato evidenziato, fra i punti di forza denota quello di avere sviluppato consapevolezza rispetto ai propri interessi e quindi di avere definito un progetto professionale e possiede inoltre la capacità di reagire davanti alle difficoltà e agli imprevisti e una discreta apertura verso le nuove esperienze.

La conoscenza del sistema universitario

La Tav. 2 restituisce in dettaglio la percentuale di risposte corrette a ciascuna delle 10 domande relative alla conoscenza del sistema universitario e del mercato del lavoro per il complesso dei diplomandi degli Istituti bolognesi.

La documentazione raccolta pone in evidenza la limitata conoscenza di due aspetti di grande rilievo per il futuro formativo e lavorativo dei diplomandi.

Le domande relative al numero di “corsi di laurea cui si può iscrivere un diplomato” ed alla quota di laureati che “risultano occupati dopo cinque anni” sono, infatti, quelle che raccolgono le percentuali più ridotte di risposte corrette (11 e 13,4%, rispettivamente).

Più in generale, il numero di risposte esatte che gli studenti in questione hanno fornito è pari a 3,3, con valori superiori o assai prossimi alla media per i licei (3,5) e per gli istituti tecnici (3,3) e decisamente inferiori per i diplomandi degli istituti professionali (2,2).

Tav. 2 - Diplomandi degli Istituti bolognesi: risposte esatte fornite alle domande relative alla conoscenza del sistema universitario e del mercato del lavoro (%)

Quante università ci sono in Italia?	40,2
A quanti tipi di corsi di laurea può iscriversi un diplomato?	29,5
Quante sono le classi di laurea cui si può iscrivere un diplomato?	19,4
Quanti sono i corsi di laurea cui si può iscrivere un diplomato?	11,0
A cosa corrisponde un credito formativo universitario?	36,0
Quanti italiani fra i 25 e i 34 anni hanno completato la scuola secondaria superiore?	49,8
Per quale motivo solo il 45% dei laureati triennali lavora dopo un anno?	35,7
Quanto guadagna in media un laureato rispetto a un diplomato?	43,3
In quale area disciplinare è più elevata la retribuzione dei laureati?	55,8
Quanti laureati italiani del 2001 risultano occupati dopo 5 anni?	13,4

Le materie preferite

Il modello di classificazione applicato alle risposte della sezione di AlmaOriëntati relativa a “Cerca il tuo corso di laurea” ha consentito di individuare (tramite una cluster analysis) 6 gruppi di diplomandi degli Istituti che hanno partecipato al progetto promosso dalla Provincia di Bologna che hanno espresso preferenze simili (Tav. 3).

Tav. 3 - Descrizione dei 6 gruppi individuati per le “materie preferite”

Gruppo 1	Gruppo 2	Gruppo 3	Gruppo 4	Gruppo 5
Le prime 5 materie preferite (in ordine decrescente di importanza)				
Ingegneria dell'Informazione	Lettere	Lettere	Chimica	Scienze Mediche
Ingegneria Industriale	Filosofia	Lingue e Letter. Moderne	Fisica	Scienze Infermier. e Tecn. Mediche Applicate
Statistica	Lingue e Letter. Moderne	Filosofia	Geologia	Scienze Biologiche
Scienze Economiche	Storia Medievale, Moderna, Contemp.	Scienze Politiche e Sociali	Scienze Biologiche	Psicologia
Ingegneria Civile e Architettura	Storia Antica	Scienze Giuridiche	Scienze Mediche	Pedagogia
e le ultime 5 materie, quelle meno “apprezzate” (in ordine decrescente di importanza)				
Psicologia	Ingegneria Industriale	Informatica	Pedagogia	Ingegneria dell'Informazione

Scienze Antropologiche	Scienze Mediche	Ingegneria Civile e Architettura	Psicologia	Scienze Giuridiche
Pedagogia	Fisica	Agraria	Lettere	Ingegneria Industriale
Lettere	Matematica	Ingegneria dell'Informazione	Lingue e Letter. Moderne	Statistica
Filosofia	Chimica	Ingegneria Industriale	Scienze Politiche e Sociali	Scienze Economiche

In particolare, la distribuzione, sulla base dei 6 gruppi individuati, degli studenti dei 15 Istituti bolognesi analizzati è illustrata per il complesso e per ciascun tipo di diploma nella Tav. 4.

Tav. 4 - Diplomandi degli Istituti bolognesi per gruppi di "materie preferite" e per tipo di diploma (%)

	licei	tecnici	professionali	altri diplomi	totale
gruppo 1	26,8	46,5	31,3	14,6	32,5
gruppo 2	16,3	19,8	29,2	36,0	20,8
gruppo 3	16,7	12,8	18,8	23,2	16,2
gruppo 4	24,2	8,9	6,3	7,9	15,7
gruppo 5	15,1	5,2	6,3	15,2	11,2
gruppo 6	0,9	6,8	8,3	3,0	3,6

Le aspettative lavorative

I gruppi sono ottenuti e descritti grazie ai giudizi che i laureati occupati, intervistati da AlmaLaurea a cinque anni dal conseguimento del titolo, hanno espresso su 14 differenti aspetti del lavoro svolto.

Ciascun diplomando rientra in uno di questi 10 gruppi a seconda delle risposte fornite circa il lavoro ideale che immagina di svolgere dopo la laurea, una sorta di risposta al quesito “cosa vuoi fare da grande?”.

Di seguito sono richiamati in sintesi gli aspetti del lavoro che contraddistinguono il profilo di ciascun “animaletto”.

Aquilotto alpino

L'aquilotto alpino è **molto soddisfatto** del coinvolgimento nelle decisioni aziendali, della possibilità di essere autonomo e indipendente, della flessibilità dell'orario di lavoro, del prestigio che il lavoro può offrire, della coerenza con gli studi universitari, della possibilità di acquisire professionalità, di fare carriera e di avere un guadagno elevato, nonché della corrispondenza tra l'attività lavorativa e i propri interessi culturali.

All'estremo opposto, l'aquilotto **non è soddisfatto** del rapporto con i colleghi, del luogo di lavoro, della possibilità di disporre di tempo libero, della stabilità del proprio lavoro e, infine, della possibilità di svolgere un lavoro utile per la società.

Lupo d'appartamento

Il lupo d'appartamento ha trovato un lavoro che lo **soddisfa** per il guadagno, la possibilità di fare carriera, di essere autonomo e indipendente; il lupo è molto appagato anche dalla flessibilità dell'orario di lavoro, dal coinvolgimento nelle decisioni aziendali, dal prestigio che il lavoro può offrire e, infine, dalla possibilità di svolgere un lavoro utile per la società. Di contro, il lupo d'appartamento **non è soddisfatto** della coerenza tra il lavoro e gli studi universitari, della stabilità del proprio lavoro, della possibilità di acquisire professionalità, della corrispondenza tra attività lavorativa e interessi culturali, della possibilità di disporre di tempo libero, del luogo di lavoro non-

ché del rapporto con i colleghi.

Leone rampante

Il leone rampante è molto soddisfatto, dal momento che numerosi sono gli aspetti del lavoro del quale è **decisamente appagato**: il guadagno, la possibilità di fare carriera, il prestigio che il lavoro può offrire, la possibilità di acquisire professionalità, il coinvolgimento nelle decisioni aziendali, la corrispondenza tra attività lavorativa e interessi culturali, la stabilità del proprio lavoro, ma anche il rapporto con i colleghi, la possibilità di essere autonomo e indipendente, il luogo di lavoro e la coerenza tra il lavoro e gli studi universitari compiuti.

Di conseguenza, si contano sulle dita di una mano gli aspetti per i quali il leone rampante **non è particolarmente soddisfatto**: la possibilità di disporre di tempo libero, la flessibilità dell'orario di lavoro e la possibilità di svolgere un lavoro utile per la società.

Delfino mediterraneo

Al delfino mediterraneo il lavoro ha permesso (e pertanto ne è **appagato**) di acquisire professionalità, una buona corrispondenza tra attività lavorativa e interessi culturali, ma anche una certa coerenza tra il lavoro e gli studi universitari compiuti; soddisfatto anche per il prestigio che il lavoro può offrire, la possibilità di svolgere un lavoro utile per la società, il coinvolgimento nelle decisioni aziendali, la possibilità di fare carriera e, anche se in misura minore, il guadagno.

Al contrario, il delfino mediterraneo **non è soddisfatto** della flessibilità dell'orario di lavoro, della possibilità di disporre di tempo libero, del luogo di lavoro, del rapporto con i colleghi, della possibilità di essere autonomi e indipendenti, della stabilità del proprio lavoro.

Formica ambiziosa

La formica ambiziosa è **soddisfatta** degli aspetti lavorativi relativi alla stabilità del proprio lavoro, alla coerenza tra il lavoro e gli studi universitari compiuti, alla possibilità di acquisire professionalità e di fare carriera, al guadagno, al prestigio che il la-

voro può offrire, al rapporto con i colleghi, alla corrispondenza tra attività lavorativa e interessi culturali.

D'altro lato, però, la formica **non è appagata** dalla possibilità di essere autonoma e indipendente, dalla flessibilità dell'orario di lavoro, dal coinvolgimento nelle decisioni aziendali, dalla possibilità di svolgere un lavoro utile per la società, dal tempo libero e dal luogo di lavoro.

Ornitorinco

L'ornitorinco svolge un'attività lavorativa che lo **soddisfa** per la corrispondenza con i propri interessi culturali, la coerenza con gli studi universitari compiuti, nonché la possibilità di svolgere un lavoro utile per la società; inoltre, sono soddisfacenti la possibilità di acquisire professionalità, il tempo libero, il luogo di lavoro, la flessibilità dell'orario di lavoro, il rapporto con i colleghi, il prestigio che il lavoro può offrire.

Di contro, l'ornitorinco è **poco appagato** dalla stabilità del proprio lavoro, dal guadagno e dalla possibilità di fare carriera, dal coinvolgimento nelle decisioni aziendali e dalla possibilità di essere autonomo e indipendente.

Cavallo di Zorro

Il cavallo di Zorro è **soddisfatto** per la possibilità di svolgere un lavoro utile per la società, per il tempo libero, per la coerenza con gli studi universitari compiuti, per la corrispondenza tra attività lavorativa e interessi culturali e per la stabilità del lavoro.

Di contro, **non è soddisfatto** del guadagno, della possibilità di fare carriera, del prestigio che il lavoro può offrire, del rapporto con i colleghi, del coinvolgimento nelle decisioni aziendali, della possibilità di acquisire professionalità, del luogo di lavoro, della possibilità di essere autonomi e indipendenti e della flessibilità dell'orario di lavoro.

Gatto sornione

Il gatto sornione è **molto soddisfatto** dalla possibilità di essere autonomo e indipendente, dalla flessibilità dell'orario di lavoro, dalla possibilità di disporre di tempo libero, dal coinvolgimento nelle decisioni aziendali, dal luogo di lavoro e dal rapporto con

i colleghi.

All'estremo opposto, però, il gatto sornione **non è soddisfatto** della coerenza con gli studi universitari, della possibilità di acquisire professionalità, della corrispondenza tra attività lavorativa e interessi culturali, della stabilità del proprio lavoro, del prestigio che il lavoro può offrire, della possibilità di fare carriera e di avere un guadagno elevato e, infine, della possibilità di svolgere un lavoro utile per la società.

Cane da guardia

Il cane da guardia ha pochi, ma precisi elementi di soddisfazione, dal lavoro **trae appagamento** per stabilità, buon rapporto con i colleghi, luogo di lavoro, possibilità di guadagno e di carriera.

Al contrario, **non è soddisfatto** della possibilità di svolgere un lavoro utile per la società, della corrispondenza tra attività lavorativa e interessi culturali, della coerenza con gli studi universitari, della possibilità di acquisire professionalità, della flessibilità dell'orario di lavoro, del prestigio che il lavoro può offrire, del coinvolgimento nelle decisioni aziendali, della possibilità di disporre di tempo libero e di essere autonomi e indipendenti.

Tartaruga da giardino

La tartaruga da giardino è **molto appagata** dalla possibilità di disporre di tempo libero, dalla stabilità del proprio lavoro, dal luogo di lavoro, dalla flessibilità dell'orario di lavoro e dal rapporto con i colleghi.

Di contro, la tartaruga **non è soddisfatta**, in particolare, per il prestigio che il lavoro può offrire, la possibilità di acquisire professionalità, il coinvolgimento nelle decisioni aziendali, la corrispondenza tra attività lavorativa e interessi culturali; ma anche per la possibilità di fare carriera, la coerenza con gli studi universitari, la possibilità di avere un guadagno elevato, la possibilità di essere autonomi e indipendenti nonché di svolgere un lavoro utile per la società.

La Tav. 5 evidenzia come i raggruppamenti relativi alle aspettative lavorative sono presenti nel complesso dei diplomandi e in ciascun tipo di diploma.

Tav. 5 - Diplomandi degli Istituti bolognesi per gruppi di “aspettative lavorative” e tipo di diploma (%)

	Licei	Tecnici	Professionali	altri	Totale
Aquilotto alpino	2,0	0,9	4,2	2,4	1,7
Lupo d'appartamento	11,5	21,2	18,8	14,6	15,7
Leone rampante	6,4	2,7	6,3	7,3	5,2
Delfino mediterraneo	6,2	3,0	-	8,5	5,1
Formica ambiziosa	22,7	22,8	14,6	26,8	23,0
Ornitornico	2,7	3,0	-	3,7	2,8
Cavallo di Zorro	14,7	17,1	18,8	9,8	15,0
Gatto sornione	13,7	14,8	12,5	8,5	13,3
Cane da guardia	6,9	1,8	8,3	4,3	4,8
Tartaruga da giardino	13,1	12,8	16,7	14,0	13,3

2. La sperimentazione di un percorso di educazione alla scelta post-diploma a cura di Cetrans (Centro per le Transizioni al lavoro e nel lavoro)

2.1 Dallo strumento AlmaOrièntati al percorso di orientamento POGAS

di Rita Chiesa

Per affrontare l'analisi critica dell'esperienza realizzata con la sperimentazione promossa dal progetto POGAS occorre rispondere innanzitutto ad una prima possibile obiezione: ha senso, oggi, investire nello sviluppo di un test di orientamento?

La diffusione ed il successo dello strumento AlmaOrièntati sembrano suggerire una risposta affermativa. Non va però dimenticato che nel corso della storia dell'orientamento l'utilizzo dei test ha raccolto numerose critiche: se, infatti, nella prima metà del secolo scorso si è assistito ad una crescita costante degli ambiti di applicazione dei test, a partire dagli Anni Cinquanta sono state sollevate diverse perplessità sia carattere tecnico che culturale rispetto all'uso indiscriminato di questo tipo di strumenti.

Dal punto di vista tecnico, è stato in più occasioni rilevata un'attenzione insufficiente verso l'accertamento delle proprietà psicometriche, ovvero la validità e l'attendibilità della misura, dello strumento prima del suo utilizzo e, in maniera similare,

una scarsa cautela nell'affidare la somministrazione e l'interpretazione dei risultati a figure con competenze professionali non adeguate.

Dal punto di vista culturale, sono state avanzate aspre critiche rispetto al rischio di strumentalizzazione dei risultati dei test ai fini valutativi e classificatori. In particolare, si è obiettato che la valutazione realizzata con i test possa essere discriminatoria nei confronti delle minoranze etnico-culturali.

L'atteggiamento attuale verso l'utilizzo dei test nelle pratiche di orientamento appare più equilibrato essendo basato su un uso più consapevole di questi strumenti: in qualità di strumento, infatti, un test non è né "buono", né "cattivo", ma è importante che esso si dimostri preciso e affidabile nella misurazione e che coloro che lo somministrano utilizzino con responsabilità gli esiti. Due momenti appaiono quindi cruciali per garantire la massima efficacia di un test: il momento di costruzione e validazione dello strumento e il momento di interpretazione e restituzione dei risultati⁶.

Per quanto riguarda lo strumento AlmaOrièntati, la correttezza della fase di costruzione e validazione dello strumento è stata garantita dalla professionalità di AlmaLaurea, mentre rispetto al momento della restituzione l'utilizzo del mezzo informatico per la sua somministrazione apre il campo ad un'ulteriore riflessione.

L'utilizzo delle tecnologie informatiche nel campo dell'orientamento è infatti in espansione, ma oltre all'innegabile vantaggio di rendere fruibile determinati servizi ad un numero elevato di persone con costi relativamente contenuti, esso richiede una specifica attenzione al ruolo tendenzialmente passivo che attribuisce all'utente del servizio automatizzato. Infatti, nel caso della compilazione di un test online, tale modalità normalmente comporta la restituzione dei risultati in forma di referto scritto che l'utente deve comprendere ed interpretare in maniera autonoma, senza possibilità di confronto.

Al contrario, l'attuale approccio psicosociale all'orientamento

6 Del Corno, F. e Pelanda, E. (1985). Metodologia dei test psicologici: uso e abuso dei reattivi psicodiagnostici in psicologia clinica, industriale e dell'educazione, FrancoAngeli, Milano.

sottolinea l'importanza di prevedere, qualora si utilizzino test, un momento durante il quale i risultati vengano presentati al rispondente e siano rinegoziati nei loro significati, affinché la persona possa riconoscere come valide le informazioni ricevute e utilizzarle realmente per superare il compito orientativo (sia esso la scelta post-diploma, la ricerca di un lavoro o altro). La partecipazione attiva della persona al momento di restituzione dovrebbe avere quindi la funzione di facilitare la comprensione dei risultati, favorire l'integrazione delle informazioni ricevute con quelle possedute in precedenza dalla persona e promuovere la riflessione circa le implicazioni dei risultati ottenuti rispetto alla modalità di fronteggiamento della situazione in cui ci si trova⁷.

In questo modo, i test possono contribuire allo sviluppo della capacità di auto-orientamento, favorendo l'autoconsapevolezza e la ridefinizione di un'immagine più realistica di sé, funzionale alla costruzione e al governo di un percorso formativo/lavorativo.

Sulla base di queste riflessioni, all'interno del progetto POGAS, la collaborazione tra AlmaLaurea e Ce.Trans (Centro per le Transizioni al lavoro e nel lavoro) ha permesso di sviluppare un'originale modalità di restituzione dei risultati dello strumento AlmaOrientati che risponda alla necessità di coinvolgere attivamente i ragazzi.

In particolare, per questa fase di sperimentazione, si è scelto di concentrarsi sulla parte dello strumento AlmaOrientati, che riguarda l'area intitolata "*Individua i tuoi punti di forza*". Come illustrato nel precedente capitolo, le risposte a questa sezione permettono di definire l'appartenenza a uno dei sette profili esemplificativi o prototipici che riassumono le risorse possedute dalla persona rispetto alle seguenti aree: il metodo di studio; l'attribuzione causale dei propri risultati scolastici; il valore attribuito alla formazione; la consapevolezza delle proprie preferenze e interessi; la disponibilità alle nuove esperienze; la capacità di analisi delle situazioni e dei problemi; la capacità di affrontare gli imprevisti e, infine, l'attitudine alla focalizzazione sugli obiettivi.

7 Mancinelli, M.R. (1998). I test in orientamento. Vita e Pensiero, Milano

Queste aree vengono considerate *risorse* della persona in quanto appaiono fondamentali per affrontare il momento di scelta legato al completamento del ciclo di studi della scuola superiore: esse risultano infatti propedeutiche e funzionali allo sviluppo dell'autonomia della persona nel governo del processo di valutazione delle alternative possibili e nella prefigurazione dello sviluppo della propria storia formativa e lavorativa. In altre parole, il possesso di tali risorse è un prerequisito irrinunciabile per gestire efficacemente il proprio processo di orientamento.

