



Disegnare il domani

Teorie e pratiche per
l'orientamento

a cura del Gruppo di Lavoro “Orientamento nell’Arco della Vita”

Ordine degli Psicologi della Regione Siciliana

www.oprs.it



A cura di:
Andrea Zammitti
Angela Russo
Francesca Sapienza
Luisa Chiarandà
Rossana Dibilio
Francesca Roccuzzo
Rita Zarbo

Indice

Introduzione		p.	5
Sezione 1. Orientamento nella Scuola Primaria: pensare al futuro con i/le bambini/e			
Capitolo 1	Laboratori di orientamento in una prospettiva 5.0		
	<i>Maria Cristina Ginevra, Andrea Zammitti, Sara Santilli, Isabella Valbusa, Laura Nota e Salvatore Soresi</i>	p.	9
Capitolo 2	L'orientamento nella scuola primaria. Riflessioni sul lavoro dignitoso e sostenibile		
	<i>Rosaria Schembri e Daniela Rizzotto</i>	p.	19
Sezione 2. Orientamento dalla Scuola Secondaria all'Università: sfide e scelte con gli adolescenti			
Capitolo 3	Preparare gli adolescenti alle scelte future a scuola		
	<i>Marina Pettignano Tanja Stevanovic Anna Parola, Jenny Marcionetti</i>	p.	33
Capitolo 4	L'orientamento lungo l'arco della vita. Buone prassi del sistema scolastico italiano		
	<i>Luisa Chiarandà e Francesca Rocuzzo</i>	p.	46
Capitolo 5	Orientarsi in "zona rossa". L'esperienza dei POT Prometheus		
	<i>Francesca Sapienza e Francesco Pace</i>	p.	54
Sezione 3. Pratiche e strumenti per favorire una progettazione professionale di qualità			
Capitolo 6	Pensare al futuro durante la detenzione: una ricerca qualitativa sulle rappresentazioni di lavoro, lavoro dignitoso e sulla progettualità di vita		
	<i>Angela Russo, Sebino Scaglione, Monia Scala e Andrea Zammitti</i>	p.	67
Capitolo 7	Storie stimolo per parlare del futuro dopo la pandemia		
	<i>Andrea Zammitti, Chiara Imbrogliera, Angela Russo e Paola Magnano</i>	p.	84
Capitolo 8	Gli Open Badge come validi strumenti per l'orientamento permanente in vista dell'Agenda 2030 (Obiettivo 4 e 8). Modelli formativi di orientamento per lo sviluppo delle competenze trasversali, l'esperienza dell'Università di Macerata		
	<i>Giorgia Canella e Elisa Attili</i>	p.	104
Sezione 4. Politiche attive del lavoro e direzioni per l'orientamento: dal passato al futuro sostenibile			
Capitolo 9	Consulenza orientativa e politiche attive del lavoro, fra passato e istanze di cambiamento. Per ridurre le diseguaglianze, incentivare il lavoro dignitoso e la crescita economica.		
	<i>Rossana Dibilio</i>	p.	116

Capitolo 10	Consulenza e direttive all'apprendimento permanente in Finlandia"	p. 126
	<i>Heidi Littunen</i>	
Conclusioni		p. 134
Biografie degli autori e delle autrici		p. 136
Il gruppo di lavoro		p. 142

Introduzione

Questo e-book “Disegnare il domani: teorie e pratiche per l’orientamento”, nasce come frutto delle riflessioni, degli interventi e delle esperienze presentate durante il congresso “L’orientamento come strumento per raggiungere gli obiettivi dell’Agenda 2030”. L’evento, organizzato dal Gruppo di Lavoro Orientamento nell’Arco di Vita dell’Ordine degli Psicologi della Regione Siciliana, si è tenuto presso l’Università Kore di Enna il 2 dicembre 2022, riunendo professionisti, educatori e studiosi impegnati a promuovere un orientamento che sia inclusivo, sostenibile e mirato al benessere personale e collettivo.

L’obiettivo di questo e-book è offrire modelli teorici, strumenti concreti, e prospettive innovative per l’orientamento scolastico e professionale, in linea con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG) dell’Agenda 2030, in particolare quelli relativi all’educazione di qualità e al lavoro dignitoso. Si tratta di un viaggio attraverso le diverse fasi della vita e i contesti educativi e professionali, con il fine di esplorare come l’orientamento possa aiutare le persone a progettare il proprio futuro e a costruire carriere gratificanti e sostenibili.

L’e-book è suddiviso in quattro sezioni, ognuna dedicata a un aspetto specifico dell’orientamento:

- **Sezione 1: “Orientamento nella Scuola Primaria: pensare al futuro con i/le bambini/e”** esplora attività e laboratori innovativi per promuovere nei/nelle bambini/e una riflessione sul futuro e sulle competenze per una cittadinanza responsabile e attiva, introducendo temi come il lavoro dignitoso e sostenibile.
 - Capitolo 1: “Laboratori di orientamento in una prospettiva 5.0”. Maria Cristina Ginevra, Andrea Zammiti, Sara Santilli, Isabella Valbusa, Laura Nota e Salvatore Soresi presentano dei laboratori realizzati in modo che l’orientamento possa essere un valido strumento a supporto dell’analisi del contesto sociale odierno e dello sviluppo di capacità critiche per aiutare i bambini e le bambine a immaginare il loro ruolo futuro nella società.
 - Capitolo 2: “L’orientamento nella scuola primaria. Riflessioni sul lavoro dignitoso e sostenibile”. In questo capitolo, Rosaria Schembri e Daniela Rizzotto propongono una riflessione sull’importanza di introdurre temi di lavoro dignitoso già nei primi anni scolastici, preparando le nuove generazioni a scelte consapevoli e responsabili. Le autrici presentano un progetto in una classe quinta di scuola primaria che ha avuto come obiettivo lo sviluppo della consapevolezza sul concetto di sé, sugli interessi professionali, sul lavoro dignitoso e sulla sostenibilità.
- **Sezione 2: “Orientamento dalla Scuola Secondaria all’Università: sfide e scelte con gli adolescenti”** affronta il tema della preparazione degli adolescenti alla transizione verso il mondo universitario e lavorativo, analizzando esperienze e buone prassi del sistema scolastico italiano per supportare scelte consapevoli.

- Capitolo 3: “Preparare gli adolescenti alle scelte future a scuola”. Marina Pettignano, Tanja Stevanovic, Anna Parola e Jenny Marcionetti sottolineano che sia essenziale che la scuola e gli insegnanti supportino gli adolescenti nelle scelte di carriera, sviluppando competenze trasversali e utilizzando strumenti innovativi come i digital games per facilitare transizioni scolastiche e professionali consapevoli.
- Capitolo 4: “L’orientamento lungo l’arco della vita. Buone prassi del sistema scolastico italiano”. Luisa Chiarandà e Francesca Roccuzzo propongono buone prassi per supportare il percorso formativo e di crescita dei ragazzi e delle ragazze. L’obiettivo è rafforzare l’orientamento scolastico al fine di ridurre la percentuale di abbandono precoce dell’istruzione e della formazione, sviluppare pari opportunità e realizzare il potenziale umano degli studenti e delle studentesse.
- Capitolo 5: “Orientarsi in ‘zona rossa’. L’esperienza dei POT Prometheus”. Francesca Sapienza e Francesco Pace affrontano il tema dell’orientamento in situazioni di criticità, raccontando come il programma POT Prometheus abbia supportato l’orientamento anche nel contesto della pandemia, pertanto riadattando l’orientamento in nuove vie percorribili (online, modalità mista etc..) e mantenendo ben salda l’idea che sia necessario utilizzare delle “*buone pratiche*” condivise, fruibili e stabili sia durante le crisi pandemiche o di altro genere (sociali, economiche e culturali) affinché i giovani prendano le decisioni in modo consapevole ed equilibrato potenziando l’autostima nel crearsi un futuro, utilizzando modelli e strumenti innovativi.
- **Sezione 3: “Pratiche e strumenti per favorire una progettazione professionale di qualità”** si concentra su strategie per accompagnare giovani e adulti, anche in situazioni di vulnerabilità, nella costruzione di percorsi professionali significativi e sostenibili.
 - Capitolo 6: “Pensare al futuro durante la detenzione: una ricerca qualitativa sulle rappresentazioni di lavoro, lavoro dignitoso e sulla progettualità di vita”. Angela Russo, Sebino Scaglione, Monia Scala e Andrea Zammitti esplorano il tema dell’orientamento in carcere, sottolineando la necessità di intensificare le pratiche di orientamento con persone con esperienze di detenzione per riflettere su interessi, aspirazioni, e barriere reali e percepite all’ottenimento di un lavoro dignitoso, contemporaneamente sostenendo la motivazione ad investire per la costruzione di un futuro che includa molteplici alternative e possibilità.
 - Capitolo 7: “Storie stimolo per parlare del futuro dopo la pandemia”. Andrea Zammitti, Chiara Imbroglia, Angela Russo e Paola Magnano riflettono su come la pandemia abbia cambiato la percezione del futuro e del lavoro, e presentano delle storie stimolo che possono aiutare bambini, bambine, adolescenti e giovani adulti a ridisegnare e progettare futuro il proprio futuro toccando diversi temi centrali: “la paura, la tristezza, l’autoefficacia nelle

scelte e l'importanza di tenere in considerazione ciò che piace nella progettazione del futuro”.

- Capitolo 8: “Gli Open Badge come validi strumenti per l’orientamento permanente in vista dell’Agenda 2030 (Obiettivo 4 e 8). Modelli formativi di orientamento per lo sviluppo delle competenze trasversali, l’esperienza dell’Università di Macerata”. Giorgia Canella e Elisa Attili discutono l’utilizzo degli Open Badge come strumento per il riconoscimento e lo sviluppo delle competenze trasversali, presentando l’esperienza di orientamento formativo dell’Università di Macerata per supportare scelte consapevoli per la realizzazione dell’identità personale, sociale e professionale.
- **Sezione 4: “Politiche attive del lavoro e direzioni per l’orientamento: dal passato al futuro sostenibile”** analizza le politiche di orientamento e le consulenze attive nel lavoro, con una prospettiva internazionale e uno sguardo verso il futuro del lavoro e dell’apprendimento permanente.
 - Capitolo 9: “Consulenza orientativa e politiche attive del lavoro, fra passato e istanze di cambiamento. Per ridurre le diseguaglianze, incentivare il lavoro dignitoso e la crescita economica”. Rossana Dibilio analizza le politiche attive e passive del lavoro in Italia, riflettendo su come le istituzioni nazionali e internazionali si esprimano sui temi del lavoro dignitoso, inclusione e occupabilità.
 - Capitolo 10: “Consulenza e direttive all’apprendimento permanente in Finlandia”. Heidi Littunen descrive l’approccio finlandese all’apprendimento permanente e alle politiche di orientamento, evidenziando pratiche innovative per promuovere un lavoro dignitoso e inclusivo.

Attraverso i contributi di esperti in psicologia, pedagogia, educazione e politiche del lavoro, questo e-book offre a chi opera nel campo dell’orientamento preziosi aiuti per accompagnare bambini/e, adolescenti e adulti nella progettazione del proprio domani. Ogni capitolo cerca di contribuire a disegnare un futuro dove orientamento e lavoro siano strumenti di emancipazione personale e collettiva, ispirando una cultura del lavoro che sia non solo produttiva, ma anche etica e sostenibile.

Sezione 1. Orientamento nella Scuola Primaria: pensare al futuro con i/le bambini/e

Capitolo 1

Laboratori di orientamento in una prospettiva 5.0

Maria Cristina Ginevra¹, Andrea Zammitti², Sara Santilli¹,
Isabella Valbusa¹, Laura Nota¹ & Salvatore Soresi¹

¹ Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università di Padova; ² Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Catania

* Corresponding Author: Maria Cristina Ginevra, mariacristina.ginevra@unipd.it

ABSTRACT: la progettazione del proprio futuro è diventata più complessa negli ultimi anni, soprattutto per le nuove generazioni che si trovano a dover affrontare una serie di cambiamenti che caratterizzano il XXI secolo (la globalizzazione, la crisi climatica o i conflitti per citarne alcuni). L'orientamento può essere un valido strumento a supporto dell'analisi del contesto sociale odierno e dello sviluppo di capacità critiche che possano favorire l'analisi delle sfide odierne. In un'ottica di Orientamento 5.0 ci si propone di educare all'immaginazione, a scegliere e a progettare scenari futuri alternativi e preferibili e favorire l'acquisizione di molteplici competenze utili ad affrontare con fiducia il futuro. A partire dalla prima infanzia diventa possibile promuovere percorsi di career education al fine di favorire nelle bambine e nei bambini l'acquisizione di conoscenze, abilità, modalità di lettura della realtà di tipo adattivo che consentano loro di prepararsi ai contesti sociali e professionali attuali. Nel capitolo vengono presentati esempi di percorsi di career education per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria. È necessario che coloro che si occupano di orientamento mettano in pratica livelli multipli di intervento, oltre che a livello micro, attraverso azioni individuali o di gruppo, anche a livello meso e macro, attraverso attività di advocacy sociale al fine di contribuire alla costruzione di contesti inclusivi e sostenibili.

PAROLE CHIAVE: Orientamento 5.0, Life Design, Laboratori di orientamento, Inclusione, Sostenibilità

Introduzione

Le giovani generazioni si trovano oggi a pianificare il loro futuro formativo e professionale in un contesto sociale più complesso del passato, con fenomeni globali che hanno forti ripercussioni sul mondo del lavoro e sulla stessa natura del lavoro, quali per esempio la globalizzazione, la recessione economica mondiale, il dilagare della precarietà, l'automatizzazione delle occupazioni, i conflitti mondiali, la polarizzazione della ricchezza e del lavoro, l'aumento delle ingiustizie sociali, la crisi climatica e ambientale (Guichard, 2022; Nota et al., 2020).

Tali fenomeni tendono ad accentuare le sensazioni di disagio e preoccupazione, incertezza e difficoltà che generalmente accompagnano l'età adolescenziale, tanto che uno studio italiano condotto dall'Osservatorio Nazionale Adolescenza (2021) evidenzia che circa il 30% degli e delle adolescenti italiani/e sono spaventati dal futuro, proprio perché percepiscono intorno a loro troppe insicurezze, fanno fatica a proiettarsi nel futuro e lo considerano molto instabile. Appaiono disorientati, sfiduciati da ciò che possono riservare loro i percorsi formativi e accademici, sperimentano consistenti livelli di ansia e paura di sbagliare, e una delle difficoltà maggiori è rappresentata dal dover compiere

delle decisioni in merito al loro futuro. Tutto ciò induce molti a procrastinare o a delegare le decisioni significative della loro vita, a disinvestire nella formazione universitaria, a non darsi da fare per costruire il loro futuro e a muoversi senza aspirazioni e scopi da perseguire (Nota et al., 2020).

In questo contesto, l'orientamento può acquisire un ruolo cruciale per promuovere nelle giovani generazioni una capacità di analisi critica delle sfide odierne e prossime, favorendo la consapevolezza dei fattori contestuali che possono rappresentare delle barriere alla vita professionale e personale. Nell'ambito delle attività di orientamento, appare importante promuovere l'immaginazione di scenari futuri alternativi e preferibili a quelli attuali, promuovere pensieri anticipatori e strategici in grado di consentire alle giovani generazioni di prendersi cura delle loro preoccupazioni e di contribuire alla progettazione di futuri per loro stessi, ma non solo, qualitativamente migliori (Kenny et al., 2019). In questa prospettiva è importante che l'orientamento abbia un ruolo marcatamente preventivo e interessarsi al futuro dei e delle giovani molto prima di quando questi/e devono affrontare le difficoltà delle transizioni formative e professionali, in modo che le loro effettive opportunità di scelta possano aumentare, e questo soprattutto in presenza di situazioni difficili come quelle oggi sperimentate (McMahon & Watson, 2022).

Il presente contributo, alla luce dell'orientamento 5.0, si propone di presentare alcuni esempi di programmi di career education che, nell'ambito del Laboratorio Larios dell'Università di Padova, sono stati messi a punto per allenare le giovani generazioni a immaginare e progettare il loro futuro, proponendo occasioni educative in grado di mobilitare pensieri e riflessioni, comportamenti, aspirazioni e prospettive per un futuro di qualità per tutti e tutte.

L'orientamento in una prospettiva 5.0

L'orientamento tradizionalmente si è occupato di 'futuro', di 'progettazioni e scelte future', di 'cambiamento', e pensando al futuro e all'evoluzione della società, studiosi e studiose di varie discipline guardano con curiosità e interesse alla Società 5.0, ovvero la Super Smart Society che considera possibile coniugare la sostenibilità dello sviluppo con il benessere delle persone e con la tutela dei nostri ambienti naturali di vita (Fukuda, 2020; Deguchi et al., 2020). Si tratta di un modello di 'human-environmental centered society' che pone attenzione alla qualità di vita individuale e ambientale, puntando pertanto a bilanciare i profitti e gli interessi di natura essenzialmente economica e individuale con la possibilità di riuscire a fronteggiare al contempo problemi di natura sanitaria, sociale ed ambientale (Ruffinoni, 2020; Fukuda, 2020; Aquilani, Piccarozzi, Abbate, & Codini, 2020). Una società in cui le innovazioni come le tecnologie informatiche, l'IoT (Internet of Things), la robotica, l'IA (Intelligenza Artificiale) e la realtà aumentata vengono impiegate non alla ricerca del guadagno economico, ma allo scopo di accrescere la qualità della vita dei contesti sociali e lavorativi (Ruffinoni, 2020).

In questo modello di società, l'orientamento si arricchisce di una connotazione marcatamente sociale e preventiva, riferendosi ai "processi cognitivi e non implicati nelle

operazioni di scelta e progettazione di scenari formativi e lavorativi futuri delle persone a cui si rivolge, stimolando l'acquisizione di schemi concettuali per immaginare futuri complessi inclusivi, sostenibili, equi e le competenze necessarie a prendersi cura delle proprie aspirazioni e a supportare con lungimiranza e generosità le possibili fragilità che anche i contesti sociali e naturali, presenti e futuri, potrebbero essere associate allo studio e lavoro" (Soresi, 2022). Una definizione complessa che coniuga le precedenti visioni dell'orientamento e, in particolare quelle messe a punto nell'ambito del Life Design International Research Group (Savickas et al., 2009), con un'accresciuta sensibilità in questi ultimi anni nelle scienze dell'orientamento nei confronti dei temi della giustizia sociale, della sostenibilità e dell'inclusione (Guichard, 2022; Nota et al., 2020).

L'orientamento in questa prospettiva 5.0 non si propone di suggerire, prevedere, anticipare, consigliare scelte e progettazioni, ma di educare all'immaginazione, alla scelta e alla progettazione di scenari futuri alternativi e preferibili e favorire l'acquisizione di molteplici competenze utili per riuscire ad affrontare con fiducia il futuro (Guichard, 2022; McWhirter & McWha-Hermann, 2021). Si propone di preparare le giovani generazioni ai loro futuri, promuovendo pensieri anticipatori e strategici, il 'futures thinking', liberando la mente dalle barriere concettuali, e insegnando a trasformare le paure e le preoccupazioni attuali in aspirazioni professionali, e facendo toccare con mano che il cambiamento oltre ad essere desiderabile è anche, a determinate condizioni, possibile (Gardiner & Goedhuys, 2020). Punta quindi ad uno sviluppo eco-socio-politico-professionale della persona, in cui l'attenzione ai costrutti tradizionali dell'orientamento, dagli interessi professionali, alle aspirazioni professionali, alle conoscenze professionali si intreccia ad un processo di crescita e di sviluppo della capacità immaginativa, della coscienza critica, dell'attivismo per un futuro migliore e della consapevolezza critica dei fattori culturali, economici e politici che mantengono o addirittura incrementano, le disuguaglianze nei contesti ambientali, sociali, formativi e lavorativi (Watts & Flanagan, 2007; Anyiwo, Richards-Schuster & Jerald, 2021). In una prospettiva evolutiva, le persone andrebbero allenate a guardare al futuro che vorrebbero, ad aspirare in modo inclusivo e sostenibile, individuando le sfide da affrontare e le competenze che desiderano acquisire, anche al fine di ridurre il rischio di far dipendere il futuro massicciamente dal passato o dal presente e da una serie di determinismi personali e contestuali spesso inibenti. Per favorire tutto ciò, come suggerito da Blustein et al. (2019), i laboratori di orientamento dovrebbero essere realizzati il più precocemente possibile, con finalità educative, con l'intento di promuovere consapevolezza, riflessività, condivisione, senso di responsabilità sociale per le sfide sociali attuali, aspirazioni per un mondo migliore, stimolando partecipazione attiva e un processo di co-costruzione.

Laboratori di orientamento per bambini e bambine della scuola dell'infanzia e della scuola primaria

Diversi sono gli studiosi che concordano nel considerare l'infanzia come un importante periodo formativo per lo sviluppo eco-socio-politico-professionale, e nel

ritenere che sin dai primi anni i bambini e le bambine sono esposti all'apprendimento del mondo del lavoro (ad es. Cinamon & Yeshayahu, 2021; Hartung, 2015; Savickas et al., 2009). In un'ottica di sviluppo positivo, diventa pertanto importante promuovere nel corso dell'infanzia percorsi di career education al fine di favorire nelle bambine e nei bambini, il prima possibile, l'acquisizione di conoscenze, abilità, modalità di lettura della realtà di tipo adattivo che consentano loro di prepararsi ai contesti sociali e professionali attuali. È importante, a riguardo, favorire una conoscenza articolata e realistica del mondo del lavoro, del concetto di lavoro dignitoso, della giustizia sociale, soprattutto perché le convinzioni sul mondo del lavoro e sulle occupazioni iniziano durante l'infanzia e sono cruciali per lo sviluppo successivo (Hartung, 2015).

Inoltre, Guichard (2022) e Pouyaud e Guichard (2017) sottolineano la necessità di preparare i bambini e le bambine a forme di vita personali e professionali che potrebbero garantire uno sviluppo globale inclusivo e sostenibile ovvero, promuovere, il più precocemente possibile, riflessioni sul futuro formativo e professionale in sintonia con la costruzione di contesti inclusivi e sostenibili. I bambini e le bambine dovrebbero essere stimolati/e ad avere una visione cooperativa del mondo del lavoro, a riconoscere che la diversità e la collaborazione tra individui diversi rendono i contesti lavorativi più significativi ed efficaci.

Con l'obiettivo di favorire una riflessione critica in particolare sul mondo del lavoro e delle professioni, Ginevra et al. (in press) hanno messo a punto il programma "*Chi lavora cosa fa? Primi passi verso la conoscenza delle professioni*". Il percorso di intervento è rivolto a bambini e bambine della scuola dell'infanzia e dei primi anni della scuola primaria, ed è articolato in 10 incontri, della durata di 30-35 minuti ciascuno. Si propone di favorire una maggiore conoscenza delle professioni, di ridurre la formazione di idee stereotipiche sul mondo del lavoro e di favorire capacità di job analysis, l'analisi sistematica dei luoghi, compiti, azioni, strumenti, finalità peculiari di un'occupazione lavorativa. Ogni incontro prevede l'utilizzo di materiale video, fotografico e grafico sia realistico che fantasioso, tratto da spezzoni di cartoni popolari tra i bambini, per stimolare le conoscenze e coinvolgimenti in modo ludico e accattivante.

Per valutare l'efficacia del training è stata prevista una sperimentazione che ha coinvolto 133 bambini frequentanti gli ultimi due anni della scuola dell'infanzia, casualmente assegnati al gruppo sperimentale e al gruppo di controllo. Le analisi condotte hanno permesso di riscontrare che al termine dell'intervento i bambini del gruppo sperimentale, rispetto ai pari del gruppo di controllo, descrivono un numero maggiore di azioni professionali e di strumenti utilizzati dai lavoratori, suggerendo che il training è stato efficace nell'accrescere le loro conoscenze del mondo del lavoro.

Per i bambini e le bambine degli ultimi anni della scuola primaria, nell'ambito del Laboratorio Larios è stato recentemente proposto il laboratorio di orientamento "*Il mondo che vogliamo... 'lavoriamo' tutti insieme!*", articolato in 10 incontri della durata di 90 minuti ciascuno. Il laboratorio si propone di far riflettere i bambini e le bambine sul contesto attuale, su alcuni problemi e alcune minacce del pianeta e sul ruolo del lavoro a vantaggio della loro risoluzione. Si propone altresì di analizzare il concetto di lavoro

dignitoso, i diritti delle lavoratrici e dei lavoratori e il loro contributo alla costruzione di società inclusive e sostenibili. I bambini e le bambine sono stimolati/e a fare riferimento ad una griglia per l'analisi del lavoro in una prospettiva inclusiva e sostenibile, a pensare in modo creativo al proprio futuro professionale e ad immaginare a professioni/occupazioni non ancora esistenti per affrontare le minacce del pianeta.

Il primo incontro si focalizza sulla presentazione di alcuni problemi e di alcune minacce che caratterizzano il pianeta (ad esempio, i rischi ambientali, la presenza di discriminazioni nei contesti lavorativi, la precarietà e la disoccupazione, la povertà e la guerra) e sulle loro ricadute sulla loro vita attuale e futura. Il secondo incontro si focalizza sul concetto di lavoro dignitoso, sui diritti e doveri che lo caratterizzano, sui vantaggi del lavoro per la vita delle persone, delle loro famiglie e più in generale per le comunità e il pianeta. I due incontri successivi si focalizzano sull'analisi delle discriminazioni associate al genere, all'appartenenza etnica e religiosa, alla presenza di disabilità e ad altre forme di vulnerabilità che caratterizzano i contesti lavorativi attuali. Le bambine e i bambini sono quindi invitati a riflettere sui vantaggi associati alla presenza di persone diverse nei luoghi di lavoro e sul valore dell'eterogeneità nella vita lavorativa. Nel quinto incontro sono analizzati i rischi ambientali che mettono in pericolo il nostro pianeta; particolare attenzione è data al fenomeno del riscaldamento globale, fornendo esempi del modo in cui le professioni possano contribuire a fronteggiare il problema. Nei due incontri successivi le bambine e i bambini sono invitati ad analizzare le caratteristiche delle comunità e società inclusive e sostenibili e a pensare in modo creativo alle professioni esistenti e a quelle future per contribuire alla costruzione di tali contesti. Nell'ottavo incontro le bambine e i bambini sono stimolati a riconoscere l'importanza della formazione per la loro crescita, ad esaminare il contributo che le diverse discipline scolastiche possono dare allo svolgimento delle attività professionali e alla costruzione di contesti inclusivi e sostenibili. Enfasi è data inoltre all'aggiornamento nel corso della vita lavorativa, affrontando il tema dell'innovazione, dell'evoluzione tecnologica, del progresso scientifico e della creatività. Nel nono incontro le bambine e i bambini imparano a riconoscere alcune situazioni spiacevoli che possono verificarsi nei contesti lavorativi a svantaggio della sostenibilità ambientale e sociale (ad esempio condizioni di discriminazione e isolamento sociale, sfruttamento eccessivo delle risorse naturali, ecc.). Particolare attenzione è quindi data al senso di ingiustizia che queste situazioni comportano e alla responsabilità individuale nei confronti degli altri e del pianeta. L'ultimo incontro è focalizzato sull'elaborazione della propria 'mission' e le bambine e i bambini sono stimolati a ragionare sulle azioni professionali che potrebbero svolgere in futuro per far fronte ad una o più minacce del pianeta. Si procede quindi ad una job analysis, analizzando gli strumenti, le conoscenze e le abilità specifiche, percorsi formativi e attività di aggiornamento, e il contributo dell'attività professionale che sta a cuore ai bambini e alle bambine per la costruzione di un contesto inclusivo e sostenibile.

Per valutare l'efficacia del laboratorio, è stato condotto un progetto pilota coinvolgendo 35 bambini e bambine, assegnati/e al gruppo sperimentale o di controllo. Le analisi condotte all'inizio e al termine del laboratorio hanno permesso di constatare

che i bambini e le bambine del gruppo sperimentale si caratterizzano in fase di poste-test, rispetto ai bambini e alle bambine del gruppo di controllo, per un maggior livello di esplorazione professionale, speranza e collaborazione, livelli più consistenti di conoscenza professionale e un'attenzione maggiore ai temi della sostenibilità ambientale e sociale.

Laboratori di orientamento per adolescenti della scuola secondaria

È soprattutto in età pre-adolescenziale e adolescenziale che è fondamentale, come suggeriscono Diemer et al. (2016), promuovere competenze che rendano gli studenti e le studentesse in grado di analizzare sistematicamente le condizioni sociali attuali e di agire al fine di promuovere il benessere proprio, altrui e del pianeta, facendo fronte a quelle che sono considerate anche le principali sfide del domani. I laboratori di orientamento dovrebbero altresì aiutare gli e le adolescenti a guardare alla realtà esterna e a favorire la comprensione del presente e la rappresentazione dei possibili scenari futuri, contribuendo anche all'incremento delle conoscenze e delle abilità necessarie alla promozione di un avvenire e di uno sviluppo sostenibile, inclusivo e di qualità per tutti e tutte (Guichard, 2022; Nota et al., 2020).

In relazione a ciò, nell'ambito del Laboratorio Larios dell'Università degli Studi di Padova, è stato messo a punto per studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado il laboratorio *“CONoscere il presente per immaginare un FUturo Sostenibile e Inclusivo”* (Santilli et al., in press). Il laboratorio di orientamento, strutturato in cinque incontri a cadenza settimanale di due ore ciascuno, si propone di allenare i giovani e le giovani a riflettere su un'idea complessa di lavoro inclusivo e sostenibile, uscendo da una visione prettamente individualistica e supportando la costruzione di contesti lavorativi vantaggiosi per sé, per gli altri e per l'ambiente, attraverso l'individuazione del contributo che ognuno/a può fornire per difendere i diritti del lavoro e avviare le collaborazioni necessarie per la tutela degli stessi. Punta ad accrescere la consapevolezza dei giovani in merito ai processi contestuali che producono e incentivano lo sfruttamento del pianeta e dell'essere umano, e del lavoratore inteso unicamente come 'capitale' e 'forza lavoro'.

Nel primo incontro i/le partecipanti sono invitati a riflettere sul tema del lavoro e a considerare le condizioni contestuali che lo caratterizzano, così da incrementare la percezione che l'idea di lavoro non sia il frutto di soli pensieri individuali, ma l'interazione di più elementi contestuali. Durante il secondo e il terzo incontro gli studenti e le studentesse sono invitati/e a riflettere sui temi della globalizzazione e del progresso tecnologico, stimolando analisi complesse di tali processi attraverso le ricadute che essi hanno sul lavoro e sui diritti del lavoratore e della lavoratrice. Il quarto incontro si prefigge di portare al centro dell'attenzione l'Agenda 2030, i diritti umani e dei lavoratori e delle lavoratrici, l'idea di lavoro dignitoso e di inclusione, e il valore che questi temi possono avere per il prossimo futuro e per la vita professionale, così da stimolare una visione del mondo del lavoro inclusiva e sostenibile. Nell'ultimo incontro, infine, le e i partecipanti sono invitati ad individuare sfide e minacce di cui si potrebbero occupare nel

loro futuro, immaginare una loro ‘missione possibile’, una loro impresa, per migliorare la qualità di vita personale, collettiva e ambientale. Particolare enfasi è data alla descrizione della propria ‘missione possibile’ in termini di azioni professionali sostenibili che la persona potrebbe essere desiderosa di svolgere, e anche di imparare, e dei supporti che potrebbero essere importanti per aiutarla ad agire in tal senso nel rispetto dei diritti umani.

Per valutare l’efficacia dell’intervento, è stato condotto un progetto pilota, nell’ambito dei PCTO – Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento, che ha coinvolto 76 studenti e studentesse degli ultimi anni delle scuole secondarie di secondo grado. Sono stati applicati alcuni questionari al primo e all’ultimo incontro per valutare la consapevolezza rispetto ai temi dei diritti umani, dell’inclusione e della sostenibilità; la capacità di decisione e la sicurezza nel proprio futuro; la capacità di raccogliere informazioni. Le analisi condotte hanno riscontrato al termine dell’intervento un aumento delle conoscenze oggettive e soggettive, cioè delle conoscenze che riguardano i temi dei diritti umani, dell’inclusione e della sostenibilità ambientale, un incremento dei livelli di indignazione per le questioni che riguardano la sostenibilità ambientale, un aumento dell’intenzione ad agire a vantaggio dei diritti umani e dell’inclusione e per contrastare le discriminazioni, un aumento della capacità di prendere decisioni e della sicurezza nei confronti del proprio futuro e un incremento della capacità di raccogliere informazioni relativi alle proprie scelte.

Conclusioni

In questo capitolo sono stati presentati esempi di percorsi laboratoriali per bambini e bambine e adolescenti per sostenere lo sviluppo eco-socio-politico-professionale in una prospettiva evolutiva, inclusiva e sostenibile. Sono stati proposti interventi che, basandosi sulla prospettiva 5.0, si propongono di supportare le giovani generazioni a riflettere sul proprio futuro, considerando i problemi di giustizia sociale, l’inclusione e lo sviluppo sostenibile. Si è cercato di mettere in evidenza come sia possibile realizzare interventi di orientamento e progettazione professionale in contesti scolastici, incoraggiando gli studenti e le studentesse a considerare gli elementi del contesto per pensare al proprio futuro professionale, stimolando riflessioni rispetto alle sfide che vorrebbero affrontare e sostenendoli nello sviluppo delle capacità che vorrebbero avere per raggiungere i loro obiettivi.

In queste righe conclusive si ricorda che, come sostenuto da Sultana (2017), McWhirter e McWha-Hermann (2021) e da Nota et al. (2020) i/le professionisti di orientamento dovrebbero essere in grado di implementare livelli multipli di intervento, oltre che a livello micro per aiutare le giovani generazioni attraverso azioni individuali o di gruppo, come quelli sopra descritti, anche a livello meso e macro attraverso attività di advocacy sociale al fine di contribuire alla costruzione di contesti inclusivi e sostenibili.

Nello specifico, a livello macro, i professionisti, le professioniste, gli studiosi e le studiose di orientamento dovrebbero incidere sulle politiche e sulla cultura della comunità. Dovrebbero far sentire la propria voce con chi a livello politico delinea le

direttive e le linee guida ministeriali in materia di orientamento, e ricordiamo a riguardo gli sforzi e l'impegno della SIO nel promuovere una Carta-Memorandum a supporto dell'Orientamento e del career counselling. L'orientamento, come precisano McWhirter e McWha-Hermann (2021), al giorno d'oggi, dovrebbe superare gli approcci neoliberali e individualistici e, richiamando la posizione liberatoria di Martín-Barò (1994), porsi al servizio della costruzione di una società in cui il benessere di pochi non sia costruito sulla miseria di molti, in cui la realizzazione di alcuni non richieda la privazione di altri, e in cui gli interessi della minoranza non richiedano la disumanizzazione di altri. In questa prospettiva, le e i professionisti/e dell'orientamento dovrebbero svolgere un'azione di attivismo sociale, assumersi una responsabilità sociale, stimolando nella collettività una maggiore consapevolezza critica in merito agli impatti dell'ingiustizia sulla vita sociale, ambientale, e lavorativa, e promuovendo azioni a favore di un cambiamento strutturale a vantaggio del benessere di tutti e del nostro stesso pianeta.

A livello meso, le azioni di intervento possono essere molteplici e rivolte alle istituzioni che si occupano di orientamento, i contesti scolastici, accademici e quelli professionali. Nei contesti educativi, ad esempio, è possibile implementare attività di formazione per gli e le insegnanti, affinché essi siano in grado di progettare, implementare, monitorare e verificare l'efficacia di laboratori di orientamento in ottica inclusiva e sostenibile. È quello che ci siamo proposti con il corso di alta formazione, rivolto agli e alle insegnanti di ogni ordine scolastico *“Orientamento a scuola: progettare futuri equi, inclusivi e sostenibili”*. Il corso vuole essere uno spazio di riflessione nel quale esaminare le difficoltà che i fenomeni discussi all'inizio di questo capitolo possono comportare nel corso dell'età evolutiva e formare le e i docenti a supportare la persona nell'arco della vita nella progettazione di un futuro di qualità. Il corso vuole promuovere la formazione di competenze professionali protese alla realizzazione di attività di career education, di traiettorie laboratoriali di costruzione del futuro in ottica evolutiva e di diffusione di una cultura dell'orientamento scientificamente e deontologicamente fondata, di coinvolgimento dei contesti sociali e familiari per una più ricca partecipazione alla delineazione di futuri possibili, di partecipazione a reti nazionali e internazionali delle scienze dell'orientamento.

Bibliografia

Anyiwo, N., Richards-Schuster, K., & Jerald, M. C. (2021). Using critical media literacy and youth-led research to promote the sociopolitical development of Black youth: Strategies from “Our Voices”. *Applied Developmental Science*, 25(3), 201-216.

Aquilani, B., Piccarozzi, M., Abbate, T., & Codini, A. (2020). The role of open innovation and value co-creation in the challenging transition from industry 4.0 to society 5.0: Toward a theoretical framework. *Sustainability*, 12(21), 8943.

Blustein, D. L., Kenny, M. E., Autin, K., & Duffy, R. (2019). The psychology of working in practice: A theory of change for a new era. *The Career Development Quarterly*, 67(3), 236-254.

- Cinamon, R. G., & Yeshayahu, M. (2021). Children's occupational knowledge: A conceptual framework and measure. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21, 15-31.
- Deguchi, A., Hirai, C., Matsuoka, H., Nakano, T., Oshima, K., Tai, M., & Tani, S. (2020). What is society 5.0. *Society*, 5, 1-23.
- Diemer, M. A., Rapa, L. J., Voight, A. M., & McWhirter, E. H. (2016). Critical consciousness: A developmental approach to addressing marginalization and oppression. *Child Development Perspectives*, 10(4), 216-221.
- Fukuda, K. (2020). Science, technology and innovation ecosystem transformation toward society 5.0. *International journal of production economics*, 220, 107460.
- Gardiner, D., & Goedhuys, M. (2020). *Youth aspirations and the future of work: a review of the literature and evidence* (No. 8). ILO Working Paper.
- Guichard, J. (2022). How to support the design of active lives that meet the challenges of the twenty-first century (economy, ecology and politics)?. *Australian Journal of Career Development*, 31(1), 5-13.
- Hartung, P. J. (2015). The career construction interview. In *Career assessment* (pp. 115-121). Brill.
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Liang, B., Klein, T., & Etchie, Q. (2019). Applying the psychology of working theory for transformative career education. *Journal of Career Development*, 46(6), 623-636.
- Martín-Baró, I. (1994). *Writings for a liberation psychology*. Harvard University Press.
- McMahon, M., & Watson, M. (2022). Career development learning in childhood: a critical analysis. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(3), 345-350.
- McWhirter, E. H., & McWha-Hermann, I. (2021). Social justice and career development: Progress, problems, and possibilities. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103492.
- Nota, L., Soresi, S., Di Maggio, I., Santilli, S., & Ginevra, M. C. (2020). *Sustainable development, career counselling and career education*. London: Springer.
- Osservatorio Nazionale Adolescenza (2021). Covid-19 e adolescenza. Disponibile al seguente link: http://famiglia.governo.it/media/2362/covid-e-adolescenza_report_maggio2021.pdf
- Pouyaud, J., & Guichard, J. (2017). A twenty-first century challenge: How to lead an active life whilst contributing to sustainable and equitable development. In *Career guidance for social justice* (pp. 31-45). Routledge.
- Ruffinoni, W. (2020). *Italia 5.0*. Jumpstart request for Mondadori Libri Electa Trade.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Soresi, S. (2022). La riforma dell'orientamento che fa indignare anche tanti orientatori. Disponibile su: <https://www.roars.it/la-riforma-dellorientamento-che-fa-indignare-anche-tanti-orientatori/>

Sultana, R. G. (2017). Precarity, austerity and the social contract in a liquid world: Career guidance mediating the citizen and the state. In *Career guidance for social justice* (pp. 63-76). Routledge.

Watts, R. J., & Flanagan, C. (2007). Pushing the envelope on youth civic engagement: A developmental and liberation psychology perspective. *Journal of community psychology*, 35(6), 779-792.

Capitolo 2

L'orientamento nella scuola primaria. Riflessioni sul lavoro dignitoso e sostenibile

Rosaria Schembri^{1,*} & Daniela Rizzotto²

¹ Università degli Studi Kore di Enna; ² Dirigente scolastica Istituto Comprensivo “Martin Luther King” di Caltanissetta

* Corresponding Author: Rosaria Schembri, rosaria.schembri@posta.istruzione.it

ABSTRACT: La società di oggi, caratterizzata da repentini cambiamenti, richiede all'individuo competenze, riflessioni e risorse per poter prendere delle decisioni ed affrontare le sfide del futuro (Soresi & Nota, 2018). Tali riflessioni, competenze e risorse possono essere sviluppate a partire dall'età della scuola primaria (Savickas et al., 2009). Il presente progetto ha come obiettivo lo sviluppo della consapevolezza sul concetto di sé, sugli interessi professionali, sul lavoro dignitoso e sulla sostenibilità, attraverso l'utilizzo dell'Agenda 2030 (Nazioni Unite, 2015), in una classe quinta di scuola primaria, dell'Istituto comprensivo “Martin Luther King” di Caltanissetta. Assumere consapevolezza in riferimento ai concetti indicati potrebbe guidare gli alunni e le alunne nelle scelte scolastiche e professionali future. Il percorso è stato caratterizzato da diverse attività: il mimo delle professioni, l'utilizzo di card specifiche sulle professioni, la lettura di storie stimolo, attività di brainstorming e momenti di attività ludico-motorie per promuovere gli obiettivi dell'Agenda 2030 attraverso il GOGOALS- BOARD (www.go-goals.org). La riflessione sul concetto di sostenibilità e lavoro dignitoso -Agenda 2030- permette di sensibilizzare gli alunni/e sui temi molto importanti per i giovani e per il futuro del Pianeta e sulle future possibili professioni che possono risultare sostenibili per il bene del nostro Pianeta.

PAROLE CHIAVE: concetto di sé, interessi professionali, lavoro dignitoso, Agenda 2030, sostenibilità, consapevolezza

Introduzione

Il termine orientamento oggi è ampiamente utilizzato nella nostra società. Esso è spesso inserito in differenti contesti di riferimento quali per esempio il mondo scolastico con l'orientamento agli studi, il mondo lavorativo con l'orientamento professionale, l'orientamento per persone con disabilità, ed anche l'orientamento come azione di prevenzione al *drop-out*, pertanto diventa un termine di connessione che incorpora molte complessità.

Il termine orientamento definisce “il processo che la persona mette in atto spontaneamente per gestire il proprio rapporto con l'esperienza formativa e lavorativa e, quindi, l'azione professionale che viene erogata da esperti per supportare in modo positivo la capacità di far fronte a questo processo da parte del soggetto” (Pombeni, 1990, p. 9).

Il termine deve essere inteso come quell'insieme di interventi/azioni che puntano allo sviluppo e al potenziamento delle capacità degli individui non solo per la futura scelta

scolastica o professionale ma che guidi l'individuo nei processi di maturazione alla scelta rendendolo parte attiva, protagonista del processo orientativo nella sua globalità.

La scelta professionale è considerata come esito di un processo di maturazione globale, guidato dal desiderio di risolvere il problema primario dell'inserimento lavorativo (Pelletier, Noiseux e Bujold, 1984): pertanto l'individuo è primo attore di questo processo. Orientamento non solo scolastico e professionale, quindi, ma anche e prima di tutto personale, che punta ad aiutare l'individuo a sviluppare o a riappropriarsi delle sue risorse e a farne buon uso rispetto ai suoi bisogni e ai suoi desideri, sulla base del presupposto che tutti abbiano diritto a una vita soddisfacente e a una positiva partecipazione sociale (Pombeni, 2007).

L'individuo, infatti, deve saper utilizzare al meglio le strategie orientative tenendo presente i propri interessi, le proprie capacità, le proprie attitudini, le proprie aspettative, la propria motivazione in riferimento sia alle caratteristiche personali sia al contesto di riferimento nel quale è inserito e vive. Quando la persona diventa perno centrale di tale processo, riesce attraverso il potenziamento delle proprie competenze orientative ad affrontare con consapevolezza e autoefficacia le proprie scelte.

