

Maria Luisa Pombeni

CONTESTI E AZIONI DI ORIENTAMENTO

Differenziare le azioni e specificare le professionalità

in Anna Grimaldi (a cura di), *Profili professionali per l'orientamento: la proposta ISFOL*, FrancoAngeli, Milano 2003

Introduzione

L'obiettivo di questo capitolo è quello di ricostruire un panorama sintetico dello *stato dell'arte* dell'orientamento in Italia, tenendo conto delle esperienze realizzate in questi ultimi anni all'interno di diversi contesti. L'intenzione è quella di offrire alla discussione una lettura critica dell'esistente, tenendo conto di due variabili importanti: un tentativo di definizione delle *principali funzioni orientative* di supporto ai processi di transizione formativa e lavorativa, da un lato, ed uno sforzo, dall'altro, di specificazione di queste diverse funzioni in rapporto alle caratteristiche e alle missioni istituzionali dei diversi sistemi che le erogano (scuola, università, formazione professionale, servizi per l'impiego).

1. I riferimenti teorico-culturali

Quando si è impegnati nella ricostruzione di una situazione esperienziale si è propensi ad enfatizzare l'analisi di indicatori empirici in grado di legittimare la riflessione che si viene svolgendo, lasciando invece come presupposto implicito, col rischio che venga percepito inopportuno o pericolosamente *accademico*, qualsiasi riferimento teorico. In questa sede non è tuttavia il caso di dimenticare che il notevole sviluppo delle pratiche di orientamento degli ultimi vent'anni può contare su solidi riferimenti di letteratura, anche se non sempre sufficientemente conosciuti e sperimentalmente rielaborati da parte delle risorse professionali che intervengono in questo settore.

Non sembra fuori luogo, quindi, prima di dedicarsi ad un'analisi fenomenologica dell'esistente, richiama brevemente alcune suggestioni che la letteratura scientifica mette a disposizione della pratica professionale.

Come ricordano Guichard e Huteau (2001, tr.it. 2003), le azioni di orientamento sono finalizzate allo sviluppo personale e sociale dell'individuo, attraverso la maturazione di scelte connesse alle *transizioni formative e lavorative dell'individuo*, e quindi il problema dell'orientamento, da un punto di vista dei costrutti di riferimento, deve essere collocato nel quadro dei *processi psico-sociali di fronteggiamento delle tappe naturali e critiche del ciclo di vita* della persona, considerato - come sostengono Gysbers, Heppner e Johnston (2000) - nella sua *globalità* e non solo in relazione alla sfera formativa e lavorativa.

Poiché nella società moderna il processo di socializzazione adulta e le traiettorie di carriera del singolo individuo sono sempre più caratterizzati da irregolarità, interruzioni e deviazioni (Kraus w. 1998), gestire la propria storia formativa e professionale significa, per la persona, imparare a governare possibili cambiamenti di ruolo e di responsabilità che si presentano non sempre in modo prevedibile e attrezzarsi per costruire o riorganizzare in itinere un progetto professionale soddisfacente che possa dare continuità - nel cambiamento - alla propria identità personale e sociale (Almudever, Croity-Belz, Hajjar, 1999; Gelpe 1997).

In questi ultimi anni l'ambito di intervento dell'orientamento, tradizionalmente connesso alle problematiche delle scelte scolastico-professionale in età giovanile, si è sempre più interessato delle situazioni di cambiamento che caratterizzano il lavoro in età adulta (Curie 1998); all'interno delle organizzazioni produttive le pratiche di orientamento cominciano ad essere percepite come una delle possibili strategie di gestione delle risorse umane (Parlier 1996).

Se il fronteggiamento di situazioni di incertezza e/o difficoltà connesse ai percorsi formativi e lavorativi sta diventando sempre più una caratteristica dello sviluppo delle storie delle persone (Baubion-Broye 2001), la complessità di gestione di questi momenti di snodo può richiedere, oltre a risorse personali, anche specifiche azioni professionali per lo sviluppo di capacità finalizzate a supportarne in itinere il processo di orientamento professionale (Lecompte 1999; Borgen 2000). Sulla modalità con cui ogni persona fa fronte alle diverse transizioni formative e lavorative in cui si trova coinvolta vanno ad interferire, infatti, variabili socio-economiche (Bachy 2000), appartenenze di genere (Betz 1989; Basow 1992) e specificità di percorsi e di esperienze individuali (Baubion-Broye, Le

Blanc 2001); ma la gestione efficace del processo di auto-orientamento è determinata, oltre che da fattori sociali e situazionali, anche da risorse individuali che il singolo sa mettere in gioco nei diversi momenti significativi dei propri percorsi (Fielding, 2000). Queste risorse identificano l'insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali necessari per fronteggiare efficacemente compiti orientativi specifici (come ad esempio: la scelta scolastica, la ricerca del lavoro, il ricollocamento, ecc.); esse possono risultare disponibili al soggetto in maniera autonoma (attraverso i naturali processi evolutivi) e/o essere potenziate (integrate) attraverso azioni orientative specifiche (Pombeni, Canzutti, 2000).

