

**Azioni di ACCOMPAGNAMENTO  
ORIENTATIVO NELL'IMPATTO  
CON il MONDO del LAVORO**

**STRUMENTI PER LA SCUOLA SUPERIORE**

## FINALITÀ E STRUTTURA del KIT

Questo prodotto è rivolto agli insegnanti che sono impegnati a seguire i propri studenti nelle prime esperienze di stage nel mondo del lavoro. Si tratta di un insieme di indicazioni metodologiche e di una serie di schede operative, finalizzate a strutturare un percorso orientativo di preparazione e rielaborazione dell'esperienza di stage da parte della classe. Questo materiale può costituire uno schema di riferimento per il docente o i docenti che svolgono un compito di tutorato rispetto alle esperienze di alternanza scuola-lavoro, ma rappresenta anche una base di partenza per differenziare i ruoli ed integrare le funzioni fra figure diverse (ad esempio, docenti ed operatori della formazione professionale) che seguono le attività di stage nel triennio della scuola superiore.

Il KIT è composto da:

a) una *Guida metodologica*, rivolta ad insegnanti ed operatori, che chiarisce gli obiettivi formativi ed orientativi di una esperienza di primo impatto con il contesto produttivo, specifica la funzione del tutor didattico e di quello aziendale, definisce la funzione dello studente ed articola le fasi del percorso esperienziale all'interno del processo di socializzazione al lavoro;

b) una serie di *Schede operative*, finalizzate ad organizzare il lavoro di preparazione e rielaborazione dello stage con la classe attraverso alcune indicazioni metodologiche sulla gestione del gruppo in chiave orientativa e attraverso una proposta di





articolazione delle attività in tre fasi didattiche:

1) la *Fase esplorativa* in cui vengono *confrontate*:

- le attese degli studenti nei confronti dello stage,
- i loro atteggiamenti nei confronti del lavoro,
- il livello di informazioni sulle caratteristiche del mercato del lavoro locale,
- la conoscenza dei contesti organizzativi e di specifiche figure professionali,
- il valore delle competenze trasversali e di quelle tecnico-professionali;

2) la *Fase esperienziale* rispetto alla quale vengono fornite allo studente alcune griglie di sostegno ad un'attività di auto-monitoraggio in itinere dello stage con particolare riferimento alla lettura e all'osservazione:

- del contesto professionale,
- dell'attività lavorativa,
- delle prestazioni individuali,
- delle difficoltà incontrate;

3) la *Fase strategica* in cui vengono forniti spunti per:

- aiutare la classe a fare un confronto fra le attese iniziali nei confronti dell'esperienza di stage e l'impatto concreto con il lavoro,
- svolgere un'attività di auto-valutazione della sperimentazione di sé nel contesto lavorativo da parte dello studente da confrontare successivamente con il punto di vista del/dei tutor,

**Azioni di  
ACCOMPAGNAMENTO  
ORIENTATIVO  
NELL'IMPATTO CON il  
MONDO del LAVORO**

-valutare le ricadute dell'esperienze di stage sulla prosecuzione del percorso formativo,

-riflettere sul contributo che l'impatto con la realtà produttiva ha prodotto sulla maturazione del processo di orientamento professionale dello studente.

**FINALITÀ E  
STRUTTURA  
del Kit**



**Azioni di  
ACCOMPAGNAMENTO  
ORIENTATIVO  
NELL'IMPATTO CON il  
MONDO DEL LAVORO**

# **Guida Metodologica PER i DOCENTI**

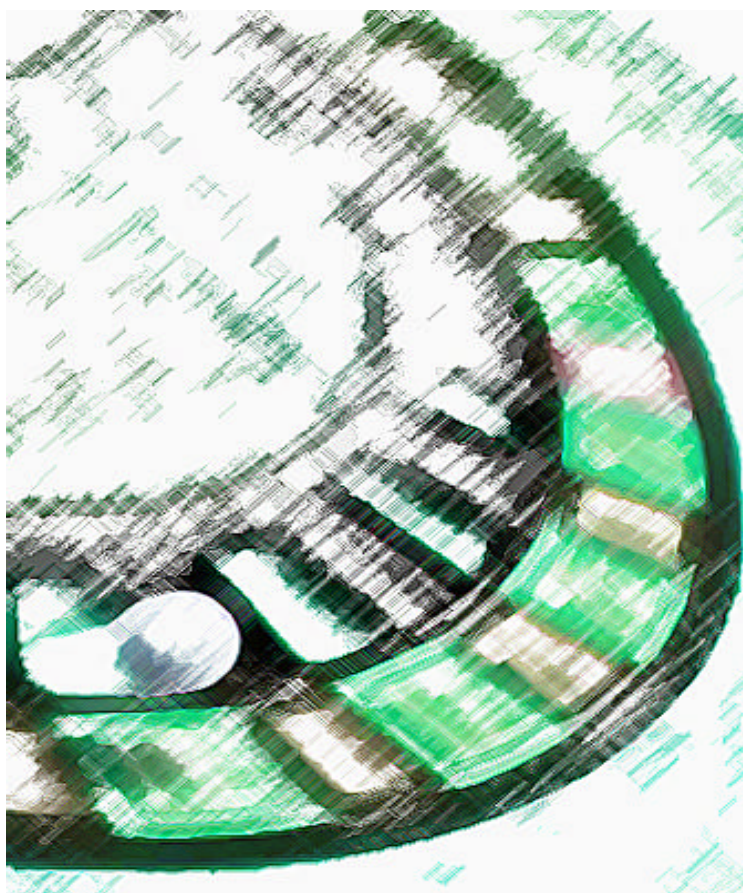
**1. INTRODUZIONE**

**1.2. Il ruolo del TUTOR**

**1.3. Il ruolo dello STUDENTE**

**1.4. I presupposti e le fasi del PROCESSO**

**1.5. Appendice**



**Guida  
Metodologica  
PER DOCENTI**

## **1.1. INTRODUZIONE**



L'attività del docente, finalizzata a sostenere e valorizzare l'esperienza di stage dello studente, si inserisce nel quadro delle azioni di accompagnamento orientativo ai processi di socializzazione lavorativa. Per un approfondimento teorico-metodologico di questa tipologia di intervento orientativo è opportuno consultare il contributo di letteratura riportato in appendice (paragrafo 1.5.).