L'orientamento che è un intervento specifico di supporto presente in alcuni momenti e fasi di transizione rappresenta un'azione trasversale e continua durante l'intero arco della vita.

È importante che l'azione orientativa si focalizzi sullo sviluppo della conoscenza di sé, degli interessi, delle attitudini, della motivazione, delle aspettative individuali. Come evidenziato nelle "Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita": *"L'orientamento mira a mettere in grado i cittadini di gestire e pianificare il proprio apprendimento e le esperienze di lavoro in coerenza con i propri obiettivi di vita, in collegamento con le proprie competenze e interessi, contribuendo al personale soddisfacimento"* (MIUR 2009).

L'orientamento nella scuola primaria

La società di oggi, caratterizzata da repentini cambiamenti, richiede all'individuo competenze, riflessioni e risorse per poter prendere delle decisioni ed affrontare le sfide del futuro (Soresi & Nota, 2018). Tali riflessioni, competenze e risorse possono essere sviluppate a partire dall'età della scuola primaria (Savickas et al., 2009). Risulta, pertanto, indispensabile presentare alle nuove generazioni una riflessione sul concetto di lavoro e di lavoro dignitoso, in quanto ciò che le persone pensano del lavoro può influenzare le scelte scolastiche e professionali (Ferrari et al., 2008). Diventa, quindi, necessario promuovere un'idea ampia e positiva del lavoro e del lavoro dignitoso (Zammitti et al., 2020), in particolar modo nei sistemi scolastici.

Blustein (2013) evidenzia la necessità che ogni lavoratore debba avere ad esercitare un lavoro dignitoso. Con lavoro dignitoso si intende un impiego che possa offrire condizioni fisiche e interpersonali sicure, avere accesso a una copertura assicurativa su infortunio o malattia, una retribuzione adeguata, del tempo libero e di riposo adeguato, e

infine condizioni che permettano al lavoratore di poter dedicare parte della giornata alla propria famiglia, alla comunità, agli hobby, ai propri interessi.

L'International Labour Organization (ILO - Organizzazione Internazionale del Lavoro) ha introdotto il concetto di "lavoro dignitoso" definendolo come un'opportunità per le donne e per gli uomini di ottenere un lavoro produttivo in condizioni di libertà, equità, sicurezza e rispetto dei diritti umani".

Secondo Masdonati et al., (2019) la possibilità di accesso ad un lavoro dignitoso dipende da molti fattori, tra cui il contesto, la condizione socio-economica, l'appartenenza a gruppi sociali emarginati e che l'opportunità di esercitare questo tipo di lavoro permette di soddisfare i bisogni fondamentali di sopravvivenza, di autodeterminazione e di appartenenza sociale (Blustein, 2013; Duffy et al., 2016).

Inoltre, risultano importanti fattori psicosociali quali adattabilità e volizione che condizionano il legame tra fattori predittori e lavoro dignitoso.

Il concetto di lavoro dignitoso e sostenibile viene messo a fuoco nell'Agenda 2030, ovvero all'interno dello strumento strategico nato nel 2015. L'Agenda 2030 contiene 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile inclusi all'interno di un programma d'azione più vasto costituito da 169 target o traguardi, da raggiungere in ambito ambientale, economico, sociale e istituzionale entro il 2030.

Tra gli obiettivi presenti la sostenibilità assume un ruolo rilevante. Nell'ambito scolastico gli obiettivi dell'Agenda 2030 vengono trattati all'interno dell'educazione civica. Ma il concetto di lavoro, lavoro dignitoso e lavoro sostenibile è molto più complesso e ampio. In questo caso è stato trattato trasversalmente a tutte le discipline attraverso attività di didattica orientativa rappresentando una novità che ha avuto molti apprezzamenti dagli studenti e dalle studentesse.

L'orientamento costituisce una fondamentale componente strutturale del processo formativo di ogni persona lungo tutto l'arco della vita, a partire dall'infanzia, e contribuisce in modo significativo allo sviluppo delle risorse per realizzare efficaci interventi sul territorio (Direttiva n.487 del 6/8/97).

Nonostante con la legge di riforma della scuola media unificata l'orientamento viene riconosciuto all'interno delle istituzioni scolastiche, si deve aspettare il 1997 ovvero il documento approvato dalla Commissione nominata dal Ministero il 23 maggio 1997 per sancire l'importanza dell'orientamento in tutte le sue sfaccettature.

È in questa occasione che si crea una connessione vera tra istituzioni e soggetti pubblici e privati. Gli interventi di orientamento vengono pertanto pensati come garanzia di continuità dei processi educativi, connessione tra istituzioni educative, sistemi economici e attività di didattica orientativa che tenga conto delle caratteristiche specifiche di ogni singolo individuo. Risulta rilevante sostenere lo studente nella elaborazione di strategie personali che consentano di affrontare nuove situazioni attraverso attività di *problem solving* al fine di realizzarsi nel miglior modo possibile.

"L'orientamento è un processo associato alla crescita della persona in contesti sociali, formativi e lavorativi. È un diritto del cittadino e comprende una serie di attività

finalizzate a mettere in grado il cittadino di ogni età ed in ogni momento della sua vita di:

- identificare i suoi interessi, le sue capacità, competenze e attitudini,*
- identificare opportunità e risorse e metterle in relazione con i vincoli e i condizionamenti,*
- prendere decisioni in modo responsabile in merito all'istruzione, alla formazione, all'occupazione e al proprio ruolo nella società,*
- progettare e realizzare i propri progetti,*
- gestire percorsi attivi nell'ambito dell'istruzione, della formazione e del lavoro e in tutte quelle situazioni in cui le capacità e le competenze sono messe in atto.” (Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l’arco della vita, MIUR, 2009).*

Nell’ambito scolastico l’orientamento deve avere prima di tutto un’azione formativa, rappresentando una componente strutturale dei processi educativi poiché rappresenta un percorso di accompagnamento alla maturazione delle scelte dei ragazzi. Gli interventi educativi di tipo formativi sono trasversali a tutte le discipline esse racchiudono in sé la capacità di imparare ad imparare, ovvero la metacognizione (Cornoldi, 1995), e la capacità di comunicare efficacemente.

La scuola ha un ruolo centrale nei processi di orientamento, ad essa spetta il compito di realizzare interventi di orientamento, che mirino alla costruzione di competenze orientative specifiche.

Il sistema dell'istruzione e della formazione è impegnato a dare risposte soddisfacenti ai bisogni orientativi specifici della fase di vita in cui l'esperienza dominante per la persona è quella legata all'apprendimento. In particolare, gli interventi educativi tendono a favorire:

- a) la maturazione di un metodo (uno stile, una cultura, un insieme di atteggiamenti, ecc.) centrato sull'approccio dell'auto-orientamento;*
- b) lo sviluppo di competenze orientative, non immediatamente finalizzate alla gestione di compiti orientativi concreti, ma funzionali ad acquisire una capacità di attivazione critica nei confronti dei problemi, di canalizzazione delle energie rispetto ad obiettivi, di responsabilizzazione verso gli impegni, eccetera;*
- c) la capacità di monitorare in senso orientativo il percorso formativo in essere, attraverso una riflessione consapevole sulla sua evoluzione e l'identificazione di eventuali strategie di miglioramento;*
- d) l'educazione alla progettualità personale che non coincide immediatamente con situazioni di scelta ma ne crea i prerequisiti necessari;*
- e) la valorizzazione orientativa di situazioni esperienziali diverse (di tipo formativo, di impatto con il mondo del lavoro) per favorire quel processo di sperimentazione di sé e di conoscenza (non solo informazione astratta) dei contesti formativi e produttivi;*
- f) la capacità dei sistemi di rispondere efficacemente ai bisogni di ri-orientamento della persona in ogni fase della vita.*

Compito della scuola, dei genitori, degli Enti Locali, delle Istituzioni tutte è quello di aiutare i ragazzi ad acquisire quel bagaglio di competenze essenziali per il loro sviluppo

e la loro maturazione. (Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita, 2009).

Le competenze orientative si sviluppano attraverso le attività di orientamento formativo o didattica orientativa che mirano allo sviluppo delle competenze orientative di base e alle attività di accompagnamento e di consulenza orientativa di sostegno alla progettualità individuale, esercitando attraverso competenze di monitoraggio/gestione del percorso individuale. La didattica orientativa si esplicita attraverso i processi di insegnamento/apprendimento, indirizzato sia all'acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, che alle abilità trasversali comunicative metacognitive, meta-emozionali, ovvero delle competenze di base, propedeutiche e competenze chiave di cittadinanza.

Mentre le attività di accompagnamento o consulenza servono a costruire/potenziare le competenze di monitoraggio e di sviluppo e si realizzano in esperienze non curricolari/disciplinari (competenza, senso di iniziativa e di imprenditorialità). Gli insegnanti attraverso queste attività aiutano i giovani a utilizzare/valorizzare quanto appreso a scuola per costruire progressivamente la propria esperienza di vita e per operare le scelte necessarie attraverso azioni di accoglienza e facendo il punto della situazione, ovvero i bilanci.

Si tratta in tutti i casi di abilità trasversali, presenti in tutte le discipline scolastiche, che devono essere acquisite non solo per eseguire bene un compito ma devono essere anche spendibili nei diversi momenti della quotidianità, devono essere utili per fronteggiare situazioni nuove e imprevisti e rappresentare una possibilità, una potenzialità rispetto ai propri limiti facendo sì che queste abilità risultino trasferibili. Nel processo di trasferibilità delle abilità dagli ambienti specifici di apprendimento al contesto di vita quotidiano assume un ruolo fondamentale l'attenzione, utile per l'acquisizione di consapevolezza delle abilità nelle diverse discipline e nel trasferimento delle stesse in più contesti.

Per la costruzione di conoscenze abilità e di competenze diventa importante il fare attraverso le procedure. Le attività laboratoriali risultano le metodologie attive che più di altre consentono di avviare attività di tipo esperienziali, esplicative e consentono di fare esperienza che innescano tale processo. Attraverso l'autonomia e l'acquisizione di consapevolezza e capacità di autoefficacia i giovani riescono ad acquisire competenze nella pratica laboratoriale e a trasferirla in contesti "simulati" lavorativi (compiti di realtà). Tali modalità di insegnamento/apprendimento sono inoltre caratterizzate da una relazione educativa costruttiva, dalla valorizzazione delle proprie conoscenze e dalla dimensione gruppal collaborativa e cooperativa.

Con il Decreto dicembre 2022, n.328 che ha approvato le Linee guida per l'orientamento previste nella riforma del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) l'orientamento oggi, assume un peso rilevante acquisendo un monte ore specifico all'interno della scuola secondaria di primo e di secondo grado, con la presenza di tutor dedicati che avranno la funzione di mediare nel dialogo costante tra gli studenti e le famiglie, con la creazione di un E-portfolio con apprendimenti personalizzati, con una

formazione specifica per i docenti e con la presenza di un orientatore all'interno delle istituzioni.

L'esperienza in aula

Il progetto avviato presso l'Istituto Comprensivo "Martin Luther King" di Caltanissetta ha avuto l'obiettivo generale di promuovere nei bambini e nelle bambine attività e riflessioni su sé stessi/e, sugli interessi, sulle risorse personali e sui concetti di lavoro e lavoro dignitoso attraverso la presentazione delle azioni presenti nell'Agenda 2030, che rappresenta uno strumento educativo molto importante nel mondo scolastico che consente di approfondire molti temi importanti per la salvaguardia del nostro Pianeta.

Le docenti che hanno condiviso il progetto sono docenti di classe di italiano, educazione civica, matematica e scienze, ed educazione motoria.

Il progetto nasce dagli stimoli e dagli input determinati dalla frequenza di un corso di formazione per docenti sul tema della didattica orientativa. In fase di formazione la riflessione è stata ragionata su una classe quinta, classe composta da bambini e bambine che completavano un percorso e passavano al ciclo successivo. Pertanto, alunni e alunne che vivono un momento importante di passaggio, di transizione, di riflessione e di criticità. Il progetto, rappresentando una prima riflessione sulla percezione di sé, dei propri desideri e sul lavoro futuro poteva rappresentare un momento importante di considerazione per le scelte future. La classe è stata scelta proprio perché classe uscente, classe di passaggio tra la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. Classe composta da bambini e bambine che vivono un ulteriore passaggio di vita, dettato dai cambiamenti psicofisici, che portano i bambini e le bambine ad assumere nuove consapevolezze su se stessi e su cosa vorranno fare. La promozione di una riflessione su se stessi e sui propri interessi, la capacità di soffermarsi su alcuni componenti della vita che influenzano e possono influenzare il loro futuro, quale il lavoro svolto in famiglia, o il lavoro che vorranno svolgere da grandi si ritiene abbia un grande valore.

I destinatari, quindi, sono stati le bambine e i bambini di una classe quinta. La classe era eterogenea con presenza di sostegno. Sono state utilizzate metodologie attivo-partecipative quali: brainstorming, conversazioni collettive, attività laboratoriali.

Gli interventi sono stati condotti dalle insegnanti esperte in orientamento con la collaborazione delle docenti di classe, e sono stati coordinate dalla Dirigente scolastica.

Sono stati previsti n.8 incontri, per un totale di 16 ore. In fase di progettazione è stata progettata una fase pre e post valutazione. Il progetto è stato caratterizzato da n.4 laboratori: Conoscere sé stessi, Professioni, interessi e consapevolezza degli stereotipi di genere, Lavoro dignitoso e Sviluppo sostenibile – il ruolo del cittadino nel futuro.

Una prima fase è stata caratterizzata dalla valutazione pre, nella quale gli alunni/e sono stati predisposti in cerchio e attraverso attività di brainstorming hanno risposto a delle domande inerenti la loro conoscenza sul tema dell'Agenda 2030, sugli obiettivi contenuti, sulla sostenibilità e sul lavoro dignitoso. Nonostante lo strumento è utilizzato all'interno delle scuole da diversi anni, nell'ambito dell'orientamento ha rappresentato una vera novità.

Dopo la fase di conoscenza iniziale si è passati alla fase laboratoriale del primo incontro con il laboratorio “Conoscere se stessi”. Questo primo laboratorio ha voluto rappresentare un momento conoscitivo relativo ai singoli componenti del gruppo. I bambini/e hanno avuto modo di uscire dal loro “posto” presentandosi alla classe e avendo la possibilità di farlo in piena libertà. Non sono state poste domande guida per presentare se stessi, ma ognuno ha avuto la possibilità di esprimersi e di dare tutte le informazioni che riteneva opportune. L’attività successiva è stata caratterizzata dalla presentazione di uno strumento “lo stemma”.

I bambini/e hanno disegnato uno stemma scegliendo la forma che più gradivano. Dopo averlo diviso in quattro parti lo stemma, si è proseguito completando con dei disegni ogni quadrante in riferimento a: A: le cose che piacciono, B: ciò che si vorrebbe per il futuro, C: il contesto in cui si vive e D: le proprie capacità.

Gli alunni/e hanno avuto qualche difficoltà a rispondere per i primi due quadranti poiché non si erano mai soffermati a evidenziare le cose che più sono gradite ad ognuno o ciò che vorrebbero fare in futuro. Anche la riflessione sulle proprie capacità ovvero su ciò che ognuno sa di saper fare non è stata semplice. L’attività si è conclusa con un brainstorming che ha consentito di pensare alle domande svolte, ed è servito come momento di confronto con i compagni oltre che di conoscenza dello strumento e sull’utilizzo fatto.

In un secondo momento è stato somministrato uno strumento per la Valutazione dell’immagine di sé - il VIS - (Di Nuovo & Magnano, 2013) – con il quale sono stati rilevati:

- la Valutazione di sé: che esprime la valutazione di sé come persona connotata prevalentemente da caratteristiche negative e socialmente indesiderabili (indeciso, instabile, fragile). Tale fattore identifica bambini con bassa autostima.
- La Maturità: che esprime la percezione di sé come persona dotata di aspetti di maturità che facilitano l’integrazione sociale (profondo, capace, soddisfatto). Il fattore potrebbe identificare bambini con buona autostima sociale.
- La Dinamicità che: indica sicurezza interiore, esuberanza (forte, veloce, vivace).

Dopo la somministrazione attraverso attività di brainstorming si è affrontato il tema della desiderabilità sociale, dell’autostima e della sicurezza.

Il secondo laboratorio “Professioni, interessi e consapevolezza degli stereotipi di genere” ha previsto un brainstorming sui mestieri e le professioni che gli alunni/e conoscevano e per proseguire con la realizzazione di card che sono state successivamente mimate all’interno di due gruppi distinti in precedenza.

Il lavoro è stato molto utile e apprezzato dai bambini/e poiché hanno scoperto e riscoperto alcuni antichi mestieri e altri molto moderni, con l’interessante aspetto che le differenze di genere che vedevano nei tempi passati oggi venivano non più considerati.

Ad integrazione del laboratorio i bambini/e hanno partecipato ad un’uscita didattica andando a visitare il “museo degli antichi mestieri” di Zafferana Etnea. Il viaggio all’interno di un villaggio nel quale erano rappresentati tantissimi mestieri, alcuni dei

quali i bambini/e non avevano mai visto, ha rappresentato un'esperienza pragmatica è stata un'ottima occasione di riflessione.



Figura n.1 Museo degli antichi mestieri di Zafferana etnea (Sicilia)

Il terzo laboratorio “Lavoro dignitoso” è stato caratterizzato dalle proiezioni di video specifici del tema e dalla successiva presentazione del gioco da tavolo “GOGOALS-BOARD “e GAME” (<https://go-goals.org/it>) che ha avuto l'obiettivo di aiutare i bambini/e a comprendere gli obiettivi dello sviluppo sostenibile, l'impatto che questi hanno nelle loro azioni e nelle loro vite. Il gioco è stato ideato dal Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite (UNRIC) in collaborazione con l'artista Yacine Ait Kaci (YAK).

Gli alunni/e si sono cimentati nella risoluzione del gioco rispondendo a quesiti inerenti agli obiettivi dell'Agenda 2030. Il gioco si è svolto dividendo i bambini in due squadre motivandoli dal punteggio finale ottenuto.

Le attività si sono soffermate sugli obiettivi dell'Agenza 2030. I bambini/e sono stati divisi in piccoli gruppi e hanno scelto degli obiettivi da affrontare nel team e le possibili azioni immaginate per raggiungerli (non sprecare acqua, rispettare chi lavora per me come gli insegnanti, non discriminare, come risolvere il tema della povertà, cosa poter fare per i bambini che non hanno acqua, ecc..).

Infine, il laboratorio “Sviluppo sostenibile – il ruolo del cittadino nel futuro” è stato introdotto da un video che ha dato delle informazioni sull'Agenda 2030 e sugli obiettivi globali con particolare riferimento all'obiettivo 8 il lavoro dignitoso e crescita economica. L'importanza del lavoro, della soddisfazione che se ne ricava da esso ma anche sul contributo che ognuno può dare. Questo non è stato un argomento semplice da affrontare, i bambini non avevano mai avuto la possibilità/opportunità di fermarsi a pensare ai

mestieri/professioni presenti nel mondo e alle possibili differenze che si possono rilevare tra il passato e oggi.

Attraverso una storia stimolo, riguardante le vacanze di due bambini che provengono da due famiglie con due diversi profili socio-economici e quindi con differenti possibilità di vivere le vacanze estive, gli alunni/e si sono soffermati sulle opportunità/limiti che il lavoro può dare e rappresentare e il peso che può avere nella qualità della vita di ogni persona.

Il brainstorming seguente ha messo in risalto il ruolo del lavoro, l'importanza del lavoro, della dignità e il concetto di sostenibilità, l'aspetto della crescita economica pro-capite e la sicurezza nei luoghi di lavoro. Ciò che in un primo momento era percepito come normalità, ovvero che tutti/e potessero avere e svolgere un lavoro adeguato, dignitoso e sostenibile, e diventato man mano, attraverso la riflessione in gruppo un momento che ha consentito agli studenti di far i conti con la realtà non solo con i desideri di ognuno, ma con la presenza di ostacoli, di competenze diverse, di condizioni socio economiche diverse che possono influenzare la scelta lavorativa futura.

Ai laboratori è seguita una fase di valutazione finale nella quale è stato affrontato il tema dell'Agenda 2030 nel complesso, i 17 obiettivi per lo sviluppo globale, le azioni che ognuno può mettere in pratica al fine di apportare un miglioramento, quale è la percezione del lavoro, il ruolo del lavoro e l'aspetto di sostenibilità. I momenti di brainstorming sono stati efficaci, hanno rappresentato uno spazio importante al fine di poter riflettere anche sulle competenze e le conoscenze di ognuno rispetto al tema progettuale.

Osservazioni conclusive

Gli insegnanti sanno che l'orientamento è trasversale a tutte le discipline e che sarebbe utile avviare attività di didattica orientativa nei programmi scolastici ma spesso non sanno come fare, il più delle volte diviene difficile trovare/avere le adeguate conoscenze/competenze per affrontarlo.

L'orientamento tiene conto della prospettiva futura, della scelta sul possibile lavoro futuro dei bambini e delle bambine. Pertanto è pensabile avviare dei percorsi trasversali che mirino allo sviluppo della consapevolezza di sé, all'aumento dell'autostima, all'avvio di percorsi per la costruzione dell'identità, ad assumere consapevolezza attraverso percorsi di riflessione degli interessi personali e professionali, delle attitudini, a riflettere sulle motivazioni che spingono ad intraprendere una scelta, a comprendere le aspettative che si creano nel corso della vita sui diversi contesti che si abitano, a comprendere il mondo sociale e lavorativo in un'ottica di progettazione futura.

Nelle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di istruzione l'azione normativa ricade quasi esclusivamente sulla certificazione nel primo ciclo di istruzione che descrive e attesta la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo (D.M. 742/2017).

Secondo le *Linee Guida Nazionali per l'orientamento permanente* il processo di orientamento parte già a tre anni fino ai diciannove durante il quale:

“la scuola ha il compito di realizzare autonomamente e/o in rete con gli altri soggetti pubblici o privati, attività di orientamento, finalizzate alla costruzione e al potenziamento di specifiche competenze orientative, che si sviluppano attraverso: orientamento formativo o didattica orientativa/orientante per lo sviluppo delle competenze orientative di base; attività di accompagnamento e di consulenza orientativa, di sostegno alla progettualità individuale, esercitate attraverso attività di monitoraggio/gestione del percorso individuale. L’orientamento formativo o didattica orientativa/orientante si realizza nell’insegnamento/apprendimento disciplinare, finalizzato all’acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative metacognitive, meta-emozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche – life skills- e competenze di cittadinanza”.

Le attività di orientamento non possono più limitarsi a sensibilizzare, informare o fare attività sporadiche all’interno delle istituzioni esclusivamente nei momenti di scelta specifica ma devono essere parte integrante dei processi di insegnamento-apprendimento, devono essere presenti trasversalmente all’interno di tutte le discipline nel percorso scolastico in forma costante. Non possono essere rappresentate all’interno di altre discipline ma dovrebbero avere uno spazio specifico che consenta agli studenti di poter affrontare e approfondire le dinamiche e le variabili che intervengono ai fini delle scelte future.

Alcune competenze di base come: l’integrazione, la creazione di legami autentici, il rispetto di sé e dell’altro, la collaborazione, il valore della diversità, la relazione interpersonale, la capacità di comunicazione, la costruzione dell’identità, lo sviluppo della consapevolezza del proprio corpo, delle differenze di genere, delle emozioni e delle specificità di ognuno, l’assunzione di responsabilità in riferimento a ciò che si fa, la cooperazione, la creatività, si definiscono nelle prime tappe evolutive per questo è fondamentale che le attività di orientamento siano strutturate nei percorsi scolastici fin dalla scuola dell’infanzia per poi proseguire accompagnando l’individuo lungo tutto l’arco della vita.

Svolgere le attività laboratoriali ha avuto un impatto rilevante negli studenti. Ognuno di loro grazie alle attività svolte e al momento di brainstorming ha potuto esprimere il proprio pensiero su ciò che sa e che deve apprendere, sulle realtà sociali così diverse e spesso non inclusive, sulle possibilità che ognuno si ritrova ad avere nascendo/vivendo in un contesto piuttosto che in un altro, in una città piuttosto che in un’altra, in una famiglia piuttosto che in un’altra. Molti sono i fattori che influenzano la storia di ogni singolo individuo, che guidano il percorso di vita e che possono rappresentare un’opportunità o un limite per le scelte future. Pertanto, riuscire ad avviare percorsi di didattica orientativa all’interno delle scuole assume grande valore, rappresenterebbe quella finestra, o quel compito di realtà di cui molto si parla nelle scuole, darebbe agli studenti la possibilità di chiarire quei concetti che, se non affrontati all’interno delle scuole difficilmente possono avere momenti di riflessione altrove.

Quando un’uscita didattica legata agli antichi mestieri porta gli studenti allo stupore per aver visto rappresentazioni di qualsiasi tipologia di lavoro senza l’aiuto di tecnologia

o strumenti specifici svolti da uomini e donne senza distinzione, quando tale esperienza li lascia increduli e con la necessità di fare molte domande che vogliono trovare risposta nel gruppo, a scuola, con gli insegnanti, questo tipo di lavoro assume una grande rilevanza. Attraverso questo lavoro è stata accesa la curiosità, la voglia di conoscere sé stessi e gli altri, ha promosso negli alunni/e la motivazione ad apprendere a comprendere passaggi storici, meccanismi, e variabili sociali sulle quali difficilmente si sarebbero soffermati esclusivamente trattando il programma scolastico.

In sintesi, quindi, le attività di orientamento che la scuola dovrebbe promuovere rispondono a tre diverse finalità: - potenziare i pre-requisiti delle capacità di progettazione e di scelta (competenze propedeutiche); - accompagnare gli alunni monitorandone l'andamento, per prevenire gli insuccessi e sostenere i momenti di passaggio da un percorso ad un altro (competenze di monitoraggio); - sostenere i processi decisionali e la progettualità personale alla conclusione di un ciclo di studi, ma anche in eventuali momenti critici, come un cambio di indirizzo o un fallimento scolastico (competenze di sviluppo) (Pombeni, 2008a).

Tutti i docenti sono chiamati a esplicitare il loro ruolo educativo, fin dalla scuola dell'infanzia, per far maturare nella persona, grazie alla didattica orientativa (Marostica, 2002; 2011) un atteggiamento ed uno stile di comportamento proattivo rispetto alla gestione della propria storia personale.

L'attività di orientamento svolta all'interno delle scuole in un'ottica educativa deve avere una valenza di tipo preventiva in quanto finalizzata ad aiutare i giovani a trarre maggiori soddisfazioni dall'esperienza scolastica (Solberg et al., 2001), ad affrontare in modo efficace i periodi di transizione (Blustein et al., 2000).

Bibliografia

Bandura, A. (Ed.). (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Edizioni: Trento.

Blustein, D. L. (2013). *The psychology of working: A new perspective for a new era*. In D. L. Blustein (Ed.), *The Oxford handbook of the psychology of working* (pp. 3-18). New York, NY: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199758791.013.0001

Blustein, D. L., Juntunen, C. L. & Worthington, R.L. (2000). The school-to-work transition: Adjustment challenges of the forgotten half. In S.D Brown e R.W. Lent (a cura di), *Handbook of counseling psychology*. Wiley: New York.

Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino: Bologna.

Di Nuovo, S., & Magnano, P. (2013). *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali per la continuità tra livelli scolastici*. Edizioni Erikson: Trento.

Di Nuovo, S., & Magnano, P. (2013). *Competenze trasversali e scelte formative.*: Erikson: Trento.

Di Nuovo, S., Amenta, G. & Magnano, P. (2009). *L'orientamento degli interessi. Il questionario degli interessi professionali (QIP)*. Bonanno: Acireale.

Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). *The psychology of working theory*. Journal of Counseling Psychology, 63, 127-148. doi:10.1037/cou0000140

Ianes, D. (1996). *Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici e applicativi*. Erikson: Trento.

Labanti@Nanni.

Marostica F. (2002). *Costruire competenze orientative nella scuola. Didattica orientativa e azioni di orientamento*. Innovazione educativa, 21, 6: 12. Testo disponibile all'indirizzo web: <http://kids.bo.cnr.it/irrsaeer/rivista/numero602.pdf> (28/03/2019).

Marostica F. (2011). *Lo sguardo di Venere. Orientamento formativo o Didattica*

Masdonati, J., Schreiber, M., Marcionetti, J., & Rossier, J. (2019). *Decent work in Switzerland: Context, conceptualization, and assessment*. Journal of Vocational Behavior, 110, 12-27. doi:10.1016/j.jvb.2018. 11.004

Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. New York: United Nations.

Nota, L., & Soresi, S. (2018) (Eds.). *Counseling and Coaching in Times of Crisis and Transitions: From Research to Practice*. Abingdon, Oxford: Routledge.

orientativa/orientante per la costruzione di competenze orientative di base. Bologna:

Pelletier P., Noiseux G., Bujold R., (1984). *Pour une approche educative en orientation*. Morin, Quebec.

Pombeni M. L (2007). *La funzione di tutorato orientativo*. FrancoAngeli: Milano.

Pombeni M. L., Palmonari A. e Kirchler E., (1990). *Adolescents and their peer-groups: a study on the significance of peers, social categorization processes and coping with developmental tasks in «Social Behaviour»*, n.4/1990, pagg.7-21.

Solberg V.S., Close, W. & Metz, A.J. (2001). Promoting success pathways for middle and high school students: Introducing the adaptive success identity plan for schoolcounselors: "It's about making school successful for all students". In C. Junteenen e D. Atkinson (a cura di), *Conseling Strategies*. Sage, Thousand Oaks, CA.

Zammiti A., Magnano P. & Santisi G. (2020). "Work and surroundings": a training to enhance career curiosity, self-efficacy and the perception of work and decent work in adolescents. *Sustainability*, 12, 6473.

Sitografia

Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite (UNRIC): www.go-goals.org
<https://www.ilo.org/global/lang--it/index.htm>

Riferimenti legislativi

Linee guida per la certificazione delle competenze al fine di orientare le scuole nella redazione dei modelli di certificazione delle competenze per il primo ciclo – D.M. 742/2017.

MIUR, (2009). Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita

Circolare ministeriale 15 aprile 2009 n.43, “Piano nazionale di orientamento: Linee guida per l’orientamento lungo tutto l’arco della vita².”

Decreto di adozione delle Linee guida per l’orientamento, relative alla riforma 1.4 “Riforma del sistema di orientamento”, nell’ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall’Unione europea – Next Generation EU

Linee Guida Nazionali per l’orientamento permanente

D.M. 742/2017

DM 139 /2007

***Sezione 2. Orientamento dalla Scuola Secondaria di secondo grado
all'Università: sfide e scelte con gli adolescenti***

Capitolo 3

Preparare gli adolescenti alle scelte future a scuola

Marina Pettignano¹, Tanja Stevanovic¹, Anna Parola² & Jenny Marcionetti³

¹ Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana; ² Università degli Studi di Napoli Federico II

* Corresponding author: Marina Pettignano, marina.pettignano@supsi.ch

ABSTRACT: La società contemporanea vive trasformazioni repentine e l'insorgenza di eventi, anche critici, spesso imprevedibili. La pandemia di COVID-19, la guerra in Ucraina e la crisi climatica ne sono gli esempi più salienti. In questo contesto caratterizzato da forte instabilità, compiere le prime scelte relative al proprio percorso di carriera è un'operazione sempre più complessa, che necessita un'adeguata preparazione e un sostegno attivo da parte del contesto sociale, familiare ed educativo. La scuola, in cui gli adolescenti trascorrono molto del loro tempo, è un luogo privilegiato dove supportare e preparare le loro future transizioni scolastiche e professionali. Il contributo svilupperà una contestualizzazione della società attuale, descrivendone crisi, sfide e opportunità future sul fronte del mercato del lavoro e dei contesti educativi. Sarà quindi approfondita l'importanza di agire a supporto delle carriere proprio durante la delicata fase di sviluppo dell'adolescenza. Lo scopo è quello di dare informazioni utili alla riflessione sull'importanza dei contesti educativi, ed in particolare della figura dell'insegnante, in questo processo. Il supporto generale e specifico alla carriera, così come lo sviluppo di competenze trasversali sono infatti punti chiave per un accompagnamento funzionale alle transizioni e facilmente inseribili direttamente nella quotidianità dei curricula scolastici. Considerato il contesto presente e futuro, in cui anche la digitalizzazione assume progressivamente un ruolo sempre più preponderante, verrà discusso l'uso dei *digital games* quale strumento innovativo per lavorare con gli adolescenti in una prospettiva di sviluppo di carriera. Riconosciuta la centralità del ruolo della scuola nel processo di scelta di carriera dei giovani studenti, si rivela altrettanto necessario fornire una formazione adeguata per preparare gli insegnanti a questo compito. A tal proposito, si presenteranno contenuti e obiettivi del progetto *ERASMUS+ KA2 NEFELE (Neet prevention in Education systems through positive Future vision Enhancing Learning and teacher Education)*, il quale verte proprio sul fornire strumenti per insegnanti e studenti utili per lo sviluppo di carriera.

PAROLE CHIAVE: adolescenti, sviluppo di carriera, digitalizzazione, supporto alla carriera, insegnanti

Contesto sociale ed economico attuale: tra instabilità e complessità, crisi globali e digitalizzazione

Nei paesi occidentali il passaggio tra il XX secolo e il XXI secolo ha segnato anche le teorie di costruzione di carriera con un cambio di paradigma importante (Di Fabio, 2015): se nel secolo scorso l'accento era posto quasi unicamente sull'individuo, sulla sua storia e le sue caratteristiche personali, complice un mercato del lavoro relativamente stabile dopo l'avvento dell'industrializzazione che permetteva l'elaborazione di progetti di carriera a lungo termine, nel XXI secolo emerge sempre più chiaramente l'esigenza di una visione di più largo spettro, che considera quindi insieme all'individuo anche il suo contesto e le relative interrelazioni lungo tutto il corso della vita. Oltre che dalla globalizzazione, il nostro secolo si caratterizza dall'entrata in scena

progressiva ma incisiva della tecnologia, che ha rivoluzionato inevitabilmente anche il mercato del lavoro. L'innovazione digitale nei contesti sociali ed economici è accompagnata anche da un sempre più solido capitalismo che conferisce al mercato un'impronta vieppiù liberista orientata ad una massimizzazione dei profitti che al contempo lascia sempre più spazio ad un mercato del lavoro precario e instabile (Guichard, 2018). Questi fenomeni sono anche indicati come *megatrend*. In sociologia Bauman (2000) definisce la società attuale "liquida", termine evocativo che porta con sé l'immagine di un contesto fluido, in corsa rapida e continua. Il *Leitmotiv* della nostra società è sicuramente il cambiamento: le trasformazioni sono rapide e repentine, e conferiscono una complessità crescente ai contesti come ai rapporti sociali e rendono sempre più volatili valori e credenze (Bauman, 2000). Il modello che spiega al meglio questa complessità è il modello VUCA, acronimo di *Volatility, Uncertainty, Complexity* e *Ambiguity*, sviluppato negli anni Ottanta in ambito organizzativo ed aziendale (Bennis & Nanus, 1985). Con volatilità (*volatility*) si intende un contesto ricco di fenomeni che sono soggetti a frequenti e possibili cambiamenti relativamente prevedibili; con incertezza (*uncertainty*) ci si riferisce ad una scarsa conoscenza delle conseguenze e una debole presenza di informazioni circa un evento; la complessità (*complexity*) indica invece la presenza di numerosi fenomeni, relazioni ed informazioni che si interconnettono creando una rete complessa ed intricata; infine, con il termine ambiguità (*ambiguity*) si descrive la difficoltà di identificare cause ed effetti, minacce e benefici, di fenomeni situati in scenari in moto ed evoluzione perpetua (Canzittu, 2020; Bennis & Nanus, 1985).

I *megatrend* hanno avuto e hanno un effetto in ambito economico, sociale ed ambientale, portando ad esempio una sempre più crescente automazione, l'insorgenza di nuovi servizi e processi oltre a significative trasformazioni demografiche che non risparmiano nemmeno i sistemi educativi (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2018). Le recenti crisi globali, come ad esempio la pandemia di COVID-19, le guerre e la crisi climatica, ne hanno accelerato l'avanzamento avvicinandoci sempre di più all'industria 4.0 nella quale si vede protagonista un massiccio progresso nell'ambito dell'intelligenza artificiale, della robotica, delle nano- e biotecnologie e della *blockchain* (Schwab, 2016).

Agenda 2030, competenze e professioni del futuro

Gli effetti importanti dei *megatrend* segnano anche le professioni, in particolare con i progressi in campo robotico, dell'intelligenza artificiale e dell'automazione si vede da un lato l'insorgenza di nuove professioni e dall'altro la più o meno graduale scomparsa di altre (*World Economic Forum* [WEF], 2020). Questo forte sviluppo tecnologico parrebbe inoltre poter sostenere un'economia più verde, ad esempio contribuendo a ridurre le massicce emissioni di carbonio industriale in favore della sostenibilità (International Labour Organisation [ILO], 2019). L'OECD (2019) indica come anche nei contesti educativi queste innovazioni digitali possono essere validi alleati nella riduzione delle disuguaglianze: il telelavoro permette ad es. di implementare le competenze in modo più

flessibile, l'accesso a formazioni online da autodidatta, come ad es. i *Massive Open Online Courses* (MOOC), è più facile ed ampio oltre ad essere spesso gratuito o a basso costo, e la comunicazione e la condivisione di materiali online hanno dei confini più labili che permettono un ampio raggio d'azione.

Questi aspetti sono rilevanti considerando che nel 2015 l'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) ha adottato la cosiddetta Agenda 2030, un documento in cui sono definiti e fissati 17 obiettivi di sviluppo sostenibile interconnessi tra loro. L'Agenda 2030 riconosce l'importanza di adottare strategie che mirano a contrastare le sfide attuali e comuni, in favore del benessere dell'umanità, della natura e dell'ambiente. Gli obiettivi si rivolgono in particolare allo sviluppo economico e ai bisogni sociali come l'educazione, la salute, la creazione di posti lavoro e l'uguaglianza sociale e di genere, contrastando nel contempo anche l'inquinamento ambientale e il cambiamento climatico (<https://unric.org/it/agenda-2030/>).

Tuttavia, è fondamentale tener presente che sia l'insorgenza che la scomparsa di nuove professioni, sia la costante espansione digitale in ambito educativo, rendono necessari la revisione dei piani di studio e lo sviluppo di nuove competenze; un sondaggio del *World Economic Forum* (WEF, 2020) ne ha rilevate in particolare 15, tra cui l'uso delle tecnologie, il pensiero critico, la flessibilità, la creatività, il problem-solving e l'intelligenza emotiva. A questo proposito l'OECD (2019) segnala come la digitalizzazione potrebbe in taluni casi non essere benefica ma piuttosto acutizzare delle disparità sia a livello macro che micro. Ad un livello macro, se consideriamo che i vari paesi occidentali differiscono in termini di sviluppo, possibilità economiche e del mercato del lavoro, possiamo già notare dei disequilibri. Ad un livello micro, anche all'interno di una medesima nazione vi possono essere differenze; ad esempio, tra aziende con più o meno disponibilità finanziarie come anche tra individui con differenti livelli di formazione e padronanza di determinate competenze, come quelle digitali, dovute anche da differenze inter- e intra-generazionali.

Nel campo dell'orientamento dei giovani adolescenti, si rileva dunque di fondamentale importanza considerare questi aspetti per prepararli e sostenerli al meglio nell'affrontare le sfide di carriera di oggi e del futuro.

Adolescenti e scelte di carriera

Se è vero che oggi non esiste un'unica scelta di carriera ma che queste avvengono durante tutto l'arco della vita, è altrettanto vero che durante l'adolescenza la costruzione dell'identità lavorativa è centrale per la definizione di sé (Schwartz et al., 2011). La scelta di carriera che avviene durante l'adolescenza può essere definita come il più importante e difficile compito di sviluppo in adolescenza. È importante, perché è il primo momento in cui gli individui sono chiamati a scelte identitarie rilevanti ma anche dal momento che la letteratura mostra che le prime scelte di carriera hanno delle conseguenze sul benessere dell'individuo (Parola & Marcionetti, 2022) e sulle scelte di carriera future. La capacità di orientamento al futuro si sviluppa nel corso della preadolescenza e si affina poi nell'adolescenza, insieme all'aumento dell'indipendenza e alla formazione dell'identità

personale. In questa fase, gli obiettivi futuri diventano più dettagliati e gli individui iniziano a concentrarsi sugli obiettivi educativi e professionali, mettendoli in relazione con il mondo reale (Arnett, 2000). Inoltre, durante l'adolescenza le aspirazioni e le aspettative diventano più coerenti con le capacità, i valori e gli interessi (Hartung et al., 2005) e tengono conto anche delle barriere e delle opportunità del contesto.

Proprio riguardo a questo aspetto, le scelte di carriera risultano complesse perché rappresentano una vera e propria sfida se si considerano le attuali criticità sociali, economiche e politiche. La digitalizzazione, la recessione economica, il cambiamento climatico, le guerre e le pandemie precedentemente citate sono tra le grandi sfide che hanno un effetto – e che dunque vanno considerate – sulle scelte di carriera in adolescenza. Sembrerebbe infatti che questi cambiamenti siano una minaccia per gli adolescenti perché minano il senso di fiducia necessario per la costruzione dei piani di carriera futuri (Nota et al., 2020).

Diviene allora cruciale sostenere gli adolescenti nella costruzione della propria carriera fornendo le risorse necessarie per rispondere alle minacce e sfide dell'attuale società. La Career Construction Theory (CCT, Savickas, 2013) viene in aiuto concentrandosi proprio sulla capacità dell'individuo di far fronte ai cambiamenti del contesto in cui l'individuo è chiamato alla scelta. Centrale è il concetto di adattabilità di carriera intesa come capacità dell'individuo di adattarsi e rispondere all'ambiente mobilitando risorse personali quali *concern*, *control*, *curiosity* e *confidence*. Concern si riferisce all'interesse dell'individuo nei confronti della pianificazione della propria carriera. Control si riferisce alla capacità stessa di prendere decisioni sulla propria carriera. Curiosity si riferisce alla capacità di aprirsi alle possibilità di carriera. Confidence si riferisce al sentirsi efficaci nel prendere decisioni sulla propria carriera.

L'adattabilità di carriera a certi livelli può essere definita come una predisposizione dell'individuo a sviluppare nuove abilità e competenze (Rudolph et al., 2017). In questo senso, può essere considerata un obiettivo per le pratiche d'orientamento poiché consente agli individui di superare in modo ottimale le transizioni future e di potersi facilmente riorientare in un contesto di carriera sempre meno lineare.

Accompagnare alla scelta di carriera nei contesti educativi

Per preparare gli adolescenti ad un contesto sempre più caratterizzato da instabilità e incertezze, occorre permettere loro di costruire un bagaglio di competenze trasversali, ossia adattabili a diversi contesti e facilmente trasferibili. L'idea è quella di rendere gli adolescenti flessibili, impiegabili non solo nell'immediato ma anche a lungo termine, in un'ottica di carriera che si articola lungo tutto l'arco di vita. In questa società "liquida" (Bauman, 2000), in questo mondo VUCA (Bennis & Nanus, 1985), i percorsi di carriera sono infatti sempre meno lineari e necessitano di continue messe in gioco da parte di coloro che sono impiegati in un'attività lavorativa. A tutti, dalla scuola obbligatoria al termine della vita attiva, occorre quindi dare l'opportunità di sviluppare competenze che favoriscano l'adattamento (Pereira & Romero, 2017; WEF, 2020).

Focalizzandosi sulla scuola, in particolare sulla scuola dell'obbligo, ci si può quindi interrogare sul ruolo che questa può assumere nello sviluppo di competenze trasversali. Occorre innanzitutto definire cosa si intende per competenza e, in particolare, per competenza trasversale. Diversi enti che si occupano di istruzione hanno evidenziato come vi sia un crescente bisogno di unire allo sviluppo delle “competenze dure” (dall'inglese *hard skills*), quali ad esempio la lettura, la scrittura, l'aritmetica, le scienze, ecc. lo sviluppo di “competenze trasversali” (dall'inglese *transversal skills*, più comunemente definite *soft skills*). Una definizione del concetto delle *soft skills* è quella di Hurrell e colleghi (2013) per cui queste sono “non tecniche e non basate sul ragionamento astratto, che coinvolgono abilità interpersonali e intrapersonali per facilitare la padronanza delle prestazioni in contesti particolari” (p. 161, traduzione delle autrici). Occorre permettere agli adolescenti di sviluppare la capacità “di pensare in modo logico e di risolvere i problemi in modo efficace e indipendente” (Kivunja, 2014, p. 85, tda).

