ASSESSORATO ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO,
POLITICHE PER LA SICUREZZA SUL LAVORO
DELLA PROVINCIA DI BOLOGNA

STUDI E RICERCHE / 16

Il testo è disponibile sul sito Internet di Carocci editore
nella sezione "PressonLine".

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore
via Sardegna 50,
00187 Roma,
telefono 06 / 42 81 84 17,
fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:
http://www.carocci.it

UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali
Ufficio Centrale per l'Orientamento e la Formazione Professionale dei Lavoratori

Regione Emilia-Romagna

Provincia di Bologna

Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro,
Politiche per la sicurezza sul lavoro
della Provincia di Bologna

L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna

A cura di Maria Luisa Pombeni

Carocci editore

Rif. P.A. 3016/06 approvato con
Determinazione dirigenziale n. 55/2006/CR42 del 27/12/2006

1ª edizione, febbraio 2008
© copyright 2008 by
Provincia di Bologna

Finito di stampare nel febbraio 2008
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-430-4609-6

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

Premessa 11
di *Paolo A. Rebaudengo*

Introduzione. L'impegno della Provincia di Bologna per l'orientamento nella scuola media 13
di *Anna Del Mugnaio*, *Francesca Giosuè*, *Wilma Bonora*

Parte prima
Le attività di assistenza al sistema scolastico 19

1. La formazione e l'assistenza tecnica ai docenti (2003-06) 21
di *Flavia Marostica*

1.1. Le iniziative a sostegno dell'orientamento nella scuola media 21
1.2. Lo scenario europeo e italiano 22
1.3. Lo sfondo integratore 24
1.4. Le attività di assistenza tecnica 25
1.4.1. Le iniziative nell'anno scolastico 2003-04 centrate sul monitoraggio / 1.4.2. Le iniziative nell'anno scolastico 2004-05 centrate sulla formazione / 1.4.3. Le iniziative nell'anno scolastico 2005-06 centrate sulla valorizzazione

2. La mappatura delle attività di orientamento sul territorio provinciale 33
di *Maria Luisa Pombeni*

2.1. Obiettivi della ricerca 33
2.2. Metodo e strumenti 35

2.2.1. Struttura del questionario / 2.2.2. Elaborazione delle informazioni
2.3. Analisi dei dati 37
2.3.1. Questionario insegnanti / 2.3.2. Questionario studenti e Questionario genitori
2.4. Osservazioni conclusive 41

3. Alcune esperienze significative nelle scuole 47
di *Flavia Marostica*

3.1. Attività intensiva nella continuità orientativa 48
3.2. Ridefinizione dei traguardi di apprendimento disciplinare 49
3.3. Il rinforzo per i "discostanti" 50
3.4. L'accompagnamento esterno nella transizione 52
3.5. L'apprendimento come orientamento 53

Parte seconda
I riferimenti teorico-metodologici per operare 57

4. La costruzione di una cultura comune dell'orientamento 59
di *Maria Luisa Pombeni*

4.1. Premessa 59
4.2. I presupposti teorico-metodologici dell'*Agenda delle parole chiave* 60
4.3. I contenuti dell'*Agenda delle parole chiave* 62
4.3.1. Le risorse e i contesti / 4.3.2. Le funzioni e le attività / 4.3.3. Le professionalità

5. La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autorientamento 75
di *Flavia Marostica*

5.1. Società, orientamento e competenze chiave 75
5.2. Ripensare l'orientamento nella scuola 79
5.3. Praticare la didattica orientativa/orientante o orientamento formativo diacronico 82

5.3.1. Non si può non orientare / 5.3.2. Costruire curricoli che abbiano come traguardi competenze / 5.3.3. Praticare una mediazione didattica efficace

5.4. I traguardi di apprendimento significativi per l'orientamento: abilità/competenze trasversali 88
5.5. Le conoscenze disciplinari dichiarative e procedurali 92
5.6. Le strategie di insegnamento funzionali alle strategie di apprendimento 94
5.7. I modelli di progettazione per sostenere (e certificare) l'apprendimento 97
5.8. Un'ultima riflessione 100

6. Le attività di monitoraggio dalla scuola media alla scuola superiore 103
di *Maria Luisa Pombeni*

6.1. Il monitoraggio del percorso scolastico 104
6.2. Il consiglio orientativo 112

7. Riflessioni sulle prospettive di sviluppo dell'orientamento 117
di *Maria Luisa Pombeni*

Riferimenti bibliografici 121

Premessa

di *Paolo A. Rebaudengo*[*]

Gli interventi della Provincia di Bologna nell'ambito delle politiche per l'orientamento vantano ormai una lunga tradizione. Nella vita dei ragazzi e delle ragazze, cadenzata e condizionata dalle transizioni nei diversi gradi dell'istruzione, poi dalla scuola alla formazione o all'università, dalla scuola al lavoro, da lavoro a lavoro, sapersi orientare è un'abilità che si rende sempre più necessaria lungo tutto l'arco della vita. Gli interventi a sostegno dello sviluppo delle competenze di scelta sono sostenuti a molteplici livelli dall'Assessorato all'Istruzione, Formazione, Lavoro, dalla prima scelta reale, quella che riguarda il passaggio dalla scuola media inferiore alla scuola secondaria superiore, a quelle che si realizzano durante la vita lavorativa, sempre più caratterizzata dal cambiamento.

Questa pubblicazione prosegue nella linea editoriale Carocci degli Studi e Ricerche del Servizio Scuola e Formazione dell'Assessorato e vuole rendere testimonianza del lavoro di pratica, monitoraggio e riflessione fatto in questi anni in stretta collaborazione con le scuole.

In produttiva circolarità, le esperienze concrete si sono nutrite dell'apporto teorico offerto da Maria Luisa Pombeni, mentre dal monitoraggio delle azioni realizzate all'interno dei vari progetti finanziati sono nati spunti ed emersi nodi che hanno richiesto un'ulteriore riflessione.

La pubblicazione suggerisce alle scuole alcuni esempi di pratiche fruttuose e un approccio metodologico centrato sulla didattica orientativa. Propone inoltre una riflessione che ci auguriamo sia feconda per il prossimo futuro.

* Assessore Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche per la Sicurezza sul Lavoro della Provincia di Bologna.

Introduzione
L'impegno della Provincia di Bologna per l'orientamento nella scuola media

di *Anna Del Mugnaio*, *Francesca Giosuè*, *Wilma Bonora*

La Provincia di Bologna vanta una lunga tradizione di interesse sui temi dell'orientamento scolastico, formativo e lavorativo.

Nell'evoluzione delle riforme e delle risorse, l'interesse per ogni delicata fase di cambiamento ha trovato via via strade nuove per interpretare una presenza significativa al fianco di ragazzi e famiglie.

Le esperienze che descriviamo di seguito riguardano, per il periodo 2003-06, la scelta della scuola secondaria superiore, effettuata in terza media, momento cruciale per il futuro degli studenti.

Il ruolo della provincia è stato giocato a due diversi livelli: la definizione di bandi e linee guida e l'assistenza tecnica.

Se la definizione di bandi e linee guida fornisce il quadro di riferimento per la progettazione e gli obiettivi che con essa si vogliono raggiungere, con l'assistenza tecnica si svolge un ruolo di supporto e monitoraggio. Nel periodo considerato, programmazione e monitoraggio si sono reciprocamente influenzati, portando a una costante evoluzione della qualità delle azioni progettate.

La programmazione

Nel riprendere un ruolo di rilievo nella promozione e nel finanziamento di azioni efficaci in ambito orientativo per la transizione medie-superiori, la Provincia di Bologna ha tenuto conto di alcuni criteri fondamentali:

– un quadro teorico di riferimento;
– la promozione di metodologie condivise;
– la promozione di reti territoriali;
– la collaborazione scuola-formazione;
– l'attenzione ai bisogni speciali degli allievi;
– il rispetto dell'autonomia scolastica.

Tali criteri hanno permeato le linee guida alla progettazione, indirizzando in una precisa direzione le attività promosse.

Il quadro teorico-metodologico La collaborazione tra la Provincia e l'Università di Bologna, in particolare con Maria Luisa Pombeni, ci ha portato alla programmazione di un piano di lavoro basato su un preciso approccio teorico-metodologico all'orientamento, che contempla lo sviluppo di competenze di base e specifiche, necessarie ad affrontare le scelte lungo tutto l'arco della vita, e il concorso, per il raggiungimento di tale obiettivo, di diverse risorse professionali interne ed esterne alla scuola.

In questa logica, spetta ai docenti, in particolare attraverso la didattica orientativa, il compito di potenziare tutte quelle abilità che favoriscono la maturazione di una *persona che sia in grado di scegliere liberamente* nella vita.

Figure dedicate, ad esempio consulenti di orientamento, sono previste nello specifico momento della scelta scolastica e nella fattispecie sono consigliate in casi di particolare difficoltà o complessità, in cui è necessaria la competenza di persone diverse dai docenti.

La provincia ha tradotto questo modello supportando la scuola nella *definizione di metodologie e materiali che guidino i ragazzi alle capacità di scelta*, attraverso interventi formativi, con l'obiettivo della condivisione e diffusione di buone prassi.

Le figure specialistiche esterne sono intervenute in modo puntuale al momento della decisione finale, offrendo un particolare supporto ai ragazzi con maggiori dubbi e difficoltà. Specifica attenzione è stata dedicata alle famiglie, protagoniste cruciali della presa di decisione, con azioni formative e informative.

Scuole: autonome ma in rete L'autonomia scolastica ci pone di fronte a un quadro molto variegato di iniziative e attività offerte ai ragazzi e alle famiglie, in linea con i Piani per l'offerta formativa. Il nostro intento era quello di vedere realizzati, in ogni scuola, almeno gli interventi minimi che garantiscono una presa di decisione informata e consapevole. L'azione della provincia si è declinata in un contesto di confronto e concertazione. Negli anni cui facciamo riferimento, l'adesione degli istituti comprensivi alle iniziative si è via via estesa, fino a raggiungere la quasi totalità delle scuole secondarie di primo grado e un certo numero di scuole secondarie di secondo grado.

Questo risultato è stato favorito dall'aver sollecitato fortemente una progettazione congiunta per reti territoriali. Scuole capofila hanno condotto la stesura e la realizzazione dei progetti, sfidando la complessità e le insidie della gestione dei finanziamenti del Fondo sociale europeo.

In quest'ottica è stata superata la tendenza diffusa che vedeva le

scuole destinatarie di progetti formulati da altri (spesso enti di formazione professionale) private di un ruolo da protagoniste.

Laddove però la gestione è sembrata troppo onerosa o nelle situazioni in cui gli enti di formazione si sono fatti promotori di progetti di rete su vasta scala, gli istituti hanno potuto aggregarsi e usufruire di strumenti, metodi e risorse umane messi a disposizione dagli enti, ma puntualmente concordati e conformi alle linee metodologiche citate in precedenza.

Bisogni speciali, risposte dedicate Particolare attenzione è stata rivolta ai giovani che, già in questa fase della loro scolarizzazione, manifestano disagi di vario genere: insuccesso didattico, periodi prolungati di evasione scolastica, difficoltà nell'affrontare il contesto di classe e le sue regole.

Per quanto la cultura condivisa e le norme giuridiche si adoperino per una più prolungata permanenza dei giovani nei contesti formativi, la realtà rivela sempre più frequenti situazioni caratterizzate da bisogni speciali, di ordine personale, sociale o culturale. Attraverso i progetti approvati in tal senso, le scuole hanno potuto usufruire di risorse aggiuntive con cui sono state in grado di dedicare a questi ragazzi interventi, ora individuali ora di gruppo, volti alla loro rimotivazione alla frequenza scolastica e all'apprendimento attraverso metodi e linguaggi non convenzionali. Molti progetti hanno attivato al proprio interno laboratori e percorsi in cui il tradizionale contratto didattico e le discipline hanno rivestito nuove spoglie, permettendo così ai giovani di rimettersi in gioco. Le diverse attività erano proposte sia in orario curricolare sia al di fuori dell'orario scolastico. In molte occasioni hanno permesso di rinsaldare i legami con ragazzi che stavano manifestando un progressivo distacco dalla frequenza scolastica. Particolare spazio è stato dato ai progetti di accompagnamento dalla scuola media alle superiori, svolti con figure tutor dedicate che hanno fatto da tramite tra i sistemi.

Anche alla transizione dei ragazzi con disabilità è stata riservata una progettazione dedicata. In accordo con l'Inter-Asl, che si occupa dell'orientamento dei giovani con bisogni speciali, è stata promossa la diffusione dei "laboratori in rete", metodologia che punta all'integrazione sociale attraverso la condivisione di attività extrascolastiche.

Questi laboratori rivestono un valore di tipo orientativo in quanto mostrano attitudini complementari a quelle messe in rilievo nel contesto di classe e possono evidenziare *diverse abilità*.

L'assistenza tecnica

Il gruppo di monitoraggio All'interno di ogni progetto approvato era prevista la partecipazione di un referente al gruppo di monitoraggio. Ogni referente ha partecipato in rappresentanza di tutta la rete raccolta all'interno del progetto e si è fatto portavoce presso le diverse scuole del lavoro svolto.

All'inizio in particolare è stato molto forte il bisogno di confrontarsi e condividere linguaggi e concetti.

In una serie di incontri abbiamo ridefinito le azioni e i ruoli che un buon sistema integrato per l'orientamento deve prevedere al proprio interno. Abbiamo così fatto fronte a un'ampia diversità di concetti e metodologie, riconducendo i vari attori del sistema alla condivisione di un'*agenda di parole chiave* necessarie a riprogettare con maggiore consapevolezza.

Successivamente, l'azione formativa è stata rivolta agli insegnanti delle scuole, affrontando i temi della didattica orientativa, del portfolio delle competenze e della formulazione del consiglio orientativo.

Infine è stata svolta una ricerca a tappeto su tutte le scuole della provincia al fine di valutare l'evoluzione del sistema integrato di orientamento e la qualità delle azioni orientative a disposizione dei giovani e delle loro famiglie.

Il continuo confronto tra specificità e qualità Nell'arco di questi anni di lavoro, gli incontri con i referenti di progetto e con le scuole coinvolte nelle diverse reti, hanno fatto emergere la difficoltà di uniformare gli interventi.

Bisogna tener conto che le azioni finanziate non esauriscono l'offerta orientativa delle singole scuole che sono sempre più abili nel definire dei propri obiettivi generali e nell'attingere a diverse risorse per realizzarli. Il rischio è ovviamente quello di una forte disparità di proposte e interventi, con un prevedibile effetto a catena per cui chi è più abile ottiene più risorse e migliora costantemente la propria offerta, chi lo è meno, o è meno interessato a questo ambito specifico, ha anche meno risorse a disposizione.

Lo stessa cosa rischia di avvenire per gli interventi offerti dalle figure dedicate. Abbiamo constatato che spesso le scuole si avvalgono del supporto di figure specialistiche (in genere psicologi) per diversi bisogni: sportelli di ascolto, educazione affettiva o alimentare ecc. Esiste, in alcuni casi, la tendenza ad affidare anche l'orientamento alla stessa figura che diventa consulente della scuola a tutto campo.

Per noi l'obiettivo resta quello di un confronto e di una condivisione metodologica forte anche con queste figure specialistiche, nella consapevolezza che non tutti gli approcci, gli strumenti e i metodi si equivalgono.

Una ricaduta positiva fondamentale del lavoro svolto in questi anni è la maggiore conoscenza e connessione tra insegnanti, scuole e professionisti che nel tempo hanno condiviso, oltre alle difficoltà, anche le buone prassi e i validi strumenti messi a punto da ciascuno.

Parte prima
Le attività di assistenza al sistema scolastico

In questa prima parte del testo sono documentate le principali linee di attività realizzate nell'ultimo triennio dal Servizio scuola della Provincia di Bologna per sostenere il sistema scolastico-formativo nell'esercizio della propria funzione di orientamento.

Nel CAP. 1 Flavia Marostica ricostruisce il percorso di assistenza tecnica che ha successivamente gestito insieme a Francesca Giosuè. Il contributo dà conto delle filiere di iniziative poco saturate per scelta dello studente.

Il CAP. 2 presenta i risultati di una ricerca svolta a livello provinciale con l'intento di ricostruire il ventaglio di azioni messe in atto dalle scuole, in maniera autonoma o in collaborazione con altre risorse del territorio, per sostenere il processo di orientamento degli allievi e informare le famiglie.

L'ultimo contributo di questa prima parte riguarda la presentazione di alcune scuole del territorio provinciale che risultano particolarmente significative nella logica della cultura comune che in questi anni si è tentato promuovere.

1

La formazione e l'assistenza tecnica ai docenti (2003-06)

di *Flavia Marostica**

1.1
Le iniziative a sostegno dell'orientamento nella scuola media

Sulla base di una tradizione diffusa di attività di orientamento in tutti gli ordini di scuola e in continuità con gli interventi fatti negli anni precedenti, tra il 2003 e il 2006, in seguito alle modifiche intervenute nel sistema scolastico si è reso necessario ricalibrare e ampliare gli interventi, rifocalizzando l'attenzione sui tre anni della scuola media e sul passaggio alle superiori, vista la scelta precoce obbligatoria tra due percorsi antitetici.

L'assistenza alle scuole medie è stata realizzata in tutti e tre gli anni attraverso il finanziamento del Progetto "Attività a sostegno della transizione scuola media-scuola superiore", gestito dal Centro per le transizioni (CE.TRANS.) di Cesena. Il Gruppo di monitoraggio che ha collaborato sotto la supervisione di Maria Luisa Pombeni era costituito da Wilma Bonora (referente dell'Ufficio scuola) e da Francesca Giosuè e Flavia Marostica consulenti esterni; hanno accompagnato il percorso nel primo anno anche rappresentanti dell'Inter-Asl, referenti di un progetto di diffusione di buone prassi, con l'obiettivo di individuare come, nello specifico della metodologia dei laboratori, il lavoro sull'integrazione delle diversità permetta di ottimizzare i risultati.

In realtà il progetto era inserito all'interno di un gruppo più vasto di interventi, che sono stati condotti in sinergia, come una specie di lavoro per cerchi concentrici, tanto che nella presente esposizione verranno citate alcune azioni frutto di altri progetti, ma funzionali anche al potenziamento delle azioni di questo.

* Ricercatrice IRRE Emilia-Romagna.

Le scuole che a loro volta hanno avuto finanziati propri progetti di orientamento e che sono state per questo assistite rappresentavano la quasi totalità delle medie della provincia; ad esempio nell'anno 2004-05 erano coinvolte 71 scuole su 87 di un totale provinciale, considerate pure le medie e quelle inserite negli istituti comprensivi.

I progetti realizzati dalle scuole prevedevano:

– attività di ricerca condotte da docenti e finalizzate a migliorare la qualità dei processi di transizione dalle medie alle superiori;
– interventi di sostegno ai giovani nel processo di transizione (scelta e accesso);
– interventi riservati a giovani deboli e difficili (a rischio di abbandono dei percorsi) anche per prevenire la dispersione scolastica;
– azioni di informazione e sensibilizzazione delle famiglie;
– iniziative di socializzazione di buone pratiche entro un istituto o tra istituti diversi.

In questi tre anni la logica adottata dal progetto di assistenza tecnica è stata di tipo *progressivo*: nel primo anno ha mirato al monitoraggio delle esperienze, nel secondo alla formazione dei docenti, nel terzo anno alla valorizzazione delle buone pratiche con l'obiettivo di *socializzare una cultura* attorno ad alcune *idee chiave*.

1.2
Lo scenario europeo e italiano

I documenti e le ricerche prodotti in Europa negli ultimi anni sull'*orientamento* e sulle *competenze-chiave* indispensabili a tutti per vivere nella società della conoscenza e della globalizzazione sono veramente numerosi; tra essi non si possono non citare:

– il *Memorandum europeo sull'istruzione e la formazione permanente* del 30 ottobre 2000;
– la Risoluzione sul *Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa* del 18 maggio 2004;
– la Raccomandazione relativa a *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*, proposta il 10 novembre 2005, e definitivamente approvata il 18 dicembre 2006.

Anche lo scenario italiano è stato piuttosto denso.

Prima di tutto, tra il 1995 e il 1999, si è assistito a una significativa produzione di norme dedicate o fondamentali per l'orientamento nel sistema scolastico; tra queste, in riferimento alla sola *scuola media* e dunque tralasciandone alcune importanti, è necessario ricordare:

a) la direttiva del 6 agosto 1997, n. 487, che considera l'orientamento come parte integrante dell'intero percorso di prima formazione e lungo tutto il corso della vita e introduce la distinzione tra:
– *orientamento formativo o didattica orientativa/orientante*, in base a cui tutte le discipline forniscono strumenti e occasioni per individuare le proprie attitudini, potenziare le proprie abilità, conoscere il mondo contemporaneo e imparare a viverci;
– *attività aggiuntive di orientamento*, svolte da docenti orientatori e da orientatori di altri sistemi in tempi e spazi diversi dalla classe/aula, ma integrate con i curricoli disciplinari;
b) il regolamento dell'autonomia, il D.P.R. dell'8 marzo 1999, n. 275, legge primaria e di livello costituzionale, che prevede esplicitamente l'orientamento nelle discipline: «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*».

Contemporaneamente e su questa linea sono stati attivati nella seconda metà degli anni Novanta, a livello nazionale, numerosi *progetti sull'orientamento da parte del ministero della Pubblica istruzione (MPI)* come il progetto ORME che concerne l'orientamento nella scuola materna ed elementare nel 1997, il progetto Orientamento che si focalizza sull'orientamento nella scuola media inferiore e nell'obbligo scolastico nel 1996, il programma Flavio Gioia rivolto agli studenti delle ultime classi delle scuole secondarie di secondo grado nel 1998.

Dopo il 2000, invece, le iniziative ministeriali sull'orientamento si sono di fatto allentate, concentrandosi quasi esclusivamente sul progetto pluriennale nazionale Lauree scientifiche.

Sicché, paradossalmente, l'unico documento istituzionale importante degli ultimi anni è quello tecnico-scientifico del ministero del Lavoro *Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento* del 2004 che parla esplicitamente di orientamento nella fase di formazione, di educazione all'auto-orientamento, di didattica orientativa, di monitoraggio delle esperienze e di progettazione dei percorsi.

Negli stessi anni si è avuta anche una *discontinuità nel processo di riforma* del sistema scolastico; tra le norme emanate, pur tralasciandone alcune importanti, è necessario, infatti, ricordare:
– la legge 20 gennaio 1999, n. 9, entrata in vigore quello stesso anno che ha elevato di un anno l'obbligo di istruzione (primo anno delle superiori);
– la legge 16 novembre 2001, n. 30, di riforma della scuola di base che non è entrata mai in vigore perché subito bloccata;

– la legge 28 marzo 2003, n. 53, di riforma della scuola di base, che ha abrogato le due precedenti e ha riportato l'obbligo a 8 anni, ridando centralità alla scuola media nel processo di orientamento; le norme di attuazione con allegati il Profilo terminale e le Indicazioni (provvisori) sono state emanate con il decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59.