In generale le esperienze di stage hanno la finalità di agevolare momenti di alternanza tra studio e lavoro e di preparare le scelte professionali mediante una conoscenza diretta e personalizzata del mondo del lavoro. Lo stage si propone obiettivi sia di tipo orientativo sia di tipo formativo. Nel primo caso, come si è già detto, l'intenzione principale è quella di aiutare lo studente a verificare conoscenze e atteggiamenti nei confronti del lavoro e a chiarirsi le idee sul proprio futuro professionale, portandolo a conoscere direttamente le modalità secondo le quali una determinata struttura organizzativa agisce e lavora. Nel secondo caso, invece, c'è un elevato coinvolgimento diretto dello studente nelle attività pratiche, con una finalità molto più orientata all'acquisizione di saperi e di tecniche lavorative al fine di integrare le conoscenze teoriche acquisite nel percorso formativo e di verificare eventuali carenze da potenziare. Nella maggior parte delle esperienze lo stage viene costruito in modo che al suo interno possa essere data la



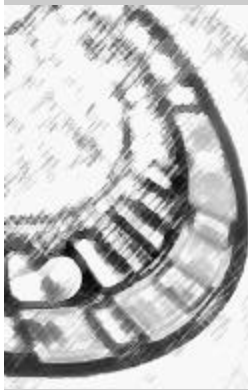
**Azioni di  
ACCOMPAGNAMENTO  
ORIENTATIVO  
NELL'IMPATTO CON il  
MONDO del LAVORO**

possibilità di comprendere contenuti sia di tipo orientativo che formativo, in modo da offrire più vantaggi sia all'azienda ospitante che allo studente che può mettersi alla prova e acquisire competenze direttamente sul campo. Non sono da sottovalutare tuttavia le esperienze di stage che hanno carattere prioritariamente orientativo, soprattutto in presenza di studenti che hanno bisogno di verificare e fare esperienze in contesti organizzativi diversi da quelli scolastici al fine di ritrovare motivazioni per proseguire il proprio percorso formativo e/o per cambiare indirizzo di studio.

Indipendentemente dalla centratura dello stage, questo prodotto si propone di fornire alcuni suggerimenti metodologico-operativi per potenziare la valenza orientativa di questa esperienza di alternanza scuola-lavoro.

**Guida  
METODOLOGICA  
PER DOCENTI**





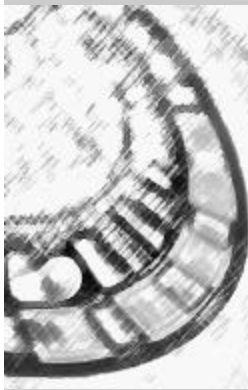
## **1.2. Il ruolo del TUTOR**



L'immagine del tutor risulta come figura importante e fondamentale all'interno di questa esperienza, come anello indispensabile per unire il mondo della formazione a quello del lavoro. All'interno di un percorso di stage la figura del tutor dovrebbe essere doppia: da un lato, il tutor didattico e, dall'altro, il tutor aziendale.

Il tutor didattico stimola e favorisce la valenza orientativa dell'esperienza, svolgendo soprattutto un compito di impostazione metodologica e di monitoraggio dello stage. Il suo primo compito è quello di cercare di instaurare un rapporto proficuo con le due parti (scuola e lavoro) coinvolte nel processo di stage, tentando di entrare in sintonia con quelle che sono le esigenze dell'azienda, per fare in modo che collimino con quello che è il progetto formativo che lo studente dovrebbe attuare. E' fondamentale fin da subito, chiarire con il giovane quelli che devono essere gli obiettivi e le finalità del percorso che sta per intraprendere, cercando di definire con altrettanta chiarezza quale deve essere il suo ruolo, quali i diritti/doveri che gli spettano e quale la motivazione che lo spinge a questa nuova esperienza. La stessa cosa deve essere fatta quando si costruisce il rapporto con l'azienda ospitante, con la quale si devono cercare di definire, secondo i termini di legge, le modalità di svolgimento, i tempi, i settori di impiego, preoccupandosi, soprattutto, di instaurare un buon rapporto, affinché possa essere più facile, durante il percorso, produrre uno scambio di informazioni e prevedere





modalità per superare possibili criticità che si dovessero verificare.

Occorre quindi creare un accordo fra quelli che sono gli interessi e le necessità dei due attori (scuola e lavoro), fare in modo che vengano rispettati da entrambe le parti i patti precedentemente concordati ed essere comunque un punto di riferimento sia per il tutor aziendale che, soprattutto, per lo studente.

Praticamente la figura del tutor didattico deve rispecchiare in tutto e per tutto quello che è un ruolo di mediatore e di garante, impegnato a far sì che il rapporto di stage non si sbilanci in una sorta di utilizzo strumentale o presenza passiva dello studente e che, allo stesso tempo, garantisca all'azienda un impegno personale da parte del giovane. Si tratta quindi, di cercare di fare in modo che vengano rispettati il più possibile gli interessi e il raggiungimento degli obiettivi di entrambe le parti per fare in modo che si possa raggiungere il massimo dei risultati possibili.

Durante tutto il percorso, sia nella fase di progettazione che attraverso le periodiche visite in azienda, il tutor didattico avrà quindi il compito di relazionarsi con il partner aziendale e di confrontare i differenti punti di vista, cercando di valutare, di esaminare e risolvere eventuali punti di contrasto che dovessero emergere. Altrettanto strategico risulta essere il rapporto con lo studente, con il quale dovrebbero essere fissati degli appuntamenti periodici (se non è possibile un incontro di persona, sarebbe almeno auspicabile un contatto telefonico con



scadenze definite) per discutere ed analizzare con quali modalità si sta svolgendo il momento formativo, se ci sono delle difficoltà con alcune componenti del contesto organizzativo, se ci sono ostacoli di natura relazionale e di rapporto con i colleghi o i superiori, problematiche connesse all'impossibilità di svolgere ciò che viene chiesto in seguito ad eccessiva fatica o stress, impossibilità di rispettare le regole e le condizioni lavorative imposte e così via.

Per quanto riguarda il tutor aziendale, è auspicabile che la scelta della persona che svolge questa funzione sia fatta con sufficiente cognizione di causa, poiché da questa figura dipenderà buona parte del successo qualitativo dell'intero percorso. Il tutor è infatti la figura che, a partire dal primo istante di ingresso in azienda dello studente, dovrà cercare di illustrare passo passo i diversi processi lavorativi e i differenti comportamenti logistici da attuare, trasmettere le conoscenze in merito al lavoro che deve essere appreso dal nuovo entrato e alle competenze tecniche, sociali e organizzative che diventano fondamentali per la riuscita del progetto. Il lavoro che deve essere svolto dal tutor aziendale, una volta che la valenza del tirocinio (formativa, orientativa) è definita, consiste soprattutto nel cercare di capire quali sono le opportunità che l'azienda può essere in grado di fornire, partendo in primis dalle motivazioni, necessità e bisogni manifestati dal giovane. E' compito del tutor, inoltre, fare in modo che:

- l'inserimento del nuovo arrivato nel contesto organizzativo e all'interno del gruppo di lavoro avvenga nel modo più appropriato possibile;



- siano descritti quelli che sono i compiti da svolgere, le modalità da seguire, indicando i problemi e le difficoltà a cui si può andare incontro, restando il più possibile presente per sostenere e seguire lo studente soprattutto durante i primi giorni per poi lasciare sempre più autonomia;
- venga fornita un'immagine, la più dettagliata possibile, di tutti quelli che sono i compiti e i ruoli che vengono svolti all'interno dell'azienda (almeno l'ambito specifico nel quale viene svolta l'esperienza), accompagnando il nuovo arrivato a fare una visita della struttura, in modo da fargli capire subito secondo quali modalità funziona il contesto lavorativo, dando quindi una prima visione realistica dell'ambiente e cercando di ridurre l'inevitabile disorientamento iniziale dello studente;
- funzioni da specchio per il giovane, cercando il dialogo per spiegare e correggere eventuali errori e per incoraggiare il lavoro se si presentano difficoltà, cercando sempre di fare capire in cosa e il perché si sta sbagliando e sottolineando invece quelli che sono i comportamenti eseguiti positivamente dallo studente;
- ascolti lo studente nel momento in cui dovessero sorgere dei problemi o delle incompatibilità nel servizio che si sta svolgendo e cercare di risolverle anche con l'aiuto del tutor didattico.