Sapersi orientare in maniera consapevole ed efficace richiede quindi, oltre al possesso di alcune condizioni oggettive di partenza (diritto di cittadinanza, accesso all'istruzione, pari opportunità), anche lo sviluppo di alcune competenze personali che facilitano l'attivazione di questo processo e ne aumentano l'efficacia (De Crisonoy, Preterre 2000). La maturazione di tali *competenze orientative* è legata al perseguimento di obiettivi diversi:

- il primo obiettivo è finalizzato a far maturare nella persona un *atteggiamento ed uno stile di comportamento proattivo* rispetto alla gestione della propria storia personale; si tratta in questo caso di promuovere alcune *competenze orientative* da considerarsi *propedeutiche e aspecifiche* (ma non per questo meno importanti) al fronteggiamento delle diverse transizioni formative e lavorative; tali risorse (capacità di attivazione, canalizzazione degli obiettivi, diagnosi dei problemi, ecc.) hanno a che fare con i prerequisiti minimi per affrontare positivamente snodi complessi del processo di orientamento scolastico e professionale e costituiscono la premessa indispensabile per un reale auto-orientamento;

- il secondo obiettivo è finalizzato a far maturare nella persona la capacità di *tener sotto controllo lo svolgersi delle esperienze in atto* (il percorso formativo, la ricerca del lavoro, l'attività professionale); tali risorse, definibili anche come *competenze di auto-monitoraggio* di situazioni in cui la persona è concretamente coinvolta, sono connesse con la capacità di mantenere un livello di consapevolezza critica sulle esperienze in corso e di saper valutare in maniera preventiva eventuali fattori di rischio;

- il terzo obiettivo è finalizzato a far maturare nel soggetto capacità di *affrontare gli eventi decisionali* attraverso una *progettazione di sé nel tempo*; tali risorse, definibili anche come *competenze orientative di sviluppo* della propria storia formativa e lavorativa hanno a che fare con la capacità di darsi degli obiettivi di crescita (personale e/o professionale), di investire delle energie per il raggiungimento di un obiettivo, di costruire dei progetti individuali assumendosi responsabilità e rischi connessi alla loro realizzazione; sono collegate alle situazioni di scelta e alla elaborazione di progetti formativi e lavorativi coerenti con il processo di costruzione della propria identità personale e sociale.

Nello sviluppo complessivo delle diverse tipologie di competenze orientative si deve tener conto del ruolo giocato dall'*identità di genere* e dalle *appartenenze etnico-culturali*; alcuni studi hanno evidenziato, infatti, come l'essere *donne o uomini* e appartenere ad una *diversa cultura* (religione, ecc.) influenzi le storie formative/lavorative individuali e differenzi le modalità di fronteggiamento delle situazioni di transizione, originando bisogni di supporto che devono trovare adeguata attenzione e differenziazione di risposta nelle azioni orientative messe in campo (Guichard J., 1999; Gysbers N.C., Heppner M.J., Johnston J.A., 2000).

La carenza di competenze orientative, sia come risorsa individuale sia come espressione prototipica dell'appartenenza ad un determinato target sociale, comporta un rischio di insuccesso (o di disequilibrio) al tentativo di governo autonomo delle esperienze di transizione che il soggetto incontra nella propria storia formativa e lavorativa; esprime cioè un *bisogno* di supporto professionale al processo spontaneo di auto-orientamento, *supporto professionale* che può trovare risposta in azioni empiriche (interventi orientativi) dalle caratteristiche diverse fra loro in termini di contesti di riferimento, obiettivi, metodologie e strumenti di attivazione, risorse professionali coinvolte.

2. I contesti dell'azione orientativa

La letteratura dedicata e le esperienze europee con cui i professionisti dell'orientamento sono venuti in contatto attraverso i partenariati transnazionali del F.S.E. hanno progressivamente portato al riconoscimento di una *co-partecipazione di risorse* (attori sociali) nel processo di orientamento che accompagna tutto l'arco di vita. In altre parole, tenuto conto della complessità del processo e della differenziazione di esperienze di transizioni in cui la persona può trovarsi coinvolta (transizioni fra percorsi formativi, dalla formazione al lavoro, nel corso della carriera lavorativa) si ritiene troppo riduttivo sia circoscrivere l'azione orientativa a specifici episodi di vita o contesti relazionali di aiuto, sia far coincidere la funzione orientativa con la sola azione di supporto ai processi decisionali.

Nel tentativo di fornire un quadro descrittivo in grado di articolare in maniera adeguata la realtà attuale e di fornire indicatori utili ad impostare una nuova fase di sviluppo delle pratiche di orientamento, dobbiamo sforzarci di intrecciare tre livelli di analisi:

- una prima analisi relativa alla peculiarità dei *contesti* che attivano azioni/servizi di orientamento, di cui si parlerà in questo paragrafo;
- una seconda analisi relativa alla differenziazione delle *funzioni* di supporto al processo di auto-orientamento, di cui si parlerà nel paragrafo successivo;
- una terza relativa alla specificità delle *figure professionali* che concorrono allo svolgimento delle diverse funzioni di orientamento, di cui si parla nel documento elaborato dal gruppo di lavoro istituito da ISFOL (cfr capitolo XX pag.).

Per quanto riguarda l'analisi dei luoghi che concorrono alla maturazione del processo orientativo, è opportuno assumere un approccio pervasivo tenendo conto che la *pluralità di contesti dell'intervento orientativo* tende a differenziarsi e a completarsi in ragione della peculiarità di un insieme di variabili personali (età, condizione, ecc.) e situazionali (esperienza di studio o di lavoro, ecc.). In altre parole viene riconosciuta l'efficacia di attivare *azioni dedicate* di orientamento all'interno di più sistemi socio-istituzionali (scuola, università, formazione professionale, servizi per il lavoro), intendendo con il termine *azioni dedicate* una *specificità di funzioni* di supporto al processo orientativo da non confondersi (o sovrapporre) con finalità di altra natura (apprendimento, collocamento, recupero sociale, ecc.) che possono costituire la mission prioritaria dei singoli sistemi.

Se tentiamo una rapida ricostruzione delle azioni di orientamento messe in campo da diversi contesti che costituiscono luoghi naturali di riferimento nelle transizioni formative e lavorative, vedremo che al loro interno sono identificabili alcune funzioni di orientamento che, da un lato, assumono specificità rispetto al contesto ma, dall'altro, possono essere lette anche in maniera trasversale (cfr. paragrafo 3) come supporto a tipologie di bisogni ricorrenti rispetto al processo individuale di auto-orientamento.