Naturalmente lo sviluppo di tali risorse è legato al processo maturativo della persona lungo tutto l'arco di vita, ma può essere sostenuto da interventi di natura psicopedagogica di differente grado di specificità attuati nel corso nell'esperienza educativo-scolastica.

Dunque, la possibilità di misurare il grado di possesso di queste risorse da parte di una persona è importante per prevedere le modalità con le quali una persona affronterà un compito orientativo, quale la scelta post-diploma, e per individuare eventuali bisogni orientativi, derivanti dalla necessità di potenziare alcune di queste aree di competenza.

La selezione delle aree indagate dallo strumento AlmaOrièntati e la scelta delle modalità di misurazione sono frutto della riflessione maturata grazie allo sviluppo e all'ampia applicazione dello strumento POI (Profilo Orientativo Individuale), messo a punto dalla professoressa M.L. Pombeni⁸, finalizzato all'identi-

8 Guglielmi D., Martoni M., Pombeni M.L., (2005). Profilo orientativo individuale: uno strumento di assessment delle competenze orientative, *Risorsa uomo*, 1-2, 97-110

Pombeni, M.L., e Canzutti, S. (2000). Profili orientativi: verso una definizione tipologica, *Risorsa Uomo*, 1-2, 109-129.

Pombeni, M.L., e Chiesa, R. (2009). Il gruppo nel processo di orientamento, Carocci, Roma.

Pombeni, M.L., e Chiesa, R. (2008). Counseling di orientamento: uno strumento di supporto all'analisi della domanda, *Counseling*, 1 (1), 85-98.

Pombeni M.L., e Guglielmi D. (2003). Compétences d'orientation et besoin d'aide dans les transitions, in Delobbe N., Karnas G., Vandenberghe C. (eds), *Evaluation et développement des compétences au travail*, Presses

fica-zione di tre differenti aree di competenze orientative:

- le competenze di base, ovvero risorse aspecifiche, ma propedeutiche allo sviluppo di un atteggiamento attivo e responsabile rispetto alle situazioni di transizione formativa e lavorativa (ad esempio, la disponibilità alle nuove esperienze o la capacità di affrontare gli imprevisti);
- le competenze di monitoraggio, ovvero la capacità di mantenere un livello di consapevolezza critica sulle esperienze formative o lavorative presenti, che permetta di anticipare e dunque prevenire eventuali situazioni di rischio e disagio (ad esempio, l'analisi della relazione tra proprio metodo di studio e impegno e i propri risultati scolastici in termini di causa-effetto)
- le competenze di sviluppo, ovvero la capacità di affrontare le scelte, riuscendo a pensare allo sviluppo di sé e del proprio progetto professionale nel futuro (ad esempio, la chiarezza delle proprie preferenze e interessi e la capacità di investire energie per raggiungere obiettivi a lungo termine).

Le risorse esplorate dallo strumento AlmaOrièntati appaiono direttamente implicate nel determinare il successo della scelta post-diploma, ma questo non significa che l'intento della loro rilevazione sia quello di spingere gli studenti che mostrano un bagaglio meno ricco verso una scelta al ribasso (ad esempio, scoraggiare questi studenti dall'isciversi all'università). Al contrario, l'obiettivo è quello di fornire ai ragazzi uno strumento di conoscenza di sé che favorisca una scelta consapevole per il proprio futuro. In altre parole, chi dovesse rilevare il possesso ridotto di risorse, dovrebbe essere stimolato ad investire nel loro sviluppo, prefigurando modalità concrete di agire al fine di colmare quelle lacune che potrebbero ostacolare il raggiungimento dei propri obiettivi.

Per favorire lo sviluppo di questo atteggiamento, la sperimen-

universitaires de Lovain, 189-198

Pombeni M.L., e Gugliemi D. (2000). Competenze Orientative: costrutti e misure, GIPO-Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento, 1 (3), 26-37.

tazione POGAS ha previsto una modalità innovativa di restituzione del risultato del test Alma-Orientati relativo all'attribuzione ad uno dei sette profili di risorse definiti dallo strumento.

Tale modalità si fonda sul lavoro di gruppo. Il metodo del lavoro di gruppo è ormai riconosciuto nelle pratiche orientative come contesto privilegiato per acquisire informazioni e confrontarsi con modalità di affrontare le situazioni diverse dalle proprie (Pombeni e Chiesa, 2009).

Nel contesto della sessione di gruppo, che verrà descritta nel dettaglio nel prossimo paragrafo, il risultato prodotto dal test AlmaOrientati diviene uno degli elementi, insieme al confronto con i compagni, che favoriscono l'allargamento della prospettiva individuale, introducendo nuove informazioni e favorendo la prefigurazione di soluzioni talvolta più complesse e ricche rispetto a quelle prodotte dal singolo individuo.

Il lavoro di gruppo può quindi essere considerato come una modalità efficace ai fini di *espandere l'esperienza complessiva dell'individuo*: il confronto con i compagni favorisce infatti la ricostruzione dell'insieme delle variabili che influenzano la scelta post-diploma (risorse personali, vincoli ambientali, fonti di supporto, condizioni strutturali, etc.); allarga e ristruttura le informazioni e le rappresentazioni possedute dal singolo; aumenta la capacità di analisi critica della situazione fornendo alla persona differenti punti di vista; facilita l'acquisizione di abilità per superare l'evento critico.

Nello specifico dell'esperienza POGAS, il lavoro di gruppo ha anche la funzione di scoraggiare negli studenti un atteggiamento di accettazione passiva dell'esito del test; intende invece attivare il desiderio di confrontare la rappresentazione che si possiede di sé con le informazioni che provengono da una fonte esterna, in modo da aumentare la consapevolezza di sé. L'articolazione delle attività previste per la sessione di gruppo è descritta nel prossimo paragrafo.

2.2 Modalità dell'intervento di gruppo

di Gaetano Martorano

La restituzione dei profili emersi dalla compilazione della sezione *"Individua i tuoi punti di forza"* del questionario AlmaOrièntati, è stata progettata considerando sei fasi di lavoro, ciascuna delle quali viene di seguito descritta in termini di **obiettivi, attività e risultati attesi**.

La sperimentazione di questa attività, a cura dei consulenti Ce.Trans, ha coinvolto 595 studenti dell'ultimo anno di scuola media superiore in 11 istituti della Provincia di Bologna: il 55% frequenta un Istituto tecnico; il 25% un Liceo; il 20% un Istituto professionale. La sessione di gruppo per la restituzione dei risultati ha una durata di 4 ore, da svolgersi consecutivamente senza interruzioni.

Un requisito importante per una efficace restituzione è che il conduttore abbia chiara sin dall'inizio la finalità orientativa di tale attività e gli obiettivi delle singole fasi, nonché abbia maturato esperienza nell'animazione di gruppi di adolescenti.

STEP 1 - Accoglienza:

Obiettivi

- Brevi richiami alle finalità ed obiettivi generali dell'attività, presentazione della struttura erogante e informazioni sul finanziamento;
- Breve socializzazione con il gruppo di studenti coinvolti.

Attività: "Ci presentiamo"

Il conduttore prende per primo la parola, presenta le finalità dell'incontro e, nel caso in cui non conosca i membri del gruppo al quale si rivolge, si presenta.

Per creare un clima confidenziale, il conduttore può scegliere di raccontare la propria storia formativa e lavorativa, sottolineando i momenti di snodo che possono essere esemplificativi per coloro che si apprestano a fare una scelta per il proprio futuro

professionale.

In seguito, gli studenti sono invitati a disporsi a coppie: a turno, ciascuna coppia, mediante un breve colloquio-intervista reciproco, deve ricostruire alcuni elementi del percorso scolastico del compagno che potrebbero influenzare la scelta post-diploma (motivazioni specifiche, strategie di fronteggiamento di eventuali momenti di difficoltà, successi/insuccessi, cambi di percorso, rapporti con le proprie fonti di influenza comunitaria). Al termine di questo breve scambio (circa 10 minuti a coppia) il conduttore propone una sintesi delle presentazioni, ridefinendo gli elementi significativi della presentazione emersi in ogni coppia.

Questo passaggio iniziale di raccolta di punti di vista, idee, opinioni, episodi, svolge l'importante funzione di instaurare sin dalle prime battute un clima di collaborazione positivo e libero da giudizi o valutazioni improprie. Il messaggio chiave è *"l'esperienza di ognuno è importante, ed ogni esperienza ha lo stesso valore"*.

Risultati attesi

In questa fase è importante condividere con gli studenti il senso dell'attività che si propone loro, e favorire la percezione che tale iniziativa possa inserirsi in una prospettiva di continuità e di integrazione rispetto ad altre esperienze (più o meno) orientative che hanno incontrato nel loro percorso.

Va inoltre ricordata la rilevanza dell'atteggiamento del conduttore, al fine di impostare una relazione basata sul rispetto delle posizioni di ognuno, sul coinvolgimento, sulla possibilità di esprimersi e far esprimere, sull'accettazione, sull'ascolto.

STEP 2 – A proposito di orientamento...

Obiettivi

- Raccolta e analisi delle aspettative circa l'orientamento (esperienze pregresse e rappresentazione delle attività a carattere orientativo);
- Presentazione delle attività specifiche e "patto" d'aula.

Attività: “Ciò che sappiamo”

Il conduttore chiede quali attività di orientamento sono state realizzate a livello del gruppo classe e nell'istituto di appartenenza, e, attraverso una sorta di *brainstorming*, raccoglie le rappresentazioni, i vissuti, gli atteggiamenti, le opinioni circa il valore che un'attività di orientamento può avere. E' consigliabile utilizzare la lavagna per registrare le parole che i partecipanti associano all'orientamento. Tale attività è importante per uniformare il linguaggio, chiarire ulteriormente gli scopi e gli obiettivi dell'intervento, e ridefinire le aspettative. Anche in questo caso l'atteggiamento del conduttore dovrà essere improntato alla valorizzazione delle proposte e dei contributi di ognuno, proprio per favorire una maggiore apertura e fiducia, importante e fondamentale per le attività successive. La scansione della comunicazione, l'attribuzione dei turni di parola, il ritmo dato alla discussione, è parte decisiva ed integrante dello strumento, in quanto contribuisce a definire e strutturare la relazione fra i membri del gruppo classe ed il conduttore, rispetto all'attività specifica.

Risultati attesi

In questa fase è importante superare la rappresentazione dell'orientamento come momento valutativo, prescrittivo o meramente informativo da parte di un esperto, per promuovere l'idea di orientamento come processo maturativo personale che può avvalersi in alcuni momenti di alcune azioni professionali di sostegno, ma che principalmente deve essere considerato come un processo autonomo di gestione del proprio percorso formativo nell'ambito delle normali esperienze didattiche.

STEP 3 - A proposito di competenze...

Obiettivi

- Raccolta delle rappresentazioni relative alle abilità e competenze connesse al processo di scelta
- Definizione del concetto di motivazione
- Presentazione delle risorse indagate dal questionario AlmaOrientati

Attività: “Misuriamo le distanze”

Attraverso il riferimento ad esperienze portate dagli studenti, la discussione guidata dal conduttore verte sulla definizione e comprensione del concetto di competenza: il gruppo viene “sensibilizzato” a pensare e pensarsi in termini di abilità e competenze, attraverso il confronto con gli altri, e per mezzo delle ridefinizioni del conduttore, le competenze e le abilità diventano uno strumento dinamico da configurare, perfezionare e potenziare in vista di un proprio progetto e una propria motivazione.

Risultati attesi

In questa fase vengono resi espliciti i contenuti delle attività che seguiranno, si esplora la rappresentazione del gruppo legata all’idea di competenza e si danno dei feedback per predisporre la classe alla autoesplorazione delle competenze e delle abilità, in un clima non valutativo ma di scambio tra pari.

Tempo necessario per il completamento delle prime tre fasi: ca. 60min.

STEP 4 - Ciack si gira!

Obiettivi

- Ricostruzione delle risorse possedute dai differenti profili attraverso l’analisi delle biografie
- Identificazione con i profili individuati

Attività: Il confronto con le biografie

Questa fase prevede la suddivisione della classe in piccoli gruppi, composti da 4-5 studenti. Per questa attività sono state redatte sette biografie, ciascuna delle quali presenta un personaggio che possiede le caratteristiche tracciate da uno dei profili di risorse individuato da AlmaOriëntati. Una presentazione dettagliata dei contenuti delle biografie e delle modalità di analisi suggerite verrà fatta nel paragrafo 2.4.

Inizialmente ogni piccolo gruppo ha il compito di leggere le bio-

grafie e cercare di tracciare un profilo del protagonista rispetto a: gli interessi e le motivazioni; i possibili progetti e percorsi futuri (tenendo conto di quelli esplicitati nella biografia, ma immaginandone anche altri); le capacità che la persona possiede e potrà esprimere nel suo futuro (formativo e lavorativo) e le capacità che dovrebbe sviluppare per raggiungere i suoi obiettivi. Al termine di questa prima analisi, partendo dalle otto dimensioni definite dal questionario AlmaOrièntati, ogni piccolo gruppo ricostruisce le risorse che caratterizzano il protagonista di ciascuna storia.

Infine, a livello individuale, ogni partecipante sceglie il personaggio che ritiene più simile a lui rispetto alle risorse possedute.

Le attività di questa fase sono guidate dalla compilazione di tre schede allegate al presente volume.

Il conduttore ha un ruolo importante nel fissare inizialmente alcune linee guida per il lavoro in sottogruppi e nel monitorare che il clima nei piccoli gruppi rimanga improntato alla collaborazione reciproca, al confronto, all'apertura fra i membri e non alla valutazione ed al giudizio. Il valore della biografia è legato alla sua destrutturazione da parte degli studenti, in modo da coglierne gli aspetti potenziali, non espressi, di sviluppo, e renderli così terreno di confronto con le proprie biografie.

Risultati attesi

Attraverso il confronto con le biografie proposte, ovvero con i profili orientativi ad esse sottesi, ogni studente potrà valutare le proprie risorse, riflettendo soprattutto, con l'aiuto dei compagni, sulle implicazioni concrete che il possesso di queste può avere sui propri progetti per il futuro.

In questa fase il confronto all'interno dei piccoli gruppi e a livello del gruppo classe come nelle fasi precedenti diviene importante, oltre che per esigenze operative, anche per salvaguardare una dimensione "privata" e delicata che può avere a che fare con aspetti valutativi ed auto valutativi.

Tempo necessario per il completo svolgimento della quarta fase: ca 90min.

STEP 5 - Riavvolgiamo il nastro: il feedback

Obiettivi

- Ricostruzione della rappresentazione personale delle proprie risorse
- Restituzione del profilo di appartenenza emerso dalla compilazione del questionario AlmaOriéntati.

Attività: “Specchiarsi nel gruppo”

Questa fase si centra su un'attività di natura sociometrica che permette ai partecipanti di manifestare il grado di identificazione con uno dei sette profili proposti e riflettere quindi sulle risorse che si ritiene di possedere e su eventuali punti deboli che potrebbero intralciare il raggiungimento dei propri obiettivi.

Gli studenti vengono invitati a raggrupparsi secondo la biografia che hanno scelto come più somigliante a sé.

A turno ciascun gruppo viene invitato al centro della stanza e a ogni membro viene chiesto di esprimere il grado di vicinanza che sente con la biografia scelta, specificando in cosa ritiene di assomigliare al protagonista della storia e rispetto a quali caratteristiche si sente diverso.

Durante questa fase i compagni possono esprimere la loro opinione, confermando o disconfermando l'autovalutazione della persona. Infine, viene restituito alla persona il profilo emerso dalla compilazione dello strumento AlmaOriéntati.

Sia nel momento di confronto con le opinioni dei compagni sia nel momento di restituzione dei risultati del questionario, è importante che il conduttore sappia mantenere il clima sul piano del confronto e non del giudizio.

Per far questo le diverse fonti di valutazione (sé stessi, i compagni, il test) verranno presentati come fonti di informazione utili a riflettere su sé stessi.

Risultati attesi

Questa fase permette un'ulteriore approfondimento della conoscenza di sé e delle proprie risorse e dovrebbe inoltre favorire la maturazione di un atteggiamento aperto al confronto con punti di vista diversi dal proprio.

STEP 6 - Conclusione dell'attività

Obiettivi

- Rilettura e valorizzazione dell'esperienza realizzata

Attività: "Cosa "salvo con nome" e cosa "butto nel cestino"

Il consulente, in questa fase, attraverso l'analogia con il "salvare un file" chiede ai partecipanti, rispetto all'esperienza appena realizzata, cosa è importante per ognuno salvare e mettere da parte per un uso futuro, e cosa invece può essere messo nel cestino per eliminarlo e non avere zavorre o ostacoli. In questa fase viene privilegiata una modalità di conduzione ricca di feedback ed al contempo calda, accogliente e rispettosa dei tempi di ognuno, in modo da raccogliere quanti più contributi possibili e congedarsi in vista del colloquio individuale. Al momento dei commiato, il conduttore consegna alla classe un fascicolo contenente le risposte corrette alle domande presenti sulla sezione "Conosci il sistema universitario e il mercato del lavoro?" del questionario AlmaOrièntati e un opuscolo informativo riguardante la riforma universitaria e l'attuale organizzazione dei corsi di laurea (si veda in allegato). Questo materiale viene presentato come un'ulteriore strumento da usare in autonomia o a livello del gruppo classe per riflettere sugli esiti del questionario e attivare i ragazzi verso la ricerca di informazione.

Risultati attesi

Il feedback finale è un importante momento di integrazione cognitiva ed emotiva. Si passa da un momento in cui si è stati disponibili ad ascoltare, rivedere le proprie posizioni e mettersi in gioco ad un momento in cui è necessario tirare le somme e ricostruire una propria posizione e sintesi personale. In questa fase è importante che il conduttore gestisca la restituzione ed i commenti di ognuno dando spazio alle posizioni personali, alla "verità" di ognuno, alle consapevolezza raggiunte, e bloccando commenti inopportuni, giudizi, banalizzazioni.

Tempo necessario per il completamento dell'ultima fase (step 5 e 6): ca. 90min

2.3 Il valore del colloquio orientativo

di Gaetano Martorano

L'attività conclusiva dell'azione orientativa prevista da progetto POGAS, rappresentata da un momento individuale di confronto con il conduttore o altri consulenti coinvolti nel progetto, ha come finalità quella di aiutare gli studenti a portare a sintesi le riflessioni e le elaborazioni condotte nelle precedenti fasi di lavoro in vista della propria scelta.

La scelta post-diploma rappresenta un momento importante nel percorso formativo e lavorativo di ogni giovane e non è il caso di sminuire la complessità di questa decisione invocando suggerimenti semplicistici o sommari che non tengano conto della pluralità di fattori che entrano in gioco in questo processo come "fai quello che ti interessa veramente!", oppure "cerca un percorso che ti garantisca il lavoro!", ecc..

Chi si appresta a scegliere il proprio percorso in genere dovrebbe essere portato a riflettere su questi interrogativi:

- Quali sono i miei interessi (personali e professionali)?
- Come è andato il mio percorso scolastico finora? Quali i risultati conseguiti? Quali le competenze sviluppate?, ecc.
- Che informazioni possiedo sulle diverse opportunità formative post-diploma?
- Che informazioni possiedo sulle prospettive occupazionali dei diversi settori professionali?
- Quale rapporto c'è fra la scelta universitaria o lavorativa e il mio progetto di vita?
- Ci sono vincoli (personali, socio-economici, ecc.) o influenze (amicali, familiari, ecc.) che pesano sulla mia decisione ?