Sarebbe auspicabile che il compito del tutor aziendale iniziasse in realtà ancora prima dell'entrata in azienda dello

**Azioni di  
ACCOMPAGNAMENTO  
ORIENTATIVO  
NELL'IMPATTO CON IL  
MONDO DEL LAVORO**

studente, con un suo coinvolgimento in fase di preparazione dell'esperienza; tale opportunità (anche per il numero di persone che si dovrebbero coinvolgere) risulta in molti casi difficile da praticare.

**Guida  
METODOLOGICA  
PER DOCENTI**






### 1.3. Il ruolo dello STUDENTE



Lo studente è il protagonista principale dell'intero processo. Prima di analizzare in concreto quelli che sono i compiti e le finalità di chi intraprende un percorso di stage, cerchiamo di capire cosa comporta, a livello socio-psicologico, l'ingresso in un contesto sconosciuto ed il fronteggiamento di un nuovo sistema di relazioni e di compiti.

Qualunque cambiamento si verifichi nella nostra esistenza ci porta ad elaborare una modalità o una strategia per poter affrontare questa situazione; proviamo infatti a pensare a quali difficoltà possono essere per un adulto lo sposarsi, la nascita di un figlio o il cambiare lavoro e soprattutto a quale cambiamento di rotta queste situazioni portano nella vita di tutti i giorni, in quanto costituiscono un contesto nuovo o quantomeno diverso da quello in cui la persona era ormai abituata a muoversi. In poche parole sono tutte condizioni che portano ad una transizione, ad un cambiamento del nostro modo di agire; anche l'esperienza di stage può essere paragonata ad una prima (sia pure contenuta) forma di transizione psicosociale all'interno del percorso di socializzazione lavorativa. In letteratura, questo processo (socializzazione lavorativa) viene definito come costituito da alcune fasi generalmente ricorrenti, nel momento in cui si entra in contatto per la prima volta con un contesto lavorativo (Nicholson, 1987):

 la fase di *preparazione*, cioè la fase antecedente all'ingresso in una struttura lavorativa, in cui da parte del



neofita vengono elaborate aspettative e desideri;

● la fase di *incontro*, cioè il contatto vero e proprio con il contesto lavorativo, dove il soggetto deve iniziare a mettere in atto vere e proprie strategie per affrontare i diversi compiti;

● la fase di *adattamento*, momento nel quale il soggetto inizia ad abituarsi al contesto e ai cambiamenti lavorativi;

● la fase di *stabilizzazione*, cioè il momento in cui l'esperienza professionale si consolida.

L'esperienza di stage rappresenta un momento della fase di incontro con il lavoro sia pure in una logica ancora preparatoria all'inserimento lavorativo vero e proprio. “L'ingresso al lavoro costituisce una profonda occasione di ristrutturazione cognitiva, emotiva e comportamentale che richiede al soggetto di utilizzare le proprie risorse per controllare e verificare le proprie capacità di azione nel nuovo ambiente e per ridefinire, in modo appropriato, gli scopi fondamentali della propria esistenza. Il soggetto si trova di fronte ad un compito complesso (decifrare ed interpretare la situazione, confrontare requisiti personali ed esigenze di lavoro, valutare sé stesso e le proprie capacità, modificare credenze e rappresentazioni sociali, ridefinire stili di azione...) ed è stimolato ad individuare le strategie di fronteggiamento della situazione che, in base alle risorse e alle capacità possedute, procurino gli esiti più soddisfacenti, o almeno una riduzione dei costi da pagare nel suo personale percorso sociale e lavorativo” (Sarchielli, 1983).



Chi si trova ad affrontare una situazione di tirocinio, di stage, di alternanza scuola lavoro, si colloca in una condizione molto probabilmente più protetta rispetto a quello che può essere un primo ingresso vero e proprio nel contesto produttivo, ma è comunque importante riconoscere gli effetti di ristrutturazione cognitivo-emozionale di questo tipo di impatto.

Lo studente che intraprende un percorso di stage può essere mosso da motivazioni e interessi ben diversi. E' facilmente ipotizzabile che alcuni dei possibili obiettivi del giovane possano riguardare:

- la speranza di inserirsi successivamente all'interno di una certa azienda (in termini di assunzione);
- la preferenza ad imparare operativamente e acquisire competenze tecnico/professionali sul campo;
- l'idea di colmare eventuali mancanze nella propria formazione cercando di acquisire e sperimentare quelle nozioni soprattutto pratiche che i banchi di scuola non sono riusciti a trasmettere;
- la voglia di uscire semplicemente da una situazione scolastica in cui non ci si sente a proprio agio.

Lo studente ha comunque il dovere di rispettare quelli che sono o saranno gli impegni presi con l'azienda, iniziando col



rispettare orari, colleghi e carichi di lavoro e assumendo quelli che sono i modelli organizzativi dell'azienda per la quale “lavora”.

Qualunque sia la molla che spinge la persona a intraprendere un percorso di stage, l'obiettivo finale che ognuno deve essere certo di potere portare a casa è quello di avere imparato a fare o a conoscere qualcosa. Il ruolo dello “stagista”, infatti, è e deve essere di primissimo piano, in quanto è la persona che avvia in maniera attiva un importante processo di apprendimento e di transizione.

Nel quadro del Progetto OR.che.S.T.R.A. è stato prodotto un CD-rom per gli studenti che affrontano esperienze di stage (ma anche di tirocinio o di lavoro estivo), finalizzato a supportare una riflessione autonoma dell'esperienza orientativa.

Lo strumento si articola in tre parti: PRIMA, DURANTE, DOPO lo stage:

La prima parte aiuta il giovane:

- a prendere consapevolezza delle motivazioni che lo accompagnano in questa esperienza,
- a ricostruire gli atteggiamenti e i valori che ha progressivamente maturato nei confronti del lavoro e che funzioneranno come schemi di riferimento cognitivo ed emotivo nella nuova esperienza,
- a verificare il tipo di informazioni che possiede rispetto alla





realtà del mercato del lavoro, del settore /azienda specifica in cui dovrà inserirsi, del profilo professionale di riferimento, ecc. ed eventualmente ampliare il proprio livello di conoscenze anche attraverso la consultazione di siti dedicati,

- a riflettere sul bagaglio di risorse personali con cui lo studente si prepara ad affrontare l'esperienza di stage.