1.3
Lo sfondo integratore

L'attività di assistenza tecnica alle scuole ha potuto contare anche su diverse iniziative del servizio provinciale afferenti ad altri progetti, che hanno contribuito in maniera significativa a diffondere elementi di innovazione e a sensibilizzare le professionalità docenti.

In primo luogo sono stati realizzati alcuni *eventi di approfondimento/riflessione* entro il Ciclo *La comunità che apprende* dalla 3ª alla 7ª edizione, di cui si riportano nel RIQUADRO 1.1, esulando dallo specifico di questo scritto, solo i temi affrontati, come testimonianza della qualità e dell'utilità anche in rapporto all'orientamento.

RIQUADRO 1.1
Contenuti degli eventi

2002

Convegno: *13 anni: liberi di scegliere*, 22 ottobre
Laboratori pomeridiani:
– *La rete che forma. L'osservatorio sull'offerta formativa*, 28 ottobre
– *La scelta e il benessere: quali connessioni?*, 30 ottobre
– *Che cosa farò da grande? Dubbi e consapevolezze dei tredicenni sul lavoro che verrà*, 5 novembre
– *Come può fare la scuola media per favorire il processo di scelta?*, 7 novembre
– *La difficile transizione dei ragazzi in condizione di disabilità*, 11 novembre
– «*Avrei cambiato idea*», *I passaggi tra sistemi formativi*, 13 novembre
Tavola rotonda conclusiva, 12 dicembre

2003

Convegno: *Accesso e successo nel sistema dell'istruzione e della formazione*, 5 novembre
5 seminari tematici:
– *La scuola di mattoni: la programmazione della rete scolastica sul territorio*, 5 novembre
– *Verso un osservatorio sulla scolarità nella provincia di Bologna*, 10 novembre
– *Confrontare, integrare, trasferire: sistema integrato per il successo formativo, esperienze a confronto*, 17 novembre
– *Il sistema integrato per i giovani in situazione di handicap: valore aggiunto*, 19 novembre

– *La promozione del benessere nel sistema dell'istruzione e della formazione*, 28 novembre

2004

Convegno: *Creando si impara. Creatività e linguaggi per l'apprendimento*, 22 novembre
Sui tanti linguaggi per imparare e per realizzarsi tra cognizione e comunicazione

2005

L'intelligenza del mondo attraverso le scienze
Convegno: *Cultura scientifica e sistema educativo*, 28 novembre
Seminario: *Provando e riprovando. Esperienze didattiche a confronto*, 29 novembre
Incontro: *Per un'alleanza virtuosa. Ricerca, innovazione, impresa*, 5 dicembre
Lezione: *Lo spazio e il tempo prima e dopo Einstein*, 5 dicembre

2006

Convegno: *Da Lucignolo a Derossi. Inclusione ed eccellenza (nella prospettiva dell'ampliamento dell'obbligo scolastico)*, 23 novembre
Iniziativa per gli studenti, 24 novembre
Due workshop, 24 novembre

In secondo luogo, ogni anno sono state curate la predisposizione, la pubblicazione e la diffusione di alcuni *strumenti informativi di base* come le *Linee guida per la progettazione* e la guida agli istituti superiori di Bologna e provincia *La scuola che voglio* per gli allievi e le famiglie e l'organizzazione e la realizzazione di visite alle scuole superiori nell'Open day *Scuole aperte*; si è trattato in tutti i casi di eventi e prodotti largamente fruiti e graditi.

1.4
Le attività di assistenza tecnica

In ciascuno dei tre anni presi in considerazione è stato chiesto a tutte le scuole coinvolte di segnalare una persona di riferimento tramite la compilazione di una *scheda/referente* e la descrizione sintetica dei piani operativi attraverso la compilazione di una *scheda/azione* su alcuni punti-chiave (finalità, destinatari, modalità di lavoro, tempi ecc.) sulla base delle informazioni acquisite è stata poi compilata una tabella sinottica di tutte le attività.

1.4.1. Le iniziative nell'anno scolastico 2003-04 centrate sul monitoraggio

I progetti (di rete) finanziati erano 18.

In preparazione delle azioni di assistenza sono stati realizzati alcuni incontri:

– uno di illustrazione del *bando e delle linee-guida*, e di presentazione del gruppo di assistenza tecnica;
– un altro di informazione sulle *modalità di assistenza/accompagnamento* e per informare che sarebbero stati privilegiati i progetti di rete e che anche le scuole avrebbero potuto esser titolari dei progetti;
– un altro ancora di avvio, con i dirigenti scolastici, per illustrare a grandi linee il *disegno che la Provincia* intendeva attuare: monitoraggio come accompagnamento; riflessione critica per il miglioramento; supporto alle esperienze in corso; incontri su alcuni indicatori per fare il punto del processo in modo da creare un linguaggio comune; identificazione di tipologie di attività; costituzione di una comunità professionale di pratiche e incentivo alla costituzione di reti territoriali.

L'assistenza vera e propria si è realizzata in *8 incontri di monitoraggio*, ascolto e osservazione finalizzati alla costituzione di un gruppo di lavoro in grado di confrontarsi sui percorsi di sostegno alla scelta, di prevenzione della dispersione, di integrazione della diversità. Nel tentativo di avere un quadro dell'insieme delle attività di orientamento condotte dalle scuole all'interno delle quali inserire quelle afferenti ai progetti finanziati, sono stati richiesti i Piani dell'offerta formativa, ma, poiché sono pervenuti in numero molto limitato, non è stato possibile fare anche questo tipo di lettura.

Obiettivo del percorso di quest'anno era la costruzione, a partire dalla ricomposizione organica del contributo delle diverse scuole/reti, di un *quadro di riferimento* e di un *linguaggio comune* in previsione della nuova progettazione per la fase di transizione dalla scuola media inferiore alla scuola superiore; le attività, mirate contemporaneamente alla socializzazione, all'ascolto, alla restituzione, all'uniformazione, all'implementazione, volevano, inoltre, intanto rivolgersi ai referenti con la speranza che essi poi passassero la formazione agli altri colleghi. Il progetto di monitoraggio rappresentava una novità significativa anche per altri due motivi: perché la scuola media tornava ad avere un ruolo determinante nelle scelte e perché le scuole avevano avuto la possibilità di costituirsi in rete e di presentare progetti per il finanziamento diretto, possibilità che però hanno utilizzato solo in alcuni casi (in altri hanno coinvolto per l'organizzazione enti di formazione professionale).

Nel *primo incontro* il gruppo ha presentato gli obiettivi del percorso di assistenza e poi i referenti delle scuole hanno illustrato a grandi linee e in estrema sintesi i progetti, che prevedevano una grande varietà di azioni (in varie direzioni, con vari strumenti, con vari protagonisti), ma hanno incentrato l'esposizione più sull'oggetto

delle attività di progettazione che non sugli scopi, le motivazioni, le sequenze temporali. Alle fine Maria Luisa Pombeni è intervenuta con alcune osservazioni su determinate questioni prioritarie (esigenza di un chiarimento sui significati delle parole, bisogno di considerare in modo non superficiale quale sia il valore aggiunto che l'utilizzo di laboratori porta al processo di orientamento, necessità di non sovrastimare la funzione dello psicologo e di riportare la psicologia entro uno spazio delimitato).

Nel *secondo* e nel *terzo incontro* è stato fatto un brainstorming su alcune *concettualizzazioni*, individuate all'interno dei vari progetti come le più ricorrenti, per socializzare e ascoltare i significati attribuiti; nel *quarto* incontro è stata operata la *restituzione*, che, valorizzando ampiamente tutti i contributi pertinenti e interessanti emersi, intendeva fornire agli operatori informazioni più sistematiche/sistematizzate (glossario) e un *ritorno di stampo formativo*, che consentisse di rivisitare i progetti alla luce del modello generale teorico delineato, per vedere i punti di contatto e quelli di distanza, con l'obiettivo di giungere a un *linguaggio comune* che consentisse di utilizzare i termini con un preciso significato condiviso da tutti. I temi affrontati sono stati:

– *valutazione delle competenze in campo sia scolastico che attitudinale* (competenze orientative specifiche di monitoraggio, accompagnamento/tutorato);
– *sostegno alla scelta a livello sia di azioni rivolte a gruppi sia di consulenza individuale, come interventi collocati prevalentemente nei mesi di novembre e dicembre* (competenze orientative specifiche di sviluppo-intervento specialistico);
– *trasmissione delle informazioni (orientative) ai giovani e ai genitori* (competenze orientative propedeutiche);
– *didattica orientativa (orientante) o orientamento formativo* (competenze orientative propedeutiche);
– *laboratori* (competenze orientative propedeutiche);
– *formazione dei docenti*.

Le consulenti del Servizio provinciale hanno restituito un'analisi dettagliata delle informazioni e delle problematiche emerse.

Nella fase finale del quarto incontro si è svolto anche un breve dibattito durante il quale sono intervenuti alcuni partecipanti per fare il punto sulla situazione dei vari progetti, in special modo sulle attività già concluse.

Nel *quinto incontro* sono stati messi a disposizione alcuni materiali di lavoro in formato cartaceo e l'invito per la presentazione e di-

stribuzione di un sussidio riguardante la definizione di alcune parole chiave, relative alle funzioni, alle azioni e alle figure dell'orientamento in contesto scolastico *Scuola e Orientamento: Agenda delle parole chiave*. Successivamente i presenti hanno descritto lo stato di avanzamento dei singoli progetti, cercando di mettere in evidenza aspetti positivi e debolezze delle singole esperienze. Tale esposizione è stata portata a termine nel *sesto incontro* in cui è stato anche letto e consegnato ai presenti un estratto del bando con le linee-guida per la progettazione 2004 riguardante le attività a sostegno della transizione scuola media-superiore e sono stati presentati due approfondimenti sugli indicatori già affrontati.

Massimo Manferdini ha, quindi, illustrato alcune interessanti considerazioni (integrazione tra istituzioni, importanza degli strumenti di valutazione, nuove competenze, gruppi-integranti, crescita del disagio, tipologie di laboratorio).

In conclusione Flavia Marostica ha presentato altre considerazioni (importanza delle abilità psico-sociali, agenda delle parole chiave, laboratori e didattica laboratoriale, utilizzo delle reti, prevenzione della dispersione, didattica orientativa).

Nel *settimo incontro* è stato consegnato il *Questionario di monitoraggio dei progetti di orientamento*, preparato dall'équipe di assistenza tecnica. In vista della conclusione dei progetti di orientamento realizzati, la provincia ha, infatti, ritenuto opportuno raccogliere una serie di riflessioni e pareri per poterne successivamente discutere assieme. Il questionario era rivolto nella prima parte a tutti i docenti e agli operatori che avevano realizzato attività di orientamento, mentre nella seconda parte era destinato ai coordinatori e ai referenti scolastici che avevano svolto un ruolo trainante nell'organizzazione e realizzazione dei progetti in rete. All'interno del questionario era elencata una serie di attività di orientamento, che potevano aver fatto parte dei progetti delle singoli reti di scuole: obiettivo finale era quello di verificare quali azioni erano state effettivamente realizzate e quali si erano rivelate le più efficaci.

Consegnato il questionario e spiegatane la funzione, si è aperto un dibattito, nel corso del quale Maria Luisa Pombeni ha toccato *questioni/chiarimenti prioritari* (attività a sostegno della transizione scuola media-scuola superiore, attenzione didattica, azioni di consulenza individuali o di gruppo, condivisione di un linguaggio comune, diffusione di buone prassi, lavoro in rete).

Nell'*ottavo* e ultimo incontro Flavia Marostica ha svolto una serie di riflessioni sul *Questionario di monitoraggio dei progetti di orienta-*

mento, distribuito in aprile e riconsegnato nel mese di maggio compilato da 152 scuole; la scheda di valutazione era articolata sui seguenti indicatori (ciascuno con 7 descrittori): didattica orientativa, preparazione/rimotivazione alla scelta scolastica, tutorato individuale, informazione orientativa, consulenza, altre attività progettate in modo originale ed autonomo, parte riservata ai coordinatori. Dall'analisi delle risposte sono emersi numerosi elementi di riflessione (insegnanti voce dominante, ruolo della didattica orientativa, educazione alla scelta, azioni di tutorato e di accompagnamento, consulenza, altre attività orientative in cui sono state inserite diverse attività vissute come tali sia rispetto alla didattica che alle azioni di orientamento, parte riservata ai coordinatori).

Accanto alle attività di assistenza sono stati prodotti, all'interno di altri progetti, ma messi a disposizione delle scuole coinvolte, due significativi strumenti di supporto:

– il volume *Scuola e orientamento. Agenda delle parole chiave*, un glossario minimo sul processo di orientamento predisposto da Maria Luisa Pombeni per i docenti delle medie e del primo biennio delle superiori e per gli operatori della formazione professionale (si rimanda per i dettagli al CAP. 2), che è stato presentato e distribuito a tutti i dirigenti scolastici e ai direttori degli enti di formazione professionale;

– un'area di *consulenza on-line* per tutti gli addetti interessati, disponibile all'indirizzo web www.integrazioneonline.it, che, purtroppo, non ha dato gli esiti sperati forse a causa di un uso ancora molto contenuto degli strumenti informatici; in essa era possibile avere indicazioni su azioni e strumenti di orientamento, formazione professionale e lavoro, disagio evolutivo, gestione del gruppo classe, rete territoriale di servizi, assistenza tecnica su metodi e strumenti per il sostegno al successo scolastico e alla transizione.

1.4.2. Le iniziative nell'anno scolastico 2004-05 centrate sulla formazione

I progetti (di rete) finanziati erano 19; sono pervenute le schede operative relative a 17 di essi, che hanno coinvolto 71 scuole medie (20 nel Comune di Bologna, 7 nel Comune di Imola e altre 60 in 46 altri comuni) su 87 (totale provinciale).

Le azioni condotte e descritte nelle schede erano in totale 57, destinate per circa due terzi agli studenti: 40 agli studenti, 14 ai genitori, 1 sia a genitori che a studenti e solo 2 agli insegnanti. Questo

numero ampio di azioni può, tuttavia, essere ricondotto a un numero non limitato di tipologie (rappresentative non esclusivamente, ma almeno in parte dell'*archeologia orientativa* o della *creatività orientativa*) riassumibili, come illustrato nel RIQUADRO 1.2.

RIQUADRO 1.2
Le tipologie di riferimento delle azioni realizzate

Azioni rivolte agli studenti:

A	2 azioni	Incontri per informare sui servizi di orientamento presenti nel territorio
B	5 azioni	Laboratori alle superiori
C	3 azioni	Tutorato individuale o a piccolo gruppo
D	8 azioni	Consulenza e sportello di ascolto individuale o a piccolo gruppo
E	7 azioni	Interventi a supporto del successo scolastico
F	3 azioni	Interventi di educazione alla scelta per ragazzi a rischio
G	4 azioni	Incontri informativi
H	1 azione	Percorso nella musica
I	4 azioni	Laboratori su nuove forme espressive
L	3 azioni	Laboratori teatrali

Azioni rivolte ai genitori:

M	13 azioni	Incontri informativi e di sensibilizzazione
N	2 azioni	Consulenza individuale

Azioni rivolte ai docenti:

O	1 azione	Trasferimento delle buone prassi
P	1 azione	Incontri tra docenti e psicologo

Anche quest'anno accanto all'assistenza sono stati realizzati altri incontri:

– un seminario *Verso la scuola superiore: progetti provinciali a supporto dell'orientamento e del successo scolastico* per presentare a dirigenti, docenti delle medie e del biennio e operatori di Formazione professionale (FP) le attività di assistenza tecnica sull'orientamento;
– il primo incontro di monitoraggio per l'avvio dei lavori del gruppo e una prima verifica dello stato di avanzamento dei progetti;
– il secondo incontro di monitoraggio per presentare i laboratori di formazione da realizzare tra metà febbraio e metà aprile su tre tematiche particolarmente importanti e consegnare le schede di adesione;
– il terzo incontro di restituzione finale e di socializzazione dei laboratori di formazione con la distribuzione dei 3 dossier.

Complessivamente gli incontri con le scuole sono stati meno numerosi, ma è stato chiesto ai referenti di svolgere un vero e proprio lavoro di *raccordo* con le scuole e gli enti della rete.

Le attività di formazione sotto forma di *laboratorio* prevedevano la trattazione di tre temi, ciascuno in tre pomeriggi (9 ore per ciascun gruppo), con la possibilità per i docenti di seguire uno o più gruppi.

– *Portfolio delle competenze* (due edizioni)[1], incentrato sul dibattito in corso sull'orientamento, sulle direttive ministeriali e sulla sezione orientamento del libretto (sono stati distribuiti anche due modelli); si tratta di uno strumento largamente presente sia nella letteratura dedicata all'orientamento, anche se talora nominato in modo diverso (libretto, dossier ecc.), sia nella letteratura sui curricoli (legato ai concetti di standard di apprendimento e di certificazione delle competenze), anche se solo di recente è stato proposto nel sistema scolastico italiano e non nel migliore dei modi; si tratta anche di uno strumento il cui uso comporta un ripensamento profondo e radicale delle modalità di valutazione, con nuovi strumenti di verifica e con l'attestazione in positivo dei risultati raggiunti, in grado di avviare una reale innovazione.

– *Consiglio orientativo* (una sola edizione)[2], incentrato sul rapporto tra consiglio e portfolio, sulle azioni di tutorato e sulla griglia per costruire il consiglio in modo da farne uno strumento efficace; si tratta in questo caso di uno strumento in uso nelle scuole da molto tempo e forse per questo sempre più trascurato e depotenziato sia nelle modalità di costruzione sia nell'uso possibile delle azioni di orientamento, nonostante gli insegnanti molto sovente lamentino il fatto che le indicazioni da loro date e basate su una conoscenza dei ragazzi intensiva e protratta nel tempo spesso vengono completamente disattese (pare ad esempio che sia molto frequente l'iscrizione al liceo scientifico da parte di giovani che hanno serie difficoltà in matematica).

– *Didattica orientativa* (due edizioni), laboratorio condotto da Flavia Marostica e incentrato sulle competenze orientative di base, l'analisi delle discipline, i curricoli, le strategie di apprendimento, i modelli di progettazione operativa; si tratta di un'azione di orientamento che nella maggior parte dei casi non viene considerata come tale oppure viene del tutto sottovalutata nelle potenzialità che mette a disposizione, anche se l'attenzione crescente rivolta ad essa soprattutto negli ultimi dieci anni in Italia senza soluzione di continuità (pur attraverso governi e indirizzi politici molto diversi tra loro) e riferita a tutti gli ordini di scuola dovrebbe indurre ad approfondire la dimestichezza con i suoi fattori costitutivi.

Complessivamente la presenza è stata di una settantina di persone, tutte molto attente e interessate, ma inferiori quantitativamente al previsto. Nel corso dei laboratori sono stati distribuiti e utilizzati

diversi materiali, che raccolti alla fine in *tre distinti Dossier* sono stati consegnati a tutti i partecipanti nell'incontro finale.

1.4.3. Le iniziative nell'anno scolastico 2005-06 centrate sulla valorizzazione

I progetti (di rete) finanziati erano 15.

Anche nel terzo anno le attività di assistenza e accompagnamento hanno seguito da vicino le scuole, pur se in modo ancora diverso rispetto ai due anni precedenti: il gruppo di monitoraggio ha fatto da gennaio ad aprile *incontri di un pomeriggio* (per appuntamento) con tutte le scuole capofila, *uno per ciascuna scuola*, per ascoltare, non solo dal referente ma anche dagli altri docenti coinvolti nel percorso, il resoconto delle esperienze, i punti di forza e quelli di debolezza, i risultati via via ottenuti. Complessivamente si è trattato di una scelta molto opportuna perché ha consentito di apprezzare la grande ricchezza delle iniziative in corso, alcune delle quali particolarmente interessanti e quindi da socializzare.

Relativamente poche sono state le riunioni con tutte le scuole:
a) un primo incontro per illustrare il bando in uscita e le linee-guida e anche per verificare i progetti dell'anno precedente;
b) un secondo incontro per le scuole con progetti approvati per quest'anno;
c) un ultimo appuntamento finale per:
– la restituzione dei risultati dell'indagine *Le attività di orientamento nella scuola media: risultati di un'indagine sul territorio provinciale* per la *mappatura delle azioni di orientamento realizzate dalle scuole medie*, allo scopo di cogliere il *ventaglio complessivo di azioni/servizi di orientamento* messi in campo dai docenti con il contributo di altre risorse del territorio (su questo punto cfr. CAP. 5);
– la presentazione di alcune *buone pratiche* individuate durante le attività di assistenza vera e propria (cfr. CAP. 4).

Note

1. Laboratorio condotto da Maria Luisa Pombeni.
2. Laboratorio condotto da Maria Luisa Pombeni.

2

La mappatura delle attività di orientamento sul territorio provinciale

di *Maria Luisa Pombeni*[*]

2.1
Obiettivi della ricerca

Il progetto di assistenza tecnica alle reti territoriali ha previsto un'indagine di *mappatura delle azioni di orientamento* (cfr. CAP. 1), realizzate dalle scuole medie della provincia per cogliere il *ventaglio complessivo di azioni/servizi di orientamento* messi in campo dai docenti con il contributo di altre risorse del territorio.

L'indagine è stata realizzata attraverso la consegna a tutte le scuole medie della provincia di un questionario strutturato, articolato in tre versioni (studenti, insegnanti, genitori), alla fine dell'anno scolastico 2004-05.

Lo strumento rivolto agli *alunni* è stato finalizzato ad approfondire i seguenti temi:

a) raccolta di alcuni dati socio-anagrafici del campione;
b) verifica della realizzazione di specifiche azioni di orientamento rivolte agli studenti;
c) ricostruzione delle specifiche tipologie di attività orientative svolte dalla scuola nei confronti degli studenti;
d) grado di interesse da parte degli studenti per tipo di attività orientativa;
e) utilità percepita dagli studenti per tipo di attività orientativa;
f) livello di soddisfazione degli alunni nei confronti delle attività orientative realizzate dalla scuola;
g) eventuali altre richieste di aiuto da parte degli studenti;
h) consapevolezza della partecipazione dei genitori ad attività specifiche rivolte alle famiglie;
i) approfondimenti sul "consiglio orientativo".

* Docente Università di Bologna.

Il questionario rivolto agli *insegnanti* è stato finalizzato ad approfondire i seguenti temi:
a) verifica della presenza di un progetto di orientamento di istituto;
b) presenza nelle singole scuole di attività orientative riconducibili alle quattro macro-tipologie:
– preparazione/educazione all'auto-orientamento;
– informazione orientativa;
– tutorato/accompagnamento orientativo;
– consulenza professionale alle scelte;
c) fonti di finanziamento delle diverse attività orientative;
d) peso di ognuna delle 4 macro-tipologie sul totale delle attività orientative realizzate dalla scuola;
e) utilità percepita dai docenti rispetto alle 4 macro-tipologie di attività;
f) figure professionali impegnate nelle 4 macro-tipologie di attività;
g) approfondimenti sul dispositivo "portfolio di competenze" e sul "consiglio orientativo";
h) analisi dei fabbisogni formativi dei docenti in materia di orientamento.