Tutti questi fattori (e probabilmente altri ancora) entrano nel processo di scelta anche se, non sempre, lo studente ne ha consapevolezza e tende soggettivamente ad attribuire maggior peso solo ad uno di questi elementi (ad esempio, gli interessi personali contro gli sbocchi occupazionali o viceversa), perdendo di vista l'importanza degli altri e dell'insieme.

L'attività in gruppo progettata per POGAS ha fra i suoi obiettivi proprio quello di contribuire ad aumentare il livello di consapevolezza rispetto alla complessità dei fattori in gioco nel processo di scelta e quindi predisporre lo studente alla riflessione che può essere approfondita attraverso un colloquio individuale.

Il fine ultimo è quello di sostenere lo studente nella definizione di un percorso formativo e professionale congruente con le proprie caratteristiche personali (in termini di abilità, interessi, significati e valori attribuiti alla scuola e al lavoro) e la rete di opportunità, vincoli e condizionamenti presenti nel proprio ambiente di vita.

Il colloquio proposto all'interno del percorso POGAS è dunque finalizzato ad affrontare alcuni contenuti:

- la ricostruzione, a livello di autopercezione, dei principali risultati conseguiti attraverso il lavoro svolto in classe durante l'intervento di gruppo;
- la riprecisazione del proprio obiettivo formativo/professionale, attraverso la sintesi dei contributi ed esperienze ritenuti significativi per lo studente;
- l'individuazione delle eventuali tappe che devono essere percorse per sviluppare e acquisire le competenze che non si possiedono e che sono necessarie per la realizzazione del proprio obiettivo;
- la prefigurazione di possibili difficoltà, di ordine personale e sociale, che potrebbero ostacolare il raggiungimento delle mete proposte e indicare possibili strategie di fronteggiamento.

Nei colloqui realizzati durante la sperimentazione del progetto POGAS sono emerse alcune aree critiche rispetto alla scelta:

1. La difficoltà a conciliare interessi e motivazioni personali con ciò che appare importante, opportuno e "conveniente" scegliere

La prima di queste aree critiche rilevata concerne la conciliazione tra interessi e fattori di convenienza. È innegabile che fare qualcosa che piace è molto più stimolante e dà una continuità importante alla motivazione. Non è il caso di sottovalutare aprioristicamente le preferenze per un certo ambito di studio

o per un'attività lavorativa. Scegliere una facoltà o un percorso di studi solo perché apre delle maggiori prospettive occupazionali può voler dire andare incontro ad una crisi di percorso: quanti giovani al secondo o terzo anno del percorso di studi universitari (in alcuni casi, anche avendo sostenuto con successo una serie di esami) si rivolgono ai servizi di orientamento dicendo...." ho scoperto che non mi piace!"?

L'interesse gioca un ruolo importante nella scelta, ed è quindi necessario ed importante approfondirlo. Interesse vuol dire interesse per le materie, per l'oggetto di studio, per il percorso, ma anche rispetto all'immagine e alla rappresentazione legata alla professione futura. È chiaro che se gli interessi coincidono anche con delle buone prospettive lavorative il problema non si pone, ma se le presenze personali vanno nella direzione dissonante circa le opportunità del mercato sarà necessario chiedersi come bilanciare queste spinte e come avere elementi di sostegno e competenze utili a fronteggiare le eventuali difficoltà.

2. Le competenze e il metodo di studio maturate durante l'esperienza scolastica e le possibilità di successo accademico

Il fatto di avere delle "buone basi" per affrontare un percorso universitario costituisce una importante risorsa per la riuscita universitaria. Va detto però che spesso, in presenza di una forte determinazione personale è possibile recuperare eventuali carenze pregresse. A volte la valutazione del proprio percorso pregresso è percepita da parte degli studenti come prescrittiva, e quindi fissa ed immutabile. Di fronte a questo tipo di criticità emersa dai colloqui appare opportuno aiutare a dare il senso delle "distanze" (conoscitive, metodologiche, di impegno) da colmare rispetto ad alcune scelte possibili e rinforzare la motivazione laddove il cammino potrebbe essere un po' in salita.

Nel momento in cui si affronta un percorso di studi è opportuno non sottovalutare una preparazione magari debole in alcune aree, ma non si tratta di rinunciare per forza ad un certo tipo di scelta, bensì è necessario rendersi conto della necessità di investire energie aggiuntive per recuperare al più presto alcuni pre-requisiti per non compromettere il risultato con il rischio di

qualche “stop” in itinere. In sostanza, il messaggio da trasmettere è che è possibile migliorare il proprio metodo di studio e il proprio livello di conoscenze; nulla è imm modificabile ma certamente le lacune e le inadeguate abitudini acquisite in precedenza mantengono un peso significativo.

3. Analisi del mercato del lavoro, ovvero la mediazione fra desiderio e realtà

Abbiamo già detto che le prospettive occupazionali non possono essere l'unico criterio di scelta, non perché non siano importanti, ma perché non si può scegliere un percorso universitario solo in funzione del lavoro che esso sembra garantire attualmente. Servono sicuramente l'interesse personale, le competenze necessarie e un buon metodo di apprendimento (e studio).

Affermare che la prospettiva di un veloce inserimento lavorativo non può essere l'unico fattore di scelta, non significa tuttavia sottovalutare questa variabile nel momento della decisione. Di fronte a questa criticità emersa dai colloqui, diversi possono essere gli aspetti da esplorare prima di indirizzarsi verso uno specifico settore professionale: i tempi di inserimento (più o meno veloci), gli spazi occupazionali (più o meno ristretti), le modalità di accesso al mercato (lavoro dipendente o autonomo), i livelli retributivi (più o meno elevati), i rischi di espulsione (cioè le prospettive future di perdere il posto e/o il lavoro).

Gli esiti dei colloqui hanno tendenzialmente confermato la seguente considerazione di partenza. Oggi troppi giovani si avvicinano al mondo lavoro con scarse conoscenze della realtà, l'immagine della realtà lavorativa passa ancora attraverso stereotipi, pregiudizi, false illusioni, testimonianze obsolete. La confusione legata al momento socioeconomico attuale si ripercuote come fattore di influenza sul processo di scelta. È utile opportuno rinforzare nelle persone tutti quegli strumenti necessari per trasmettere senso di efficacia rispetto al governo di questa complessità. Le necessarie competenze per essere protagonisti della propria formazione, della propria carriera e del proprio attivo inserimento sociale possono anche essere costruite attraverso opportuni dispositivi legati a fasi di tran-

sizione ben delineate e prevedibili come l'uscita dai percorsi formativi.

Tenendo conto di ciò, il colloquio ha insistito sulla funzione di riformulazione della domanda orientativa, ovvero è stato finalizzato alla comprensione del problema portato dallo studente e alla prefigurazione di una modalità di gestione attiva dello stesso. In altre parole, si è cercato di favorire la presa di coscienza di eventuali criticità presenti nel proprio processo di scelta per aiutare lo studente a formulare possibili strategie di superamento di queste difficoltà.

La complessità e la specificità di questo tipo di intervento necessita della presenza di un consulente con competenze professionali specialistiche nel campo dell'orientamento.

Ciò, oltre a rendere l'intervento qualificato, facilita la percezione da parte dello studente del consulente come figura *super partes* ovvero non portatrice di interessi specifici rispetto alla scelta, o appartenenze vincolanti che in qualche modo possano far vivere il momento orientativo come spazio "promozionale" o connotato da eventuale "prescrizione".

2.4 Educare alla scelta utilizzando biografie e gruppi: scheda metodologica ad uso degli insegnanti

di Cinzia De Angelis

Il questionario AlmaOriëntati nell'area intitolata "*Individua i tuoi punti di forza*" permette allo studente di effettuare un'azione di monitoraggio del proprio percorso scolastico, di cogliere gli atteggiamenti verso la formazione (dimensioni: metodo di studio efficace; autodeterminazione dei risultati scolastici; valore della formazione; maturazione di preferenze ed interessi) e di autovalutarsi rispetto alle risorse personali e alla consapevolezza dei suoi elementi di criticità (dimensioni: disponibilità verso il nuovo; capacità di analisi; capacità di affrontare gli imprevisti; centratura sul compito)

Lo strumento delle biografie utilizzato nella sperimentazione POGAS, contenendo l'esplosione delle otto dimensioni per ciascun profilo emergente dal questionario, potenzia questa funzione orientativa di auto-monitoraggio, sostenendo lo sviluppo delle capacità di controllo del percorso scolastico da parte dello studente.

L'attività centrata sulle biografie, descritta nel paragrafo 2.2, può essere quindi definita come un'azione di orientamento che sviluppa un metodo critico di auto-orientamento rispetto alle situazioni esperienziali in cui lo studente è coinvolto e crea progressivamente le condizioni per arrivare ai momenti di scelta con una maggiore consapevolezza e capacità critica circa i propri punti di forza e di debolezza.

Le biografie utilizzate nella sperimentazione POGAS sono state costruite declinando in forma narrativa i 7 profili relativi al possesso di risorse personali che emergono dal questionario AlmaOriëntati; ogni biografia contiene la descrizione della vita di un personaggio che per ciclo di vita e condizione formativa si trovi in uno stato analogo a quello del lettore; tutte le biografie sono state create valorizzando aspetti della vita scolastica e del tempo libero con un'attenzione ai ruoli e ai contesti so-

ciali influenti nel processo di scelta (amici, fidanzati, genitori, insegnanti, scuola, gruppo musicale, centro giovanile, azienda ecc.).

Lo strumento della biografia si caratterizza per la possibilità di essere utilizzato per diversi destinatari (classe, piccoli gruppi, gruppo mirato, individuo) e con diverse metodologie di gestione dell'aula (lezione, lavoro in gruppo, lavoro di gruppo, analisi di caso, simulazione). Inoltre, la familiarità con l'uso di un testo scritto come traccia di lavoro rende questo strumento particolarmente indicato per gli studenti.

Rispetto alla versione originale (che si trova in allegato in questo volume), la sperimentazione del progetto POGAS realizzata nella primavera del 2009 ha permesso di rivedere e migliorare le biografie, che vengono di seguito pubblicate nella loro versione definitiva.

Volendo offrire un ausilio operativo ad uso degli insegnanti, le biografie di seguito riportate contengono tra parentesi in corsivo una legenda che evidenzia la dimensione orientativa descritta in quella precisa posizione del testo. La legenda riporta il livello della dimensione (es. Dimensione: Maturazione di preferenze ed interessi – Livello: presente). Queste informazioni offrono all'insegnante la possibilità di costruire una traccia di discussione con la classe, imbastire una sequenza di lavoro in piccoli gruppi e in plenaria o una traccia per un elaborato scritto in cui si debbano creare proiezioni nel futuro per i diversi protagonisti, costruire attraverso dei lavori di gruppo delle biografie che contengano delle informazioni precise e dettagliate ove esse nella specifica storia siano assenti o carenti. E' comunque fondamentale ricordare che la finalità dell'intera attività è quella di arricchire attraverso l'incontro con l'altro (singolo, gruppo, contesto) la rappresentazione dello scenario sulle possibilità di scelta del singolo studente, di valutarne i fattori costituenti e i possibili esiti attraverso la raccolta ponderata ed accurata di informazioni al fine di declinare un personale progetto di sviluppo professionale per ciascuno.

Infine, vista la natura esplorativa delle narrazioni biografiche, è opportuno effettuare un'attività di educazione alla scelta che le contenga all'inizio dell'ultimo anno della scuola secondaria di

secondo grado (primo trimestre o quadrimestre) al fine di dare l'opportunità allo studente di far sedimentare le conoscenze acquisite e di canalizzare ulteriormente la ricerca di informazioni o se in difficoltà di avere il tempo necessario per poter avviare una consulenza orientativa con un esperto.

Di seguito si riporta una tabella riepilogativa dei principali contenuti espressi nella presente scheda.

Tabella 1: Contenuti della scheda

Segmento temporale	Quinta superiore
Obiettivi	<ul style="list-style-type: none"> - Analizzare il proprio percorso scolastico personale; attivarsi nella ricerca di informazioni; - Confrontarsi con testimoni significativi; - Verificare le competenze trasversali funzionali al processo decisionale; - Esplicitare le fantasie negative rispetto alla futura situazione formativa e/o professionale.
Attività	Educazione e sostegno alla scelta post-diploma
Tempistica di erogazione dell'attività	Entro e non oltre il primo trimestre/ quadrimestre
Strumento	Biografie progetto POGAS
Destinatario finale	Gruppo Classe e/o Individuo
Funzione prevalente	Monitoraggio
Utilizzatore	Insegnante

Biografia n. 1

Mario è uno studente di quinta iscritto al liceo socio-psico-pedagogico. E' un ragazzo che ha sempre avuto molti interessi extra-scolastici ed ha scelto questa scuola perché essendo nel suo quartiere gli avrebbe permesso facilmente di continuare

a giocare a calcio e suonare il basso in un gruppo musicale (*Dimensione: Capacità di analisi; Livello: Medio*) e poi perché il liceo gli avrebbe dato la possibilità di prepararsi meglio ad un successivo percorso universitario (*Dimensione: Risultati scolastici; Livello: Autodeterminato*).

Mario è sempre stato promosso con buoni voti dimostrandosi determinato nel portare a termine i propri impegni (*Dimensione: Focalizzazione sull'obiettivo; Livello: Elevato*) grazie anche alla capacità di organizzare in maniera ottimale la propria giornata nonostante il tempo dedicato anche ad attività di tempo libero (*Dimensione: Metodo di studio; Livello: Molto efficace*).

In questi anni ha pensato più volte di iscriversi al DAMS musica, ma non è mai stato convinto degli sbocchi professionali che possa offrire questo ambito di studi. In ogni caso è deciso a proseguire con la formazione universitaria, ma non sa bene a quale facoltà iscriversi (*Dimensione: Valore della formazione; Livello: Elevato*).

E' indeciso tra due percorsi: economia gestionale e giurisprudenza. E' convinto che siano entrambi percorsi utili a costruirsi delle buone opportunità professionali e che dal primo impiego e nell'arco di un lustro possano anche garantire delle interessanti prospettive di guadagno. Mario fatica a capire quale facoltà sia più vicina ai suoi interessi, ma non fa nulla per uscire da questa situazione (*Dimensione: Preferenze e interessi; Livello: Poca chiarezza*).

È un ragazzo molto legato alle proprie abitudini: il gioco del calcio, le prove con il gruppo musicale, le uscite serali con gli amici e la fidanzata, le vacanze estive passate tra il lavoro di commesso nel negozio di famiglia e dei brevi soggiorni al mare nel paese dei nonni. (*Dimensione: Disponibilità verso il nuovo; Livello: Basso*).

Quest'anno i genitori gli hanno proposto di fare un viaggio premio all'estero al termine della maturità e i suoi amici hanno più volte cercato di coinvolgerlo all'idea di partire per un viaggio costruito passo passo acquistando solamente il biglietto del treno. Mario sta pensando di escludere entrambe le proposte di viaggio (*Dimensione: Capacità di affrontare gli imprevisti; Livello: Basso*).

Biografia n.2

Riccardo ha 18 anni e frequenta il quinto anno di un istituto tecnico commerciale.

A scuola è attento alle lezioni e partecipa disciplinatamente alle attività, mentre a casa dedica molto tempo allo studio e con impegno svolge regolarmente i compiti (*Dimensione: Focalizzazione sull'obiettivo; Livello: Elevato*). In questo momento sta preparando una ricerca sulle imposte doganali per l'esame di maturità insieme a due sue compagne di classe. Ricercano informazioni sul web, su riviste specializzate ed è certo che uscirà un lavoro da 100 e lode (*Dimensione: Metodo di studio; Livello: Molto efficace*). Riccardo segue con molta serietà l'attività scolastica e ha la ferma intenzione di arrivare al diploma ed è per questo che studia molto e con interesse (*Dimensione: Risultati scolastici; Livello: Autodeterminato*).

Da anni pratica il nuoto a livello agonistico, si è iscritto da poco, invece, ad un corso musicale per imparare a suonare il pianoforte.

Fa parte di un gruppo che si occupa di volontariato presso la sua parrocchia e anche se l'impegno non è molto assiduo gli piace l'idea di lavorare per poter aiutare gli altri. Recentemente ha partecipato ad un incontro sul volontariato internazionale e sta pensando di partire per un campo di lavoro all'estero una volta finita la scuola (*Dimensione: Disponibilità verso il nuovo; Livello: Elevato*) (*Dimensione: Capacità di affrontare gli imprevisti; Livello: Elevato*).

Non sa se proseguire gli studi, in quanto da una parte gli piace molto studiare e imparare cose nuove dall'altra, non crede che la laurea sia indispensabile per trovare un lavoro remunerativo (*Dimensione: Valore della formazione; Livello: Medio*).

Se da un lato, non vuole deludere i genitori che lo vorrebbero vedere all'università, dall'altro cambia idea ogni giorno su quello che vorrebbe fare: un giorno dice che farà il musicista, il giorno dopo il cooperatore internazionale e quello dopo ancora il contabile (*Dimensione: Preferenze e interessi; Livello: Poco chiari*); non riesce ancora ad immaginare quale sarà la sua vita fra qualche anno (*Dimensione: Capacità di analisi; Livello: Basso*).

Biografia n. 3

Irene ha 18 anni e frequenta la quinta classe di un liceo classico.

E' la più piccola di tre fratelli e in famiglia si è sempre distinta per essere la figlia con la passione per la lettura ed aver ottenuto i migliori risultati scolastici. I genitori in principio non avevano condiviso la sua scelta scolastica, avrebbero preferito per la figlia una scuola maggiormente professionalizzante, ma si erano lasciati convincere dalla determinazione di Irene e dal grande incoraggiamento degli insegnanti della scuola media di primo grado (*Dimensione: Focalizzazione sull'obiettivo; Livello: Elevato*).

Irene ha avuto un percorso formativo regolare e soddisfacente grazie alla grande concentrazione messa in campo nei momenti di studio e la determinazione nell'approfondimento di tutte le materie anche quelle poco amate (matematica e fisica) (*Dimensione: Metodo di studio; Livello: Molto efficace*). E' consapevole dell'impegno che dedica allo studio perché pensa che senza di questo non si possano avere dei buoni voti, a cui, invece lei tiene in modo particolare (*Dimensione: Risultati scolastici; Livello: Autodeterminato*). Nonostante il tipo di scuola e l'ottimo rendimento scolastico non desidera andare all'università, ma vuole trovare un lavoro nel proprio paese poiché è molto legata alla propria famiglia e al fidanzato, agente di commercio, con il quale è insieme da un paio d'anni (*Dimensione: Disponibilità verso il nuovo; Livello: Basso*).

Questo convincimento è potenziato dal fatto che tra i suoi parenti nessuno ha fatto l'università e dall'essere stata influenzata negativamente da alcuni servizi televisivi sulla disoccupazione dei neolaureati (*Dimensione: Valore della formazione; Livello: Medio*). Sta pensando di non valutare l'ipotesi di frequentare un corso biennale di formazione post-diploma per "copywriter", suggeritole dalla professoressa d'italiano (*Dimensione: Preferenze e interessi; Livello: Poco chiari*).

Oltre alla lettura, Irene ama la musica di Joaquin Rodrigo e dalle scuole medie prende lezioni di chitarra classica, ma non ha mai pensato di iscriversi al conservatorio, né di suonare per e con gli altri (*Dimensione: Capacità di analisi; Livello: Basso*).