La seconda parte ha come obiettivo di:

- mettere a disposizione dello studente una serie di materiali da utilizzare come base di “registrazione” di ciò che succede sul lavoro,
- facilitare e valorizzare le “scoperte” (in termini di risorse/capacità, interessi, informazioni, ecc.) legate all'impatto con il contesto produttivo,
- stimolare la ricerca di spiegazioni per eventuali criticità o insuccessi collegati all'esperienza concreta,
- suggerire un rapporto di confronto e scambio con il tutor (sia aziendale che didattico).

La terza parte si propone di:

- favorire una riflessione e valutazione finale, verificando il punto di partenza personale ed eventuali modificazioni intervenute rispetto a motivazioni verso lo stage, interessi professionali, conoscenze e competenze, informazioni e

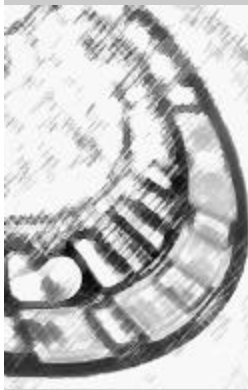
**Azioni di  
ACCOMPAGNAMENTO  
ORIENTATIVO  
NELL'IMPATTO CON il  
MONDO del LAVORO**

atteggiamento, ecc:

- collegare l'esperienza svolta con la prosecuzione del percorso formativo (rimotivazione allo studio, cambiamento di comportamenti / impegno/ ecc.)
- collegare l'esperienza di stage alla costruzione graduale di un progetto professionale individuale, stimolando anche il collegamento con servizi dedicati orientamento in presenza di situazioni critiche o di eventuali ri-aggiustamenti di percorso.

**Guida  
METODOLOGICA  
PER DOCENTI**







## 1.4. I presupposti e le fasi del processo



Per avviare un percorso di stage il punto di riferimento dal quale partire, non dovrebbe essere una figura professionale, ma piuttosto un'area lavorativa e quelle che sono le competenze richieste per poter operare in quel determinato contesto. Basare l'esperienza di primo impatto col lavoro sulla figura professionale, può rappresentare un obiettivo inadeguato perché si rischia di non arrivare alla definizione delle attività che realmente lo studente dovrà fare una volta che sarà all'interno dell'azienda.

Il primo passaggio da compiere dovrebbe essere quello di effettuare una mappatura dei processi e delle attività che dovranno essere svolte dal giovane e che dovranno poi essere valutate come competenze apprese o meno durante l'esercizio delle varie funzioni. Queste competenze verranno acquisite dallo studente, basandosi prevalentemente su apprendimenti che derivano da:

 *contesto* nel quale il soggetto viene inserito: quindi tutto quello che la persona è in grado di immagazzinare e verificare, correggendo o confermando quelle che potevano essere le aspettative iniziali in merito all'azienda che lo ospita;

 *modello di riferimento*: il tirocinante verrà affiancato nel



suo lavoro dalla presenza del tutor aziendale, che avrà il compito di illustrare e definire meglio le modalità operative dello stage. E' inevitabile che il giovane lo assuma come modello e ne applichi le tecniche e i suggerimenti;

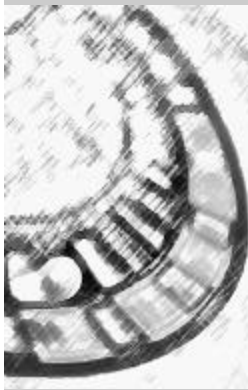
🌀 *pratica individuale*: prima o poi, spetterà allo studente misurarsi in prima persona su quanto appreso, valutando in questo modo cosa riesce a fare, su quali aspetti insistere per migliorare ulteriormente, quali strategie adottare per risolvere eventuali criticità, quali suggerimenti accogliere;

🌀 *comunicazione*: la possibilità di confrontarsi, di essere coinvolto nelle attività quotidiane, di essere informato di cambiamenti interni all'organizzazione, di avere scambi verbali con i due tutor (didattico e aziendale) è un ulteriore elemento efficace di apprendimento organizzativo.

Dovrebbe poi essere una pratica abituale per quanto riguarda i tutor, quella di raccogliere informazioni sull'esperienza di stage, cercando di fare riferimento ad alcuni ambiti principali:

🌀 *la realizzazione del programma di stage*: è importante verificare se gli accordi presi dalle parti, quando il percorso è stato attivato, sono state rispettati, soprattutto in riferimento ai tempi, alle attività svolte, ai contesti di riferimento, ecc.

🌀 *il livello qualitativo* del percorso: alcuni indicatori di valutazione dovrebbero essere riferiti alla qualità delle azioni dei tutor, all'efficacia delle situazioni offerte, alla



possibilità di risolvere eventuali situazioni difficoltose, ecc.

☉ *l'estendibilità dell'esperienza:* qui si tratta di prestare attenzione soprattutto alle criticità emerse e a come queste sono state superate, se potevano essere adottate strategie più efficaci e se l'esperienza di stage potrebbe essere ripetuta nello stesso contesto, con lo stesso tutor e con le stesse modalità.

Tutte queste valutazioni devono essere prodotte coinvolgendo tutti gli attori dell'esperienza (tutor didattico, tutor aziendale, Studente) attraverso:

- ☉ l'osservazione delle varie attività,
- ☉ la somministrazione di griglie di valutazione in itinere come strumento indispensabile per comprendere lo stato di sviluppo degli apprendimenti e se esistono eventuali ritardi in merito al percorso formativo,
- ☉ gli incontri periodici fra le diverse parti come momento di confronto,
- ☉ l'autovalutazione del soggetto attraverso schede che ne monitorino il livello di apprendimento e la soddisfazione,
- ☉ una valutazione finale attraverso la quale valutare i comportamenti e le competenze acquisite.

Per quanto concerne globalmente la preparazione e la



gestione dell'esperienza di stage è opportuno prefigurare una possibile articolazione in fasi distinte e successive:

- una prima fase è finalizzata alla ricerca di opportunità di stage presso le aziende e la costruzione sul territorio di una rete di rapporti stabili;
- una seconda fase riguarda il sostegno allo studente per la costruzione del proprio progetto di stage. E' all'interno di questa fase che si può collocare una prima attività orientativa con il gruppo classe (cfr. *Schede operative per il lavoro in classe*);
- una terza fase è finalizzata al monitoraggio individualizzato del percorso di stage; si tratta di verificare in itinere l'andamento dell'esperienza personale attraverso un raccordo strutturato fra tirocinante, tutor didattico e tutor aziendale;
- una quarta fase riguarda la valutazione finale dell'esperienza. La finalità è quella di aiutare il tirocinante a rielaborare in modo critico il proprio percorso e a pianificare alcune strategie di comportamento in funzione della prosecuzione dell'esperienza formativa e l'identificazione di un proprio obiettivo professionale.