Lo strumento rivolto ai *genitori* è stato finalizzato ad approfondire i seguenti temi:
a) verifica della formulazione di una scelta da parte della famiglia;
b) ricostruzione delle attività di orientamento realizzate dalla scuola e riferite dagli alunni alla famiglia;
c) livello di interesse espresso dai figli per tipologia di attività;
d) livello di utilità secondo il genitore per tipologia di attività;
e) partecipazione alle attività organizzate dalla scuola per i genitori e livello di soddisfazione;
f) approfondimenti sul "consiglio orientativo".

Le scuole del territorio provinciale hanno fatto da tramite nella distribuzione dei questionari a ragazzi, genitori e insegnanti.

A tutti gli istituti che hanno partecipato all'indagine sono stati consegnati – oltre al prodotto contenente i risultati generali della ricerca – anche i dati analitici per scuola con la speranza che tale livello di analisi potesse diventare uno stimolo per riflessioni più mirate sulle specifiche realtà.

L'indagine nasce all'interno di un progetto di attività di sostegno della transizione dalla scuola media alla scuola superiore, con lo scopo di monitorare le azioni di orientamento svolte e con l'intento di conoscere in maniera più approfondita quelle più frequentemente messe in atto dalla scuola, quali "costi" comportino per la scuola e

per il corpo insegnante, e se esiste una diversificazione del giudizio che studenti e genitori formulano in merito alla loro efficacia.

Il carattere descrittivo dell'indagine trae il suo punto di forza dall'avere coinvolto contemporaneamente i tre attori principali del processo orientativo della fase di transizione alla scuola superiore, ovvero insegnanti di scuola media, studenti e genitori.

2.2
Metodo e strumenti

L'indagine ha coinvolto tutti i 54 istituti comprensivi della provincia di Bologna. Grazie alla collaborazione delle scuole è stato possibile distribuire un questionario a tutti gli studenti frequentanti la terza media e ai rispettivi genitori e insegnanti. La consegna prevedeva di restituire il questionario "Studente" insieme a quello "Genitori" nella medesima busta sigillata, in modo da rendere possibile il confronto tra le risposte di entrambi.

I questionari compilati sono stati 2.552 tra gli studenti, 2.411 tra i genitori e 444 tra gli insegnanti.

In alcuni casi, però, ha scelto di partecipare lo studente, ma non i genitori o viceversa. Per questo motivo, in questa sede si è scelto di proporre l'analisi dei 1.759 questionari per i quali è stato possibile ricostruire la corrispondenza studente-genitori. Tra i questionari degli insegnanti sono stati selezionati i 348 che appartengono ai docenti dei 41 istituti comprensivi frequentati dagli studenti le cui risposte sono state prese in esame.

I 1.759 studenti sono per la maggior parte di nazionalità italiana (93%), equamente distribuiti per genere (50% maschi, 50% femmine), di età compresa tra i 14 e i 17 anni (la media dell'età è di 15 anni con una variabilità molto contenuta; M= 15; $S.D.$ =.341).

2.2.1. Struttura del questionario

Il questionario è stato costruito ad hoc partendo dalla sistematizzazione delle tipologie e delle modalità di azioni orientative solitamente presenti nel contesto della scuola media inferiore. Sono state quindi individuate quattro principali tipologie di attività di orientamento:

1. *attività di preparazione/educazione all'auto-orientamento* (didattica orientativa disciplinare, accoglienza in ingresso, monitoraggio del percorso in itinere, preparazione alla scelta in terza);
2. *attività di informazione orientativa* (diffusione delle guide cartacee, visite guidate alle strutture formative, incontri con esperti/testi-

moni significativi per i ragazzi e per i genitori, esposizione delle informazioni da parte degli insegnanti);
3. *attività di tutorato/accompagnamento orientativo* (laboratori orientativi interni alle scuole e stage orientativi presso agenzie formative esterne per alunni in difficoltà, colloqui personalizzati, potenziamento delle competenze trasversali);
4. *attività di consulenza professionale alle scelte* (colloqui individuali di professionisti con gli alunni e con i genitori).

Essendo intenzionati a interpellare tre campioni differenti, sono state redatte tre diverse forme del questionario.
1. *Questionario docenti*: questa forma contiene 15 domande volte a comprendere in che modo si esplica il progetto di orientamento nei differenti istituti (tipologie di attività, risorse professionali e finanziarie utilizzate, giudizio sull'utilità delle attività svolte e sulla necessità di formazione specifica per gli insegnanti).
2. *Questionario studenti*: contiene una breve sessione per la raccolta dei dati personali (età, genere, nazionalità) seguita da 11 domande relative alle attività di orientamento svolte, al giudizio sulla loro utilità e interesse, nonché un giudizio globale di soddisfazione per le attività realizzate e il consiglio orientativo ricevuto. Inoltre una domanda riguardava la partecipazione dei propri genitori ad attività di orientamento organizzate presso la scuola media o superiore.
3. *Questionario genitori*: composto da 11 domande corrispondenti a quelle contenute nel Questionario studenti.

Per quanto riguarda le modalità di risposta, sono state predisposte in alcuni casi categorie di risposta, in altri casi scale di tipo Likert a 3 o a 5 punti (ad esempio per misurare il grado di interesse, di utilità ecc.).

Per rispettare il carattere esplorativo della ricerca sono stati previsti anche spazi di risposta aperta, qualora si ritenessero le categorie proposte insufficienti. Visto l'esiguo numero di risposte ottenuto dalle domande aperte, in questa sede si proporrà solo l'analisi delle risposte chiuse.

2.2.2. Elaborazione delle informazioni

Le analisi effettuate sono principalmente di tipo descrittivo. È stato inoltre utilizzato il *t*-test di Student per verificare eventuali differenze nei gruppi intervistati. L'elevata numerosità del campione ha permesso di adottare una logica conservativa senza che l'esclusione dei dati mancanti riducesse eccessivamente il numero di casi.

2.3
Analisi dei dati

2.3.1. Questionario insegnanti

Attraverso il Questionario insegnanti è stato possibile ricostruire i tipi di azioni orientative promosse nelle scuole. Chiedendo di valutare il grado di presenza delle differenti tipologie di attività orientative su una scala di risposta a 5 punti, gli insegnanti descrivono come maggiormente presenti le attività di preparazione ed educazione all'auto-orientamento (M=3.82, $S.D.$ =.719) e quelle di informazione orientativa (M=3.86, $S.D.$ =.767). Le attività di consulenza professionale appaiono significativamente meno frequenti della preparazione all'auto-orientamento (t(265)= –5.015, p=.000) e dell'informazione (t(252)= –5.348, p=.000), ma risultano più praticate delle attività di tutorato e accompagnamento (t(240)= 7.56, p=.000), le sembrano essere le meno frequenti.

Secondo i dati riportati nella TAB. 2.1, l'importanza attribuita nei differenti istituti alle quattro tipologie di attività orientative appare coerente con la valutazione di utilità delle stesse.

TABELLA 2.1
Medie e deviazioni standard della valutazione di importanza e utilità*

		N	Peso attribuito *M(S.D.)*	Utilità *M(S.D.)*
1.	Preparazione ed educazione all'auto-orientamento	332	3.71(1)	4.02(1.02)
2.	Informazione orientativa	335	4.02(.94)	4.20(.94)
3.	Tutorato/accompagnamento orientativo	317	3.19(1.10)	3.68(1.06)
4.	Consulenza professionale alle scelte	318	3.41(1.07)	3.73(1.04)

* Scala di risposta compresa da 1 a 5.

Per quanto riguarda le risorse impiegate, mentre a livello finanziario il sostegno proviene principalmente dall'esterno (provincia, comune, ASL ecc.), le risorse professionali coinvolte nelle attività sono principalmente quelle del corpo docente, il quale talvolta collabora con figure esterne quali enti di formazione professionale, servizi di informazione e orientamento e liberi professionisti. Come mostrato nella TAB. 2.2 è soprattutto la consulenza orientativa a richiedere l'intervento di figure professionali specializzate.

TABELLA 2.2
Frequenze utilizzo risorse finanziarie e professionali (%)

		Risorse finanziarie N = 349		Risorse professionali N = 349	
		Interne alla scuola	Esterne alla scuola	Esclusivamente interne alla scuola (docenti)	Interne + esterne alla scuola
1.	Preparazione/educazione all'auto-orientamento	32	68	73	27
2.	Informazione orientativa	39	61	67	33
3.	Tutorato/accompagnamento	31	69	71	29
4.	Consulenza professionale	39	61	51	49

Interpellati in proposito, gli insegnanti ritengono abbastanza necessarie le attività formative volte a potenziare le proprie competenze tecnico-professionali ai fini di migliorare la funzione di didattica orientativa (*M*=3.20, *S.D.*= .884), la funzione di preparazione ed educazione all'auto-orientamento (*M*=3.32, *S.D.*= .884), la funzione di informazione orientativa (*M*=3.23, *S.D.*= .852) e la funzione di tutorato/accompagnamento orientativo (*M*=3.18, *S.D.*= .864).

2.3.2. Questionario studenti e Questionario genitori

La TAB. 2.3 esplicita le singole attività riconducibili alle quattro tipologie d'azione orientativa alle quali gli studenti affermano di aver partecipato.

TABELLA 2.3
Frequenze partecipazione studenti alle attività di orientamento

		Partecipazione sì (%)
1.	*Preparazione ed educazione all'auto-orientamento*	
–	attività di conoscenza delle proprie capacità/interessi (in classe)	89
2.	*Informazione orientativa*	
–	informazione sui percorsi scolastico-formativi con esperti (in classe)	77
–	visite alle scuole superiori	77
–	lettura a scuola delle guide cartacee	68
–	lettura a casa delle guide cartacee	85
3.	*Tutorato/accompagnamento orientativo*	
–	laboratori su materie non scolastiche a scuola	27
–	laboratori orientativi presso scuole superiori o centri di formazione professionale	50
4.	*Consulenza professionale alle scelte*	
–	colloqui con professionista esterno (ad esempio, psicologo)	53

Le risposte degli studenti confermano che a scuola si svolgono soprattutto attività finalizzate alla preparazione all'auto-orientamento e all'informazione orientativa, piuttosto che attività di tutorato/accompagnamento e di consulenza orientativi.

Gli studenti valutano nel complesso le attività orientative proposte dalla scuola abbastanza soddisfacenti (*M*=3.05, *S.D.*=.801), così come valutano abbastanza soddisfacente il consiglio orientativo ricevuto dagli insegnanti (*M*=3.17, *S.D.*=.94).

TABELLA 2.4
Medie, deviazioni standard e *t*-test di Student per campioni appaiati della valutazione di interesse espressa da studenti e genitori

		INTERESSE (scala di risposta da 1 a 3)		
		Studenti *M(S.D.)*	Genitori *M(S.D.)*	*t*-test di Student
1.	*Preparazione/educazione all'auto-orientamento*			
–	attività di conoscenza delle proprie capacità/interessi (in classe)	2.13(.60)	2.11(.57)	$t_{(12772)} = -2.229$, p=.029
2.	*Informazione orientativa*			
–	informazione sui percorsi scolastico-formativi con esperti (in classe)	2.02(.62)	2.07(.62)	n.s.
–	visite alle scuole superiori	2.56(.66)	2.50(.65)	$t_{(13119)} = 3.730$, p=.000
–	lettura a scuola delle guide cartacee	1.92(.69)	1.98(.65)	$t_{(11152)} = -3.155$, p=.002
–	lettura a casa delle guide cartacee	2.05(.70)	2.13(.67)	$t_{(11134)} = -4.352$, p=.000
3.	*Tutorato/accompagnamento orientativo*			
–	laboratori su materie non scolastiche a scuola	1.94(.76)	1.95(.73)	n.s.
–	laboratori orientativi presso scuole superiori o centri di formazione professionale	2.24(.74)	2.21(.72)	n.s.
4.	*Consulenza professionale alle scelte*			
–	colloqui con professionista esterno (ad esempio, psicologo)	1.91(.76)	1.98(.76)	n.s.

Riguardo alla valutazione analitica dell'interesse e dell'utilità delle differenti attività proposte, le TABB. 2.4 e 2.5 mostrano le analisi descrittive e le differenze significative secondo il *t*-test di Student per

campioni appaiati tra il giudizio degli studenti e dei rispettivi genitori. La numerosità di N variabile nei *t*-test dipende dal numero di studenti ai quali è stata realmente proposta quella specifica attività.

TABELLA 2.5
Medie, deviazioni standard e *t*-test di Student per campioni appaiati della valutazione di utilità espressa da studenti e genitori

		UTILITÀ (scala di risposta da 1 a 3)		
		Studenti *M(S.D.)*	Genitori *M(S.D.)*	*t*-test di Student
1.	*Preparazione/educazione all'auto-orientamento*			
–	attività di conoscenza delle proprie capacità/interessi (in classe)	2.22(.68)	2.22(.67)	n.s.
2.	*Informazione orientativa*			
–	informazione sui percorsi scolastico-formativi con esperti (in classe)	2.11(.66)	2.18(.65)	$t_{(1244)} = -3.483$, p=.001
–	visite alle scuole superiori	2.50(.68)	2.44(.67)	$t_{(1297)} = 3.152$, p=.000
–	lettura a scuola delle guide cartacee	2.05(.70)	2.11(.65)	$t_{(1134)} = -2.634$, p=.000
–	lettura a casa delle guide cartacee	2.20(.70)	2.22(.67)	n.s.
3.	*Tutorato/accompagnamento orientativo*			
–	laboratori su materie non scolastiche a scuola	1.84(.73)	1.91.70)	$t_{(680)} = -2.735$, p=.000
–	laboratori orientativi presso scuole superiori o centri di formazione professionale	2.25(.73)	2.23(.72)	n.s.
4.	*Consulenza professionale alle scelte*			
–	colloqui con professionista esterno (ad esempio, psicologo)	1.88(.77)	1.98(.76)	$t_{(900)} = -4.292$, p=.000

In generale, il giudizio di interesse e utilità è positivo, ma si evidenziano differenze nell'opinione di studenti e genitori: i genitori sottovalutano l'interesse suscitato nei propri figli dalle visite alle scuole superiori, mentre tendono a sopravvalutare l'interesse di attività in classe come quelle volte ad aumentare la conoscenza delle capacità e gli interessi individuali e quelle di lettura delle guide cartacee.

Analogamente i genitori sottostimano l'utilità delle visite guidate alle scuole superiori, mentre sovrastimano l'utilità di attività di infor-

mazione sui percorsi scolastico-formativi condotte da esperti, la lettura di guide cartacee a scuola, i laboratori su materie extracurricolari e i colloqui di consulenza orientativa.

Complessivamente i genitori valutano meno positivamente dei figli le attività orientative proposte dalla scuola ($t_{(1618)} = -5.754$, p=.000) e il consiglio di orientamento ricevuto dal proprio figlio ($t_{(1640)} = -2.379$, p=.017). Questo giudizio non è influenzato dall'essere stati coinvolti o no in prima persona in attività di orientamento: i genitori che hanno partecipato ad attività a loro dirette (66% del campione), quali incontri e colloqui nella scuola media o nella scuola superiore, esprimono una soddisfazione per le attività e il consiglio orientativo simile a coloro che non vi hanno partecipato ($t_{(1664)}$ = n.s.).

2.4
Osservazioni conclusive

L'indagine ha permesso di tracciare un quadro descrittivo di come si articola l'azione orientativa all'interno della scuola media inferiore. Emerge un'offerta abbastanza ricca e diversificata, anche se la tendenza è quella di privilegiare quel tipo di attività più vicine alla didattica tradizionale della lezione frontale.

A scuola infatti la funzione di orientamento si esplica principalmente attraverso l'erogazione di informazioni sulle possibili scelte e attraverso l'educazione all'auto-orientamento. Attività di tutorato e di consulenza orientativa, che richiedono maggiormente la collaborazione di altre figure professionali, sono meno praticate.

Gli insegnanti quindi, per volontà o necessità, restano i principali responsabili delle azioni di orientamento ed è ovvio che sentano la necessità di formazione finalizzata a potenziare le proprie competenze tecnico-professionali in materia di orientamento.

Sorprende che gli studenti valutino relativamente meno interessanti attività più interattive come i laboratori orientativi o i colloqui con un professionista. È possibile che le ridotte occasioni di sperimentare tali attività abbiano influenzato le risposte.

È inoltre interessante rilevare che i genitori tendono a sovrastimare l'interesse e l'utilità delle attività di orientamento rispetto ai propri figli, fatta eccezione per le visite alle scuole medie superiori che gli studenti mostrano di prediligere.

In generale però il consiglio orientativo viene valutato più positivamente dagli studenti che dai genitori.

Se da un'analisi dei dati interna a ogni sotto-campione (alunni, insegnanti, genitori) passiamo a una lettura trasversale dei risultati dell'indagine, possiamo aggiungere ancora alcune considerazioni:
a) i ragazzi parlano in famiglia delle attività di orientamento svolte a scuola perché i genitori, nella maggioranza dei casi, si mostrano informati e in linea con le valutazioni espresse dai figli;
b) sia gli alunni che le famiglie, pur valutando positivo l'impegno della scuola per l'orientamento, non risultano pienamente soddisfatti, ma al tempo stesso non sanno esprimere bisogni specifici e ancora meno proposte di iniziative ulteriori;
c) le attività informative vengono ritenute molto utili ma c'è consapevolezza in tutti che non suscitano un interesse immediato; il ruolo di consultazione delle guide informative resta ancora in carico alle famiglie con notevoli differenze rispetto alle condizioni socio-culturali di riferimento;
d) gli alunni esprimono interesse per attività più dinamiche e coinvolgenti come il confronto con i coetanei più grandi, la conoscenza delle strutture formative, ma anche la scoperta delle risorse personali da investire in nuovi percorsi di studio;
e) alcuni dei dispositivi di supporto al processo di orientamento (consiglio orientativo e portfolio di competenze) presentano ancora alcune criticità (nell'applicazione, nella condivisione dei significati, nei ruoli ecc.); si ha l'impressione che non siano pienamente *sfruttate* le potenzialità orientative di questi strumenti;
f) ci sarebbe bisogno di una maggiore chiarezza negli scambi comunicativi fra scuola e famiglia rispetto al funzionamento scolastico e ai ruoli dei docenti; la confusione risulta evidente quando la maggior parte di alunni e genitori non riesce a distinguere la figura del docente disciplinare da quella del coordinatore di classe; la comunicazione, il confronto e la trasparenza sull'organizzazione scolastica sembrano essere dimensioni da recuperare;
g) non appare del tutto chiara la diversa finalità delle singole azioni di orientamento, in primo luogo da parte degli insegnanti; l'idea è che nella scuola si faccia ancora fatica a cogliere dimensioni diverse (educativa, informativa, tutorale, consulenziale) della pratica operativa nell'ambito dell'orientamento, riducendo in questo modo la possibilità di differenziare gli obiettivi specifici da perseguire;
h) nello stesso modo permane ancora una certa confusione rispetto ai differenti ruoli delle figure professionali impegnate a erogare varie funzioni di sostegno al processo di auto-orientamento dell'anno. Se è vero che la maggior parte dell'impegno per l'orientamento nella scuola

media è a carico dei docenti perché la priorità dell'intervento riguarda la soddisfazione di bisogni legati alla didattica orientativa, all'educazione, all'auto-orientamento e al tutorato in itinere, non è opportuno che i docenti ricoprano ruoli che non sono specifici del proprio profilo tecnico-professionale e della propria mission istituzionale (soprattutto la consulenza specialistica), anche per evitare di creare confusione nella relazione con i propri alunni (ambiguità di ruolo);

i) dall'indagine non risulta né significativa né precisa una domanda di formazione da parte degli insegnanti. Per questo dato sono possibili diverse letture:

– i docenti sono molto preparati e non necessitano di ulteriori approfondimenti;

– permane un atteggiamento di parziale sfiducia (insoddisfazione) rispetto a ulteriori proposte formative (per problemi di metodologia, per motivi di sovraccarico, per esigenze di riconoscimento anche economico ecc.);

– la formazione risulta sempre a carico dei docenti più disponibili (e tendenzialmente più preparati) mentre non si riesce a incidere (coinvolgere) l'universo della classe docente in processi di innovazione come quelli richiesti dall'orientamento;

– non è ancora pienamente diffusa nella scuola una cultura di progettualità organica sull'orientamento; nella maggior parte dei casi si opera ancora per singole attività in funzione di obiettivi consolidati (la scelta in terza media). Risulta sempre più urgente andare verso l'elaborazione di un progetto articolato (differenziato per obiettivi, attività, metodi e professionalità), che declini l'azione di orientamento rispetto ai diversi fabbisogni dell'alunno (e dei diversi target di alunni) nel corso dell'intero ciclo di studi.

Per concludere, infatti, potrebbe non essere banale riaffermare che oggi nella scuola siamo in presenza di un aumento diversificato della domanda di orientamento, l'approccio centrato sulla personalizzazione delle risposte appare strategico per valorizzare diversità, potenzialità e vocazioni personali.

La diversificazione degli interventi rispetto a bisogni specifici fa intravedere tipologie di studenti dalle caratteristiche diverse. Anche da questa indagine vengono confermate alcune indicazioni della letteratura, che vanno nella direzione di delineare, nell'attuale sistema scolastico-formativo, almeno tre profili di studenti:

a) ragazzi e ragazze che si impegnano attivamente per fronteggiare positivamente questo compito evolutivo (il percorso scolastico). I loro bisogni di orientamento trovano risposta adeguata nelle attività

di educazione all'auto-orientamento (didattica orientativa), nell'accompagnamento (monitoraggio dei percorsi scolastici e portfolio), nell'accesso all'informazione e nello sviluppo di abilità concrete legate alla transizione al lavoro, nella consulenza se si presentano conflitti con la famiglia o problematiche di tipo personale;
b) ragazzi e ragazze con scarse risorse (personali, formative, ambientali) che, opportunamente potenziati e accompagnati, possono essere in grado di fronteggiare positivamente questo compito evolutivo (diritto/dovere all'istruzione). La centratura delle azioni di supporto è sul rinforzo di risorse personali (competenze di base e competenze trasversali) e sui dispositivi di accompagnamento. Sono studenti che attraverso occasioni di potenziamento e/o metodologie di studio, diverse da quelle tradizionali, riescono a superare difficoltà legate a carenze di pre-requisiti formativi, tempi più rallentati ecc.; forme di tutorato personalizzato e azioni dedicate come i laboratori possono essere, oltre all'informazione, una buona risposta ai loro bisogni orientativi. Si tratta di un tipo di azioni che possono avere la caratteristica di proposte strutturate, che integrano attività di piccolo gruppo con momenti maggiormente personalizzati;
c) ragazzi e ragazze con esperienze personali a elevata criticità (personale, sociale, formativa). La centratura è sulla progettazione di un percorso personalizzato, finalizzato prima di tutto alla ricostruzione delle condizioni di piena cittadinanza, poi alla creazione di contesti positivi di sperimentazione di sé (a livello socio-relazionale, educativo-formativo, lavorativo) e infine alla presa incarico e all'accompagnamento (ruolo strategico di un tutor non tanto a livello scolastico, ma di un tutor in grado di lavorare in rapporto con la rete territoriale e di svolgere una funzione di mediazione sociale fra il giovane e i diversi contesti sociali con cui deve interagire nel periodo di assolvimento del diritto/dovere). Per questo tipo di intervento si deve prevedere una funzione di tutorato personalizzato, inteso come servizio (monte ore a disposizione dell'operatore) che funzioni in aggiunta all'eventuale partecipazione dello studente a specifiche attività strutturate ma soprattutto sia disponibile per quei ragazzi *di fatto già fuori dal sistema di assolvimento del diritto/dovere all'istruzione*.