Irene tende ad essere conciliante perché prova angoscia nel trovarsi in situazioni critiche e conflittuali. Recentemente andando in pizzeria ha assistito ad un incidente automobilistico che l'ha impressionata a tal punto da interrompere le lezioni di scuola guida che aveva da poco iniziato viaggio (*Dimensione: Capacità di affrontare gli imprevisti; Livello: Basso*).

Biografia n.4

Martina frequenta la quinta classe del liceo scientifico. Inizialmente il suo percorso scolastico alle superiori ha avuto un andamento irregolare a tal punto che in accordo con genitori ed insegnanti ha preso delle lezioni private per stare al passo con i programmi (*Dimensione: Risultati scolastici; Livello: Auto-determinato*). Sono ormai due anni che la media dei suoi voti è nettamente superiore a quella della classe. Con l'abitudine a svolgere i compiti fin dal primo pomeriggio ha conquistato un'organizzazione dei suoi impegni molto efficiente e si ritiene particolarmente fiera della condizione di successo scolastico raggiunta (*Dimensione: Metodo di studio; Livello: Molto efficace*).

La sua bravura nelle materie scientifiche ha spinto i genitori a chiederle di aiutare nello studio il fratello minore che si trova in un momento di difficoltà. Martina ha subito accettato sottovalutando l'impegno dell'attività e con il passare del tempo la pazienza e la disponibilità della giovane insegnante stanno venendo meno (*Dimensione: Capacità di analisi; Livello: Basso*). Martina predilige lo studio delle lingue straniere (*Dimensione: Preferenze e interessi; Livello: Molto chiari*) ed è orientata a proseguire gli studi in questo ambito perché da grande vuole fare la professoressa di lingue (*Dimensione: Valore della formazione; Livello: Medio*). La scorsa estate, per perfezionare la propria conoscenza nella lingua inglese aveva avuto la possibilità di partecipare ad una vacanza studio in un college in Inghilterra, ma vi aveva rinunciato perché in quel periodo stava frequentando un ragazzo dal quale faceva fatica a separarsi e la compagnia degli amici non l'avrebbe potuta seguire in questa avventura (*Dimensione: Disponibilità verso il nuovo; Livello: Basso*). Durante l'anno ha invece partecipato ad un corso di

conversazione in lingua convenzionato con la scuola.

Le piace moltissimo giocare a tennis, ma ultimamente ha voluto sospendere gli allenamenti perché sottraevano troppo tempo allo studio, in un anno come questo, particolarmente impegnativo e pesante (*Dimensione: Focalizzazione sull'obiettivo; Livello: Medio*). Tuttavia di fronte alle difficoltà, o davanti a risultati inferiori alle sue aspettative tende a scoraggiarsi e si demotiva facilmente se qualcosa non le riesce; sicuramente preferisce muoversi in situazioni che può prevedere o comunque controllare e nelle quali possa fare affidamento anche sul supporto degli amici e dei genitori (*Dimensione: Capacità di affrontare gli imprevisti; Livello: Basso*).

Biografia n. 5

Piero frequenta il quinto anno di un istituto tecnico industriale. E' uno studente molto apprezzato dagli insegnanti delle materie di specializzazione mentre ha un rapporto difficile con la professoressa di italiano, dovuto alla sua discontinuità nello studio di questa materia (*Dimensione: Metodo di studio; Livello: Poco efficace*). E' un ragazzo sveglio, particolarmente portato per la matematica e la fisica, ma curioso in generale nei confronti di molti aspetti della cultura ambientale e dell'attualità (*Dimensione: Preferenze e interessi; Livello: Molto chiari*). Durante questi anni di scuola superiore si è impegnato nello studio in modo discontinuo, irregolare, spesso accontentandosi di conseguire risultati accettabili, ma inferiori alle sue potenzialità; sembra che faccia affidamento più sulle proprie capacità intuitive che sull'impegno e sullo studio (*Dimensione: Capacità di affrontare gli imprevisti; Livello: Elevato*), ma all'occorrenza ha la possibilità di godere dell'aiuto dei due compagni di classe più brillanti (*Dimensione: Risultati scolastici; Livello: Eterodeterminato*).

Piero ha una vita extrascolastica molto intensa, frequenta una numerosa compagnia di amici con i quali condivide molte attività: gruppo politico, palestra, uscite in pizzeria, discoteca, gite fuori città nel week-end (*Dimensione: Disponibilità verso il nuovo; Livello: Elevato*). E' legato dalla gita della quarta a Federica una ragazza della sua stessa età che frequenta l'altra sezione. In rare occasioni, mai per impegni scolastici, riesce a rinun-

ciare a giocare alla tradizionale partita di calcetto del giovedì con la squadra dei suoi più cari ed intimi amici (*Dimensione: Focalizzazione sull'obiettivo; Livello: Medio*). L'estate scorsa ha partecipato ad uno stage organizzato dalla sua scuola in una azienda ad alto contenuto tecnologico. L'esperienza è stata molto positiva e lo sta portando a convincersi che per lui è ormai giunto il momento di entrare nel mondo del lavoro anche perché non crede che studiare per un altro quinquennio gli possa garantire di raggiungere una migliore posizione lavorativa e di guadagno (*Dimensione: Valore della formazione; Livello: Basso*). Piero si è informato su internet, è andato a fare un colloquio all'Informagiovani della sua città sulle possibilità formative e sugli sbocchi occupazionali e sta ragionando se iscriversi ad un corso triennale universitario in ingegneria energetica o frequentare un corso IFTS di 1000 ore per tecnico superiore nella gestione di interventi energetici (*Dimensione: Capacità di analisi; Livello: Elevato*).

Biografia n.6

Giuseppe è un ragazzo di 20 anni all'ultimo anno di un istituto tecnico agrario della propria città. Il suo percorso scolastico è stato irregolare; alla scuola superiore ha ripetuto la classe terza. Le materie in cui ha maggiori difficoltà sono matematica e storia. Non ha mai dimostrato di amare lo studio e ha sviluppato nel tempo una notevole abilità nel districarsi attraverso le difficoltà connesse ai compiti di verifica, gestiti per lo più con l'improvvisazione e l'appoggio e l'aiuto dei compagni (*Dimensione: Metodo di studio; Livello: Poco efficace*); nonostante gli scarsi risultati scolastici Giuseppe è apprezzato dai professori che lo trovano, simpatico, generoso e ingegnoso. Ha avuto in questi anni la possibilità di frequentare dei corsi di recupero organizzati dalla scuola e il suo impegno in queste circostanze è stato valutato positivamente: davanti agli ostacoli o alle difficoltà non si è abbattuto ed è stato in grado di capire cosa aveva sbagliato e in che cosa era stato carente (*Dimensione: Risultati scolastici; Livello: Autodeterminato*). Giuseppe ha una vita extrascolastica molto intensa e lavora come volontario presso il centro giovanile del suo quartiere in veste di educa-

tore, occupandosi di organizzare delle attività ricreative con i ragazzini più giovani che frequentano il centro come alternativa ad un contesto familiare sfavorevole (*Dimensione: Focalizzazione sull'obiettivo; Livello: Elevato*). Questa attività lo impegna e appassiona molto, i responsabili del centro dicono che è un giovane capace di capire gli altri e superare i momenti di difficoltà (*Dimensione: Capacità di analisi; Livello: Elevato*). Malgrado tali riconoscimenti Giuseppe non ha alcuna intenzione di farne la professione del futuro. Non si vede né educatore, né agronomo (*Dimensione: Preferenze e interessi; Livello: Poco chiari*). Non riesce ancora a pensarsi in una veste professionale e ritiene l'esperienza la fonte di crescita personale più importante (*Dimensione: Valore della formazione; Livello: Basso*). Ama viaggiare senza programmare luoghi e tempi, parla inglese fluentemente e predilige il contatto con la natura alle grandi e confortevoli strutture alberghiere; la vacanza più bella che ha fatto è stata quella trascorsa con gli amici in Olanda, con gli zaini in spalla "on the road" (*Dimensione: Disponibilità verso il nuovo; Livello: Medio*). Dopo la maturità ha deciso di partire da solo per un viaggio in moto in giro per l'Europa senza avere una destinazione precisa e proponendosi di mantenersi per tutta l'estate con lavori come il bracciante agricolo, il cameriere o l'animatore (*Dimensione: Capacità di affrontare gli imprevisti; Livello: Elevato*).

Biografia n.7

Laura frequenta la quinta classe di un liceo scientifico. I suoi risultati scolastici mediocri e discontinui sono probabilmente attribuibili ad una sua mancanza di organizzazione nello studio e alla poca costanza con cui si dedica all'apprendimento delle diverse discipline (*Dimensione: Metodo di studio; Livello: Poco efficace*); non studia con costanza e quando deve preparare una verifica ha notevoli difficoltà di memorizzazione considerando la mole dei contenuti da consolidare (*Dimensione: Capacità di affrontare gli imprevisti; Livello: Basso*). E' stata sempre affascinata dalle possibilità di applicazione del computer: i suoi genitori e il fratello maggiore lo usano da sempre sia per lavoro che per svago, e lei stessa frequenta diverse comunità virtuali

(Dimensione: Preferenze e interessi; Livello: Abbastanza chiari). In classe Laura gode di un certo prestigio in quanto è riconosciuta come “l’autorità” informatica per eccellenza sia dai compagni che dagli insegnanti. Grazie alla sua conoscenza dei diversi motori di ricerca riesce ad ottenere dei risultati soddisfacenti nei compiti che richiedono la raccolta di informazioni finalizzata alla redazione di una tesina, ma sia nel caso in cui ottenga dei buoni risultati, sia quando propone degli elaborati che escono dalla traccia richiesta non ritiene che il merito o il demerito dipendano principalmente da lei *(Dimensione: Risultati scolastici; Livello: Eterodeterminato)*. Laura passa molto del suo tempo online e ritiene che questo probabilmente le abbia impedito di sviluppare una modalità di studio tradizionale o, come direbbe la stessa Laura, analogica *(Dimensione: Capacità di analisi; Livello: Basso)*. Partecipa a diverse attività extra-scolastiche che cambia con una certa velocità *(Dimensione: Disponibilità verso il nuovo; Livello: Elevato)*. Nell’ultimo periodo ha seguito un corso di cucina etnica e uno di pittura su ceramica senza portarli a termine. La passione per il web e quella per la pallavolo sono le uniche attività alle quali si dedica con costanza *(Dimensione: Focalizzazione sull’obiettivo; Livello: Basso)*. Laura segue l’evolversi del mondo informatico con interesse ed ha sviluppato la capacità di leggere la lingua inglese in autonomia visto che al liceo ha sempre studiato francese. Quello che le piacerebbe è di perfezionare le sue conoscenze nell’ambito dei linguaggi di programmazione ed ha raccolto alcune informazioni sulla facoltà di ingegneria dell’informazione *(Dimensione: Valore della formazione; Livello: Medio)*, ma non ha ancora individuato l’ambito lavorativo su cui concentrare sforzi e scelte.

2.5 Alcuni punti cardine della sperimentazione ed uno sguardo ai risultati

di Luca Carugati e Andrea Severini

Il progetto sperimentale POGAS ha permesso di confermare l'efficacia di Alma-Orientati come strumento di autoorientamento alla scelta post-diploma. Inoltre, ha dimostrato la validità orientativa delle attività psicosociali e psicopedagogiche in esso proposte.

Il percorso strutturato, composto da una sessione di gruppo e un colloquio individuale, si è rilevato un importante strumento di sostegno allo sviluppo di capacità di auto-orientamento, intese come capacità individuali di far fronte alla situazione di scelta post-diploma, in termini soddisfacenti per sé e realistici sul piano della perseguibilità.

In particolare, l'obiettivo di favorire un'analisi critica delle proprie risorse in vista dell'elaborazione di un progetto professionale è stato raggiunto dando la possibilità ai ragazzi di confrontarsi con la rappresentazione di sé offerta da più punti di vista (il proprio, quello fornito dall'esito della compilazione di AlmaOrientati, quello dei compagni).

L'attività di gruppo si è confermata un momento centrale per promuovere la consapevolezza di sé, sviluppare un atteggiamento positivo verso il confronto con gli altri e acquisire nuove informazioni, mentre il colloquio individuale ha offerto un momento di approfondimento della riflessione su di sé e sul momento di scelta e un sostegno allo sviluppo di un progetto professionale.

Durante la sperimentazione, il gruppo dei pari ha fornito un contesto rassicurante e non valutativo in cui i ragazzi hanno potuto riflettere su di sé, sulle proprie caratteristiche e sui propri atteggiamenti verso il futuro.

Il fatto di potersi confrontare con altri nella stessa situazione caratterizza il gruppo come potenziale strumento di neutralizzazione dell'incertezza rispetto al compito. Infatti il giovane da solo tende a percepire il proprio problema come unico e a vivere con incertezza la fase di transizione che segue il completa-

mento del corso di studi di scuola superiore. La scoperta che si tratta di un problema condiviso per superare il quale i compagni possono aver pensato a soluzioni diverse, può indurre una messa in discussione del modo stesso di rappresentarsi e affrontare il problema; in questa logica emerge la funzione strutturante del possibile conflitto socio-cognitivo scaturito dall'esistenza di punti di vista diversi, che consente ai partecipanti di elaborare insieme una soluzione del compito orientativo non apparsa precedentemente a livello individuale.

Naturalmente, al fine favorire il raggiungimento degli obiettivi dell'attività di gruppo, un ruolo centrale è assunto dal conduttore, al quale spetta la funzione socio-educativa e psicosociale di far progredire il gruppo verso l'obiettivo prefissato, mantenendo alto il livello di interesse e partecipazione, favorendo la comunicazione e gestendo le dinamiche di gruppo affinché mantengano un ruolo costruttivo.

Per quanto riguarda la comunicazione da privilegiare in questo tipo di esperienza, è importante che il conduttore sviluppi una modalità comunicativa centrata sull'altro che utilizzi un linguaggio che l'interlocutore sia in grado di comprendere non solo cognitivamente ma anche emotivamente; in altre parole è necessario che al momento della codifica dei messaggi il conduttore riesca a mettersi nei panni dell'altro come condizione essenziale del processo comunicativo. Nella decodifica dei messaggi è invece importante raccogliere tutti gli elementi necessari alla comprensione dei messaggi emessi dagli studenti e alla loro interpretazione; essere particolarmente attenti a non farsi influenzare dai propri atteggiamenti o dalle aspettative che si hanno nei confronti dei partecipanti che potrebbero portare a interpretazioni distorte dal punto di vista dell'altro (capacità di decentramento nel senso di vedere l'atto comunicativo dal punto di vista di chi l'ha prodotto). Infine, il conduttore deve essere in grado di monitorare la modalità con cui si interagisce con gli altri.

Rispetto alla gestione delle dinamiche di gruppo, il conduttore deve contenere i propri interventi a vantaggio della partecipazione collettiva e dell'attivazione di una rete comunicativa completamente aperta. Deve inoltre garantire la possibilità di

espressione di tutti i membri del gruppo, stimolando a intervenire chi fa più fatica ad appropriarsi dei turni di comunicazione e contenendo chi tenta di monopolizzare l'attenzione. La figura del conduttore risulta centrale per la creazione di un clima positivo di fiducia e per l'attivazione del senso di appartenenza al gruppo fondato sul comune obiettivo da raggiungere.

Nel caso della sperimentazione del progetto POGAS, la progettazione e attuazione di un percorso di restituzione centrato su momenti di gruppo, con la valorizzazione di strumenti innovativi come in particolare il lavoro sulle biografie, appare decisivo per valorizzare le risorse possedute da ciascuno studente e promuovere un atteggiamento attivo nei confronti della scelta post-diploma. Vale la pena ribadire che l'utilizzo delle biografie come strumento di attivazione si è rivelato efficace: a) ai fini di coinvolgere i ragazzi e aggirare eventuali resistenze a parlare direttamente di sé; b) per favorire lo sviluppo di un atteggiamento critico nei confronti della rilettura della propria storia formativa finalizzata a prefigurarne le sviluppi.

In sintesi, la specifica modalità adottata per la restituzione del profilo di appartenenza derivante dal questionario AlmaOrièntati è risultata essere parte integrante di un processo di orientamento che permette un effettivo allargamento delle conoscenze su di sé e non ha assunto il carattere di prescrizione. Inoltre il colloquio individuale ha fornito un'ulteriore occasione per fare una sintesi e approfondimento personale dei contenuti emersi nelle fasi precedenti di lavoro, finalizzata a sostenere la prefigurazione dello sviluppo del proprio percorso formativo/lavorativo.

La positività della sperimentazione POGAS viene anche confermata dalla valutazione espressa dagli studenti attraverso il questionario di gradimento.

Le domande poste dal questionario e i valori medi e la deviazione standard delle risposte ottenute è sintetizzata dalla Tabella 2. Va considerato che per ciascuna domanda lo studente ha espresso il proprio giudizio utilizzando una scala a dieci punti, dove 1 corrisponde a *"Per niente"* e 10 corrisponde a *"Del tutto"*.

Tabella 2: Risultati questionario di gradimento

	Media	Deviazione standard
- Quanto sei riuscito/a a riconoscerti nel profilo/gruppo di appartenenza?	6,1	2,10
- Quanto ritieni utile per te aver fatto questo tipo di esperienza?	6,2	1,79
- Quanto lo ritieni utile per il tuo futuro formativo e/o lavorativo?	6,0	1,79
- Complessivamente, quanto ti ritieni soddisfatta/o di questa attività di orientamento?	6,8	1,63

N=502; scala di risposta compresa tra 1 (Per niente) e 10 (Del tutto)

Gli studenti dimostrano infatti un livello medio-alto di riconoscimento della corrispondenza tra sé e il profilo attribuito dallo strumento AlmaOrièntati ($M=6,1$) anche se il valore piuttosto elevato della deviazione standard ($ds= 2,10$) indica una distribuzione delle risposte piuttosto polarizzata: in altre parole gli studenti si dividono tra chi si identifica molto con il profilo di appartenenza e chi invece non lo ritiene corrispondente alle risorse possedute.

I partecipanti inoltre hanno espresso un giudizio positivo rispetto alla percezione di utilità delle attività svolte, sia ai fini della maturazione a livello personale ($M=6,2$; $ds=1,79$) sia ai fini dello sviluppo di un progetto per il proprio futuro professionale ($M=6,0$; $ds=1,79$). Quest'ultima affermazione conferma la validità educativa di questa esperienza finalizzata all'attivazione della persona e dunque alla sua emancipazione personale rispetto al progetto di vita che intende costruire. Da sottolineare infine il livello elevato di soddisfazione mostrata dai partecipanti ($M=6,8$; $ds=1,63$), che conferma la valutazione positiva della sperimentazione.

3. La formazione e l'assistenza tecnica ai referenti dell'orientamento delle scuole secondarie di Bologna

di Flavia Marostica

3.1 Introduzione

Le attività svolte da IRRE ER, Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'Autonomia scolastica, sono state quattro, due organizzate e realizzate interamente da IRRE e due solo organizzate da IRRE (tra cui il seminario del 14 settembre 2009).

Mentre quest'ultima è stata finalizzata alla restituzione dei risultati dell'intero progetto, le altre erano mirate sia a sostenere l'esperienza sia ad approfondire l'insieme di azioni di orientamento svolte dalle scuole coinvolte.

3.2 I punti di riferimento fondamentali come chiavi di lettura/ascolto

Nelle varie fasi del lavoro sono state tenute presenti sia alcune norme che regolano l'orientamento nella scuola⁹ sia alcune fondamentali elaborazioni della lettera-tura dedicata che si elencano in sintesi.