## 1.5. AppENDICE



Maria Luisa Pombeni *Differenziare le Azioni e Specificare le Professionalità* in A. Grimaldi (a cura di), *Modelli e strumenti per l'orientamento*, Angeli, Milano, 2002

### *Introduzione*



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

### *1. I riferimenti teorico-culturali*



Quando si è impegnati nella ricostruzione di una situazione esperienziale si è propensi ad enfatizzare l'analisi di indicatori empirici in grado di legittimare la riflessione che si



viene svolgendo, lasciando invece come presupposto implicito, col rischio che venga percepito inopportuno o pericolosamente accademico, qualsiasi riferimento teorico. In questa sede non è tuttavia il caso di dimenticare che il notevole sviluppo delle pratiche di orientamento degli ultimi vent'anni può contare su solidi riferimenti di letteratura, anche se non sempre sufficientemente conosciuti e sperimentalmente rielaborati da parte delle risorse professionali che intervengono in questo settore.

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

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

Poiché nella società moderna il processo di socializzazione adulta e le traiettorie di carriera del singolo individuo sono sempre più caratterizzati da irregolarità, interruzioni e deviazioni (Kraus W. 1998), gestire la propria storia





formativa e professionale significa, per la persona, imparare a governare possibili cambiamenti di ruolo e di responsabilità che si presentano non sempre in modo prevedibile e attrezzarsi per costruire o riorganizzare in itinere un progetto professionale soddisfacente che possa dare continuità - nel cambiamento- alla propria identità personale e sociale (Almudever, Croity-Belz, Hajjar, 1999; Gelpe 1997).

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

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



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

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

- 1) il primo obiettivo è finalizzato a far maturare nella persona un *atteggiamento ed uno stile di comportamento proattivo* rispetto alla gestione della propria storia personale; si tratta in questo caso di promuovere alcune *competenze orientative* da considerarsi *propedeutiche e aspecifiche* (ma non per questo meno importanti) al fronteggiamento delle diverse transizioni formative e lavorative; tali risorse (capacità di attivazione,



canalizzazione degli obiettivi, diagnosi dei problemi, ecc.) hanno a che fare con i prerequisiti minimi per affrontare positivamente snodi complessi del processo di orientamento scolastico e professionale e costituiscono la premessa indispensabile per un reale auto-orientamento;

- 2) il secondo obiettivo è finalizzato a far maturare nella persona la capacità di *tener sotto controllo lo svolgersi delle esperienze in atto* (il percorso formativo, la ricerca del lavoro, l'attività professionale); tali risorse, definibili anche come *competenze di auto-monitoraggio* di situazioni in cui la persona è concretamente coinvolta, sono connesse con la capacità di mantenere un livello di consapevolezza critica sulle esperienze in corso e di saper valutare in maniera preventiva eventuali fattori di rischio;
- 3) il terzo obiettivo è finalizzato a far maturare nel soggetto capacità di *affrontare gli eventi decisionali* attraverso una *progettazione di sé nel tempo*; tali risorse, definibili anche come *competenze orientative di sviluppo* della propria storia formativa e lavorativa hanno a che fare con la capacità di darsi degli obiettivi di crescita (personale e/o professionale), di investire delle energie per il raggiungimento di un obiettivo, di costruire dei progetti individuali assumendosi responsabilità e rischi connessi alla loro realizzazione; sono collegate alle situazioni di scelta e alla elaborazione di progetti formativi e lavorativi coerenti con il processo di costruzione della propria identità personale e sociale.



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

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

## ***2. I contesti dell'azione orientativa***



La letteratura dedicata e le esperienze europee con cui i professionisti dell'orientamento sono venuti in contatto



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

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

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



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

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

### ***La scuola***

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



funzioni.

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

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

La seconda funzione è di tipo *esplicito*, ha a che fare cioè con azioni che intenzionalmente influenzano lo svolgersi dell'esperienza orientativa dello studente; in questo senso assumono le caratteristiche di un'azione dedicata, cioè mirata a produrre effetti immediati sulla prosecuzione del percorso



formativo individuale. Nella pratica empirica possiamo identificare almeno due tipologie di azioni dedicate attivate all'interno del sistema scolastico:

● le prime sono azioni specificamente rivolte a *migliorare la qualità dell'esperienza scolastica in corso*;

● le seconde sono azioni di *sostegno ad esperienze di transizione formativa*, connesse alle scelte naturali di fine ciclo (scuola media, scuola superiore) o a situazioni di ri-orientamento di decisioni non andate a buon fine (interruzione di percorsi e cambio di indirizzo di studio).

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


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


● *Moduli di verifica in itinere dei risultati scolastici*. Anche in





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

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

 *Interventi formativi di educazione alla scelta.* Si tratta di attività di preparazione al processo decisionale attraverso lo sviluppo di una riflessione personale e di un confronto con i compagni su alcune tematiche in gioco nel processo

di scelta (gli stereotipi sulla formazione e il lavoro, gli atteggiamenti ed i valori personali, le strategie di problem solving, ecc.). Anche in questo caso, possono essere utilizzate sia risorse interne (solitamente, dopo una preparazione specifica) che operatori esterni in convenzione.

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

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

Nella seconda tipologia di azioni dedicate, messe in campo dalla scuola e finalizzate al sostegno orientativo per esperienze di transizioni formative (interne od esterne al sistema), vanno ricomprese specificamente gli interventi di consulenza a processi decisionali che interessano sia momenti naturali di snodo del





sistema scolastico (terza media e quinta superiore) sia situazioni di ri-aggiustamento di percorsi individuali problematici, attraverso il dispositivo delle passerelle fra indirizzi di studio o nel passaggio a canali diversi di assolvimento dell'obbligo formativo.

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

### ***L'università***

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



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

Per quanto concerne *l'orientamento in itinere* dovrebbe essere prevista dalle singole Facoltà un'attività di tutorato orientativo per ridurre dispersione e rischi di insuccesso durante il percorso universitario. Questa funzione (dove attivata) può

di tutorato anglosassone) o a personale dedicato (talvolta vengono utilizzate anche risorse tecnico-amministrative); sono presenti, infine, anche alcune esperienze che utilizzano il tutorato fra pari (studenti “anziani” verso studenti “giovani”).

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



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

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

- a) attività propedeutiche alla scelta, sia di carattere informativo, realizzate con un ampio ventaglio di soluzioni operative (promozionali, tecnologiche, ecc.), sia di carattere didattico (qualche esperienza di collegamento fra le discipline) che svolgono una funzione indirettamente orientativa in quanto favoriscono una maggiore consapevolezza dei propri requisiti di ingresso; queste attività sono svolte tutte da risorse interne (personale docente e amministrativo delle singole facoltà);
- b) attività di accompagnamento in itinere del percorso universitario (attività di tutorato orientativo) che vengono svolte da risorse interne (personale docente e amministrativo delle singole facoltà) e attività di accompagnamento in uscita (attività di tirocinio e sostegno all'inserimento lavorativo) che vengono realizzate prevalentemente in integrazione con il



sistema della formazione professionale;

- ☉ c) attività di consulenza alla scelta universitaria, all'interno di servizi dedicati di ateneo in cui operano soprattutto orientatori professionisti o in collegamento con centri specializzati presenti sul territorio.