Quest'ottica di dover rispondere a bisogni orientativi diversi, ma anche a profili diversi di studenti che convivono (a volte forzosamente) all'interno di un sistema scolastico, che da solo fa fatica a differenziare le proprie risposte, porta a un'esigenza di:
1. messa in valore di una pluralità di soggetti/risorse professionali attraverso un *coordinamento a livello istituzionale/interistituzionale*;

2. *condivisione fra gli operatori* di una differenziazione delle azioni (non è possibile che tutti i soggetti svolgano tutte le funzioni);
3. *distinzione* nelle azioni di orientamento fra interventi strutturati (moduli o percorsi) e *servizi alla persona*, in particolare sulla funzione di tutorato nelle transizioni formative e per le attività di consulenza specialistica.

3

Alcune esperienze significative nelle scuole

di *Flavia Marostica*

La ricostruzione di un'esperienza, anche se basata sull'attenta lettura dei documenti e accompagnata dall'ascolto delle testimonianze degli attori e dall'osservazione delle attività previste, progettate, realizzate in riferimento ovviamente alle risorse e ai bisogni, è sempre una fatica immane che si conclude, nel migliore dei casi, con la sensazione di non essere riusciti a rendere fino in fondo nella relazione verbale il senso profondo delle cose, anche se l'attenzione distaccata e lucida consente, inaspettatamente, pure nel peggiore dei casi, di cogliere e valorizzare alcuni aspetti interessanti e significativi che magari erano stati sottovalutati o trascurati dai protagonisti. Sicché, se da una parte c'è la consapevolezza di non avere parole adeguate per rendere a pieno la passione professionale e umana dei dirigenti e degli insegnanti, che hanno costruito e realizzato i loro progetti operativi, ma anche i loro dubbi, i loro problemi, il loro desiderio di continuo miglioramento, la loro ricerca di soluzioni via via più adeguate ai bisogni di un'utenza sempre più *complessa* e *globalizzata*, costretta sempre di più a cimentarsi con la *conoscenza* per la vita e il lavoro, da un'altra parte c'è la convinzione che la ricostruzione fatta delle buone prassi possa servire in qualche modo prima di tutto a *documentarle* (cosa che le scuole spesso trascurano) e poi a *socializzarle* in modo che esse possano diventare patrimonio comune e nuovo stimolo per un continuo miglioramento. Queste pagine intendono offrire, pur nella limitatezza dello spazio concesso, almeno un'idea complessiva della grande ricchezza delle esperienze.

Vengono di seguito riportate alcune attività "significative" realizzate nel 2005-06 già presentate nella seconda parte dedicata alle *Buone prassi di orientamento* del Seminario *Le attività di orientamento nella scuola media* tenuto a Bologna il 17 maggio 2006. Tale evento, che ha costretto le scuole a raccontare/presentare la propria esperienza, come anche i reiterati incontri di monitoraggio nel corso di tre anni, è stato giudicato dagli insegnanti di grande utilità perché,

obbligandoli a raccontare, li ha costretti a ripensare, a riflettere, a valutare, a individuare i punti forti e i punti deboli, a costruire, insomma, le premesse concrete per potenziare la propria consapevolezza professionale.

3.1
Attività intensiva nella continuità orientativa[1]

Il progetto, rivolto a *tutti i ragazzi della scuola*, prevedeva una serie di attività realizzate nelle classi 2ª e 3ª, parte nelle ore disciplinari curricolari (letture sul mondo del lavoro e preparazione alle uscite), parte fuori; l'insieme delle esperienze è stato sistematicamente registrato e/o rielaborato dai giovani in un apposito *Quadernone* che, raccogliendo l'insieme dei materiali utilizzati, ha riprodotto e documentato l'intero processo di orientamento.

Prima fase classe 2ª Si è articolata in tre giornate intere, distanziate di circa una mese, nella seconda metà dell'anno scolastico, dedicate ad attività che avevano lo scopo di "diffondere la consapevolezza del valore formativo della cultura tecnica, sottolineandone le valenze sul piano delle relazioni interpersonali, sociali e della crescita personale":
– la prima (in febbraio), dedicata alla *cultura industriale*, ha realizzato una visita al Museo del Patrimonio Industriale per conoscere la tradizione industriale della città e le sue caratteristiche nel lungo periodo;
– nel corso della seconda giornata (in marzo), dedicata alla *cultura tecnica*, i ragazzi hanno frequentato a gruppi, presso l'Istituto Aldini-Valeriani, uno dei 4 possibili laboratori (meccanica, chimica, edilizia, grafica) condotti dai docenti delle superiori, per verificare le modalità di svolgimento dell'attività didattica con l'accompagnamento/tutorato di uno studente;
– con la terza giornata (in maggio), dedicata alla *cultura aziendale*, è stata realizzata la visita ad alcune aziende del territorio per osservare le competenze tecniche del personale al lavoro e per confrontarsi con la presentazione dell'azienda fatta dall'imprenditore.

Seconda fase classe 3ª Si è svolta in 7 sequenze fondamentali che hanno avuto il loro momento più intenso nella quarta (in realtà ci sono state anche altre attività afferenti ad altri progetti ma che si integravano con queste):
– lavoro in classe per *costruire il significato di alcune parole chiave* (apprendistato, contratto, libretto di lavoro, diploma, diversi mestieri/professioni ecc.) e comporre così un glossario;

– *acquisizione di informazioni sull'ordinamento scolastico*, lavorando con i volumi *La scuola che voglio* e la *Guida alla scelta degli istituti superiori*, entrambi prodotti dalla Provincia di Bologna;
– *incontro con i genitori* per informarli dell'insieme delle iniziative di orientamento messe a disposizione;
– *attività intensive di tre giorni* a gruppi di alunni *interamente dedicate alla scelta*, condotte da un insegnante non della classe, in novembre, per aumentare nei ragazzi il livello di consapevolezza e la capacità di analisi delle risorse personali e di monitoraggio del percorso svolto, di rielaborazione delle informazioni sulle diverse opportunità, di costruzione di un progetto di vita: a partire da una prima scelta provvisoria i giovani, attraverso l'uso di questionari, mappe, rappresentazioni, discussioni, giochi, test attitudinali, griglie, cartelloni, sono stati guidati a definire gradatamente la scelta definitiva;
– *visite alle scuole superiori e ai centri di formazione professionale* di diverso indirizzo nell'ambito dell'iniziativa *Scuole aperte* per completare le informazioni;
– *colloqui orientativi individuali* per i giovani in difficoltà;
– *sostegno all'iscrizione* mediante l'incrocio del consiglio dei docenti e dei progetti delineati sia dai giovani che dai loro genitori.

3.2
Ridefinizione dei traguardi di apprendimento disciplinare[2]

La scuola ha attivato numerose azioni di orientamento: da una parte una significativa attività di *formazione dei genitori sul tema della scelta*, molto attenta agli aspetti psicologici e relazionali, da un'altra una serie di interventi:
1. attraverso uno *Sportello educativo-didattico* e, in alcuni casi particolari, per chi lo desidera o è indirizzato, una *consulenza di approfondimento* riservato ai giovani di 2ª e 3ª;
2. attraverso la compilazione delle *Schede di auto-monitoraggio*;
3. attraverso la restituzione in classe, con un'adeguata riflessione e discussione, dei risultati della lettura dei *Questionari delle attitudini e propensioni*, somministrati a ottobre, uno allo studente e uno ai genitori, e la compilazione di grafici di sintesi, uno relativo ai dati forniti da ciascun ragazzo, uno relativo ai dati forniti dal padre e uno relativo ai dati forniti dalla madre, uno infine di sintesi in cui si incrociavano tutti i dati.

Contemporaneamente, la scuola ha lavorato intensamente sulla didattica disciplinare e all'interno del progetto di ricerca *Percorsi e*

strumenti per condividere e sperimentare la transizione, condotto da una decina di scuole della città, medie e superiori, rappresentate da un gruppo misto di insegnanti, ha concentrato l'attenzione sul *passaggio* tra scuola media e scuola superiore dal punto di vista dell'apprendimento disciplinare per implementare le attività legate al monitoraggio e all'autovalutazione che, se non vengono attivate e potenziate innanzitutto in riferimento alle esperienze più pervasive della vita dei giovani, rischiano di risultare del tutto dimidiate, quando riferite in specifico al processo di orientamento.

I docenti hanno così costruito, attraverso il confronto e la mediazione tra vissuti e realtà anche molto diversi tra loro e in modo del tutto autonomo rispetto al Profilo terminale, che è allegato alle Indicazioni della riforma:

– un *profilo di uscita* (competenze terminali o traguardi) dalla scuola media per le competenze *trasversali*, distinte in competenze relazionali e sociali, competenze relative al comportamento di lavoro, competenze metodologiche; per ciascuna di queste sono state individuate rispettivamente le competenze, le abilità, i livelli minimi di abilità;
– un *profilo in uscita* (competenze terminali o traguardi) dalla scuola media per le *competenze disciplinari*, limitatamente a tre discipline fondamentali (italiano, inglese, matematica), ma con un chiaro e significativo riferimento all'Indagine/valutazione OCSE-PISA per la scuola superiore; per ciascuna sono state individuate competenze, abilità, livelli minimi di abilità;
– una batteria di *questionari in uscita* con relative griglie di valutazione per le stesse tre discipline, che sono stati somministrati a livello sperimentale a tutti gli alunni.

Alla fine del percorso la scuola ha proceduto al monitoraggio degli esiti delle prove e al confronto con la costruzione di tabelle sinottiche dei risultati.

Accanto a questa attività di ricerca la scuola, all'interno di un disegno di supporto al successo scolastico, ha anche realizzato un *laboratorio di recupero sul metodo di studio* per alcuni giovani a classi aperte: per quelli di 1ª a partire dai curricoli disciplinari e in modo diffuso, per quelli di 2ª e di 3ª in sequenze brevi e riferite a specifiche competenze.

3.3
Il rinforzo per i "discostanti"[3]

«La metà degli alunni non è adeguatamente accompagnata nel percorso di orientamento da parte della famiglia» che ha anche difficol-

tà a capire il senso delle diverse proposte di arricchimento dell'offerta formativa: la scuola ha così elaborato e realizzato un *progetto complesso* di orientamento rivolto a tutte e tre le classi e si è sforzata, attraverso diverse vie, di fronteggiare realisticamente il fatto che in 3ª classe circa un quarto degli alunni è portatore di una qualche forma di difficoltà.

Così per un verso gli insegnanti hanno lavorato molto per il sostegno dell'apprendimento, contro la demotivazione e la dispersione, a supporto della continuità con la scuola superiore, per un altro verso hanno presentano a ottobre la *carta dell'orientamento* che si configurava sia come un vero e proprio contratto sulle prassi, sottoscritto (condivisione di intenti) dalla scuola e dai genitori, sia come programma di lavoro in cui l'arricchimento dell'offerta formativa è stato presentato come una messa a disposizione di risorse funzionali all'orientamento (*mappa delle opportunità*), di «possibilità di esperienze e conoscenze utili alla ricerca di capacità, predisposizioni, interessi, vocazioni anche oltre quelle attese nella normale esperienza scolastica». La scuola ha provveduto, inoltre, a realizzare *incontri con i dirigenti e i docenti* delle scuole superiori e con studenti dell'ultimo anno, che presentavano le loro offerte formative, un *Servizio di consulenza* individualizzata per ragazzi e genitori su appuntamento in caso di bisogni particolari, a presentare e spiegare ai genitori il *consiglio orientativo* e le modalità attraverso le quali la scuola aveva proceduto per costruirlo (non solo rendimento scolastico, ma anche inventario interessi, questionario ecc.).

La parte più originale del progetto che la scuola ha realizzato era costituita da due tipologie di attività consequenziali:

a) la *comparazione*, appena chiuse le iscrizioni, tra le *scelte effettivamente operate* dai ragazzi e *quanto indicato dalla scuola nel consiglio orientativo*, nell'intento di individuare qual è la coerenza tra le due cose; da quest'analisi, anche senza entrare troppo nei dettagli studiati, è risultato che ben un terzo dei giovani aveva scelto praticamente senza tener conto delle indicazioni degli insegnanti, che circa un quarto di loro aveva scelto scuole più difficili, mentre il 10% scuole più facili, lasciando trasparire come l'unico criterio utilizzato effettivamente era stato quello dell'appartenenza sociale;

b) la *realizzazione* di *attività di rinforzo*:

– sia per tutti i ragazzi che avevano problemi di profitto attraverso *laboratori* in cui i docenti riprendevano alcune questioni necessarie per le superiori e attraverso *tutor* di classe che li seguivano;

– sia per i *discostanti*, quel terzo di ragazzi che aveva scelto senza

tenere conto del consiglio (molti avevano optano per lo scientifico o l'industriale, pur avendo carenze in matematica), a maggio e giugno, attraverso incontri di rinforzo mirato o *laboratori di allineamento* per potenziare le competenze richieste dal tipo di scuola superiore scelta (nel primo caso 6 o 7 incontri di 90 minuti ciascuno, tenuti da due docenti della scuola, nel secondo due laboratori per due gruppi, uno in preparazione dei licei e uno in preparazione dei tecnici, in cui si lavorava prevalentemente in matematica) e attraverso *piste di lavoro per l'estate.*

3.4
L'accompagnamento esterno nella transizione[4]

La scuola aveva l'onere di farsi carico di una pluralità di interventi, visto lo «scarso coinvolgimento delle famiglie, soprattutto nei casi di andamento scolastico/relazionale difficoltoso e/o di frequenza irregolare e spesso nei casi degli alunni non italiani». All'interno, così, di una vasta e differenziata gamma di attività rivolte a tutti gli alunni della terza classe (nello specifico, questionario e colloqui individuali, laboratori opzionali, sportello di ascolto, metodologie per migliorare le relazioni, riflessioni di gruppo sul tema della scelta, compilazione di schede di autovalutazione e di orientamento, visite aziendali, colloqui individuali e di gruppo per genitori), la scuola ha progettato e realizzato anche il progetto *Salvagente* che ha coinvolto altre scuole medie e superiori. Si tratta di una serie di azioni offerte in particolare agli studenti *in ritardo* rispetto al percorso regolare di studi e a quelli considerati ad *alto rischio* di dispersione, sia giovani che ancora frequentavano la media sia giovani, provenienti dalla scuola, che erano già entrati alle superiori.

Le attività sono state condotte, in collaborazione con i docenti della scuola, da *operatori* dedicati (non psicologi, ma tutti laureati), selezionati sulla base delle loro esperienze e competenze e formati attraverso uno specifico percorso funzionale alle azioni da condurre (il loro compito fondamentale era relazionarsi positivamente con gli alunni deboli), denominati *accompagnatori sociali* (tutor esterni).

Si è trattato sempre di *attività di affiancamento*, di supporto, tutorato, accompagnamento socio-affettivo (*percorsi personalizzati/individualizzati*), in casi di ansia e/o di cattive relazioni, che si sono svolte attraverso *il fare insieme* in modo da consentire ai giovani di vivere un'*esperienza positiva*: «l'affiancamento si è concretizzato attraverso la realizzazione di attività inerenti al percorso scolastico

e la produzione di prodotti e lavori finalizzati anche alla preparazione dell'esame di licenza media». Esse erano realizzate o individualmente o a piccoli gruppi (gruppi di lavoro formati ad hoc) e si svolgevano in alcuni casi dentro l'orario di scuola, in altri fuori, per due ore alla settimana, presso la scuola o altrove. Nella sede del quartiere, infatti, c'erano alcuni spazi riservati per svolgere attività varie e almeno in parte con l'affiancamento di accompagnatori. Per i ragazzi della 3ª a rischio c'erano, inoltre, anche specifiche attività aggiuntive in risposta ai loro particolari bisogni.

Quando i ragazzi hanno terminato la scuola, è stata stilata per ciascuno di loro una *scheda di passaggio* con una griglia, breve ma significativa, di rilevazione delle abilità/competenze, sia dell'area cognitiva che trasversali, che la scuola superiore che li accoglieva poteva usare come riferimento per formare le classi.

Infine, quando gli stessi giovani sono entrati in primo superiore, gli operatori si recavano a verificare di persona come stavano andando e si adoperavano per favorire l'inserimento e il superamento delle difficoltà, organizzavano una festa degli ex, inviavano alla scuola superiore di ciascuno un questionario in cui chiedevano notizie (ma arrivavano indietro poche risposte), realizzavano gruppi di recupero disciplinare o ri-orientamento per loro (italiano, latino, matematica e affiancamento nello studio).

3.5
L'apprendimento come orientamento[5]

La scuola opera in una zona con alta concentrazione di problemi sociali: il 52% dei ragazzi non è italiano (e ci sono continui nuovi arrivi) e anche il restante 48% è "debole" e/o "difficile" e vive in situazioni in cui il primo e più urgente problema è il lavoro, e la quasi totalità delle famiglie delega alla scuola ogni cosa; sicché per questi ragazzi già la decisione di continuare a studiare è una vera e propria conquista, anche se la maggior parte, in mancanza di supporti specifici e adeguati, ha grosse difficoltà alle superiori per la scarsità di competenze possedute (se proseguono, i non italiani vanno quasi tutti alla formazione professionale, gli italiani agli istituti professionali e tecnici, quasi mai ai licei): «le abilità cognitive e le conoscenze culturali con cui licenziamo i nostri alunni non sono adeguate agli standard richiesti dalla scuola superiore […] il gap tra le conoscenze che hanno e le richieste della scuola superiore attuale è incolmabile […] molto spesso scivolano nella dispersione o peggio nella devian-

za […] rimangono in balia degli stimoli e dei richiami della strada, dei soldi facili, dei valori non valori».

I compiti, che questa scuola è stata costretta ad affrontare con uno sforzo immane e reiterato, ma che ha scelto di gestire con passione e competenza professionale, riguardavano prima di tutto il fronteggiamento di gravi problemi sia di *apprendimento* che di *socializzazione*. Ha, così, realizzato progetti finalizzati all'implementazione della qualità didattica attraverso la formazione dei docenti (sul metodo Feuerstein per potenziare le abilità cognitive e relazionali, sulle strategie di insegnamento/apprendimento) e ha concentrato una particolare attenzione su tre questioni sentite come prioritarie: accoglienza degli alunni non italiani, disagio e inclusione, adattamento del curricolo.

Così per un verso ha praticato una *didattica orientativa* tesa a sostenere l'acquisizione di «alfabeti e strumenti per potersi muovere in autonomia nella costruzione di un proprio progetto di vita» («obiettivi generali: conoscersi, conoscere l'altro, autovalutarsi, accettare i diversi punti di vista, sviluppare atteggiamenti empatici e cooperativi, valorizzare le positività, aumentare l'autostima»).

Per un altro verso, ha realizzato uno specifico *progetto di orientamento*, mirato a sostenere i giovani nella definizione di scelte realistiche, che si articolava nelle seguenti attività:

– *laboratori* al pomeriggio di tipo culturale, espressivo, manuale e pratico, sportivo (rugby) per fare sperimentare ai ragazzi «diversi linguaggi per potersi meglio rendere conto di attitudini, interessi, abilità, limiti e potenzialità»;

– *sportello di consulenza* con una psicologa coadiuvata da un docente (una volta alla settimana per un'ora con incontri per appuntamento) per l'ascolto dei docenti, delle famiglie, dei giovani, talora per loro scelta, in altri casi perché indirizzati;

– *assistenza di un operatore del quartiere* per integrare l'attività formativa in 3ª classe e per accompagnare l'ingresso alla scuola superiore;

– *visite e laboratori in gruppi presso gli istituti superiori e i centri di formazione professionale* per avere, in connessione con la scelta, le informazioni necessarie, ma soprattutto per sperimentare come funzionano, attraverso la frequentazione di attività strutturate, con parti teoriche e parti pratiche, in modo da implementare la consapevolezza degli alunni.

Note

1. Scuola media Dozza dell'Istituto comprensivo 1° di Bologna.
2. Scuola media Irnerio dell'Istituto comprensivo 6° di Bologna.

3. Scuola media Guinizelli dell'Istituto comprensivo 8° di Bologna. Le citazioni di questo e dei PARR. seguenti sono tratte dalla relazione delle scuole al Servizio provinciale.

4. Scuola media Besta dell'Istituto comprensivo 10° di Bologna.

5. Scuola media Saffi dell'Istituto comprensivo 11° di Bologna.

Parte seconda
I riferimenti teorico-metodologici per operare

In questa seconda parte del testo sono presenti alcuni contributi di ordine teorico-metodologico a partire dai quali si è tentato negli anni passati di costruire una cultura condivisa sull'orientamento.

Nello specifico si è voluto introdurre due contributi riguardanti le due funzioni che sono di stretta pertinenza delle risorse del sistema scolastico (*preparazione* alla gestione del processo e *accompagnamento* in itinere e nelle transizioni). In particolare il CAP. 4 presenta un prodotto, *Agenda delle parole chiave*, che è stato costruito per condividere con il sistema scolastico un linguaggio comune sull'orientamento. Lo strumento contiene la definizione delle diverse funzioni orientative, i riferimenti metodologici e il ruolo delle diverse figure professionali che realizzano attività di orientamento nel contesto scolastico. Il CAP. 5 propone una riflessione sulla *didattica orientativa*, da intendersi come occasione per potenziare i prerequisiti e le competenze trasversali necessarie per attivare in autonomia un processo di auto-orientamento.

Il CAP. 6 presenta una proposta metodologica finalizzata a sostenere il lavoro degli insegnanti nelle fasi di monitoraggio del percorso formativo, quando cioè si rende necessario aiutare gli alunni a fare il punto sulla propria esperienza per prendere consapevolezza di eventuali difficoltà (in 1ª o in 2ª) oppure in funzione della scelta che devono affrontare in 3ª.

Il volume si chiude (CAP. 7) con alcune riflessioni personali sullo stato dell'arte dell'orientamento e le prospettive di sviluppo delle attività o delle difficoltà incontrate nel percorso d'orientamento.

4

La costruzione di una cultura comune dell'orientamento

di *Maria Luisa Pombeni*

4.1 Premessa

Da anni la Provincia di Bologna sostiene lo sviluppo della funzione di orientamento in carico al *sistema dell'education* (scuola e formazione professionale) con particolare riguardo alla fase di transizione dalla scuola media alla scuola superiore. Nelle diverse azioni messe in campo fino a questo momento, particolare attenzione è stata rivolta alla costruzione di un linguaggio comune e condiviso in materia di orientamento e al potenziamento delle competenze dei docenti e degli operatori in materia di funzioni orientative specifiche.