Diversi studi hanno dimostrato che stimolare lo sviluppo di competenze nel contesto scolastico porta benefici per la preparazione alla carriera (Meijers al., 2013), oltre che, naturalmente, anche per il benessere e il rendimento complessivo degli allievi (Hirschi, 2012). Un utile approccio per comprendere quali siano le competenze da sviluppare a scuola è dato dalle raccomandazioni dell'Unione Europea (UE) sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente (Unione Europea, 2018). Queste definiscono le competenze come una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini. L'Unione Europea ha identificato otto competenze chiave necessarie per affrontare le criticità del mondo attuale, in un'ottica di promozione non solo dell'occupabilità ma anche del benessere, della sostenibilità, dell'inclusione e della cittadinanza attiva (UE, 2018). Tra le competenze appaiono le competenze base solitamente legate alla scolarizzazione, quali la competenza alfabetica (*literacy*), la competenza multilingue, la competenza matematica e scientifica in generale. In un mondo sempre più digitalizzato occorre inoltre sviluppare competenze digitali, utilizzabili sia nel quotidiano, sia a livello professionale (*digital competencies*). Vi è poi la competenza personale, sociale e di apprendimento, la quale plasma le componenti principali della persona, inserita nel suo contesto di vita (*life competencies*). A livello professionale sono inoltre inserite competenze legate all'imprenditorialità (*entrepreneurial competencies*). In termini di convivenza sociale, sono indicate competenze legate a pratiche attive di cittadinanza e competenze sulla consapevolezza e l'espressione culturale. Tra le sfide future vi è anche quella legata al cambiamento climatico e alla promozione di una cultura della sostenibilità. A tal proposito, la commissione europea, ha ideato un quadro di riferimento specifico sulle competenze verdi (*green competences*).

Nel progetto NEFELE, al quale fa riferimento il presente contributo, sono stati identificati, a partire dalle Raccomandazioni dell'UE, diversi quadri teorici (*framework*) di competenze chiave da poter sviluppare fin dalla scuola dell'obbligo. Si tratta del *Digital Skills Framework* (quadro delle competenze digitali) (DigCom; Vuorikari et al., 2016, 2022); *Entrepreneurship Competences Framework* (quadro delle competenze

imprenditoriali) (EntreComp; Bacigalupo et al., 2016); *Personal, Social, and Learning to Learn Framework* (quadro delle competenze personali, sociali e di apprendimento (LifeComp; Sala et al., 2020) e lo *European sustainability competence framework* (quadro delle competenze legate alla sostenibilità) (GreenComp; Bianchi et al., 2022).

Le *Digital Skills* implicano l'uso sicuro, critico e responsabile delle tecnologie digitali e il loro impiego nell'apprendimento, nel lavoro e nella partecipazione alla società (Vuorikari et al., 2016, 2022). Nel quadro delle *Entrepreneurship Competences* si definisce l'imprenditorialità come la capacità di agire su opportunità e idee e di trasformarle in valore per gli altri (Bacigalupo et al., 2016). Il *Personal, Social, and Learning to Learn Framework* racchiude la capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in modo costruttivo, di rimanere resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera (Sala et al., 2020). Infine, lo *European sustainability competence framework* incarna i valori della sostenibilità, di abbracciare la complessità della sostenibilità, di immaginare un futuro sostenibile e di agire per la sostenibilità (Bianchi et al., 2022). Le descrizioni dei documenti e le competenze sono reperibili in forma sintetica nel testo di Marcionetti e Parola (2022).

Le attività promosse nei *curricula* scolastici toccano sempre di più questi aspetti, considerando lo sviluppo dell'alunno nella sua globalità. Per quanto concerne lo sviluppo di carriera, oltre al fatto di promuovere lo sviluppo di competenze legate alle nuove necessità e alle nuove sfide globali, si può offrire un lavoro specifico di preparazione alla carriera, attraverso lo sviluppo di competenze specifiche e attraverso il supporto agli e alle adolescenti nel delicato primo passaggio tra scuola e formazione/lavoro e nelle prime importanti scelte personali e formative.

Le competenze specifiche legate alla carriera sono state identificate da Kivunja (2015) come *Career and life skills*. Queste includono: *Flessibilità e capacità di adattamento*, *Iniziativa e capacità di autodirezione*, *Competenze sociali e interculturali*, *Produttività e affidabilità*, *Leadership e responsabilità*. L'aspetto interessante di queste competenze è che non necessitano forzatamente un lavoro *ad hoc* (che graverebbe sul compito già oneroso degli insegnanti) ma possono essere integrate nelle attività svolte nel quotidiano a scuola. L'insegnante non è dunque sollecitato ulteriormente, ma acquista consapevolezza rispetto all'importanza di determinate attività anche per lo sviluppo di carriera futuro degli alunni. Nel suo articolo Kivunja (2015) dà esempi molto concreti di questo approccio. Per esempio, per allenare la *Flessibilità e le capacità di adattamento* si può valorizzare l'uso del feedback, già componente fondamentale del processo di (insegnamento-)apprendimento. Il feedback dà infatti modo agli alunni di modificare le proprie azioni, in seguito al riscontro ricevuto da parte dell'insegnante. Questo porta gli alunni a essere flessibili e reattivi agli stimoli.

Oltre a questo approccio, si possono mettere in atto interventi specifici di sostegno allo sviluppo di carriera. Gli interventi legati alla carriera costituiscono "qualsiasi attività o sforzo ideato per migliorare lo sviluppo di carriera di un individuo o per consentirgli di prendere decisioni migliori in materia di carriera" (Spokane & Oliver, 1983, p.100, tda).

Perché è importante il ruolo della scuola nell'attuare questi interventi? La scuola è il luogo in cui i giovani trascorrono la maggior parte del loro tempo e in cui costruiscono relazioni forti sia con i pari che con gli insegnanti. La figura dell'insegnante è fondamentale, poiché ha un rapporto privilegiato e quotidiano con gli alunni. La scuola dovrebbe quindi essere promotrice dello sviluppo di competenze, relazioni e ambizioni molto importanti per il futuro professionale e personale degli adolescenti. È dunque indispensabile lavorare in questo contesto per affrontare al meglio i momenti di transizione (tra gradi scolastici diversi o tra scuola e lavoro).

Il ruolo dell'insegnante è essenziale, non solo dal punto di vista educativo in senso stretto ma anche quale supporto attivo per le scelte degli adolescenti. Oltre alla promozione di attività utili allo sviluppo di competenze, egli può offrire agli alunni sia un supporto generale che un supporto specifico alla carriera.

Da un lato, gli insegnanti danno un "supporto generale" quando forniscono un supporto sociale che comprende il sostegno emotivo e strumentale. Il supporto emotivo implica ascolto e presenza in caso di difficoltà mentre il supporto strumentale un aiuto pratico attraverso l'utilizzo di tecniche che permettono di rimuovere i potenziali ostacoli legati all'apprendimento. Il supporto sociale è efficace quando promuove l'autodeterminazione, ossia quando migliora l'autonomia, la capacità decisionale e la motivazione intrinseca all'apprendimento degli adolescenti. Gli insegnanti possono anche fornire un supporto specifico alla carriera che per Wong e colleghi (2021) corrisponde a "tutto ciò che un insegnante fa per facilitare la pianificazione della carriera degli studenti" (p. 132, tda). Può essere caratterizzato da diverse attività, quali la ricerca di informazioni sui percorsi di carriera, l'aiuto rivolto agli alunni per identificare i loro interessi, fornire indicazioni sulle competenze necessarie per le professioni e aiutare a fissare obiettivi. Questo supporto specifico favorisce la capacità decisionali degli allievi, migliorando così la loro pianificazione di carriera.

Metheny e colleghi (2008) hanno identificato degli atteggiamenti che possono essere messi in atto dagli insegnanti e che promuovono la carriera: *Sforzo profuso*, *Considerazione positiva*, *Aspettative positive* e *Accessibilità*. Lo *Sforzo profuso* indica la volontà di sostenere il successo dei propri allievi. La *Considerazione positiva* si riferisce al fatto che gli insegnanti sono emotivamente legati ai loro allievi e si preoccupano genuinamente dei loro bisogni. Le *Aspettative positive* si riferiscono agli insegnanti che comunicano le loro aspettative positive sul futuro successo scolastico e professionale degli allievi. Infine, l'*Accessibilità* si riferisce al fatto che gli insegnanti siano percepiti dagli allievi come "disposti e prontamente disponibili a rispondere alle loro esigenze quando cercano informazioni o supporto".

Come emerge dalle riflessioni che precedono, il ruolo della scuola e degli insegnanti è centrale nello sviluppo di carriera degli adolescenti. Il compito non è certamente facile, occorre pertanto investire su formazioni e programmi per supportare i docenti a sostenere le scelte di carriera degli alunni. È infatti appurato che vi è una relazione tra l'interesse degli insegnanti verso gli alunni (percepito dagli alunni stessi) e il loro impegno nella scelta di carriera (McWhirter et al., 1998). Un buon punto di partenza per favorire

l'implicazione attiva da parte degli insegnanti nel supporto alla carriera è quello di misurare l'efficacia percepita rispetto alla propria capacità di operare questo compito (Parola et al., 2023). Incrementare la conoscenza delle teorie di carriera e informare gli insegnanti sul loro ruolo e le competenze trasversali sviluppabili a scuola è inoltre fondamentale per aumentare l'efficacia percepita dagli insegnanti. Questi aspetti sono centrali nel progetto *ERASMUS+ KA2 NEFELE (Neet prevention in Education systems through positive Future vision Enhancing Learning and teacher Education)*, che sarà presentato nel capitolo 6.

I *digital games*: un'innovazione da esplorare per le sfide di oggi e di domani

Come ampiamente discusso nei primi capitoli del presente contributo, la nostra società si vede sempre più confrontata con i *megatrend*. Con l'avvento della pandemia di COVID-19, il mondo della scuola si è visto in particolare confrontato più da vicino con un'espansione repentina della digitalizzazione, che ha permesso ad alunni e studenti di continuare il percorso formativo durante il lockdown. Le potenzialità della sfera digitale includono anche la dimensione degli interventi di orientamento e di sviluppo di carriera rappresentando un valido e innovativo approccio (Nota et al., 2016), di qualità e facilmente accessibile (Sampson & Osborn, 2015). Si rivelano inoltre un mezzo stimolante per i giovani, i quali con il loro utilizzo mostrano maggiore impegno e motivazione (Hummel et al., 2018).

Un *digital game* può essere definito "un sistema formale basato su regole con un risultato variabile e quantificabile, in cui a risultati diversi sono assegnati valori diversi; il giocatore esercita uno sforzo per influenzare il risultato, si sente legato al risultato e le conseguenze dell'attività sono opzionali e negoziabili" (Juul, 2003, p.5, tda). In breve, è un gioco (*game*) mediato da un supporto elettronico/digitale (computer, consoles, dispositivi mobili, ...) che coinvolge un apprendimento *game-based* che vede l'uso della realtà virtuale, di *serious games*, ecc. In termini di intervento di sviluppo alla carriera, dalla review svolta da Parola et al. (2023) e dalla review complementare svolta nel contesto del progetto di *ERASMUS+ KA2 NEFELE* (Marcionetti et al., 2022) emerge che sono pochi gli studi presenti nella letteratura. I risultati in termini di sviluppo di competenze sono incoraggianti; tuttavia, si ribadisce nuovamente anche in questo contesto l'importanza di preparare e formare al meglio all'uso dei *digital games* anche gli insegnanti. Un approccio e un'attitudine positiva degli insegnanti rivestono un ruolo importante per un altrettanto positivo sviluppo di carriera dei propri studenti (Metheny et al., 2008). Come verrà spiegato più avanti, la formazione degli insegnanti rientra tra gli obiettivi del progetto NEFELE.

Considerati dunque i risultati incoraggianti e le potenzialità che gli interventi di carriera in forma *digital* hanno nei giovani, unitamente all'avanzamento progressivo dei *megatrend*, nei prossimi anni si rivelerà essenziale per la ricerca nel campo dell'orientamento esplorare ed approfondire maggiormente l'uso dei *digital games*. Come verrà spiegato nel prossimo capitolo, questa sfida è stata accolta nel progetto NEFELE

proponendo oltre ai MOOC, strumento di formazione rivolto agli insegnanti, un gioco tangibile e digitale per stimolare lo sviluppo di carriera degli allievi.

La formazione degli insegnanti nel quadro del progetto Erasmus+ NEFELE

Come sopra specificato, gli insegnanti sono chiamati a fornire agli adolescenti un supporto per lo sviluppo delle competenze relative alla carriera che permettono di fronteggiare i cambiamenti del contesto promuovendo flessibilità, adattabilità e una visione del futuro caratterizzata da speranza e ottimismo. Tuttavia, gli insegnanti si trovano spesso a ricoprire questo ruolo senza un'opportuna formazione che possa prepararli a sostenere efficacemente gli adolescenti. Il progetto *ERASMUS+ KA2 NEFELE* (*Neet prevention in Education systems through positive Future vision Enhancing Learning and teacher Education*) tenta di colmare questo gap, rispondendo ad un bisogno di formazione degli insegnanti, principalmente delle scuole secondarie di primo e secondo grado. L'idea alla base è quella di implementare nei curricula degli insegnanti in formazione dei moduli didattici che forniscano loro delle conoscenze sullo sviluppo di carriera in adolescenza e li "supporti a supportare" gli allievi in questo processo.

Il progetto, della durata di 30 mesi, vede coinvolti 6 Partner di 5 paesi: Italia, Svizzera, Spagna, Grecia, e Olanda, quattro università (Università degli Studi di Napoli Federico II [UNINA], Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana [SUPSI], Universitat de València [UVEG], Hellenic Open University [HOU]), una rete di 200 università di 25 differenti paesi (European Association of Distance Teaching Universities [EADTU]) e un'azienda del settore tecnologico (Smarted s.r.l.).

Alla base del progetto vi sono i quadri teorici della Career Construction Theory (Savickas, 2013), della Positive Education (Seligman et al., 2009; Waters & Loton, 2019) e i 4 framework europei delle competenze, *DigiComp*, *EntreComp*, *LifeComp* e *GreenComp*, che hanno permesso l'individuazione dello specifico *EU Framework of Career Development in Teacher Education* (Marcionetti & Parola, 2022). Il Framework di NEFELE sarà reso disponibile agli insegnanti attraverso un MOOC, strumento di didattica online accessibile a chiunque in maniera completamente libera e gratuita. All'interno del corso i docenti avranno modo di apprendere anche strumenti utili per poter, in forma laboratoriale, stimolare la progettazione dei piani di carriera futura degli studenti. Tra questi, verrà proposto ai docenti l'utilizzo di un gioco che si basa sulla metodologia del *career digital storytelling* (Parola et al., 2022) che ha proprio lo scopo di stimolare la narrazione sulle possibili carriere, sui percorsi per raggiungerle, sulle competenze necessarie e sulle risorse personali da attivare. Il gioco permetterà agli studenti di sperimentarsi in ruoli diversi, aprendosi a una visione positiva del futuro e potenziando le loro capacità di pianificazione. In questo senso, il gioco si pone come uno strumento elettivo per un apprendimento coinvolgente, in cui gli adolescenti in un sistema autore potranno costruire i loro contenuti.

Conclusione

Alla luce di quanto evidenziato nel presente contributo, in un contesto sempre più complesso, anche in termini di orientamento, si rivela fondamentale creare e offrire ai giovani degli strumenti innovativi che permettano loro di fronteggiare le sfide presenti e future. Parallelamente è altresì necessario preparare gli insegnanti fornendo loro conoscenze teoriche e pratiche utili ad accompagnare e supportare i giovani nel loro percorso di carriera. NEFELE si propone allora come un incubatore di attività da portare nell'ambiente classe per creare, grazie agli insegnanti che beneficiano di una formazione gratuita tramite un MOOC, un contesto che da un lato permette ai giovani studenti lo sviluppo delle competenze di carriera a loro necessarie per una transizione adattiva tra i sistemi educativi e poi al mondo del lavoro, e che dall'altro stimola la narrazione e la progettazione di un futuro sostenibile e inclusivo per tutti.

Bibliografia

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van Den Brande, L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/160811>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: Strategies for taking charge* (Vol. 200). New York: Harper & Row.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp – The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/13286>
- Canzittu, D. (2020). A framework to think school and career guidance in a VUCA world. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1825619>
- Di Fabio, A. (2015). La nuova prospettiva preventiva relazionale nell'orientamento e nel career counseling nel XXI secolo. *Counseling*, 8(1).
- Guichard, J. (2018). What career and life design interventions may contribute to global, humane, equitable and sustainable development. *Journal of Counselology*, 7, 305-331.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385–419.
- Hirschi, A. (2012). The career resources model: An integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(4), 369-383. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.700506>
- Hummel, H. G., Boyle, E. A., Einarsdóttir, S., Pétursdóttir, A., & Graur, A. (2018). Game-based career learning support for youth: effects of playing the Youth@ Work game

on career adaptability. *Interactive Learning Environments*, 26(6), 745-759. <https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1402062>

Hurrell, S. A., Scholarios, D., & Thompson, P. (2013). More than a 'humpty dumpty' term: Strengthening the conceptualization of soft skills. *Economic and Industrial Democracy*, 34(1), 161-182.

Juul, J. (2003). The game, the player, the world: Looking for a heart of gameness. In M. Copier, & J. Raessens (Eds.), *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings*. Utrecht University, 2003.

Kivunja, C. (2014). Do you want your students to be Job-ready With 21st Century Skills? Change pedagogies: A paradigm shift from Vygotskyian Social constructivism to critical thinking, problem solving and Siemens' digital connectivism. *International Journal of Higher Education*, 3(3), 81 – 91. <http://doi.org/10.5430/ijhe.v3n3p81>

Kivunja, C. (2015). Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: Unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 1-11. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p1>

International Labour Organization [ILO]. (2019). *Work for a brighter future. Global Commission on the future of work*. International Labour Organization. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/publication/wcms_662410.pdf

Marcionetti, J., & Parola, A. (Eds.). (2022). *EU Framework of Career Development in Teacher Education*. Zenodo: Genève, Switzerland.

Marcionetti, J., Pettignano M., & Stevanovic, T. (2022). Digital games in career orientation: a literature review. In J. Marcionetti & A. Parola (Eds.), *EU Framework of Career Development in Teacher Education* (pp. 95-101). Genève, Switzerland: Zenodo.

McWhirter, E. H., Hackett, G., & Bandalos, D. L. (1998). A causal model of the educational plans and career expectations of Mexican American high school girls. *Journal of Counseling Psychology*, 45(2), 166.

Meijers, F., Kuijpers, M., & Gundy, C. (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(1), 47-66. <https://doi.org/10.1007/s10775-012-9237-4>

Metheny, J., McWhirter, E.H., & O'Neil, M.E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment*, 16, 218–237. <https://doi.org/10.1177/1069072707313198>

Nota, L., Santilli, S., & Soresi, S. (2016). A life-design-based online career intervention for early adolescents: Description and initial analysis. *The Career Development Quarterly*, 64(1), 4-19. <https://doi.org/10.1002/cdq.12037>

Nota, L., Soresi, S., Di Maggio, I., Santilli, S., Ginevra, M.C. (2020). Threats and challenges of the XXI century and the role of career counseling and vocational designing. In: Sustainable development, career counselling and career education. Sustainable development goals series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-60046-4_2

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030. The future we want. Position Paper*. OECD.

[https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Position_Paper_\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Position_Paper_(05.04.2018).pdf)

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. OECD.

Parola, A., & Marcionetti, J. (2022). Career decision-making difficulties and life satisfaction: The role of career-related parental behaviors and career adaptability. *Journal of Career Development*, 49(4), 831-845. <https://doi.org/10.1177/0894845321995571>

Parola, A., Di Fuccio, R., Somma, F., Miglino, O. (2022). Educational Digital Storytelling: Empowering students to shape their future. In: Limone, P., Di Fuccio, R., Toto, G.A. (eds) *Psychology, Learning, Technology. PLT 2022. Communications in Computer and Information Science*, vol 1606. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-15845-2_8

Parola, A., Di Fuccio, R., Marcionetti, J., & Limone, P. (2023). Digital games for career guidance: a systematic review using PRISMA guidelines. *Behaviour & Information Technology*, 1-11.

Parola, A., Pettignano, M., & Marcionetti, J. (2023). Development and Validation of the Teacher Career-Related Support Self-Efficacy (TCSSE) Questionnaire. *Behavioral Sciences*, 13(1), 36.

Pereira, A. C., & Romero, F. (2017). A review of the meanings and the implications of the Industry 4.0 concept. *Procedia Manufacturing*, 13, 1206-1214. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.09.032>

Rudolph, C.W., Lavigne, K.N., Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17–34.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/302967>

Sampson, J. P., & Osborn, D. S. (2015). Using information and communication technology in delivering career interventions. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Volume 2: Applications. APA handbooks in psychology* (pp. 57–70). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14439-005>

Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In Steven D. Brown & Robert W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147–183). Wiley.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.

Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond*. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>.

Spokane, A. R., & Oliver, L. W. (1983). The outcomes of vocational intervention. *Handbook of vocational psychology*, 2, 99-136.

Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (2011). *Handbook of identity theory and research*. Springer.

Unione Europea. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (ST/9009/2018/INIT). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG

Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>

Waters, L., & Loton, D. (2019). SEARCH: A meta-framework and review of the field of positive education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(1–2), 1-46. <https://doi.org/10.1007/s41042-019-00017-4>.

Wong, L. P. W., Yuen, M., & Chen, G. (2021). Career-related teacher support: A review of roles that teachers play in supporting students' career planning. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 31(1), 130–141. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.30>

World Economic Forum [WEF]. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. WEF. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

Capitolo 4

L'orientamento lungo l'arco della vita. Buone prassi del sistema scolastico italiano

Luisa Chiarandà¹ & Francesca Roccuzzo¹

¹ Gruppo di lavoro Orientamento nell'arco della vita, Ordine degli Psicologi della Regione Siciliana

* Corresponding author: Luisa Chiarandà, luisa.chiarandà@gmail.com; Francesca Roccuzzo, roccuzzo.francesca@gmail.com

Abstract: I sistemi di istruzione e formazione dovrebbero svolgere un ruolo strategico e prioritario nella costruzione di una società equa e inclusiva. La recente “Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea sui percorsi per il successo scolastico”, adottata il 28 novembre 2022 sottolinea la necessità di rafforzare l’orientamento scolastico al fine di ridurre la percentuale di abbandono precoce dell’istruzione e della formazione.

Parole chiave: Orientamento; didattica orientativa; scuola del primo ciclo.

Introduzione

La storia del sistema scolastico italiano (Di Maria, P. 2022) viene comunemente fatta iniziare con la Legge Casati del 1861, la quale rappresenta un primo tentativo di lotta all’analfabetismo. Da allora, il susseguirsi delle numerose riforme scolastiche, hanno segnato il cambiamento del processo conoscitivo e apprenditivo da tipo sommativo a sistemico, reticolare, olistico. Un cammino normativo ma soprattutto didattico-pedagogico che ha coinvolto il processo dell’insegnamento-apprendimento non più inteso come travaso di saperi tra docente e discente, considerato passivo contenitore, bensì co-evolutivo di tutti gli attori del sistema educativo, favorendo di fatto una costruzione socratica della conoscenza:

“...al solito non rispondo, e cerco di allungare la strada. Lo faccio perché penso che lasciare delle domande aperte fa bene ai bambini, ma anche perché molte cose che insegno io non le so e davvero ho bisogno di prendere tempo per ricercarle insieme a loro”. (Lorenzoni, 2017).

Si delinea, così, un modello educativo complesso di istruzione e formazione che attraverso l’acquisizione attiva dei saperi e competenze, mette i giovani e le giovani nelle condizioni di auto-orientarsi in una società pluralistica, in maniera consapevole e responsabile.

È un sistema educativo poiché intercetta la sua ragion d’essere nella promozione dello sviluppo della persona umana e la sua integrazione nella vita della società attraverso gli strumenti dell’istruzione e della formazione... (Laeng, 1998).

Così da semplice apparato per la lotta all’analfabetismo si matura un paradigma educativo che si pone l’obiettivo di alfabetizzare alla vita: “imparare a comprendere il

mondo a valutarlo correttamente nelle sue diverse componenti, a risolvere i problemi che quotidianamente si pongono sul piano cognitivo che relazionale” (Maggio, 2002). Tale complessità richiede la capacità di sapere selezionare le informazioni corrette richiamando all’ordine ancora una volta il sistema educativo per lo sviluppo del pensiero critico e divergente, autonomo, responsabile e consapevole, tutti elementi fondanti della cittadinanza globale, attiva e democratica, il cui raggiungimento è fortemente raccomandato dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione. Sempre riguardo alla pluralità della realtà e alla conseguente complessità del processo educativo, le Linee guida sollecitano il sistema scolastico a porre attenzione alle relazioni fra sistema formativo e il mondo del lavoro:

“...l’obiettivo della scuola non può essere soprattutto quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze; piuttosto, è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l’incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri. Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate. Al contrario, la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno...” (Indicazioni Nazionali, 2012).

I percorsi formativi rispondenti alle inclinazioni personali, a cui le Indicazioni Nazionali fanno riferimento, riguardano sia la didattica personalizzata in grado di riconoscere e valorizzare le peculiarità individuali di ciascuno/a studente/ssa, sia tutte quelle azioni orientative volte a sviluppare competenze trasversali che hanno importanti ricadute durante i processi apprenditivi ma anche decisionali, a cominciare dalla scuola dell’infanzia. Raccomandazioni, che si trovano già contenute nel DM 478/97:

...formare e potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere sé stessi, l’ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile (Art 1, Atti di Indirizzo del 6 agosto 1997: Direttiva n. 487).

L’orientamento, infatti, esce dai programmi rivolti esclusivamente ai lavoratori per entrare a pieno titolo nelle fasi di crescita e cambiamento, proprio per la sua connotazione di continuità lungo l’arco della vita.

La dissoluzione dell’interfaccia tra sistema della formazione e sistema del lavoro si è verificata attraverso un processo che ha agito su entrambi i lati, ma in particolare sul fronte del lavoro si è verificata una vera e propria rivoluzione che ha abbattuto molti cardini del vecchio modello di costruzione delle professioni, a partire da quello principale: la durata per tutta la vita delle capacità acquisite durante la formazione iniziale. Da qui l’assunzione dell’educazione permanente (long life learning) come criterio guida delle politiche che dovranno alimentare quel continuum rappresentato dal percorso formativo-lavorativo che si snoderà lungo tutto l’arco della vita (Sangiorgi, 2005).

Le azioni di orientamento presso le scuole rappresentano l'opportunità educativa e di crescita personale in grado di prevenire, arginare la dispersione scolastica e favorire il senso di auto efficacia.

Per molti anni, l'orientamento è stato programmato e rivolto solo alle scuole di secondo grado e le secondarie di primo grado, escludendo dal processo la primaria e l'infanzia, trascurando, quindi, uno degli aspetti più importanti dell'orientamento precoce che riguarda lo sviluppo di competenze trasversali, le quali hanno importanti effetti durante le fasi decisionali ma anche nei processi di apprendimento.

È in questo nuovo setting di apprendimento che l'insegnante può scendere dalla cattedra per stare a fianco degli alunni e alunne, guidarli e valutarli, non più solo per il contenuto acquisito ma anche per il processo di costruzione della conoscenza e progettazione di vita, richieste dal costruttivismo e dai nuovi contesti antropologici.

La didattica orientativa

La Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 “Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente” ha definito l'orientamento come un

processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze.

Attraverso il processo di orientamento, gli individui possono identificare le loro abilità, interessi, valori e aspirazioni, e comprendere come queste caratteristiche si correlano alle diverse opportunità formative e professionali. In tal senso, le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, nell'esercizio della loro autonomia prevedono la realizzazione di attività di orientamento all'interno delle attività curriculari, attribuendo importanza al ruolo della didattica orientativa, la cui finalità è quella di sviluppare un bagaglio di competenze orientative indispensabili per costruire attivamente e responsabilmente il proprio progetto di vita. Nello specifico, la didattica orientativa è un approccio educativo che integra l'orientamento all'interno del processo di insegnamento e apprendimento. Nella pratica didattica essa è finalizzata a fornire agli studenti strumenti e risorse per prendere decisioni consapevoli riguardo al loro futuro accademico e professionale, guidandoli nella scoperta delle proprie abilità, interessi e aspirazioni. Nell'ambito della didattica orientativa, compito dei docenti è quello di affiancare gli alunni supportando la costruzione di competenze critiche, riflessive e metacognitive necessarie per sviluppare una progettualità personale che si dispiega lungo tutto l'arco della vita. La progettazione didattica degli insegnanti, dunque, dovrebbe essere caratterizzata da azioni intenzionali finalizzate a sviluppare una mentalità o metodo orientativo, a costruire e 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 e guidandoli ad imparare con le discipline e non le discipline.

L'obiettivo è quello di integrare una prospettiva trasversale orientativa all'interno dei curricula scolastici, con l'intento di aiutare gli alunni a sviluppare la capacità di auto-orientarsi nel contesto socio-culturale. Ciò consentirà loro di acquisire le competenze necessarie a creare il proprio progetto di vita, di fare scelte e prendere decisioni autonome coerenti con i propri interessi e attitudini.

Le competenze per auto-orientarsi

L'orientamento, nell'ambito del framework del Lifelong Learning (Savickas et al., 2009), è un processo che mira non solo a promuovere la conoscenza del contesto formativo, professionale, sociale, culturale ed economico, ma anche la consapevolezza di sé. Pertanto, si cerca di sviluppare un percorso di crescita personale e le competenze necessarie per costruire il proprio progetto professionale (Grimaldi, 2002). In tale prospettiva, la scuola ha un ruolo strategico per promuovere apprendimenti significativi e il pieno sviluppo della persona attraverso percorsi didattici personalizzati. Come affermato nelle Indicazioni Nazionali del 2012:

Fin dai primi anni la scuola promuove un percorso di attività nel quale ogni alunno possa assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento, sviluppare al meglio le inclinazioni, esprimere le curiosità, riconoscere ed intervenire sulle difficoltà, assumere sempre maggiore consapevolezza di sé, avviarsi a costruire un proprio progetto di vita. Così la scuola svolge un fondamentale ruolo educativo e di orientamento, fornendo all'alunno le occasioni per acquisire consapevolezza delle sue potenzialità e risorse, per progettare la realizzazione di esperienze significative e verificare gli esiti conseguiti in relazione alle attese" (Indicazioni Nazionali, 2012).

Di conseguenza, i curricula scolastici sono finalizzati a sviluppare le competenze indispensabili per la maturazione globale dell'alunno. Negli ultimi vent'anni, il concetto di competenza è diventato sempre più rilevante nell'ambito dell'istruzione e della formazione. In generale, la competenza è considerata come la capacità di una persona di sfruttare le proprie risorse in termini di conoscenze, abilità e attitudini personali per affrontare problemi e sfide che insorgono lungo tutto l'arco della vita. La Raccomandazione del Parlamento Europeo del 23 aprile 2008, che ha istituito l'European Qualification Framework (EQF), ha definito il concetto di competenza come la

comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia".

La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018, invece, ha ulteriormente ampliato la definizione del termine, sottolineando che il concetto di competenza è una

combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui: d) la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento; e) per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati; f) gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni. ... Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale.

Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 che ha individuato le “Competenze chiave per l'apprendimento permanente” necessarie per favorire “l'occupabilità, la realizzazione personale e la salute, la cittadinanza attiva e responsabile e l'inclusione sociale”. Dunque, le istituzioni scolastiche sono invitate a sostenere e rafforzare lo sviluppo delle competenze chiave per tutti gli studenti. Nello specifico, tale raccomandazione individua quali competenze rilevanti: la competenza alfabetica funzionale, la competenza multilinguistica, la competenza matematica e la competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, la competenza digitale, la competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, la competenza in materia di cittadinanza, la competenza imprenditoriale e, infine, la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. Le suddette competenze sono considerate di pari importanza e presuppongono diverse skills tra cui il pensiero critico, il problem solving, il lavoro di gruppo, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e, infine, le abilità interculturali.

Nella società attuale, dunque, non solo bisogna incrementare il livello di padronanza delle competenze culturali di base (alfabetiche, matematiche e digitali), ma anche sostenere lo sviluppo della capacità di imparare a imparare, delle competenze metacognitive, trasversali, personali e sociali quale presupposto per affrontare le sfide che la società contemporanea impone, nonché le fasi di transizioni che si verificano durante il corso della vita (Soresi & Nota, 2012). Inoltre, l'Organizzazione Mondiale della Sanità promuove l'inclusione delle life skills nei programmi educativi come una strategia chiave per migliorare la salute e il benessere delle persone. Nello specifico, le life skills sono abilità cognitive, emotive e sociali che consentono alle persone di affrontare le sfide quotidiane, di prendere decisioni consapevoli, di risolvere problemi e di adattarsi ai cambiamenti. Le life skills sono: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress, empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci, risolvere i problemi, prendere decisioni, pensiero critico e, infine, pensiero creativo. In tale prospettiva, la creazione dei percorsi di orientamento scolastico-professionale non può prescindere dallo sviluppo delle competenze trasversali. Promuovere tali competenze significa fornire ai giovani un solido bagaglio che permetterà loro di affrontare con maggiore consapevolezza la scelta e il periodo di transizione verso la scuola superiore, sviluppando una maggiore autoefficacia (Bandura, 1977, 1996, 2000) e contribuendo a ridurre le percentuali di abbandono scolastico. Più in generale, educare gli studenti alle life skills e

alle competenze chiave può fornire loro strumenti preziosi per affrontare le scelte e le sfide del futuro in modo più consapevole e competente. Tali competenze, dunque, rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti che ne orientano l'azione educativa al fine di favorire lo sviluppo completo e globale dell'allievo.

Orientarsi per il futuro: buone prassi

Il Decreto del Ministro dell'istruzione e del merito del 22 dicembre 2022, n. 328, concernente l'adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza, pone come ragion d'essere

... la finalità di rafforzare il raccordo tra il primo ciclo di istruzione e il secondo ciclo di istruzione e formazione, per una scelta consapevole e ponderata, che valorizzi le potenzialità e i talenti degli studenti, nonché di contribuire alla riduzione della dispersione scolastica e di favorire l'accesso alle opportunità formative dell'istruzione terziaria.

Cosicché, considerati gli importanti contributi scientifici sull'argomento, sollecita al superamento di interventi episodici per favorire, invece, lo sviluppo di un sistema strutturato e coordinato di interventi orientativi che a partire dal riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti, li accompagni in maniera sempre più personalizzata a elaborare in modo critico e proattivo un loro progetto di vita, anche professionale.

Osservazioni conclusive

L'organizzazione scolastica è lo specchio dell'ambiente sociale caratterizzato da complessità ed eterogeneità, e il compito più importante degli/delle insegnanti è quello di affrontare ogni giorno la realtà pluralista valorizzando le differenze e al contempo rimuovendo gli ostacoli che intralciano la strada al raggiungimento del pieno sviluppo della persona umana, così come sancito dall'art. 3 della Costituzione Italiana. Affinché la scuola della società contemporanea sia in grado di tutelare le diversità senza che queste si trasformino in discriminazione[1] è necessario recuperare l'orizzonte educativo milaniano non c'è ingiustizia più grande che fare parti uguali tra diversi che rimanda all'importanza delle competenze psicopedagogiche e sociali del personale scolastico, alla capacità cucire la didattica personalizzata come un abito su misura per ciascuno e ciascuna studentessa, al sostegno da offrire agli studenti e studentesse nel compiere le loro scelte e realizzare i propri progetti di vita. L'orientamento è una delle strategie migliori che gli/le insegnanti hanno a disposizione contro i pauperismi e a favore della realizzazione umana.

Bibliografia

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1996). Il senso di autoefficacia. Trent, Italy: Erikson.

Bandura, A. (2000). Autoefficacia: teoria e applicazioni. Trent, Italy: Erickson. Di Maria, R., (2022). Lineamenti di legislazione scolastica per l'inclusione. Torino: Giappichelli.

Di Fabio A. (2009). Manuale di psicologia dell'orientamento e career counseling nel XXI secolo. Firenze: Giunti.

Di Nuovo S., Magnano P., (2013). Competenze trasversali e scelte formative. Trento: Erickson

Laeng, M. (1998). Nuovo lessico pedagogico. Brescia: La Scuola. Lorenzoni, F. (2017). I bambini pensano in grande. Palermo: Sellerio.

Lorenzoni, F. (2023). Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli. Palermo: Sellerio editore.

Maggio, S. (2002). La lunga marcia dell'alfabetizzazione. Catania: Cuecm

Sangiorgi, G. (2005). L'orientamento. Teorie, strumenti, ratiche professionali. Roma: Carrocci Faber. Pag 16

Savickas M. L. (2011). Life Design Counseling: from practice to theory, in Atti del Convegno "Vocational Designing and Career Counseling: Challenges and New Orizons", Padova 12-14.

Savickas M. L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J. P., Duarte M. E., Guichard J., Van Vianen A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century, in Journal of Vocational Behavior, 75, 239-250

Savickas M.L. (2008), David V. Tiedeman: Engineer of career construction, in The Career Development Quarterly, 56, 217-224.

Savickas, M. L, Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M.E., Guichard, J., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. Journal of Vocational Behavior, 75(3), 239-250

Soresi S., Nota L. (2010). Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento, Firenze: Giunti.

Materiali e sitografia

Decreto ministeriale n° 254 del 16/11/2012. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, MIUR. Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013.

EQF- European Qualification Framework (2006)

Quadro europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente, disponibile su https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eaceqf/files/broch_it.pdf

[Indicazioni nazionali e nuovi scenari, 22 febbraio 2018](#) - Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione (2009)

Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita, disponibile su <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dgstudente/orientamento> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014)

Linee guida nazionali per l'orientamento permanente, pag. 4, disponibile http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf

Ministero della Pubblica Istruzione (1997), Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti, n. 487, su <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/studentionline/orientamento/dpr487.htm> MIUR (2010)

La dispersione scolastica una lente sulla scuola, MIUR (2013), Focus “La dispersione scolastica”, disponibile su http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus_dispersione_scolastica_5.pdf

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01)

Capitolo 5

Orientarsi in “zona rossa”. L’esperienza dei *POT Prometheus* - Piani di Orientamento e Tutorato del Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell’esercizio Fisico e della Formazione (SPPEFF) dell’Università degli Studi di Palermo

Francesca Sapienza^{1,*}, Francesco Pace²

¹ Gruppo di lavoro Orientamento nell’arco della vita, Ordine degli Psicologi della Regione Siciliana; ² Università degli studi di Palermo

* Corresponding author: Francesca Sapienza, francesca.sapienza.988@psypec.it

Abstract: L’esperienza della pandemia (Covid -19 ha messo in luce la necessità di riflettere sulle *buone pratiche* relative alle attività di orientamento (*Life Long Learnig*) e sulle modalità di migliorare qualità dell’orientamento, del tutorato scolastico ed universitario, obbligando gli operatori dell’orientamento e i referenti scolastici a rimodulare e “ripensare” il processo stesso dell’orientamento e le attività stesse al fine di poter svolgerle attraverso l’uso di piattaforme, e social media, riprogrammando le modalità, i tempi e gli strumenti da utilizzare al fine di “contenere” gli effetti del *disorientamento* generale causato dalla pandemia stessa. L’orientamento si trasforma in “*orientamento a distanza*”, “*orientamento on line*”, “*Smart Orientamento*”, dove l’accento prevalente è posto sulla scelta ed utilizzo di canali e strumenti (Skype, Meet) divenuti indispensabili per mantenere la “*connessione*” e mantenere stabile e condivisibile (attraverso il gruppo) il percorso di orientamento al fine di sostenere i giovani nel prendere decisioni in modo consapevole ed equilibrato potenziando l’autostima nell’immaginarsi/ crearsi un futuro

Parole chiave: metodologie, Sorprendo Revolution, Il mio percorso, team building, goal commitment

Racconto Zen

A un certo punto della sua vita, Buddha si fermò per qualche tempo in un villaggio. Tutti volevano parlare con il grande saggio e ottenere da lui consigli illuminanti. Tra questi, c’era anche un contadino noto per lamentarsi continuamente di quanto la sua vita fosse problematica.

Quando arrivò al cospetto di Buddha, iniziò a elencare tutto ciò che non andava: il maltempo gli rovinava i raccolti, sua moglie era troppo critica nei suoi confronti, i suoi figli non gli mostravano alcuna gratitudine e, come se non bastasse, i suoi vicini erano rumorosi e parlavano alle sue spalle.

Dopo aver terminato la lunga lista di lamentele, il contadino chiese a Buddha una soluzione, un modo per risolvere i suoi problemi.

“Non posso aiutarti”, disse il Buddha. “Ogni essere umano ha tanti problemi, per la precisione 83 problemi. Così è la vita e io non posso farci niente. E sappi che anche se lavori duramente e riesci a risolverne alcuni, non riuscirai mai a risolverli tutti”.

L'uomo, risentito, iniziò a inveire: "Ma allora a cosa servono i suoi insegnamenti di cui tutti parlano?"

Buddha rispose così: "Forse i miei insegnamenti non servono per risolvere i tuoi 83 problemi ma potrebbero servirti a risolvere l'84esimo problema".

"E quale sarebbe?"

"L'84esimo problema della tua vita è che non vuoi accettare il fatto che avrai sempre problemi".

Introduzione

"La guerra moderna alle paure umane, sia essa rivolta contro i disastri di origine naturale o artificiale, sembra avere come esito la redistribuzione sociale delle paure, anziché la loro riduzione quantitativa" (Bauman, 2008).

Il punto di partenza di questo articolo sono state le riflessioni durante l'attività di orientamento e di bilancio di competenze "on line" durante la pandemia e i risultati in conclusione di tali attività svolte dagli orientatori del Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio fisico e della Formazione (SPPEFF) del Corso di Studi in "Scienze e Tecniche psicologiche" dell'Università degli Studi di Palermo in collaborazione con alcune scuole secondarie di secondo grado del Comune di Palermo

Tali attività erano state concordate e pianificate, grazie alle convenzioni tra l'Università degli Studi di Palermo e alcuni Istituti Scolastici di Secondo grado del territorio siciliano, per la realizzazione dei Piani di Orientamento e Tutorato, da qui in seguito denominate POT,

I POT sono delle attività di orientamento e di tutorato con finalità specifica di migliorare la qualità dell'orientamento e del tutorato scolastico ed universitario, offrendo sostegno e supporto sia ai giovani frequentanti le ultime classi delle scuole secondarie di secondo grado nella scelta del corso di laurea sia agli studenti che frequentano i primi anni di studio universitari, con l'obiettivo finale di limitare i drop out ed incentivare la conferma della scelta di studi fatta.

In questo articolo si fa riferimento ai POT che sono stati svolti per orientare i giovani studenti alla formazione universitaria in area psicologico/sociale con particolare riferimento alle professioni di area psicologica.

Tali attività dei POT sono state avviate prima della pandemia (autunno del 2019) e sono stati portati a termine nel maggio 2020, post lock down.

L'esperienza del lock down ha obbligato gli attori di tali attività, gli operatori dell'orientamento, i referenti scolastici e gli studenti a rimodulare e "ripensare" in modo differente l'idea di orientamento in un momento storico-sociale difficile e quasi surreale: stessa riflessione per le attività stesse e il loro svolgimento attraverso l'uso esclusivo di piattaforme.

Dunque, il tempo del Covid-19, ha costretto a ripensare, rivedere e riformulare le modalità, i tempi e gli strumenti da utilizzare nei percorsi di orientamento non soltanto al fine di rispettare la normativa vigente in ottica di contenimento della pandemia ma anche mantenendo l'efficacia delle attività erogate.

L'orientamento si trasforma in "orientamento a distanza", oppure "orientamento on line", "Smart Orientamento" etc., dove l'accento prevalente è posto sulla scelta ed utilizzo di canali quali Skype, Meet, o altre piattaforme con cui le scuole e i ragazzi vengono supportati nella delicata fase della scelta dell'indirizzo di studi o vengono aiutati nel progettare il proprio futuro attraverso la partecipazione ad attività laboratoriali per riuscire ad orientarsi nelle complesse realtà della scuole e delle professioni.