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

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

### ***La formazione professionale***

Descrivere la gamma di attività/servizi realizzati dal sistema di *formazione professionale* risulta assai complesso in quanto questa è la realtà che ha maggiormente investito risorse



per l'orientamento in questi ultimi anni, soprattutto attraverso la realizzazione dei progetti F.S.E..

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

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



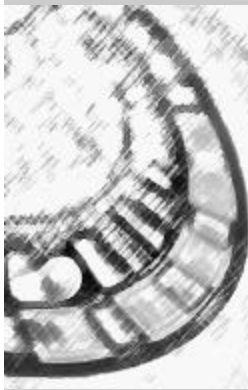
attraverso la formazione cercano di concretizzare (ad esempio, neodiplomati o neolaureati) oppure non sono momentaneamente in condizione di operare una “scelta personale” per la criticità della propria storia scolastica (ad esempio, fasce deboli e/o dell'obbligo formativo).

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

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

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





● interventi di preparazione alle transizioni lavorative (per esempio, moduli di sostegno all'inserimento lavorativo per diplomandi).

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

● a) la gestione dei servizi di accoglienza e informazione e l'attivazione dei laboratori di ricerca attiva del lavoro, prevalentemente attraverso la messa a bando di attività da svolgersi all'interno della struttura pubblica;

● b) la gestione dei colloqui D.L. 181 (successivamente D.L. 297) e, più in generale, di colloqui orientativi di primo livello, la realizzazione di tirocini e di percorsi di accompagnamento al lavoro, attività in alcuni casi da realizzarsi come servizio interno al centro per l'impiego ed in altri come servizio esternalizzato;

● c) la gestione di percorsi specialistici (soprattutto il < bilancio di competenze >) da realizzarsi prevalentemente come risorsa esterna in convenzione con il centro per l'impiego.

L'ampio fronte di opportunità che si sono aperte con l'incremento dei servizi di orientamento nella scuola, nell'università e nei servizi per l'impiego ha comportato per il



sistema di formazione professionale il rischio di una perdita di specificità (rispetto all'missione originaria), dovuta all'eterogeneità di risposte (informazione, accoglienza/filtro, consulenza, bilancio di competenze, ricerca del lavoro, ecc.) a cui le agenzie formative sono state sollecitate a far fronte.

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

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

### ***I servizi per il lavoro***

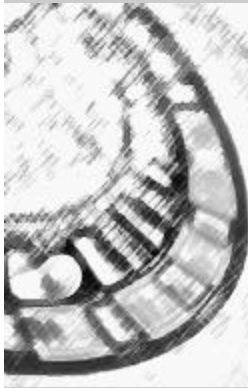
Si è già parlato della attivazione di servizi di orientamento



all'interno o in collegamento con i centri per l'impiego provinciali. Le prime esperienze di decentramento delle competenze in materia di collocamento hanno evidenziato almeno tre tipologie di situazioni empiriche:

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

Volendo sintetizzare il ventaglio di attività messe in essere dai servizi per l'impiego (autonomamente o con il contributo di



altre risorse), possiamo trovare delle analogie con le tre tipologie di funzioni precedentemente identificate negli altri sistemi. Anche in questo caso, infatti, sono presenti:

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

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

- a) in parte utilizzando personale riqualificato degli uffici di collocamento;
- b) in parte attraverso la messa a disposizione di risorse del sistema della formazione professionale (in qualche caso, degli informagiovani o servizi analoghi) con la logica



dell'appalto di servizi che risulta essere l'esperienza di gran lunga più diffusa;

- c) in parte con l'integrazione di risorse dei servizi pubblici dedicati (collegamento fra servizi di orientamento pubblici e centri per l'impiego), anche se questa realtà è da considerarsi minoritaria.

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

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



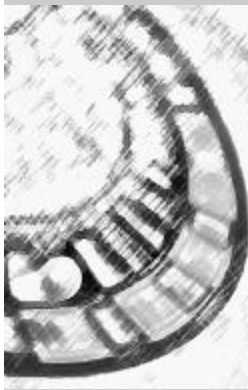
### 3. *Le funzioni di orientamento*

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

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

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

Queste attività si propongono di potenziare un insieme di



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

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

Una *seconda funzione dedicata* ha a che fare con le attività di auto-monitoraggio dei percorsi formativi e lavorativi e con le azioni di accompagnamento nelle esperienze di transizioni fra sistemi. Questi interventi orientativi si propongono di potenziare



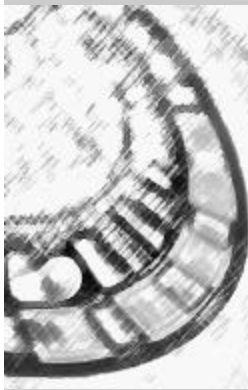
la capacità di analisi delle situazioni in essere (formative o lavorative) e di pianificazione delle strategie di comportamento (sia in ottica correttiva che preventiva).

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

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

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





buon esito del processo. La peculiarità di questa funzione riguarda la sua centratura sull'esperienza in atto e ne costituisce l'elemento di differenziazione dalla terza funzione che attiene principalmente alla progettazione di sviluppi futuri delle storie individuali.

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

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

Della pratica del *bilancio di competenze* è stato enfatizzato soprattutto il coinvolgimento attivo del soggetto nel processo di autoanalisi e di riconoscimento delle proprie risorse; dall'approccio del *360° degree-feedback* è stato ripreso principalmente il valore del confronto sé/altri e la progettualità



che ne deriva per la messa a fuoco di possibili aree di potenziamento delle criticità e di investimento delle risorse personali; del modello dell'*assessment center*, infine, sono stati focalizzati gli effetti indotti dal confronto fra auto ed etero-valutazione rispetto ai vissuti individuali.