Un primo risultato dell'impegno per costruire un linguaggio comune all'interno del sistema è rappresentato dalla condivisione dell'*Agenda delle parole chiave dell'orientamento a scuola*, strumento nato dal lavoro di confronto e accompagnamento degli insegnanti e degli operatori che hanno partecipato ai progetti di rete. La costruzione di un glossario terminologico è partita dalla condivisione di un assunto teorico-metodologico riguardante il contributo che la scuola può offrire alla maturazione del processo di orientamento dello studente. La letteratura sul tema ha evidenziato, infatti, come tale contributo si sviluppi in parte attraverso una *funzione implicita* alla finalità istituzionale del sistema formativo (emancipazione della persona e acquisizione di competenze di base) e in parte attraverso *attività/interventi mirati* a favorire il fronteggiamento positivo di alcuni compiti orientativi che si presentano durante il percorso formativo in rapporto a richieste del sistema (esempio, la scelta in terza media) oppure a fenomeni contingenti (ad esempio, prevenzione della dispersione scolastica).

4.2
I presupposti teorico-metodologici dell'*Agenda delle parole chiave*

La costruzione del glossario comune si basa sulla condivisione di un approccio all'orientamento come processo che si sviluppa lungo tutto l'arco della vita e che matura nella persona attraverso l'acquisizione di risorse specifiche, definite competenze orientative (De Crisenoy, Preterre, 2000; Fielding, 2000; Guglielmi, Pombeni, 2003). Tali risorse sono di natura diversa e trovano criteri e pesi diversi di applicazione nelle varie fasi del ciclo di vita (Baubion-Broye, Le Blanc, 2001; Guichard, 2000; Gybers, Heppner, Johnson, 2000). La persona gestisce questo processo con le proprie risorse (personali e sociali), con i propri vissuti (formativi e lavorativi) e sotto l'influenza delle proprie appartenenze (ambientali e familiari).

L'orientamento rappresenta uno strumento trasversale e strategico per lo sviluppo personale, l'equità sociale e la razionalizzazione delle risorse; va quindi inteso in un'accezione generale, che ricomprende al proprio interno un *orientamento personale*, legato ai diversi ambiti di sviluppo e crescita della persona e un *orientamento scolastico-professionale*, riferito più specificamente ai processi di scelta e di transizione dell'esperienza formativa e lavorativa.

Per quanto concerne l'orientamento personale, l'obiettivo, definito in senso molto generale, è quello di consentire all'individuo di sviluppare o riappropriarsi delle proprie risorse e farne buon uso rispetto ai propri bisogni e ai propri desideri. Il presupposto è quello del diritto della persona a una vita soddisfacente per sé e a una positiva partecipazione sociale. Si delinea quindi l'importanza di un'azione *preventiva*, oltre a quella che interviene nell'ambito del disagio o della sofferenza "conclamata", a testimonianza di una nuova maturità sociale.

Per dar conto della diversa articolazione (in termini di bisogni, competenze, obiettivi), che assume il processo di orientamento lungo tutto l'arco della vita, viene utilizzato in letteratura il costrutto di "fase di vita". Il *percorso di istruzione* corrisponde alla fase di vita in cui la persona pone l'*esperienza formativa* al centro del proprio progetto. In questa fase i bisogni dello studente, affinché quest'ultimo sia messo in condizione di sviluppare un processo di auto-orientamento autonomo e consapevole, fanno riferimento alla necessità di:
a) sviluppare *alcuni pre-requisiti formativi* (o competenze orientative generali), al fine di *maturare un'autonomia orientativa*; in assenza

di queste condizioni la capacità di gestire le transizioni connesse a questa fase di vita e di perfezionare una progettualità in funzione di scelte future risulta seriamente compromessa;
b) *sapersi orientare nella scelta di un percorso formativo* che colloca sullo sfondo del processo decisionale, e in una prospettiva temporale dilatata, il problema del lavoro;
c) *sviluppare una capacità di controllo critico* sull'andamento dei percorsi personali, al fine di promuovere il successo formativo e prevenire fattori di rischio e di dispersione;
d) *poter ridefinire il proprio percorso formativo (ri-orientamento)*, in presenza di esperienze di progettualità bloccata e/o di scelte formative non soddisfacenti;
e) *avviare la costruzione di un progetto professionale* in funzione della conclusione del percorso formativo e della transizione al lavoro.

Per soddisfare questa gamma articolata di bisogni orientativi, è necessario che la scuola possa mettere in campo un ampio ventaglio di azioni di orientamento, ciascuna delle quali persegue obiettivi specifici, risponde cioè a un bisogno orientativo identificato, ma complessivamente concorre in modo integrato a sostenere la progressiva maturazione di competenze autonome di orientamento da parte dello studente. Si evince che l'*azione di orientamento della scuola nei confronti dei propri alunni* si articola in un *insieme diversificato di interventi*. Alcune attività, di carattere collettivo, vengono rivolte a tutti gli studenti per garantire lo sviluppo delle competenze orientative generali (didattica orientativa), per promuovere il successo formativo (accompagnamento/tutorato scolastico) e per costruire competenze progettuali (educazione all'auto-orientamento); altri servizi invece, di carattere personalizzato, integrano e potenziano lo sviluppo di quelle competenze orientative non pienamente raggiunte con la partecipazione ad attività di tipo collettivo.

L'insieme dei servizi orientativi offerti dalla scuola viene gestito in parte attraverso l'impegno di figure professionali, che esercitano una funzione orientativa nel quadro della propria mission specifica di docente-formatore e, in parte, con il contributo di figure dedicate (orientatori e/o consulenti di orientamento) dei servizi territoriali, condividendo con tutti gli attori sociali una logica da *sistema integrato di orientamento*.

Una riflessione sul tema delle professionalità nell'orientamento deve infatti tener conto della specificità dell'azione erogata (finalità, contenuti, metodologie ecc.) e del contesto di riferimento dell'intervento (scuola, formazione professionale, centri per l'impiego, servizi

dedicati ecc), ma anche del rapporto fra *figure* e *funzioni*. Infatti, l'insieme (molto ampio e diversificato) delle attività che sostengono la promozione dell'auto-orientamento di tutti i cittadini nelle diverse fasi di età e nelle diverse condizioni formative e lavorative viene realizzato, in Italia come nella maggior parte dei paesi europei, attraverso un doppio contributo, da un lato profili professionali che non hanno una mission specifica e che erogano solo una funzione complementare all'attivazione del processo di auto-orientamento (è il caso degli insegnanti) e dall'altro lato profili professionali dedicati, finalizzati a sostenere la maturazione progettuale e i processi decisionali.

4.3
I contenuti dell'*Agenda delle parole chiave*

L'*Agenda delle parole chiave dell'orientamento a scuola* rappresenta un glossario per i docenti e gli operatori delle reti di scuole che realizzano progetti in integrazione. Lo strumento è suddiviso in quattro sezioni tematiche:

– la prima sezione, "RISORSE", identifica i diversi contesti di una potenziale rete territoriale di orientamento con cui si relaziona il sistema scuola (nello specifico rispetto alla transizione dalla scuola media alla scuola superiore) e quindi valorizza la particolarità del contributo che ciascun soggetto può apportare all'azione di orientamento;
– la seconda sezione, "FUNZIONI", descrive in maniera sintetica le diverse tipologie di azioni orientative, che possono sostenere il processo di auto-orientamento dello studente;
– la terza sezione, "ATTIVITÀ", definisce a grandi linee la specificità dei diversi interventi orientativi, distinguendo il tipo di bisogno, cui possono rispondere, e gli obiettivi da perseguire;
– la quarta sezione, "PROFESSIONALITÀ", articola, differenziandolo, il contributo che diverse figure professionali possono apportare al processo di auto-orientamento in rapporto ai contesti, ai ruoli e alle competenze di ciascuna di esse.

4.3.1. Le risorse e i contesti

Per identificare le risorse è stato fatto uno sforzo di definizione della peculiarità del contributo che possono offrire i diversi contesti della rete. Si è tenuto conto dei due ordini di istruzione (scuola secondaria di primo e di secondo grado), delle agenzie di formazione profes-

sionale e dei servizi territoriali, sia quelli di sostegno all'inserimento lavorativo (per le competenze che hanno in materia di obbligo formativo) sia eventuali strutture dedicate di informazione e orientamento. Per quanto concerne quest'ultima risorsa va sottolineato che con la chiusura storica dei Centri informazione orientamento professionale (CIOP) provinciali è venuto meno sul territorio un punto di riferimento neutrale per gli studenti e, nel caso della scuola media, soprattutto per le famiglie.

La scuola secondaria di primo grado svolge un *ruolo strategico* nella costruzione delle precondizioni per imparare a orientarsi. È attraverso la *didattica orientativa* (in alcuni casi viene usato come sinonimo il termine orientamento formativo) che la scuola permette all'alunno di sviluppare quelle competenze orientative propedeutiche a una gestione autonoma ed efficace del processo di auto-orientamento lungo tutto l'arco della vita. È compito di tutti i docenti raggiungere questo obiettivo, sia attraverso il potenziamento della valenza orientativa della propria disciplina sia attraverso un lavoro interdisciplinare (d'aula o di laboratorio), finalizzato a sviluppare un metodo critico di risoluzione dei problemi concreti.

La scuola media, inoltre, svolge una funzione orientativa di:

– *aiuto allo sviluppo di competenze orientative* di auto-monitoraggio del percorso scolastico da parte dell'alunno attraverso attività di accoglienza, di prevenzione del disagio e della dispersione, di verifica in itinere dei risultati;
– *preparazione alla scelta e alla transizione* verso la scuola superiore attraverso un'attività finalizzata all'auto-monitoraggio orientativo, agli interventi di informazione sulle opportunità formative, ai laboratori e agli stage orientativi;
– *tutorato nei confronti degli studenti* a rischio di insuccesso formativo, attraverso colloqui individuali di aiuto, laboratori formativi extracurricolari, percorsi personalizzati verso la transizione.

La gamma delle attività orientative, che la scuola media offre come servizio ai propri studenti e alle loro famiglie, viene realizzata in parte con risorse interne e in parte con risorse esterne.

La scuola secondaria di secondo grado assolve in prima battuta un compito di orientamento nei confronti degli studenti della scuola media attraverso attività di:

– *informazione* sulle caratteristiche della propria offerta formativa e sulle peculiarità del proprio percorso di studi (prerequisiti, contenuti, metodo ecc.);
– *sperimentazione in situazione*, permettere cioè agli studenti di

entrare in contatto con ambienti, contenuti e metodi nuovi attraverso esperienze di laboratorio e stage orientativi.

Nei confronti dei propri *studenti* continua nel primo biennio l'impegno dei docenti per una didattica orientativa e vengono svolte, inoltre, funzioni di:

– *accoglienza*, da intendersi come intervento finalizzato a mettere a proprio agio gli studenti nella fase di ingresso nella nuova struttura scolastica e a sviluppare capacità di interazione attiva e consapevole con il nuovo contesto organizzativo;
– *monitoraggio*, da intendersi come sviluppo di un metodo critico rispetto agli esiti del proprio inserimento scolastico (verifica dei risultati, del metodo di studio, dei comportamenti e delle regole, delle relazioni orizzontali e verticali ecc.);
– *tutorato* individuale come accompagnamento individualizzato durante il percorso scolastico e rispetto a eventuali passaggi a nuove esperienze formative;
– *preparazione a una scelta di indirizzo*, qualora la struttura del percorso contenga questo tipo di opzione.

Le agenzie di formazione professionale (FP) interagiscono con le scuole medie e superiori (primo biennio) con finalità di tipo diverso. Gli operatori del sistema FP sono infatti impegnati a fornire:

– un servizio di *informazione* sulle modalità di assolvimento dell'obbligo formativo (OF) all'interno del canale della formazione professionale (secondo le recenti normative);
– un intervento di integrazione, rispetto all'azione della scuola, finalizzato alla preparazione alle scelte formative degli alunni attraverso la realizzazione di *laboratori e stage orientativi*;
– un'azione di *socializzazione alla cultura del lavoro* con particolare riferimento al target di studenti a rischio da integrare in percorsi personalizzati;
– un'attività di *tutorato individualizzato* nei confronti degli studenti che sono coinvolti in aggiustamenti di percorso (passaggi fra canali formativi).

Il riferimento in questo caso è alla struttura di formazione professionale intesa nella sua mission prioritaria e in questo senso vengono prese in considerazione solo azioni di integrazione fra sistemi formativi e no e attività di altra natura (come interventi di informazione generalizzata o attività di consulenza individuale).

Il centro per l'impiego ha come obiettivo principale il collocamento e il miglioramento dell'incrocio fra domanda e offerta di lavoro, ma svolge una funzione di osservatorio/monitoraggio dell'assolvi-

mento del diritto-dovere alla formazione da parte di tutti i giovani al di sotto dei 18 anni. Presso queste strutture territoriali opera un *tutor dell'obbligo formativo* che svolge:
– una *funzione di prevenzione* prevalentemente attraverso attività di informazione (presso il servizio e presso le scuole) sulle modalità di assolvimento del diritto-dovere alla formazione e di intervento su segnalazione in situazioni di rischio;
– una *funzione di accompagnamento* nelle situazioni di abbandono/dispersione e/o nei momenti di passaggio fra canali formativi;
– una *funzione di ricerca e di aggancio* dei giovani che non risultano inseriti in nessuno dei tre canali (scuola, formazione professionale, lavoro) che permettono l'assolvimento del diritto-dovere alla formazione.

Possono essere presenti sul territorio anche servizi dedicati di informazioni e orientamento (permangono sul territorio alcuni CIOP comunali). Quando si parla di un servizio di informazione orientativa si fa riferimento a un soggetto (un insieme di professionalità) in grado di fornire:
– *informazioni complete e aggiornate* sui percorsi scolastico-formativi e/o sulle opportunità lavorative, tenendo conto dei bisogni specifici dei destinatari dell'intervento;
– *materiali di documentazione* elaborati in modo chiaro e comprensibile in rapporto alle specificità delle diverse tipologie di interlocutori;
– *tecnologie e strumenti informatici* dedicati (banche dati, audiovisivi ecc.);
– *strumenti di lettura e di rielaborazione* per favorire nel destinatario un utilizzo personalizzato delle conoscenze acquisite;
– *mappe dei servizi territoriali* in grado di fornire risposte differenziate ai diversi bisogni di orientamento.

Per quanto concerne il rapporto con la scuola, la funzione svolta attraverso un contributo di professionisti qualificati è principalmente quella di consulenza (agli studenti e ai genitori) nel momento della scelta in terza media e di eventuali diagnosi specialistiche in caso di difficoltà/insuccesso nel biennio successivo e di valutazione del potenziale individuale di fronte ad alternative diverse in situazioni di transizione fra canali formativi.

4.3.2. Le funzioni e le attività

In queste sezioni si tende a evidenziare le differenze fra interventi che hanno:
– una funzione *propedeutica* alla maturazione del processo, attra-

verso lo sviluppo di un metodo orientativo e l'acquisizione di competenze orientative generali;
– una funzione di *educazione all'auto-orientamento*, cioè che stimolino lo sviluppo di abilità di fronteggiamento autonomo di alcuni compiti orientativi;
– una funzione di *accompagnamento in itinere*, cioè di promozione di capacità di *auto-monitoraggio* del percorso scolastico e tutorato orientativo;
– una funzione di *aiuto alla maturazione del processo decisionale*, legata ai momenti di scelta (informazione e consulenza).

L'aspetto *formativo* dell'orientamento infatti è connesso allo sviluppo da parte dello studente di quell'*insieme di risorse personali* (conoscenze, competenze e abilità) *propedeutiche al fronteggiamento di compiti orientativi specifici* che si riallacciano al processo di auto-orientamento lungo l'intero percorso scolastico-formativo e nella fase di preparazione alla transizione verso il mondo del lavoro.

Tale obiettivo fa parte del progetto formativo globale e quindi coinvolge tutti gli studenti nel rispetto di ritmi e tempi personalizzati di apprendimento; si sostanzia attraverso i contenuti di una didattica (disciplinare e interdisciplinare) *attiva*, legata alla risoluzione di *problemi reali*, orientata allo sviluppo di un *pensiero* e di un *metodo critico*.

Come sinonimo di "didattica orientativa" viene usato spesso quello di "orientamento formativo". La finalità principale di questa attività è lo sviluppo globale dello studente come persona attraverso un utilizzo mirato delle conoscenze (autonomo, critico, esperienziale ecc.) e un potenziamento della capacità di analisi e risoluzione dei problemi. La maturazione da parte dello studente di un insieme di abilità (cognitive, emotive, sociali ecc.) finalizzate a una costruzione attiva della propria esperienza di vita è da considerarsi pre-requisito per lo sviluppo di un processo personale di orientamento scolastico e professionale.

La didattica orientativa è un compito del docente (attività disciplinare e interdisciplinare) e una responsabilità della programmazione curricolare del consiglio di classe.

Nell'attività formativa si sta consolidando un utilizzo diversificato dello strumento laboratoriale. Da un lato il *laboratorio* rappresenta un dispositivo e un setting di apprendimento diverso da quello tradizionale dell'aula e della lezione frontale; in questo caso la finalità prioritaria è di tipo *formativo*; dall'altro, l'esperienza di laboratorio è collegata più specificamente al processo orientativo. In questo secondo caso (*laboratorio a finalità orientativa*) tuttavia è opportuno distin-

guere ulteriormente fra tipologie di esperienze che hanno obiettivi (e implicazioni) diverse sul processo di scelta; in particolare si possono considerare varie possibilità:
a) *laboratori espressivi* extracurricolari (teatro, musica ecc.) la cui *valenza orientativa* è legata all'opportunità individuale di scoprire alcuni ambiti preferenziali (abilità, attitudini, interessi ecc.) che concorrono a valorizzare l'immagine di sé e a prefigurare spazi di progettualità;
b) *laboratori esperienziali*, legati a specifiche attività di studio e/o aree di professionalità, che possono prefigurare possibili percorsi di scelta (con particolare riferimento soprattutto agli studenti in difficoltà); ad esempio, laboratori di informatica, di falegnameria ecc. Si tratta di esperienze presenti soprattutto nella scuola media e nel primo biennio della scuola superiore, anche in collegamento a interventi di accompagnamento ai passaggi fra canali formativi;
c) *laboratori informativi* sulle caratteristiche (contenuti, metodo di lavoro, strumentazioni e tecnologie ecc.) di un particolare indirizzo di studio; sono soprattutto esperienze realizzate dalla scuola superiore per far conoscere la propria realtà scolastica agli alunni delle terze medie in vista della scelta.

Con il termine *educazione all'auto-orientamento* si fa riferimento a quelle azioni di preparazione ai momenti di scelta, connessi alla conclusione di un ciclo di studi (scuola media e scuola superiore). Si tratta di sviluppare nello studente alcune capacità legate al fronteggiamento di questo evento (attivazione personale, analisi delle preferenze di studio, valori nei confronti della formazione e del lavoro, strategie di problem solving ecc.) e di favorire il reperimento e la rielaborazione di informazioni sullo scenario di contesto della scelta e sulla specificità delle diverse alternative di percorso.

Le attività di preparazione alla scelta sono da intendersi come azioni di accompagnamento in uscita dal ciclo di studi e devono essere integrate da interventi di informazione e, se necessario, di consulenza (allo studente e/o alle famiglie) da intendersi come attività di supporto individuale alla presa di decisione finale.

L'educazione alla scelta, che va considerata un'attività extracurricolare, coinvolge nella scuola media soprattutto i docenti (e i docenti referenti soprattutto per gli aspetti di collegamento con le risorse esterne), mentre nella scuola superiore viene spesso realizzata con il contributo di risorse esterne, in particolare per quanto riguarda la transizione verso il mondo del lavoro.

Con il termine *monitoraggio orientativo* si intende lo sviluppo da

parte dello studente di capacità di *autocontrollo del proprio percorso scolastico*.

La maturazione di una consapevolezza personale circa l'evoluzione dell'esperienza formativa in atto permette di riconoscere eventuali fattori di rischio (metodo di studio, demotivazione o disinvestimento, mancato raggiungimento di obiettivi disciplinari ecc.) e di apportare le opportune correzioni con il supporto di figure adulte (docenti, genitori ecc.). Si tratta di un'azione di orientamento che interessa tutti gli studenti (non solo quelli in difficoltà) in quanto sviluppa un metodo critico di auto-orientamento rispetto alle situazioni esperienziali in cui lo studente è coinvolto e crea progressivamente le condizione per arrivare ai momenti di scelta con una maggiore consapevolezza e capacità critica circa i propri punti di forza e di debolezza.

Un'attività finalizzata a sviluppare competenze di auto-monitoraggio inizia con la cosiddetta "accoglienza". Con questo termine si fa riferimento all'attività di accompagnamento degli alunni nella prima fase di impatto con il nuovo contesto scolastico. Solitamente l'intervento viene collocato nelle prime settimane del primo anno di un nuovo ciclo di studi (scuola media e scuola superiore); può tuttavia prevedere dei momenti di ripresa lungo l'anno scolastico soprattutto con lo scopo di monitorare l'andamento dell'inserimento e di gestire eventuali criticità di percorso.

L'attività di accoglienza viene gestita dai docenti della classe (con eventuali integrazioni da parte di testimoni significativi) ed è finalizzata a:

– socializzare le attese e i vissuti emotivi nei confronti della nuova esperienza;
– promuovere le relazioni interpersonali a livello orizzontale e verticale;
– conoscere e condividere le regole dell'istituzione scolastica;
– verificare il metodo di studio e le modalità di lavoro in classe.

Anche i progetti di prevenzione del disagio e della dispersione scolastica sono da collegarsi alle azioni orientative di *monitoraggio del percorso scolastico* che, per alcuni studenti, possono integrarsi con interventi di *tutorato individuale* nelle esperienze di accompagnamento alle transizioni (passaggi) fra canali formativi.

In molti casi, la valenza orientativa di queste azioni si integra in un percorso più ampio di sostegno alla maturazione personale legata all'esperienza adolescenziale; una parte di questi interventi, infatti, viene promossa all'interno di progetti di educazione alla salute (benessere/agio scolastico ecc.). Non è facile distinguere, quindi, la

specificità orientativa di queste azioni oltre a riconoscerne, ovviamente, l'importanza generale in un approccio olistico all'orientamento.

Più è ampia la finalità del progetto, maggiore è il ventaglio di risorse professionali coinvolte.

Il *tutorato orientativo* comporta invece un *rapporto individualizzato con lo studente* che presenta un qualche livello di criticità (di risultati, di comportamento, di metodo, di motivazione ecc.) nel corso della propria esperienza formativa.