La scuola

Il sistema scolastico contribuisce alla maturazione del processo di auto-orientamento attraverso due tipologie di funzioni.

La prima è una funzione *implicita* alla propria finalità istituzionale, cioè connessa alla funzione formativa. Infatti, se gli obiettivi dell'attività formativa sono connessi alla crescita della persona e allo sviluppo di una cultura e di un metodo scientifico, non si può negare che il raggiungimento di questi obiettivi non abbia una ricaduta indiretta sulla maturazione del processo di auto-orientamento.

Per usare la classificazione precedentemente proposta a proposito delle capacità di governo efficace del proprio processo orientativo, dovremmo dire che il primo *compito* e la più grande responsabilità della *scuola* è connessa alla *maturazione delle competenze orientative di base o propedeutiche* al fronteggiamento di specifiche esperienze di transizione. Secondo l'attuale normativa di riferimento, questa funzione coincide con le finalità della didattica orientativa che costituisce parte integrante del progetto formativo d'istituto ed è di stretta competenza dei docenti. La mission prioritaria del sistema scolastico fa riferimento alla formazione personale e culturale dello studente, ma il successo formativo concorre, indirettamente e in una prospettiva di lungo termine, a sviluppare competenze di auto-orientamento.

La seconda funzione è di tipo *esplicito*, ha a che fare cioè con azioni che intenzionalmente influenzano lo svolgersi dell'esperienza orientativa dello studente; in questo senso assumono le caratteristiche di un'azione dedicata, cioè mirata a produrre effetti immediati sulla prosecuzione del percorso formativo individuale. Nella pratica empirica possiamo identificare almeno due tipologie di azioni dedicate attivate all'interno del sistema scolastico:

- le prime sono azioni specificamente rivolte a *migliorare la qualità dell'esperienza scolastica in corso*;
- le seconde sono azioni di *sostegno ad esperienze di transizione formativa*, connesse alle scelte naturali di fine ciclo (scuola media, scuola superiore) o a situazioni di ri-orientamento di decisioni non andate a buon fine (interruzione di percorsi e cambio di indirizzo di studio).

Nella prima tipologia di azioni possono rientrare molti progetti ed esperienze svolte dagli insegnanti al di fuori della programmazione disciplinare e finalizzate ad accompagnare situazioni di criticità del percorso scolastico; fra queste citiamo alcuni esempi relativi a:

- *Moduli di accoglienza nei nuovi cicli di studio*. Sono percorsi di preparazione all'impatto con un nuovo contesto organizzativo nel passaggio dalla scuola elementare alla scuola media, dalla scuola media alla scuola superiore. La finalità principale è quella di rendere trasparenti le richieste istituzionali (regole, ruoli, metodo di studio, ecc.) e di sviluppare nello studente competenze per orientarsi nella nuova esperienza di studio. Solitamente, proprio per la finalità che rivestono, questi interventi vengono rivolti alla globalità dei destinatari e svolti a livello di classe.

- *Moduli di verifica in itinere dei risultati scolastici.* Anche in questo caso si tratta di interventi generalizzati che hanno l'obiettivo di promuovere un metodo critico di analisi della propria esperienza formativa; vengono realizzati – a livello classe - in determinati momenti del percorso (fine quadrimestre, fine anno scolastico) e intendono sviluppare negli studenti maggiore consapevolezza rispetto ai risultati del proprio impegno scolastico, al metodo di studio, alle preferenze e agli interessi, alle strategie di risoluzione di eventuali difficoltà incontrate.

- *Attività di prevenzione dell'insuccesso scolastico.* In questo caso si tratta di intervenire su possibili fattori di rischio quali, ad esempio, la demotivazione allo studio e il disagio evolutivo, che possono compromettere un'evoluzione positiva del percorso scolastico. Solitamente queste iniziative riguardano gruppi mirati di studenti e possono essere realizzate sia a livello di piccolo gruppo che a livello individuale (per esempio, attraverso i cosiddetti sportelli di ascolto o di informazione/orientamento). In questo caso varia l'utilizzo delle risorse umane impiegate; a volte vengono impiegate professionalità interne (nella maggior parte delle realtà si tratta di docenti referenti per l'orientamento o per il disagio adolescenziale), mentre altre volte si fa ricorso alla collaborazione di figure esterne (orientatori, psicologici).

- *Interventi formativi di educazione alla scelta.* Si tratta di attività di preparazione al processo decisionale attraverso lo sviluppo di una riflessione personale e di un confronto con i compagni su alcune tematiche in gioco nel processo di scelta (gli stereotipi sulla formazione e il lavoro, gli atteggiamenti ed i valori personali, le strategie di problem solving, ecc.). Anche in questo caso, possono essere utilizzate sia risorse interne (solitamente, dopo una preparazione specifica) che operatori esterni in convenzione.

- *Attività di accompagnamento (preparazione e rielaborazione) di esperienze di alternanza scuola-lavoro.* Queste iniziative sono maggiormente presenti nella scuola superiore (con particolare riferimento agli indirizzi tecnico-professionali) e possono essere gestite dagli insegnanti dell'istituto oppure in collaborazione con le risorse del sistema di formazione professionale.

Lo sviluppo di azioni dedicate di orientamento dentro il sistema scolastico pone il problema del *riconoscimento di questa funzione orientativa* per gli insegnanti che la svolgono. A differenza della didattica orientativa, che costituisce parte integrante della funzione docente, l'esercizio di una funzione extradisciplinare finalizzata allo sviluppo di competenze orientative specifiche non può essere lasciato alla disponibilità e alla preparazione del singolo, né può essere totalmente delegato a risorse professionali esterne al sistema.