La riduzione drastica delle occasioni di confronto tra professori e studenti, tra pari e tra operatori dell'orientamento e studenti, incertezza della situazione globale ha alimentato la necessità di reperire maggiori informazioni sui percorsi post diploma nel tentativo di colmare e ridurre le incertezze legate all'emergenza pandemica e sociale.

I POT hanno assunto, per certi versi, una valenza significativa di "contenimento" a più ampio raggio rispetto al *semplice* percorso da intraprendere dopo la maturità.

Questa nuova prospettiva del *rispettare le distanze* diventa così il principio cardine che ha determinato l'utilizzo esclusivo degli strumenti informatici che sono diventati indispensabili e centrali nello sviluppo di percorsi di orientamento sempre più individualizzati e in alcuni casi "isolanti", creando al tempo stesso nuove opportunità di partecipazione a distanza a lezioni e laboratori e permettendo una maggiore fruibilità e facilità di comunicazione con il personale esperto in orientamento e docenti della futura Facoltà ma riducendo e limitando l'interazione e la dimensione socio-grupale che le attività "in presenza" garantivano e che rappresentavano una "base sicura" per la condivisione, il conoscere se stessi e riflettere sul proprio modo di affrontare le attività scolastiche e le decisioni

L'esperienza qui raccontata è una dei tanti "riadattamenti" innovativi che la pandemia ha costretto a compiere per proseguire le attività routinarie e professionali e dando luogo ad una delle possibili vie percorribili (online, modalità mista etc.), ma mantenendo ben salda l'idea che sia necessario utilizzare delle "*buone pratiche*" condivise, fruibili e stabili sia durante le crisi pandemiche o di altro genere (sociali, economiche e culturali) affinché i giovani prendano le decisioni in modo consapevole ed equilibrato potenziando l'autostima nel crearsi un futuro, utilizzando modelli e strumenti innovativi.

I POT - Piani di Orientamento e Tutorato - Progetto Prometheus

"L'orientamento costituisce parte integrante del curriculum di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo fin dalla scuola dell'infanzia".

Con questa definizione la Direttiva Ministeriale del 1997 evidenziava e definiva l'attività di orientamento, collocandolo in un suo ruolo specifico e non più marginale o facoltativo.

Da questa definizione in poi l'attività di orientamento diventa uno "spazio" in cui ragazzi, docenti e orientatori sostengono e promuovono la conoscenza di sé, la conoscenza del mondo universitario, lavorativo e sociale contribuendo all'individuazione in modo autonomo del proprio percorso di vita.

Il *Progetto Prometheus*, un progetto nazionale finanziato dal Ministero dell'Istruzione e dell'Università e della Ricerca Scientifica che ha coinvolto l'Università di Bari, del

Salento, della Campania, di Messina e di Palermo, con la finalità di raccogliere informazioni su come gli studenti si avvicinano alla scelta del tuo futuro dopo il diploma.

Il Ministero dell'Istruzione e Ricerca (MIUR), infatti, consapevole dell'importante ruolo strategico che giocano gli Atenei in questa sfida, ha avviato una misura stabile denominata Piani di Orientamento e Tutorato (POT) definendo delle Linee Guida (DM 1047/2017) per sviluppare e promuovere all'interno degli Atenei italiani interventi di orientamento e tutorato finalizzati a realizzare un sistema di reti tra Atenei per la organizzazione e la realizzazione condivisa di "buone pratiche" per le attività di orientamento e tutorato in generale e sviluppare una collaborazione stretta e costante con le Scuole Secondarie di 2° grado del territorio di riferimento.

La finalità dei POT, da indicazione del Ministero dell'Istruzione e Ricerca (MIUR), è soprattutto quella di affiancare e sostenere i giovani diplomandi, diplomati e neo iscritti all'Università nelle scelte universitarie e nella gestione dei primi anni di studio.

Altro punto nodale dei POT è quello di incrementare e favorire le iscrizioni all'Università da parte di quegli studenti che concludono il ciclo della scuola secondaria di secondo grado e favorire la riduzione dell'elevato tasso di abbandono degli studi accademici e supportare la carriera universitaria attraverso esperienze mirate di tutorato e percorsi di bilancio di competenze.

In maniera più specifica ogni POT è strettamente collegato ad un singolo corso di laurea al fine di evidenziare le opportunità e le criticità sia in ambito formativo sia come sbocchi professionali, dal momento che l'orientamento è anche strettamente legato alle vicende che interessano gli andamenti del mercato globale del lavoro, le Università, in particolare, sono tenute ad offrire agli studenti percorsi di orientamento volti a favorire scelte consapevoli ed a fornire un'adeguata informazione e documentazione sui percorsi di studio e gli sbocchi professionali.

È noto, infatti, che le offerte formative degli Atenei sono sempre più vaste e specifiche: nasce quindi un'esigenza maggiore di sostenere i ragazzi nel "prendere una scelta/decisione giusta e consapevole" e adatta a loro.

Queste iniziative vengono ormai organizzate in tandem continuo con i referenti dell'orientamento delle scuole secondarie di secondo grado e soprattutto a partire già dal terzo anno (soprattutto per ciò che riguarda gli istituti tecnici e professionali), la ormai nota fase detta "*alternanza scuola-lavoro*", mentre le attività di orientamento sensu strictu, e in particolare nei licei, vengono attivate durante l'ultimo biennio di corso della scuola secondaria di secondo grado o subito dopo il conseguimento del diploma. Tra le attività di orientamento che le università possono attuare nei loro progetti troviamo:

Destinatari	Azioni svolte
Studenti IV e V classi	laboratori per il riconoscimento delle abilità e lo sviluppo delle vocazioni /attitudini professionali
	workshop per la costruzione/simulazione di prove per valutare la preparazione di base degli studenti
	Partecipare a lezioni del CdL scelto

Docenti delle SS di II grado referenti per orientamento	Tavolo tecnico: riunioni periodiche con il docente referente del CdL, operatori dell'orientamento di Ateneo e stakeholder sul territorio Incontri con i professori del CdL
---	---

Tali attività di orientamento e formazione in generale seguono le direttive del quadro europeo delle Career Management Skills, da qui in poi denominate CMS, il modello europeo di riferimento per la progettazione dell'orientamento che hanno come obiettivo quello di integrare *“un insieme di competenze fondamentali che ogni cittadino dovrebbe possedere per orientarsi in una società complessa e dinamica”* (ELGPN 2012, p. 21).

Le CMS si riferiscono alle competenze di orientamento che ogni persona (studenti e adulti) deve possedere per poter gestire i propri processi di scelta, le transizioni, i cambiamenti e il proprio progetto formativo/professionale e di eventuale ricollocamento lavorativo.

Dunque, in quest'area di intervento si collocano anche le azioni per promuovere la conoscenza di sé, dei propri punti di forza, del mondo del lavoro, delle professioni associate ai percorsi universitari.

In linea con le attività di orientamento, i servizi di tutorato, mentoring e bilancio di competenze riguardano invece una serie di azioni tra cui il supporto della formazione e dell'organizzazione dei tutor didattici ma anche il supporto, ove necessario, riguardante la metodologia allo studio.

I destinatari primari di queste attività sono gli studenti iscritti al primo e al secondo anno di università che hanno riscontrato difficoltà nell'apprendimento della formazione iniziale, spesso ma non sempre legata ad un nuovo adattamento generale alla vita universitaria.

Compito dei tutor è individuare le difficoltà degli studenti, pianificare e sviluppare azioni di supporto e monitoraggio per identificare le modalità e gli strumenti più efficaci di tutorato per quel singolo studente o gruppo di studenti.

Per questa finalità ovviamente un'utilità specifica viene realizzata dall'integrazione con attività e strumenti di orientamento mirato che aiutino gli studenti a consolidare la propria scelta ed affrontare con maggiore coinvolgimento e motivazione il percorso formativo intrapreso.

Anche in questo ambito non mancano iniziative e buone prassi soprattutto per ciò che riguarda il limitare o ridurre la dispersione universitaria e che sia in linea con le direttive europee.

Obiettivo primario del servizio di tutorato è appunto ridurre la dispersione universitaria attraverso la creazione di un sistema di risorse (umane e tecnologiche) per migliorare i servizi di orientamento e di tutoraggio universitari.

In linea con questa visione i POT puntano a sviluppare nuove metodologie e strumenti per supportare gli studenti nel loro percorso accademico e introdurli nel mondo del lavoro

Un primo obiettivo del progetto è, dunque, quello di raccogliere le buone prassi europee e di mappare i sistemi di tutoraggio e orientamento universitari in Italia al fine di creare una guida metodologica per questi servizi.

Partendo dalla costruzione di una cornice metodologica, il progetto si basa su un'analisi approfondita dei fattori che incidono nella scelta sia del percorso universitario sia nella scelta della professione, fattori che spesso hanno un ruolo decisivo nel determinare gli esiti della carriera accademica di tanti studenti.

Particolare attenzione è stata data all'utilizzo del software "SORPRENDO" dove lo studente, affiancato da un operatore dell'orientamento ha la possibilità di "giocare" esplorando le varie aree formative e professionali, acquisendo maggiore consapevolezza di sé e di quelle competenze fondamentali per gestire con successo dubbi e incertezze *"Conosco i profili professionali associati al mio corso di studio? "So gestire e organizzare il mio tempo tra studio e tempo libero?" , "Sono in grado di affrontare o gestire un colloquio con un professore?"* e supportare la costruzione del proprio percorso formativo e professionale.

Il progetto POT, partendo da queste riflessioni e con l'ausilio di "SORPRENDO" ha promosso e realizzato un supporto agli studenti facilitando l'accesso, ai servizi di tutoraggio e orientamento universitario e accompagnando gli studenti nella scelta e ideazione/costruzione di percorsi universitari e professionali.

Le Scuole Secondarie di secondo grado di Palermo

Come descritto precedentemente i POT nascono dall'idea di progettare dei percorsi formativi di tipo esperienziale ed interattivo per le competenze trasversali e l'orientamento" (ex Alternanza scuola lavoro) nell'ottica di un orientamento che accompagna e permette agli studenti di "pensare" ad una costruzione dell'intero percorso di vita.

Gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado di Palermo che hanno aderito ai POT frequentavano sia licei sia istituti tecnici. In particolare, le scuole aderenti sono state:

- Liceo Scientifico Statale "*S. Cannizzaro*"
- Liceo Classico "*G. Garibaldi*"
- I.I.S. "*Damiani Almeyda-Crispi* "
- Istituto Tecnico Commerciale "*Duca degli Abruzzi* "
- Istituto Magistrale "*Regina Margherita*"
- Istituto Magistrale Statale "*C. Finocchiaro Aprile*"

Il percorso POT - Gli attori

Il docente universitario del CdL referente del POT, a seguito degli accordi con i docenti delle SS di II grado referenti per lo svolgimento delle attività di orientamento nelle scuole, ha organizzato un tavolo tecnico con i docenti referenti per l'orientamento al fine di creare delle sessioni di formazione tecnica ma anche favorire lo scambio di esperienze e progettare un continuum scuola-università-lavoro.

I referenti delle scuole si sono occupati di fare attività di promozione delle attività laboratoriali, presso le singole classi (IV e V) del proprio Istituto di appartenenza, al fine di selezionare gli studenti più motivati e creare così i gruppi per le attività di orientamento.

Gli studenti delle scuole selezionati sono stati circa 100.

POT Prometheus: tipologia di intervento

Le azioni di Orientamento previste nel POT PROMETHEUS si sono basate soprattutto sui laboratori per il riconoscimento di abilità e lo sviluppo di vocazioni, per quanto riguarda sia lo studio universitario che gli sbocchi lavorativi/professionali.

Nel dettaglio, i laboratori di orientamento svolti prevedevano la realizzazione di attività volte a rendere consapevoli e/o a potenziare le competenze richieste per il successo accademico e per quello professionale nel settore psicologico, esplorare la motivazione allo studio, le strategie di apprendimento/reperimento delle informazioni, gli stili di pensiero, la gestione dell'ansia, l'ideazione e la progettazione esecutiva del proprio progetto personale ed eventuali modalità per il monitoraggio delle azioni svolte (ricerca attiva, invio del curriculum, contatti con i referenti universitari etc..) assessment / orientamento incentrati sulle soft skills.

In particolare, i percorsi d'incontro Scuola-Università erano finalizzati allo sviluppo concertato di strategie di orientamento.

Tali percorsi avvenivano attraverso la *sperimentazione* di prove di *Autovalutazione e Valutazione della preparazione* di base degli studenti, esercitazioni pratiche e l'utilizzo di test

Il momento conclusivo era la *restituzione* dei risultati ottenuti ed eventuale indicazione/orientamento alle Facoltà specifiche per ulteriori approfondimenti didattici e relativi sbocchi professionali

Un elemento importante è stata la progettazione del tavolo tecnico con insegnanti e stakeholder nella specifica area psicologica per la definizione di linee guida volte a far superare le difficoltà nel matching tra le competenze scolastiche e quelle richieste per il successo accademico e professionale.

Gli incontri (di gruppo) previsti per le attività laboratoriali sono stati quattro, della durata di circa due ore ciascuno per ogni azione prevista.

Prima della pandemia tali attività sono state svolte in presenza con cadenza settimanale.

A seguito del lock down e delle vigenti norme relative al contenimento nonché gestione dell'emergenza, i laboratori, sono stati attivati in modalità on line (piattaforma Meet/Zoom) al fine di mantenere la continuità del processo di orientamento e formazione iniziata in presenza.

Sono stati forniti i materiali di supporto (schede informative ed esercizi), finalizzati ad arricchire le competenze orientative, cioè quelle fondamentali competenze utili a ciascuno per la gestione con successo del proprio percorso di sviluppo formativo

Le aree tematiche di riflessione su cui sono stati sviluppati i laboratori interattivi erano fondamentalmente tre:

1) Aree di interesse

Per fare la scelta migliore è importante comprendere l'entità dell'interesse/motivazione per un'area o una materia di studio corrisponde a quello che troveremo nella Facoltà o professione desiderata

2) Guardare lontano

“Cosa voglio/desidero fare da grande?” Il mondo del lavoro che del futuro è in continuo cambiamento e le opportunità attese spesso sono vincolate ai valori familiari, culturali e sociali

3) Riorientamento

Cambiare o non cambiare la scelta universitaria? Rispondere a questa domanda richiede molta cautela ed un'attenzione ai dettagli per avere una buona previsione/garanzia di portare al termine gli studi.

Strumenti e metodologie utilizzati

Sono stati utilizzati questionari, schede relative ad un bilancio di competenze personalizzato (*“IL MIO PERCORSO”, la storia della mia vita, il mio percorso di studi e formazione e la mia storia professionale*), sono stati utilizzati anche I cartoncini delle professioni”, un esercizio di team building e un software, *Sorprendo Revolution*.

SORPRENDO REVOLUTION è un software per l'orientamento scolastico e non soltanto che utilizza strumenti di autovalutazione e percorsi essenziali ma efficaci che aiutano lo studente a creare un proprio percorso di studi e professionale.

L'utilizzo degli strumenti è stato così pianificato e organizzato.

I incontro

Durante il primo incontro è stato somministrato un questionario on line della durata di circa di 15 minuti articolato in sette sezioni, ciascuna delle quali indagava le aree relative alla fiducia, situazioni difficili da affrontare,

Ad esempio nella prima sezione veniva esaminato il grado di fiducia che lo studente ha nei confronti delle proprie capacità e in alcune attività, proposte, chiedendo di auto attribuirsi un punteggio (da 1 a 5) dove 1 rappresenta *“Non ho alcuna fiducia* e 5 *“Ho completa fiducia”*

Di seguito alcuni items:

“Individuare i passi necessari per completare con successo il percorso di formazione scelto”

“Scegliere una professione che si adatti allo stile di vita che preferisci.”

“Scegliere un ambito di studi o una professione che sia in sintonia con i tuoi interessi”

“Definire lo stile di vita che ti piacerebbe condurre”

Nella seconda sezione venivano elencate delle affermazioni che descrivevano alcune situazioni potenzialmente difficili da affrontare. E si chiedeva allo studente di indicare quanto si sentisse capace di affrontare ciascuna situazione descritta, ad esempio:

“Nell'imparare le scienze”

“Nell'imparare le lingue straniere”

“Nell'imparare le materie tecniche”

Anche in questo caso il punteggio veniva auto attribuito con una scala (da 1 a 5) dove 1 rappresenta *“Per nulla capace”* e 5 *“Del tutto capace”*.

A seguire una serie di aggettivi che descrivevano alcuni aspetti della personalità.

In questo caso si chiedeva allo studente di indicare quanto questi aggettivi fossero adeguati a descrivere la propria personalità, assegnando a ciascuno il numero/valore ritenuto appropriato: 1 (*“Non mi descrive affatto”*) a 7 (*“Mi descrive perfettamente”*).

Ad es. *“Estroverso”, “espansivo”, “chiuso”, “generoso”, “ansioso”, “diligente”,* etc.

Nella terza sezione venivano proposte delle affermazioni che facevano riferimento al rapporto con i genitori, con gli insegnanti, con i compagni ed amici. E si chiedeva di indicare la frequenza con cui si ripetevano le situazioni descritte, assegnando a ciascuno il numero ritenuto appropriato da 1 (*“Mai”*) a 5 (*“Sempre”*).

Ad esempio:

“I miei genitori mi danno buoni consigli”

“I miei genitori manifestano il loro affetto verso di me baciandomi e/o abbracciandomi”

“I miei genitori mi aiutano a strutturare il mio punto di vista in modo da poterlo difendere in una discussione”

“I miei insegnanti mi spiegano le cose quando sono confuso”

“I miei insegnanti mi danno costantemente feedback su quanto mi sto impegnando in classe”

“I miei insegnanti mi aiutano quando voglio imparare a far meglio”

“I miei compagni condividono i miei interessi e passano il loro tempo a far cose con me”

“I miei compagni mi chiedono consigli, suggerimenti ed ascoltano le mie idee”

“Io ed i miei compagni scherziamo e giochiamo durante la ricreazione”

“I miei amici più intimi mi accettano per quel che sono anche se commetto un errore”

“I miei amici più intimi mi danno consigli”

“I miei amici più intimi mi fanno sentire meglio quando sono giù per qualcosa”

Di particolare rilevanza è la quarta sezione relativa ai *Goal commitment* e *Institutional commitment*.

Venivano elencate alcune affermazioni sull'importanza di raggiungere gli obiettivi scolastici o universitari e sul tuo legame con la facoltà o il corso di studio che lo studente aveva scelto, indicando quanto fosse sei d'accordo con ciascuna affermazione, assegnando a ciascuna il numero ritenuto appropriato: 1 (*“Molto in disaccordo”*) a 5 (*“Assolutamente d'accordo”*).

“Avere buoni voti non è importante per me”

“Penso che il diploma sia un buon obiettivo a cui mirare”

“Sono sicuro/a di aver preso la giusta decisione scegliendo di iscrivermi a questa scuola”

“Sento di appartenere a questa scuola”

Il incontro

I secondi incontri sono avvenuti quasi tutti in modalità on line e questo ha obbligato a ritardare i tempi e i modi di lavoro

Sono state utilizzate le schede “Il mio percorso” e “I cartoncini delle professioni “

La prima scheda mirava a fare il “punto” della propria situazione *“la storia della mia vita, il mio percorso di studi e formazione e la mia storia professionale”* e riflettere sulle possibilità di progettazione futura

La seconda scheda, I cartoncini delle professioni “supportava nella scelta delle professioni “Sì”, ovvero quelle preferite e sicuramente da intraprendere quelle “No”, quindi scartate sin dall’inizio come professioni da non intraprendere e le “?”, la categoria delle professioni sulle quali ancora riflettere

A chiudere l’incontro un esercizio di team building che ha avuto una valenza doppia in quanto è stato utilizzato per creare coesione all’interno di un gruppo, già provato dalla situazione pandemica e cercare di alleggerire il clima di lavoro on line

Nel terzo ed ultimo incontro, gli studenti sono stati invitati ad utilizzare SORPRENDO REVOLUTION, la piattaforma online per supportare l’orientamento e tutorato (POT) in affiancamento agli operatori dell’orientamento affinché l’approfondimento di ogni professione preveda la possibilità di creazione di un piano d’azione che possa aiutare l’utente a raggiungere gli obiettivi a breve e lungo termine relativi al tipo di carriera selezionato.

“Sorprendo” propone delle sezioni così suddivise

“Le mie professioni” una sezione dedicata all’analisi delle professioni (ne sono presenti circa 450 organizzate in 29 settori

“Le aree di attività” sezione che corrisponde a delle aree di carriera

“Il mio profilo” che è la risultante del percorso di orientamento svolto e fornisce indicazioni sui risultati raggiunti e sulle azioni da compiere per arrivare agli obiettivi

“Il questionario degli interessi”, un vero e proprio questionario volto ad esplorare i propri interessi

“Lo stile individuale”, sezione in cui sono presenti domande che rimandano agli stili individuali di Holland (Modello RIASEC)

Dopo aver risposto a questa batteria e avendo “incrociato” le scelte fatte dallo studente, il software propone una prima lista di professioni ordinate sui livelli di compatibilità e aspirazioni personali che possono avere un immediato riscontro con le attività svolte precedentemente oppure ripensarle

Arrivati a questo punto lo studente può decidere se proseguire o verificare se le scelte fatte sono coerenti con ciò che desidera (compatibilità, interessi, caratteristiche, abilità) attivando nell’immediato una riflessione continua sulle proprie scelte fino ad arrivare

all'area "I piani di azione" dove lo studente può pianificare e costruire dei piani di azione per approfondire i percorsi di carriera e i relativi ambiti di lavoro definiti "preferiti".

Il curriculum

Dopo aver compilato tutte le sezioni lo studente è in grado di creare un vero e proprio curriculum che consente di inserire anche le certificazioni (linguistiche etc.), i titoli di studio e degli eventuali successi raggiunti e tutto ciò che risulti essere utile per una prima esplorazione delle offerte di lavoro e relative candidature

Riflessioni e prospettive possibili

I mesi di totale inattività "in presenza" i servizi in generale hanno dovuto riorganizzarsi e adeguarsi all'emergenza, obbligando tutti gli operatori a porsi delle domande del *come* poter riprogettare i servizi ma garantendo la qualità del servizio stesso

Gli aspetti più importanti che sono emersi riguardano l'accessibilità da parte di utenti e operatori e la fruizione di risorse tecnologicamente adeguate.

L'orientamento svolge una funzione importante e strategica in quanto costituisce un elemento indispensabile per affrontare la complessità e l'incertezza dei cambiamenti di una società e di tante economie in sofferenza a causa dello scoppio della pandemia. Al tempo stesso, però, l'orientamento non può essere attenzionato oppure confinato ai soli periodi di scelta e di iscrizione ad un nuovo percorso di studi e tantomeno può essere circoscritto alle fasi di transizione dall'istruzione al mondo del lavoro oppure da un lavoro all'altro.

L'orientamento non è un momento ma un "percorso" che si basa *"sulla costruzione e sul rafforzamento delle competenze orientative indispensabili per la valorizzazione della persona e della capacità di poter effettuare scelte consapevoli e appropriate lungo tutto l'arco della vita."*

Le nuove dimensioni dell'orientamento come altri settori della consulenza devono poter fare affidamento sulla tecnologia digitale che garantisca l'accessibilità, i tempi e i luoghi la condivisione ma anche la personalizzazione e la possibilità di poter aggiornare continuamente i dati.

In quest'ottica è possibile delineare due vettori d'azione mediante cui raggiungere gli studenti: in modo "diretto" e in modo "misto" attraverso attività svolte in parte in presenza e in parte on line.

La modalità integrata sembra essere la modalità di accoglienza virtuale e formativa più efficace e più funzionale sia per raggiungere un numero maggiore di partecipanti ma organizzando piccoli gruppi lavorando così ad personam.

Utilizzare l'orientamento a distanza rappresenta un valido aiuto a recuperare parzialmente queste occasioni e a crearne di nuove, ma sempre tenendo ben saldo l'intento di svolgere "in presenza" almeno una prima parte delle attività fondanti del "patto" di fiducia e di lavoro tra operatori, studenti e referenti scolastici dell'orientamento

Pur non esistendo ad oggi modelli e strumenti condivisi per tutti i servizi di orientamento tutoraggio per le diverse realtà universitarie, è fondamentale ripensare in

modo *fluido* l'orientamento scolastico ed universitario, favorirebbe una transizione più lineare e continuativa dalla Scuola Secondaria di II grado all'Università o al mondo del lavoro.

Bibliografia

- Baumann Z. (2008). *Paura liquida*, Ed La Terza
- Baumann Z. (2014). *La società dell'incertezza*, Ed Il Mulino
- Caldelli A., Conti F.P., Dingacci S. (2021). *L'emergenza sanitaria come opportunità. La funzione dell'orientamento nell'ambito dei PCTO*, Pensa Multimedia
- Di Fabio A.M. (2009). *Manuale di psicologia dell'orientamento e career counseling nel 21° secolo*, Giunti O.S., Firenze
- ELGPN Tools n. 1: *Sviluppo di una politica di orientamento permanente: il Resource Kit europeo*, ISFOL, Roma, 2014, pg. 11-12
- Faudella P., (a cura di) (2001). *La funzione orientativa delle discipline*, pp. 36-41 in www.orientamentoirreer.it
- Ferraro S., (2016). *Lo sviluppo delle Career Management Skills a scuola e oltre*, Riviste digitali Erikson, (Vol.9, n°2)
- Fierli M., (2003). *Tecnologie per l'Educazione*, Laterza, Roma.
- Grimaldi A. (a cura di) (2003). *I professionisti dell'orientamento. Informazione, produzione di conoscenze e modelli culturali*, ISFOL, Franco Angeli, Milano.
- Pombeni M. L. (2001). *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche* in «Professionalità» n.65 del settembre/ottobre 2001 Istituto Regionale Ricerca Educativa dell'Emilia Romagna (IRREER)

Sitografia

- www.sorprendo.it
- <https://careerguidancesocialjustice.wordpress.com/2020/03/23/why-a-social-justice-informed-approach-to-career-guidance-matters-in-the-time-of-coronavirus/>) “Why a social justice informed approach to career guidance matters in the time of Coronavirus”

Sezione 3. Pratiche e strumenti per favorire una progettazione professionale di qualità

Capitolo 6

Pensare al futuro durante la detenzione: una ricerca qualitativa sulle rappresentazioni di lavoro, lavoro dignitoso e sulla progettualità di vita

Russo Angela^{1,2,*}, Scaglione Sebino³, Scala Monia³, Zammitti Andrea¹

¹ Università degli studi di Catania; ² Università degli studi di Bologna; ³ Passwork scs Onlus

* Corresponding author: Angela Russo, angela.russo@phd.unict.it

ABSTRACT: Il lavoro dignitoso rappresenta un'opportunità per ottenere un impiego produttivo in un contesto caratterizzato da libertà, equità, sicurezza e rispetto dei diritti umani (International Labour Organization, 1999; Anker et al., 2003). Tuttavia, attualmente l'applicazione dei principi del lavoro dignitoso nel mercato del lavoro sembra essere limitata (Magnano et al., 2017). La formazione professionale dovrebbe essere garantita ai detenuti che possono beneficiarne (European Prison Rule 26.5; Council of Europe, 2006), ma nei contesti carcerari europei si presta scarsa attenzione alla formazione professionale (Maculan et al., 2013). Comprendere le percezioni del lavoro e del lavoro dignitoso di individui a rischio di vulnerabilità sociale è un punto di partenza essenziale per capire come intendono progettare il loro futuro (Magnano et al., 2021). La presente ricerca qualitativa ha esplorato la visione del futuro, del lavoro e del lavoro dignitoso in 8 adulti in stato di detenzione, di età compresa tra i 30 e i 48 anni, durante lo svolgimento di un progetto di formazione professionale che ha previsto attività di orientamento in gruppo. Per analizzare i dati, è stato impiegato il framework degli Elemental Methods (Saldaña, 2013), integrando un duplice approccio deduttivo e induttivo. Nel complesso, i temi evidenziati sono stati: (a) la preoccupazione relativa al pregiudizio sociale verso "gli ex detenuti" come ostacolo all'ottenimento di un lavoro dopo il periodo di reclusione; (b) l'idea che il lavoro garantisca il sostentamento economico di sé e della propria famiglia, la crescita personale e professionale e che consenta di rendersi utile alla comunità; (c) l'idea che il lavoro dignitoso sia un impiego produttivo, di cui essere orgogliosi, in un contesto equo e che rispetti i diritti umani. Negli interventi di career counseling con persone con esperienze di detenzione, si ritiene utile promuovere l'esplorazione di interessi e aspirazioni, la riflessione sulle barriere reali e percepite all'ottenimento di un lavoro dignitoso, e la motivazione ad investire per la costruzione di un futuro che includa molteplici alternative e possibilità.

PAROLE CHIAVE: Detenzione; lavoro; lavoro dignitoso; progetto di vita; ricerca qualitativa.

Introduzione

Nella letteratura accademica internazionale, è stato riconosciuto che la partecipazione a programmi educativi e professionali negli istituti penitenziari è associata all'ottenimento di un'occupazione e alla riduzione dei tassi di recidiva dopo il rilascio dal carcere (per una meta-analisi, Davis et al., 2013). È quindi ragionevole pensare che le persone detenute che partecipano a programmi di formazione professionale possano avere maggiori possibilità di ottenere un impiego dopo il rilascio e che tali programmi possano contribuire a ridurre il rischio di reincidere nel comportamento criminoso. Tuttavia, le persone con esperienze di detenzione spesso si trovano di fronte a una serie di sfide nel

trovare un impiego, poiché devono affrontare barriere percepite come i loro precedenti penali, la mancanza di istruzione e di esperienze lavorative precedenti (Curtis et al., 2013; Davis et al., 2013). Questi ostacoli possono rendere difficile la costruzione un futuro professionale positivo.

Lo studio di Curtis, Derzis, Author, Musgrove e Brigman (2013) ha esplorato le esperienze lavorative e formative di alcuni autori di reato, mettendo in luce la mancanza di un percorso chiaro e accessibile per raggiungere un'occupazione a lungo termine: è emerso che la maggioranza dei partecipanti (89%) ha ritenuto che la mancanza di opportunità di istruzione e di lavoro potesse aumentare la probabilità di un ritorno nel sistema carcerario. Inoltre, lo studio Sinko et al. (2020) ha rilevato che anche i pensieri negativi sulla carriera possono rappresentare una significativa barriera per le persone con storie di detenzione nell'impegnarsi per ottenere un lavoro significativo. Gli autori (Sinko et al., 2020) hanno rilevato che i partecipanti ritenevano che sarebbero stati in grado di ottenere solo lavori di "basso profilo" e che i datori di lavoro di impegni di "alto profilo" non li avrebbero mai assunti; inoltre, alcuni partecipanti hanno espresso l'idea che sia possibile trovare lavoro attraverso attività in proprio e attraverso la creazione di reti relazionali, in modo che il coinvolgimento nella giustizia penale sia un ostacolo meno impattante.

Al fine di richiamare l'attenzione sull'importanza e sulle possibilità associate allo sviluppo e all'implementazione di interventi di career counseling rivolti a persone detenute ed ex-detenute, McWhirter (2013) ha curato il numero speciale "*Vocational Psychology, Offenders and ExOffenders, and Social Justice: A Critical Psychology Perspective [Psicologia professionale, autori ed ex autori di reato e giustizia sociale: Una prospettiva di psicologia critica]*" nella rinomata rivista "The Counseling Psychologist". Questo numero ha fornito un'importante piattaforma per comprendere come promuovere prospettive professionali positive per le persone con esperienze di detenzione, in un'ottica di giustizia sociale.

Uno studio significativo presentato nel numero è stato condotto da Fitzgerald, Chronister, Forrest e Brown (2012). Essi hanno valutato l'efficacia di un programma di esplorazione professionale utilizzando un rigoroso disegno di studio randomizzato e controllato. I risultati hanno indicato che i partecipanti al gruppo sperimentale hanno sperimentato un notevole miglioramento dell'autoefficacia nella carriera, delle abilità di problem solving e della speranza dopo aver completato il programma. Questi risultati sono in linea con uno studio condotto da Musgrove, Derzis, Author e Brigman (2012), che ha dimostrato che un intervento di esplorazione professionale della durata di 8 settimane ha portato ad una riduzione dei pensieri negativi sulla carriera.

Un più recente studio di Palmer et al. (2019), atto ad indagare come le persone ex-detenute siano rimaste resilienti di fronte alle avversità durante la ricerca di un impiego, ha mostrato la natura non lineare e complessa delle esperienze lavorative, evidenziando che le persone con esperienze di detenzione possano alternare cicli di ansia e pressione a momenti in cui elaborano strategie di resilienza, relative all'orientamento positivo al futuro ed all'adattamento delle aspettative sul lavoro alla realtà occupazionale.

Queste ricerche evidenziano l'importanza di offrire opportunità di orientamento professionale e sviluppo di carriera alle persone in stato di detenzione, al fine di supportarli nel costruire un futuro lavorativo significativo. Tale supporto potrebbe contribuire a rompere il ciclo della recidiva e fornire una prospettiva positiva sulla ricerca di un impiego dignitoso.

Il lavoro nel contesto carcerario italiano

In riferimento al contesto carcerario italiano, dai dati della Sezione Statistica del Dipartimento dell'amministrazione penitenziaria, riportati sul sito del Ministero della Giustizia (2022a), il 30/06/2022 erano presenti 54.841 detenuti nelle carceri italiane. Di questi il 34,01% risultano lavoratori (18.654 persone). Dei detenuti lavoratori, l'86,74% lavora alle dipendenze dell'amministrazione penitenziaria (16.181 persone), mentre solo il 13,26% (2.473 persone) lavora presso soggetti esterni. Questi dati suggeriscono che un numero significativo di individui ha l'opportunità di svolgere un'attività lavorativa durante il periodo di reclusione. Tuttavia, l'enfasi sul lavoro alle dipendenze dell'amministrazione penitenziaria solleva interrogativi sul tipo di mansioni e sulle condizioni di lavoro offerte.

Sappiamo che il lavoro alle dipendenze dell'Amministrazione penitenziaria è di tipo domestico, industriale e agricolo e che i detenuti che lavorano alle dipendenze dell'Amministrazione penitenziaria percepiscono una remunerazione pari ai 2/3 di quanto stabilito dai contratti collettivi nazionali di lavoro (Ministero della Giustizia, 2022b). Le attività di tipo domestico, industriale e agricolo possono rappresentare un'occasione per acquisire competenze e occupare il tempo in maniera produttiva, ma la remunerazione pari ai 2/3 dei contratti collettivi nazionali di lavoro solleva inevitabilmente questioni in termini di equità e dignità retributiva.

Inoltre, in riferimento al lavoro alle dipendenze di soggetti esterni, il Regolamento di esecuzione dell'ordinamento penitenziario (con il DPR 230/2000) ha introdotto la possibilità per imprese e cooperative sociali di avvalersi di manodopera detenuta e di organizzare e gestire le officine e i laboratori all'interno degli istituti. In questo caso, le retribuzioni dei lavoratori alle dipendenze di soggetti esterni sono uguali a quelle dei lavoratori liberi (Ministero della Giustizia, 2022b). Questo aspetto sottolinea l'importanza di integrare le persone detenute nel mondo del lavoro esterno e di garantire l'opportunità di sviluppare competenze spendibili anche al di fuori del contesto penitenziario.

Inoltre, è praticabile a titolo volontario e gratuito il lavoro di pubblica utilità, salva la possibilità di prevedere un minimo di rimborso spese erogato dalla Cassa delle Ammende o dagli Enti presso cui viene svolto (Ministero della Giustizia, 2022b). Questa modalità di lavoro solleva interrogativi sulla valutazione e il riconoscimento dell'impegno fornito dalle persone detenute nell'adempimento di compiti di interesse collettivo e sulla necessità di garantire un equo trattamento.

In generale, le condizioni lavorative delle persone in stato di detenzione richiedono un'attenzione particolare per garantire un lavoro dignitoso e sostenibile. La remunerazione equa, la possibilità di sviluppare competenze professionali, l'integrazione

nel mercato del lavoro esterno e l'accesso a opportunità di formazione professionale rappresentano elementi fondamentali per favorire la reintegrazione sociale e la costruzione di un futuro che includa la possibilità di un lavoro dignitoso al di fuori del contesto carcerario.

Il concetto di “lavoro”

Il concetto di lavoro presenta diverse definizioni che riflettono le sue molteplici dimensioni e implicazioni. Numerosi studi hanno contribuito a delineare un quadro più approfondito di ciò che il lavoro rappresenta per le persone e per la società.

Uno dei primi studi significativi sull'argomento, condotto dal Meaning of Working International Research Team nel 1987, coinvolse otto diversi Paesi, tra cui Stati Uniti, Germania, Israele, Jugoslavia, Giappone, Belgio, Olanda e Inghilterra. Questo studio identificò quattro aspetti principali nella definizione del lavoro: gli aspetti pratici, come il salario o i risultati ottenuti; gli aspetti sociali, legati alla possibilità di sentirsi parte della società; gli aspetti legati al senso del dovere; e gli aspetti legati allo stress e all'impegno associati al lavoro (Meaning of Working International Research Team, 1987).

Altri autori hanno fornito ulteriori prospettive sulla definizione del lavoro. Drenth (1991) ha sottolineato che il lavoro è un'attività cruciale per la sopravvivenza umana, che permette lo sviluppo culturale, la realizzazione professionale e la soddisfazione dei bisogni della vita. Richardson (1993), d'altro canto, ha enfatizzato come il lavoro sia un mezzo per raggiungere il successo e la soddisfazione personale, oltre a collegare l'individuo alla società. Inoltre, Warr (1984) ha evidenziato che il lavoro non presenta solo vantaggi, ma anche svantaggi, e ha osservato il costo del lavoro in termini di stress e tensione psicologica e fisica. Blustein (2006), infine, ha sottolineato come il lavoro contribuisca a far sentire le persone parte della società in cui vivono.

Le suddette definizioni, provenienti da una varietà di contesti culturali e accademici, mettono in luce la complessità del concetto di lavoro e la sua influenza su molteplici sfere della vita umana. Esse sottolineano come il lavoro possa essere apprezzato come un'attività concreta che soddisfa esigenze pragmatiche, quale strumento per la realizzazione personale, quale opportunità di partecipazione attiva alla collettività e quale esperienza arricchente permeata da sfide e vantaggi sia per l'individuo che per la comunità. L'approfondimento contestuale di tali definizioni si prospetta come un contributo essenziale per pervenire a una comprensione più esaustiva del ruolo e dell'importanza del lavoro all'interno delle trame esistenziali degli individui e negli specifici contesti socio-culturali che li accolgono.

Il concetto di “lavoro dignitoso”

Nel contesto di uno studio transdisciplinare sul concetto di lavoro dignitoso (Di Fabio & Maree, 2016), un'ampia gamma di prospettive è stata analizzata per coglierne le principali caratteristiche: filosofica, giuridica, economica, sociologica e psicologica.

La *prospettiva filosofica* (Peruzzi, 2015) si focalizza sull'analisi del concetto di dignità e su come esso possa essere influenzato dalla cultura di appartenenza.

La *prospettiva giuridica* (Faioli, 2009) si concentra sul sistema del diritto del lavoro, che dovrebbe facilitare l'accesso a nuove opportunità di lavoro e rafforzare le politiche di occupabilità.

La *prospettiva economica* (United Nations Economic and Social Council, 2006) sottolinea “il diritto di ogni individuo a godere di condizioni di lavoro giuste e favorevoli”, secondo quanto enunciato dall'articolo 7 del Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali, ribadendo i concetti di equità, sicurezza, pari opportunità e rispetto dei diritti.

Da una *prospettiva sociologica*, si rileva come il concetto di lavoro dignitoso abbia subito una trasformazione nel corso del tempo. La definizione data nel 1999 dall'International Labour Organization (ILO) è stata arricchita. Nel 2015, l'ILO ha definito il lavoro dignitoso come “opportunità di lavoro che sia produttivo (per soddisfare i bisogni fondamentali individuali e dare un contributo alla società) e che fornisca un reddito equo, sicurezza sul posto di lavoro e protezione sociale per le famiglie, migliori prospettive per lo sviluppo personale e l'integrazione sociale, libertà per le persone di esprimere le proprie preoccupazioni, organizzarsi e partecipare alle decisioni che riguardano la loro vita e uguaglianza di opportunità e trattamento per tutte le donne e gli uomini” [International Labour Organization (ILO), 2015]. Di conseguenza, i quattro elementi inizialmente sottolineati dall'Organizzazione Internazionale del Lavoro (diritti dei lavoratori, occupazione, protezione sociale e dialogo sociale) si sono evoluti nella promozione dell'occupazione, nella garanzia dei diritti del lavoro, nella protezione sociale, che comprende l'inclusione e la promozione del dialogo sociale.

Infine, da una *prospettiva psicologica*, secondo Burchell et al. (2014), il lavoro dignitoso può essere considerato attraverso tre dimensioni fondamentali. La prima riguarda la soddisfazione lavorativa, che implica le aspettative del lavoratore sul lavoro e la percezione della qualità della propria attività lavorativa (Agassi, 1982). La seconda dimensione riguarda la qualità intrinseca del lavoro, che si concentra sul benessere dei lavoratori, il quale può essere garantito anche attraverso le strategie adottate dai datori di lavoro. La terza dimensione affronta la desiderabilità del lavoro, ovvero le caratteristiche oggettive del lavoro che possono influenzare la valutazione che i lavoratori fanno della propria situazione e del proprio contributo (Burchell et al., 2014).

Inoltre, un recente contributo di Magnano et al. (2019) suggerisce che il concetto di lavoro dignitoso non può essere affrontato separatamente dal concetto di *sostenibilità*: il lavoro dignitoso rappresenta un elemento fondamentale per la sostenibilità, poiché contribuisce alla promozione di una crescita economica sostenuta e inclusiva. Inoltre, l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (2015) include tra i suoi obiettivi quello di “Promuovere una crescita economica sostenuta, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva e un lavoro dignitoso per tutti”, come indicato nell'Obiettivo 8. Questa sfida è di cruciale importanza e l'orientamento non può sottrarsi al suo ruolo attivo nel perseguire tale obiettivo.

In sintesi, l'analisi delle prospettive filosofiche, giuridiche, economiche, sociologiche e psicologiche sottolinea l'importanza di approcciarsi al concetto di lavoro dignitoso in

modo interdisciplinare, al fine di apprezzarne la poliedricità. La filosofia esplora il legame tra dignità e cultura, mentre la prospettiva giuridica si concentra sul diritto del lavoro e l'accesso a nuove opportunità. L'approccio economico sottolinea l'importanza di condizioni di lavoro giuste e favorevoli, mentre la sociologia evidenzia l'evoluzione del concetto nel tempo. Infine, la prospettiva psicologica analizza la soddisfazione, la qualità e la desiderabilità del lavoro, tenendo in considerazione anche il concetto di sostenibilità.

Considerare le molteplici prospettive può agevolare una comprensione più profonda del lavoro dignitoso, con particolare riferimento alla sua rilevanza multidimensionale all'interno delle sfere dell'esistenza umana e del tessuto socio-culturale.

La presente ricerca

La ricerca nell'ambito della psicologia dell'orientamento rivolta a persone con esperienze di detenzione è ancora limitata, ma l'importanza di indagini approfondite in questo campo è chiara (Davis et al., 2013; McWhirter, 2013; Morgan, 2013).

Il presente studio qualitativo si propone come la prima ricerca italiana che si occupa di esplorare le rappresentazioni del lavoro e del lavoro dignitoso in un gruppo di persone in stato di detenzione, al fine di comprendere le barriere percepite e indirizzare interventi mirati a promuovere una transizione positiva e sostenibile al di fuori del sistema carcerario, favorendo risorse personali positive legate al lavoro dignitoso ed al futuro professionale sostenibile.

Il razionale alla base della ricerca è che la comprensione delle idee e delle rappresentazioni che le persone hanno del lavoro e del lavoro dignitoso può influenzare le loro scelte di carriera (Ferrari et al., 2008) e fornire spunti preziosi per capire come le persone intendono progettare il proprio futuro (Magnano et al., 2021). Esplorare queste rappresentazioni in un contesto di detenzione permette di comprendere le barriere percepite e orientare gli interventi per promuovere risorse personali positive.