3.2.1. La *direttiva* 487/1997, rivolta alle scuole di ogni ordine e grado, definisce l'orientamento come un *processo* che accompagna tutto il percorso e poi tutto l'*arco della vita* (quindi non solo gli anni ponte), e che «*costituisce parte integrante dei curricoli di studio e ... del processo educativo e formativo* fin dalla scuola dell'infanzia» ed è funzionale all'acquisizione degli strumenti necessari per vivere in una società complessa; esso si realizza sia nella *didattica orientativa* all'interno dei curricoli disciplinari sia nelle *attività aggiuntive* (di gruppo e non), svolte da esperti (docenti orientatori e orientatori esterni), anche in *integrazione* con altri soggetti (il contenuto di questa direttiva anticipa la Raccomandazione dell'UE del 2004¹⁰ ed è stato recentemente ribadito dalla CM 43/2009).

3.2.2. Il *Regolamento dell'Autonomia* (DPR 275/1999), norma primaria di livello costituzionale, prevede che la scuola definisca il Piano dell'Offerta Formativa che è il «documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed *esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa* che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia» e in cui «i *docenti* hanno il compito e la responsabilità della pro-

9 Si veda in proposito Flavia Marostica, Orientamento: risorse normative (e non solo) in «Rivista dell'istruzione» n.4/2009.

10 Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa, Risoluzione del Consiglio e dei Rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio dell'Unione Europea, Bruxelles 18 maggio 2004.

gettazione e dell'attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento»: «la *determinazione del curricolo* tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della *necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento*».

3.2.3. Il *curricolo* nella letteratura e nella normativa più recenti è «il *cuore didattico del Piano dell'Offerta Formativa*»¹¹ di cui *fa parte integrante*, ha «*diverse componenti*», «coinvolge *tutti i fattori connessi con il processo educativo*, dai *contenuti* agli *esiti* formativi, dalla *modalità di realizzazione* ai condizionamenti dovuti alle situazioni socioambientali» e quindi contiene «specifiche scelte relative a *contenuti, metodi, organizzazione e valutazione*» in un disegno *unitario* anche se *articolato*; esso utilizza le *risorse delle discipline* per dotare i giovani di *risorse personali* di tipo *disciplinare*, ma utili anche per l'esercizio dell'*autonomia*, della *cittadinanza*, dell'*orientamento* e comprende:

1. *traguardi* di competenze (ciò che un alunno sa fare con quello che sa), conoscenze dichiarative e procedurali (disciplinari) e abilità in grado di consentire ai giovani di affrontare la complessità della vita contemporanea, di sostenere lungo tutto il corso della vita *percorsi di carriera* sempre meno lineari e verticali e sempre più orizzontali e segmentati, di cimentarsi con l'aumento progressivo delle *innovazioni scientifiche e tecnologiche* e dell'accessibilità alle informazioni;

2. *metodologia* di insegnamento e di apprendimento;

3. *esperienze/attività/esercizi* di apprendimento per imparare ad imparare;

4. *fonti/strumenti* per l'apprendimento;

5. prove di verifica e modelli di *valutazione* e di *certificazione*.

Il *curricolo* è, dunque, un artefatto¹², prodotto dai docenti con

11 Tutte le citazioni virgolettate non diversamente annotate sono tratte dalle Indicazioni per il curricolo della scuola di base e dalle Indicazioni per il biennio dell'obbligo del 2007

12 Introdotto a partire dagli anni Ottanta il concetto di artefatto nel linguaggio comune indica qualcosa non presente in natura, ma frutto di uno specifico

la loro ricerca, e consiste nell'*organizzazione* -attraverso l'uso *selettivo* delle risorse messe a disposizione dalle discipline, dal patrimonio e dai servizi presenti nel territorio, dalle Indicazioni nazionali- delle *esperienze di apprendimento* mirate alla co-struzione di conoscenze, abilità, competenze in cui si intrecciano e *si fondono i processi cognitivi e quelli relazionali*, in riferimento ai diversi cicli scolastici, alla diversa età evolutiva e ai diversi livelli di maturazione cognitiva ed affettiva, ai diversi bisogni e potenzialità degli allievi; in sintesi è il «progetto di costruzione di un percorso di apprendimento»¹³, è la strutturazione dell'insieme delle attività che ogni discente deve o può svolgere nella scuola e che così possono essere rese pubbliche e socializzate, ma anche monitorate e valutate.

Già nel 1975 del resto Stenhouse definiva il curricolo come «la programmazione di un *complesso di esperienze* elaborate dalla scuola, affinché gli alunni conseguano gli esiti culturali previsti, al massimo delle loro capacità» e come «il tentativo di descrivere il lavoro osservato nelle classi in modo che sia adeguatamente comunicato agli insegnanti e agli altri interessati...il mezzo con cui l'esperienza fatta per mettere in pratica una proposta educativa *diventi di dominio pubblico*».¹⁴

intervento di costruzione umana con arte, ingegno, abilità; qualcosa di artificiale, fatto in laboratorio: è l'opposto di natura come cultura. Esso viene costruito (prima non c'era) da attività umane per assolvere ad uno scopo e non può essere compreso a prescindere dalla attività in cui viene usato e per cui è stato ideato; serve a colmare una mancanza nell'agire umano nel mondo, quando questa viene avvertita. Ogni artefatto, quindi, nasce da una necessità o da un bisogno e ha un preciso compito; può sempre essere cambiato, migliorato, perfezionato e reso più efficiente ed efficace, soprattutto quanto ha compiti complessi; esistono o possono esistere per ciascuno molte varianti. In altre parole un artefatto è qualcosa prodotta dall'uomo in modo creativo, originale e con competenza professionale, con il preciso scopo di svolgere una funzione utile all'uomo.

13 Lucio Guasti, Un curricolo centrato sul significato in Il laboratorio della riforma: Competenze e autonomia (Atti del Convegno CEDEMPI, Frascati 5 marzo 1999), Annali della Pubblica istruzione n.1-2 del 1999, Le Monnier, Firenze.

14 Lawrence Stenhouse, Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo,

3.2.4. Le *competenze orientative* sono quelle che servono nel *lungo e complesso* processo di *autoorientamento* e sono indispensabili per: analizzare le risorse personali in termini non solo di interessi e attitudini, ma anche di saperi e competenze acquisite e di disponibilità e motivazione all'impegno, esaminare con attento realismo le opportunità e le risorse come anche i vincoli e i condizionamenti e complessivamente le caratteristiche del mondo contemporaneo e del mercato del lavoro, mettere in relazione correttamente le risorse personali con le opportunità e i vincoli e operare una mediazione, prevedere lo sviluppo della propria esperienza presente, assumere decisioni in modo responsabile, progettare concretamente e autonomamente il proprio sviluppo e le strategie necessarie, realizzare concretamente i progetti mettendoli in pratica, monitorare valutare ed eventualmente aggiustare l'esperienza in corso. In sintesi esse sono un «insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessari al soggetto per gestire con consapevolezza ed efficacia la propria esperienza formativa e lavorativa, superando positivamente i momenti di snodo»¹⁵. Si distinguono in:

- *competenze orientative specifiche*, finalizzate alla risoluzione di compiti definiti e circoscritti che caratterizzano le diverse esperienze personali e relative a «una sfera di vita specifica: hanno a che fare con il superamento di compiti contingenti e progettuali» e «si sviluppano *esclusivamente* attraverso interventi intenzionali gestiti da professionalità competenti», attraverso cioè le cosiddette «*azioni orientative*»,
- *competenze orientative generali*, finalizzate principalmente all'acquisizione di «una cultura ed un metodo orientativo» (orientamento personale): sono *propedeutiche* allo svilup-

Armando, Roma, 1977.

15 Tutta la teoria sulle competenze orientative, come anche le citazioni, sono tratte da Maria Luisa Pombeni, La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche in «Professionalità» n.65 del 2001, e Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità in Anna Grimaldi (a cura di), Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto, FrancoAngeli, Milano 2002.

po di competenze specifiche e si acquisiscono durante l'età evolutiva (scuola, agenzie formative, famiglia e altro), anche se con modalità diverse, attraverso:

- «*esperienze spontanee*, in cui l'obiettivo consapevole non è quello di contribuire al processo di orientamento», informalmente e/o non formalmente,
- «*azioni intenzionali*, finalizzate a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo attraverso i *saperi formali* (per esempio attraverso la *didattica orientativa*)»¹⁶.

16 Si veda in proposito Flavia Marostica, Orientamento formativo in Giancarlo Cerini e Mariella Spinosi, Voci della scuola, vol.VIII, Tecnodid, Napoli luglio 2009.

3.3 Due incontri di formazione per la restituzione dei risultati

Sono stati realizzati due laboratori formativi (16 e 26 marzo 2009), tenuti da due operatori di CE.TRANS, Luca Carugati e Andrea Severini, e rivolti ai docenti referenti delle scuole coinvolte nel progetto. In essi è stata illustrata la metodologia di presentazione, rielaborazione e restituzione dei risultati dei questionari (compilati all'inizio dell'anno), dei profili dei diplomandi e dei risultati del percorso orientativo (azioni finora condotte da operatori CE.TRANS), con lo scopo di condividere le modalità di lavoro con i docenti affinché essi possano successivamente restituire direttamente i risultati ai loro studenti e anche calibrare meglio la progettazione tenendo conto degli elementi di criticità evidenziati dall'indagine.

In particolare il primo incontro è stato focalizzato sulla costruzione di un linguaggio comune sull'orientamento inteso come *auto-orientamento* (processo costruttivo *gestito* dal soggetto in *situazione*, «atteggiamento attivo e responsabile» verso i diversi compiti orientativi) e sulle *competenze orientative* (non solo di monitoraggio e di sviluppo, ma anche e prima di tutto di base che sono aspecifiche ma *propedeutiche* alle altre e premessa *indispensabile* all'auto-orientamento).

Il secondo incontro è stato dedicato, attraverso sia esposizioni interattive sia attività laboratoriali a coppie e a piccoli gruppi (storie personali e profili), alle modalità di restituzione dei risultati non come una ricetta predittiva ma come uno stimolo per un approfondimento a sostegno della scelta, per un aiuto ai giovani a comprendere e a ridefinire le loro prospettive (mediazione). È stata così riservata un'attenzione particolare all'analisi delle *risorse personali* rispetto a indicatori dati con alcuni esempi di profili (metodo di studio, risultati scolastici, valore della formazione, preferenze ed interessi, disponibilità al nuovo, capacità di analisi, capacità di affrontare gli imprevisti, focalizzazione sull'obiettivo) ed è stata avanzata una proposta di *articolazione dell'attività di restituzione*: accoglienza, apertura (introduzione e condivisione di un linguaggio comune

sull'orientamento), analisi dei profili delle risorse personali in piccoli gruppi, attraverso la presentazione di 7 storie, riflessione individuale, restituzione profilo del gruppo di appartenenza, griglia di chiusura per la valutazione dell'esperienza.

Giustamente spesso è ritornato nella presentazione e nella discussione il tema centrale del *metodo di studio o di apprendimento*, anche se sarebbe importante approfondire ulteriormente lo strettissimo legame tra esso e il metodo di insegnamento: se il modello, infatti, soprattutto nei primi anni di scuola superiore, è quello tradizionale basato su spiegazione/lezione, studio mnemonico sui manuali, interrogazione e compito in classe, i giovani sono lasciati soli a «costruirsi» il loro metodo con il risultato che alcuni (pochi) ci riescono e molti (i più) invece poco e male; se, viceversa i modelli sono altri c'è una buona probabilità che la stragrande maggioranza maturi questa abilità fondamentale, pur a livelli diversi.

Nel corso dei due incontri, oltre la copia delle slide esibite, sono stati distribuiti i seguenti materiali per un approfondimento dei temi trattati:

- Maria Luisa Pombeni e Rita Chiesa, *Counseling di orientamento: uno strumento di supporto all'analisi della domanda* in *Counseling*, vol.I, n.1, Edizioni Erickson, Trento 2008, sull'analisi delle risorse personali in tre aree (immagine di sé, esperienza formativa, rappresentazione del futuro);
- Maria Luisa Pombeni e Rita Chiesa, *Counseling di orientamento e di carriera: percezione di efficacia del cliente*, in *Counseling*, vol.I, n.2, Edizioni Erickson, Trento 2008, sulla valutazione dell'interessato a proposito del cambiamento effettivamente innescato dalla consulenza;
- un *esempio* di analisi dei dati che emergono dalla lettura dei questionari compilati dagli studenti di un istituto con i profili dei diplomandi (classificazione), alcuni suggerimenti alla scuola sulle attività di orientamento da attivare a supporto della scelta e per un ripensamento sull'insegnamento, lo stimolo a farne occasione di riflessione individuale dei giovani sulle propensioni verso le discipline

Alla fine dei due laboratori è stato somministrato un breve *Questionario di gradimento* (8 domande).

3.4 Due focus per l'ascolto dei docenti

Sono stati realizzati il 4 e 5 maggio 2009 e condotti insieme da chi scrive (moderatrice), Marinella Sarti (verbalizzatrice) e Gaetano Martorano (osservatore). Fortunatamente la presenza nel progetto di scuole di diverso indirizzo (15 scuole di cui 5 Istituti d'Istruzione Superiore, 4 Licei Scientifici, 1 Liceo delle Scienze sociali, 3 Istituti Tecnici Commerciali, 1 Istituto Tecnico Industriale, 1 Liceo Paritario) ha consentito di organizzare incontri a composizione mista che hanno permesso un confronto allargato e molto interessante. Erano presenti 1 o 2 persone per scuola: erano stati invitati il referente e un altro docente con esperienze/competenza sull'orientamento, ma c'è stata qualche piccola assenza non sostituibile dai documenti scritti inviati.

Il focus è, infatti, un'intervista di gruppo su un *tema complesso* da affrontare e approfondire, in cui vengono rivolte alcune *domande aperte definite* in precedenza (sulla base delle caratteristiche conosciute del problema che si vuole indagare sono individuate le informazioni di cui si ha più bisogno e le aree o gli aspetti del problema che si desidera approfondire) a un *piccolo gruppo di persone* che, per funzione o per ruolo o per caso, sono entrate in contatto con il problema o ne sono state coinvolte anche in modo indiretto e hanno maturato una qualche forma di esperienza in merito al tema della ricerca, e quindi possono *liberamente* rispondere, parlare, esprimersi, commentare, spiegare, offrire esperienze e motivare: raccogliendo e registrando quanto viene espresso dal gruppo anche a livello non verbale si possono raccogliere *dati qualitativi* attraverso una discussione focalizzata e apprendere dall'esperienza e dalle opinioni dei partecipanti.

Il quadro dettagliato di quanto emerso è contenuto nel *Rapporto finale di sintesi* redatto congiuntamente dai 3 conduttori; qui si sintetizzano solo alcune brevi considerazioni:

- i partecipanti al *primo incontro* apparivano a loro agio e tranquilli e hanno fornito molti elementi di conoscenza rispetto alle domande, a parte una certa scarsa conoscenza

di alcuni temi proposti e un leggero imbarazzo rispetto alle domande 2 e 3; in tutti era evidente la necessità di definire meglio la funzione del docente referente per l'orientamento e la consapevolezza che le diverse attività erano state affidate a docenti dotati di buona volontà e capacità organizzativa ma non sempre di conoscenza specifica dell'oggetto in questione; i partecipanti al *secondo incontro* hanno instaurato una relazione non molto significativa rispetto al lavoro proposto, hanno risposto senza allargarsi a tutte le domande, dimostrandosi meno attenti e in alcuni momenti quasi infastiditi dall'iniziativa o per lo meno stanchi e poco disponibili a prendere in considerazione lo sviluppo delle loro pratiche in termini di risposta più organica ai bisogni dei giovani; in tutti e due gli incontri è emersa una certa rigidità e scarsa disponibilità a riorganizzare le risorse per l'orientamento;

- la quarta e ultima domanda (che viene analizzata per prima perché spiega il tenore delle risposte alle altre) era: *Come siete organizzati nella vostra scuola per collegare «i diversi pezzi di orientamento» e quale potrebbe essere a vostro avviso l'organizzazione ottimale auspicabile/possibile?*; dalle risposte emerge che:
 - c'è un problema di *riconoscimento* in questa attività (ore di servizio riservate ufficialmente ad essa e comunicate a tutti) anche per aiutare i giovani a percepirla come importante;
 - ci sono scuole (pochissime) in cui l'orientamento è organizzato in un piano settimanale stabilito e si può lavorare bene soprattutto se il referente è coadiuvato da un gruppo di lavoro dedicato che concorda e coordina le diverse azioni da portare avanti, ma nella maggior parte dei casi, soprattutto in seguito alla crescita notevole di ciascun istituto, i *compiti sull'orientamento sono stati divisi* (ogni docente si occupa di una sola azione), gli incontri sono diminuiti o scomparsi e tutto è diventato più complesso e difficile sicché le *attività risultano poco organiche se non frammentarie* o collegate solo in modo individuale e le relazioni tra le persone coinvolte sono per lo più informali e

non regolari;

- molti auspicano la creazione di una *figura dedicata* con la responsabilità del *coordinamento* organico di tutte le attività (referente dell'orientamento) e delle *scelte* (politiche) di individuare/privilegiare alcune attività importanti e valide per tutta la scuola anche per motivare/attivare meglio i giovani; questa figura dovrebbe essere coadiuvata da un apposito *gruppo di lavoro* di persone interessate ma anche appositamente *preparate* per garantire esiti positivi;

- alcuni propongono anche un *responsabile dell'orientamento per ogni classe terminale* (perché non per tutte le classi?) che in collaborazione con il referente e il coordinatore di classe dovrebbe farsi da tramite tra le esigenze dei giovani e le offerte della scuola e delle altre istituzioni; questa figura potrebbe essere il *tutor* per l'orientamento o anche lo stesso coordinatore di classe e dovrebbe almeno una volta fruire di un *supporto formativo* e del *confronto* con i colleghi delle altre scuole (un focus, a livello provinciale o anche regionale, potrebbe servire allo scopo);

- le azioni di orientamento sono diventate tante e per molti sarebbe *importante selezionare* piuttosto che correre dietro a tutte le proposte che vengono fatte, anche se i dirigenti ci tengono molto a partecipare sempre a tutto e a realizzare tanti progetti anche se scollegati.