Nella seconda tipologia di azioni dedicate, messe in campo dalla scuola e finalizzate al sostegno orientativo per esperienze di transizioni formative (interne od esterne al sistema), vanno ricomprese specificamente gli interventi di consulenza a processi decisionali che interessano sia momenti naturali di snodo del sistema scolastico (terza media e quinta superiore) sia situazioni di riaggiustamento di percorsi individuali problematici, attraverso il dispositivo delle passerelle fra indirizzi di studio o nel passaggio a canali diversi di assolvimento dell'obbligo formativo.

È quest'ultima l'area di intervento di maggiore criticità per la scuola in quanto l'offerta di un servizio interno di consulenza alle scelte scolastiche non è prevista dall'attuale assetto organizzativo, né è prevista dal sistema la dotazione di professionalità diverse da quelle dei docenti. Infatti, nel caso in cui uno studente non arrivi a maturare spontaneamente una scelta oppure nel caso in cui nel processo decisionale intervengano elementi di criticità particolarmente complessi, si rende necessaria la presenza di una figura neutrale che non risulti coinvolta nell'esperienza pregressa dello studente, che sappia leggere a 360 gradi tutte le variabili intervenienti e che, eventualmente, possa funzionare anche da interlocutore della famiglia e/o da mediatore fra posizioni divergenti espresse da genitori e insegnanti.

L'università

Anche il sistema universitario è stato recentemente investito di una funzione esplicita di orientamento. Il panorama di esperienze in questo sistema risulta tuttavia più recente, anche se le prime risposte istituzionali all'assolvimento di questo obbligo istituzionale mettono in luce una gamma di tipologie di interventi assai diversificati.

Per quanto concerne *l'orientamento in ingresso*, sono presenti esperienze di gestione di servizi universitari dedicati (cioè interni agli atenei), finalizzati prevalentemente all'informazione e alla consulenza in fase di scelta, progetti per la realizzazione di eventi informativi significativi (i cosiddetti Saloni dell'Orientamento), attività di predisposizione di siti dedicati all'informazione orientativa. Queste funzioni solitamente vengono svolte da professionalità dedicate, ma non si può descrivere una situazione omogenea sul territorio nazionale.

Per quanto concerne *l'orientamento in itinere* dovrebbe essere prevista dalle singole Facoltà un'attività di tutorato orientativo per ridurre dispersione e rischi di insuccesso durante il percorso universitario. Questa funzione (dove attivata) può essere affidata o a personale docente (sulla falsa riga del modello di tutorato anglosassone) o a personale dedicato (talvolta vengono utilizzate anche

risorse tecnico-amministrative); sono presenti, infine, anche alcune esperienze che utilizzano il tutorato fra pari (studenti «anziani» verso studenti «giovani»).

Per quanto riguarda l'*orientamento in uscita* vengono realizzate azioni di sostegno nella transizione al lavoro attraverso forme di consulenza alla costruzione di progetti professionali e l'attivazione di esperienze di tirocinio. Solo in pochi casi, questi interventi vengono gestiti direttamente da risorse professionali interne al sistema; più frequentemente vengono messi in campo finanziamenti delle aziende per il diritto allo studio per reperire risorse in convenzione con il sistema della formazione professionale attraverso i progetti del Fondo Sociale Europeo.

Per il momento, la priorità della mission orientativa del sistema universitario sembra funzionale soprattutto all'entrata nel sistema stesso; destinatari di questi interventi sono sia le scuole come potenziale bacino di reclutamento di iscritti (soprattutto attraverso le azioni di informazione) sia i singoli studenti che si rivolgono ai servizi di orientamento universitario.

Se prendiamo in considerazione le realtà più evolute e prefiguriamo uno scenario di prospettiva, potremmo evidenziare per il sistema universitario tre macro-tipologie di interventi orientativi:

- attività propedeutiche alla scelta, sia di carattere informativo, realizzate con un ampio ventaglio di soluzioni operative (promozionali, tecnologiche, ecc.), sia di carattere didattico (qualche esperienza di collegamento fra le discipline) che svolgono una funzione indirettamente orientativa in quanto favoriscono una maggiore consapevolezza dei propri requisiti di ingresso; questa attività sono svolte tutte da risorse interne (personale docente e amministrativo delle singole facoltà);
- attività di accompagnamento in itinere del percorso universitario (attività di tutorato orientativo) che vengono svolte da risorse interne (personale docente e amministrativo delle singole facoltà) e attività di accompagnamento in uscita (attività di tirocinio e sostegno all'inserimento lavorativo) che vengono realizzate prevalentemente in integrazione con il sistema della formazione professionale;
- attività di consulenza alla scelta universitaria, all'interno di servizi dedicati di ateneo in cui operano soprattutto orientatori professionisti o in collegamento con centri specializzati presenti sul territorio.

Fra gli elementi di criticità che connotano le esperienze di orientamento del sistema universitario ricordiamo:

- le difficoltà di rapporto con il sistema scolastico; manca una tradizione in questa direzione e soprattutto ci sono difficoltà ad immaginare strategie di collaborazione non solo di tipo strumentale (finalizzate alle iscrizioni);
- la mancanza di rapporti stabili e costruttivi con servizi territoriali dedicati che si rivolgono alla stessa fascia di utenza;
- il numero ancora molto limitato di professionalità dedicate presenti nei servizi universitari di orientamento.

La formazione professionale

Descrivere la gamma di attività/servizi realizzati dal sistema di *formazione professionale* risulta assai complesso in quanto questa è la realtà che ha maggiormente investito risorse per l'orientamento in questi ultimi anni, soprattutto attraverso la realizzazione dei progetti F.S.E..

Questo sistema, infatti, oltre a svolgere un'azione orientativa nei confronti dei propri clienti (cioè gli iscritti alle varie tipologie di corsi di formazione professionale), si è impegnato ad offrire servizi nei confronti degli altri sistemi territoriali (scuola, università, centri per l'impiego), per gestire attività di orientamento che questi soggetti non riescono a coprire in modo autonomo o per mancanza di risorse sufficienti (problema quantitativo) o per mancanza di professionalità dedicate (problema qualitativo).