Metodologia

Obiettivi e partecipanti

La presente ricerca ha esplorato la visione del futuro, del lavoro e del lavoro dignitoso di 8 adulti maschi in stato di detenzione, durante lo svolgimento di un progetto di formazione professionale che ha previsto attività di orientamento in gruppo.

L'età media dei partecipanti era di 36.37 anni, pertanto notevolmente simile rispetto all'età media delle persone di sesso maschile detenute in Italia, che si stima a 36.89 anni circa (dato calcolato in base ai dati forniti per le diverse fasce d'età, presumendo che la distribuzione della popolazione maschile detenuta sia uniforme all'interno di ciascuna fascia; ISTAT, maggio 2023).

Strumenti

Nel presente studio qualitativo abbiamo adottato un approccio volto a indagare la rappresentazione del lavoro, del lavoro dignitoso e della progettualità futura. Per raggiungere questo obiettivo, abbiamo seguito una metodologia simile ad altri studi

precedentemente condotti (Ferrari et al., 2009; Zammitti et al., 2020, 2021; Magnano et al., 2021), basata sull'utilizzo di un questionario contenente le seguenti domande aperte:

- Cosa è il lavoro?
- Cosa è il lavoro dignitoso?
- Quali sono le tue aspettative future in merito al lavoro? Come ti vedi tra 10 anni?

La scelta di utilizzare domande aperte consente di ottenere una ricchezza di informazioni qualitative, offrendo agli individui la libertà di articolare le proprie definizioni e prospettive personali, esprimendo le proprie esperienze, opinioni e valutazioni in modo spontaneo e non guidato.

Metodi di analisi dei dati

La presente ricerca ha adottato un approccio metodologico basato sugli *Elemental Methods* (Saldaña, 2013), che comprendono tecniche di codifica dei dati qualitativi. In particolare, è stato utilizzato un duplice approccio deduttivo e induttivo, al fine di consentire di cogliere sia gli aspetti predefiniti e concettuali presenti nella letteratura, sia i nuovi temi e le prospettive emergenti dai dati stessi.

Inizialmente è stata condotta una codifica deduttiva, seguendo i principi di analisi dei dati qualitativi proposti da Saldaña (2013) che sottolinea l'utilità di applicare un sistema di categorie predefinite per classificare e organizzare le risposte dei partecipanti. L'*Initial Coding* (Saldaña, 2013) ha consentito di collegare le definizioni esistenti in letteratura di "lavoro" e "lavoro dignitoso" con le risposte fornite dai partecipanti, facilitando una comprensione iniziale dei dati raccolti.

Successivamente, è stata adottata una codifica induttiva per identificare ulteriori temi e categorie emergenti, seguendo i principi della *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967) ed ai principi di Braun e Clarke (2006), che sottolineano l'importanza di lasciare spazio per la scoperta di nuovi temi attraverso un'esplorazione attenta dei dati. Attraverso una lettura iterativa e un'analisi dettagliata delle risposte dei partecipanti, basata sul *Descriptive Coding* (Saldaña, 2013), sono stati identificati nuovi temi che andavano oltre le categorie predefinite, arricchendo così la comprensione dei concetti nel presente gruppo di partecipanti.

L'utilizzo di un duplice approccio deduttivo e induttivo ha consentito di integrare le conoscenze esistenti con le nuove intuizioni emerse dal contesto specifico dello studio, offrendo una prospettiva comprensiva e approfondita sulle idee dei partecipanti riguardo ai concetti di "lavoro" e "lavoro dignitoso".

Le attività

Nel presente studio, l'indagine è stata condotta in due fasi distinte: all'inizio di un breve percorso di orientamento e al termine di quest'ultimo. Le attività sono state realizzate nel mese di marzo 2021 e, a causa delle circostanze legate alla pandemia, sono state condotte in modalità a distanza.

Abbiamo realizzato le attività muovendoci dalla statuizione del Consiglio di amministrazione dell'International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG, 2001) che sottolinea che “un efficace orientamento e consulenza educativa e professionale può aiutare gli individui a comprendere i propri talenti e le proprie potenzialità e consentire loro di pianificare i passi appropriati per sviluppare le competenze essenziali che porteranno a un avanzamento personale, educativo, economico e sociale per l'individuo, la famiglia, la comunità e la nazione” (Guichard, 2013).

La struttura del percorso si è articolata secondo il seguente schema:

1. Compilazione individuale del questionario iniziale con domande aperte
2. Riflessione sui concetti di lavoro e lavoro dignitoso ed esplorazione delle barriere al loro ottenimento
 - Restituzione di gruppo e confronto de-strutturato sui concetti emersi dalle risposte alle domande aperte, rintracciando le connessioni con le definizioni di lavoro e lavoro dignitoso proposte dalla letteratura.
 - Discussione libera e de-strutturata su proprie preoccupazioni, barriere reali o percepite, e sulle influenze passate e presenti nella costruzione della propria carriera
3. Esplorazione della propria progettualità di carriera
 - Presentazione dei concetti di vision, mission, valori.
 - Attività individuale in cui i partecipanti hanno risposto in forma scritta alle seguenti domande:
 - Vision: quale obiettivo lavorativo voglio raggiungere?
 - Mission: come penso di raggiungere il mio obiettivo?
 - Valori: quali sono i miei valori professionali? Cosa è importante per me?
 - Discussione libera e de-strutturata di gruppo su quanto emerso dall'esercizio.
4. Progettazione della propria carriera in virtù delle proprie potenzialità
 - Fase di analisi delle competenze distintive attuali e desiderate (“cosa so fare bene”, “cosa voglio imparare a fare”)
 - Fase di formulazione di un obiettivo SMART (Specifico, Misurabile, Attraente, Realistico, Temporizzabile) in termini positivi
 - Fase di pianificazione delle azioni da intraprendere nel breve, medio e lungo termine
 - Fase di implementazione e risultati (“Qual è la più piccola e semplice azione che ti impegni a fare sin da oggi per andare in direzione di ciò che vuoi ottenere?”)
 - Discussione libera e de-strutturata di gruppo sui risultati e le azioni pianificate.
5. Compilazione individuale del questionario finale con domande aperte.

Le attività di orientamento sono state integrate all'interno di un modulo dedicato alle “Tecniche di comunicazione organizzativa”, che ha fornito un approfondimento sul ruolo della comunicazione e della dimensione relazionale nel processo di sviluppo della propria

carriera. Questo modulo ha compreso una serie di attività finalizzate a esplorare gli aspetti della comunicazione verbale, paraverbale e non verbale, l'ascolto attivo, l'assertività, l'intelligenza emotiva, la motivazione, la leadership, la risoluzione dei problemi e la gestione dei conflitti.

Risultati

Di seguito si riportano i risultati delle analisi condotte sulle risposte dei partecipanti alle domande indaganti il concetto di “lavoro” ed il concetto di “lavoro dignitoso”. I risultati sono suddivisi e discussi in riferimento alle due raccolte dati, ad inizio e a conclusione dell'intervento di orientamento.

Dai risultati emersi, è possibile identificare diversi temi chiave legati al concetto di “lavoro” (Tabella 1).

Nella fase pre-intervento, i partecipanti sottolineano principalmente l'importanza di garantirsi la sopravvivenza economica, mantenere sé stessi e le proprie famiglie. Inoltre, viene evidenziata l'utilità del lavoro per il prossimo e lo sviluppo della socialità. È anche menzionata l'opportunità di formarsi professionalmente e acquisire competenze che consentano di svolgere il proprio lavoro in maniera ottimale. Infine, il lavoro è considerato un elemento che può contribuire alla realizzazione personale e trasformarsi in una passione se si svolge ciò che si desidera.

Nella fase post-intervento, si osserva una lieve espansione delle idee e dei concetti associati al lavoro. Oltre al ruolo di fonte di sostentamento e sopravvivenza, è ribadito che il lavoro è visto come un modo per vivere in comunità, sviluppare le relazioni sociali e gestire al meglio i propri interessi. Emergono anche concetti come il piacere di imparare e l'impegno per migliorarsi nella vita. Inoltre, viene sottolineata l'importanza del lavoro per vivere in modo dignitoso, garantire la propria soddisfazione professionale e preservare la propria dignità e benessere.

L'introduzione dei concetti di interessi, impegno e dignità indica una maggiore consapevolezza dell'importanza di perseguire ciò che suscita interesse e di impegnarsi attivamente per il proprio sviluppo e benessere. Ciò potrebbe suggerire che l'intervento ha contribuito ad arricchire la comprensione e l'approccio dei partecipanti verso il concetto di lavoro, incorporando elementi legati all'autorealizzazione e alla dignità personale.

Tabella 1. Idea del lavoro		
Tema	Pre	Post
Garantirsi la sopravvivenza	N. 7 (Es. «guadagnarsi da vivere onestamente» «mantenersi noi e le nostre famiglie» «importante per procurarsi da vivere»)	N. 8 (Es. «fonte di <u>sopravvivenza</u> » «modo di sostentamento» «importante per procurarsi da vivere»)

Sentirsi parte ed essere utile alla società	N. 3 («Utilità per il prossimo», «sviluppo della socialità»)	N. 3 («Ti aiuta a vivere in comunità», «fonte di socialità», «sviluppo della socialità»)
Accrescere le proprie capacità professionali e di autodeterminazione	N. 5 («Formarsi professionalmente», «Un mestiere che impari e riesci a svolgerlo in maniera ottimale»)	N. 5 («Ti aiuta a crescere», «Gestire al meglio i propri <u>interessi</u> » «piacere di imparare e <u>impegnarsi</u> per migliorare nella vita»)
Influenza la realizzazione personale ed il benessere	N. 4 («Sentirsi realizzati», «può trasformarsi in <u>passione</u> se si fa ciò che si desidera»)	N. 5 («vivere in modo dignitoso», « <u>dignità</u> e <u>benessere</u> per me stesso», « <u>soddisfazione</u> professionale»)

Dai risultati emersi, è possibile identificare diversi temi chiave legati al concetto di “lavoro dignitoso” (Tabella 2) che integrano quanto già presente in letteratura, ponendo un’interessante enfasi su un lavoro “sufficientemente produttivo e moralmente integro”.

Nella fase pre-intervento, i partecipanti manifestano l’importanza di un lavoro che consenta di guadagnarsi onestamente da vivere e di soddisfare i bisogni fondamentali individuali e familiari. Emergono concetti quali il sostentamento di sé stessi e delle proprie famiglie e l’ottenimento di un reddito che consenta un miglior tenore di vita. Inoltre, si sottolinea la soddisfazione derivante dallo svolgere un’occupazione in modo etico e dall’accettare una remunerazione adeguata.

Nella fase post-intervento, si osserva un ampliamento delle concezioni inerenti al concetto di lavoro dignitoso. Emergono concetti come la libertà, l’equità, la sicurezza sul luogo di lavoro e il rispetto dei diritti e dei doveri. I partecipanti riconoscono la libertà come un elemento essenziale nel contesto lavorativo. Inoltre, viene sottolineata l’importanza di essere trattati con uguaglianza e di lavorare in un ambiente corretto e rispettoso dei diritti umani. La sicurezza sul posto di lavoro è anch’essa considerata un aspetto rilevante. Tuttavia, l’accento è fortemente posto sulla centralità di un lavoro “sufficientemente produttivo e moralmente integro”, sottolineando l’importanza di un’occupazione che non solo risulti produttiva, ma anche allineata a valori etici e in grado di soddisfare i bisogni individuali e familiari.

La sintesi dei risultati sul concetto di “lavoro dignitoso” all’interno di questo studio evidenzia che, in aggiunta ai contributi presenti in letteratura, il gruppo di partecipanti considera di fondamentale importanza l’aspetto di un lavoro “sufficientemente produttivo e moralmente integro”. Tale enfasi pone l’accento sulla necessità di considerare le prospettive individuali e le esperienze personali nell’analisi e nella comprensione del

concetto di lavoro dignitoso. I risultati indicano una dimensione aggiuntiva che arricchisce la comprensione di cosa renda un lavoro degno di essere definito come tale.

Tabella 2. Idea del lavoro dignitoso		
Tema	Pre	Post
Lavoro <u>sufficientemente produttivo e moralmente integro</u> per soddisfare i bisogni di base individuali e familiari	N. 6 (Es. «Un modo come guadagnarsi da vivere <u>onestamente</u> che ti rende <u>orgoglioso</u> » «mantenersi noi e le nostre <u>famiglie</u> » «porto lo <u>stipendio a casa</u> per poter vivere meglio» « <u>Lavorare onestamente e accontentarsi del proprio guadagno</u> »)	N. 3 (Es. «Il lavoro <u>onesto e pulito</u> che <u>nonostante non sia un lavoro</u> che ti faccia guadagnare <u>parecchio</u> l'importante è <u>portare il mangiare a casa e dormire sereno</u> »)
Libertà	N. 0	N. 2 (Es. «libertà»)
Equità	N. 0	N. 7 (Es. «equità», «avere il piacere di essere trattato con uguaglianza» «un contesto lavorativo corretto»)
Sicurezza	N. 0	N. 2 (Es. «Lavorare in sicurezza»)
Rispetto dei diritti e dei doveri sul posto di lavoro	N. 0	N. 5 (Es. «Lavorare con dignità», «rispetto dei diritti umani»)

In relazione alle prospettive future legate all'occupazione, il questionario ha fornito ai partecipanti l'opportunità di descrivere in modo concreto gli impieghi desiderati dopo il periodo di detenzione e di riflettere sulle possibilità professionali. Per garantire l'anonimato e la riservatezza dei partecipanti, i contenuti di tali riflessioni sono omessi in questo contesto.

È interessante notare che sono emerse preoccupazioni riguardanti le possibili barriere all'accesso al lavoro dovute allo stigma percepito, come evidenziato da una citazione di un partecipante: *“Quando esci di qua sei senza lavoro, con la tua famiglia che ti vede uscire, e con un marchio - il tuo cognome, l'essere stato in carcere. Che cosa dovresti fare? Chi ti dovrebbe mai prendere a lavorare?”*. Tuttavia, è degno di nota che alla fine del percorso, la stessa persona ha espresso il desiderio di discutere ancora delle sue

aspirazioni professionali al momento del rilascio dalla detenzione. Questa esperienza suggerisce che l'opportunità di esprimere e confrontarsi con le proprie preoccupazioni, unitamente a attività che offrano strumenti per riflettere e pianificare il proprio percorso professionale, può stimolare sentimenti di speranza e motivazione.

Tali risultati indicano l'importanza di creare uno spazio sicuro e inclusivo in cui i partecipanti possano esprimere liberamente le proprie preoccupazioni e aspirazioni legate al lavoro. Inoltre, sottolineano l'importanza di fornire supporto e risorse che consentano loro di riflettere sulle sfide e di sviluppare strategie per affrontare lo stigma e superare le barriere all'occupazione.

Discussioni e implicazioni per la pratica e per la ricerca

Nel complesso, sono emersi diversi temi rilevanti durante l'analisi, tra cui: (a) la preoccupazione riguardante il pregiudizio sociale nei confronti degli "ex detenuti" come ostacolo all'inserimento lavorativo successivo al periodo di detenzione; (b) la concezione del lavoro come mezzo per garantire il sostentamento economico personale e familiare, la crescita individuale e professionale, nonché la possibilità di contribuire alla comunità; (c) l'idea che il lavoro dignitoso sia caratterizzato da un'occupazione produttiva che susciti orgoglio, all'interno di un contesto equo che rispetti i diritti umani.

Questo studio voleva accendere un riflettore su una popolazione di persone a cui difficilmente viene data voce, sottolineando il valore sociale di creare percorsi di ricerca e intervento nell'ambito del career counseling con persone in stato di detenzione, suggerendo che esplorare le rappresentazioni dei concetti di lavoro e lavoro dignitoso possa essere utile per cogliere più dettagliatamente i bisogni delle persone in relazione alle loro esperienze personali e le loro aspettative in riferimento al contesto circostante.

In aggiunta, può essere utile evidenziare le risposte date alle domande sulle definizioni di "lavoro" e "lavoro dignitoso", nonché alle domande sulla progettualità di vita, non sono semplicemente determinate dalle caratteristiche individuali della persona intervistata, ma sono anche influenzate da molteplici stimoli interni ed esterni che la persona sperimenta in un particolare contesto ambientale e temporale. Tale prospettiva dinamica e interazionale sottolinea l'importanza di considerare le molteplici dimensioni sociali, culturali e contestuali che concorrono nella formazione delle concezioni di lavoro e lavoro dignitoso.

Limiti

Tra i limiti del presente studio, in primo luogo, occorre fare riferimento alle influenze culturali esistenti non solo tra paesi diversi, ma anche all'interno dello stesso paese in cui è stato condotto lo studio, l'Italia. Lo studio è stato condotto nel Sud Italia, una parte del Paese la disoccupazione è più alta che in altre parti. Ciò potrebbe probabilmente influenzare la definizione degli aspetti del lavoro e del lavoro dignitoso. Inoltre, altre variabili di contesto, come il background formativo e familiare, potrebbero giocare un ruolo nella rappresentazione dei concetti studiati.

In secondo luogo, nonostante un questionario con domande aperte che prevedono una risposta libera e non guidata possa consentire di accedere agli aspetti soggettivi e alle sfumature individuali associate alle idee di lavoro e di lavoro dignitoso, tali concetti sono complessi e chiedere di rispondere ad una sola domanda potrebbe non essere sufficiente per cogliere e affrontare questa complessità. Futuri studi potrebbero servirsi di altri strumenti di ricerca, quali interviste o focus group per ottenere una comprensione più approfondita delle prospettive delle persone e della visione del loro futuro professionale.

Implicazioni per la pratica

I percorsi di formazione e orientamento professionale dovrebbero tener conto del fatto che le persone con esperienze di detenzione affrontano un notevole stigma, sia overt che covert, da parte della comunità in generale e potenziali datori di lavoro, rendendo difficile l'ottenimento e il mantenimento di un impiego (come indicato da Chartrand & Rose, 1996; Harris & Keller, 2005; Pager & Quillian, 2005; Petersilia, 2001), e probabilmente ancor più di un lavoro dignitoso. Inoltre, sebbene tutte le persone con esperienze di detenzione affrontino prospettive lavorative diverse a causa del loro passato, lo stigma associato a un precedente penale può essere particolarmente pronunciato per specifici sottogruppi (come le persone con problemi di abuso di sostanze (Pager & Quillian, 2005) o provenienti da diverse culture (Wormith et al., 2007). In accordo con ciò, lo studio Sinko et al. (2020) ha suggerito che gli interventi di career counseling specificamente mirati a minimizzare l'impatto dello stigma potrebbero essere utili per affrontare le barriere legate ai pensieri negativi sulla carriera.

I professionisti e gli orientatori professionali che si occupano delle transizioni dal contesto carcerario al mondo del lavoro devono considerare che, date le discriminazioni e le barriere che le persone con esperienze di detenzione affrontano, la ricerca e il raggiungimento di un lavoro dignitoso e significativo possono rappresentare un processo "punitivo" secondario (Vincenzes et al., 2018). Pertanto, è essenziale promuovere risorse psicologiche positive che possano fungere da fattori di protezione contro la recidiva e favorire la costruzione di nuovi percorsi di vita e carriera. In questo contesto, conoscere le opinioni dei propri clienti sul lavoro e sul lavoro dignitoso può aiutare gli orientatori a supportarli durante le fasi di transizione.

La formazione e l'orientamento professionale rivolta a persone con esperienze di detenzione dovrebbe essere orientato verso il "perseguimento del successo", piuttosto che al mero "evitamento del fallimento", grazie all'esplorazione di interessi, aspirazioni, barriere e opportunità del contesto. La considerazione di tali elementi risulta essenziale poiché le persone con esperienze di detenzione che intraprendono percorsi di formazione professionale in linea con i loro interessi e personalità possono sviluppare una prospettiva più positiva e ottimistica nel processo di ricerca di un impiego (Holt, 1990).

Implicazioni per la ricerca futura

Riteniamo che sia necessario dare maggiore enfasi alla ricerca sullo sviluppo della carriera in carcere. La letteratura attualmente esistente in questo settore suggerisce che i

programmi di formazione professionale e tecnica (career and technical education; CTE) nelle carceri possono essere efficaci nel ridurre i tassi di recidiva e migliorare il futuro delle persone con esperienze di detenzione (Ward, 2009), ma sono necessarie ulteriori ricerche per comprendere l'impatto dei programmi di orientamento e formazione professionale sui tassi di recidiva e sui risultati a lungo termine per le persone con storie di detenzione (Davis et al., 2013; McWhirter, 2013; Morgan, 2013).

Riteniamo che sia necessario dare maggiore enfasi anche alla ricerca sugli interventi di orientamento professionale, forse prima ancora che di formazione professionale, con persone in stato di detenzione.

Altri ricercatori potrebbero essere stimolati ad ampliare i risultati utilizzando una metodologia più complessa, con gruppi di partecipanti più ampi, per studiare la complessità delle rappresentazioni di lavoro e lavoro dignitoso delle persone con esperienze di detenzione.

Inoltre, come già emerso da uno studio in un gruppo di adolescenti (Magnano et al., 2021), futuri studi potrebbero approfondire attraverso metodi quantitativi se, le persone con esperienze di detenzione che hanno visioni più complesse del lavoro e del lavoro dignitoso hanno anche livelli più elevati di autoefficacia, adattabilità professionale o soddisfazione di vita.

Conclusioni

Negli interventi di career counseling con persone con esperienze di detenzione, si ritiene utile promuovere l'esplorazione degli interessi e delle aspirazioni. Questo processo può consentire di identificare le aree di lavoro che suscitano un senso di soddisfazione personale e che si adattano alle capacità e motivazioni. Inoltre, è importante che il career counseling favorisca la riflessione sulle barriere reali e percepite che possono ostacolare l'ottenimento di un lavoro dignitoso. Queste barriere possono includere, tra le altre, il pregiudizio dei datori di lavoro, gli effetti dello stigma associato all'esperienza di detenzione e la mancanza di competenze specifiche per determinate occupazioni.

Un altro aspetto cruciale dell'intervento di career counseling con persone ex detenute è la motivazione ad investire nel processo di costruzione di un futuro che includa molteplici alternative e possibilità lavorative. Questa motivazione può essere incoraggiata attraverso la consapevolezza delle opportunità esistenti nel mercato del lavoro, l'identificazione delle competenze trasferibili acquisite durante la detenzione e la promozione di un atteggiamento positivo verso la ricerca di lavoro e il perseguimento di obiettivi professionali.

È importante sottolineare che garantire un lavoro dignitoso a tutti rappresenta una sfida complessa che coinvolge non solo l'ambito dell'orientamento professionale, ma una molteplicità di istituzioni e fattori socio-economici. Tuttavia, il career counseling può svolgere un ruolo significativo come forza promotrice di cambiamenti e come facilitatore nella navigazione del percorso verso l'ottenimento di un lavoro dignitoso per le persone con esperienze di detenzione. Attraverso un sostegno personalizzato, l'accesso a risorse adeguate e la creazione di opportunità di sviluppo professionale, il career counseling può

contribuire a massimizzare le possibilità di inserimento lavorativo e a promuovere una reintegrazione sociale e economica quanto più efficace possibile.

Bibliografia

Agassi, J. B. (1982). *Comparing the Work Attitudes of Men and Women*. Aldershot: Gower.

Anker, R., Chernyshev, I., Egger, P., Mehran, F., & Ritter, J. A. (2003). Measuring decent work with statistical indicators. *International Labour Review*, 142(2), 147–177.

Blustein, D. L. (2006). *The Psychology of Working: A New Perspective for Career Development, Counseling, and Public Policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Burchell, B., Sehnbruch, K., Piasna, A., & Agloni, N. (2014). The quality of employment and decent work: definitions, methodologies, and ongoing debates. *Cambridge journal of economics*, 38(2), 459-477.

Chartrand, J. M., & Rose, M. L. (1996). Career interventions for at-risk populations: Incorporating social cognitive influences. *The Career Development Quarterly*, 44, 341–354

Council of Europe. Committee of Ministers. (2006). *European prison rules*. Council of Europe Publishing.

Curtis, R. S., Derzis, N. C., Shippen, M. E., Musgrove, K. R., & Brigman, H. (2013). Work history and educational characteristics of incarcerated males. *Journal of Correctional Education (1974-)*, 64(1), 36-49.

Davis, L. M., Bozick, R., Steele, J. L., Saunders, J., Miles, J. N. V. (2013). *Evaluating the effectiveness of correctional education: A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults*. Retrieved from RAND Corporation website: http://www.rand.org/pubs/research_reports/RR266.html.

Di Fabio, A., & Maree, J. G. (2016). Using a transdisciplinary interpretive lens to broaden reflections on alleviating poverty and promoting decent work. *Frontiers in psychology*, 7, 503.

Drenth, P. J. (1991). Work meanings: a conceptual, semantic and developmental approach. *The European Work and Organizational Psychologist*, 1(2-3), 125-133.

Faioli, M. (2009). *Decency at Work: Della Tensione del Lavoro Alla Dignità. Categorie Interculturali e Sapere Giuridico*. Roma: La Nuova Cutura.

Ferrari, L., Nota, L., & Soresi, S. (2008). Conceptions of work in Italian adults with intellectual disability. *Journal of Career Development*, 34(4), 438-464.

Ferrari, L., Nota, L., Soresi, S., Blustein, D. L., Murphy, K. A., & Kenna, A. C. (2009). Constructions of work among adolescents in transition. *Journal of Career Assessment*, 17(1), 99-115.

Fitzgerald, E. L., Chronister, K. M., Forrest, L., & Brown, L. (2013). OPTIONS for preparing inmates for community reentry: An employment preparation intervention. *The Counseling Psychologist*, 41(7), 990-1010.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.

Guichard, J. (2013, November). Career guidance, education, and dialogues for a fair and sustainable human development. In *Inaugural conference of the UNESCO chair of Lifelong guidance and counselling*.

Harris, P. M., & Keller, K. S. (2005). Ex-offenders need not apply: The criminal background check in hiring decisions. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 21(1), 6-30.

Holt, D. D. (1990). *Career and personal counseling of inmates*. University of Denver.

International Labour Organization (ILO, 1999) *Decent Work: Report of the Director General, International Labour Conference, 87th Session*. Geneva: International Labour Office.

International Labour Organization (ILO, 2015). *Decent Work and the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Available online at: <http://www.ilo.org/global/topics/sdg-2030/lang-en/index.html>.

ISTAT (2023, maggio). Prison population held in institutions for adults in Italy: Age. <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=25258&lang=en#> (Consultato il 31 mag 2023)

Maculan, A., Ronco, D. & Vianello, F. (2013). *Prison in Europe: overview and trends*. *European Prison Observatory*. Rome: Antigone Edizioni.

Magnano, P., Santisi, G., Zarbo, R. & Zammitti, A. (2017). Le dimensioni del lavoro dignitoso: capitale psicologico, employability e meaningful work. La parola all'orientamento (newsletter SIO – Società Italiana Orientamento), www.sio-online.it

Magnano, P., Zammitti, A., & Santisi, G. (2021). Representations of work and decent work and life planning. Qualitative research on a group of socially vulnerable people. *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 28(1).

McWhirter, E. H. (2013). Vocational psychology, offenders and ex-offenders, and social justice: A critical psychology perspective. *The Counseling Psychologist*, 41(7), 1040-1051.

Meaning of Working International Research Team (1987). *The Meaning of Work*. London: Academic Press.

Ministero della Giustizia (2022a). Il lavoro dei detenuti https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_3_0_3.page#

Ministero della Giustizia (2022b). Detenuti Lavoranti Serie Storica - Anni 1991 – 2022.

https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.page?facetNode_1=0_2&facetNode_2=0_2_6&facetNode_3=0_2_6_11&contentId=SST168616&previousPage=mg_1_14

Morgan, R. D. (2013). Vocational psychology in corrections: It is about time. *The Counseling Psychologist*, 41(7), 1061-1071.

Musgrove, K. R., Derzis, N. C., Shippen, M. E., & Brigman, H. E. (2012). PIRATES: A program for offenders transitioning into the world of work. *Journal of Correctional Education* (1974-), 63(2), 37-48.

Pager, D., & Quillian, L. (2005). Walking the talk? What employers say versus what they do. *American sociological review*, 70(3), 355-380.

Palmer, C., & Christian, J. (2019). Work matters: formerly incarcerated men's resiliency in reentry. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*.

Peruzzi, A. (2015). Un Appello per la Dignità. Counseling. *Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*. Available at: <http://rivistedigitali.erickson.it/counseling/archivio/vol-8-n-2/>

Petersilia, J. (2000). *When prisoners return to the community: Political, economic, and social consequences* (No. 9). US Department of Justice, Office of Justice Programs, National Institute of Justice.

Richardson, M. S. (1993). Work in people's lives: A location for counseling psychologists. *Journal of counseling psychology*, 40(4), 425.

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers (2nd ed.)*. London: SAGE Publications.

Sinko, R., DeAngelis, T., Alpajora, B., Beker, J., & Kramer, I. (2020). Experience of stigma post incarceration: A qualitative study. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 8(3), 1-16.

United Nations Economic and Social Council (2006). *The Right to Work. General Comment No. 18*. New York, NY: United Nations Economic and Social Council.

Vernick, S. H., & Reardon, R. C. (2001). Career development programs in corrections. *Journal of Career Development*, 27(4), 265-277.

Vincenzes, K. A., Arcuri, N. M., & Stauffer, M. D. (2018). Significant Career Transitions: Workforce Entry and Reentry for Veterans, Recent Immigrants, and Formerly Incarcerated Job Seekers. In *Career Counseling* (pp. 493-518). Routledge.

Ward, S. A. (2009). Career and technical education in United States prisons: What have we learned?. *Journal of Correctional Education* (1974-), 60(3), 191-200.

Warr, P. (1983). Work, jobs and unemployment. *Bulletin of the British Psychological society*.

Wormith, J. S., Althouse, R., Simpson, M., Reitzel, L. R., Fagan, T. J., & Morgan, R. D. (2007). The rehabilitation and reintegration of offenders: The current landscape and some future directions for correctional psychology. *Criminal justice and Behavior*, 34(7), 879-892.

Zammiti, A., Magnano, P., & Santisi, G. (2021). The concepts of work and decent work in relationship with self-efficacy and career adaptability: Research with quantitative and qualitative methods in adolescence. *Frontiers in Psychology*, 12, 660721.

Zammiti, A., Magnano, P., & Santisi, G. (2020). "Work and Surroundings": A training to enhance career curiosity, self-efficacy, and the perception of work and decent work in adolescents. *Sustainability*, 12(16), 6473.

Capitolo 7

Storie stimolo per parlare del futuro dopo la pandemia

Andrea Zammiti^{1,*}, Chiara Imbroglia², Angela Russo^{1,3} & Paola Magnano²

¹ Università degli studi di Catania; ² Università Kore di Enna; ³ Università degli studi di Bologna

* Corresponding Author: Andrea Zammiti, andrea.zammiti@unict.it

ABSTRACT: I risvolti della pandemia sono stati molteplici: essa ha creato grandi difficoltà, soprattutto nei giovani, nel saper individuare gli obiettivi per il futuro e nel saper utilizzare le risorse personali a disposizione, in quanto troppo concentrati sulla gestione della situazione che stavano vivendo e sulle emozioni ad esse collegate, che li allontanavano contemporaneamente dalla riflessione e dalla progettazione del futuro. Ecco perché in contesti del genere diventa di fondamentale importanza orientare gli adolescenti verso una più sana e consapevole gestione delle emozioni. È proprio con l'obiettivo di aiutare, guidare e supportare i giovani nella costruzione del proprio futuro che nasce tale strumento. Sono state, infatti, elaborate delle storie stimolo sui seguenti temi: la paura, la tristezza, l'autoefficacia nelle scelte e l'importanza di tenere in considerazione ciò che piace nella progettazione del futuro. *Le storie stimolo per parlare del futuro dopo la pandemia* possono essere considerate un valido strumento per supportare nelle loro attività coloro che si occupano di orientamento. Con il presente contributo, verranno presentate le storie-stimolo e le modalità della loro applicazione.

PAROLE CHIAVE: storie stimolo, pandemia, career counseling, autoefficacia, emozioni

Introduzione

Le pratiche di orientamento possono avere un impatto importante sui giovani e possono essere utilizzate per supportare questi ultimi nel loro futuro incerto e colmo di paure, soprattutto a seguito della pandemia da Covid-19 (Mahmud et al., 2020). L'arrivo della pandemia, infatti, ha creato difficoltà ad individuare gli obiettivi per il futuro ed utilizzare le proprie risorse, in quanto gli individui si sono concentrati sulla gestione della situazione che stavano vivendo (Bianchi, 2020). In questo contesto diventa fondamentale orientare gli adolescenti verso una più sana e consapevole gestione delle emozioni emerse durante questo periodo, oltre che guidarli nella progettazione del proprio futuro (Zammiti, 2021). Per supportare gli orientatori nelle loro attività professionali, sono state create delle storie-stimolo su temi importanti nel campo dell'orientamento.

Le storie-stimolo "*Parlare del futuro dopo la pandemia*" (riportate per intero in appendice al presente capitolo) rappresentano uno strumento di supporto per insegnanti, orientatori e quanti volessero occuparsi di orientamento e stimolare delle riflessioni su emozioni, risorse personali e futuro. Le storie hanno l'obiettivo di incoraggiare la riflessione su alcune dimensioni ed emozioni che entrano in gioco nel momento della scelta, soprattutto, ma non solo, a seguito dell'evento della pandemia.

Il vantaggio dell'uso delle storie per imparare è già noto in letteratura. Ad esempio, Smonti (2007) afferma che la storia è *“uno strumento linguistico flessibile per interpretare e parlare della realtà”* (p. 78); Demetrio (2012) aggiunge che *“i racconti strutturano, organizzano, ordinano i nostri comportamenti più quotidiani”* (p. 45). Questo non vale soltanto per le storie personali; a volte, la storia di qualcun altro potrebbe diventare strumento di apprendimento per chiunque (Mantovani et al., 2010).

È sulla scorta di queste riflessioni che Magnano e Scaffidi (2006) hanno creato il programma *“La scelta giusta? La mia!”*, un percorso di orientamento adatto alle scuole medie e realizzato a seguito di una serie di esperienze di intervento con insegnanti e studenti. Il percorso intende guidare gli insegnanti ad affrontare alcune tematiche legate alle dinamiche della scelta, cercando di rispondere alla domanda: *“come può un insegnante riuscire a parlare di ...?”*. Attraverso una serie di schede e di storie, il programma *“La scelta giusta? La mia!”* stimola, quindi, riflessioni su alcune dimensioni e dinamiche che si attivano nel momento della scelta e di cui non tutti gli studenti sono consapevoli.

Allo stesso modo, le storie-stimolo *“Parlare del futuro dopo la pandemia”* intendono aiutare l'insegnante o l'orientatore a far riflettere i propri studenti e le proprie studentesse su tre aree di contenuto: le emozioni, l'autoefficacia e le motivazioni alla base della scelta. Lo strumento è composto da cinque storie stimolo, ognuna delle quali è seguita da alcune domande di riflessione. Alle domande di riflessione segue una seconda lettura che intende stimolare ulteriori consapevolezze sull'argomento preso in considerazione e altre domande a risposta aperta.

Le storie stimolo: dimensioni, dinamiche e contenuti

Le emozioni

La situazione pandemica che si è verificata nel mondo e in Italia a partire dal 2019 ha costretto molti paesi ad adottare misure di prevenzione, quali pratiche di distanziamento fisico, lavoro a distanza, lockdown o autoisolamento (Bassetti et al., 2020). L'economia globale ha subito una grave battuta d'arresto (International Monetary Fund [IMPF], 2020) ma anche la vita delle persone ne ha risentito negativamente. Infatti, l'esposizione a determinati stimoli agisce come segnale di minaccia e paura (Brooks et al., 2020). Gli stimoli rilevanti come minaccia vengono presi in considerazione più velocemente delle informazioni non minacciose (Yiend & Matthews, 2001). Di conseguenza, gli individui hanno sperimentato sensazioni di paura e ansia (Trzebiński, 2020), sentimenti negativi (Zammiti et al., 2021; Buhr & Dugas, 2002) e stress (Chong et al., 2004; Wheaton et al., 2012; Wu et al., 2009; Yip et al., 2010).

L'esperienza della quarantena ha avuto un impatto psicologico significativo a tutte le età, a partire dall'adolescenza (Commodari & La Rosa, 2020). Si pensi alla diminuzione dell'attività fisica, all'aumento del comportamento sedentario (Alonso-Martínez et al., 2021), l'aumento di periodi di solitudine (Araújo et al., 2021) o le sensazioni di irritabilità e rabbia suscitate dalle conseguenze della pandemia (Panchal et al., 2023). Tutto questo

ha suggerito la necessità di interventi di supporto psicologico (Orrù et al., 2020), anche per aiutare i più giovani ad esprimere le loro emozioni (Jiloha, 2020).

Le scelte di carriera possono essere influenzate dal fatto che un individuo si trovi ad affrontare una situazione pandemica. Infatti, lo sviluppo della carriera è un processo influenzato da fattori interni ed esterni (Bohlmann et al., 2018; Ferrari et al., 2015; Savickas & Porfeli, 2012; Marcionetti & Rossier, 2016); questo significa che anche le cose che accadono nell'ambiente circostante possono avere un impatto sulla pianificazione della carriera (Bynner, 2012), come, appunto, la pandemia e la crisi che ne consegue. La paura del COVID-19 influisce sulle decisioni di carriera (Mahmud et al., 2021) e il futuro è diventato imprevedibile; si è creata, quindi, una condizione di vita all'interno della quale può diventare difficile fare scelte (Zammiti, 2021).

Con l'obiettivo di stimolare gli adolescenti a riflettere sulle emozioni legate alla pandemia e alle scelte sul proprio futuro, alcune storie prendono in considerazione il tema delle emozioni. Ad esempio, la storia numero 1 *"Il valore delle emozioni"* narra di un adolescente che ha sperimentato emozioni di tristezza e paura connesse con la pandemia; la storia stimola delle riflessioni sulle due emozioni che, entro certi livelli, possono fungere da stimolo per guardare ad una situazione da un punto di vista differente, cercando di trovare una soluzione, o per prepararsi ad affrontare una minaccia. Allo stesso modo, la storia numero 4 *"Il nome di un'emozione"* parla della rabbia e del diritto di ognuno di noi ad esprimere questa emozione nel rispetto degli altri. Anche la storia numero 5 *"Costruire il futuro!"* riprende il tema della tristezza e della paura.

L'autoefficacia

L'autoefficacia rappresenta la convinzione di potercela fare; quindi, caratterizza persone che credono nella loro competenza di poter affrontare i compiti difficili o nuovi e raggiungere i propri obiettivi (Bandura, 1997). Le persone anticipano scenari in linea con il loro livello di autoefficacia, per questo gli individui che hanno una elevata autoefficacia fissano obiettivi più alti, investono maggiori energie e persistono più a lungo (Luszczynska et al., 2005).

Secondo Bandura (1977, 1997, 2000, 2001) le credenze di autoefficacia si sviluppano a partire da quattro fonti: (1) l'esperienza passata, secondo la quale esperienze di successo aumentano i livelli di autoefficacia e quelle di insuccesso la diminuiscono (Joet et al., 2011; Usher, 2009); (2) l'esperienza vicaria, che consiste nell'osservazione di altri che svolgono compiti simili (van Dinther et al., 2011) ed imparare da questi modelli (Scholz et al., 2002); (3) la persuasione verbale, ovvero i feedback positivi o negativi da parte degli altri (Zeldin & Pajares, 2000); (4) gli stati fisici ed emotivi, ovvero come l'individuo si sente mentre svolge un'azione, in quanto le sue sensazioni fisiche ed emotive possono influenzare la propria autoefficacia (Usher & Pajares, 2008).

L'autoefficacia è un costrutto molto importante in ambito educativo e nel campo dell'orientamento (Lent et al., 1994; Savickas et al., 2009), in quanto le convinzioni di autoefficacia possono influenzare le scelte che le persone fanno (Bandura, 2001) e la perseveranza (Usher & Pajares, 2008); inoltre, predice la motivazione (Komarraju &

Nadler, 2013), la soddisfazione scolastica e di vita (Huebner & McCullough, 2000; Zammiti et al., 2023) e il successo scolastico (Zimmerman & Bandura, 1994; Mone et al., 1995; Magnano et al., 2020).

La storia numero 2 “*Posso farcela!*” narra di Martina, una giovane adolescente che riesce a ottenere buoni voti scolastici e nel frattempo mantiene una forte passione per lo sport. La storia intende stimolare l’autoefficacia attraverso il confronto con un modello positivo, Martina, che da sempre è convinta delle sue abilità e di poter raggiungere i propri obiettivi.

Le motivazioni alla base della scelta

Alcune ricerche hanno rilevato che i principali problemi decisionali che emergono tra i giovani sono collegati alle scelte scolastico-professionali (Fischhoff et al., 1991); i problemi “legati alla scuola”, tra cui le scelte relative al proprio futuro scolastico-professionale, sono la seconda tipologia di problemi, preceduti da quelli “legati alla famiglia”, che gli adolescenti affrontano (Lodi et al., 2008).

Tra le ragioni che portano un adolescente a scegliere un tipo di scuola piuttosto che un altro, emergono: la tradizione familiare e la buona reputazione della scuola (Wylie & Hipkins, 2006; Condcliffe et al., 2015; Sattin-Bajaj, 2014), la vicinanza della scuola (Wylie & Hipkins, 2006; Reay & Lucey, 2000; Sattin-Bajaj, 2014; Condcliffe et al., 2015), l’iscrizione di altri compagni di classe (Mandic et al., 2018), l’ambiente scolastico sicuro, l’assenza di bullismo e le materie offerte (Munro, 2014).

In questo quadro sembrerebbe che poco spazio è dedicato agli aspetti personali. In effetti, spesso vi è una forte incongruenza tra ciò che allo studente piace fare e la scelta che effettivamente fa (Di Nuovo et al., 2009). Invece, le ricerche hanno dimostrato che scegliere un percorso di studio coerente con le proprie passioni e interessi può influire sulla stabilità delle scelte e sul successo scolastico (Di Nuovo et al., 2009).

La storia numero 4 “*Azzeccare la scelta giusta!*” narra di un adolescente che sceglie la scuola secondaria di secondario sulla base della scelta di un compagno di classe; il risultato è che la scelta porta ad una generale insoddisfazione e all’insuccesso scolastico. Con questa storia si intende far riflettere gli adolescenti sull’importanza di tenere in considerazione non soltanto aspetti contestuali che influenzano le scelte, ma anche aspetti personali.

Come utilizzare lo strumento

Le storie stimolo presentate in questo contributo rappresentano uno strumento che può essere inserito all’interno di percorsi di orientamento più ampi. Le storie stimolo non sono da utilizzare necessariamente tutte insieme nello stesso percorso: l’orientatore può decidere di utilizzare solo le storie che ritiene adeguate agli obiettivi che si è proposto.

Ogni storia è redatta utilizzando un linguaggio semplice e costituisce uno spunto di riflessione su tematiche specifiche; dopo la somministrazione agli alunni e alle alunne è necessario che l’orientatore preveda due momenti di restituzione: il primo dopo la prima parte e il secondo dopo la seconda. Questo permette un confronto nel gruppo classe sulle

risposte date, sui sentimenti e sui vissuti relativi a ciascuna situazione. In qualche caso l'orientatore potrà provvedere a risistemare alcune credenze disfunzionali ancora presenti negli alunni.

Le storie stimolo non rappresentano un test, non hanno finalità conoscitive o diagnostiche, ma hanno il duplice scopo di favorire l'emergere di riflessioni personali finalizzate alla co-costruzione di significati sul tema del futuro e di promuovere un cambiamento positivo.