#### 4. *Gli elementi di trasversalità*

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

- E' la persona che attiva un proprio processo di orientamento rispetto all'esperienza formativa e lavorativa indipendentemente dall'esito (socialmente valutato);
- Nel processo di auto-orientamento della persona entrano in gioco diversi elementi di natura diversa: fattori individuali che corrispondono alla dotazione di partenza della persona; variabili socio-ambientali che esprimono le condizioni di contesto e di vita;



esperienze (successi/insuccessi, vissuti positivi/negativi, ecc.) del percorso formativo e lavorativo individuale; vincoli istituzionali che sono influenzati dalle caratteristiche del sistema scolastico-formativo; vincoli economico-produttivi che esprimono le caratteristiche del mercato /dei mercati del lavoro; azioni spontanee (cioè non intenzionali) di influenzamento della persona attraverso fonti significative (amici, genitori, partner, modelli sociali di riferimento, massmedia, ecc.);

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

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

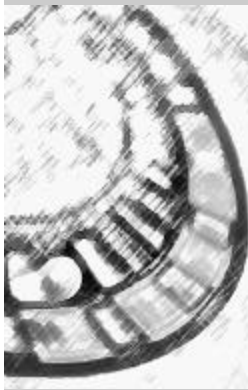


due tipologie di figure differenti:

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

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

🌀 I criteri su cui si fonda il tentativo di differenziazione delle diverse funzioni orientative fa riferimento all'analisi dei bisogni orientativi della persona o meglio dei bisogni di supporto alla maturazione autonoma del processo di auto-orientamento; tale analisi deve tener conto in realtà sia di alcune caratteristiche generali del processo sia di bisogni



specifici espressi da target diversi di persone (in coerenza con l'approccio europeo *long life guidance*) e cioè: studenti del sistema scolastico e della formazione professionale, universitari, giovani in cerca di prima occupazione, disoccupati adulti, lavoratori interessati ad uno sviluppo professionale individuale, fasce deboli a rischio di espulsione dal mercato del lavoro.

### ***Riferimenti bibliografici***

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



Guichard, J., Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*, Dunod, Paris; tr.it. (2003) *Psicologia dell'orientamento professionale*, Raffaello Cortina Editore

Guichard J. (1999), Quels cadres conceptuels pour quelle orientation à l'aube du XXI Siecle, in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 1999;

Gysbers, N.C., Heppner, M.J., & Johnston, J.A. (2000), Conseil et développement de carrière tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 91-115.

ISFOL (1994), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*. Angeli, Milano.

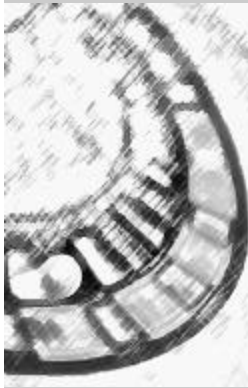
Kapes, J.T., & Mastie, M.M. (1998). *A counselor's guide to career assessment instruments*. National Career Development Association, Alexandria.

Kraus, W. (1998). La fin des grands projets : la développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 105-121.

Lecompte, C. (1999). Face à la complexité et à l'incertitude : l'impossibilité de se défaire de soi. *Revue québécoise de psychologie*, 20, 37-63.

Lemoine, C. (1999). Qu'est-ce qu'un bilan de compétences ?. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 4, 243-248.

Lemoine C. (ed.) (2002), *Risorse per il bilancio di competenze*,



Franco Angeli, Milano

Levy-Leboyer, C. (1996). *Le bilan de compétences*. Les Editions d'Organisation, Paris.

London, M., & Beatty, R.W. (1993). 360°-degree feedback as a competitive advantage. *Human Resource Management*, n° monografico, 234-257.

Manzi, P.A. (1987). Skills assessment in career counseling: A developmental approach. *Career Development Quarterly*, 36, 45-54.

Mow International research Team (1987). *The meaning of working: An International Perspective*. Academic Press, London.

Parlier, M. (1996). L'orientation professionnelle dans l'entreprise: une alternative à la gestion des carriers. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25, 343-355.

Pombeni, M. L., & Guglielmi, D. (2000). Competenze orientative, costrutti e misure. *Giornale italiano di psicologia dell'orientamento*, 3, 67-80.

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

Sartori M. (a cura di) (2002), *Percorsi di transizione formativa e lavorativa delle donne*, Franco Angeli, Milano



Azioni di  
ACCOMPAGNAMENTO  
ORIENTATIVO  
NELL'IMPATTO CON il  
MONDO DEL LAVORO

# Schede operative per il lavoro in classe

## 2.1. LA CLASSE COME CONTESTO di ORIENTAMENTO

### 2.2. LA STRUTTURA dell'AZIONE ORIENTATIVA

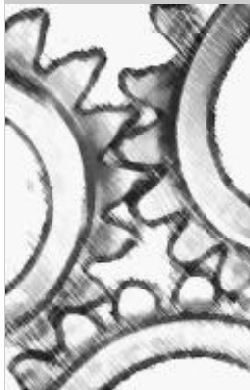
2.2.1 FASE ESPLORATIVA

2.2.2 FASE ESPERIENZIALE

2.2.3. FASE STRATEGICA



Schede  
operative per  
il lavoro in classe



## 2.1. LA CLASSE COME CONTESTO di ORIENTAMENTO

Il lavoro di gruppo favorisce l'attivazione del processo di auto-orientamento, in quanto:

- spazio privilegiato di elaborazione cognitiva e confronto sociale,
- luogo di dinamiche affettive e di condivisione della complessità del problema da affrontare,
- situazione protetta per la sperimentazione di sé.

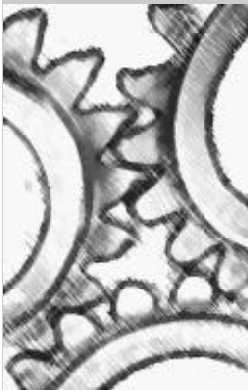
Gli aspetti positivi del gruppo come setting di orientamento trovano molti riferimenti nella letteratura scientifica:

LEWIN (1935): introduce il concetto di gruppo come fenomeno psicosociale unitario e non come semplice somma di individui.

FESTINGER (1957): valorizza la funzione dei membri di un piccolo gruppo per la valutazione delle capacità di un soggetto.

E' attraverso il confronto con gli altri che il soggetto può migliorare la conoscenza di se stesso, a condizione che si tratti di "altri" con cui la persona sente di potersi confrontare.

Non tutti gli "altri" infatti sono significativi per favorire



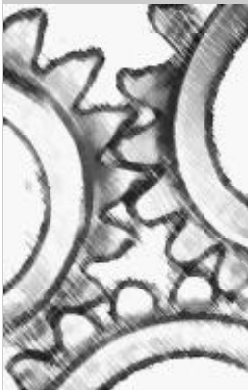
questo processo; la possibilità di riconoscere gli altri come confrontabili è legata ad una differenza non troppo vistosa fra i membri del gruppo.

**MORENO (1970):** identifica il gruppo come ambito privilegiato per la sperimentazione di ruoli diversi, i partecipanti cioè possono sperimentare in un contesto rassicurante e non valutativo nuovi atteggiamenti e nuovi ruoli; il gruppo favorisce l'emergere di diverse modalità di esprimersi.

**ROGERS (1970):** sottolinea l'importanza di creare delle condizioni emotive ottimali, caratterizzate da spontaneità e fiducia, per mettere il soggetto nella condizione di massima apertura nei confronti degli stimoli che gli vengono inviati.

**AMERIO (1982):** descrive il gruppo come luogo di espressione e potenziamento della ricerca attiva individuale, come esperienza per sperimentare il proprio cambiamento e per sostenere il cambiamento degli altri.