- la prima domanda era: *Quali sono le azioni di orientamento realizzate o in via di realizzazione nella vostra scuola durante quest'anno scolastico?*; dalle risposte emerge che:

- solo pochissimi dei presenti sono referenti per l'orientamento, la maggioranza *conosce prevalentemente le azioni che segue* direttamente, anche se c'è una sostanziale coerenza tra quanto detto e quanto scritto nei POF;

- le tre impressioni più forti che vengono dall'ascolto sono la *pervasività di una sorta di bulimia orientativa* (le scuole svolgono un numero enorme di azioni che probabilmente attraggono molto i genitori e anche i giovani, ma non sono però inquadrare quasi mai in uno schema organico), la forte *autocentratura della scuole e dell'università* (ogni segmento formativo pretende dai giovani in ingresso cono-

scienze abilità competenze funzionali a se stesso, ma non pensa nemmeno lontanamente alla valorizzazione dei loro saperi formali, non formali, informali pregressi), la costante *confusione tra interessi* (sicuramente importantissimi nella scelta) e *motivazione* (capacità di concentrarsi su alcuni obiettivi da raggiungere) che dal punto di vista della scelta orientativa può essere anche molto fuorviante;

- l'esigenza di organizzare attività insieme agli altri livelli di scuola entro un *progetto lungo verticale continuo* è presente in pochissimi casi;

- sono frequenti i *problemi organizzativi/relazionali* con gli altri colleghi e anche precisi limiti orari alle iniziative fuori dalla scuola come se l'orientamento fosse fuori dal curriculum;

- l'*informazione generale* sui percorsi successivi da cui le scuole sono sommerse è considerata del tutto residuale ed è interessante l'iniziativa di una scuola di mettere questa montagna di comunicazioni in un'apposita pagina del sito;

- molte sono le *azioni in entrata* sia nei confronti dei ragazzi delle *medie* sia dei giovani in *ingresso*, legate anche alla forte dispersione durante il primo anno che dimostra (almeno in parte) uno sbaglio nella scelta, fatta a caso o per moda o per seguire gli amici piuttosto che sulla base di un'analisi attenta delle informazioni e delle conoscenze/competenze necessarie per i diversi tipi di scuola (partecipazione ad alcune lezioni dei diversi indirizzi, visita alla scuola etc.);

- moltissime anche le *azioni in uscita* in riferimento sia ai percorsi universitari sia all'ingresso nel mondo del lavoro (oltre al progetto comune, open day con l'Università, incontri nelle classi con esperti, valutazione delle competenze attraverso test, confronto con ex studenti, alternanza scuola-lavoro e stage orientativi presso aziende e studi professionali, simulazioni di colloqui di lavoro etc.);

- molto poche, invece, sono le attività di *orientamento in itinere* (riorientamento e sostegno alla scelta del triennio o del post-qualifica);

- è diffusa l'esigenza di integrare le attività di gruppo con

servizi individuali come colloqui e consulenze per i quali servono figure dedicate con specifiche competenze professionali in tema di orientamento per aiutare i ragazzi «deboli e difficili» ad una scelta personalizzata;

- la seconda e terza domanda (che vengono analizzate insieme sia per la scarsità di risposte che per la somiglianza/contiguità) erano: *Quali scelte avete fatto e realizzato in modo generalizzato per educare alle life skill in un'ottica di didattica orientativa/orientante o orientamento formativo?* e *Quali scelte avete fatto e realizzato in modo generalizzato per sostenere i giovani nella costruzione delle competenze chiave (trasversali) di cittadinanza (biennio)?*; dalle risposte emerge che:

- per la seconda domanda si trascrivono alla lettera dal secondo focus alcune osservazioni molto significative su cui tutti convenivano: «Mi mette molto in *imbarazzo*. Faccio fatica a capire di cosa si tratta. Di certo questo problema, questo aspetto non è stato oggetto di attenzione all'interno del nostro Collegio»; «Anche da noi non c'è stata una riflessione collegiale su questo aspetto ... Penso comunque che una buona didattica sia già una didattica orientativa. Acquisire una buona consapevolezza di una disciplina permette poi di fare una scelta più oculata»; «Manca sicuramente la consapevolezza che quello che si sta facendo fa parte di un approccio più generale dell'attività di orientamento»; «Questo aspetto viene sentito come una cosa in aggiunta, abbastanza scollegata dal resto»;

- per la terza domanda, a parte il breve riferimento all'esigenza di educare i giovani all'autocontrollo magari avvalendosi del supporto di esperti che diano indicazioni sulle modalità più efficaci di intervento, si trascrivono alla lettera dai due focus alcune annotazioni molto interessanti: «Credo che *siamo ancora molto lontani* dalla costruzione di competenze chiave. C'è a livello europeo, credo venga da Lisbona, un elenco di competenze chiave. Quello che noi abbiamo fatto è stato organizzare incontri con altre scuole emiliano-romagnole nel tentativo di declinare le competenze europee. Quindi siamo ancora in una fase in cui le

competenze chiave non si sono certo realizzate, ma si sta cominciando a pensare quali sarebbero utili e opportune in ambito europeo.»; «Sono domande difficili, mi mettono in ansia. Da noi, come biennio ... abbiamo attivato un percorso, anche orientativo, per gli studenti stranieri, sicuramente in prima, ma anche in seconda»; «Lo scorso anno e anche quest'anno è stata formulata dal Collegio dei docenti una *critica rispetto a questi progetti, che si ritengono un po' calati dall'alto* sui ragazzi e sui Consigli di classe. Quest'anno si è cercato di trovare un maggiore raccordo tra questi progetti, di fare un lavoro nei Consigli di classe in modo che i progetti fossero più attinenti agli effettivi problemi della classe. Abbiamo anche un tutor che si occupa nello specifico dei problemi relazionali ... Si tratta di una persona cui i ragazzi possono rivolgersi per problemi personali relazionali, tra i ragazzi stessi o con i professori ... Ha presentato un progetto, il progetto è stato accolto. »

3.5 Orientamento e Piani dell'Offerta Formativa

Sono stati, infine, analizzati in modo attento i POF dei 15 istituti coinvolti nel progetto per individuare quale ruolo svolge in essi l'orientamento e l'insieme delle attività ad esso riferite, operazione non facile non tanto per la mole dei documenti (780 pagine) o per l'enorme ricchezza di iniziative piccole e grandi previste, quanto piuttosto per la significativa *disomogeneità di linguaggio* che giustappone concettualizzazioni e scuole di pensiero molto diverse e in alcuni casi obsolete e rende così difficile sia la comprensione che la comparazione.

I risultati di questa ricerca, tralasciando le parti riservate all'EDA, si possono così sintetizzare.

3.5.1. I *principi ispiratori generali* del servizio scolastico in un solo caso sono alcuni articoli della Costituzione (art.11 sulla guerra, art.21 sulla libertà di espressione del proprio pensiero, art.33 sulla libertà di insegnamento) e in un solo altro caso comprendono l'orientamento inteso come accompagnamento insieme con la cultura dell'autonomia, anche se praticamente in tutti è presente e dichiarato il senso dell'*uso pubblico* del documento (trasparenza). Particolarmente incisive le finalità dichiarate in un POF: a) acquisizione di conoscenze, competenze, abilità e costruzione di personalità autonome, b) ascolto delle problematiche dei giovani e loro sostegno, c) ricerca dei docenti (motivazione professionale), d) aderenza al Quadro europeo, e) pubblicità/trasparenza delle attività.

3.5.2. In quasi tutti i POF sono descritti i diversi indirizzi accompagnati dal quadro orario e dai profili professionali in uscita o da una breve presentazione, ma non c'è mai una parte dedicata ai *curricoli*, anche se, pur con etichette diverse (progetto educativo, programmazione o attività didattica etc.), sono presenti in un certo numero di piani non pochi fattori costitutivi di essi come:

- *traguardi* almeno generali di apprendimento chiamati però sempre obiettivi, generalmente distinti in cognitivi (visti

quasi sempre come centrali) e comportamentali, solo in pochissimi casi articolati per *livelli*; le *competenze* sono citate solo in alcuni piani e le *competenze orientative* non ci sono mai;

- *metodi e strategie* di insegnamento, con una particolare attenzione alla relazione educativa, alla pratica laboratoriale, all'apprendimento cooperativo;
- *verifiche e valutazione* (centrali per l'orientamento) sono presenti in quasi tutti i piani e spesso in modo molto dettagliato, in alcuni casi con un esplicito richiamo alle tipologie di prove previste per gli *esami di stato* finali, anche se le tipologie di prove indicate sono quasi esclusivamente quelle riferite alla valutazione statistica e in un solo caso è indicata una *griglia di osservazione* e se è assai poco presente (talora con altro nome) l'idea di prova come *assegnazione di un compito che consenta di mostrare competenze*.

Solo in qualche singolo caso ci sono i percorsi disciplinari ma inseriti come allegato.

3.5.3. *L'orientamento formativo o didattico orientativa/ orientante* che dovrebbe essere presente nell'intero percorso scolastico non è mai previsto, anche se in alcuni piani sono comprese nei traguardi alcune abilità trasversali (comunicative, cognitive, metacognitive, metaemozionali o personali/sociali, in un solo POF in modo del tutto esplicito), in altri la progettazione modulare (pochi) e/o la pratica laboratoriale che ne sono l'essenza. Ad esempio inspiegabilmente la *metacognizione*, fondamentale nel processo di orientamento, sembra quasi citata con timore e in modo del tutto residuale. In un piano c'è però un'affermazione centrale: «Lo studio delle singole materie deve fornire gli strumenti di *metodo* che consentano - anche al di fuori degli ambiti strettamente disciplinari - di porre problemi, di individuare o ipotizzare soluzioni, di predisporre strategie. L'acquisizione dei contenuti, tanto nell'ambito umanistico quanto in quello scientifico, deve pertanto condurre lo studente a *interrogarsi sugli statuti disciplinari* e a *sviluppare capacità autonome di riflessione, interpretazione, previsione dei fenomeni*, siano essi naturali, storici, culturali, economici,

attraverso procedimenti deduttivi e induttivi».

3.5.4. Le *azioni di orientamento* sono collocate solo in pochissimi casi nei curricoli o in quella parte del piano che li rappresenta in nuce, negli altri casi sono poste o nell'ampliamento dell'offerta formativa o nelle attività integrative. In alcuni POF (pochi) esse sono ricondotte all'interno di un progetto organico di orientamento che delinea un processo verticale nella continuità, in altri casi sono collocate in settori diversi del piano. Le principali tipologie di azioni previste (solo in alcuni pochissimi casi tutte insieme, in altri solo alcune) sono:

- azioni rivolte ai giovani delle scuole medie,
- orientamento in ingresso: accoglienza classi I, sostegno/verifica delle scelte, riorientamento nelle classi I con i centri per l'impiego per chi ha difficoltà,
- in itinere: azioni a supporto della scelta degli indirizzi delle III e dei corsi postqualifica, stage e alternanza scuola lavoro in integrazione in inverno e in estate, sportello/spazio di ascolto attivo e di consulenza,
- orientamento in uscita: percorsi con università e altri, percorsi per accesso al lavoro.

Il *tutorato individualizzato/personalizzato* è previsto solo in pochissimi piani.

3.5.5. I *docenti dedicati* all'orientamento sono sempre molti, in alcuni casi sono funzioni strumentali, in altri collaboratori del Dirigente, in altri ancora semplici insegnanti; purtroppo, però, solo in alcune scuole risulta esistere una apposita commissione orientamento e un docente con l'incarico di coordinare il lavoro di progettazione e di realizzazione dell'insieme di azioni che sicuramente assicura maggiore organicità e anche qualità alle diverse iniziative.

3.5.6. Nonostante l'*obbligo formativo* esista dal 1999 e l'*obbligo di istruzione* (nella seconda versione) riguardi tutti i bienni iniziali della scuola superiore dal 2007 in pochissimi POF c'è uno specifico riferimento ad essi, anche se le competenze finali previste per i quattro assi richiedono una revisione anche significativa rispetto la prassi diffuse e le 8 *competenze chiave di cittadinanza hanno una forte valenza orientativa* non solo a

livello di orientamento formativo ma anche di azioni di orientamento: esse si dettano in una serie di *competenze/abilità trasversali* (da acquisire attraverso lo studio delle discipline formali) come quelle *comunicative* (Comunicare, Acquisire ed interpretare l'informazione), quelle *cognitive logiche e metodologiche* (Individuare collegamenti e relazioni), quelle *metacognitive* (Risolvere problemi, Progettare, Imparare ad imparare), quelle *personali e sociali o metaemozionali* (Agire in modo autonomo e responsabile, Collaborare e partecipare).

3.5.7. Elementi aggiuntivi che arricchiscono: praticamente in tutti i POF è prevista l'*educazione alla salute* anche se con un'impronta quasi esclusivamente sanitaria e senza alcun richiamo alle life skill proposte dall'OMS che portano diritte alla didattica orientativa, in alcuni piani è prevista l'*autovalutazione di istituto* o almeno il *monitoraggio sistematico delle attività formative* in modo da innalzare progressivamente la qualità del servizio, in molti piani è previsto e dettagliato un *contratto formativo* tra docenti, giovani famiglie.

3.6 Alcune brevissime riflessioni conclusive

Dal quadro che emerge si potrebbe trarre l'indicazione dell'opportunità di sostenere le scuole, attraverso il confronto tra loro e la supervisione, soprattutto nella definizione di un Progetto organico di orientamento di lunga durata e nella continuità dei 5 anni in cui valorizzare, ma anche selezionare, molte delle esperienze in corso e nell'omogeneizzazione/attualizzazione del linguaggio (competenze, traguardi, livelli, abilità strategiche).

4. *Riflessioni conclusive*

di Andrea Cammelli, Guido Sarchielli e Claudio Magagnoli

L'esperienza che è stata presentata nelle pagine precedenti, ha un elemento da cui è essenziale partire per le eventuali ipotesi di prosecuzione: la fattiva collaborazione tra Provincia, Università, Scuole e più in generale Amministrazione scolastica, che ha reso possibile la realizzazione con buoni risultati.

In effetti sia per gli attuali tagli di spesa sempre più stringenti, sia per la frammentarietà delle competenze in tema di orientamento, valorizzare questa integrazione tra soggetti diversi, a volte anche difficile, non sembra solo una buona prassi, quanto una reale necessità.

Da un punto di vista tecnico, come ci ha insegnato M.L. Pombeni, orientare significa facilitare un processo dinamico che la persona gestisce con le proprie risorse, ma anche creare le condizioni interne alla persona ed esterne più favorevoli affinché tale processo sia svolto consapevolmente lungo l'arco della vita e, in particolare, nei suoi cruciali momenti di snodo e di scelta.

La sperimentazione del Progetto POGAS è stata concepita e si è mossa nella prospettiva di contribuire a creare tali condizioni facilitanti, per un numero molto alto di studenti diplomandi della provincia di Bologna, attraverso un dispositivo concreto, di utilizzazione relativamente semplice, centrato sulle persone, "alla loro portata" e capace di attivare il loro impegno autori-

flessivo.

La sperimentazione ha riguardato e coinvolto il mondo della scuola che, in un quadro di aumento delle incertezze sociali e valoriali, costituisce comunque uno spazio di riferimento certo per gli studenti e le famiglie anche sui temi dell'orientamento e che, dunque, andrebbe rivitalizzato e sostenuto nella sua importante *mission* educativa e sociale.

Naturalmente la piena utilizzazione del percorso di orientamento descritto nelle pagine precedenti presuppone l'esistenza di un *progetto chiaro di orientamento* a livello scolastico, fondato sulla condivisione degli obiettivi e sulla disponibilità di tempo dedicato e degli strumenti più aggiornati ed efficaci che deve fare parte del POF dell'Istituto. Per quanto riguarda l'informazione, ad esempio, a fronte della ridondanza informativa che spesso rende difficile per gli studenti cogliere il senso e la direzione da intraprendere nelle loro decisioni, appare indispensabile dotarsi per tempo delle fonti significative (informatiche, di servizi, di eventi significativi, di consulenza mirata) per poterne programmare un oculato utilizzo nel corso delle attività didattiche usuali.

Del resto, se si intende superare l'idea della eccezionalità dell'orientamento e delle sue diverse pratiche (fissato solamente in un momento specifico, o come azione straordinaria di esperti o evento esterno di semplice richiamo comunicativo-promozionale, come possono essere i saloni o i career days) appare opportuno assumere una logica di *percorso di orientamento per diplomandi*. Un percorso quindi adattato alle loro caratteristiche, ben conosciute grazie all'esperienza didattica dei loro docenti, e messo in pratica precocemente, in stretta connessione con la vita didattica della classe, quando è ancora possibile far riflettere gli studenti individualmente o in gruppo sul significato e sugli esiti possibili delle scelte imminenti.

La sperimentazione del progetto POGAS, oltre al successo dovuto all'armonica collaborazione dei diversi protagonisti chiamati dall'Amministrazione Provinciale di Bologna ad operare, ha confermato le grandi potenzialità degli strumenti e della documentazione originale ed aggiornata predisposti dal Con-

sorzio interuniversitario AlmaLaurea e dall'Associazione Alma-Diploma e della loro flessibilità di utilizzazione anche in termini psicopedagogici per le pratiche di orientamento.

In tal senso, docenti del consiglio di ogni classe, referenti dell'orientamento e dirigenti devono conoscere tali strumenti (realizzati on-line anche per andare incontro alle modalità comunicative elettroniche ormai tipiche degli adolescenti), presentarne il significato e l'utilità agli studenti facendo del momento della somministrazione una vera e propria occasione formativa.

L'esigenza di avvalersi di esperti o consulenti esterni, soprattutto nella fase di allargamento di questa iniziativa, è giustificata non solo per ridurre il rischio di sovraccarico per i docenti ("un'altra attività da fare"), ma per semplificare la progettazione (creando, ad esempio, linee guida comuni a livello provinciale da adattare nei singoli istituti) e per facilitare la progressiva costruzione di un linguaggio comune sui nuclei tematici chiave che hanno caratterizzato la sperimentazione (ad esempio, interessi, rappresentazione di sé e del futuro, risorse, competenze) e sui metodi adottati (bilanciamento tra attività di gruppo e colloquio individuale).

Uno dei punti fondamentali del progetto consiste nell'aver creato una modalità di restituzione dei risultati dei questionari online (AlmaDiploma ed AlmaOrientati) che è divenuta uno *spazio laboratoriale di autoriflessione* stimolata dal confronto tra pari nei piccoli gruppi e facilitata nell'interazione dei colloqui. In tale spazio era possibile riprendere liberamente le domande di base che spesso giovani e adolescenti non riescono ad esprimere: cos'è un interesse per il proprio futuro (scolastico e professionale)? Cosa si è disposti a fare per coltivarlo? Quali energie sono disponibili? Cosa succede quando esso non emerge con chiarezza? Quali sono i principali ostacoli? Come affrontarli e con l'aiuto di chi? Quali rapporti tra la situazione attuale e le esperienze precedenti? Quali rapporti tra gli interessi intravisti e il proprio modo di porsi nei confronti degli studi? Quali legami tra interessi e discipline e metodi di apprendimento? Quali competenze far emergere per migliorare la gestione degli interessi, delle conoscenze e della direzione da prendere nelle

proprie scelte?

Domande certo non facili da affrontare in maniera sistematica, tuttavia esse testimoniano il possibile legame tra l'orientamento e l'esperienza didattica quotidiana, che potrebbe rinvigorirsi se tenesse conto sul serio del modo di porsi dei discenti e della loro esigenza, non solo cognitiva e spesso non ben definita consapevolmente, di appropriarsi del sapere anche per decidere cosa fare nel futuro prossimo.

Non è un caso che i recenti documenti ministeriali anche a seguito del seminario nazionale sull'orientamento di Abano del marzo 2009, promosso da Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca sottolineano l'importanza della dimensione "laboratoriale dello studio/apprendimento che, per alcuni ambiti, è applicabile senza eccessivi incrementi di costi; essa potrebbe creare le condizioni di curiosità intellettuale verso esperienze nuove, per sperimentare il piacere della ricerca".

L'orientamento in un contesto scolastico, anche in relazione ai diplomandi, potrebbe avvalersi di tale approccio e il progetto POGAS, con entrambi gli strumenti utilizzati (il questionario AlmaDiploma e il percorso AlmaOrièntati), ha creato questa opportunità di poter svolgere poi un'attività laboratoriale a forte connotazione autoriflessiva, di durata relativamente breve (come descritto nel capitolo 2) e facilmente integrabile nelle normali attività didattiche.