Le storie stimolo sono state applicate all'interno di un percorso di orientamento (Zammiti, 2021) al quale hanno partecipato 63 adolescenti di età compresa tra gli 11 e i 14 anni. Il percorso è stato progettato seguendo l'approccio del Life Design (Savickas et al., 2009), che considera l'individuo attivo nella costruzione della propria carriera (Masdonati & Dauwalder, 2010) ed enfatizza l'interazione tra persona e ambiente (Nota & Rossier, 2015; Savickas et al., 2009). Il percorso è stato suddiviso in sei incontri che hanno trattato le seguenti tematiche: cambiamento ed emozioni, autoefficacia, coraggio¹, interessi e career adaptability² (per una descrizione dettagliata del percorso consultare: Zammiti, 2021). I risultati hanno dimostrato che dopo il percorso gli studenti che vi hanno partecipato hanno migliorato i loro livelli di coraggio e career adaptability e diminuito i loro livelli di paura del covid-19.

Conclusioni

Con questo contributo abbiamo voluto presentare uno strumento qualitativo e il suo utilizzo nella pratica. Le storie stimolo *Per parlare del futuro dopo la pandemia* sono un valido strumento per supportare gli orientatori nei percorsi di orientamento. Le attività ad esse legate non dovrebbero ridursi ad una mera valutazione quantitativa di aspetti personali, ma dovrebbero proporre riflessioni sul futuro personale e contestuale, continuando a considerare l'individuo come parte attiva nella costruzione della propria carriera. Per questa ragione gli autori del presente contributo hanno deciso di costruire uno strumento qualitativo. In parte, le storie stimolo aiutano l'orientatore a proporre delle riflessioni sul futuro e, come dimostrato nel paragrafo precedente, possono far parte di un più ampio percorso di orientamento, utile ai fini dell'accrescimento della vita dell'individuo, che tenga in considerazione e non trascuri lo sviluppo e il potenziamento di alcune importanti risorse personali. Tale percorso dovrebbe e potrebbe includere programmi che coinvolgono studenti non solo di diversa età ma anche di diversa regione. L'importanza dell'orientamento è quindi riconducibile anche ad una migliore comprensione delle proprie emozioni e delle esperienze collegate.

¹ Il coraggio è inteso come la capacità di agire nonostante la paura (Norton & Weiss, 2009), aiuta le persone a resistere ai problemi esterni e mantenere la voglia di fare le cose (Magnano et al., 2019). Quindi, rappresenta una risorsa positiva utile ad affrontare la paura.

² La career adaptability rappresenta la capacità di adattarsi ai cambiamenti del mondo del lavoro (Savickas, 1997) e può essere utile, dopo una pandemia, per considerare i cambiamenti come una opportunità dai quali ripartire.

Bibliografia

- Alonso-Martínez, A. M., Ramírez-Vélez, R., García-Alonso, Y., Izquierdo, M., & García-Hermoso, A. (2021). Physical activity, sedentary behavior, sleep and self-regulation in Spanish preschoolers during the COVID-19 lockdown. *International journal of environmental research and public health*, 18(2), 693.
- Araújo, L. A. D., Veloso, C. F., Souza, M. D. C., Azevedo, J. M. C. D., & Tarro, G. (2021). The potential impact of the COVID-19 pandemic on child growth and development: a systematic review. *Jornal de pediatria*, 97, 369-377.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions of Psychological Science*, 9, 75-78.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bassetti, M., Vena, A., & Giacobbe, D. R. (2020). The novel Chinese coronavirus (2019-nCoV) infections: Challenges for fighting the storm. *European journal of clinical investigation*, 50(3), e13209.
- Bianchi, E. C. (2020). How the economy shapes the way we think about ourselves and others. *Current Opinion in Psychology*, 32, 120–123.
- Bohlmann, C., Rudolph, C. W., & Zacher, H. (2018). Methodological recommendations to move research on work and aging forward. *Work, Aging and Retirement*, 4(3), 225-237.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The lancet*, 395(10227), 912-920.
- Buhr, K., & Dugas, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the English version. *Behaviour research and therapy*, 40(8), 931-945.
- Bynner, J. (2012). Policy reflections guided by longitudinal study, youth training, social exclusion, and more recently NEET. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 39-52.
- Chong, M. Y., Wang, W. C., Hsieh, W. C., Lee, C. Y., Chiu, N. M., Yeh, W. C., ... & Chen, C. L. (2004). Psychological impact of severe acute respiratory syndrome on health workers in a tertiary hospital. *The British journal of psychiatry*, 185(2), 127-133.
- Commodari, E., & La Rosa, V. L. (2020). Adolescents in quarantine during COVID-19 pandemic in Italy: perceived health risk, beliefs, psychological experiences, and expectations for the future. *Frontiers in psychology*, 11, 559951.
- Condliffe, B. F., Boyd, M. L., & DeLuca, S. (2015). Stuck in school: How social context shapes school choice for inner-city students. *Teachers College Record*, 117(3), 1-36.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.

Ferrari, L., Ginevra, M. C., Santilli, S., Nota, L., Sgaramella, T. M., & Soresi, S. (2015). Career exploration and occupational knowledge in Italian children. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15(2), 113-130.

Fischhoff B., Furby L., Quadrel M.J., Richardson E. (1991), Adolescents' construal of choices: Are their decisions our "decisions"? In: Nota L., Mann L., Soresi S., Friedman I.A. (2002), *Scelte e decisioni scolastico-professionali*, Giunti, Firenze

Huebner, E. S., & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 331-335.

Long, A., & Ascent, D. (2020). World economic outlook. *International Monetary Fund*, 177. <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2020/04/14/weo-april-2020>

Jiloha, R. C. (2020). COVID-19 and mental health. *Epidemiology International*, 5(1), 7-9.

Joet, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103, 649–663.

Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and individual differences*, 25, 67-72.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122.

Lodi E., Di Chiacchio C., Santilli M., D'Amario B., Avella S. (2008), Aree problematiche degli adolescenti e strategie di coping. Analisi del contenuto di alcuni focus group. In: Petrucci F., Verrastro V., D'Amario B., *Dalla scuola all'università: una scelta di vita*, Franco Angeli, Milano

Luszczynska A., Gutiérrez-Doña B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries, *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.

Magnano, P. & Scaffidi, S. La scelta giusta? La mia! Programma metacognitivo di orientamento. In Di Nuovo, S. *Dalla Formazione al lavoro*. Firenze: Giunti OS. 2006. pp. 179-205.

Magnano, P., Lodi, E., & Boerchi, D. (2020). The role of non-intellective competences and performance in college satisfaction. *Interchange*, 51, 253-276.

Magnano, P., Santisi, G., Zammitti, A., Zarbo, R., & Di Nuovo, S. (2019). Self-perceived employability and meaningful work: the mediating role of courage on quality of life. *Sustainability*, 11(3), 764.

Mahmud, M. S., Talukder, M. U., & Rahman, S. M. (2021). Does 'Fear of COVID-19' trigger future career anxiety? An empirical investigation considering depression from COVID- 19 as a mediator. *The International journal of social psychiatry*, 67(1), 35.

Mandic, S., Sandretto, S., Hopkins, D., Wilson, G., Moore, A., & García Bengoechea, E. (2018). "I wanted to go here": Adolescents' perspectives on school choice. *Journal of School Choice*, 12(1), 98-122.

Mantovani, G., Jedlowski, P., Longo, G. O., Batini, F., Smorti, A., Massetti, I., ... & Tonelli, N. (2010). *Imparare dalle narrazioni*. Trezzano sul Naviglio (MI): Unicopoli.

Marcionetti, J., & Rossier, J. (2016). The parental career-related behaviors (PCB) questionnaire: Italian validation. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 23, 347-363.

Masdonati, J., & Dauwalder, J. P. (2010). Il paradigma Life design: Spunti di riflessione. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 11(1), 19-26.

Mone, M. A., Baker, D. D., & Jeffries, F. (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 716-727.

Munro, P. L. (2014). *Primary to post-primary: Issues in school choice*. (Doctor of Philosophy), University of Otago <http://hdl.handle.net/10523/5093>

Norton, P. J., & Weiss, B. J. (2009). The role of courage on behavioral approach in a fear-eliciting situation: A proof-of-concept pilot study. *Journal of anxiety disorders*, 23(2), 212-217.

Nota, L., & Rossier, J. (eds). (2015). *Life design manual: from practice to theory and from theory to practice*. Hogrefe editions.

Orrù, G., Ciacchini, R., Gemignani, A., & Conversano, C. (2020). Psychological intervention measures during the COVID-19 pandemic. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 76.

Panchal, U., Salazar de Pablo, G., Franco, M., Moreno, C., Parellada, M., Arango, C., & Fusar-Poli, P. (2023). The impact of COVID-19 lockdown on child and adolescent mental health: systematic review. *European child & adolescent psychiatry*, 32(7), 1151-1177.

Reay, D., & Lucey, H. (2000). Children, school choice and social differences. *Educational Studies*, 26(1), 83-100.

Sattin-Bajaj, C. (2014). Two roads diverged: Exploring variation in students' school choice experiences by socioeconomic status, parental nativity, and ethnicity. *Journal of School Choice*, 8(3), 410-445.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The career development quarterly*, 45(3), 247-259.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80(3), 661-673.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.

Smorti, A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*. Firenze: Giunti.

- Trzebiński, J., Cabański, M., & Czarnecka, J. Z. (2020). Reaction to the COVID-19 pandemic: The influence of meaning in life, life satisfaction, and assumptions on world orderliness and positivity. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6-7), 544-557.
- Usher, E. L. (2009). Sources of middle school students' self-efficacy in mathematics: A qualitative investigation. *American Educational Research Journal*, 46, 275-314.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95-108.
- Wheaton, M. G., Abramowitz, J. S., Berman, N. C., Fabricant, L. E., & Olatunji, B. O. (2012). Psychological predictors of anxiety in response to the H1N1 (swine flu) pandemic. *Cognitive Therapy and Research*, 36, 210-218.
- Wu, P., Fang, Y., Guan, Z., Fan, B., Kong, J., Yao, Z., ... & Hoven, C. W. (2009). The psychological impact of the SARS epidemic on hospital employees in China: exposure, risk perception, and altruistic acceptance of risk. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 54(5), 302-311.
- Wylie, C., & Hipkins, R. (2006). Growing independence. *Competent Learners*, 14. NZ: <http://www.nzcer.org.nz/system/files/14601.pdf>
- Yiend, J., & Mathews, A. (2001). Anxiety and attention to threatening pictures. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A*, 54(3), 665-681.
- Yip PS, Cheung YT, Chau PH, Law YW. (2010). The impact of epidemic outbreak: the case of severe acute respiratory syndrome (SARS) and suicide among older adults in Hong Kong. *Crisis*, 31(2):86-92
- Zammiti, A. (2021). Career planning during the COVID-19 pandemic. Training for strengthening courage and career adaptability and lowering fear levels of COVID-19. *Psychology Hub*, 38(3), 37-46.
- Zammiti, A., Imbroglia, C., Russo, A., Zarbo, R., & Magnano, P. (2021). The psychological impact of Coronavirus pandemic restrictions in Italy. The mediating role of the fear of COVID-19 in the relationship between positive and negative affect with positive and negative outcomes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 697-710.
- Zammiti, A., Moreno-Morilla, C., Romero-Rodríguez, S., Magnano, P., & Marcionetti, J. (2023). Relationships between Self-Efficacy, Job Instability, Decent Work, and Life Satisfaction in A Sample of Italian, Swiss, and Spanish Students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(2), 306-316.
- Zeldin, A. L., & Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37, 215-246.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American educational research journal*, 31(4), 845-862

Appendice del Capitolo 7
(Storie stimolo per parlare del futuro dopo la pandemia)

1. Il valore delle emozioni

Prova ad immaginare la seguente situazione



Giovanni, che ha 13 anni, racconta a tavola di sentirsi triste perché non vede la nonna da quasi 2 settimane. Dal marzo 2020, per proteggerla da un eventuale contagio da covid19, ha deciso di limitare i contatti con lei e, nelle poche occasioni in cui si sono incontrati, ha sempre dovuto indossare la mascherina e mantenere il metro di distanza. Giovanni è molto attento al rispetto delle norme anti-covid19: lava spesso le mani, usa sempre la mascherina e usa spesso l'igienizzante. Lui si sente molto legato alla nonna perché è stata lei a crescerlo, ad aiutarlo

a fare i compiti, a coccolarlo quando mamma e papà erano a lavoro. Adesso Giovanni si sente triste perché gli manca la nonna e ha paura che la situazione pandemica non finisca presto.

→ *Dopo aver letto attentamente la situazione descritta prova a rispondere alle seguenti domande:*

Come si sente Giovanni? Prova a descrivere le sue emozioni o individuale nel testo.

Le emozioni che prova Giovanni, gli serviranno a qualcosa o sono inutili?

Cosa pensa Giovanni della necessità di rispettare le norme di prevenzione anti-covid19?

Cosa faresti tu se fossi al posto di Giovanni?

Come si sentirà Giovanni quando potrà riabbracciare la nonna senza paura di contagiarla?

Adesso rifletti

Nel periodo in cui Giovanni è stato distante dalla nonna si è sentito triste e ha avuto paura. La tristezza e la paura sono delle emozioni di base, insieme alla rabbia, alla felicità e al disgusto. Questo significa che sono emozioni innate, espresse in tutto il mondo e in ogni cultura. Esse influenzano il modo in cui noi giudichiamo gli eventi, ragioniamo o interagiamo con il mondo esterno e sono molto importanti per noi. Tutte!

Qualcuno potrebbe pensare che la tristezza che prova Giovanni in questo momento o la paura che ha possano essere delle emozioni puramente negative, da evitare o che non servano a nulla. Invece no!

La tristezza è un'emozione che ci permette di riflettere su ciò che sta accadendo, ci permette di guardare la situazione da un punto di vista differente. È utile a Giovanni perché gli permette di rielaborare la mancanza della nonna.

La paura è un'emozione che segnala un pericolo e ci prepara a fronteggiarlo. Giovanni ha paura di contagiare la nonna ed è proprio questa paura che gli permette di prendere delle precauzioni. Giovanni, infatti, se non avesse paura probabilmente non rispetterebbe le norme anti-covid19. Invece ha capito di quanto possa essere importante rispettarle.

La tristezza e la paura che prova Giovanni sono proprio le emozioni che gli hanno fatto fare delle scelte importanti in questo periodo di pandemia. Quindi, le emozioni (anche la tristezza e la paura) possono essere utilizzate a nostro vantaggio.

Ti è mai capitato di sentirti come Giovanni durante il periodo della pandemia da coronavirus? Se sì, in quale occasione di preciso?

Pensi che le emozioni provate ti possano aiutare in qualche modo a fronteggiare il periodo che stiamo vivendo?

Avevi mai riflettuto sul fatto che anche la tristezza o la paura sono delle emozioni che possono avere un ruolo importante nella nostra vita? Se sì, quando?

Cosa impari da questa storia?

2. Posso farcela!

Prova ad immaginare la seguente situazione



Martina frequenta la seconda classe della scuola secondaria di secondo grado. È una ragazza molto in gamba, che riesce bene in tutte le materie; ha voti eccellenti e ha anche una forte passione per lo sport; pratica danza tre volte la settimana. Da sempre è stata convinta di poter conciliare lo studio con lo sport e si è attivamente impegnata per dimostrarlo a sé stessa e anche i suoi genitori. Questi ultimi sono molto orgogliosi dei risultati di Martina, per cui non interferiscono con l'organizzazione dei suoi impegni pomeridiani, la supportano e le danno fiducia. Loro sanno che Martina è stata sempre convinta

delle sue abilità ed è stata sempre convinta di poter raggiungere i propri obiettivi.

→ *Dopo aver letto attentamente la situazione descritta prova a rispondere alle seguenti domande:*

Come si sente Martina quando riesce ad ottenere buoni risultati nello studio e nello sport?

Cosa permette a Martina di ottenere buoni risultati in quello che fa?

Cosa pensa Martina di sé stessa?

Ti è mai capitato di svolgere un'attività in cui ti sentivi convinto/a di poter riuscire bene? E che risultati hai ottenuto?

Adesso rifletti

Una cosa che permette a Martina di raggiungere dei buoni risultati è la sua convinzione di potercela fare. Questa caratteristica si chiama “autoefficacia” ed è definita proprio come la convinzione di possedere le capacità per raggiungere i propri obiettivi. È una risorsa davvero importante!

Perché? Le persone che hanno una buona autoefficacia sanno che possono farcela, per cui si impegnano per raggiungere i loro obiettivi. Se quando si inizia a svolgere un'attività

si pensa “tanto non posso farcela”, effettivamente è più probabile che le cose andranno male; questo perché non ci si impegnerebbe abbastanza (“a che servirebbe?”) oppure perché si proverebbe una fastidiosa sensazione d’ansia che ci blocca. Invece, se siamo convinti di poter riuscire in quello che stiamo per fare ci impegneremo di più, avremo delle prestazioni migliori e porteremo a casa degli ottimi risultati.

L’autoefficacia è importante per questo!

Non si tratta di una risorsa stabile, ognuno ha un proprio livello di autoefficacia che dipende dalle esperienze passate, da quello che ci dicono gli altri, da come ci sentiamo quando facciamo le cose o dalle persone che ci stanno intorno e che possono essere dei modelli di riferimento per imparare ad avere una buona autoefficacia.

E tu, pensi di avere una autoefficacia bassa, media o alta? Perché?

Ti è mai capitato di ricevere dei complimenti per un’attività che hai svolto? Per cosa?

Pensa ad una persona che conosci e che ha una elevata autoefficacia. Scrivi il suo nome e di chi si tratta (può essere un/a compagno/a di classe, un/a amico/a, un genitore, un parente, un conoscente, una persona famosa, ecc...). Poi indica quali sono le motivazioni per le quali ritieni che sia una persona con un’elevata autoefficacia.

3. Azzeccare la scelta giusta!

Prova ad immaginare la seguente situazione



Marco ha 15 anni e racconta ai suoi genitori di aver preso un brutto voto nell'interrogazione di Storia dell'Arte. Attualmente frequenta il secondo anno del Liceo Artistico, anche se il suo desiderio sarebbe stato quello di frequentare il Liceo Classico; tuttavia, dopo la scuola secondaria di I grado si era accorto che era l'unico della classe che voleva iscriversi al Liceo Classico e questo non gli piaceva. Inoltre, il suo migliore amico stava per iscriversi al Liceo Artistico e quindi anche lui

ha optato per frequentare questa scuola. Adesso si è reso conto che questo indirizzo non rispecchia i suoi interessi e si è pentito della scelta che ha fatto. Il risultato, infatti, è che ha portato a casa una brutta pagella alla fine del primo quadrimestre, facendo arrabbiare i suoi genitori e sentendosi triste per la scelta fatta in passato.

→ *Dopo aver letto attentamente la situazione descritta prova a rispondere alle seguenti domande:*

Quali sono i motivi delle difficoltà che Marco incontra a scuola?

Secondo te, come si sente Marco la mattina quando deve andare a scuola?

Cosa farebbe Marco se potesse tornare indietro nel momento in cui doveva scegliere la scuola secondaria di II grado in cui iscriversi?

Ti è mai capitato di svolgere un'attività che non ti interessa? Se sì, come ti ha fatto sentire questa cosa?

Adesso rifletti

Marco ha scelto la scuola secondaria di II grado nella quale iscriversi sulla base del fatto che non voleva perdere i contatti con il suo migliore amico, per cui non ha tenuto in considerazione il suo reale interesse che era quello di iscriversi al Liceo Classico. Erroneamente, al momento dell'iscrizione ha pensato «sono molto bravo a scuola! Se

posso iscrivermi al Liceo Classico sicuramente sarò in grado di frequentare un Liceo Artistico!». Purtroppo per lui, come mostra la sua storia, questo è un atteggiamento sbagliato che può avere delle conseguenze negative sulla propria soddisfazione e sulle proprie prestazioni scolastiche. Scegliere una scuola che non rispecchia i propri interessi significa rischiare che quella cosa non piaccia, che ci si annoi, di trovare difficoltà a raggiungere i propri obiettivi. È quello che sta succedendo a Marco! Lui era convinto che se si fosse iscritto al Liceo Classico avrebbe potuto perdere il suo migliore amico; in realtà, se ci pensi bene, iscriversi in una nuova scuola non significa perdere gli amici vecchi (quelli resteranno!) ma potrebbe essere l'opportunità di averne di nuovi. E allora, ne vale proprio la pena! Per questo, prima di fare delle scelte, è importante riflettere su quali sono i propri interessi.

E tu, hai riflettuto su quali sono i tuoi interessi per l'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado? Quali interessi hai individuato che ti potrebbero influenzare in questa scelta?

Cosa faresti al posto di Marco?

Nella scelta della scuola secondaria di secondo grado, quali aspetti di te stesso hai tenuto (o terrai) in considerazione?

4. Il nome di un'emozione

Prova ad immaginare la seguente situazione



Federica ha 14 anni e ha litigato con i suoi genitori perché non si sente capita da loro, soprattutto adesso che sta attraversando il periodo della pandemia da covid19. I suoi genitori lavorano in ospedale mentre lei passa tutto il giorno a casa, impegnata tra didattica a distanza e compiti, senza vedere amici né uscire. In queste ultime settimane sente sempre una strana sensazione, come se fosse nervosa e purtroppo il suo umore inevitabilmente porta a rispondere con aggressività ai suoi genitori, nonostante lei cerca

spesso di trattenersi e i continui tentativi dei genitori di parlare con lei. Durante l'ultima volta che hanno discusso, Federica gli ha detto tutto ciò che provava: che non si sentiva capita e che si sente come innervosita da tutto. I suoi genitori hanno cercato di tranquillizzarla e rassicurarla, spiegandole che il momento è difficile e che a volte le persone possono sentirsi arrabbiati senza riuscire a capire bene il perché. Federica ha subito provato un senso di sollievo. Adesso è riuscita a dare un nome a quella sensazione ed è meno preoccupata di esprimere ciò che sente.

→ *Dopo aver letto attentamente la situazione descritta prova a rispondere alle seguenti domande:*

Quale emozione prova Federica?

Secondo te, come si sentono i genitori di Federica quando lei si arrabbia con loro?

Ha fatto bene Federica a dire ai suoi genitori come si sentiva?

Ti è mai capitato di vivere una situazione simile? Come hai reagito?

Adesso rifletti

Durante il periodo della pandemia Federica ha spesso provato un'emozione alla quale non è riuscita a dare un nome: si tratta della rabbia! Spesso la rabbia viene etichettata

come un'emozione puramente negativa, da reprimere. Eppure, è una di quelle emozioni di base, insieme alla tristezza, alla felicità, alla paura e al disgusto, che provano tutti e che spesso può influenzare il modo in cui la persona giudica quello che gli succede.

Se ci pensi bene, la rabbia può diventare distruttiva quando non viene riconosciuta e si accumula. Accumulare rabbia può alimentare insoddisfazione, nervosismo, cattive relazioni con chi ci sta attorno. Esprimere la propria rabbia può, invece, aiutarci. Il problema è che la rabbia deve essere riconosciuta ed espressa nel rispetto di noi stessi e degli altri. La rabbia in questo caso può diventare un pretesto per parlare con un amico o un'amica, o con i propri genitori, scaricare un po' di collera. Va bene sentirsi arrabbiati, quello che non va bene a volte può essere il comportamento attraverso il quale la rabbia viene espressa.

Un trucchetto può essere quello di esprimere la propria opinione. L'atteggiamento da adottare in questo caso è quello di evitare di accusare gli altri. Piuttosto, quando discutiamo con gli altri su ciò che ci fa arrabbiare dobbiamo parlare di noi stessi, di quello che proviamo e delle conseguenze che può scatenare un fatto o un'azione. Evitiamo di dire "tu mi fai arrabbiare", ma cerchiamo di spiegarci meglio: "quando succede questa cosa...io mi sento in questo modo...e di conseguenza reagisco così...Possiamo, quindi, trovare una soluzione?".

Avevi mai riflettuto che anche la rabbia può, entro certi limiti, esserci utile?

Come reagiresti in futuro se ti capitasse di vivere una situazione come quella di Federica?

Cosa impari da questa storia?

5. Costruire il futuro!

Prova ad immaginare la seguente situazione



Luca ha 13 anni e frequenta la classe terza di una scuola secondaria di primo grado. Dopo l'estate inizierà il primo anno della scuola superiore che ha scelto: il Liceo Classico. È sempre stato attratto dalle materie classiche, frequenta già da 6 mesi un corso di greco e da grande vuole diventare un professore di Latino e Greco. Per questo Luca ha deciso di iscriversi a questo indirizzo. Tuttavia, da un lato è contento di iniziare una nuova scuola, ma dall'altro ha molta paura perché pensa che non riuscirà ad ambientarsi bene nella nuova scuola, che potrebbe avere difficoltà a costruire un

buon rapporto con i professori o che non riuscirà a trovare degli amici, in quanto è l'unico della sua classe ad aver scelto questo indirizzo. Inoltre, si sente molto triste perché Mattia, il suo migliore amico, frequenterà un'altra scuola. Proprio ieri Luca si è confidato con Mattia e gli ha espresso tutte le sue preoccupazioni. Adesso si sente un po' più tranquillo ed è pronto ad iniziare questa nuova esperienza.

→ *Dopo aver letto attentamente la situazione descritta prova a rispondere alle seguenti domande:*

Come si sente Luca? Quali emozioni prova inizialmente?

Le emozioni che prova Luca gli serviranno a qualcosa o sono inutili?

Ha fatto bene Luca a scegliere la scuola sulla base dei suoi interessi?

Cosa avrà risposto Mattia a Luca quando si sono parlati?

Come si sente Luca dopo essersi confidato con Mattia?

Adesso rifletti

Luca ha scelto la scuola secondaria di II grado nella quale iscriversi sulla base dei propri interessi. Questo è importante perché, quando le persone scelgono sulla base di ciò preferiscono hanno più probabilità di raggiungere i propri obiettivi. Anche tu dovresti fare lo stesso, senza farti influenzare troppo dalle scelte dei tuoi compagni di classe.

Inizialmente Luca prova tristezza e paura, perché pensa che perderà i contatti con il suo migliore amico, Mattia. La tristezza e la paura sono emozioni che possono essere positive entro certi livelli. Per Luca sono state lo stimolo a riflettere sulla situazione e a confidarsi con Mattia. Lui gli ha detto che la loro è un'amicizia forte, che capisce e pensa sia giusto che ognuno segua i propri interessi e i propri sogni, ma questo non interromperà il loro rapporto di amicizia. Adesso, infatti, Luca si sente più tranquillo.

Pensi che a volte alcune emozioni come la tristezza o la paura possano aiutarci? In cosa?

Secondo te, Luca riuscirà a portare avanti il suo obiettivo di superare con buoni voti il Liceo Classico?

Secondo te come si troverà Luca con nuovi i compagni di classe? Perderà l'amicizia con Mattia?

Ti è mai capitato di riflettere su quali sono i tuoi interessi? Prova a scrivere quali sono i tuoi interessi professionali. Cosa ti piacerebbe diventare da grande?

Capitolo 8

Gli *Open Badge* come validi strumenti per l'orientamento permanente in vista dell'Agenda 2030 (Obiettivo 4 e 8). Modelli formativi di orientamento per lo sviluppo delle competenze trasversali, l'esperienza dell'Università di Macerata.

Giorgia Canella^{1,*} & Elisa Attili^{1,*}

¹ Ufficio Orientamento e Servizi agli Studenti, Università degli Studi Macerata

* Corresponding authors: Giorgia Cannella, giorgia.canella@unimc.it; Elisa Attili, elisa.attili@unimc.it

ABSTRACT: L'attività di orientamento agli studi o al lavoro, che caratterizza l'intero ciclo della vita, diventa sempre più sinonimo di supporto alla persona a prendere coscienza di sé, sostenendo la consapevolezza che porta a saper scegliere. L'orientamento acquisisce così le caratteristiche di una azione continua, costante e complessa, centrata sulle peculiarità di ogni singola persona e sul suo sviluppo personale e professionale, abbandonando progressivamente la funzione di mero strumento utile a gestire le fasi di transizione tra scuola, formazione e lavoro.

L'Università di Macerata è da anni impegnata, con il progetto *Unimc per le Soft Skills*, nello sviluppo delle competenze trasversali attraverso l'offerta di laboratori che permettano di acquisire abilità relazionali e personali, quali la capacità di comunicare in maniera efficace, la gestione dei conflitti interpersonali e il lavoro di gruppo. L'Ateneo con l'istituzione di questi percorsi di orientamento promuove il supporto a studenti e studentesse in termini di orientamento formativo, inteso come un processo continuo e articolato, che ha come scopo principale quello di operare scelte consapevoli per la realizzazione della propria identità personale, sociale e professionale.

A supporto di ciò a partire dall'anno accademico 2020/2021 è stata introdotta l'erogazione degli *Open Badge* per favorire l'attestazione formale delle competenze trasversali maturate durante la partecipazione alle attività laboratoriali proposte dall'Ateneo, in perfetta aderenza alle linee ministeriali rese note con il D.M. n. 289/2021 (PRO3).

Ciò risponde alla necessità da parte delle istituzioni educative, tra cui le Università, di mettere in atto processi di sviluppo e riconoscimento degli apprendimenti in ambito non formale. Va inoltre osservato che l'utilizzo degli *Open Badge* nelle attività di orientamento formativo può essere un valido strumento per il raggiungimento degli Obiettivi dell'Agenda 2030, nello specifico l'obiettivo 4 e l'obiettivo 8 che analizzeremo all'interno del contributo proposto.

PAROLE CHIAVE: *Open Badge*, *Soft Skills*, orientamento formativo, *Lifelong Learning*, apprendimento non formale.

Introduzione

Nelle politiche europee e nazionali l'orientamento lungo tutto il corso della vita è riconosciuto come "diritto permanente di ogni persona, che si esercita in forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni" (MIUR, 2014).

L'orientamento acquisisce così le caratteristiche di una azione costante e complessa, centrata in primo luogo sull'individuo e sul suo sviluppo personale e professionale, perdendo la storica connotazione di strumento utile a gestire le fasi di transizione tra scuola, formazione e lavoro (Soresi, 2007; Soresi & Nota, 2010). Decisiva al riguardo è stata la direttiva n° 487 del 6 agosto 1997 in cui già si affermava che "l'orientamento costituisce una fondamentale componente strutturale del processo formativo di ogni persona lungo tutto l'arco della vita, a partire dall'infanzia, e contribuisce in modo significativo allo sviluppo delle risorse per realizzare interventi efficaci sul territorio".

A questo proposito, le azioni orientative organizzate dalle università sono sempre di più realizzate nella prospettiva dell'educazione alla scelta, dedicando la centralità degli interventi orientativi al riconoscimento della capacità di autodeterminazione dell'essere umano, che va supportato nel trovare la massima possibilità di manifestarsi e realizzarsi (Pombeni, 1990). Gli esperti di orientamento hanno, quindi, il compito di facilitare la consapevolezza e la responsabilità individuale abilitando il soggetto a prendere decisioni riguardo a scelte di carattere personale, fornendo informazioni, oltre che favorendo l'opportunità di esplorare, scoprire e chiarire schemi di pensiero e di azione (Ajello, Meghnagi & Mastracci, 2000).

Va infatti osservato che soprattutto nella fase di scelta professionale la persona tende a concentrare l'attenzione sui risultati accademici conseguiti e sulle capacità tecniche apprese, mentre è sempre più evidente che la scelta potrebbe invece basarsi anche su una serie di valutazioni legate alla persona, includendo così anche elementi provenienti dalla vita extra universitaria (Di Nuovo, 2003). Lo svolgimento di numerose attività all'interno della vita quotidiana favorisce infatti l'acquisizione di *Soft Skill*, caratteristiche personali che si apprendono spesso casualmente, ma che possono contribuire significativamente a migliorare le interazioni tra individui. Queste competenze apprese a volte anche in maniera inconsapevole, qualora adeguatamente riconosciute, possono trasformarsi in strumenti utili per intraprendere scelte autonome (Bresciani, 2012). Diventa così sempre più attuale, da parte degli enti di formazione, tra cui le università, il tema del riconoscimento, della validazione e della conseguente certificazione delle *Soft Skill* sviluppate in ambito non formale che per loro natura hanno bisogno di processi di valutazione diversi da quelli tradizionalmente utilizzati per gli apprendimenti formali (Trinchero, 2013).

L'espressione *Soft Skills* proviene dal campo delle discipline socio - psicologiche e si riferisce a un gruppo di caratteristiche della persona, delle abilità sociali, della comunicazione, del linguaggio, delle abitudini personali e della cordialità: tutte attività proprie di ogni individuo che caratterizzano le relazioni con le altre persone (Le Boterf, 1994). Prevalentemente si tratta di competenze relazionali e comportamentali come, ad esempio, l'autonomia, la fiducia, il lavoro di squadra, la capacità di comunicare efficacemente e di risolvere problemi. Le *Soft Skill* completano le competenze principali

di tipo teorico - tecnico, o *Hard Skill*, che rappresentano i requisiti fondanti di uno specifico ambito di studio o relativi allo svolgimento di una professione e acquisibili solo tramite lo svolgimento di determinati percorsi di formazione e con esiti certificabili (es: livello dello studio, delle lingue, delle competenze tecniche, titoli accademici ed esperienza professionale). Le *Soft Skill* possono rivelarsi molto utili nelle prestazioni di lavoro e nella costruzione delle traiettorie di carriera, in quanto a differenza delle *Hard Skill* sono sostanzialmente applicabili sia all'interno che all'esterno del luogo di lavoro e di studio, caratterizzandosi perciò per una estrema flessibilità e per la trasferibilità (Rey, 2003), e rappresentano senza alcun dubbio valori aggiunti di un certo peso nella contingenza storica del periodo che viviamo, dove il mondo del lavoro si contraddistingue per la sua incertezza, per la richiesta di una continua capacità di adattamento al sistema che cambia e per la richiesta di mobilità.

L'orientamento permanente in vista dell'Agenda 2030 (obiettivi 4 e 8)

Prendendo come dimensione temporale l'intero ciclo della vita della persona, l'attività di orientamento allo studio e al lavoro diventa sinonimo di supporto a prendere coscienza di sé sostenendo la consapevolezza che porta a saper scegliere. Per promuovere l'effettiva realizzazione dell'apprendimento permanente, tra le varie azioni, le Università dovrebbero porsi sempre più nell'ottica di istituire servizi di orientamento in itinere e di consulenza specificatamente dedicati alla progettazione, al monitoraggio e alla valutazione del processo di riconoscimento degli apprendimenti, in ambito non formale e informale. Ciò risponde alla necessità da parte delle istituzioni educative, tra cui le Università, di mettere in atto processi di sviluppo e riconoscimento degli apprendimenti in ambito non formale e ulteriori rispetto alla conoscenza ordinaria tipica, espressa dagli insegnamenti accademici contenuti dei piani di studio dei corsi di laurea.

Per quanto riguarda la convalida dell'apprendimento non formale, anche la Commissione Europea (2012) ne raccomanda l'adempimento, inserendola in un'ottica di sviluppo individuale e di conoscenze, capacità e competenze ai fini anche della crescita economica e dell'occupazione.

In questa sede illustreremo una best practice nata nel 2014, *Unimc per le Soft Skill*, percorso di orientamento che ha come finalità principale di promozione, riconoscimento e attestazione delle competenze trasversali apprese durante lo svolgimento di attività, organizzate o ospitate dall'Ateneo, finalizzate allo sviluppo di apprendimenti in ambiti non formali. Questo percorso di orientamento utilizza un modello formativo (Grimaldi, 2002) di orientamento inteso come un processo continuo e articolato con lo scopo principale di favorire negli studenti scelte consapevoli e il raggiungimento di una presa di coscienza di sé, della propria identità, delle attitudini e interessi al fine di attuare scelte realistiche e responsabili non solo nelle fasi di transizione, ma con l'obiettivo di realizzare un orientamento permanente (Nicolini, 1992; Nicolini & Pojaghi, 2006; Mura, 2005).

A partire dall'anno accademico 2020/2021, al fine di potenziare e dare un valore a queste iniziative, è stata introdotta procedimentalizzata in Ateneo l'erogazione degli *Open Badge*, proprio per favorire la certificazione delle competenze trasversali maturate

al termine della partecipazione alle attività laboratoriali proposte. La portata valoriale di queste esperienze formative è stata riconosciuta formalmente dall'Ateneo nel corso del 2021 attraverso la scelta, tra gli indicatori possibili per la realizzazione degli obiettivi di PRO3 2021-2023 (D.M. n. 289 del 25 marzo 2021), proprio del “*Numero di Open Badge ottenuti dagli studenti a seguito di percorsi di formazione per l’acquisizione di competenze trasversali*”. L’apertura fatta dal Ministero dell’Università in sede di programmazione triennale, meglio nota come PRO3, all’impiego di indicatori innovativi, tra cui quello appena citato, per “misurare” la performance dell’Ateneo al raggiungimento di specifici obiettivi correlati alle azioni di orientamento, evidenzia l’importanza di ricercare strumenti nuovi che producano nei confronti degli studenti un interesse ulteriore nella scelta del luogo di studio, non più esclusivamente correlato al percorso di studio inteso in senso dogmatico, ma piuttosto a tutti i servizi e le opportunità di crescita individuale connessi allo stesso, tra cui appunto la possibilità di vedersi certificate delle competenze ulteriori e acquisite in modo non formale. La posizione del Ministero nell’atto di programmazione per eccellenza, anche a seguito della pandemia derivante dal virus Covid-19, ha posto l’accento sul fatto che anche l’orientamento, al pari della didattica e della ricerca è divenuto una missione istituzionale degli atenei, finalizzata a non perdere quell’enorme potenzialità di capitale umano da formare che sono le generazioni a venire, incentivando proprio le azioni a supporto dell’orientamento in ingresso e in itinere con strumenti assolutamente innovativi oltre che capaci di suscitare un valido interesse presso gli studenti, data la spendibilità degli stessi *Open Badge*.

Sul punto va poi doverosamente osservato che l’utilizzo degli *Open Badge* nelle attività di orientamento formativo può essere un valido strumento per il raggiungimento degli Obiettivi dell’Agenda 2030 e, più nello specifico:

- a) fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti (Obiettivo 4);
- b) incentivare una crescita economica, duratura, inclusiva e sostenibile, un’occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti (Obiettivo 8).

Relativamente all’Obiettivo 4 dell’Agenda 2030 è indubbio che costruire percorsi laboratoriali, adeguatamente pensati e gestiti da esperti, che favoriscano lo sviluppo e l’acquisizione delle *Soft Skill* durante il percorso accademico aumentano sicuramente l’appeal di un’organizzazione formativa rispetto ad un’altra, poiché creano community e occasioni di incontro di cui le nuove generazioni hanno senza dubbio bisogno, oltre che connotarsi come formazione innovativa, che completa le nozioni teoriche, contribuendo anche a costruire un’idea di sé più completa e a tutto tondo, che lo studente si appresta a definire durante tutto il percorso di studio universitario.

L’Obiettivo 8 dell’Agenda invece viene intercettato e, potenzialmente raggiunto, quando la certificazione delle *Soft Skill* viene pensata come un percorso parallelo a quello accademico, non necessariamente e obbligatoriamente integrato al corso di studio, ma comunque in grado di soccorrere lo studente, anche quando costui, per qualsiasi ragione,

decida di interrompere gli studi. Immaginare e realizzare un sistema che certifichi l'acquisizione delle competenze ulteriori, indipendentemente dalla carriera accademica, rappresenta un indubbio salvagente per lo studente che si trovi in un'*impasse* decisionale della propria vita, garantendogli comunque la possibilità di presentarsi nel mondo del lavoro con un bagaglio di conoscenze, ulteriori e trasversali, in grado di aumentare i suoi livelli di chances e di accesso al mondo del lavoro, indipendentemente dal conseguimento del titolo. Sul punto va segnalato che l'Università di Firenze, in modalità assolutamente innovativa, in un bando di reclutamento per unità di personale di categoria C³ (e quindi rivolto a soggetti in possesso del titolo di studio di scuola secondaria superiore) svoltosi tra novembre 2022 e febbraio 2023, aveva proprio previsto nel testo dell'avviso la verifica di alcune Soft Skill:

“Nell'ambito della prova orale verrà altresì valutato il possesso delle competenze trasversali sottoindicate, con l'eventuale ausilio di una figura specialistica competente:

- ☐ *problem solving*;
- ☐ negoziazione;
- ☐ *lateral thinking*;
- ☐ *team working*;
- ☐ intelligenza emotiva;
- ☐ pensiero critico;
- ☐ gestione dello stress;
- ☐ proattività”.

È quindi del tutto evidente che la “certificazione digitale” di queste abilità rappresenta un elemento di forza nel ruolo formativo che le Università occupano nel panorama educativo nazionale, anche indipendentemente dalla conclusione del percorso di studi accademico, ma piuttosto come volano capace di mettere a punto percorsi strategici oggettivi e qualitativamente definibili utili allo sviluppo occupazionale di ogni individuo.

Questo ruolo centrale è stato confermato dall'impostazione data dal Ministero dell'Università, per il tramite del D.M. 934/2022, denominato *Criteri di riparto delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi al Orientamento attivo nella transizione scuola-università – nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Missione 4 Istruzione e ricerca – Componente 1 Potenziamento dell'offerta dei servizi all'istruzione: dagli asili nido all'Università – Investimento 1.6 Orientamento attivo nella transizione scuola – università, finanziato dall'Unione europea – NextGenerationEU*, il quale segna un importante passo in questa direzione nel momento in cui chiede alle istituzioni accademiche, soggetti attuatori dell'iniziativa, di prevedere espressamente che i percorsi per la *transizione scuola-università*, mirino a dare agli alunni l'opportunità di:

³ Decreto dirigenziale 1303/2022 – prot. n. 223595 dell'11 ottobre 2022 – Università degli studi di Firenze *Concorso pubblico, per esami, per il reclutamento di n. 15 (quindici) unità di personale di categoria C, posizione economica C1, dell'area amministrativa, con contratto di lavoro subordinato a tempo indeterminato e pieno, per le esigenze delle Aree e delle Strutture di Ateneo.*

- a) conoscere il contesto della formazione superiore e del suo valore in una società della conoscenza, informarsi sulle diverse proposte formative quali opportunità per la crescita personale e la realizzazione di società sostenibili e inclusive;
- b) fare esperienza di didattica disciplinare attiva, partecipativa e laboratoriale, orientata dalla metodologia di apprendimento del metodo scientifico;
- c) autovalutare, verificare e consolidare le proprie conoscenze per ridurre il divario tra quelle possedute e quelle richieste per il percorso di studio di interesse;
- d) consolidare competenze riflessive e trasversali per la costruzione del progetto di sviluppo formativo e professionale.

Progetto Unimc per le Soft Skill, gli Open Badge come strumenti per l'orientamento

Il progetto *Unimc per le Soft Skill* coinvolge l'Università di Macerata in attività di promozione, riconoscimento e attestazione delle competenze trasversali apprese durante lo svolgimento di laboratori ragionevolmente pensati e creati con l'obiettivo di consentire allo studente che vi partecipa di acquisire abilità relazionali, metodologiche e personali (capacità di comunicare in modo efficace, gestione dei conflitti interpersonali, lavoro di gruppo) e abilità informative (capacità di valutare e utilizzare le informazioni in modo corretto ed efficace) e competenze multilinguistiche anche in ambiti specialistici.

Inoltre, alcuni dei laboratori attivati dall'Università prevedono collaborazioni attive con importanti realtà del territorio tra le quali, a titolo di mero esempio, *Musicultura Festival della canzone popolare e d'autore*, *Tipicità Made in Marche Festival* e *Overtime Festival nazionale del racconto e dell'etica sportiva*. A queste iniziative si affianca la possibilità di partecipazione da parte degli studenti al *Laboratorio Umanistico per la Creatività e l'Innovazione* (LUCI), orientato a sviluppare un approccio creativo e innovativo nell'affrontare progetti e nello sviluppare idee di impresa e di vita, alla radio universitaria (RUM), al gruppo di teatro come pure al coro universitario, e al *Laboratorio di Comunicazione* per la realizzazione della campagna pubblicitaria di Ateneo, attuando così in parte pratica quella quarta missione di così difficile definizione in ambito teorico e relativa alla sempre maggiore centralità dell'Ateneo in relazione al territorio urbano e locale sul quale dispiega la propria influenza culturale e formativa

I laboratori di Ateneo sono infatti volti ad attivare, da una parte, un processo di autoconoscenza tale da favorire una consapevolezza sulle competenze trasversali già possedute e dall'altra un rafforzamento delle *skill*, apprese e sviluppate proprio in ambito non formale. Ed è proprio con questa logica funzionale, per lo studente, che a partire dall'anno accademico 2020/2021, è stata introdotta l'erogazione degli *Open Badge* per favorire la certificazione delle competenze trasversali maturate al termine della partecipazione alle attività laboratoriali proposte.