Per avere un quadro corretto della situazione è opportuno separare momentaneamente questi due ambiti di intervento, cioè distinguere le attività di orientamento per i clienti interni al sistema e quelle destinati a clienti di altri sistemi. Se prendiamo in considerazione la prima tipologia, dobbiamo svolgere una parte di ragionamenti già presenti nella riflessione sul sistema-scuola. Infatti nei percorsi di formazione professionale (iniziale, superiore, continua) sono presenti sia attività orientative finalizzate allo sviluppo di competenze propedeutiche al fronteggiamento di transizioni formative e lavorative (basti pensare alla quantità di lavoro che viene fatto sul potenziamento delle competenze trasversali), sia interventi di monitoraggio orientativo del percorso formativo in entrata, in itinere ed in uscita (progetti di accoglienza, di accompagnamento allo stage, di sostegno alla ricerca del lavoro, ecc.). Meno presente, invece, risulta essere l'attività consulenziale specialistica in quanto i destinatari dei corsi o hanno già maturato una scelta che attraverso la formazione cercano di concretizzare (ad esempio, neodiplomati o neolaureati) oppure non sono momentaneamente in condizione di operare una «scelta personale» per la criticità della propria storia scolastica (ad esempio, fasce deboli e/o dell'obbligo formativo).

Si tratta quindi soprattutto di attività di sostegno alle transizioni fra canali formativi, di accompagnamento in itinere ai percorsi di formazione professionale e di supporto all'inserimento nel mondo del lavoro. Queste azioni orientative fanno riferimento alla specificità della mission istituzionale del

sistema di formazione professionale e dovrebbero essere disponibili in ogni agenzia che attiva percorsi di formazione.

Se prendiamo in considerazione, invece, le attività o i servizi che il sistema mette a disposizione di altri soggetti, troviamo innanzitutto una consistente presenza di interventi rivolti alla scuola. Gli esempi più ricorrenti fanno riferimento a:

- attività informative (sul proprio sistema, ma anche sui percorsi della scuola superiore, sulle facoltà universitarie, ecc.),
- moduli formativi sullo sviluppo delle competenze trasversali;
- progetti di socializzazione al lavoro (per esempio, progetti integrati per il passaggio al canale della formazione professionale oppure di accompagnamento alle esperienze di stage),
- interventi di preparazione alle transizioni lavorative (per esempio, moduli di sostegno all'inserimento lavorativo per diplomandi).

Un ulteriore impegno del sistema di formazione professionale va nella direzione di sostenere lo sviluppo dei centri per l'impiego in conseguenza del decentramento delle competenze in materia di collocamento dal Ministero alle Regioni. Le esperienze più diffuse, fino a questo momento, riguardano:

- la gestione dei servizi di accoglienza e informazione e l'attivazione dei laboratori di ricerca attiva del lavoro, prevalentemente attraverso la messa a bando di attività da svolgersi all'interno della struttura pubblica;
- la gestione dei colloqui D.L. 181 (successivamente D.L. 297) e, più in generale, di colloqui orientativi di primo livello, la realizzazione di tirocini e di percorsi di accompagnamento al lavoro, attività in alcuni casi da realizzarsi come servizio interno al centro per l'impiego ed in altri come servizio esternalizzato;
- la gestione di percorsi specialistici (soprattutto il <bilancio di competenze>) da realizzarsi prevalentemente come risorsa esterna in convenzione con il centro per l'impiego.

L'ampio fronte di opportunità che si sono aperte con l'incremento dei servizi di orientamento nella scuola, nell'università e nei servizi per l'impiego ha comportato per il sistema di formazione professionale il rischio di una perdita di specificità (rispetto alla mission originaria), dovuta l'eterogeneità di risposte (informazione, accoglienza/filtro, consulenza, bilancio di competenze, ricerca del lavoro, ecc.) a cui le agenzie formative sono state sollecitate a far fronte.

Un altro elemento di criticità con cui deve confrontarsi questo sistema è legato alla disponibilità di professionalità dedicate da mettere in gioco per ricoprire questa gamma di funzioni così differenziate, con il rischio di non riuscire a garantire standard di qualità dei servizi erogati tenendo conto anche del fatto che la precarietà dei finanziamenti (legati alle dinamiche dei bandi FSE) non facilitano il consolidamento per tutte le agenzie formative dell'intera gamma di funzioni orientative (interne ed esterne al sistema) e il mantenimento di professionalità dedicate.

La prospettiva di sviluppo di questo sistema nel settore dell'orientamento sarà quella di differenziare al proprio interno fra strutture a prevalente mission formativa, le cui funzioni di orientamento saranno connesse alle transizioni fra percorsi formativi e all'accompagnamento dei percorsi di professionalizzazione, e alcune strutture dedicate all'erogazione di altre funzioni orientative dedicate (consulenza, bilancio di competenze, ecc.) in grado di offrire servizi agli altri sistemi fornendo garanzia di qualità e di professionalità.

I servizi per il lavoro

Si è già parlato della attivazione di servizi di orientamento all'interno o in collegamento con i centri per l'impiego provinciali. Le prime esperienze di decentramento delle competenze in materia di collocamento hanno evidenziato almeno tre tipologie di situazioni empiriche:

- alcune realtà locali hanno continuato a considerare l'orientamento come una funzione implicita della normale attività di collocamento (quindi attività aspecifica e non dedicata) e non hanno introdotto iniziative o servizi ad hoc;
- altre realtà hanno attivato all'interno del centro per l'impiego un servizio specifico di orientamento (eventualmente inglobando strutture esterne dedicate). Questo servizio viene gestito con professionalità molto diverse da situazione a situazione: in alcuni casi si tratta di professionisti esterni (a contratto o messi a disposizione da società vincitrici di bando), in altri casi si tratta di personale dipendente ex-ministeriale riqualificato con appositi percorsi di formazione (di durata e contenuto molto variegato);
- altre realtà, infine, garantiscono il servizio di orientamento attraverso un rinvio dei clienti ad una risorsa della rete territoriale in grado di fornire una risposta dedicata e quindi non prevedono al loro interno nessuna attività orientativa specifica.