È utile distinguere fra un *tutorato in itinere*, inteso cioè come accompagnamento personalizzato da parte di un insegnante durante il percorso scolastico, e un *tutorato nella transizione*, legato cioè a eventuali passaggi fra indirizzi di studio (nella scuola superiore) o fra canali di assolvimento dell'obbligo formativo (dalla scuola superiore alla formazione professionale). Non sono da escludere forme di tutorato nel passaggio dalla scuola media alla scuola superiore (o alla formazione professionale) da rivolgere a gruppi di alunni con particolari situazioni di rischio. In questo caso, l'attività è rivolta a quegli studenti che, per decisione autonoma o come esito dell'intervento di monitoraggio e prevenzione dell'insuccesso/disagio scolastico o su indicazione del consiglio di classe, devono gestire dei cambiamenti di percorso passando da un indirizzo di studi a un altro (all'interno del ventaglio di istituti superiori) o da un canale formativo (scuola superiore) a un altro (formazione professionale o apprendistato). L'attività può prevedere sia esperienze di piccolo gruppo per indirizzare alle alternative possibili (per esempio, attraverso laboratori e stage orientativi, visite guidate e testimonianze significative ecc.) sia interventi individuali a sostegno della presa di decisione sia, infine, percorsi di tutorato personalizzato nel momento di passaggio e nella fase di primo inserimento nella nuova esperienza formativa.

Le professionalità che concorrono a realizzare questo obiettivo sono diverse, così come i soggetti/sistemi che sono chiamati a mettersi in rete.

La funzione di *informazione* è finalizzata a mettere a disposizione dei soggetti del processo orientativo la gamma di alternative percorribili in un determinato momento del proprio percorso formativo. Questa esigenza è tradizionalmente legata alle fasi di scelta, ma può rendersi necessaria anche rispetto a eventuali cambiamenti di percorso in itinere.

È opportuno distinguere fra:

– un'*informazione di contesto* che aiuta il destinatario a ricostruire l'insieme delle opportunità, a fornire una chiave di lettura per deco-

dificare i linguaggi, a sviluppare un metodo di analisi critica delle conoscenze acquisite;
– un'*informazione di approfondimento* che favorisce un'esplorazione analitica delle specificità di un'alternativa e un contatto diretto con le diverse situazioni esperienziali.

Con il termine *consulenza orientativa* si intende la funzione di *aiuto al processo decisionale.* Tale attività non deve essere confusa con:
– le azioni di preparazione, che fanno parte della tipologia *educazione alla scelta* e sono finalizzate a sviluppare nello studente le capacità per affrontare il momento decisionale e ad acquisire informazioni e strumenti di comprensione del contesto e delle alternative di scelta;
– le azioni di accompagnamento, che fanno parte della tipologia *tutorato nelle transizioni* e hanno l'obiettivo di sostenere lo studente nel passaggio fra canali formativi (di uscita e di entrata), evitando rischi di dispersione.

L'attività di aiuto nel momento della scelta (che non può essere distante né temporalmente né psicologicamente dall'evento concreto) può rendersi necessaria in alcune tipologie di situazioni:
– quando lo studente, pur avendo partecipato e usufruito di un insieme di interventi orientativi preparatori alla maturazione del processo decisionale, non è in grado di elaborare in maniera autonoma una propria scelta;
– quando è forte il contrasto (in alcuni casi, il conflitto), fra soggetti significativi che esprimono punti di vista diversi a proposito della scelta (studente, scuola, genitori);
– quando siamo in presenza di situazioni individuali multiproblematiche e/o segnate da un fattore di particolare criticità personale, fisico, ambientale ecc.

A causa della giovane età degli alunni di terza media, in questo caso è preferibile rivolgere l'azione consulenziale alla famiglia, da parte di una professionalità in grado di analizzare la complessità delle variabili in gioco ed esterna a eventuali dinamiche critiche (ad esempio, nel rapporto famiglia-scuola).

4.3.3. Le professionalità

Il docente disciplinare

È difficile operare una differenziazione delle funzioni orientative attribuite ai docenti disciplinari e ai docenti cosiddetti "dedicati" che ricoprono formalmente un qualche incarico nel progetto di orienta-

mento di istituto (ex figure obiettivo, docenti referenti orientamento, educazione alla salute ecc.).

In assenza di una regolamentazione del settore, si prefigura una specificità di compiti più auspicabile (per evitare confusione di ruoli) che corrisponde in modo univoco alle diverse realtà scolastiche.

Gli insegnanti della scuola media inferiore dovrebbero essere particolarmente coinvolti:
– nella funzione di potenziamento dei pre-requisiti di maturazione del processo di auto-orientamento (didattica orientativa);
– nelle attività di educazione alla scelta;
– nei laboratori espressivi ed esperienziali.

Gli insegnanti del biennio della scuola superiore dovrebbero essere impegnati solitamente:
– nelle attività di accoglienza;
– nei laboratori orientativi.

Il docente dedicato

Con questo termine si fa riferimento alla figura che, all'interno della scuola, ha un incarico specifico per l'orientamento (docente referente, ex-figura obiettivo ecc.).

Nell'attuale scenario istituzionale tale figura ricopre prevalentemente un ruolo di:
– promozione/sensibilizzazione delle attività orientative nei confronti dei colleghi;
– relazioni esterne con altri ordini di scuole, con la formazione professionale, con i servizi territoriali dedicati ecc.;
– organizzazione di iniziative specifiche come, ad esempio, gli incontri di orientamento per i genitori, le esperienze di stage orientativo ecc.

In alcuni casi questa stessa figura, eventualmente insieme ad altri docenti (ad esempio, referente per la salute), svolge anche una funzione di tutorato orientativo individuale presso i cosiddetti sportelli di ascolto e/o di prevenzione del disagio scolastico.

La precarietà di questo ruolo e la scarsa chiarezza delle funzioni assegnate a questa figura hanno portato in questi anni ad evidenziare la necessità di una sistematizzazione delle funzioni e delle figure dedicate all'interno del sistema scolastico, anche in rapporto alla specificità delle figure esterne che devono esprimere funzioni e professionalità diverse.

L'operatore FP

Questo termine viene utilizzato con riferimento specifico alle figure che operano nel sistema per lo sviluppo di apprendimenti e di abilità connessi alla preparazione al lavoro (docenti, formatori, tutor ecc.); si escludono le figure (cfr. *orientatore*) che erogano servizi di orientamento in integrazione a quelli gestiti autonomamente dal sistema scolastico (cfr. *docente disciplinare* e *docente dedicato*).

Gli operatori della FP portano un contributo in termini di progettazione e gestione di:
– laboratori e stage *orientativi e formativi*;
– interventi di *tutorato dell'obbligo formativo*;
– attività di socializzazione alla *cultura del lavoro* e alla conoscenza delle figure professionali;
– *percorsi formativi integrati*.

L'orientatore

Questo termine non corrisponde in Italia a una figura formalmente riconosciuta e sufficientemente consolidata in termini di profilo e di competenze professionali di riferimento. È attualmente in corso un dibattito nazionale e regionale che va nella direzione di una regolamentazione del settore. La proposta in discussione prevede un'articolazione delle professionalità che tenga conto sia del tipo di funzione orientativa erogata (informazione, accompagnamento/tutorato, consulenza) sia del contesto di erogazione del servizio (sistema scolastico-formativo, servizi per il lavoro, servizi dedicati).

In assenza di riferimenti, l'utilizzo del termine *orientatore* per definire una professionalità avviene spesso in modo spontaneistico e auto-referenziale. Quando si parla di figure dedicate per l'orientamento, in realtà oggi si fa riferimento a un insieme di professionalità (formatore, psicologo, sociologo ecc.) che hanno seguito percorsi specifici di approfondimento/specializzazione sulle tematiche e sulle metodologie di orientamento e che hanno sviluppato esperienza lavorativa attraverso la sperimentazione sul campo di *buone pratiche*.

Il tutor dell'obbligo formativo (centro per l'impiego)

In ottemperanza a un compito istituzionale assegnato ai centri per l'impiego, il Servizio lavoro della Provincia di Bologna sta sperimentando una figura dedicata, il *tutor dell'obbligo formativo*. Il compito di questo operatore è quello di:

– fornire *informazioni* sui canali di assolvimento dell'obbligo formativo;
– intervenire su segnalazione in situazione di rischio;
– identificare i giovani che non sono inseriti nei diversi canali formativi e svolgere un'azione di *recupero dell'evasione*;
– svolgere un'attività di *accompagnamento e tutorato personalizzato* nelle situazioni di transizione fra i diversi canali formativi, utilizzando tutte le risorse presenti all'interno dei vari sistemi (scuola, formazione professionale e apprendistato);
– svolgere una *funzione di raccordo* con diversi attori territoriali (scuola, formazione professionale, servizi sociali ecc.) che entrano in gioco nell'esperienza del singolo.

Lo psicologo consulente di orientamento

Con questo termine si fa riferimento a una professionalità specifica (lo psicologo) che ha maturato un'esperienza dedicata nell'ambito dell'orientamento sia attraverso percorsi formativi (prevalentemente master universitari), sia attraverso esperienza lavorativa sul campo (soprattutto all'interno di servizi dedicati).

L'ambito privilegiato di intervento di questa figura è quello della consulenza ai processi decisionali e all'elaborazione di progetti individuali. Nei confronti del sistema scolastico può svolgere:
– consulenza specialistica nei confronti degli studenti;
– consulenza specialistica nei confronti delle famiglie;
– consulenza ai docenti nell'analisi di determinate problematiche e/o di supporto nella relazione con la famiglia;
– attività di diagnosi delle risorse individuali e di valutazione del potenziale sia in situazione di insuccesso sia rispetto alla scelta.

Trattandosi di una figura esterna al sistema scolastico, il reperimento di tale professionalità avviene solitamente attraverso collaborazioni autonome fra scuola e libero professionista.

5

La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autorientamento

di *Flavia Marostica*

5.1
Società, orientamento e competenze chiave

La società contemporanea *della conoscenza e della globalizzazione* è caratterizzata: dalla scala mondiale dei fenomeni e dall'enorme sviluppo tecnologico; dall'ampliamento della produzione e della comunicazione delle informazioni; dal ruolo crescente del terziario che induce l'aumento del numero delle persone che sul lavoro utilizzano conoscenze e informazioni e determina il progressivo superamento della distinzione tra compiti manuali e intellettuali; dalle veloci e spesso radicali trasformazioni, che impongono sempre nuovi cambiamenti ai quali tutti sono costretti.

Il percorso lavorativo è, così, spesso orizzontale/trasversale (da un lavoro all'altro) più che verticale (sviluppo di carriera) e sale la necessità di costruire i presupposti sia del successo (transizione in verticale) sia del passaggio/adattamento (transizione in orizzontale). Di conseguenza, anche il *percorso di scelta* si configura in termini *complessi* sia perché esige un buon livello di conoscenza del mondo contemporaneo e un pieno controllo emozionale (autoconsapevolezza) sia perché, a causa della crescita del margine di *incertezza* dovuto ai continui e rapidi mutamenti, i giovani (come del resto gli adulti) e soprattutto le donne sono costretti, più che a scegliere il proprio futuro, a *scegliere solo un segmento di esso alla volta*, il più prossimo nel tempo, e sono anzi destinati a dover operare, nel corso della loro (lunga) vita, altre scelte in modo ricorrente, talora per propria volontà e talaltra contro la propria volontà. Per non sentirsi inadeguati o *disorientati*, è, dunque, molto importante possedere le competenze indispensabili per fronteggiare l'*imprevisto* e per sottoporre a un continuo monitoraggio dei saperi di cui si è portatori anche perché nei *processi di acculturazione* stanno acquistando peso crescente le agenzie extrascolastiche e si apprende spontaneamente di continuo,

pur con modalità diverse da quelle della scuola, in cui si lavora con i saperi formali.

In questo quadro occorre ripensare all'orientamento e alle azioni di aiuto (orientare) tese a costruire/potenziare/supportare la capacità del soggetto di autodeterminarsi (orientarsi): «orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno della persona»[1]. Occorre individuare cosa significhi oggi *orientarsi* e saper governare con successo le proprie esperienze formative e lavorative, *cimentandosi con l'incertezza*, la crescente complessità della vita sociale, i continui cambiamenti dell'organizzazione e delle caratteristiche del lavoro: un'attività processuale molto complessa a forte valenza metacognitiva e metaemozionale in cui svolgono un ruolo importante l'immagine che ciascuno si costruisce del proprio futuro, il quadro progettuale più ampio all'interno del quale collocare i progetti specifici di orientamento e il senso di autoefficacia, come anche i sentimenti profondi e le emozioni inconsce.

Non a caso l'Unione Europea su questi temi si è mossa su due piani paralleli, ma convergenti.

Da un lato ha attribuito sempre più importanza all'*orientamento*, considerato una componente fondamentale di tutto il percorso formativo *lungo l'intero arco della vita*, ma ha introdotto modalità più ampie di intenderlo. In uno dei messaggi chiave *Ripensare l'orientamento* del *Memorandum* (Commissione delle Comunità Europee, 2000) viene superata definitivamente la distinzione tra orientamento scolastico, professionale e personale. Esso è indicato come un'opportunità accessibile a tutti in permanenza, nella consapevolezza che oggi può succedere a chiunque di avere bisogno di informazioni e consigli sulla «strada da prendere», in diversi momenti della vita e in maniera pressoché imprevedibile, in quanto il cambiamento diventa parte integrante della pianificazione e dell'attuazione permanente di un *progetto di vita*, dove il lavoro retribuito non rappresenta che una delle componenti, per importante che sia. Nella *Risoluzione* dedicata del 2004[2], dopo aver fatto riferimento a una serie variegata di attività a supporto dell'auto-orientamento lungo tutto l'arco della vita, si afferma che esso deve svolgere un ruolo fondamentale nel sistema di istruzione e formazione, in particolare nelle scuole, per garantire che le decisioni dei singoli individui siano saldamente ancorate e assistite; si invita, inoltre, a incoraggiare le scuole a promuovere tecniche di

apprendimento adeguate e autonome che consentano ai giovani e agli adulti di *autogestire* efficacemente i propri percorsi di apprendimento e professionali.

Da un altro lato ha svolto numerose ricerche e varato appositi documenti per individuare le *abilità/competenze*[3], che è indispensabile che tutti posseggano nella società della conoscenza e della globalizzazione e che quindi *tutti i percorsi di studio* debbono fornire: sono le basic skill (abilità di base), le wider skill (abilità più ampie), le core skill (abilità essenziali), le key skill (abilità chiave, strumento che apre e consente l'accesso), fatte di sapere e di saper fare ma anche di altro e articolate su *più livelli* che rappresentano gradi più elevati di complessità, responsabilità, consapevolezza. Già nel primo messaggio sulle *nuove competenze per tutti* del memorandum (Commissione delle Comunità Europee, 2000) si afferma che un'istruzione di base di qualità è *essenziale* dal momento che i cambiamenti economici e sociali comportano un'evoluzione e un'elevazione del livello di competenze necessarie per partecipare attivamente alla vita professionale, familiare o collettiva, a tutti i livelli, da quello locale a quello europeo, anche se è solo la prima fase di un percorso continuo di formazione lungo l'intero arco della vita, in un'ottica di complementarità dei sistemi di apprendimento formale, non formale e informale. Ancora più nette le indicazioni dell'ultimo documento, la raccomandazione del 2005[4], che presenta vari motivi di interesse non solo perché rivolta a tutti i sistemi scolastici della UE («essa sollecita gli Stati membri ad assicurare l'acquisizione di competenze chiave da parte di tutti entro la fine dell'istruzione e formazione iniziale») e quindi principale punto di riferimento per il riordino dei sistemi scolastici in Europa (Francia e Spagna l'hanno già mutuata nei loro ordinamenti nel 2006), ma anche perché indica *otto competenze chiave* che *vanno integrate nei curricoli* e aggiornate lungo tutto l'arco della vita: «quelle che contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione» e che «comprendono le competenze di base, ma hanno una dimensione più ampia», un insieme di saperi disciplinari e di competenze trasversali/trasferibili. Ma «ciò richiede approcci diversi nell'organizzazione dell'apprendimento nonché nuove competenze da parte degli insegnanti».

Non è possibile analizzare qui tutti questi testi[5], ma vale la pena almeno fare una sintesi per cogliere gli orientamenti generali e i punti sui quali c'è ormai una larga e consolidata condivisione, a partire dalla convinzione che nella società contemporanea il prerequisito per

vivere, lavorare, affrontare il molto, il nuovo, il complesso, l'imprevisto, l'incerto ed evitare il rischio dell'esclusione, è il possesso di risorse che consentono alla persona, al soggetto di essere flessibile e di sapersi adattare al cambiamento. I documenti elencano moltissime abilità/competenze e saperi, ma non li classificano; risulta, invece, utile in questa sede ricondurli entro uno *schema interpretativo* dedotto dalla letteratura in tema di *apprendimento* non solo per individuare le *esperienze* necessarie per la loro costruzione, ma anche per valutare *quali risorse sono messe a disposizione dalle discipline* e dai saperi esperti e quali sono, invece, le *nuove risorse* di cui la scuola ha bisogno di avvalersi per dare riposte significative ai bisogni cognitivi ed emotivi emergenti nella società della conoscenza e della globalizzazione.

Da una parte ci sono i *saperi minimi per tutti* (saperi formali o discipline), trasferibili e utilizzabili in diversi contesti, da usare come occasione per costruire abilità/competenze e da trasformare quindi in capacità di azione, per conoscere il *mondo circostante* da più prospettive e per *sapersi muovere* in esso, con una particolare attenzione al Novecento (il *mondo contemporaneo*).

I *saperi* considerati indispensabili sono: le lingue (comprensione e produzione del discorso parlato e scritto) e gli altri linguaggi (del corpo, della mente, del cuore), la matematica e le discipline fisico-naturali (metodi di soluzione dei problemi), la tecnologia (valenza operativa e creativa), la geografia (territori, risorse, popolazioni, culture del mondo), la storia (grandi trasformazioni del passato del mondo), le scienze sociali (economia, diritto, educazione civica), la cultura classica, la storia delle idee (filosofia), le arti sonore e visive.

Da un'altra parte ci sono le *abilità/competenze essenziali/chiave/trasversali* non collegate a una specifica disciplina, elencate in modo estremamente dettagliato; quelle considerate indispensabili (soprattutto e sempre di più le competenze trasversali ormai considerate *strategiche*; cfr. AA.VV., 2004) sono: le abilità comunicative (dominio dei diversi linguaggi, verbali e no, quotidiani, disciplinari, logici), le abilità cognitive (capacità di capire/elaborare il pensiero astratto e di acquisire un buon metodo di apprendimento), le abilità e le strategie metacognitive (consapevolezza, monitoraggio, autovalutazione, predizione, progettazione), le abilità e le strategie metaemozionali o psico-sociali, personali e sociali (autoconsapevolezza, autocontrollo, motivazione, empatia, abilità/competenze sociali).

5.2
Ripensare l'orientamento nella scuola

I documenti sopra accennati hanno comportato un diverso modo di intendere il processo di orientamento nella scuola.

Presente nella scuola media dagli inizi degli anni Sessanta, a partire dalla fine degli anni Settanta (passaggio di competenze alle regioni nel 1977) si è gradatamente diffuso anche nelle superiori e più tardi nelle elementari, ma si è realizzato per lo più in *azioni mutuate e adattate* da altri sistemi (formazione professionale, centri per l'impiego, università) che, come la scuola, hanno un'altra funzione primaria: *azioni* di informazione, di consulenza individuale e/o a gruppi, di bilancio di competenza e, negli ultimi anni, anche azioni condotte a vario titolo da psicologi (non sempre dedicati all'orientamento).

Le attività realizzate sono state moltissime e spesso di ottima qualità sia nell'ideazione che nell'attuazione, ma, andando a valutare i risultati, spesso si è visto un *divario* non indifferente tra le competenze professionali e le risorse finanziarie spese e i risultati effettivamente raggiunti a causa della carenza nei giovani di quelle *competenze di base* indispensabili per fruire a pieno delle potenzialità insite nelle azioni specialistiche di orientamento.

Si è avviato, allora, un processo per individuare una *strada specifica all'orientamento che la scuola possa percorrere nella sua specificità* (formare e istruire) per dare i *pre-requisiti orientativi* indispensabili, il cui possesso deve essere garantito a tutti e che solo la scuola può dare, senza rinunciare alle "altre" azioni complementari, ma utilizzandole al meglio e solo se necessarie.

In questo percorso ci sono stati alcuni *contributi teorici* di grande rilievo tra i quali occorre citarne almeno alcuni.

– L'elaborazione di Mario Viglietti (1989) che, già quasi vent'anni fa, anche se in riferimento solo alla scuola media, ha elencato una serie di *capacità* indispensabili per orientarsi che la scuola deve assumere come propri obiettivi formativi. Possedere saperi e procedure disciplinari (soprattutto lingua e matematica) e una cultura del lavoro nei suoi vari aspetti. Avere abilità di tipo trasversale come padroneggiare una metodologia di studio efficace per svolgere un lavoro intellettuale. Leggere in modo selettivo, prendere appunti, accedere alle fonti di informazione ecc. Essere capaci di autoinformarsi e di compiere operazioni cognitive. Dominare i processi decisionali e sapersi assumere responsabilità. Essere in grado di lavorare in gruppo. In questo modo l'attenzione si spostava dalla quantità di infor-

mazioni alla *qualità delle procedure* e le discipline diventavano un'occasione per costruire *metodo di studio* e *autonomia di pensiero*.

– L'elaborazione di Gaetano Domenici (1998) che, in alternativa alle azioni svolte per lo più nei momenti delle scelte, quando tutti i giochi sono ormai fatti e i giovani sono ormai orientati, ha sostenuto che in una società caratterizzata dall'enorme crescita dei saperi, da un'elevata complessità, da un ritmo crescente di trasformazioni, da uno stato di incertezza, dal disorientamento generale *la formazione scolastica può giocare un ruolo di grande rilievo*, fornendo la *strumentazione cognitiva e affettivo-emozionale* ormai necessaria per garantire l'instaurarsi in ognuno di processi di *auto-apprendimento* e di *auto-orientamento* continui, nonché un'efficace partecipazione a corsi di aggiornamento delle competenze già possedute, *saperi significativi* (che si innestano sui saperi pregressi per coinvolgere, che si acquisiscono veramente quando si capisce qual è la loro spendibilità effettiva), *sistematici* (insieme organico e coerente), *stabili* (in modo da poter perdurare nel tempo come ad esempio le procedure tra le quali soprattutto quelle linguistiche e logico-matematiche che consentono più di altre di elaborare le informazioni e di avere le chiavi interpretative); ma ha aggiunto che, oltre a individuare il cosa [insegnare] è fondamentale individuare il come [insegnare] e che una formazione così è da considerare oggi il *principale fattore orientativo*.