L'Università di Macerata, aderendo da sempre al Consorzio CINECA, ha optato per la gestione degli *Open Badge* attraverso la piattaforma denominata BESTR ([Bestr | La piattaforma digitale per valorizzare le competenze con gli Open Badge](#)): una piattaforma

esterna ai sistemi informativi dell'Ateneo, proprio perché in grado di gestire percorsi eventuali non direttamente connessi al percorso accademico dello studente, ma comunque integrabile e in grado di consentire la visualizzazione dell'*Open Badge* anche dal sistema di gestione di carriera dello studente (ESSE3 nel caso di specie).

Gli *Open Badge* tecnicamente rappresentano una fotografia digitale delle competenze possedute o conseguite attraverso la partecipazione a iniziative, corsi e laboratori. Ogni *badge* è unico e personale perché contiene metadati, un set di informazioni scritte in un formato open source leggibile e verificabile, in tempo reale, da qualunque dispositivo. Gli *Open Badge* sono composti da una parte grafica, detta *visual*, e una di contenuto. Ad esempio, il *badge* reso disponibile nella piattaforma *Bestr* ha forma esagonale e contiene informazioni essenziali quali: titolo, ente che lo rilascia (*issuer*), anno di riferimento ed eventuali livelli validati (immagine n. 1).

Per quanto riguarda il contenuto, un *Open Badge* è formato da: titolo, nome del soggetto emittente, descrizione dell'attività e dei criteri di assegnazione, *keywords* che permettono la categorizzazione e le ricerche all'interno della piattaforma *Bestr* e sezioni suddivise tra competenze, *Soft Skills* e conoscenze apprese.

I badge *Bibliorienta* si differenziano per il livello - base, intermedio e avanzato - e sono collegati ai Seminari *Bibliorienta* organizzati dal Casb / Centro di Ateneo per i Servizi Bibliotecari dell'Ateneo con la finalità di rafforzare le *skill* degli studenti collegate alla competenza informativa, ovvero la capacità di riconoscere un bisogno informativo, di ricercare, valutare, utilizzare le informazioni in modo consapevole per creare nuova conoscenza.

Immagine n. 1 – *Open Badge Bibliorienta con livelli*



Nello specifico, i badge *Bibliorienta* sono così definiti:

- *Bibliorienta livello base* - Il proprietario di questo Badge ha acquisito conoscenze, abilità e competenze all'uso delle risorse bibliografiche per la ricerca (cat. *Quaerit* e Biblio Marche Sud), dei servizi bibliotecari di prestito locale e interbibliotecario e all'organizzazione del Sistema Bibliotecario d'Ateneo.

- *Bibliorienta livello intermedio* - Il proprietario di questo Badge ha acquisito conoscenze, abilità e competenze relative alle strategie di ricerca bibliografica, all'uso delle risorse bibliografiche per la ricerca, al riconoscimento delle fonti, alla gestione bibliografica e dell'apparato bibliografico della tesi.

- *Bibliorienta livello avanzato* - Il proprietario di questo Badge ha acquisito conoscenze, abilità e competenze relative alle strategie di ricerca bibliografica, all'uso consapevole della propria identità digitale di autore, alle problematiche inerenti alle pubblicazioni scientifiche e ai criteri di valutazione dei prodotti della ricerca.

Nel caso dell'Università di Macerata, proprio in chiave di perfetta attuazione del D.M. n. 289/2021, l'opera di classificazione degli *Open Badge* assegnati dall'anno 2021, per un totale di 1019, è stata caratterizzata dalla necessità di definirne le caratteristiche peculiari, come si desume dalla lettura della tabella 1.

Tab. 1 – Open Badge Unimc 2021-2022

Denominazione Laboratorio	Festival / Organizzatore della manifestazione	Attività proposte	n. Open Badge 2021-2022
<i>Musicultura</i>	Musicultura Festival / Associazione Musicultura	<i>Redazione giornalistica universitaria:</i> si occupa della comunicazione correlata alla manifestazione. <i>Giuria universitaria:</i> segue l'iter del concorso musicale	32
<i>Overtime</i>	Overtime Festival / Associazione Culturale Pindaro	Seguire in maniera attiva le fasi di organizzazione e di realizzazione della manifestazione	27
<i>LUCI</i>	Università di Macerata	Attività formative teoriche e pratiche volte a fornire gli strumenti di base per avvicinarsi allo sviluppo di un'idea di impresa.	67
<i>La formazione umanistica in ambito aziendale</i>	Università di Macerata	Riflettere insieme a esperti, manager e professionisti sulle strategie per avvicinarsi con successo al mondo del lavoro, mettendo a fuoco i propri punti di forza, obiettivi e aspettative.	112
<i>Bibliorienta base/intermedio/avanzato</i>	Università di Macerata	Ciclo di Seminari con la finalità di rafforzare le <i>skill</i> degli studenti collegate alla competenza informativa, ovvero la capacità di riconoscere un bisogno informativo, di ricercare, valutare, utilizzare le informazioni in modo consapevole per creare nuova conoscenza.	141

Corso specialistico di lingua	Università di Macerata	Corso specialistico dal Centro Linguistico di Ateneo nell'ambito dell'offerta di corsi e moduli di argomento specialistico per le discipline di lingua, finalizzati allo scopo di acquisire e perfezionare abilità linguistiche relative ad ambiti della comunicazione specialistica e settoriale della lingua oggetto del corso frequentato.	640
-------------------------------	------------------------	---	-----

Nella tabella n. 2 è rappresentata la distribuzione delle Soft Skill attestate tramite gli Open Badge Unimc:

Tab. 2 – Soft Skills attestate nei badge Unimc 2021-2022

n.	Soft Skills	Musicultura redazione / giuria	Overtime	LUCI	La formazione umanistica in ambito aziendale	Bibliorienta base / intermedio / avanzato
1	Teamworking	X	X	X	X	
2	Problem solving	X	X	X	X	
3	Comunicazione efficace	X	X		X	
4	Ascolto attivo	X				
5	Digital skills				X	X
6	Creatività			X		
7	Competenza informativa					X
8	Lateral Thinking			X		

Osservazioni conclusive

È del tutto evidente che il lavoro di costruzione di un *framework* di natura istituzionale, così come definito negli atti programmatori di provenienza ministeriale (PRO3 2021-2023), rappresenti il valore principale di quanto posto in essere dall'Università di Macerata. Come visto, si sono attivati processi istituzionali che conducono all'erogazione di *Open Badge* al termine di percorsi di apprendimento in grado di potenziare o sviluppare competenze trasversali. Questa innovazione, procedimentalizzata nel 2021, è in realtà la sintesi del percorso sperimentale descritto in narrativa e in atto già dal 2014 con il richiamato progetto *Unimc per le Soft Skill*.

L'esperienza condotta dall'Ateneo sin dall'avvio della fase sperimentale aveva proprio l'obiettivo di mettere in campo un orientamento di tipo formativo (Del Core, Ferraroli & Fontana, 2005) volto a porre al centro dell'attività accademica l'individuo nella sua globalità, attivando un processo di autoconoscenza e di autonomia tale da favorire, nei soggetti coinvolti, una consapevolezza circa le competenze trasversali in loro

possesto. Questo nuovo modello di orientamento risponde perfettamente alla necessità attuale da parte delle istituzioni educative, tra cui le Università, di mettere in atto processi di sviluppo e riconoscimento degli apprendimenti in ambito non formale, anche per allinearsi alla strategia formativa europea e alle recenti indicazioni ministeriali, sviluppando modelli fondati sulla progettazione e pianificazione di procedure formali in grado di identificare, valutare, descrivere e, da ultimo “certificare” le diverse competenze trasversali considerate indispensabili per formare un capitale umano sempre più adattabile e pronto al mondo del lavoro.

A questo proposito, la Commissione europea, nel 2011, con il documento *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, riconosce alle *Soft Skill* un ruolo sostanziale per favorire l’occupazione, grazie alla loro trasferibilità e flessibilità di utilizzo in settori molto differenziati rispetto alle *Hard Skill*.

Ed è quindi con queste intenzioni che l’Università di Macerata, sfruttando appieno le opportunità del provvedimento ministeriale, si è impegnata in maniera attiva per dare un supporto tangibile ai propri studenti e studentesse, proprio attraverso la certificazione delle competenze trasversali acquisite, partendo dai percorsi di orientamento formativo (*laboratori*) sempre più intesi come processi continui e articolati, il cui scopo principale è quello di sostenere la consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità, agendo all’interno dell’area dello sviluppo prossimale (Vygotskij, 1934) dello studente verso la realizzazione della propria identità personale, sociale e professionale.

Bibliografia

Ajello, A. M., Meghnagi S., & Mastracci, C. (2000). *Orientare dentro e fuori la scuola*. Milano: La Nuova Italia-Rcs.

Bresciani, P.G. (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall’analisi alla certificazione*. Milano: FrancoAngeli.

Commissione Europea (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Commissione Europea (2012). *Raccomandazione del Consiglio Europeo del 20 dicembre 2012, Convalida dell’apprendimento non formale e informale (2012/C 398/01)*.

Del Core, P., Ferraroli S., & Fontana U. (2005). *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*. Roma: LAS.

Di Nuovo, S. (2003). Dai modelli culturali agli strumenti di intervento: l’orientamento nei processi formativi. In A. Grimaldi (cur.), *Orientare l’orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto* (pp. 64-70). Milano: ISFOL/FrancoAngeli.

Le Boterf, G. (1994). *De la competence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d’Organisation.

Grimaldi A. (2002). *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*. Milano: FrancoAngeli.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014), *Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente*, Roma: MIUR.

Nicolini, P. (1992). Il Laboratorio di Addestramento alla Comunicazione come modulo formativo. In G. Mastrangelo Latini, G. Almanza Ciotti & S. Baldoncini (cur.), *Studi in memoria di Giovanni Allegra* (pp. 445-455). Pisa: Gruppo Editoriale Internazionale.

Nicolini, P., & Pojaghi, B. (2006). *Il rispetto dell'Altro nella formazione e nell'insegnamento. Scritti in onore di Anna Arfelli Galli*. Macerata: EUM.

Mura, A. (2005) *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*. Milano: FrancoAngeli.

Pombeni, M.L. (1990). *Orientamento scolastico e professionale: un approccio socio-psicologico*, Bologna: Il Mulino.

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

Soresi, S. (2007). *Psicologia delle disabilità*. Bologna: Il Mulino.

Soresi, S., & Nota, L. (2010). *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento. Diversità, sviluppo professionale, lavoro e servizi territoriali* - vol. 2. Firenze: Giunti O. S.

Trinchero, R. (2013). Progettare prove di valutazione. Buone prassi per la certificazione delle competenze. In V. Careglio (cur.), *Buone prassi per la certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione* (pp. 38-70). Torino: Loescher Editore.

Vygotskij, L. S. (1934). *Myšlenie i reč*. Moskva-Leningrad: Socekiz.

Sezione 4. Politiche attive del lavoro e direzioni per l'orientamento: dal passato al futuro sostenibile

Capitolo 9

“Consulenza orientativa e politiche attive del lavoro, fra passato e istanze di cambiamento. Per ridurre le diseguaglianze, incentivare il lavoro dignitoso e la crescita economica.”

Rossana Dibilio*

¹ Euroform di Enna

* Corresponding author: Rossana Dibilio, rossanadibilio@yahoo.it

ABSTRACT: Il tema dell'orientamento ha assunto, nel corso degli ultimi anni, una centralità crescente sia nel dibattito teorico, sia nelle politiche della formazione e del lavoro, a fronte dei mutamenti della società contemporanea. Le mutate esigenze sociali, che minacciano l'identità professionale, e con essa quella personale, impongono all'orientamento nuove sfide di cui non può non tenere conto. È l'orientamento quale processo strutturale che deve accompagnare, guidare e sostenere l'individuo, attraverso l'implementandone delle capacità progettuali come risposta al cambiamento. Le politiche attive del lavoro hanno il compito di aumentare l'occupabilità, attraverso servizi, misure e sostegni, alla base dei quali si trovano i servizi di orientamento. Per prevenire il disagio promuovendo la consapevolezza di sé e la pianificazione.

PAROLE CHIAVE: orientamento, occupabilità, interventi

Introduzione

Il dizionario Treccani definisce “Lavoro”, come *“l'applicazione di una energia (umana, animale o meccanica) al conseguimento di un fine determinato (si potrebbe aggiungere anche a più fini) o più comunemente, l'applicazione delle facoltà fisiche e intellettuali dell'uomo rivolta direttamente e coscientemente alla produzione di un bene, di una ricchezza, o comunque a ottenere un prodotto di utilità individuale o generale...”*. Nel tempo, gli elementi distintivi del lavoro hanno subito dei cambiamenti. L'uomo e la relazione che esso ha avuto ed ha con il lavoro presenta un capovolgimento di prospettive. Si è passati dal lavoro quale sostentamento economico totalizzante e per tutta la vita, al lavoro quale percorso verso l'autorealizzazione di sé. Trasformazioni favorite da forme di progresso e cambiamento che hanno migliorato le condizioni di vita complessive e anche lavorative, grazie a lotte e riflessioni sul lavoro (Nota, 2019; Nota e Soresi, 2018). Ma nell'ultimo decennio, soprattutto dopo la crisi del 2007-2010, le cose sono mutate ancora una volta. Gli italiani, che da sempre hanno cambiato lavoro con meno facilità rispetto a quanto avveniva all'estero, hanno affrontato una situazione diversa, in particolare durante il periodo della pandemia. Tenzialmente, la percentuale di chi desidera un nuovo lavoro aumenta al decrescere dell'età, denotando l'affacciarsi di un

approccio culturale caratterizzato da una minore rigidità rispetto agli schemi comportamentali del passato che ci vedevano poco inclini al cambiamento.

Il lavoro è divenuto frequentemente mutevole ed incerto, giungendo anche ad essere, in casi estremi, irrispettoso dei diritti umani e civili. Il momento, che attualmente stiamo vivendo, è contrassegnato da una crisi economica come non si vedeva da decenni, le difficoltà post-pandemia e i conflitti in atto, stanno mettendo in discussione le conquiste e i traguardi raggiunti, deumanizzando il lavoro, togliendo dignità e aumentando le disuguaglianze (Giovannini, 2018; Nota e Soresi, 2018). Inoltre, il nuovo modello occupazionale, implica l'introduzione di un nuovo insieme di status professionali e del mercato del lavoro, come il lavoro temporaneo o il lavoro a tempo parziale, periodi di ulteriore istruzione e formazione nel corso della vita lavorativa, ma anche periodi di non partecipazione all'attività lavorativa. Per una ampia fascia della forza lavoro, la precarietà lavorativa è divenuta esistenziale e da temporanea permanente.

Diviene così vitale che le politiche attive si occupino seriamente e con forza non solo e non semplicemente dell'inserimento lavorativo, ma di incentivare il valore umano del lavoro. Prendendo in carico le istanze di coloro che aspirano all'inserimento lavorativo, incoraggiando e favorendo i loro legittimi desideri di realizzazione personale, benessere e partecipazione sociale, implementandone l'occupabilità.

Orientamento, formazione e Lavoro

L'economia del lavoro oggi si fonda sempre più su flessibilità e competenze. È pertanto necessario porre maggiore attenzione allo sviluppo di percorsi formo-orientativi rispondenti alla sfida dei tempi, ad una più dinamica politica di orientamento permanente, favorendo uno stretto rapporto tra il mondo del lavoro e il sistema scolastico e universitario, quale fattore strategico finalizzato a perseguire un adeguato livello di sviluppo economico, sociale e civile e un maggior grado di equità e di inclusione sociale.

Con voci sempre più intense, nella letteratura scientifica e nelle istituzioni dedicate, si

ritiene che l'orientamento e la progettazione dei futuri professionali debbano ispirarsi a quelle visioni che considerano non più procrastinabile la ricerca di come garantire a tutti e a tutte scelte effettivamente sostenibili ed inclusive (La.ri.os, 2021).

Inoltre, va tenuto presente che in questi ultimi tempi è decisamente in crescita il numero dei giovani che si affacciano al mondo del lavoro con scarse credenze di efficacia, poche prospettive temporali, sensazioni di fallimento, tendenza a non impegnarsi nell'attivazione di complessi e faticosi processi decisionali e di esplorazione delle possibilità formative ed occupazionali esistenti o possibili.

Come molte altre regioni del mondo l'Europa sta attraversando un periodo di trasformazioni. La crisi economica mondiale ha vanificato anni di progressi economici e sociali e messo in luce le carenze strutturali dell'economia europea. Nel frattempo, diversi fenomeni a lungo termine, come la globalizzazione, la pressione sulle risorse naturali e l'invecchiamento della popolazione si stanno intensificando.

Lavoro dignitoso, inclusione e occupabilità. Agenda 2030 e altri documenti istituzionali così si esprimono.

Il 25 settembre 2015, i 193 Paesi membri dell'ONU adottano l'Agenda 2030 costituita da 17 Obiettivi. L'Obiettivo 8, "Lavoro dignitoso e crescita economica", chiede d'incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva, un lavoro dignitoso per tutti; suggerisce di promuovere politiche orientate allo sviluppo che supportino le attività produttive, la creazione di lavoro dignitoso, l'imprenditorialità, la creatività e l'innovazione. L'Obiettivo 10, "Ridurre le disuguaglianze", chiede di ridurre l'ineguaglianza all'interno di e fra le Nazioni; di potenziare e promuovere l'inclusione sociale, economica e politica di tutti; di garantire a tutti pari opportunità.

Verso questa direzione spingono non solo gli Obiettivi dell'Agenda 2030, ma anche altre proposte istituzionali che propongono del lavoro una visione diversa, umana, sostenibile ed inclusiva.

Come il "Pilastro europeo dei diritti sociali" (novembre 2017), che al Punto 1, del Capitolo 1 "Pari opportunità e accesso al Mercato del lavoro", dice *"Ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentano di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro"*. Al Punto 4, sempre al Capitolo 1, dice *"a. Ogni persona ha diritto a un'assistenza tempestiva e su misura per migliorare le prospettive di occupazione o di attività autonoma. Ciò include il diritto a ricevere un sostegno per la ricerca di un impiego, la formazione e la riqualificazione. [...] c. I disoccupati hanno diritto a un sostegno personalizzato, continuo e coerente..."*

Al Capitolo 3- "Protezione sociale ed inclusione", al Punto 13 - Prestazioni di disoccupazione – *"I disoccupati hanno diritto a un adeguato sostegno all'attivazione da parte dei servizi pubblici per l'impiego per (ri)entrare nel mercato del lavoro ..."*. Al Punto 14 - Reddito minimo – *"Chiunque non disponga di risorse sufficienti ha diritto a un adeguato reddito minimo che garantisca una vita dignitosa in tutte le fasi della vita e l'accesso a beni e servizi. Per chi può lavorare, il reddito minimo dovrebbe essere combinato con incentivi alla (re)integrazione nel mercato del lavoro."*

Il "Pilastro europeo dei diritti sociali" (Göteborg 2017), al punto 17, pone in evidenza le esigenze delle persone con disabilità dicendo che *"Le persone con disabilità hanno diritto a un sostegno al reddito che garantisca una vita dignitosa, a servizi che consentano loro di partecipare al mercato del lavoro e alla società e a un ambiente di lavoro adeguato alle loro esigenze."*

In Italia fra le più recenti misure di politica attiva si trova il Reddito di Cittadinanza (RdC) volta all'inclusione sociale e al contrasto alla povertà, il D.L. 28 gennaio 2019, n.4, condiziona l'erogazione economica (componente passiva) alla partecipazione a misure di attivazione e inserimento al lavoro. I soggetti la cui domanda è stata accolta e i componenti il nucleo familiare, sono tenuti a rendere la Dichiarazione di Immediata Disponibilità (DID – D.lgs. 297/02).

L'art.7 del D.L. 4/2019, è l'unico che cita il termine "orientamento" e lo fa ponendolo non come un servizio a cui si ha "diritto", ma come una condizione, un "obbligo" al quale sottostare per ottenere il beneficio economico (per di più l'orientamento a cui si riferisce potrebbe essere semplicemente affidato all'incrocio domanda-offerta effettuato da un Software).

L'uso del termine orientamento, in questo e in altre normative precedenti (L.196/97, D.lgs. 181/00, D.lgs. 297/02), possa risultare fuorviante.

Il bacino di utenza, a cui il D.L. 4/2019 si rivolge è composto, con percentuali variabili, dai diversi soggetti sopra descritti, che per le loro caratteristiche peculiari avrebbero vantaggio dal percorso di autodeterminazione e di valorizzazione di sé proposto da un intervento orientativo personalizzato. Questo aumenterebbe nella persona la percezione di benessere personale, alimenterebbe la speranza e la fiducia in sé, di persona che si autodetermina e non di persona "assistita", allontanandola dalla marginalità e accompagnandola all'inclusione sociale.

Anche nel testo del PNRR, approvato dal Parlamento italiano nel 2021, l'orientamento appare come una sorta di asse strategico di supporto al cambiamento, sia nell'ambito di tutti i gradi dell'istruzione (missione 4), sia nell'ambito dell'accesso e della permanenza nel mercato del lavoro (missione 5). Prevede momenti ad hoc nelle scuole secondarie di secondo grado, propone una "riforma" dell'orientamento ed enfatizza la relazione fra quest'ultimo e l'investimento nel prosieguo degli studi, oltre che sottolineare la necessità di promuovere l'inserimento lavorativo attraverso politiche attive.

Le politiche attive del lavoro (PAL) hanno infatti un intento preventivo, oltre che di intervento, in quanto sono preposte alla creazione di condizioni migliori affinché le persone in cerca di occupazione possano trovare un impiego in tempi brevi. Obiettivo delle politiche attive è tutelare l'occupazione collettiva. Le PAL agiscono secondo due macrocategorie:

1. **politiche attive del lavoro** azioni volte a migliorare l'accesso al mercato del lavoro per i disoccupati e corretto funzionamento del mercato del lavoro (ReI, RdC);
2. **politiche passive per il lavoro** che hanno l'obiettivo di garantire una fonte di reddito alle persone che restano senza lavoro (NASpI, CIG).⁴

Le categorie interessate sono: disoccupati/inoccupati, sottoccupati, inattivi (NEET), persone in cerca di 1° impiego, lavoratori appartenenti alle categorie protette, giovani nella fascia di età 16 -24 anni (prioritari), giovani nella fascia età 25 – 29 anni inoccupati o disoccupati. A queste possono essere aggiunte "speciali": persone disoccupate in possesso della Naspi (Nuova Assicurazione Sociale per l'Impiego) da almeno 4 mesi,

⁴ In Italia è l'ANPAL (Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro) del Ministero del Lavoro che si occupa di promuovere e incentivare il ruolo strategico dello sviluppo di competenze professionali e orientative, che definisce i servizi e le misure di politica attiva del lavoro: "Interventi volti a promuovere e favorire l'occupazione (inserimento/reinserimento lavorativo) e l'occupabilità (migliore spendibilità del profilo della persona e maggiore vicinanza al mercato del lavoro) di chi cerca lavoro".

disoccupati over 50, donne (in riferimento all'ambito di tutela alle pari opportunità), categorie protette, svantaggiate e ultra-svantaggiate (L.68/99), lavoratori sospesi dal lavoro in CIG (Cassa Integrazione Guadagni) in deroga, CIG Straordinaria, persone immigrate, lavoratori in mobilità, persone che usufruiscono del Reddito di Cittadinanza.

Orientamento nell'arco di vita – ruolo e funzioni. Alla luce di quanto sopra esposto è essenziale, e non più rinviabile, insistere sulla necessità che le politiche attive del lavoro incardinino misure, azioni ed interventi ai servizi di orientamento e di consulenza orientativa.

L'orientamento riveste una centralità crescente all'interno delle politiche sociali volte al benessere della persona e allo sviluppo professionale, assumendo un significato sempre più trasversale e globale quale fattore strategico nelle diverse fasi di vita dell'individuo. In un'ottica globale di sviluppo e di benessere, l'orientamento deve diventare misura di accompagnamento durante tutto l'arco di vita del cittadino e il sistema ha il dovere di offrire un livello di prestazione che garantisca il pieno esercizio di tale diritto. È necessaria però un'azione di raccordo fra sistemi (scuola, università, formazione professionale, servizi per il lavoro) per quanto concerne le funzioni di orientamento svolte da ciascun sistema in rapporto alla propria mission specifica.

L'orientamento nell'arco di vita permette di rispondere ai mutevoli bisogni della persona, incentiva un ininterrotto *empowerment*, per progettare e riprogettare percorsi formativi e di collocazione nella rete sociale e professionale. Inoltre, favorisce la migliore sintesi tra lo sviluppo di talenti e competenze personali e l'evoluzione dei contesti socioeconomici, incoraggia all'aggiornamento delle competenze per evitare il disallineamento con le prospettive occupazionali.

L'orientamento professionale e la consulenza orientativa, sulla base di conoscenze ampiamente consolidate nella ricerca e nelle pratiche a livello internazionale, offrono la possibilità di un concetto di politiche attive del lavoro di ampio respiro. La consulenza orientativa personalizzata (tanto più necessaria nel caso delle persone a bassa qualifica e lontane dal mercato del lavoro) ascolta e accoglie i bisogni della persona, supera e va oltre il semplice e ristretto incrocio domanda/offerta di lavoro, attraverso l'ascolto, la valorizzazione e il potenziamento della persona, di motivazioni e vocazioni, lo sviluppo delle capacità progettuali e di autorealizzazione della persona utili non solo a permettere alla persona di entrare, ma soprattutto di permanere nell'attività lavorativa. Si occupa di offrire misure di *lifelong learning* e formazione, promozione di occupazioni di qualità e di stabilità occupazionale. In altri termini, ai beneficiari delle politiche attive vanno offerti servizi orientativi e di consulenza, oltre che una disponibilità di occupazioni decenti. Al consulente vengono chieste competenze di *coaching* e di *soft coaching*, per l'accompagnamento e l'inserimento al lavoro, fornendo sostegno, strumenti e competenze che migliorino e implementino le soft skills, ovvero le competenze personali generali o qualità della persona, che sono utili sul piano professionale e del benessere personale.

Come potrebbero le politiche attive del lavoro contribuire alla realizzazione degli obiettivi dell'Agenda 2030? - Il lavoro dignitoso e la crescita economica (Obiettivo 8),

possono essere garantiti dall'offerta di lavoro e da un'occupazione di qualità. Centrare questo obiettivo certamente passa dall'offerta del mercato del lavoro e dall'attenzione dovuta a norme e ad accordi che invitano al rispetto del lavoratore e del lavoro. Ma anche dalla trasformazione dei Servizi pubblici per l'Impiego (CPI) ancora oggi nelle pratiche legati (perlomeno nell'immaginario collettivo) ad una rigidità che ricorda ancora la Legge n. 264/49, istitutiva degli Uffici di Collocamento. Bisogna, invece, che i servizi pongano la persona in cerca di occupazione in una condizione di dinamicità e partecipazione attiva, lontana da un approccio Taylorista, che ancora oggi ammicca da certi annunci riguardo il *mismatch* tra domanda e offerta nel mercato del lavoro. Va superata la visione stereotipata, che ancora l'orientamento al processo decisionale e di scelta per i giovani studenti e di mediazione tra domanda e offerta di lavoro per le persone in cerca di occupazione. Il processo di orientamento pone al centro la persona, qualunque sia il suo bisogno (aiuto alla scelta, inserimento/reinserimento lavorativo, inclusione sociale), pertanto non può essere certo ridotto a prassi burocratica.

A tale scopo, potrebbe essere utile un'azione di raccordo fra sistemi: scuola, università, formazione professionale, servizi per il lavoro, per quanto concerne le funzioni di orientamento svolte da ciascun sistema in rapporto alla propria mission specifica. L'orientamento non è più solo lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, oggi esso ha assunto un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale (Obiettivo 10). Esso propone un approccio che utilizza l'ascolto attivo, l'assessment delle competenze, la preparazione su dinamiche occupazionali e risorse del territorio, valorizzazione di motivazioni, vincoli, risorse e prerogative, ma anche aspettative, motivazioni, competenze, per giungere alla realizzazione di sé. Tutto ciò renderebbe maggiormente efficienti ed efficaci le Politiche attive del lavoro, le quali possono e devono essere utilizzate per combattere la disoccupazione e migliorare lo sviluppo del capitale umano. Proprio la crisi attuale potrebbe offrire l'occasione per realizzare e/o sperimentare nuove prospettive, rivedendo e ridefinendo le basi per l'innovazione e la ricostruzione degli obiettivi di crescita, sviluppo e benessere diffusi. Il periodo attuale offre opportunità per sperimentare un'ampia gamma di politiche attive del mercato del lavoro e accelerarne l'adozione o consolidarne l'attuazione.

Una relazione di Sienkiewicz (2021), che fa parte di uno studio più ampio commissionato dall'ETF⁵ (European Training Foundation) e guidato da Fondazione Giacomo Brodolini espone un'analisi effettuata in merito all'efficacia delle politiche attive del mercato del lavoro (PAML), con particolare attenzione alle risposte politiche attuate in situazioni di crisi e post-crisi, prendendo come riferimento l'ultima grande crisi

2 Fondazione europea per la formazione professionale è un'agenzia dell'Unione europea che aiuta i paesi in transizione e in via di sviluppo a sfruttare il potenziale del loro capitale umano attraverso la riforma dei sistemi di istruzione, formazione e mercato del lavoro e nel contesto della politica delle relazioni esterne dell'UE. Con sede a Torino, in Italia, l'ETF è operativo dal 1994.

economica e sociale (2008-10) e altre crisi che hanno avuto un impatto sui paesi del vicinato dell'UE.

Il documento passa in rassegna le politiche attive del mercato del lavoro più promettenti per l'indirizzo economico, sfide affrontate dagli Stati membri dell'UE e dai paesi partner dell'ETF, ovvero tendenze politiche per l'occupazione in risposta alle crisi.

Il rapporto scritto nel marzo 2022 da Łukasz Sienkiewicz, con il supporto di Jack Harmsworth ha adottato in gran parte i criteri utilizzati nell'Unione europea per classificare le PAML, individuando cinque categorie e aggiungendone una sesta "assistenza nella ricerca di lavoro":

1. *Formazione*
2. *Incentivi all'occupazione*
3. *Lavoro protetto e assistito*
4. *Creazione diretta di lavoro*
5. *Incentivi all'avviamento*
6. *Assistenza nella ricerca di lavoro*

I gruppi target individuati sono categorie di persone che hanno difficoltà nel mercato del lavoro, le PAL sono volte a soddisfare i loro bisogni.

La Commissione Europea ha individuato tre principali gruppi di destinatari:

1. **Disoccupati** – persone senza lavoro ma disponibili e in cerca attiva di lavoro.
2. **Occupati a rischio** – persone attualmente occupate ma a rischio di perdita involontaria del lavoro a causa di circostanze economiche, ristrutturazioni o qualcosa di simile.
3. **Inattivi** – persone attualmente non facenti parte della forza lavoro che vorrebbero lavorare ma sono in qualche modo svantaggiati o poco o per nulla attivi nella ricerca di occupazione.

In pratica, la maggior parte delle PAML si rivolge ai disoccupati. Parallelamente, possono essere proposte/erogate politiche che interessano altri cluster come: giovani, donne, disoccupati di lunga durata e persone poco qualificate disoccupate. Ma anche concentrarsi su gruppi di persone con bisogni speciali, persone con problemi complessi, giovani con problemi complessi di istruzione o formazione (NEET) e migranti. Le PAML hanno essenzialmente l'obiettivo di sostenere e migliorare le prospettive occupazionali dei partecipanti, ma si pensa che possano condizionare o influire sui cambiamenti sociali in generale.

Il rapporto espone i risultati dei dati raccolti ponendoli in relazione di efficacia con la partecipazione al programma/intervento delle PAL.

I risultati rilevati, nel medio e lungo termine dai 12 ai 24 mesi, riportano che la partecipazione a misure di PAML provoca un aumento nell'occupabilità e nell'inserimento lavorativo crescente e un decremento della distanza individuale dal mercato del lavoro. Inoltre, sono stati rilevati miglioramenti nello stato di benessere occupazionale ed economico come diminuzione del tasso di povertà, diminuzione della disoccupazione aggregata, diminuzione del livello dell'economia informale. Sono emerse

ricadute sociali più ampie, come la riduzione del tasso di criminalità, dei costi dell'assistenza sanitaria e del tasso di abbandono scolastico, nonché l'aumento della produttività del lavoro. Risulta inoltre migliorata la percezione nelle possibilità di sviluppo della carriera e nello sviluppo di lavoro autonomo.

Rientra a pieno titolo, fra gli interventi di PAML, la *formazione*, che mira a migliorare l'occupabilità delle persone e la edificazione del capitale umano. Il rapporto riferisce di una maggiore efficacia se questa viene focalizzata su gruppi specifici di persone e settori in cui vi siano carenze di competenze. È importante per le persone che usufruiscono di interventi formativi l'affiancamento del consulente di orientamento. Il consulente sosterrà la persona nella scelta, con assessment delle competenze pregresse e implementazione efficace del progetto professionale, aiuto al miglioramento delle prospettive occupazionali e sostegno della motivazione. I risultati dell'indagine evidenziano che questa misura ottiene risultati migliori quando è rivolta alle donne, con programmi incentrati nei paesi a basso reddito.

I programmi sono generalmente finanziati pubblicamente, anche se a volte il settore privato svolge un ruolo di affidatario. Dal punto di vista dell'offerta ha un obiettivo, produrre lavoratori qualificati per soddisfare la domanda prevista nel mercato del lavoro, concentrandosi teoricamente sulle aree in cui sono previste lacune di competenze. La formazione può essere svolta in una scuola o in una struttura di formazione, in un posto di lavoro, o entrambi.

Nei programmi di PAML la formazione è la misura a cui si fa maggiore riferimento per fronteggiare crisi occupazionale ed economica. Ciò nonostante, la letteratura è divisa sulla sua reale efficacia. Eppure la crescita di un territorio è strettamente legata proprio alla possibilità di sviluppo di nuove e aggiornate competenze. Ciò su cui bisognerebbe intervenire è lo snellimento delle procedure di progettazione e di avvio degli interventi. Questo produrrebbe maggiore efficienza nel raggiungimento dei risultati, che risponderebbero in tempi reali alle vocazioni territoriali e alle aspirazioni di sviluppo, risollevando il livello economico e aumentando il benessere sociale.

Altra misura delle PAML è rappresentata dagli *Incentivi all'occupazione* si tratta essenzialmente di sussidi, generalmente erogati dallo Stato, che hanno come scopo quello di spingere le aziende ad assumere lavoratori disoccupati. I lavoratori assunti hanno così l'opportunità di acquisire nuove competenze o di aggiornare quelle possedute. Il limite di questa misura è che finiti gli incentivi le aziende sono sovente portate a interrompere il rapporto di lavoro.

Il *lavoro protetto e assistito* è una misura rivolta all'inclusione di persone con disabilità. Fra le misure è quella meno comune e richiede una rigorosa gestione del programma. Può però rappresentare una spinta a superare pregiudizi e stereotipi verso le persone con disabilità e pertanto divenire trampolino verso una concreta politica di inclusione. Le difficoltà d'inserimento dei soggetti vulnerabili pongono la loro radice nei timori e nelle fragilità dei soggetti stessi.

Le persone fragili e vulnerabili presentano frequentemente scarsa motivazione alla formazione, rappresentazioni stereotipate del lavoro e dello studio, credenze professionali

irreali e inadeguate. Questo può condurle verso occupazioni poco soddisfacenti e gratificanti che hanno la loro ricaduta sul benessere personale e sociale (Yanchak, Lease, & Strauser, 2005). Questi presupposti dovrebbero portare ad insistere ulteriormente sulla creazione, strutturazione ed erogazione di servizi qualificati e mirati.

La *creazione diretta di posti di lavoro* è una misura di risposta utile a sostenere le persone e tenerle vicine al mercato del lavoro. La creazione diretta di posti di lavoro, spesso denominata “lavori pubblici” o “cantieri di lavoro”, mira a promuovere l’occupazione mediante l’assunzione di persone senza lavoro. Di solito hanno limiti di tempo e si concentrano sulle esigenze della comunità, come infrastrutture locali. I lavori tendono ad essere nei settori pubblico e senza scopo di lucro.

Sono tipicamente utilizzati in periodi di alta disoccupazione, con lo Stato visto come il datore di lavoro di ultima istanza. La creazione diretta di posti di lavoro è più comune nei paesi a basso reddito, anche se le risorse sono limitate dalla copertura. Tali schemi sono più rari nei paesi sviluppati. Se esistono, tendono concentrarsi sui più emarginati. C’è consenso in letteratura sul fatto che i lavori pubblici sono inefficaci nella lotta alla disoccupazione di lunga durata, ma possono svolgere un ruolo fondamentale durante le flessioni.

Altra misura sono gli incentivi per *start-up*, sono particolarmente efficaci quando combinati con formazione, mentoring o coaching. Nonostante il successo diffuso ovunque, si collocano tra i meno comuni fra le misure di PAL. Gli incentivi per le *start-up* mirano a incoraggiare i disoccupati ad avviare un’impresa. Offrono supporto agli imprenditori a creare i propri posti di lavoro, questi schemi cercano anche di aumentare la domanda di manodopera quando le aziende nascenti iniziano ad assumere. Gli strumenti principali sono prestiti, sussidi e mentoring per aiutare le persone a redigere business plan e metterli in pratica. Questo approccio funziona bene per le persone con una notevole esperienza lavorativa e che sono aperte nuove carriere e/o coloro che sono stati licenziati e se integrato in percorsi formativi specifici.

L’*assistenza nella ricerca di lavoro* è una misura presente soprattutto nei paesi ad alto reddito. Richiede buone istituzioni e sostegno alla ricerca di lavoro qualificato. Sono soprattutto i giovani a beneficiarne. I giovani hanno bisogno di apprendere le dinamiche del lavoro, il funzionamento dei servizi, istituti e istituzioni che si occupano di lavoro, ma anche l’analisi delle figure professionali, modalità di acquisizione di competenze, implementazione delle abilità progettuali di carriera. Inoltre risulta utile conoscere gli strumenti di ricerca attiva: Curriculum, metodi e tecniche di ricerca attiva, strumenti partecipazione a selezioni e colloqui di lavoro. L’obiettivo è potenziare l’offerta di lavoro per soddisfare la domanda.

Il report OCSE 2019 “Strengthening Active Labour Market Policies in Italy” afferma che: sia troppo bassa la spesa pubblica dell’Italia per gli strumenti di politica attiva; sia troppo bassa la percentuale della popolazione italiana in età lavorativa (25-64 anni), con istruzione terziaria (è inferiore al 18,7%); i NEET “*Not in Education, Employment or Training*” rappresentano un terzo dei giovani italiani.

Il CESE (Comitato Economico e Sociale Europeo) sottolinea l'importanza che la Commissione definisca una strategia per promuovere il lavoro dignitoso non solo all'interno dell'UE, ma in tutto il mondo. Il CESE rileva che la Commissione presenta, unitamente a una proposta di direttiva «relativa al dovere di diligenza delle imprese ai fini della sostenibilità», una comunicazione «sul lavoro dignitoso in tutto il mondo per una transizione giusta e una ripresa sostenibile» in cui riafferma l'impegno dell'UE a difendere il lavoro dignitoso in maniera più efficace, attraverso norme, politiche commerciali e di investimento e, non da ultimo, uno strumento per vietare l'ingresso nell'Unione di prodotti ottenuti, anche al di fuori del mercato interno, utilizzando lavoro forzato. Il CESE valuta positivamente il fatto che il nuovo quadro giuridico proposto abbini tale divieto ad un sistema di garanzie riguardo alla sua applicazione, basato su standard internazionali, doveri di diligenza e obblighi di trasparenza. Nondimeno, ritiene opportuno che la Commissione effettui una valutazione dell'impatto economico, sociale e ambientale del nuovo quadro, in particolare per quanto riguarda le piccole e medie imprese (PMI) (Barrera Chamorro).

Bibliografia

AA.VV (2006). Le politiche a favore dell'occupazione nei Paesi partner dell'ETF: un documento di riflessione. ETF

Barrera Chamorro, M. (2022). Parere del Comitato economico e sociale europeo sul tema "Lavoro dignitoso in tutto il mondo. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea* C 486/149.

Cocozza, A. & Capogna, S. (2016). Per una politica di orientamento permanente. Una ricerca sociologica sul campo. Guerini e Associati.

Giovannini E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Laterza

Mereuta, C. (2021). Assessment of the effectiveness of active labour market policies in crisis and post crisis situations. European Training Foundation. Italy. Disponibile al seguente link: <https://policycommons.net/artifacts/1922817/assessment-of-the-effectiveness-of-active-labour-market-policies-in-crisis-and-post-crisis-situations/2674589/>

Nota L. & Soresi S. (2019). Una Carta-Memorandum a supporto dell'Orientamento e del Career Counselling. In: Soresi, S., Nota, L. & Santilli, S. Il contributo dell'orientamento e del counselling all'Agenda 2030. Cleup.

Pellerey, M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna Cnos*, 32(1), 41-50.

Sienkiewicz, L. (2022). Assessment of the effectiveness of active labour market policies in crisis and post crisis situations. Turin: European Training Foundation (ETF). Disponibile online al seguente link: <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/assessment-effectiveness-active-labour-market-policies>

Yanchak, K. V., Lease, S. H., & Strauser, D. R. (2005). Relation of disability type and career thoughts to vocational identity. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48(3), 130-138.

Capitolo 10

Consulenza e direttive all'apprendimento permanente in Finlandia

Heidi Littunen*

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania

* Corresponding Author: Heidi Littunen, heidilittunen@gmail.com

ABSTRACT: L'apprendimento permanente, con l'evoluzione e il cambiamento della società, è diventato sempre più importante. L'orientamento all'apprendimento permanente aiuta le persone ad identificare le proprie capacità, competenze e interessi nelle diverse fasi della loro vita. L'orientamento supporta le persone anche nel prendere decisioni sulla loro istruzione e carriera e nella gestione del loro percorso di vita.

In Finlandia, i servizi di informazione, orientamento e consulenza sono offerti da diversi operatori. Oltre ai servizi pubblici, anche il terzo settore e gli operatori privati offrono attività di orientamento.

Euroguidance fornisce formazione per supportare un lavoro di orientamento sempre più internazionale e multiculturale, produce materiale e strumenti di orientamento e comunica informazioni su questioni di attualità nel campo dell'orientamento in Finlandia e in tutto il mondo.

Poiché la Finlandia sta diventando sempre più internazionale, i professionisti dell'orientamento hanno un bisogno crescente di informazioni sui sistemi di istruzione stranieri e sul riconoscimento delle qualifiche conseguite all'estero.

L'orientamento e la consulenza sono di fondamentale importanza tanto per gli alunni, quanto per l'intero settore della scuola, ma anche per l'intera società. L'orientamento rappresenta un *continuum* che si estende negli anni, dall'istruzione di base ai corsi di studio di livello superiore. Oggi, ciò si manifesta con una strategia nazionale per l'orientamento permanente, un buon accesso a servizi di alta qualità e progetti pilota innovativi come i centri di orientamento One-Stop per i giovani.

Ogni studente in istruzione e formazione professionale (Vocational Education and Training-VET) ha diritto all'orientamento e alla consulenza. Lo scopo dell'orientamento e della consulenza è quello di supportare gli studenti durante gli studi e garantire che acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per il passaggio a ulteriori cicli di studio e al mondo del lavoro.