A tale proposito, soprattutto in merito al percorso di restituzione collegato ad AlmaOrièntati occorre sottolineare come si sia creato un connubio efficace tra le potenzialità dello strumento informatico e le opportunità di un successivo lavoro "faccia a faccia" svolto in gruppo e a livello individuale/interpersonale (con i colloqui). Un mix di strumenti che può essere considerato fortemente innovativo (proprio per la presenza integrata delle due componenti) e che meriterebbe una ulteriore diffusione tra le scuole.

In questa prospettiva intendiamo mettere in evidenza alcuni ulteriori indicazioni frutto dell'apprendimento derivante dalla sperimentazione effettuata (accanto a quelli già segnalati in varie parti del presente volume).

In *primo luogo* preme segnalare che la sperimentazione del progetto POGAS ha permesso di migliorare gli strumenti usati (Ce.Trans e AlmaLaurea hanno già operato in tal senso come si evince, ad esempio, dalla descrizione delle biografie/profilili) e di definire una procedura ben strutturata che ora risulta più facilmente comunicabile (si vedano il cap. 2 e gli allegati)

In *secondo luogo* appare importante mantenere e rafforzare nel territorio provinciale il legame che si è instaurato con gli Istituti scolastici coinvolti anche per facilitare, a livello di sistema, il riconoscimento del significato dell'esperienza fatta. Un legame che, certo, la sperimentazione compiuta ha trovato già solido in 11 dei 15 istituti coinvolti, da tempo hanno aderito ed utilizzato AlmaDiploma, ma che può essere ulteriormente migliorato promuovendo un più forte protagonismo delle scuole. In tal senso, la sensibilizzazione e la formazione dei docenti su questa procedura devono ulteriormente svilupparsi anche perché sia possibile un loro coinvolgimento nel processo di restituzione, basato su una più diffusa conoscenza degli esiti dei questionari (che permetterebbe una migliore personalizzazione della restituzione stessa in relazione all'Istituto scolastico coinvolto) e sulla definizione di una migliore organizzazione temporale degli interventi (certamente da non attuare a ridosso della conclusione dell'anno scolastico).

In *terzo luogo*, per rendere ancora più incisiva l'esperienza ai fini di facilitare le scelte post-diploma degli studenti sarebbe da valutare la possibilità di anticipare questo percorso di orientamento per diplomandi (ad esempio, facendo compilare lo strumento AlmaOrientati verso la fine del IV anno), definendo concretamente il ruolo e la fattibilità di una o più forme di restituzione dei risultati.

In *quarto luogo* risulta opportuno richiamare il ruolo degli esperti/consulenti che hanno progettato e gestito la restituzione. Come si sa, in generale la consulenza non deve essere perenne e ogni buon consulente sa che il successo del suo lavoro è massimo quando il committente per fare bene le cose non ha

più bisogno di lui o perlomeno ne ha bisogno solo per alcune azioni ad alta specificità tecnica.

Dunque, fermo restando le condizioni istituzionali per ripetere ed ampliare l'esperienza del progetto POGAS, appare opportuno delineare il possibile contributo alle scuole degli esperti di Ce.Trans che hanno sin qui operato.

Come già accennato, essi potrebbero all'interno di una progettazione complessiva promossa da una partnership Provincia, Università e Scuole interessate

- a) essere coinvolti nello specificare la struttura del percorso per l'utilizzo degli strumenti predisposti dal Consorzio AlmaLaurea e dall'Associazione AlmaDiploma e la loro restituzione sotto forma di *linee guida* comuni a livello provinciale;
- b) contribuire ad organizzare uno o più momenti formativi, su base provinciale, sul significato e l'uso degli strumenti;
- c) predisporre, scuola per scuola, insieme ai dirigenti, docenti e referenti per l'orientamento gli adattamenti per la restituzione necessari in base alle specifiche esigenze degli Istituti scolastici;
- d) attuare la restituzione, secondo le modalità collaudate nella sperimentazione (lavoro di gruppo e colloqui), aumentando però il loro grado di interazione con i docenti coinvolti. Essi, infatti, potrebbero utilizzare al meglio le informazioni per il loro lavoro didattico quotidiano ed essere così facilitati nella responsabilità di sviluppare un dialogo costante (che attraversa le discipline) con gli studenti per portare avanti, e sostenerlo nelle attività didattiche, il loro percorso di orientamento fino alla scelta finale.

Riferimenti bibliografici e sitografici

Bibliografia

ARCURI L. (a cura di) (1999), *Che cosa farò da grande: imparare a scegliere il proprio futuro*, Il Mulino, Bologna.

BARDICK, A. D., BERNES, K. B., MAGNUSSON, K. C., WITKO, K. D. (2004), Junior high career planning: What students want. *Canadian Journal of Counselling*, 38(2), 104–117.

BETZ N.E., VOYTEN K.K. (1997), Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness, *The Career Development Quarterly*, 46, 179-189.

BROWN, S.D., RYAN KRANE, N.E., BRECHEISEN, J., CASTELINO, P., BUDISIN, I., MILLER, M., EDENS, L.(2003), Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 411-428.

CASTELLI C. (a cura di) (2002), *Orientamento in età evolutiva*, Franco Angeli, Milano.

CEDEFOP (2008), *From policy to practice: a systemic change to*

lifelong guidance in Europe, Office for official publications of the European Communities, Luxembourg

COREY M.S., COREY G. (1987), *Groups: Process and practice* (3rd ed.), Brooks/Cole, Pacific Grove.

DI FABIO A. (1998), *Psicologia dell'orientamento: problemi, metodi e strumenti*, Giunti, Firenze.

GATI I., KRAUSZ M., OSIPOW S.H. (1996), A taxonomy of difficulties in career decision making, *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510–526.

GATI I., SAKA, N. (2001), High school students' career-related decision-making difficulties, *Journal of Counseling & Development*, 79, 331-340.

GRIMALDI A. (a cura di) (2002), *Analisi della domanda di orientamento: i bisogni emergenti di giovani allievi italiani*, Franco Angeli, Milano.

GRIMALDI A., LAUDADIO A. (a cura di) (2004), *Orient[a]mento : un'indagine nazionale sul rapporto tra orientamento e informatica*, Franco Angeli, Milano

GUICHARD J. (2001), *Adolescents' scholastic fields, identity frames and forms and future projects*, In J.E. Nurmi (ed.), *Navigating through adolescence: European perspectives*, Garland Publishing, New York.

GUICHARD J., HUTEAU M. (sous la direction de) (2007), *Orientation et insertion professionnelle: 75 concepts clés*. Dunod, Paris.

GUICHARD J., HUTEAU M. (2001), *Psychologie de l'orientation*. Dunod, Paris, revisione 2007 (trad. it. *Psicologia dell'orientamento professionale*, Raffaello Cortina, Milano, 2003).

HAJJAR V., BAUBION-BROYE A. (2004). *Modèles et méthodologies d'analyse des compétences. Le double éclairage des pratiques et des recherches*, Octares Editions, Toulouse.

ISFOL (2007), *Dialoghi sull'orientamento: dalle esperienze ai modelli*, Isfol editore, Roma.

ISFOL (2007), *Prossima fermata: imparare a scegliere : guida per orientarsi*, Isfol editore, Roma.

LENT R.W., BROWN S.D., TALLEYRAND R., MCPARTLAND E.B., DAVIS T., CHOPRA S.B., ALEXANDER M.S., SUTHAKARAN V., CHAI C.M. (2002). Career Choice Barriers, Supports and Coping Strategies: College Students' Experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 61-72

NOTA L, SORESI S. (2000), *Autoefficacia nelle scelte*, Giunti, Firenze

PERRON J., FRACCAROLI F., POMBENI M. L., DAOUST J. (2004), I valori lavorativi tra gli studenti delle scuole superiori: validazione di uno strumento per l'orientamento professionale, *Bollettino di Psicologia Applicata*, 243, 31-41.

POMBENI M.L (2008), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci, Roma

POMBENI M.L. (1996), *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna.

POMBENI M.L., D'ANGELO M.G. (1994), *L'orientamento di gruppo*, Carocci, Roma.

SEMPIO O.L., GONFALONIERI E., SCARATTI G. (1999), *L'abbandono scolastico*, Raffaello Cortina Editore, Milano

SORESI S., NOTA L. (2000), *Interessi e scelte. Come si evolvono e si rilevano le preferenze professionali*, Firenze: ITER.

VIDOTTO G., MARCHESINI C. (a cura di) (2000), *La realizzazione professionale : risorse personali e processi decisionali per l'orientamento scolastico-professionale*, Franco Angeli, Milano.

VONDRACEK F.W., CAPALDI D.M., PORFELI E. (2003). Childhood and adolescent predictors of early adult career pathways. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 305-328.

Sitografia

<http://www.almadiploma.it/>

Associazione che raccoglie un'ampia documentazione di tutti i diplomati delle scuole superiori.

<http://www.almalaurea.it/>

Consorzio Interuniversitario punto di incontro tra laureati, università e aziende.

<http://www.centrotransizioni.com/>

CE.TRANS. Centro per le transizioni al lavoro e nel lavoro (servizi di ricerca, assistenza, consulenza e progettazione nel settore dell'orientamento).

<http://www.irreer.it/>

Sito ufficiale Agenzia Nazionale Per Lo Sviluppo Dell'autonomia Scolastica (Ex Irre-Er).

<http://www.formazione.it/>

Portale della Regione Emilia-Romagna dedicato al sistema della formazione nell'ambito del Fondo Sociale Europeo.

<http://www.orientamentoirreer.it/>

Sito satellite dell'Istituto Regionale Ricerca Educativa dell'Emilia Romagna (Ex Irre-Er).

<http://orientaonline.isfol.it/>

Una banca dati Isfol con informazioni per il lavoro, schede professionali e una guida ai percorsi formativi.

<http://www.provincia.bologna.it/probo/Engine/RAServePG.php/P/276210010808>

Area tematica "Scuola e Formazione" nel sito ufficiale della Provincia di Bologna.

www.rapportoorientamento.it/

Sito che presenta la prima Indagine Nazionale sullo stato dell'Orientamento in Italia.

http://reteorientamento.regione.fvg.it/main.asp?PAGE=/Ambienti/AreaDedicata.asp

Portale tematico della Regione Friuli Venezia Giulia dedicato agli operatori di orientamento (presenta risorse, materiale, iniziative per l'orientamento).

http://www.scuolaer.it/

Il sito della Regione Emilia-Romagna dedicato al mondo della scuola.

Allegati

Gli strumenti del progetto POGAS

Le biografie utilizzate nella sessione di gruppo

BIOGRAFIA 1

Mario Rossi è uno studente di 18 anni iscritto al liceo socio-psico-pedagogico.

Gioca a calcio nella squadra del suo quartiere e suona nella banda del paese. Nonostante questi interessi che lo impegnano molto, è sempre stato promosso con buoni voti dimostrandosi determinato nel portare a termine i propri impegni grazie anche alla capacità di organizzare in maniera ottimale la propria giornata.

E' deciso a proseguire gli studi perché ritiene che una laurea sia indispensabile per poter trovare un lavoro ben retribuito e prestigioso, ma non sa bene a quale facoltà iscriversi: forse ingegneria biomedica o forse psicologia.

E' un ragazzo molto legato alle proprie abitudini: negli ultimi anni, durante l'estate, ha lavorato nel negozio dello zio, anche se i suoi amici hanno più volte cercato di coinvolgerlo nei campeggi estivi.

BIOGRAFIA 2

Riccardo ha 18 anni ed è iscritto ad un istituto tecnico commerciale.

A scuola è attento alle lezioni e partecipa disciplinatamente alle attività e a casa dedica molto tempo allo studio e con impegno svolge regolarmente i compiti. Segue con molta serietà l'attività scolastica e ha la ferma intenzione di arrivare al diploma ed è per questo che studia molto e con interesse.

Da anni pratica il nuoto a livello agonistico, si è iscritto da poco, invece, ad un corso musicale per imparare a suonare il pianoforte e lo scorso anno parlando con un amico si è interessato in modo particolare al voler aiutare gli altri e così è impegnato da diversi mesi nell'attività del volontariato e non esclude la possibilità, un domani, di partire per una missione umanitaria all'estero.

Non sa se proseguire gli studi, in quanto da una parte gli piace molto studiare e imparare cose nuove dall'altra, non crede che la laurea sia indispensabile per trovare un lavoro remunerativo e non ha maturato un interesse particolare nei confronti del settore lavorativo di riferimento scolastico.

Se da un lato, non vuole deludere i genitori che lo vorrebbero vedere all'università, dall'altro canto, cambia idea ogni giorno su quello che vuole fare, per esempio, un giorno dice che farà il musicista, il giorno dopo il nuotatore e quello dopo ancora il commercialista; non riesce ad immaginarsi fra qualche anno in quanto non ha ancora maturato delle preferenze lavorative.

BIOGRAFIA 3

Irene ha 18 anni e frequenta la V classe di un liceo scientifico del proprio paese.

Ha avuto un percorso scolastico regolare e soddisfacente in quanto da sempre ama leggere e studiare e si impegna molto nello studio conseguendo ottimi risultati. E' consapevole dell'impegno che dedica allo studio perché pensa che senza di questo non si possano avere dei buoni voti, a cui, invece lei tiene in modo particolare.

Figlia di un artigiano e di una casalinga, è la più brava a scuola tra i suoi fratelli ed è una delle migliori nella sua classe; nono-

stante ciò sembra non desiderare l'università, ma vuole trovare un lavoro nel proprio paese in quanto molto legata alla propria famiglia oppure desidera continuare l'attività del padre.

Tende ad essere conciliante perché la angoscia trovarsi in situazioni critiche e conflittuali, frequenta i posti e la compagnia di amici di quando era più piccola e da sempre va in vacanza nella stessa località di mare.

BIOGRAFIA 4

Martina è una ragazza iscritta al liceo scientifico di cui frequenta la V classe.

Il suo percorso scolastico, fin dai primi anni, si è contraddistinto per il raggiungimento di ottimi risultati soprattutto grazie ad un'applicazione metodica allo studio e ad una adeguata capacità di organizzarsi. Predilige lo studio delle lingue straniere ed è orientata a proseguire gli studi in questo ambito perché da grande vuole fare la traduttrice – interprete, anche se pensa che non necessariamente una laurea potrà garantirle un lavoro interessante e soddisfacente dal punto di vista economico.

La scorsa estate, per perfezionare la propria conoscenza nella lingua inglese, dopo diverse perplessità, ha rinunciato ad andare al mare con la compagnia di amici per una vacanza studio in un college in Inghilterra; durante la permanenza in Inghilterra, non trovandosi bene con le nuove amicizie, ha deciso di lasciare il college e tornare in Italia.

Le piace moltissimo giocare a tennis, ma ultimamente ha dovuto sospendere gli allenamenti perché sottraevano troppo tempo allo studio, in un anno come questo, particolarmente impegnativo e pesante.

BIOGRAFIA 5

Piero è un ragazzo intelligente, particolarmente portato per la matematica e la fisica ma curioso in generale nei confronti di molti aspetti della cultura e dell'attualità.

Fa parte di un gruppo scout e ha un interesse e una sensibilità per i problemi sociali e per la politica.

Quest'anno è stato eletto rappresentante d'istituto. Suona la chitarra e fa parte di una band musicale.

Durante questi anni di scuola superiore si è impegnato nello studio in modo discontinuo, irregolare, spesso accontentandosi di conseguire risultati accettabili, ma inferiori alle sue potenzialità; sembra che faccia affidamento più sulle proprie capacità intuitive che sull' impegno e sullo studio.

E' orientato verso studi universitari nell'ambito scientifico con possibili applicazioni sociali-sanitarie, per esempio ingegneria biomedica o fisica sanitaria.

BIOGRAFIA 6

Giuseppe è un ragazzo di 19 anni, ora frequenta la quinta di un istituto tecnico industriale della propria città.

Non ha mai dimostrato di amare lo studio e ha sviluppato nel tempo una notevole abilità nel districarsi attraverso le difficoltà connesse ai compiti di verifica, gestiti per lo più con l'improvvisazione, l'appoggio e l'aiuto dei compagni e con la "fortuna" delle circostanze; davanti agli ostacoli o alle difficoltà non si abbatte ed è in grado di capire cosa ha sbagliato e in che cosa è stato carente e cosa poteva fare per evitare tale circostanza. Ama viaggiare e vorrebbe fare il giro del mondo per entrare in contatto con le culture, le usanze dei diversi popoli. Quando ha viaggiato lo ha fatto senza programmare luoghi e tempi, predilige il contatto con la natura alle grandi e confortevoli strutture alberghiere, e la vacanza più bella che ha fatto è stata quella trascorsa con gli amici in Olanda, con gli zaini in spalla "on the road".

Non pratica con regolarità uno sport in particolare perché dopo un po'lo troverebbe noioso ma ne ha provati di diversi ; gli piace invece, come per i viaggi, cambiare sempre e provare nuove cose perché le novità lo emozionano e lo motivano.

BIOGRAFIA 7

Laura frequenta la quinta classe di un liceo scientifico.

I suoi risultati scolastici mediocri e discontinui sono probabilmente attribuibili ad una sua mancanza di organizzazione nello studio e alla poca costanza con cui si dedica all'apprendimento delle discipline; non studia volta per volta e quando deve preparare una verifica ha notevoli difficoltà di memorizzazione

considerando la mole dei contenuti da sapere, inoltre si dedica maggiormente alle materie scientifiche perché sono quelle che preferisce a discapito delle altre, altrettanto importanti sia nella vita che nella pagella.

Partecipa alle più diverse attività extra-scolastiche e dimostra di avere vari interessi ed hobby come per esempio, la cucina, la pallavolo, il cinema, la pittura su ceramica ma non ha portato avanti lo sviluppo di nessuno di questi perché dopo un periodo limitato di tempo cambiava la sua preferenza “lasciando le cose a metà” per dedicarsi ad altro.

Ha un interesse particolarmente vivo per il settore ambientale, ma non ha ancora individuato la professionalità di riferimento e la facoltà e il corso di laurea a cui iscriversi; ritiene che l’ambiente e l’energia siano ambiti professionali attualmente particolarmente attivi e in sviluppo.

La scorsa estate è andata a dare una mano in un vivaio della sua città, però non sa se ci andrà anche quest’anno perché forse ha delle altre cose a cui si vuole dedicare.

Le schede di attivazione del lavoro di gruppo

SCHEDA 1

Lavoro per piccoli gruppi

COMPONENTI DEL GRUPPO (nome)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

CLASSE

ISTITUTO

DATA

Istruzioni

Il lavoro per piccoli gruppi consiste in una vostra riflessione guidata sulle sette biografie che avete a disposizione.

Il **metodo** di lavoro è assolutamente libero, vi chiediamo però di fare attenzione alla partecipazione di tutti i membri del gruppo, ed al raggiungimento degli obiettivi ovvero sottolineare ed analizzare alcuni aspetti delle storie proposte, così come viene suggerito da questa scheda.

Sarete aiutati in questo dai conduttori, che vi indicheranno chiaramente anche il **tempo** a vostra disposizione.

Buon lavoro!!

Scheda da seguire PER OGNI biografia

- Cercate di identificare gli interessi e gli atteggiamen-

SCHEDA 2

Lavoro per piccoli gruppi

COMPONENTI DEL GRUPPO (nome)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

CLASSE

ISTITUTO

DATA

Istruzioni

Le istruzioni generali rimangono le stesse, vi chiediamo di “valutare” per ogni dimensione proposta (la colonna a sinistra della griglia) il protagonista della biografia proposta (le sette colonne della griglia). La scala di valutazione è da 1 a 10, inserite la vostra valutazione nel riquadro corrispondente.