– L'elaborazione di Maria Luisa Pombeni (2001, 2002a) che ha distinto, all'interno delle *competenze orientative*, che è necessario possedere per auto-orientarsi, da una parte le *competenze orientative specifiche*, che si sviluppano *esclusivamente* attraverso interventi intenzionali gestiti da professionalità competenti, attraverso cioè le cosiddette *azioni orientative* (di monitoraggio o di sviluppo); dall'altra le *competenze orientative generali*, finalizzate principalmente ad acquisire una cultura e un metodo orientativo (orientamento personale) e *propedeutiche* allo sviluppo di competenze specifiche, che si acquisiscono durante l'età evolutiva (scuola, agenzie formative, famiglia), anche se con modalità diverse, attraverso *esperienze spontanee*, in cui l'obiettivo consapevole non è quello di contribuire al processo di orientamento, informalmente o attraverso *azioni intenzionali*, finalizzate a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo mediante i saperi formali (per esempio la *didattica orientativa*).

A queste teorie hanno fatto da contrappunto *importanti documenti e norme* prodotti nella *stagione d'oro* dell'auto-orientamento in Italia (1995-2001):

– un generale ripensamento dei *saperi*, e in particolare dei *saperi di base* per tutti, ha portato a sottolineare l'opportunità di intrecciare la formazione formale e non formale, l'esigenza di costruire "capacità di adattamento e di cambiamento che sono sempre più richieste dalle trasformazioni in corso in ogni ambito della vita sociale". Ho dimostrato inoltre l'importanza fondamentale del metodo di insegnamento e di apprendimento, della costruzione di ambienti di apprendimento e di esperienze significative e motivanti, che curino contemporaneamente gli "aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali" e in cui le discipline siano "pensate come campi di significato che debbono fornire un orizzonte intersoggettivo, ma anche acquistare un senso personale e tradursi in operatività" e ha portato a identificare il "compito fondamentale della scuola" nel "garantire a chi la frequenta lo sviluppo di tutte le sue potenzialità e la *capacità di orientarsi nel mondo in cui vive*";
– la didattica orientativa è stata ampiamente descritta e proposta come *la via principale dell'orientamento* nel Documento della Commissione MURST-MPI, *L'orientamento nelle scuole e nelle università* del 25 maggio 1997 che ha fatto da matrice a tutta la legislazione successiva;
– l'orientamento è stato regolato dalla direttiva del 6 agosto 1997, n. 487, rivolta alle scuole *di ogni ordine e grado*, come un *processo* che accompagna tutto il percorso e poi tutto l'*arco della vita* (che non riguarda quindi solo gli anni ponte), «*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*, in base a cui tutte le *discipline*, mettendo a disposizione conoscenze formali, forniscono strumenti e occasioni per individuare le proprie attitudini, potenziare le proprie abilità, acquisire un apprendimento significativo e competenze orientative generali, sia nelle *attività aggiuntive* (di gruppo e no), svolte da esperti (docenti orientatori e orientatori di altri sistemi), anche in *integrazione* con altri soggetti istituzionali, per l'acquisizione di competenze orientative specifiche;
– specifici interventi di orientamento da parte delle università per gli studenti delle scuole superiori sono stati previsti dal decreto del 21 luglio 1997, n. 245, *Regolamento in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento*;
– il riferimento più forte è stato introdotto dal *Regolamento dell'Autonomia* (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275), norma primaria di livello costituzionale, che prevede tra i compiti della scuola la definizione del

Piano dell'offerta formativa per cui «i *docenti* hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell'attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento»: in esso 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* (orientamento nelle discipline).

Dagli anni 2000, si è verificato un certo ripiegamento istituzionale sul tema e, inspiegabilmente, i lavori condotti dal MPI non sono approdati a nessuna posizione nuova, mentre l'unico segnale di un certo rilievo è stato il Documento del ministero del Lavoro (Direzione Generale Politiche Orientamento e Formazione, 2004) in cui l'orientamento è riferito alle diverse fasi della vita e in quella centrata sulla formazione è presente come didattica orientativa nella progettazione e nella realizzazione dell'attività disciplinare e interdisciplinare: serve alla costruzione di alcune *competenze orientative propedeutiche* al fronteggiamento delle diverse transizioni formative e lavorative (prerequisiti minimi) e alla maturazione di un *atteggiamento e uno stile di comportamento proattivo* rispetto a una gestione autonoma e consapevole del proprio processo di orientamento.

Ci sono, dunque, in Italia buoni riferimenti teorici e normativi che, sulla base anche delle raccomandazioni europee, consentono di affermare che a scuola, dal primo all'ultimo anno, è *centrale la didattica orientativa per tutti*, mentre le *azioni specifiche vanno riservate solo ed esclusivamente in risposta a bisogni e compiti particolari*: l'orientamento è, così, un elemento fondamentale del percorso scolastico, un'esperienza determinante nel processo di costruzione dell'identità personale e sociale, un supporto nei momenti critici e in tutti i passaggi, tra cui anche le scelte e le decisioni in prospettiva, un intervento di prevenzione primaria del *disagio* inteso come «sentimento di malessere che deriva dall'incapacità di fronteggiare e risolvere con successo i diversi compiti di sviluppo connessi con il processo di crescita» (Palmonari, 1997).

5.3
Praticare la didattica orientativa/orientante o orientamento formativo diacronico

5.3.1. Non si può non orientare

Nella vita dei giovani l'esperienza più pervasiva è quella scolastica perché in un unico luogo, spazioso e complesso (fatto di tanti luo-

ghi), per un tempo non indifferente (fino a 40 ore settimanali), sono inseriti in un contesto organizzato (regolato) e in un gruppo stabile di pari, dove incontrano sistematicamente almeno una decina di adulti/insegnanti e altre figure.

Un'esperienza così intensa li condiziona molto, anche se è *soprattutto* la relazione con gli insegnanti delle varie discipline ad orientarli *(si pensi solo al peso della misurazione/valutazione degli apprendimenti)*, persino nel caso in cui nessuno si ponga consapevolmente tale obiettivo. *A scuola, infatti, non si può non orientare*: in modo indiretto, involontario, casuale e spesso eccezionale attraverso l'*attrazione* (docente significativo che trasfonde la sua passione per la disciplina e la rende intelligibile e interessante, anche se astrusa) oppure attraverso la *repulsione* (docente che non facilita l'approccio alla disciplina, non stimola curiosità e non induce la motivazione all'apprendimento), oppure in modo diretto e consapevole, attraverso un'*attività mirata di attribuzione di senso* a ciò che si fa nell'attività didattica.

Occorre, perciò, riflettere su questo, chiedendosi in che modo sia possibile per i docenti giocare in positivo il loro ruolo significativo in termini *professionali*, usando le loro *competenze intenzionalmente* per individuare come operare nel lavoro in classe per dotare i giovani della capacità di auto-orientarsi e come realizzare attività che, se costruite consapevolmente, possono essere di *grande potenza* ed evitare il rischio di produrre, magari in buona fede, risultati anche devastanti o di lasciare spazio all'*orientamento quotidiano* silenzioso, pervasivo e suadente, che può essere anche molto deviante.

Occorre, contemporaneamente, focalizzare l'attenzione sulle *risorse delle discipline* e chiedersi come si può usare sensatamente il tempo lungo della scuola per dare strumenti di *orientamento*, pur con le dovute differenziazioni in relazione alle diverse tappe dell'età evolutiva e ai bisogni del tutto peculiari degli adulti.

Quando si parla di didattica orientativa/orientante o orientamento formativo si fa riferimento, dunque, ad *azioni intenzionali finalizzate* a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo, a costruire/potenziare le *competenze orientative generali* ovvero i prerequisiti per la costruzione/potenziamento delle competenze orientative vere e proprie, *usando le discipline in senso orientativo*, individuando in esse le *risorse* più adatte per dotare i giovani di capacità spendibili nel loro processo di auto-orientamento.

Per quanto minimalista o banale possa sembrare (ma non lo è), i *traguardi prioritari* che i giovani dovrebbero raggiungere sono:

– *attraversare* le discipline per scoprire in ciascuna qual è la *peculiare visuale del mondo reale* che offre e in che modo sviluppa le *potenzialità e mette in grado di operare scelte consapevoli*, in un'ottica che non trascuri le interrelazioni tra i saperi, ma non si lasci vincere dall'ossessione dell'interdisciplinarità a ogni costo, sempre e ovunque: è, infatti, un *diritto* di ciascun giovane fare *percorsi disciplinari significativi*;
– *imparare* comunque qualcosa (saperi, procedure, metodi) da ciascuna disciplina in modo stabile e consapevole e in stretta ed evidente connessione con l'immediata *spendibilità* nel mondo reale, per capire e per agire.

Ma, al di là dell'ovvia *diversità delle discipline*, occorre trovare *alcuni presupposti comuni* che fungano da sfondo omogeneo sul quale inserire le specificità disciplinari su cui lavorare; in altre parole occorre vedere cosa si può ricavare che serva a orientare attraverso le discipline (nessuna esclusa), nel modo in cui si sono riorganizzate nel corso del *Novecento*, secolo di enormi trasformazioni negli assetti sociali e lavorativi e nell'architettura dei saperi, che ha visto da un lato una progressiva specializzazione per risolvere problemi particolari, e dall'altro la costruzione di forti nuclei necessari ad aggredire la complessità del mondo contemporaneo.

5.3.2. Costruire curricoli che abbiano come traguardi competenze

Ma per fare ciò occorre abbandonare risolutamente la sudditanza (purtroppo largamente diffusa) dai libri di testo e produrre *curricoli mirati all'auto-orientamento*, inteso come capacità di analizzare i propri *interessi* e le proprie *attitudini* nei *confronti degli ambiti disciplinari*, fare *alcune prime grandi opzioni* di fondo, elaborare un progetto, a breve e a medio termine, ottimale per le condizioni date (*curricolo centrato sulla persona o sul soggetto*).

Il *curricolo* è, infatti, un artefatto prodotto dai docenti di una scuola, tenendo conto dell'età evolutiva e di alcuni vincoli (le indicazioni nazionali, gli statuti disciplinari, il contesto); esso è il risultato di una *scelta responsabile* che:
– individua *alcuni traguardi essenziali*, una serie succinta di temi portanti («pochi e approfonditi») e di competenze via via più complesse, passando dai campi di esperienza agli ambiti e alle aree disciplinari e infine alle discipline vere e proprie, puntando a «ciò per cui serve un maestro/a e dei compagni» e agli «strumenti di conoscenza del mondo attuale» (Pontecorvo, 1997), una sorta di *investimento*

produttivo su poche cose, che servano però in prospettiva a lungo termine e diano gli strumenti per fare continua manutenzione, magari rinunciando a qualcosa in favore di qualcos'altro;
– è funzionale alla *progettazione/organizzazione*, attraverso l'uso selettivo delle risorse messe a disposizione dalle discipline, delle *esperienze* di apprendimento dei giovani mirate alla costruzione di conoscenze e competenze e dell'*ambiente* nel suo complesso in quanto influenza gli apprendimenti.

Questa sembra oggi la definizione più consona della parola (già negli anni Sessanta del Novecento esistevano in letteratura un centinaio di definizioni) in quanto è così aperta da permettere di sottolineare quanto sia importante prestare attenzione a *tutti gli elementi* che costituiscono il processo di formazione (i traguardi, i contenuti, gli strumenti, i metodi, le verifiche, ma anche i tempi previsti per gli apprendimenti, le modalità di organizzazione degli alunni, il clima della classe e la gestione della routine scolastica quotidiana in un insieme *coerente*).

Ma, se l'*esito* dell'insegnamento, in un giusto equilibrio tra formazione, educazione e istruzione, è il possesso di *competenze*, occorre chiarire meglio cosa questo vuol dire. Documenti e letteratura condividono l'idea che le competenze sono un *costrutto complesso* (del soggetto), in cui per eseguire un compito o affrontare un problema in riferimento a un contesto si integrano *tre componenti* (conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali e attitudini personali) e che la terza è determinante, anzi *strategica* per l'*attivazione* automatica e/o consapevole, anche se rimane in gran parte nascosta (la competenza come un *iceberg*), perché è quella che *mobilita* effettivamente le conoscenze possedute; esse, inoltre, si apprendono e si arricchiscono continuamente con l'esperienza.

Ciò significa che, anche se si costruiscono lavorando con le risorse delle discipline, *non esistono competenze puramente disciplinari* o, meglio, per fare in modo che le conoscenze acquisite entrino a far parte in modo stabile delle competenze del soggetto, è indispensabile in qualche modo lavorare anche sulla terza componente, integrando l'insegnamento e l'apprendimento disciplinare con un'attenzione costante anche alle cosiddette *competenze trasversali*: comunicative, cognitive, metacognitive (intese pure come padronanza disciplinare nei suoi processi logici e metodologici per arrivare al livello di eccellenza) e metaemozionali personali e sociali. Risulta inoltre determinante il metodo di insegnamento e di apprendimento: solo *partendo, infatti, dall'apprendimento di conoscenze semplici* (dichiarative e procedurali, ciascuna insegnabile, misurabile, valutabile) *ed essendo poi*

guidati in modo intenzionale ad aggregarle in conoscenze complesse si possono effettivamente acquisire competenze.

Questo comporta inevitabilmente, se è identico o cala il tempo scolastico a disposizione, un *taglio drastico delle conoscenze dichiarative* a favore di quelle *procedurali e delle abilità/competenze trasversali.* Occorre convincersi, infatti, che nella società della conoscenza e della globalizzazione «la prima finalità dell'insegnamento è stata formulata da Montaigne: *è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena*. Cosa significa *una testa ben piena* è chiaro: è una testa nella quale il sapere è accumulato, ammucchiato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso. Una *testa ben fatta* significa che invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi e di principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso» (Morin, 2000, p. 127).

Infine, affinché il curricolo non resti una bella lista di nobili intenti e si traduca *effettivamente* in pratica didattica efficace per l'acquisizione di competenze, è indispensabile costruire le condizioni materiali per la realizzazione di esperienze di apprendimento: *qui inizia il lavoro di insegnamento che fa la differenza e rende orientativa la didattica.*

5.3.3. Praticare una mediazione didattica efficace

A scuola si lavora principalmente, anche se non solo, con i saperi disciplinari, ma tra la *ricerca scientifica o sapere esperto* (le discipline) e la *ricerca didattica* (le discipline insegnate o sapere didattico) c'è un *legame* e anche un salto*:* la prima ha un ordinamento fondato su uno statuto disciplinare, la seconda ha, invece, bisogno di individuare la valenza formativa e di tarare, senza snaturarli, i modelli disciplinari in riferimento alle strutture cognitive dei giovani nelle diverse età. I saperi formali, inoltre, sono *difficili* e *complessi* perché sono costruiti utilizzando in successione operatori di ricerca, di comunicazione, di risistematizzazione, che costringono i giovani a ripercorrere a ritroso questo itinerario per capire cosa stanno studiando e per acquisire nuove capacità.

Da una parte c'è, dunque, la struttura logica e sintattica delle discipline e dall'altra la mente e il cuore dei giovani. Si verifica *apprendimento* solo quando una nuova conoscenza (disciplinare) riesce a modificare i modelli di comportamento cognitivo e culturale e la nuova conoscenza viene utilizzata per pensare e per fare. Il processo conoscitivo serve, infatti, per *ordinare* l'esperienza e per poten-

ziare e rendere durevoli le *capacità* (in questo consiste il valore formativo delle discipline).

Per agevolare, facilitare, sostenere, aiutare la trasformazione del sapere disciplinare in attività di apprendimento è fondamentale, dunque, la *mediazione tra saperi esperti e saperi quotidiani, tra saperi formali e bisogni degli studenti*, predisposta e realizzata dai docenti nella *progettazione operativa* e nella *realizzazione* delle esperienze, *intervenendo sia sulle discipline che sui giovani per avvicinarli e rendere possibile la comunicazione*. Naturalmente il *livello* di mediazione necessario è direttamente *proporzionale* all'età degli allievi e alle loro reali possibilità e motivazioni, da molto alta con i bambini all'inizio della loro esperienza scolastica a molto bassa con i ragazzi alla fine del percorso.

Si possono distinguere, infatti, tre modalità di mediazione didattica[6]:

– una *mediazione forte* in cui la strutturazione del percorso è molto sostenuta e i risultati in termini di apprendimento sono molto buoni (accompagnamento);
– una *mediazione debole* in cui la strutturazione è assai tenue e poco significativa e lascia spazio alla libertà, ma anche alla solitudine e gli esiti sono assai scarsi o imprevedibili;
– una *mediazione inesistente* in cui c'è la rinuncia a intervenire nella convinzione che non ci sia nulla da fare e l'esito è un peggioramento della situazione (è la non-mediazione, molto più presente nella scuola di quanto si creda).

Dal tipo di mediazione scelta e praticata dai docenti deriva, non unicamente ma in prevalenza, il fatto che l'allievo impari e *memorizzi* le informazioni date nelle lezioni o contenute nei libri di testo e magari anche stabilisca relazioni (ma la mente, continuamente bersagliata da un numero enorme di informazioni, non solo non le utilizza intenzionalmente in altro contesto, ma nemmeno le conserva a lungo in quanto non sono stati innescati i processi cognitivi che consentono di integrare le nuove conoscenze con quelle già possedute e di padroneggiarle) oppure *impari a imparare*, si renda conto delle nuove risorse dichiarative e procedurali introiettate, riconosca e scelga strategie diverse a seconda dei casi e impari a soppesare la propria adeguatezza o inadeguatezza rispetto al compito o al problema: in altre parole acquisisca competenze.

Un'azione didattica ha buone probabilità *di successo* e si rivela una mediazione efficace se è in grado di fornire agli allievi alcune conoscenze forti e di *creare le condizioni* cognitive e affettive affinché

esse possano essere effettivamente apprese: occorre, in altre parole, che gli insegnanti *sostengano la costruzione* di conoscenze, abilità, competenze attraverso precise e dettagliate *indicazioni di lavoro*, necessarie a interiorizzare e a imparare a fare da soli; solo man mano che aumenta l'autonomia dei giovani, questo sostegno forte può diminuire fino a sparire.

Per Feuerstein, infatti, le *condizioni fondamentali* (anche se non uniche) per una buona mediazione sono tre:

– *intenzionalità*: il mediatore *vuole entrare in relazione* con i soggetti in apprendimento e lo dice apertamente, si interpone tra loro e i diversi stimoli, concentra l'attenzione su alcuni di essi e attribuisce loro un significato, facilita l'organizzazione del lavoro, osserva le reazioni degli studenti e risponde, sostenendoli nel loro percorso;
– *trascendenza*: il mediatore coglie ogni occasione per incuriosire e per allargare gli orizzonti in modo da inserire le cose imparate in un contesto più vasto, per *generalizzare* e rendere gli apprendimenti *trasferibili in altro contesto*, costruendo così l'abitudine alla *flessibilità*;
– *significato*: il mediatore fa capire cosa si studia e perché è importante studiarlo (motivazione) in modo da far percepire ai giovani che la fatica è finalizzata e ha un senso e che i percorsi sono *significativi* sul piano psicologico, logico, culturale.

Occorre, dunque, produrre un *sapere didattico* sostenuto da *quattro pilastri*, due dei quali riguardano il "cosa" (cioè i contenuti da insegnare/apprendere per; cosa utilizzare delle risorse disciplinari per) e due riguardano il "come" (cioè con quali strategie di insegnamento e con quali modelli di progettazione)[7], ciascuno indispensabile e complementare agli altri tre, per mirare *intenzionalmente* ed *effettivamente*, con buone probabilità di successo, all'acquisizione da parte dei giovani di *competenze orientative generali.*

5.4
I traguardi di apprendimento significativi per l'orientamento: abilità/competenze trasversali

La prima sequenza operativa consiste nello *scomporre* le competenze in singole *abilità*, attribuendo a questa parola il corretto significato di capacità, di fronte a *compiti o problemi determinati*, di agire in modo soddisfacente in un certo contesto, e, quindi, anche il livello di *expertise* in un determinato ambito. Un *aggregato interconnesso di conoscenze dichiarative* (sapere cosa è una certa cosa), *procedurali* (sapere come fare sia a livello logico e metodologico che operativo) e *attitu-*

dinali, che serve per fronteggiare un determinato ambito, la capacità di applicare conoscenze specifiche, settoriali, delimitate a un certo campo, per eseguire una *parte specifica* di un'attività. Ogni abilità richiede una *precisa formazione* attraverso un'*esperienza* diretta. In altre parole è una *competenza più circoscritta e specifica.*

I grandi gruppi di *abilità*, nei quali sono inseribili tutte le abilità/competenze indicate dai documenti internazionali, fondamentali nell'apprendimento e nell'orientamento perché utilizzabili in diversi contesti e indispensabili per la stessa costruzione di competenze (*risorse di base)* sono quelli qui di seguito illustrati.

1. Le *abilità comunicative* che consentono di decodificare/produrre informazioni, verbali e non verbali, e di avvalersi anche degli strumenti di comunicazione di massa; sono le capacità che consentono il *dominio dei diversi linguaggi* e contemporaneamente degli strumenti materiali della comunicazione; si tratta di procedure che permettono di trasporre le operazioni della mente in una forma che renda possibile la comunicazione, ma sono anche un modello di lettura di un contesto. Particolarmente importanti tra queste sono:

– i linguaggi *quotidiani* (informali e non formali regolati dagli usi sociali e dagli ambienti) necessari per vivere nelle moderne democrazie, per esprimere le proprie idee e per partecipare costruttivamente alla vita sociale (diritti riconosciuti);
– i linguaggi specifici delle diverse *discipline* (formali) necessari per studiare e imparare, per decodificare e per codificare le esperienze;
– i linguaggi *logici* (tabella, diagramma di flusso, istogramma, grafo, schema, isoterma, sistemi di segnaletica, mappa topografica e mentale), schemi visivi universali applicabili a tutti i settori del sapere che consentono sia di *comunicare* informazioni anche complesse in forma chiara, precisa, semplice, efficace sia di *elaborare* e produrre nuove informazioni, incrociando più variabili e istituendo relazioni.

2. Le *abilità cognitive, logiche e metodologiche*, sono le capacità pratiche che guidano il lavoro di ricerca degli studiosi delle discipline e servono a costruire il sapere esperto professionale (insieme di procedure, regole, mezzi, strumenti, fasi operative: in altre parole operazioni cognitive, metodo e linguaggio). La loro acquisizione consente di capire come sono costruiti i saperi formali organizzati e di apprenderli, di appropriarsi delle procedure logiche e metodologiche di ciascuna disciplina in modo da usarle e da produrre nuove conoscenze; ma consente anche di compiere operazioni cognitive, di usare correttamente ed efficacemente le facoltà della mente (operatori cognitivi) per fare e per agire in modo appropriato alla situazione e/o al

compito, per ragionare, per capire ed elaborare pensiero astratto, e per acquisire un *metodo di lavoro intellettuale* per l'apprendimento; permette anche di apprendere ad apprendere, in quanto ogni sapere rappresenta una lettura e un'interpretazione di alcuni aspetti della realtà e una modalità di risoluzione di alcuni specifici problemi; le discipline, proprio per il loro alto grado di formalizzazione, che le rende complesse e difficili, hanno il potere (esclusivo) di offrire la capacità di *dare significato* alle esperienze e di orientarsi, di comprendere, costruire e criticare argomentazioni e discorsi, e di fornire un *modello di conoscenza* e *strumenti* di comprensione della realtà e della propria persona, modalità di percezione e di espressione della realtà e di codificazione peculiare dell'esperienza, che poi possono essere usate anche con i saperi non formali e informali, per loro natura spontanei e disordinati, per arricchirli e formalizzarli.