Volendo sintetizzare il ventaglio di attività messe in essere dai servizi per l'impiego (autonomamente o con il contributo di altre risorse), possiamo trovare delle analogie con le tre tipologie di funzioni precedentemente identificate negli altri sistemi. Anche in questo caso, infatti, sono presenti:

- azioni propedeutiche al processo orientativo vero e proprio, connesse soprattutto ai servizi di informazione e all'attività di accoglienza e primo filtro;
- azioni di accompagnamento del percorso lavorativo, finalizzate al monitoraggio della condizione di disoccupazione del lavoratore attraverso i colloqui D.L.181 (ora D.L.297), al sostegno all'inserimento lavorativo, ai laboratori di ricerca attiva del lavoro, alle esperienze di tirocini, ecc.;
- azioni di consulenza, finalizzate allo sviluppo professionale, sia attraverso colloqui orientativi di primo livello sia, per un numero più esiguo di casi, attraverso percorsi di bilancio di competenze.

Per quanto concerne le professionalità che operano in questo contesto, il panorama si dimostra assai variegato. Le diverse funzioni orientative, che tuttavia non sempre rispondono ad una effettiva differenziazione di obiettivi, vengono svolte:

- in parte utilizzando personale riqualificato degli ex-uffici di collocamento;
- in parte attraverso la messa a disposizione di risorse del sistema della formazione professionale (in qualche caso, degli Informagiovani o servizi analoghi) con la logica dell'appalto di servizi che risulta essere l'esperienza di gran lunga più diffusa;
- in parte con l'integrazione di risorse dei servizi pubblici dedicati (collegamento fra servizi di orientamento pubblici e centri per l'impiego), anche se questa realtà è da considerarsi minoritaria.

Le esperienze realizzate in questo contesto (servizi per l'impiego) hanno evidenziato la necessità di affrontare alcune criticità fra cui:

- una maggiore finalizzazione delle azioni orientative alla specificità della mission di questa struttura (inserimento lavorativo); molte esperienze infatti stanno ponendosi il problema di adeguare ai bisogni dei target maggioritari di questi contesti le metodologie e gli strumenti di orientamento costruiti in rapporto ad utenze prevalentemente giovanili e secolarizzate;
- l'esigenza di dare continuità ai servizi erogati, obiettivo che risulta critico in rapporto ai tempi dei bandi FSE e all'alternarsi dei soggetti vincitori;
- l'integrazione della attività orientativa nel ciclo complessivo di fruizione dei servizi erogati al lavoratore;
- la creazione di un rapporto sinergico con la rete più ampia dei servizi per l'impiego.

3. Le funzioni di orientamento

Dalla ricostruzione delle esperienze presenti nei diversi contesti proviamo ad ipotizzare una riaggregazione delle attività in *macro-funzioni dedicate di orientamento*, diversificate in rapporto al tipo di contributo che sono in grado di fornire al processo di auto-orientamento della persona; cerchiamo cioè di evidenziare gli elementi che rendono comune l'appartenenza ad una stessa categoria di interventi (o tipologia di servizi) e la distinguono da un'altra. Da questo tentativo di classificazione rimangono escluse le funzioni implicite ai processi formativi di cui si è parlato all'inizio.

Una *prima funzione dedicata* ha a che fare con la promozione di *capacità di attivazione della persona e di acquisizione di conoscenze* utili al raggiungimento di un obiettivo orientativo specifico. Possono rientrare in questa tipologia:

- tutte le attività di informazione sui percorsi formativi, sulle opportunità lavorative, sui servizi disponibili, ecc.,
- i seminari di sensibilizzazione, gli eventi culturali, le visite guidate, gli incontri con testimoni significativi, ecc.,
- le attività di primo filtro e di rinvio fra servizi,
- i laboratori per lo sviluppo di alcune abilità sociali come, ad esempio, le tecniche di ricerca del lavoro.

Queste attività si propongono di potenziare un insieme di risorse della persona che hanno a che fare con la capacità di attivarsi /ricercare, confrontarsi /decentrarsi, decodificare/interpretare, mettersi in gioco/simulare. L'essenza della loro specificità è connessa alla possibilità di garantire a tutti pari opportunità di partenza per l'accesso alle informazioni e ai servizi, rispondendo quindi ad alcuni prerequisiti di democratizzazione dei processi di orientamento. L'elemento che distingue questa funzione da altre è connesso alla capacità di integrazione di queste attività all'interno di funzioni diverse; l'informazione, i laboratori, ecc., infatti, sono interventi che possono concludersi in se stessi in presenza di un cliente in grado di maturare autonomamente una propria strategia orientativa, ma possono inserirsi come contributo specifico all'interno di percorsi più articolati e complessi che attono ad altre funzioni (ad esempio, quelle consulenziali).

Questa tipologia di attività può costituire un servizio interno offerto dal singolo sistema (ad esempio, il servizio informazione dell'università, il servizio informazione dei centri per l'impiego) o un servizio trasversale al meta-sistema territoriale di orientamento (ad esempio, il servizio informazione degli Informagiovani, il servizio informazione del centro di orientamento dedicato).

Una *seconda funzione dedicata* ha a che fare con le attività di auto-monitoraggio dei percorsi formativi e lavorativi e con le azioni di accompagnamento nelle esperienze di transizioni fra sistemi. Questi interventi orientativi si propongono di potenziare la capacità di analisi delle situazioni in essere (formative o lavorative) e di pianificazione delle strategie di comportamento (sia in ottica correttiva che preventiva).