Vi chiediamo di compilare la griglia della pagina successiva dopo la riflessione generale richiesta dalla scheda 1. Se il compito vi pare troppo difficile, anche in questa fase l’aiuto degli operatori presenti in aula è assicurato!

Buon lavoro!!

Biografia numero	1	2	3	4	5	6	7
Metodo di studio							
Risultati scolastici							
Valore della formazione							
Preferenze ed interessi							
Disponibilità al nuovo							
Capacità di analisi							
Capacità di affrontare gli imprevisti							
Focalizzazione sull'obiettivo							

SCHEDA 3

Lavoro individuale

IL MIO NOME

CLASSE

ISTITUTO

DATA

Istruzioni

Le istruzioni generali rimangono le stesse, ora ti chiediamo INDIVIDUALMENTE di “valutarti” in termini di distanza dalle biografie, e quindi di darti un voto per ogni dimensione proposta (la colonna a sinistra della griglia).

La scala di valutazione è da 1 a 10, inserisci la tua valutazione nel riquadro corrispondente.

Se il compito ti pare troppo difficile, anche in questa fase l’aiuto degli operatori presenti in aula è assicurato!

Buon lavoro!!

MI SENTO PIÙ VICINO ALLA BIOGRAFIA N.

PERCHÈ

MI SENTO PIÙ LONTANO DALLA BIOGRAFIA N.

PERCHÈ

La mia autovalutazione	IO
Metodo di studio	
Risultati scolastici	
Valore della formazione	
Preferenze ed interessi	
Disponibilità al nuovo	
Capacità di analisi	
Capacità di affrontare gli imprevisti	
Focalizzazione sull'obiettivo	

**QUESTIONARIO DI GRADIMENTO
AZIONE DI RESTITUZIONE
PROGETTO POGAS**

DATA _____

ISTITUTO _____

CLASSE _____ ETÀ _____ SESSO F M

DATA _____

1. Quali erano le tue **aspettative** nei confronti di questa esperienza di orientamento?

(puoi indicare PIÙ di una risposta):

- poter affrontare un argomento per me importante
- ricevere dei suggerimenti /consigli utili per il mio futuro
- scoprire cose di me che non conoscevo
- conoscere meglio il tema del lavoro
- chiarirmi le idee su ciò che voglio/posso fare
- confrontarmi con compagni/compagne
- fare un'esperienza diversa dalle solite
- ricevere il parere di un esperto
- altro
(specificare) _____

2. **Quanto** sei riuscita/o a **riconoscerti** nel profilo/gruppo di appartenenza?

Per niente							Moltissimo		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. Quanto ritieni **utile per te** aver fatto questo tipo di esperienza?

Per niente							Moltissimo		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. Quanto lo ritieni **utile per il tuo futuro formativo e/o lavorativo?**

Per niente							Moltissimo		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. Complessivamente, **quanto** ti ritieni **soddisfatta/o** di questa attività di orientamento?

Per niente							Moltissimo		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Materiale informativo consegnato alle classi

Questionario AlmaOriéntati

Conosci il sistema universitario e il mercato del lavoro?

Prendi confidenza con alcune delle loro caratteristiche.

Risposte corrette

Q1. Quante università ci sono in Italia?

Una trentina
Una cinquantina
Una settantina
Poco meno di cento

La risposta più corretta è “poco meno di cento”. Infatti, secondo il Ministero dell’Università e della Ricerca gli atenei italiani - comprese le università telematiche e gli istituti superiori a ordinamento speciale - sono 89.

Q2. A quanti diversi tipi di corsi di laurea può iscriversi un diplomato?

C’è un solo tipo di corso di laurea
Due tipi
Tre tipi
Quattro tipi

I tipi di laurea sono quattro, ma solo tre quelli a cui può iscriversi chi ha solo il diploma. Per effetto della riforma degli ordinamenti didattici universitari introdotta alcuni anni fa, le università offrono diversi tipi di corsi di studio articolati in due cicli.

I semplici corsi di laurea, detti “di primo livello”, hanno durata di tre anni. Concluso uno di questi corsi, il laureato (ma non il diplomato) può iscriversi a un corso di laurea magistrale, detto anche “di secondo livello”, di durata biennale. La durata dei due cicli spiega perché la riforma venga a volte chiamata “3 + 2”. Per alcune discipline, tuttavia, esiste il corso di laurea magistrale a ciclo unico, che prevede una durata complessiva di 5 o 6 anni (questi corsi sono: giurisprudenza, odontoiatria e protesi dentale, architettura e ingegneria civile, medicina veterinaria, medicina e chirurgia, farmacia e farmacia industriale). In alcuni atenei, inoltre, è possibile iscriversi a un corso di laurea non riformato, simile a quello esistente prima dell’introduzione della riforma “3 + 2”. Si tratta in particolare, del corso di laurea quadriennale in Scienze della formazione primaria. Ma si tratta di una sorta di eccezione, per cui se hai risposto “due tipi” si può anche considerare corretta la tua risposta.

Q3. I corsi di laurea cui ci si può iscrivere dopo aver conseguito un diploma secondario superiore sono raggruppati in “classi di laurea”. Tutti i corsi che appartengono a una stessa classe hanno gli stessi obiettivi formativi generali. Hai idea di quante sono le classi di laurea cui può iscriversi un neo-diplomato?

Una trentina
Una quarantina
Una cinquantina
Una sessantina

Sono una cinquantina. Chi è in possesso di un diploma può iscriversi, come abbiamo già detto, a un corso di durata triennale (o “di primo livello”) scelto fra 47 classi di laurea, cui si aggiungono altre 6 classi che raggruppano corsi di laurea magistrale “a ciclo unico”. In alcuni atenei, inoltre, è possibile iscriversi a un corso di laurea non riformato, simile a quello

esistente prima dell'introduzione della riforma "3 + 2". Si tratta in particolare, del corso di laurea quadriennale in Scienze della formazione primaria.

Q4. Quanti sono i diversi corsi di laurea cui ci si può iscrivere dopo aver conseguito un diploma di scuola secondaria superiore?

Poche centinaia
Circa mille
Circa duemila
Oltre tremila

Secondo il Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario, nell'a.a. 2004/05 i corsi di laurea di primo livello erano ben 3.089, cui vanno aggiunti 179 corsi a ciclo unico. Insomma, una bella scelta!

Q5. I corsi di studio universitario prevedono un certo numero di crediti formativi universitari (o "cfu") da acquisire. Ad esempio, una laurea di primo livello richiede 180 cfu, una laurea magistrale altri 120 cfu, e così via. A cosa corrisponde un cfu?

Un cfu corrisponde a 25 ore di impegno complessivo (lezioni, esercitazioni, studio a casa) da parte dello studente
Il numero di cfu associato a ogni attività formativa dipende in parte dalla quantità di lezioni e in parte dal voto conseguito dallo studente
La definizione di cfu è determinata in piena autonomia da ogni università
Un cfu corrisponde a 5 ore di lavoro da parte del professore universitario

Un cfu corrisponde a 25 ore di impegno da parte dello studente, comprese la frequenza delle lezioni, le esercitazioni, lo studio a casa, ecc. Normalmente si ritiene che i crediti associati a un insegnamento siano stati acquisiti quando lo studente supera l'esame o comunque quando si conclude positivamente una qualche forma di verifica dell'apprendimento. La quantità di lavoro svolto da uno studente in un anno a tempo pieno è convenzionalmente fissata in 60 cfu.

Q6. Secondo te, quanti italiani fra i 25 e i 34 anni hanno completato la scuola secondaria superiore?

Il 45%

Il 65%

Il 75%

Il 90%

Secondo gli indicatori raccolti dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (Ocse) nella pubblicazione Education at a Glance 2007, in Italia solo il 66% dei 25-34enni hanno conseguito un diploma di scuola secondaria superiore. La media Ocse è del 77%.

Q7. Fra i giovani che hanno completato un corso di laurea triennale nel 2005, solo il 48,5% lavorava un anno dopo. Per quale motivo, secondo te, non erano di più?

Perché bisogna essere pazienti e impegnarsi in una lunga ricerca per l'occupazione giusta se non si vuole finire a fare un lavoro poco appagante

Perché non riuscivano a trovare alcun lavoro

Perché la maggioranza dei laureati di primo livello ha deciso di iscriversi a un corso di laurea magistrale (di secondo livello)

Perché molti avevano deciso di prendersi una pausa dopo le fatiche dello studio e non avevano ancora cominciato a cercare un lavoro

Secondo l'Indagine sulla condizione occupazionale e formativa dei laureati condotta nel 2006 da AlmaLaurea, il 60% dei laureati triennali del 2005 risultava iscritto a un corso di laurea magistrale: il 43% continuava solo a fare lo studente, mentre il 17% cercava di conciliare studio e lavoro. Naturalmente, la propensione a continuare gli studi varia parecchio anche a seconda della disciplina che si decide di studiare.

Q8. In Italia per 100 euro guadagnati da un diplomato di scuola secondaria superiore (in età compresa tra i 30 e i 44 anni) quanti euro guadagna un laureato (della medesima età)?

€70
€40
€200
€90

Secondo gli indicatori raccolti dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (Ocse) nella pubblicazione Education at a Glance 2007, in Italia i laureati guadagnano il 43% in più dei diplomati; dunque, la risposta esatta sarebbe 143.

Q9. Secondo te a 5 anni dalla laurea chi guadagna di più fra i laureati delle seguenti aree disciplinari?

Area giuridica
Area medica
Area scientifica
Area letteraria

(Si fa riferimento alla retribuzione netta mensile dichiarata, in media, dai laureati italiani del 2002 a cinque anni dal conseguimento del titolo. Naturalmente ciò riguarda chi si è laureato prima della riforma “3+2”)

Secondo i risultati della X Indagine sulla condizione occupazionale dei laureati condotta nel 2007 da AlmaLaurea, gli individui che hanno conseguito una laurea di tipo medico nel 2002 e che attualmente lavorano dichiarano di guadagnare, in media, €0.013 al mese, più dei laureati in ogni altra area.

Q10. Secondo te, a 5 anni dalla laurea quanti laureati risultano occupati?

Il 55%
Il 65%
Il 75%
L' 85%

Secondo i risultati della X Indagine sulla condizione occupazionale dei laureati condotta nel 2007 da AlmaLaurea, i laureati che risultavano occupati cinque anni dopo essersi laureati erano l'85%.

LA RIFORMA UNIVERSITARIA

COME SONO ORGANIZZATI GLI STUDI UNIVERSITARI?

La nuova organizzazione degli studi universitari si articola in tre cicli:

Laurea (L)

Durano ordinariamente tre anni durante i quali è necessario conseguire 180 crediti (CFU).

Essi hanno l'obiettivo di assicurare allo studente un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali, nonché l'acquisizione di specifiche conoscenze professionali.

Laurea Magistrale (LM)

La nuova denominazione delle lauree specialistiche è intervenuta con il DM 207/04. Essi durano due anni e prevedono l'acquisizione di 120 crediti (CFU). Con la laurea magistrale si consegue un titolo che assicura una formazione di livello avanzato per l'esercizio di attività di elevata qualificazione in ambiti specifici.

Sono corsi di laurea magistrale a ciclo unico Medicina e Chirurgia, Odontoiatria e Protesi Dentaria, Medicina Veterinaria, Farmacia, Chimica e Tecnologia Farmaceutiche, Architettura, Ingegneria Edile - Architettura. Esse sono regolate da normative europee.

Questi corsi, regolati da normative dell'Unione Europea, sono a ciclo unico, con una distribuzione delle attività didattiche direttamente su 5 o 6 anni. Con il DM 270/04 è stata inoltre introdotta la laurea magistrale a ciclo unico in Giurisprudenza.

Diploma di specializzazione e dottorato di ricerca

Il diploma di specializzazione fornisce conoscenze e abilità per

l'esercizio di particolari attività professionali, in applicazione di norme di legge o direttive della Unione Europea.

Al dottorato di ricerca si accede dopo la laurea specialistica o magistrale, ha una durata triennale e ha l'obiettivo di fornire competenze necessarie per esercitare attività di ricerca di alta qualificazione.

DOPO LA LAUREA?

Dopo la laurea (L)

Gli studenti possono frequentare: master universitari di I livello per il quale è richiesta l'acquisizione di almeno altri 60 crediti formativi universitari, pari alla durata di un anno. Il conseguimento del master è finalizzato al perfezionamento scientifico e di alta formazione; corsi di alta formazione, di aggiornamento permanente o ricorrente, che consentono di acquisire anche meno di 60 cfu.

Dopo la Laurea Magistrale (LM)

Gli studenti potranno ancora proseguire nei loro studi:

- con i master universitari di II livello per acquisire almeno altri 60 crediti formativi universitari, pari alla durata di un anno. Il conseguimento del master è finalizzato al perfezionamento scientifico e di alta formazione;
- con i corsi di alta formazione di aggiornamento permanente o ricorrente, che consentono di acquisire anche meno di 60 cfu;
- con scuole di specializzazione. Il diploma di specializzazione si consegue al termine di un corso di specializzazione (cui si accede con la laurea specialistica o magistrale) e ha l'obiettivo di fornire allo studente conoscenze e abilità per funzioni richieste nell'esercizio di particolari attività professionali. Può essere istituito esclusivamente in applicazione di specifiche norme di

legge o di direttive dell'Unione europea (es. specialità mediche, formazione degli insegnanti di scuola secondaria, professioni legali, ecc...);

- con il dottorato di ricerca a cui si accede dopo la laurea specialistica o magistrale, ha una durata triennale e ha l'obiettivo di fornire competenze necessarie per esercitare attività di ricerca di alta qualificazione.

QUALI SONO LE QUALIFICHE ACCADEMICHE CHE SI OTTENGONO PER CIASCUN TITOLO DI STUDIO?

- Se consegui la laurea sei: **Dottore**
- Se consegui la laurea magistrale, laurea specialistica, laurea quadriennale o quadriennale di vecchio ordinamento sei: **Dottore magistrale**
- Se consegui il diploma di specializzazione sei: **Specialista**
- Se consegui il dottorato di ricerca sei: **Dottore di ricerca**

PER ACCEDERE AI CORSI

La riforma introduce requisiti differenti per l'accesso ai corsi di laurea o alle lauree magistrali

- accesso ai corsi di laurea e di laurea magistrale a ciclo unico
- accesso ai corsi di laurea magistrale.

Accesso ai corsi di laurea e di laurea magistrale a ciclo unico

Per iscriversi a una laurea di primo ciclo o ciclo unico, lo studente deve essere in possesso:

- di un diploma di maturità quinquennale

- oppure di un diploma di maturità quadriennale con anno integrativo
- oppure di una laurea
- oppure di un titolo di studio conseguito all'estero dopo almeno 12 anni di scolarità.

E' anche consentita l'immatricolazione di studenti in possesso di un diploma di maturità quadriennale, rilasciato da istituti di istruzione secondaria superiore presso i quali non sia più attivo l'anno integrativo (istituti magistrali). In questo caso gli studenti devono assolvere lo specifico obbligo formativo aggiuntivo entro il primo anno di iscrizione, secondo le modalità stabilite da ciascuna Facoltà e fatti salvi eventuali ulteriori obblighi formativi aggiuntivi derivanti dalla verifica della preparazione.

Sono a numero programmato a livello nazionale i corsi di laurea magistrale a ciclo unico in Medicina e Chirurgia, Odontoiatria e Protesi dentaria, Medicina Veterinaria, Architettura, Ingegneria Edile-Architettura, corsi di laurea e laurea magistrale delle professioni sanitarie.

Accesso alla laurea magistrale

In generale, per accedere ai corsi di laurea magistrale è necessario il possesso di una laurea, tra quelle predeterminate da ogni Regolamento didattico di corso di laurea magistrale.

E' anche consentito l'accesso con il possesso di:

- qualunque diploma di laurea (vecchio ordinamento), laurea specialistica o magistrale,
- diploma universitario
- titolo rilasciato dalle Accademie di belle arti, dall'Accademia nazionale di danza dall'Accademia nazionale di arte drammatica, dagli Istituti superiori per le industrie artistiche, dai Conservatori di musica e Istituti musicali pareggiati
- titolo accademico conseguito presso Università estera riconosciuto idoneo a patto che essi soddisfino i requisiti curriculari richiesti dal corso di laurea magistrale al quale si intende accedere.

Oltre ai requisiti curriculari, per iscriversi alla laurea magistrale è necessaria una "adeguata preparazione personale", le cui modalità di verifica sono stabilite dai Consigli di corso competenti.

In ogni caso, l'eventuale esito negativo della verifica delle condizioni richieste per l'accesso ai corsi (requisiti curriculari e adeguata preparazione personale) è preclusiva dell'iscrizione.

E' infine possibile che il corso di laurea magistrale preveda un numero programmato, consistente in un numero massimo di studenti ammissibili. In questo caso è previsto un test con successiva formazione della graduatoria: solo gli studenti che si collocheranno utilmente in tale graduatoria (entro i posti disponibili) potranno iscriversi.

COSA SONO I CREDITI FORMATIVI UNIVERSITARI (CFU)?

Si chiamano CFU e sono uno strumento per misurare la quantità di lavoro di apprendimento, compreso lo studio individuale richiesto allo studente per acquisire conoscenze e abilità nelle attività formative previste dai corsi di studio.

Un credito (CFU) corrisponde di norma a 25 ore di lavoro che comprendono lezioni, esercitazioni, etc., ma anche lo studio a casa.

Per ogni anno accademico, ad uno studente impegnato a tempo pieno nello studio è richiesta una quantità media di lavoro fissata in 60 crediti, ossia 1500 ore.

I CFU si acquisiscono con il superamento dell'esame o altra prova di verifica . I crediti non sostituiscono i voti, non valutano il profitto, la qualità dello studio continuerà ad essere valutata con il voto, (espresso in trentesimi per l'esame o la prova di altro genere, ed in centodecimi per la prova finale), con eventuale lode.

I crediti consentono di comparare diversi sistemi di studio e valutare i contenuti dei programmi tra diversi corsi e diverse università italiane ed europee. Essi facilitano così la possibilità

di trasferirsi da un corso di studio a un altro, oppure da un'università a un'altra, anche straniera. I crediti acquisiti durante un corso di studio possono essere riconosciuti per il proseguimento in altri percorsi di studio.

IL NUMERO DEGLI ESAMI E LE VERIFICHE DEL PROFITTO

Per acquisire i crediti formativi assegnati alle attività formative è necessario il superamento da parte dello studente di una prova d'esame o di un'altra forma di verifica. I crediti non sostituiscono il voto, che continuerà in caso di esito positivo, ad essere espresso in trentesimi: 18 è la votazione minima, 30 quella massima con eventuale lode.

Il DM 270/04 ha previsto un tetto massimo agli esami (intesi come attività la cui valutazione comporta un voto in trentesimi, con esclusione della prova finale) o verifiche del profitto:

- 20 esami o verifiche del profitto per i corsi di laurea. Il percorso di formazione si conclude con una prova finale, che può consistere nella tradizionale tesi, oppure nella redazione di elaborati o relazioni, o in un colloquio orale su un argomento indicato dal candidato, o in prove pratiche.
- 12 esami o verifiche del profitto per i corsi di laurea magistrale. Il percorso formativo si conclude con l'elaborazione e la discussione di una tesi sotto la guida di un relatore. Ai fini del superamento dell'esame di Laurea e di Laurea specialistica o magistrale, è necessario conseguire il punteggio minimo di 66 punti. Il punteggio massimo è di 110 punti e può prevedere l'eventuale attribuzione della lode.
- 30 o 36 per i corsi di laurea magistrale a ciclo unico.