3. Le *abilità e le strategie metacognitive*, che consentono di decentrare il pensiero verso il futuro (previsioni, progetti) e verso il passato (monitoraggio e autovalutazione), ma anche di controllare i percorsi mentali utilizzati per elaborare informazioni, assumere decisioni, svolgere compiti, risolvere problemi, per apprendere ad apprendere. Esse servono a costruire la *conoscenza*, che una persona ha del funzionamento della propria mente e di quella degli altri, e dei suoi meccanismi di *controllo* e la *consapevolezza* delle possibili *strategie* di fronteggiamento delle situazioni «come regola o insieme di regole, necessarie per risolvere un problema e sufficientemente generali per essere applicate a una grande varietà di situazioni» (Chi, 1985, p. 16). In altre parole rappresentano la capacità di *essere riflessivi* (Schön, 1993), di *usare consapevolmente il pensiero in funzione e prima dell'azione*.

In alcuni autori (Rey, 2003) queste abilità sono considerate l'unico mezzo per *trasferire* le conoscenze in contesti diversi da quelli di apprendimento, in quanto la consapevolezza, al posto della meccanicità, consente di inquadrare la situazione, di rendersi conto che è possibile e opportuno trasferire, di provocare l'*intenzione* e il potere di scelta per farlo effettivamente; quindi esse sono considerate la *condizione necessaria di ogni competenza*; in tal senso possono essere viste come il livello più alto della conoscenza (l'*eccellenza*), che rende possibile il controllo delle azioni da parte del soggetto e un grado sempre più alto di *autonomia* (e anche di senso di autoefficacia); si sviluppano attraverso un'adeguata formazione all'autoriflessione e all'automodificazione, e un'adeguata *educazione cognitiva* e sono utili sia per le persone in difficoltà che possono migliorare sia per quelle già *brave* che acquisiscono flessibilità e creatività.

4. Le *abilità e le strategie metaemozionali, personali e sociali*, che consentono di avere consapevolezza, autocontrollo, motivazione e di imparare a stare con gli altri in modo costruttivo e collaborativo, padroneggiando le dinamiche della vita sociale. A fare la differenza in una prestazione (scolastica o professionale) non sono, infatti, tanto gli aspetti più evidenti e palesi (l'organizzazione, i ruoli, le tecnologie ecc.) quanto piuttosto le intenzioni, le motivazioni, le attese, gli atteggiamenti, il carattere, i sentimenti, le norme implicite di comportamento delle persone, le relazioni interpersonali, in breve il clima del contestofferenza
in una prestazione (scolastica o professionale) non sono, infatti, tanto gli aspetti più evidenti e palesi (l'organizzazione, i ruoli, le tecnologie ecc.) quanto piuttosto le intenzioni, le motivazioni, le attese, gli atteggiamenti, il carattere, i sentimenti, le norme implicite di comportamento delle persone, le relazioni interpersonali, in breve il clima del contestofferenza
in una prestazione (scolastica o professionale) non sono, infatti, tanto gli aspetti più evidenti e palesi (l'organizzazione, i ruoli, le tecnologie ecc.) quanto piuttosto le intenzioni, le motivazioni, le attese, gli atteggiamenti, il carattere, i sentimenti, le norme implicite di comportamento delle persone, le relazioni interpersonali, in breve il clima del contestofferenza
in una prestazione (scolastica o professionale) non sono, infatti, tanto gli aspetti più evidenti e palesi (l'organizzazione, i ruoli, le tecnologie ecc.) quanto piuttosto le intenzioni, le motivazioni, le attese, gli atteggiamenti, il carattere, i sentimenti, le norme implicite di comportamento delle persone, le relazioni interpersonali, in breve il clima del contestofferenza
in una prestazione (scolastica o professionale) non sono, infatti, tanto gli aspetti più evidenti e palesi (l'organizzazione, i ruoli, le tecnologie ecc.) quanto piuttosto le intenzioni, le motivazioni, le attese, gli atteggiamenti, il carattere, i sentimenti, le norme implicite di comportamento delle persone, le relazioni interpersonali, in breve il clima del contestofferenza
in una prestazione (scolastica o professionale) non sono, infatti, tanto gli aspetti più evidenti e palesi (l'organizzazione, i ruoli, le tecnologie ecc.) quanto piuttosto le intenzioni, le motivazioni, le attese, gli atteggiamenti, il carattere, i sentimenti, le norme implicite di comportamento delle persone, le relazioni interpersonali, in breve il clima del contestofferenza
in una prestazione (scolastica o professionale) non sono, infatti, tanto gli aspetti più evidenti e palesi (l'organizzazione, i ruoli, le tecnologie ecc.) quanto piuttosto le intenzioni, le motivazioni, le attese, gli atteggiamenti, il carattere, i sentimenti, le norme implicite di comportamento delle persone, le relazioni interpersonali, in breve il clima del contestofferenza
in una prestazione (scolastica o professionale) non sono, infatti, tanto gli aspetti più evidenti e palesi (l'organizzazione, i ruoli, le tecnologie ecc.) quanto piuttosto le intenzioni, le motivazioni, le attese, gli atteggiamenti, il carattere, i sentimenti, le norme implicite di comportamento delle persone, le relazioni interpersonali, in breve il clima del contestofferenza
in una prestazione (scolastica o professionale) non sono, infatti, tanto gli aspetti più evidenti e palesi (l'organizzazione, i ruoli, le tecnologie ecc.) quanto piuttosto le intenzioni, le motivazioni, le attese, gli atteggiamenti, il carattere, i sentimenti, le norme implicite di comportamento delle persone, le relazioni interpersonali, in breve il clima del contestofferenza
in una prestazione (scolastica o professionale) non sono, infatti, tanto

Per il sistema scolastico nello specifico, il ruolo strategico dell'orientamento viene collegato prioritariamente al fenomeno dell'insuccesso e della dispersione, mettendone in risalto le due facce del problema; da un lato, le ricadute patologiche sul funzionamento del sistema scolastico stesso e le conseguenze sul sistema economico-produttivo e, dall'altro, gli effetti problematici sull'evoluzione delle storie individuali (formative, lavorative, sociali). Il termine *dispersione*, infatti, fa riferimento a più significati sia riferiti ai vissuti soggettivi e alle competenze individuali dello studente sia al fallimento degli obiettivi dell'istituzione; il problema cioè si pone sia in termini di risultati non conseguiti (o parzialmente conseguiti) dal singolo alunno, sia in termini di perdita di un certo numero di alunni da parte dell'istituzione.

Per questo insieme di ragioni, i fenomeni di insuccesso o dispersione *all'interno* del sistema scolastico e quelli *all'esterno* (intesi come fuoriuscita o abbandono) vanno trattati all'interno di uno stesso quadro interpretativo del fenomeno.

Sull'onda di una riflessione che è venuta avanti in questo ultimo periodo (cfr. Vattovani, Pombeni, 2005) e di un confronto maturato all'interno di un progetto finanziato dalla Commissione europea nel quadro del programma Leonardo Da Vinci (*GIRC – Guidance Innovation Relays Centers*), può essere opportuno chiudere questo volume chiedendosi quale potrebbe essere *oggi* per la Provincia di Bologna il ruolo di un servizio dedicato di orientamento all'interno di una prospettiva di sistema territoriale.

La finalità potrà essere quella di favorire l'innovazione e la qualità nel campo dell'orientamento attraverso l'integrazione e il raccordo fra i servizi? O forse quella di erogare prestazioni specialistiche per garantire al cittadino neutralità del servizio e professionalità degli operatori? O ancora una combinazione di più funzioni, in parte finalizzate a sostenere il sistema e in parte rivolte direttamente all'utenza finale?

Conoscendo la storia pregressa e la situazione attuale (ricchezza di esperienze del sistema, ma anche criticità a livello di coordinamento; pluralità di offerta ma anche confusione di funzioni/obiettivi ecc.), tenendo conto delle nuove linee di indirizzo europeo (poca sperimentazione e assistenza tecnica, soprattutto consolidamento di esperienze ed erogazione di servizi) e di un budget di risorse destinato ad assottigliarsi (soprattutto nei confronti del supporto alle azioni di orientamento nella scuola), verrebbe abbastanza immediato pensare alla necessità di un *centro risorse* (concetto più ampio di quello di *servizio dedicato*) all'interno del quale collocare anche l'e-

rogazione di alcune attività specialistiche, di cui si avverte la mancanza nel sistema territoriale.

In questo momento progettare *un'entità di secondo livello* significa infatti:

a) riconoscere l'importanza (e il bisogno) di svolgere una funzione di supporto tecnico nei confronti del sistema scolastico-formativo e un ruolo di raccordo per accompagnare i servizi di base verso il raggiungimento di obiettivi qualitativi, coerenti con lo scenario identificato dal Consiglio europeo di Lisbona;

b) far fronte a una carenza di prestazioni dedicate (in primo luogo nei confronti delle famiglie) che non può trovare risposta adeguata all'interno del sistema scolastico.

La nascita di un *centro risorse per l'orientamento* a livello provinciale può rispondere essenzialmente a tre obiettivi:

a) stabilizzare una funzione di *assistenza tecnica al sistema di istruzione e formazione*, favorendo un processo di raccordo e comunicazione fra gli attori socio-istituzionali e un'attività di sostegno e consulenza alla progettazione/gestione di interventi dedicati e svolgendo un ruolo di coordinamento fra i servizi territoriali rispetto alle priorità di intervento identificate a livello politico-programmatico;

b) qualificare le *professionalità* che operano nel settore, incrementando le competenze professionali degli operatori di orientamento. Un primo obiettivo potrebbe essere finalizzato al *monitoraggio dei fabbisogni formativi* dei docenti e degli operatori, ma anche quello di promuovere (non necessariamente gestire direttamente) azioni di soddisfacimento di tali bisogni. Per garantire il massimo acceso alle opportunità di aggiornamento è opportuno che venga promossa un'attività di diffusione delle iniziative formative presenti sul territorio attraverso una campagna di pubblicizzazione sistematica. Un secondo obiettivo riguarda la creazione di *occasioni ricorrenti di scambio di esperienze pratiche*. Si tratta di produrre le condizioni affinché i docenti e gli operatori del settore possano conoscere e socializzare metodi e strumenti di lavoro che si dimostrano efficaci rispetto a specifici obiettivi e a singoli target di utenti. La sede per questo confronto e questo scambio può essere quella dei *laboratori territoriali*, da intendersi come momenti di formazione fra pari. Per non disperdere il patrimonio di esperienze, che verrà prodotto in queste occasioni, diventa importante trovare modalità di diffusione della documentazione in rete e avere la possibilità di rielaborare e diffondere indicazioni metodologiche relative ad alcune *buone pratiche* attraverso collane dedicate a uso degli operatori;

c) promuovere la *qualità*; incrementando livelli di efficacia ed efficienza delle attività e dei servizi erogati a tutela soprattutto dei destinatari finali. In prospettiva il sistema potrebbe anche arrivare a:

– favorire l'innovazione attraverso la diffusione di strumenti e materiali di supporto all'agire quotidiano degli operatori. È opportuno prefigurare anche l'opportunità di elaborare alcune tipologie di materiali orientativi che possano avere una ricaduta ampia sul sistema e prevedere il coinvolgimento attivo di alcune risorse del sistema nella loro realizzazione. Si può fare riferimento sia a percorsi metodologici sia a strumenti di attivazione dell'utenza con particolare riferimento a quelle fasce più marginali rispetto alle quali l'utilizzo di metodologie e proposte già disponibili si possono rivelare inadeguate e/o inefficaci;

– condividere la predisposizione di un *dispositivo di monitoraggio* a cui aderiscono volontariamente le singole scuole, eventualmente con il vantaggio di un riconoscimento formale della loro attività.

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (a cura di) (2004), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano.

AJELLO A. M., MEGHNAGI S., MASTRACCI C. (2000), *Orientare dentro e fuori la scuola*, La Nuova Italia, Milano.

AKOS P., GALASSI J. P. (2004), *Middle and High School Transitions as Viewed by Students, Parents and Teachers*, in "Professional School Counselling", 7 (4), pp. 212-21.

BANDURA A. (a cura di) (1996), *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento.

BAUBION-BROYE A., LE BLANC A. (2001), *L'incertitude dans les transitions: nouvelles approches: présentation*, in "L'orientation scolaire et professionnelle", 30 (1), pp. 3-8.

BODA G. (2001), *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Milano.

CHI M. T. (1985), *Changing Conception of Sources of Memory Development*, in "Human Development", 28, pp. 50-6.

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Unione Europea.

DE CRISENOY M., PRETERRE N. (2000), *S'orienter dans un monde de travail en pleine mutation: quelles compétences nécessaires pour le praticiens et pour l'individu?*, in "L'orientation scolaire et professionnelle", numéro hors-série, pp. 272-9.

DI FABIO A. (1998), *Psicologia dell'orientamento*, Giunti, Firenze.

ID. (2002), *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, Giunti, Firenze.

DI NUBILA R. (1995), *La valenza formativo-orientativa del sapere disciplinare*, in F. Marostica (a cura di), *Orientamento e scuole superiori*, IRRSAE ER, Synergon, Bologna.

ID. (2003), *Orientamento formale e non formale come processo formativo*, in "Professionalità", 76, pp. 37-41.

DIREZIONE GENERALE POLITICHE ORIENTAMENTO E FORMAZIONE (2004), *Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento*, documento tecnico-scientifico, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

DOMENICI G. (1998), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari.

ELLERANI P., PAVAN D. (2003), *Cooperative Learning. Una proposta per l'orientamento formativo. Costruire in gruppo abilità e competenze*, Tecnodid, Napoli.

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

FEUERSTEIN R. (1995), *Non accettarmi come sono*, Sansoni, Milano.

FIELDING A. I. (2000), *Pourquoi les praticiens dissent-ils que la théorie n'est pas utile à la pratique?*, in "L'orientation scolaire et professionnelle", 1, pp. 79-90.

GHIGNE V. (2005), *La dispersione scolastica: le parole chiave*, Carocci, Roma.

GOLEMAN D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.

ID. (1998), *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.

GUGLIELMI D., POMBENI M. L. (2003), *Compétences d'orientation et besoins d'aide dans le transitions*, in N. Delobbe, G. Karnas, C. Vanderberghe (éds.), *Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être professionnel*, vol. 1, Presses Universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve.

GUICHARD J. (2000), *Un secolo di teoria e pratica dell'orientamento: quali prospettive all'alba del 21° secolo?*, in "Riserva Uomo", 7, pp. 11-39.

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

GYBERS N., HEPPNER M., JOHNSON J. (2001), *L'orientamento professionale*, Giunti, Firenze.

ISFOL (2003a), *L'orientamento a scuola: quale ruolo per l'insegnante*, FrancoAngeli, Milano.

ID. (2003b), *Materiali per l'orientamento; quale percezione e quale diffusione*, FrancoAngeli, Milano.

ID. (2003c), *Profili professionali per l'orientamento*, FrancoAngeli, Milano.

KANEKLIN C. (1980), *Il primo colloquio*, in A. Quadrio, V. Ugazio (a cura di), *Il colloquio in psicologia clinica e sociale*, FrancoAngeli, Milano.

MAGAGNOLI C., MORGAGNI E. (2004), *Buone pratiche e proposte per la costruzione di reti per l'orientamento*, Editcomp, Bologna.

MANCINI G. (2006), *L'intervento sul disagio scolastico*, FrancoAngeli, Milano.

MAROSTICA F. (2003), *Competenze@competenze per il successo formativo e non*, in "Innovazione educativa", 4, pp. 47-58.

EAD. (2006), *Abilità, competenze e saperi nei documenti internazionali (dal 1990 ad oggi)*, disponibile su http://www.orientamentoirreer.it/materiali/indice_materiali_didatticaorientativa.htm.

MONTEDORO C. (a cura di) (2001), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento: modelli, metodi e strategie didattiche*, ISFOL, FrancoAngeli, Milano.

MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.

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

PALMONARI A. (a cura di) (1997), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna (ed. or. 1993).

POCCATERRA R., POZZI S., GULLI G. (2002), *Orientarsi a scuola*, FrancoAngeli, Milano.

POMBENI M. L. (2001), *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche*, in "Professionalità", 65, pp. 14-22.

EAD. (2002a), *Differenziare le azioni e specificare le professionalità*, in A. Grimaldi (a cura di), *Modelli e strumenti per l'orientamento*, FrancoAngeli, Milano.

EAD. (2002b), *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità*, in A. Grimaldi (a cura di), *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, FrancoAngeli, Milano.

POMBENI M. L., CANZUTTI S. (2000), *Profili orientativi: verso una definizione tipologica*, in "Risorsa Uomo", 7 (1-2), pp. 109-29.

POMBENI M. L., GUGLIELMI D. (2000), *Competenze orientative: costrutti e misure*, in "Giornale Italiano di Psicologia dell'orientamento", 1 (3), pp. 26-37.

PONTECORVO C. (1997), *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica istruzione", 78, pp. 147-62.

REY B. (2003), *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano.

RUFFINI C., SARCHIELLI V. (a cura di) (2001), *Il bilancio di competenze: nuovi sviluppi*, FrancoAngeli, Milano.

SALOVEY P., MAYER J. D. (1990), *Emotional Intelligence*, in "Imagination, Cognitions and Personality", 9, pp. 59-63.

SARCHIELLI G. (2000), *Orientatore: una professione emergente. Rappresentazioni, esigenze del compito e sistemi di competenze*, in S. Soresi (a cura di), *Orientamenti per l'orientamento*, ITER-Giunti, Firenze.

SARTORI M. (a cura di) (2002), *Percorsi di transizione formativa e lavorativa delle donne*, FrancoAngeli, Milano.

SCHAWB J. J. (1971), *La struttura della conoscenza e il curricolo*, La Nuova Italia, Firenze.

SCHÖN D. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.

SELVATICI A., D'ANGELO M. G. (1999), *Il bilancio di competenze*, FrancoAngeli, Milano.

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

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

VANINI P. (2001), *Il metodo Feuerstein. Una strada per lo sviluppo del pensiero*, IRRSAE Emilia-Romagna, Editcomp, Bologna.

ID. (2003), *Il cooperative learning a scuola*, in "Innovazione educativa", 5, pp. 42-9.

ID. (2004), *Potenziare la mente? Una scommessa possibile. L'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein*, presentazione di F. Marostica, Vannini Editore, Brescia.

VATTOVANI P., POMBENI M. L. (a cura di) (2005), *Centri dedicati per un sistema integrato di orientamento: differenze per qualificare*, FrancoAngeli, Milano.

VESCINI C. (a cura di) (2004), *Uno a casa, tre in viaggio. Il Cooperative learning: riflessioni e pratiche educative*, IRRE ER, Editcomp, Bologna.

VIGLIETTI M. (1989), *Orientamento: una modalità educativa permanente*, SEI, Torino.

VONDRACEK F. W., CAPALDI D. M., PORFELI E. (2003), *Childhood and Adolescent Predictors of Early Adult Career Pathways*, in "Journal of Vocational Behavior", 63 (3), pp. 305-28.

VYGOTSKIJ L. (1990), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma-Bari.

ID. (2006), *Psicologia pedagogica. Attenzione, memoria e pensiero*, Erickson, Trento.

YOUNG R. A., VALACH L. (2004), *The Construction of Career through Goal-Directed Action*, in "Journal of Vocational Behaviour", 64, pp. 499-514.

Studi e ricerche

Collana dell'Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche per la sicurezza sul lavoro della Provincia di Bologna

Volumi pubblicati:

1 Barbara Giullari (a cura di), *Verso un Osservatorio sulla scolarità. Scelte e percorsi dei giovani in obbligo formativo nella provincia di Bologna*, *Primo Rapporto sperimentale (1999-2002)* – Con scritti di Andrea Canevaro, Felice Carugati, Franco Frabboni, Maria Lucia Giovannini, Mauro Levratti (IRRE Emilia-Romagna), Maria Luisa Pombeni

2 Massimo Marcuccio (a cura di), *Integrazione tra scuola e formazione professionale nel Nuovo obbligo scolastico. Esperienze di monitoraggio e valutazione di progetti formativi nella provincia di Bologna*

3 Massimo Marcuccio (a cura di), *Integrazione tra scuola e formazione professionale nell'obbligo formativo. Esperienze di monitoraggio e valutazione di progetti formativi nella provincia di Bologna*

4 Maria Lucia Giovannini, Massimo Marcuccio, *Per la valutazione di un progetto sui rientri a scuola dalla formazione professionale. Un percorso di ricerca nella provincia di Bologna*

5 Cinzia Migani (a cura di), *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*

6 Massimo Marcuccio (a cura di), *Il biennio integrato. Esiti del monitoraggio e della valutazione su due anni di attività formative nella provincia di Bologna. Elementi per la riflessione nel sistema integrato, Atti del convegno – Bologna 6 ottobre 2005*

7 Mauro Levratti (a cura di), *Magliette e videoclip: quando l'esperienza diventa apprendimento. Percorsi realizzati in integrazione fra scuola e formazione professionale nelle classi I^e della secondaria superiore*

8 Paolo Bernardi, Paola Dalli, Alessandra Deoriti, Magda Indiveri, Anna Jannelli (a cura di), *Dal professore al maestro. Percorsi di autoformazione per la professionalità docente*

9 Giorgio Bozzeda, Antonella Magnabosco, Sergio Suzzi (a cura di), *Per una transizione sostenibile. Il passaggio dalla scuola al mondo del lavoro, Atti del convegno – Imola, 1° dicembre 2006*

10 Valentina Vivoli, Cinzia Migani (a cura di), *Promuovere benessere nelle scuole: esperienze e prassi a confronto*

11 Oriano Pirazzini, Gian Carlo Sacchi (a cura di), *L'autonomia possibile. Spazi e idee per costruire il curricolo nelle istituzioni scolastiche*

12 Eugenia Lodini, Elena Luppi, Ira Vannini (a cura di), *Promuovere le competenze "per la vita". Una didattica efficace per costruire il nuovo curricolo dei percorsi per l'Obbligo Formativo nella Formazione Professionale*

13 Cinzia Migani, Claudio Magagnoli (a cura di), *Aneka. Progettare un servizio per il benessere a scuola. Una risorsa per la comunità*

14 Maria Lucia Giovannini (a cura di), *L'impatto delle rilevazioni. I punti di vista della pubblica amministrazione e delle istituzioni scolastiche bolognesi*

15 Mauro Levratti, Sara Elisabetta Masi, Sandra Zaramella (a cura di), *Alternanza, ma non solo… Le relazioni tra scuola, territorio, mondo del lavoro nella provincia di Bologna: gli esiti di un percorso biennale*

Nella serie "Quaderni":

1 Giovanna Artale (a cura di), *Strade per crescere. Pratiche per l'orientamento alla scelta degli studenti in situazione di handicap* (con CD-Rom)