La componente di *monitoraggio* dei percorsi personali raccoglie tipologie di attività molto specifiche in rapporto ai diversi contesti in cui il soggetto sta vivendo la propria esperienza; diversa è l'attività di tutorato di un percorso formativo da quella di monitoraggio della condizione di disoccupazione o di ricerca di un lavoro.

La componente di *accompagnamento* nelle transizioni fra sistemi richiede un'integrazione fra risorse di contesti diversi (ad esempio, insegnanti della scuola superiore ed operatori della formazione professionale) oppure una risorsa dedicata che abbia maturato una conoscenza approfondita di entrambi i sistemi.

Il monitoraggio e l'accompagnamento sono due dimensioni complementari di una stessa funzione, quella che aiuta la persona (sia attraverso interventi di gruppo che relazioni individuali) ad *orientarsi in maniera consapevole ed efficace nella sua storia presente*. L'*attività di monitoraggio orientativo* deve essere intesa principalmente come un'azione per lo sviluppo di un *metodo di auto-monitoraggio* e come tale ha in sé un potenziale di valore formativo ed emancipatorio della persona la quale deve imparare ad esercitare un'*attenzione vigile* sull'andamento dei propri percorsi di vita, indipendentemente dalla presenza di fattori di criticità. L'*attività di accompagnamento* porta con sé l'idea di un tutorato orientativo, cioè di una presenza di mediazione nel processo di auto-orientamento a garanzia del buon esito del processo. La peculiarità di questa funzione riguarda la sua centratura sull'esperienza in atto e ne costituisce l'elemento di differenziazione dalla terza funzione che attiene principalmente alla progettazione di sviluppi futuri delle storie individuali.

Una *terza funzione dedicata* ha a che fare con le attività di sostegno ai processi decisionali in corrispondenza delle *scelte scolastico-formative e della maturazione di nuovi progetti professionali*. L'ambito di intervento delle funzioni consulenziali (sia individuali che di piccolo gruppo) trova un consolidato teorico e metodologico ampiamente verificato a livello sperimentale. Gli ambiti di riferimento più consolidati fanno riferimento:

- alle metodologie del counselling e alle tecniche di conduzione del colloquio centrato sul cliente, per quanto concerne gli stili di gestione della relazione di aiuto;
- alla pratica del *bilancio di competenze* (Ferrieux, D., 2000; Lemoine C., 2002), all'approccio *del 360° degree-feedback*, (London, Beatty, 1993; Church, Bracken, 1997), al modello dell'*assessment center* (Manzi, 1987; Kapes, Mastie, 1998), per quanto riguarda la adattamento e/o la trasferibilità di strumenti di attivazione del cliente.

Della pratica del *bilancio di competenze* è stato enfatizzato soprattutto il coinvolgimento attivo del soggetto nel processo di autoanalisi e di riconoscimento delle proprie risorse; dall'approccio *del 360° degree-feedback* è stato ripreso principalmente il valore del confronto sé/altri e la progettualità che ne deriva per la messa a fuoco di possibili aree di potenziamento delle criticità e di investimento delle risorse personali; del modello dell'*assessment center*, infine, sono stati focalizzati gli effetti in-dotti dal confronto fra auto ed etero-valutazione rispetto ai vissuti individuali.

4. Gli elementi di trasversalità

Anche se la prospettiva futura va nella direzione di diversificare la specificità intrinseca alle diverse funzioni di orientamento e di declinare tali funzioni in rapporto ai principali contesti di riferimento delle transizioni formative e lavorative, è importante mantenere stabili alcuni presupposti culturali che hanno costituito la premessa per le nuove politiche di orientamento sollecitate dagli indirizzi dell'Unione Europea. In un clima di cambiamenti continui, potrebbe essere necessario concludere questa riflessione ribadendo il valore di alcuni principi-base:

- È *la persona che attiva* un proprio processo di orientamento rispetto all'esperienza formativa e lavorativa *indipendentemente* dall'esito (socialmente valutato);
- Nel processo di *auto-orientamento* della persona entrano in gioco *diversi elementi di natura diversa*: fattori individuali che corrispondono alla dotazione di partenza della persona; variabili socio-ambientali che esprimono le condizioni di contesto e di vita; esperienze (successi/insuccessi, vissuti positivi/negativi, ecc.) del percorso formativo e lavorativo individuale; vincoli istituzionali che sono influenzati dalle caratteristiche del sistema scolastico-formativo; vincoli economico-produttivi che esprimono le caratteristiche del mercato /dei mercati del lavoro; azioni spontanee (cioè non intenzionali) di influenzamento della persona attraverso fonti significative (amici, genitori, partner, modelli sociali di riferimento, mass media, ecc.);

- La persona *sviluppa* le capacità di gestire il proprio processo (tenendo sotto controllo l'insieme di elementi di natura diversa che lo influenzano) sia *autonomamente* (cioè attraverso la maturazione personale, la formazione, il confronto sociale, la partecipazione ad esperienze significative, ecc.) sia con il contributo di *azioni orientative intenzionali* cioè di interventi realizzati da fonti esterne; tali interventi si propongono, come finalità generale, di *aumentare la consapevolezza e la competenza* della persona rispetto al proprio processo di orientamento e, come obiettivi specifici, di rendere *più efficace la gestione spontanea* di alcuni momenti di snodo di questo processo.