PAROLE CHIAVE: Finlandia, orientamento, lifelong learning, consulenza, VET

Storia dell'orientamento in Finlandia

La Finlandia ha una lunga storia di programmi e politiche di orientamento professionale che aiutano gli individui a sviluppare le capacità per muoversi efficacemente nello studio e nel lavoro (Kasurinen & Vuorinen, 2008; Merimaa, 2018). I servizi sono forniti principalmente da due sistemi pubblici consolidati. Il Ministero dell'Istruzione e della Cultura è responsabile dell'organizzazione e del finanziamento dei servizi di orientamento e consulenza negli istituti comprensivi e nelle scuole secondarie superiori. L'orientamento professionale nell'ambito dell'istruzione secondaria è una materia obbligatoria nel curriculum ed ogni studente ha il diritto alla consultazione

settimanale per quanto riguarda il supporto volto a indirizzarlo agli studi da intraprendere dopo la scuola dell'obbligo. Il Ministero di Affari economici e Occupazione è responsabile della definizione degli orientamenti politici e degli obiettivi strategici per la politica nazionale del mercato del lavoro. Orientamento e servizi di consulenza sono forniti dagli uffici per il Lavoro e lo Sviluppo Economico. Questi uffici integrano i servizi scolastici in quanto sono rivolti principalmente alle persone al di fuori degli istituti di istruzione e formazione, nonostante ci sia una netta divisione di lavoro e una lunga cooperazione tra questi due sistemi.

L'orientamento e la consulenza professionale hanno avuto inizio in Finlandia già nel 1939 quando fu creata una posizione per la figura professionale dello psicologo nell'ufficio di collocamento di Helsinki (Nummenmaa & Sinisalo, 1997). Il posto fu occupato dal celebre psicologo e professore finlandese Niilo Mäki,⁶ che lavorò in questo ufficio nel 1941. Durante gli anni '40 e '50, tredici comuni finlandesi sono stati coinvolti nel programma di orientamento professionale con l'aiuto di psicologi professionisti (Nummenmaa et al., 1997). Negli anni '60, il ruolo dell'orientamento professionale come parte delle politiche occupazionali si rafforzò ulteriormente grazie alla legge che tutelava i lavoratori anche dal punto di vista dell'orientamento (*Suomen asetuskokemus*, 1960). Negli anni '60 e '70 è stata creata un'organizzazione nazionale di uffici di orientamento professionale che svolgono le loro mansioni sotto l'amministrazione degli uffici per il Lavoro e lo Sviluppo Economico. Negli anni '70 gli uffici di orientamento professionale e gli uffici di collocamento sono stati riuniti in un unico servizio per l'impiego (*työnvälityspalvelu*) (Nummenmaa et al., 1997) presso il Ministero del Lavoro. L'amministrazione del lavoro in Finlandia è stata riorganizzata alla fine degli anni '80 e le agenzie locali per l'impiego sono state trasformate in centri regionali per il lavoro e l'occupazione. In questo nuovo contesto, il ruolo e la posizione dell'orientamento professionale avevano perso l'importanza nell'amministrazione regionale (Vuorinen, Leminen & Pulliainen, 2014).

Oggi esiste un modo nuovo ed efficiente per soddisfare le esigenze delle persone che intendono trovare lavoro o reinventarsi e essere riqualificate nel caso in cui abbiano perso un lavoro precedente. Gli uffici per l'impiego offrono servizi per vari tipi di esigenze, ad esempio attraverso l'auto aiuto o l'aiuto di lavoro di gruppo. Per gestire dei casi urgenti di esigenze lavorative, inoltre, esiste sempre la consulenza individuale (Sultana & Watt, 2006). L'amministrazione regionale è stata riorganizzata in quindici Centri per lo Sviluppo Economico, Trasporti e Ambiente (Centri ELY). Nel 2009 gli uffici per l'impiego sono stati rinominati in modo analogo come *Uffici Nazionali per l'Impiego e lo Sviluppo Economico*. Da questo momento in poi, il lavoro degli psicologi professionisti si svolge principalmente presso gli uffici chiamati "servizi di sviluppo professionale" in

⁶ Il professor Niilo Mäki ha ricoperto la prima cattedra di psicologia in Finlandia (1936-1939), istituita a Jyväskylä. Nel 1948 è stato nominato professore di educazione speciale, allora nota come "pedagogia della protezione e del miglioramento", anch'essa istituita a Jyväskylä. La cattedra fu la prima del suo genere in Europa. (<https://kirjasto.jyu.fi/en/books-journals-databases/special-collections/niilo-maki>)

collaborazione con educatori, consulenti per la formazione professionale, consulenti per la riabilitazione e consulenti per il mercato del lavoro.

Dal 2013, gli psicologi professionisti si occupano di tutte e tre le linee di servizio:

1. Occupazione e servizi alle imprese
2. Servizi di sviluppo delle competenze aziendali
3. Servizi di collocamento assistito

Gli obiettivi della riforma degli Uffici Nazionali per l'Impiego e lo Sviluppo Economico sono da trovare delle strategie messe in atto per migliorare l'occupazione e incentivare l'imprenditorialità. I principi della riforma erano l'orientamento al cliente, la parità di accesso ai servizi d'orientamento, l'efficienza della società e la produttività. Una particolare attenzione è stata data alle funzioni fondamentali: l'offerta di manodopera qualificata e il collocamento rapido delle persone in cerca di lavoro. Oggi esiste invece un unico concetto che comprende "orientamento professionale, carriera e pianificazione" (Vuorinen et al., 2014).

Nell'ambito della storia dell'orientamento in Finlandia, è importante menzionare l'importante ruolo svolto da Euroguidance⁷. Questa organizzazione fornisce formazione per sostenere un lavoro di orientamento sempre più internazionale e multiculturale, producendo materiali e strumenti di orientamento e comunicando informazioni su questioni di attualità nel campo dell'orientamento non solo in Finlandia, ma in tutto il mondo.

Integrazione dell'orientamento all'istruzione

Nel 1970, la Finlandia ha avviato un importante processo di riforma scolastica della scuola elementare e della scuola secondaria. La scuola è stata trasformata in un sistema di istruzione unico di nove anni. Nella riforma, la materia di orientamento è stata inserita nei programmi nazionali di studio di base, come materia obbligatoria per tutti gli studenti (Kasurinen & Vuorinen, 2008; Merimaa, 2018).

Gli psicologi visitavano le scuole e insieme agli insegnanti fornivano aiuto e guida per l'orientamento degli studenti per quanto riguardava gli studi e il lavoro da intraprendere dopo la scuola dell'obbligo. L'anno 1970 è un anno spesso riconosciuto come una pietra miliare della storia dell'istruzione finlandese (Sahlberg, 2021). Il governo, allora guidato dal premier Ahti Karjalainen⁸, decise di riformare totalmente il

⁷ Euroguidance è la rete della Commissione europea che promuove la crescita professionale degli operatori dell'orientamento e la mobilità internazionale per motivi di studio e formazione. Favorisce lo scambio di informazioni sui sistemi nazionali di orientamento e sulle opportunità di studio e formazione nei Paesi aderenti alla rete. È composta da Centri nazionali distribuiti in 34 Paesi. <https://www.anpal.gov.it/euroguidance>

⁸ Ahti Karjalainen è stato un politico finlandese (Hirvensalmi 1923 - Helsinki 1990); esponente del partito agrario, poi di quello del Centro, [ministro](#) delle Finanze (1957-58), del Commercio (1959-61), degli Esteri (1961-62); primo ministro (1962-63), poi ancora ministro degli Esteri in vari gabinetti di coalizione (1964-70), fu nuovamente primo ministro in un gabinetto di coalizione (agosto 1970-ott. 1971) e ministro degli Esteri dal 1972 al 1975. <https://www.treccani.it/enciclopedia/ahti-karjalainen/>

sistema scolastico adottando il modello scandinavo, ossia quello che si potrebbe definire un modello a due livelli: una scuola di base unica, di nove anni, e un insegnamento secondario superiore breve, di tre anni. Si lavorò dapprima sui curricoli della nuova scuola unica. All'inizio della riforma esisteva ancora un modello ibrido di scuola unica, con gruppi omogenei per abilità d'apprendimento alla fine della scuola di base. Questa differenziazione fu abolita a metà degli anni '80. Le ultime scuole uniche furono create nel 1977. La riforma iniziò dal nord della Finlandia e via via fu estesa a tutto il resto del paese. La riforma creò una scuola di base di nove anni. Si tratta di un sistema che in un certo senso va controcorrente perché non adotta le raccomandazioni delle organizzazioni internazionali e in un altro senso invece è all'avanguardia perché ha fatto proprie tutte le idee chiave della personalizzazione, del socio-costruttivismo, della rendicontazione della ricerca scientifica sugli apprendimenti effettuata nel corso del XX secolo (Bottani, 2015).

Il processo di riforma scolastica riguardava l'organizzazione e lo studio innovativo di determinate materie scolastiche ritenute fondamentali per lo sviluppo educativo, quali la matematica, la lingua finlandese e le lingue straniere. Venne inoltre introdotto l'orientamento scolastico. Gli alunni hanno così iniziato a ricoprire un ruolo attivo nel processo decisionale in merito alla scelta di quale indirizzo scolastico fosse più consono alle proprie attitudini individuali.

Questa riforma venne portata avanti affinché tutta la popolazione finlandese avesse una base culturale equivalente senza distinzione di classe sociale ed economica, ragione per cui gli investimenti pubblici sono tutti indirizzati verso la scuola pubblica. La riforma non venne applicata a tutto il territorio finlandese contemporaneamente, ma si partì dalle zone più svantaggiate, quali la Lapponia, per estendere poi la riforma al resto della Finlandia.

Nella scuola degli anni '80, l'orientamento scolastico è stato integrato nell'istruzione secondaria superiore e professionale di secondo grado. In generale, i servizi di orientamento sono forniti e coordinati dai consulenti, che sono impiegati nelle scuole a tempo pieno. Sono responsabili della formazione professionale, delle attività di gruppo, dell'orientamento individuale e della cooperazione con i datori di lavoro. I consulenti scolastici collaborano con i tutor di classe che supportano i propri studenti nelle attività quotidiane. Tutti gli insegnanti hanno il compito di istruire i loro studenti, ma anche di aiutarli a scoprire e valorizzare le loro capacità individuali per affrontare al meglio lo studio. Nel 2002, il *National Board of Education* in Finlandia ha condotto una valutazione dell'orientamento nell'istruzione di base e nella scuola secondaria superiore. Secondo i risultati, gli studenti sono ben informati sull'istruzione secondaria e terziaria, ma meno per quanto riguarda il mercato del lavoro. Il focus dei programmi di formazione professionale era concentrato più sul completamento dei programmi scolastici piuttosto che sull'apprendimento permanente (Numminen & Kasurinen, 2003). La successiva riforma dei programmi di studio nazionali di base (FNAE, 2016a, 2016b; *Opetushallitus*, 2004) ha sottolineato l'importanza del processo di sviluppo della carriera e dell'acquisizione delle capacità di gestire le competenze specifiche del proprio percorso

lavorativo e le capacità imprenditoriali in tutti i livelli scolastici dalla scuola primaria fino alle scuole secondarie, compresi gli indirizzi professionali. L'orientamento europeo permanente *Policy Network* (ELGPN, 2012, 2015a) definisce le *Career Management Skills (CMS)* come “una gamma di competenze che garantiscono agli individui e ai gruppi di aggregazione modalità strutturate, analisi, sintesi e organizzazione del “sé”, sia da un punto di vista educativo che lavorativo, nonché le capacità per prendere e attuare decisioni e transizioni (ELGPN, 2012, p. 21).

La riforma dell'istruzione secondaria superiore negli anni '90 ha posto l'accento sulla cooperazione tra istruzione generale e professionale con programmi flessibili e una combinazione di orientamento e opportunità educative per garantire che non vi siano vicoli ciechi una volta che gli studenti si sono diplomati (Numminen & Kasurinen, 2003).

Come in molti altri Paesi, in Finlandia le attività di orientamento sono distribuite tra i servizi educativi, del mercato del lavoro, sociali e sanitari, nell'ambito di diversi ministeri e altre giurisdizioni (scuole, istruzione terziaria, servizi pubblici per l'impiego, organizzazioni sociali, settore volontario, settore privato, progetti diversi). Tutti i fornitori devono far fronte a una crescente domanda di orientamento, ma anche alla necessità di risparmiare. Per evitare la sovrapposizione dei servizi, è emersa una nuova tendenza a creare reti intersettoriali nei servizi di orientamento (Nykänen, Saukkonen, & Vuorinen, 2012) e a sviluppare in modo flessibile la totalità dei servizi di orientamento (Spangar, Arnkil, & Vuorinen, 2008). Le caratteristiche principali di una rete di servizi ben funzionante sono la creazione collaborativa e dialogica di conoscenza, la collaborazione inclusiva e lo sviluppo emergente di un nuovo tipo di leadership e di gestione delle reti (Nykänen, 2011).

L'orientamento è diventato un elemento consolidato nelle scuole finlandesi. I consulenti di orientamento sono presenti nelle scuole comprensive finlandesi da quasi mezzo secolo e in altri livelli di istruzione sono parte integrante della comunità scolastica (Kupiainen 2009, 15-16).

La collocazione dei consulenti di orientamento tra gli insegnanti del personale scolastico non è univoca, in quanto il ruolo dei consulenti di orientamento nelle scuole è incentrato sul sostegno agli alunni, ad esempio, sulla pianificazione degli studi successivi. Il loro lavoro di solito non include la valutazione formativa come nel caso degli insegnanti di materie curriculari.

Lo scopo dell'orientamento è quello di sostenere e guidare lo sviluppo e le capacità di studio degli studenti e di rafforzare le competenze necessarie per pianificare la propria vita. L'orientamento funge anche da importante collegamento tra il mondo del lavoro e quello della scuola, garantendo che lo studente abbia le competenze necessarie per passare al mondo del lavoro o ad ulteriori studi. La funzione di orientamento è un lungo *continuum* che copre gli studi universitari e quelli post-laurea (*Finnish National Board of Education* 2022). Il consulente di orientamento è quindi responsabile dell'organizzazione del lavoro di orientamento nella scuola, è coinvolto in varie forme di cooperazione multiprofessionale nel campo del benessere degli studenti e si relaziona attivamente con vari soggetti esterni alla scuola.

Nell'ambito della strategia nazionale Finlandese finalizzata all'orientamento permanente, si stanno sperimentando progetti pilota innovativi, come i centri di orientamento One-Stop, specificamente dedicati ai giovani. I Centri di orientamento One-Stop-Shop⁹ per i giovani sono diventati uno dei progetti di punta del governo finlandese e sono stati sviluppati in seguito a studi che hanno dimostrato che in alcuni casi i giovani preferiscono il contatto faccia a faccia ad altre forme di contatto, ad esempio online. Sono stati implementati anche per alleviare la sfida di un settore di servizi frammentato, che comprende l'occupazione, i servizi sociali e sanitari, nonché per adattarsi ai cambiamenti nella vita lavorativa. I Centri di orientamento One-Stop-Shop per i giovani forniscono un approccio olistico in cui diversi fornitori di servizi del settore privato, pubblico e del terzo settore operano in un unico luogo, offrendo un modo migliore e più semplice per servire i giovani che non lavorano o non studiano.

Nel complesso, lo scopo delle strategie di orientamento finlandesi è quello di essere accessibili, uguali, sostenibili, digitali, di alta qualità, intersettoriali, coordinati ed orientati verso tutti i cittadini. Inoltre, l'obiettivo a lungo termine è che l'orientamento sostenga una società equa e diversificata in Finlandia.

Il programma d'azione e gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 si applicano a tutti i paesi del mondo (Ministero degli Affari Esteri, Finlandia).

In Finlandia, il governo ha stilato un programma che si basa sugli obiettivi dello sviluppo sostenibile. Inoltre, ha pubblicato un rapporto sull'Agenda 2030, un programma d'azione globale per lo sviluppo sostenibile. Gli obiettivi e le azioni del programma di governo verso il SDG 4 (Sustainable Development Goal), garantiscono a tutti opportunità di istruzione e di apprendimento permanente continuo, uguale per tutti e di alta qualità.

Conclusione

L'obiettivo principale della politica educativa finlandese è quello di offrire pari opportunità a tutti, indipendentemente dallo stato sociale, dalla regione di residenza, dal sesso e dall'origine etnica. Gli accordi intercorsi tra le varie istituzioni per l'istruzione e la formazione professionale sono flessibili, modificabili e tengono sempre conto delle varie esigenze individuali. L'offerta di Istruzione e Formazione Professionale, si basa su un processo decisionale decentralizzato. I fornitori di istruzione e formazione a livello locale e regionale hanno la libertà di concentrare l'offerta formativa in base alle esigenze locali all'interno del quadro nazionale. In Finlandia non ci sono vicoli senza sbocchi nel sistema di istruzione formale; l'istruzione e la formazione professionale iniziale consentono di accedere anche agli studi universitari e superiori. Tutti i programmi di istruzione secondaria superiore e professionale durano tre anni, compreso un periodo di formazione pratica di almeno sei mesi. Le qualifiche possono essere completate sotto forma di istruzione e formazione scolastica o di apprendistato. Dall'inizio degli anni '90, la formazione professionale per gli adulti si è orientata verso un sistema di qualifiche basato sulle competenze. L'apprendimento permanente in Finlandia è inteso come

⁹ https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/study/youth-work-report_en.pdf

un'ampia offerta di formazione per le competenze professionali di base e opportunità aperte per ulteriori studi. (Kyrö, 2006).

Bibliografia

- Bottani, N. (2015) La riforma che ha cambiato la scuola in Finlandia <https://www.disal.it/objects/Pagina.asp?ID=16197>
- Hooley, T. (2014). *The evidence base on lifelong guidance. A guide to key findings for effective policy and Practice*. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-3.-the-evidence-base-on-lifelong-guidance/>
- European Commission. (2016c). *EU employment and social situation, quarterly review, Summer 2016*. Brussels: European Commission.
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). (2012). *Lifelong guidance policy development: A European resource kit* (ELGPN Tools No. 1). Saarijärvi, Finland. http://www.eucen.eu/images/posts/elgpn_resource_kit_2011-12_web.pdf
- Kupiainen, K. (2009). *Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7785-0>
- Kyrö, M. (2006). *Vocational education and training in Finland: short description*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Merimaa, E. (2018). *Oppilaanohjaus tuli koululaitokseen peruskoulun myötä [Career education was implemented in schools with the reform of basic education]*. In J. Pirttiniemi, H. Kasuringn, E. Merimaa, R. Vuorinen, & J. Kettunen (Eds.), OPO 2 Opinto-ohjaajan käsikirja [OPO 2 Handbook for guidance counselors] (pp. 8–22). Oppaat ja käsikirjat 2018:1. Helsinki: Opetushallitus
- Nummenmaa, R. & Sinisalo, P. (1997). Career counseling and counselor training in Finland. *Journal of Employment and Counselling*, 34, 157–164.
- Numminen, U., & Kasurinen, H. (2003). *Evaluation of educational guidance and counselling in Finland*. Evaluation 5/2003. National Board of Education.
- Nykänen, S. (2011). *Towards leadership and management in guidance and counselling networks in Finland*. Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Nykänen, S., Saukkonen, S., & Vuorinen, R. (2012). *Transformations in lifelong guidance provision*. In P. Tynjälä, M.-L. Stenström, & M. Saarnivaara (Eds.), *Transitions and transformations in learning and education* (pp. 187–202). Dordrecht: Springer.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. <https://www.oph.fi/fi/-koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>.
- Opetushallitus. (2022). Oppilaanohjaus perusopetuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-jatutkinnot/oppilaanohjaus-perusopetuksessa>.
- Opetushallitus. (2014). Hyvän ohjauksen kriteerit. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/hyvan_ohjauksen_kriteerit_0.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2011). *Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet*. [Strategic goals for the lifelong guidance practice and policy development] (Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, No. 15). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Jatkuvan oppimisen kehittäminen. Työryhmän väliraportti*. [Developing continuous learning. Interim report of the working group]. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland.

Sahlberg, P. (2021). *Lezioni finlandesi 3.0 cosa possiamo imparare dal cambiamento educativo in Finlandia*. Armando Editore

Spangar, T., Arnkil, R., & Vuorinen, R. (2008). *Kohti ohjauksen kokonaisvoimavarojen yhteiskehittämistä. Ammatinvalinta- ja uraohjauksen kehittämishaasteiden strategisen perustan arviointitutkimus (Towards co-development of the guidance services within Finnish Public Employment Services – Evaluation of strategic perspectives of the further development of career guidance services)*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja, Työ- ja yrittäjyys 30/2008. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Sultana, R. G., & Watts, A. G. (2006). *Career guidance in Europe's public employment services: Trends and challenges*. Brussels: DG Employment and Social Services, European Commission.

Toni, A., & Vuorinen, R. (2020). Lifelong guidance in Finland: Key policies and practices. In *Career and career guidance in the Nordic countries* (pp. 127-143). Brill.

Vuorinen, R., Leminen, A., & Pulliainen, H. (2014). *Vocational guidance in Finland: The role of psychology and vocational psychologists in the service design and provision*. International Labor Brief, 12(10), 4–8.

Sitografia

<https://www.treccani.it/enciclopedia/ahti-karjalainen/>
https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/study/youth-work-report_en.pdf
<https://www.anpal.gov.it/euroguidance>
<https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2021/07/Leadership-for-equity-adequacy-2021.pdf>

Conclusioni

Vogliamo concludere l'e-book "Disegnare il domani: teorie e pratiche per l'orientamento" con una riflessione sull'importanza cruciale di un orientamento che accompagni le persone in ogni fase della vita, preparando le nuove generazioni ad affrontare e contribuire positivamente ad un mondo complesso, segnato da sfide e cambiamenti ambientali, sociali, tecnologici ed economici. Tali cambiamenti rapidi impongono una revisione costante delle strategie orientative, affinché i professionisti dell'orientamento possano accompagnare le persone verso un futuro positivo.

Il percorso tracciato attraverso i vari capitoli mostra come l'orientamento possa essere non solo un ponte verso scelte consapevoli, ma anche un motore per la costruzione di carriere gratificanti, dignitose e sostenibili, in linea con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile.

I contributi offerti in queste pagine dimostrano che il potere dell'orientamento va ben oltre la semplice preparazione alle scelte professionali e all'inserimento nel mercato del lavoro; esso è uno strumento per sviluppare consapevolezza, autoefficacia, resilienza, coraggio e capacità di adattamento. Dalla scuola primaria alla vita adulta, passando per fasi critiche come l'adolescenza o i contesti di vulnerabilità, proponiamo pratiche e modelli innovativi che integrano valori etici e competenze trasversali, rendendo l'orientamento un pilastro per una società più equa e inclusiva.

Per far sì che l'orientamento diventi realmente un supporto efficace alla costruzione di futuri sostenibili, è essenziale integrare modelli teorici solidi e metodologie applicative coerenti. Teorie come il Life Design (Savickas et al., 2009), il System Theory Framework (McMahon & Patton, 2006) e la Psicologia Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) offrono basi fondamentali, ma è necessario considerare la complessità dei contesti sociali e le specificità delle normative locali. Le scelte di carriera sono influenzate sia dalle caratteristiche uniche di ciascun individuo che dalle mutevoli condizioni del contesto socio-culturale-economico. Questo approccio integrato trova un supporto nel modello di "carriera sostenibile" di Russo et al. (2023) che, ampliando il modello di De Vos et al. (2020), identifica quattro pilastri per una carriera sostenibile: felicità, salute, produttività e empowerment sociale. Tale modello valorizza un equilibrio tra il benessere individuale e il contributo collettivo, suggerendo che una carriera sostenibile non debba solo rispondere alle esigenze personali (salute e benessere psico-fisico, soddisfazione di vita e di carriera, produttività e impiegabilità), anche alle esigenze della comunità (sostenibilità ambientale, giustizia sociale, qualità della vita della società). Questo implica un orientamento che non si limita ad accompagnare verso "un lavoro", ma supporta la costruzione di un progetto di vita in cui l'impatto personale e sociale siano in armonia.

Sosteniamo la realizzazione di pratiche di orientamento in favore dello sviluppo sostenibile, sollecitando un ripensamento delle pratiche orientative in chiave sostenibile. In linea con il Life Design (Guichard, 2024), invitiamo a considerare come le scelte individuali di carriera possano contribuire al bene comune, riducendo l'impatto ambientale e migliorando la qualità della vita delle comunità. In questa prospettiva,

l'orientamento si configura non solo come un processo di crescita personale, ma come un elemento di trasformazione culturale e sociale, capace di promuovere una società più equa e sostenibile. Nell'orientamento sostenibile lo sviluppo positivo dell'individuo e la sostenibilità si intrecciano in un progetto di vita etico e responsabile. La costruzione di un orientamento di questo tipo richiede un impegno corale da parte di istituzioni, famiglie, insegnanti e professionisti, affinché ogni persona possa sviluppare un percorso di vita che valorizzi la propria identità, favorisca l'empowerment sociale e contribuisca positivamente al mondo di domani.

In conclusione, disegnare il domani non è solo un e-book che riunisce teorie e strumenti per l'orientamento: è un invito a tutti coloro che operano nel campo educativo e professionale a prendere parte attiva nella costruzione di un futuro più giusto, dignitoso e sostenibile per tutti e tutte.

Bibliografia

De Vos, A., Van der Heijden, B. I., & Akkermans, J. (2020). Sustainable careers: Towards a conceptual model. *Journal of vocational behavior*, 117, 103196.

Guichard, J. (2022). From career guidance to designing lives acting for fair and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(3), 581-601.

McMahon, M., & Patton, W. (2006), *The system theory framework*. In M. McMahon & W. Patton (Eds.), *Career counseling: Constructivist approaches* (pp. 94-109). London: Routledge.

Russo, A., Valls-Figuera, R. G., Zammitti, A., & Magnano, P. (2023). Redefining 'Careers' and 'Sustainable Careers': A Qualitative Study with University Students. *Sustainability*, 15(24), 16723.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009), Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (Vol. 55, No. 1, p. 5). American Psychological Association.

Biografie degli autori e delle autrici

Elisa Attili è Laureata in Scienze della Comunicazione all'Università di Macerata, è in servizio tra il personale tecnico amministrativo della stessa Università presso l'Ufficio Orientamento. Svolge attività di consulenza orientativa e, in specifici progetti, di formazione e ricerca. Nel 2013 consegue un Dottorato di Ricerca in *Scienze Psicologiche, Sociologiche e dell'E-learning – curriculum Scienze del Comportamento e delle relazioni sociali* (ciclo XXIV), presso l'Università di Macerata. Ha partecipato come relatrice a convegni di livello sia nazionale sia internazionale, e ha al suo attivo pubblicazioni in libri e riviste.

Giorgia Canella è Dottore di ricerca in Sociologia del diritto e delle istituzioni pubbliche è funzionario di ruolo dell'Università degli Studi di Macerata dal 30 dicembre 2006. Ha svolto incarichi di responsabilità e direzione di Uffici complessi, prima il Centro di servizi per l'informatica di Ateneo, poi l'Ufficio affari istituzionali, ed attualmente coordina l'Ufficio orientamento e servizi agli studenti. Componente della Commissione statuto nel 2011, della Commissione per la riorganizzazione dell'Università di Macerata (2011-2012) Relatore a Convegni nazionali e a Forum PA nel 2018, continua a studiare l'ordinamento universitario soprattutto dal punto di vista dell'assetto organizzativo e istituzionale.

Luisa Chiarandà, è Pedagogista. Ha conseguito il Master in Direzione e sviluppo delle Risorse Umane presso l'Università degli Studi di Verona nel 2012 e quello in Esperto in Servizi di Job Placement presso l'Università degli Studi di Catania nel 2015; è stata cultrice di Pedagogia generale e sociale all'Università degli Studi di Enna "Kore"; attualmente è insegnante specializzata per il sostegno didattico agli alunni e alunne con disabilità per la scuola primaria.

Rossana Dibilio, è orientatrice. Negli anni '90 inizia come insegnante in corsi rivolti a giovani e adulti. Nel 2000, in seguito a un percorso formativo e poi con la Laurea magistrale in Psicologia lavora come orientatrice, occupandosi di erogazione di servizi di orientamento a persone in cerca di occupazione e a studenti/studentesse. Oggi lavora per una scuola di IeFp (Istruzione e Formazione Professionale) ed è responsabile dello sportello Ascolto e Orientamento rivolto agli studenti/studentesse e ai/docenti.

Maria Cristina Ginevra, è professore associato presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova, dove insegna Psicologia dell'orientamento e Diritti umani e inclusione. È direttrice del corso di perfezionamento in 'Orientamento e Career Counselling per l'Inclusione, la Sostenibilità e la Giustizia sociale'. Collabora con il Laboratorio La.R.I.O.S. (Laboratorio di Ricerca ed Intervento per l'Orientamento alle Scelte) dell'Università di Padova. È co-editor dell'International Journal for Educational and Vocational Guidance. È membro del

Consiglio Direttivo della Società Italiana per l'Orientamento (SIO) e dell'European Society for Vocational Designing and Career Counseling.

Chiara Imbroglia, è Psicologa ed esperta di orientamento. Ha conseguito la laurea magistrale in Psicologia Clinica presso l'Università di Enna ed è attualmente iscritta presso la scuola di Psicoterapia Sistemico-Relazionale a Catania. Collabora e partecipa ai progetti finanziati dall'unione Europea sulle tematiche di orientamento e lavora a stretto contatto con i sistemi di accoglienza e integrazione di immigrati nel territorio italiano. È membro SIO, Società Italiana per l'Orientamento.

Heidi Littunen, è laureata in Scienze Pedagogiche e Progettazione Educativa e svolge il suo lavoro di Insegnante di Conversazione in Lingua inglese presso il Liceo Lombardo Radice di Catania. Inoltre, è esaminatrice orale per gli esami ESOL dell'Università di Cambridge. Ha svolto il suo dottorato di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania, con una ricerca che ha riguardato la metodologia CLIL e precisamente ha indagato le potenzialità e le criticità di tale metodo di insegnamento, che viene utilizzato attualmente in Italia nelle scuole di ogni ordine e grado e più precisamente sulle difficoltà incontrate dagli insegnanti durante le loro lezioni tenute con la metodologia CLIL.

Paola Magnano, è Psicologa, Dottoressa di ricerca in Scienze dell'Orientamento, è Professoressa Associata in Psicologia Sociale presso l'Università di Enna Kore. I suoi interessi di ricerca sono incentrati sul career counselling e sul benessere soggettivo, con particolare attenzione ai temi della psicologia positiva, del lavoro dignitoso, dell'inclusione e delle persone con vulnerabilità sociale. È membro del Consiglio Direttivo della Società Italiana per l'Orientamento (SIO) e Editor-in-Chief della rivista *Environment and Social Psychology*.

Jenny Marcionetti, è Professoressa presso il Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI, dove lavora dal 2010. Nel 2017 ha conseguito un dottorato di ricerca in psicologia presso l'Università di Losanna. Le sue aree di ricerca e insegnamento comprendono la psicologia dell'orientamento scolastico e professionale, la psicologia dell'educazione e la psicologia positiva. In particolare, studia i fattori che influenzano i risultati scolastici di adolescenti e giovani adulti e le scelte educative e professionali e il benessere di bambini, adolescenti e adulti. In collaborazione con team nazionali e internazionali, lavora anche alla creazione di interventi per sostenere lo sviluppo di carriera e il benessere degli adolescenti.

Laura Nota, è professoressa ordinaria presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova, dove insegna Progettazione professionale e career counseling e Counseling psicologico per l'inclusione sociale delle disabilità e del disagio sociale. Dirige il Laboratorio La.R.I.O.S. (Laboratorio di Ricerca

ed Intervento per l'Orientamento alle Scelte) dell'Università di Padova, è stata presidente dell'European Society for Vocational Designing and Career Counseling (ESVDC) ed è attualmente presidente della Società Italiana per l'Orientamento (SIO). È Editor dell'International Journal for Educational and Vocational Guidance e co-editor del Journal of Police and Practice in intellectual disabilities, membro dell'editorial board del Journal of Vocational Behavior e del Journal of Career Development.

Francesco Pace, è Professore Associato (PSIC-03/B) Scienze Economiche, Aziendali e Statistiche, Università degli Studi di Palermo. Membro elettivo del Comitato Esecutivo della sezione di Psicologia per le Organizzazioni della Associazione Italiana di Psicologia (AIP). Socio ordinario della SIO - Società Italiana per l'Orientamento. Delegato per le attività di istituzione, attivazione e gestione dei Master di I e II livello di Ateneo e Interateneo. Delegato alla valorizzazione delle competenze del Personale.

Anna Parola, è PostDoc e Docente di Psicologia dello sviluppo presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. Nel 2020 ha conseguito il dottorato di ricerca in Psicologia dello Sviluppo nello stesso ateneo ed è stata visiting researcher presso il Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI. Ha ricevuto il premio 2022 Early Researcher Award dalla European Society for Vocational Designing and Career Counseling. Le sue aree di ricerca riguardano la transizione scuola-lavoro, lo sviluppo di carriera e il career guidance. Recenti pubblicazioni si focalizzano sul ruolo della scuola nello sviluppo di carriera.

Marina Pettignano, nel 2016 ha conseguito una laurea in psicologia presso l'Università di Ginevra. Nel settembre 2016 ha iniziato il Master in psicologia (orientamento: Psicologia del bambino e dell'adolescente) presso l'Università di Losanna e ha conseguito il Master nel settembre 2018 con una tesi sull'alto potenziale cognitivo. Dal 2019 lavora come ricercatrice presso la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI) dove si occupa di vari temi di ricerca negli ambiti della psicologia positiva, dell'orientamento, dell'alta sensibilità e della valutazione standardizzata. Dal 2020 lavora attivamente alla formazione dei futuri insegnanti e degli insegnanti in servizio.

Daniela Rizzotto, è nata a Caltanissetta, è stata docente di scuola secondaria di II grado e successivamente di scuola primaria. Ha conseguito un master di II livello sulla dirigenza scolastica e insegnato Lettere e Storia. Dal 2019 è Dirigente scolastica, e dal 2022 dirige l'Istituto Comprensivo "Martin Luther King" di Caltanissetta. Ama il mondo della scuola, lavora affinché ogni alunno possa raggiungere il successo formativo, è convinta che la scuola abbia un ruolo fondamentale nella crescita delle persone e crede nei valori dell'inclusione e della solidarietà.

Francesca Roccuzzo, è psicologa. Ha conseguito il Master in Esperto nei Servizi di Job Placement; attualmente è docente Specializzata per il sostegno didattico agli alunni e alunne con disabilità per la scuola secondaria di secondo grado.

Angela Russo, è psicologa, assegnista di ricerca presso l'Università di Bologna (luglio 2024 – dicembre 2025). Master in psicodiagnostica presso Istituto di Psicoterapia Gestalt HCC Italy. Specializzanda in psicoterapia cognitivo-comportamentale presso l'Istituto Tolman, Catania. Ha svolto il dottorato di ricerca presso l'Università degli Studi di Catania con una tesi sulle strategie di empowering basate sulla flessibilità psicologica per promuovere la sostenibilità della carriera. Cultrice della materia di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni presso l'Università di Catania e di Psicologia sociale presso l'Università Kore di Enna. Membro della Società Italiana Orientamento (SIO), dell'Associazione Italiana di Psicologia (AIP), dell'European Association of Work and Organizational Psychology (EAWOP). Membro del Gruppo di Lavoro "Orientamento orientato all'arco della vita" dell'Ordine degli Psicologi della Regione Siciliana.

Sara Santilli, è psicologa-psicoterapeuta, Ricercatrice del Dipartimento Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova, perfezionata in Psicologia dell'orientamento alle scelte scolastico-professionali presso l'Università degli Studi di Padova. Dal 2009 collabora con il Laboratorio La.R.I.O.S. (Laboratorio di Ricerca ed Intervento per l'Orientamento alle Scelte) dell'Università di Padova all'organizzazione e all'attuazione di progetti di orientamento, e alla realizzazione di ricerche relativamente alla disabilità, orientamento, sostenibilità, inclusione e giustizia sociale. Per quanto riguarda l'ambito del career counseling, le attività di ricerca riguardano lo studio della costruzione professionale nell'arco della vita, secondo la prospettiva del Life Design. Membro dell'Advisory Board dell'*International Journal for Educational and Vocational Guidance*.

Francesca Sapienza, è psicologa esperta in orientamento, mentoring, attività di career counseling, membro del Gruppo di Lavoro Orientamento nell'arco della vita, Ordine degli Psicologi della Regione Siciliana. Esperta in mentoring, orientamento, coaching motivazionale nei Percorsi di Mentoring e Orientamento PNRR. Ha collaborato con il COSP - Centro per l'Orientamento allo Studio e alle Professioni (Università Statale di Milano), il Career Service (Università IULM di Milano) e il COT (Centro Orientamento e Tutorato (Università degli Studi di Palermo)

Sebino Scaglione, è fondatore di Passwork scs Onlus, impresa sociale che opera dal 2000 nel settore dell'innovazione sociale, dall'accompagnamento al lavoro per adulti e minori con storie di migrazione, persone con disabilità psichica, persone con storie di detenzione e tossicodipendenza, alla lotta alla dispersione scolastica, all'educazione alla legalità e alla multiculturalità nelle scuole; fino ai servizi di prevenzione del disagio giovanile e delle dipendenze.

Monia Scala, è psicologa presso Passwork scs Onlus, impresa sociale che opera dal 2000 nel settore dell'innovazione sociale, dall'accompagnamento al lavoro per adulti e minori con storie di migrazione, persone con disabilità psichica, persone con storie di detenzione e tossicodipendenza, alla lotta alla dispersione scolastica, all'educazione alla legalità e alla multiculturalità nelle scuole; fino ai servizi di prevenzione del disagio giovanile e delle dipendenze

Rosaria Schembri, è psicologa, psicoterapeuta e docente di scuola primaria. Specializzata in attività di sostegno per la scuola primaria e nell'area della psicologia dello sport. Dottore di ricerca in scienze dell'orientamento. Ha conseguito un master in "Inclusione scolastica e sociale", un master in "Progettazione di realtà virtuale" e uno in "Sessuologia". Collabora con gruppo di ricerca della Facoltà di Scienze dell'uomo e della società dell'Università degli Studi Kore di Enna che opera nell'ambito delle scienze motorie e sportive, con particolare interesse per i contesti educativi e formativi.

Salvatore Soresi, è studioso senior presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università degli Studi di Padova. Ha fondato il Laboratorio La.R.I.O.S. (Laboratorio di Ricerca ed Intervento per l'Orientamento alle Scelte) e il Centro di Ateneo di Servizi e Ricerca per la Disabilità, la Riabilitazione e l'Integrazione (ora Centro di Ateneo per la Disabilità e l'Inclusione) dell'Università di Padova. È inoltre un socio fondatore della Società Italiana per l'Orientamento (SIO), di cui è stato presidente per 8 anni (ed ora è membro del Comitato Esecutivo), e dell'European Society of Vocational Designing and Career Counseling. Nel 2008 è stato premiato dalla Society of Counseling Psychology (American Psychological Association), e nel 2013 dalla ESVDC, per il suo contributo nel campo della Psicologia dell'Orientamento. Nel 2014 ha ricevuto il riconoscimento "Distinguished Contributions to International Counseling Psychology" dall'International Association of Applied Psychology. Nel 2000 ha ricevuto l'Alto Patrocinio del Presidente della Repubblica per il progetto Magellano.

Tanja Stevanovic, nel 2017 consegue la laurea in Scienze dell'Educazione e Psicologia presso l'Università di Friburgo, intraprendendo in seguito il Master in Scienze dell'Educazione e Psicologia (orientamenti: Accompagnamento ed expertise pedagogica ed Economia, politica e sistemi educativi) e lavorando a una tesi sugli stereotipi di genere e le scelte di orientamento di studenti e studentesse. Dal 2019 lavora presso la SUPSI prima come stagista di ricerca e poi come collaboratrice scientifica. Parallelamente ha lavorato per due anni come insegnante nelle scuole professionali e attualmente è anche attiva come collaboratrice scientifica al Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Canton Ticino.

Isabella Valbusa, è psicologa, dottoranda presso la Scuola di Dottorato "Human rights, Society and Multi-level governance" dell'Università di Padova. Collabora con il

Laboratorio La.R.I.O.S. (Laboratorio di Ricerca ed Intervento per l'Orientamento alle Scelte) dell'Università di Padova. È interessata ad attività di ricerca che riguardano la psicologia dell'inclusione e la psicologia dell'orientamento professionale. Per quanto riguarda la psicologia dell'inclusione gli interessi si concentrano sulla verifica dell'efficacia di interventi che promuovono contesti sociali inclusivi e il rispetto dei diritti umani. Per quanto riguarda la psicologia dell'orientamento gli interessi si focalizzano sull'analisi delle dinamiche che promuovono il lavoro dignitoso per costruire contesti lavorativi inclusivi e sostenibili.

Andrea Zammitti, è psicologo, ricercatore in psicologia sociale presso l'Università di Catania. Esperto di orientamento e progettazione professionale. Precedentemente, assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova (FISPPA). Ha conseguito il Dottorato di Ricerca presso l'Università degli studi di Catania e coordina il gruppo di lavoro "Orientamento nell'arco della vita" presso l'Ordine degli Psicologi della Regione Siciliana. È membro del consiglio direttivo della Società Italiana per l'Orientamento (SIO).

Il gruppo di lavoro

Nato nel novembre 2020, il gruppo di lavoro ‘Orientamento nell’arco della vita’ si è dedicato a promuovere pratiche di orientamento innovative e inclusive, mirando a proporre ai professionisti del settore una nuova prospettiva dell’orientamento che tenga conto della complessità e della variabilità nel tempo dei bisogni della persona e del contesto. L’obiettivo è stato quello di promuovere delle pratiche che rimuovano le barriere che ostacolano la realizzazione personale e professionale, promuovendo un approccio che sia equo, inclusivo e incentrato sul benessere individuale e collettivo.

I primi passi sono stati mossi attraverso la diffusione di buone pratiche e la condivisione di conoscenze scientifiche. La pubblicazione di due articoli, uno incentrato sull’adolescenza e l’altro sui propositi del gruppo stesso, ha rappresentato un punto di partenza fondamentale per la pubblicizzazione del gruppo e per stimolare riflessioni tra gli operatori del settore.

Successivamente, il gruppo si è dedicato a un’analisi approfondita delle esigenze dei professionisti e delle professioniste dell’orientamento, conducendo una ricerca tra gli psicologi e le psicologhe in Sicilia. I risultati di questa indagine hanno evidenziato la necessità di un aggiornamento continuo delle competenze e di un maggiore supporto istituzionale. In risposta a queste esigenze, il gruppo ha organizzato, nel dicembre del 2022, un importante congresso internazionale, incentrato sul ruolo dell’orientamento nel raggiungimento degli obiettivi dell’Agenda 2030. L’evento ha visto la partecipazione di numerosi esperti provenienti da tutta Italia e dall’estero, che hanno condiviso le loro esperienze e le loro visioni per il futuro dell’orientamento. La sessione plenaria e le sette sessioni parallele hanno offerto a circa 200 partecipanti un’ampia panoramica sulle tematiche più attuali e hanno stimolato un proficuo scambio di idee.

I contributi presentati al congresso sono stati raccolti nel presente e-book, che rappresenta una preziosa risorsa per tutti/e coloro che si occupano di orientamento.

Il percorso intrapreso dal gruppo di lavoro ‘Orientamento nell’arco della vita’ dimostra che l’orientamento non è solo un servizio, ma un investimento per il futuro delle persone e delle comunità. Grazie all’impegno e alla passione di coloro che ne hanno fatto e ne fanno tutt’ora parte, il gruppo ha contribuito a far crescere la consapevolezza sull’importanza dell’orientamento e ha creato una rete di professionisti che lavorano insieme per costruire un futuro migliore.

Ringraziamo tutti i colleghi e tutte le colleghe che hanno partecipato alle attività che abbiamo proposto, gli autori e le autrici del presente volume, la presidente dell’Ordine degli Psicologi della Regione Siciliana, Gaetana D’Agostino, e il consigliere coordinatore dei gruppi di lavoro dell’Ordine, Dario Caminita che hanno reso possibile questa esperienza.

The background of the page is a complex, abstract graphic design. It features a network of thin, dark lines that connect various geometric shapes. These shapes include circles, triangles, and polygons in a variety of colors: orange, dark blue, teal, and purple. Some shapes are solid, while others are partially filled or have internal patterns. The overall composition is dynamic and non-representational, resembling a stylized molecular structure or a web of connections.

Il gruppo di lavoro è formato da:
Andrea Zammitti, Luisa Chiarandà, Rossana
Dibilio, Francesca Roccuzzo, Angela Russo,
Francesca Sapienza, Rita Zarbo

Contatto:
gruppo.orientamento.oprs@gmail.com