Le *azioni intenzionali* di orientamento (che hanno come obiettivo il potenziamento del processo e/o la riduzione del rischio di insuccesso rispetto ad alcune scelte/comportamenti individuali) sono attivate da *due tipologie di figure* differenti:

a) figure *non dedicate*, cioè risorse professionali e non, la cui *funzione prioritaria* (la loro mission) è *altra* dall'orientamento, ma *contribuisce implicitamente* al rafforzamento della capacità di attivazione di questo processo; ad esempio, gli insegnanti attraverso la didattica orientativa o gli educatori attraverso alcune esperienze di vita (vedi scoutismo, ecc.). Tali figure svolgono una *funzione orientativa implicita* al proprio ruolo che rappresenta un contributo al processo globale di orientamento della persona ma non interviene intenzionalmente a sostenere specifici compiti orientativi (ad esempio, le scelte scolastiche, la ricerca del lavoro, ecc.);

b) figure *dedicate*, cioè risorse la cui funzione esplicita (la loro mission) è specificamente quella di sostenere il processo di auto-orientamento della persona in alcune situazioni di snodo della propria storia formativa e lavorativa..

I criteri su cui si fonda il tentativo di differenziazione delle diverse funzioni orientative fa riferimento all'analisi dei *bisogni orientativi della persona* o meglio dei bisogni di supporto alla maturazione autonoma del processo di auto-orientamento; tale analisi deve tener conto in realtà sia di alcune caratteristiche generali del processo sia di bisogni specifici espressi da *target diversi di persone* (in coerenza con l'approccio europeo *long life guidance*) e cioè: studenti del sistema scolastico e della formazione professionale, universitari, giovani in cerca di prima occupazione, disoccupati adulti, lavoratori interessati ad uno sviluppo professionale individuale, fasce deboli a rischio di espulsione dal mercato del lavoro.

Riferimenti bibliografici

Basow, S.A. (1992). *Gender: Stereotypes and roles*. Brooks/Cole, Pacific Grove.

Baubion-Broye, A., & Le Blanc, A. (2001). *L'incertitude dans les transitions: nouvelles approches. L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1, 3-8.

Betz, N.E. (1989). *The null environment and women's career development. Counseling Psychologist*, 17, 136-144.

Borgen, A.W. (2000). *L'engagement des personnes dans des opportunités de changement de carrière: un processus de conseil. L'orientation scolaire et professionnelle*, Numero hors-série, 105-115.

Church, A., & Bracken, D. (1997). *Advancing the state of the art of 360°-degree feedback. Group and Organization Management*, n. monografico, 163-191.

Curie, J. (1998). *Les Mobilités professionnelles comme constructions psychologiques*. In A. Baubion-Broye (Eds), *Événements de vie, Transitions et Construction de la personne*. Eres, Saint-Agne, 73-86.

De Crisenoy, M., & Preterre, N. (2000). *S'orienter dans un monde du travail en pleine mutation: quelles compétences nécessaires pour le praticien et pour l'individu?. L'orientation scolaire et professionnelle*, Numéro hors-série, 272-279.

Downing, N.E., & Roush, K.L. (1985). *From passive acceptance to active commitment: a model of feminist identity development for women. The Counseling Psychologist*, 13, 695-709.

Eccles, J. S. (1987). *Gender roles and women's achievement related decisions. Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.

Ferrieux, D. (2000). *Il bilancio di competenze come incrocio fra conoscenza di sé e del mercato del lavoro. Risorsa Uomo*, 1, 79-96.

Fielding, A.J. (2000). *Pourquoi le praticiens disent-ils que <la théorie n'est pas utile à la pratique?> Une proposition pour adapter la pratique aux exigences du 21° siècle. L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1, 79-90.

Gelpe, D. (1997). *Les préoccupations de carrière d'adultes en situation de transition professionnelle: effets de trois types de déterminants. L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 137-156

- Guichard, J., Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*, Dunod, Paris; tr.it. (2003) *Psicologia dell'orientamento professionale*, Raffaello Cortina Editore
- Guichard J. (1999), *Quels cadres conceptuels pour quelle orientation à l'aube du XXI Siecle*, in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 1999;
- Gysbers, N.C., Heppner, M.J., & Johnston, J.A. (2000), *Conseil et développement de carrière tout au long de la vie. L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 91-115.
- ISFOL (1994), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*. Angeli, Milano.
- Kapes, J.T., & Mastie, M.M. (1998). *A counselor's guide to career assessment instruments*. National Career Development Association, Alexandria.
- Kraus, W. (1998). *La fin des grands projets: la développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue. L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 105-121.
- Lecompte, C. (1999). *Face à la complexité et à l'incertitude: l'impossibilité de se défaire de soi. Revue québécoise de psychologie*, 20, 37-63.
- Lemoine, C. (1999). *Qu'est-ce qu'un bilan de compétences?. Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 4, 243-248.
- Lemoine C. (ed.) (2002), *Risorse per il bilancio di competenze*, Franco Angeli, Milano
- Levy-Leboyer, C. (1996). *Le bilan de compétences*. Les Editions d'Organisation, Paris.
- London, M., & Beatty, R.W. (1993). *360°-degree feedback as a competitive advantage. Human Resource Management, n. monografico*, 234-257.
- Manzi, P.A. (1987). *Skills assessment in career counseling: A developmental approach. Career Development Quarterly*, 36, 45-54.
- Mow – International research Team (1987). *The meaning of working: An International Perspective*. Academic Press, London.
- Parlier, M. (1996). *L'orientation professionnelle dans l'entreprise: une alternative à la gestion des carrières. L'orientation scolaire et professionnelle*, 25, 343-355.
- Pombeni, M. L., & Guglielmi, D. (2000). *Competenze orientative, costrutti e misure. Giornale italiano di psicologia del-l'orientamento*, 3, 67-80.
- Pombeni, M.L., & Canzutti, S. (2000). *Profili orientativi: verso una definizione tipologica. Risorsa Uomo*, 1-2, 109-129.
- Sartori M. (a cura di) (2002), *Percorsi di transizione formativa e lavorativa delle donne*, Franco Angeli, Milano