**MUGNY (1987):** riconduce al contesto di gruppo l'attivazione del conflitto socio-cognitivo, inteso come allargamento del punto di vista personale; il gruppo rappresenta una situazione formativa in cui più persone si trovano insieme a risolvere uno stesso compito; dal confronto sociale emerge la funzione strutturante che il conflitto, scaturito dall'esistenza di punti di vista diversi, svolge nell'argomentare meglio e nell'analizzare criticamente il proprio punto di vista e nel riorganizzare le proprie conoscenze (atteggiamenti, opinioni,

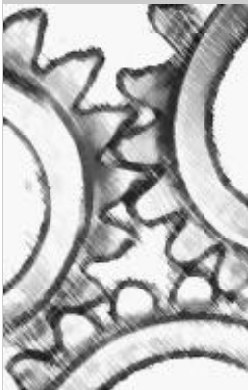


valori ecc.) sull'oggetto in discussione.

LANZARA (1988) : propone l'esperienza di gruppo come luogo di neutralizzazione dell'incertezza rispetto al compito che la persona deve affrontare; il soggetto da solo tende a percepire la situazione critica come esperienza esclusiva, con soluzione ad una via; il confronto con altri che vivono lo stesso stress può favorire l'individuazione di altre soluzioni e la condivisione di uno stesso universo di fantasie negative rispetto alla situazione di transizione.

BROWN (1990): descrive il gruppo come ambiente privilegiato che consente al singolo di attivare un processo di confronto con gli altri e di allargare le rappresentazioni alla base del proprio progetto professionale e di vita.

VOPEL (1991): definisce il gruppo come uno dei luoghi privilegiati per la riflessione e l'azione in campo formativo, in quanto costituisce un contesto psico-sociale assai ricco di stimoli e di possibilità in ordine alla crescita, alla maturazione e all'apprendimento. In questo caso per apprendimento non si intende il semplice processo di trasmissione di informazioni, ma la possibilità di imparare grazie all'essere direttamente implicati dal punto di vista emotivo. Nessuno assume in modo precipuo la funzione di colui che insegna, ma è la situazione stessa di gruppo che crea molteplici e svariate possibilità che favoriscono l'esplicitarsi di questa funzione, così che tutti i membri del gruppo ne risultano corresponsabili.



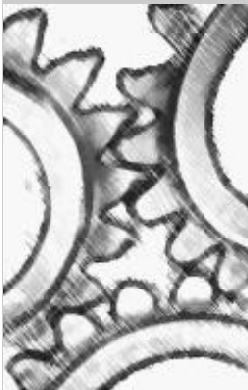
**BANDURA (1995):** l'esperienza all'interno di un gruppo in cui sono presenti persone confrontabili, con cui cioè il soggetto si sente simile, può aumentare la percezione di essere all'altezza (o sentimento di auto-efficacia) di rispetto al compito da affrontare. Al contrario il confronto con persone il cui rendimento (o prestazione) risulti sempre migliore della propria può invece abbassare la percezione di auto-efficacia.

Se il contesto formativo di gruppo presenta considerevoli punti di forza, non sono da sottovalutare anche alcuni elementi di criticità o possibili rischi dell'azione orientativa svolta a livello di gruppo-classe.

Possibili rischi sono:

- ❁ a) la tendenza all'uniformità e al conformismo; si tratta di un possibile appiattimento dei comportamenti e delle scelte individuali alle pressioni o alla forza del gruppo;
- ❁ b) la tendenza alla deresponsabilizzazione; può verificarsi un atteggiamento di passività e di disimpegno individuale, un nascondersi “dietro” o “dentro” il gruppo per evitare impegni o esposizioni personali;
- ❁ c) la tendenza alla dipendenza dal gruppo; fa riferimento alla difficoltà della persona a muoversi autonomamente al di fuori delle decisioni del gruppo o al di là della vita del gruppo stesso.

La funzione del formatore risulta centrale per la creazione



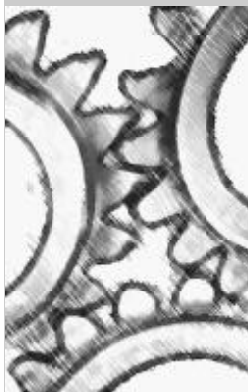
di un clima positivo all'interno del gruppo e per l'attivazione del senso di appartenenza al gruppo fondato sull'obiettivo comune da raggiungere. Nella gestione delle singole attività con il gruppo, il formatore segue alcuni criteri metodologici per innalzare la qualità e l'efficacia della propria azione. Dovrà infatti preoccuparsi di:

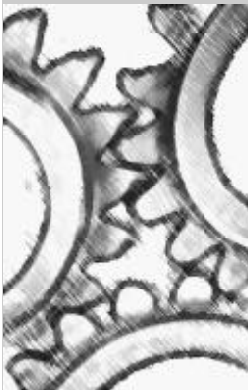
- ❁- alternare spesso le modalità di attivazione del gruppo (momenti frontali, giochi di ruolo, esercizi di simulazione, ecc.),
- ❁- cambiare stile di lavoro e forma comunicativa fra i partecipanti (attività orali, elaborazioni scritte, linguaggi visivi e informatici),
- ❁- ruotare ruoli e compiti dei membri del gruppo (per esempio, nella composizione delle unità di lavoro è importante cambiare modalità di composizione: una volta sono i partecipanti che scelgono i compagni di attività, un'altra volta si fa un'estrazione casuale, un'altra ancora decide il conduttore, ecc. oppure quando l'attività di sottogruppo prevede che un verbalista relazioni al gruppo sul lavoro fatto, il conduttore deve operare perchè non siano sempre le stesse persone a svolgere questa funzione),
- ❁- far in modo di coinvolgere tutti i partecipanti in ogni singola attività (evitare, per esempio, di procedere troppo spesso attraverso discussioni libere, perchè questa situazione formativa rischia di penalizzare le persone che hanno più difficoltà a prendere la parola davanti agli altri),

❁- tenere alta l'attenzione soprattutto nei momenti in cui il gruppo, o qualche sua parte, non è impegnato attivamente (per esempio durante momenti didattici frontali oppure quando un partecipante o un rappresentante di una unità di lavoro relaziona su un prodotto elaborato).

Per rendere orientativa (cioè utile al processo di auto-orientamento) la trattazione di un argomento è necessario attivare un processo formativo secondo una sequenza metodologica di questo tipo:

<i>fonte di apprendimento</i>		<i>obiettivo formativo</i>
1. STUDENTE	---->	RICOSTRUZIONE del punto di vista individuale
2. UNITA' DI LAVORO	---->	RIELABORAZIONE ristretta di vari punti di vista
3. GRUPPO CLASSE	---->	ALLARGAMENTO per confronto tra le unità di lavoro
TESTIMONI	---->	ALLARGAMENTO per confronto con fonti esterne al gruppo-classe
ESPERIENZE	---->	ALLARGAMENTO per impatto con situazioni/contesti
INFORMAZIONI	---->	ALLARGAMENTO per documentazione
4. FORMATORE	---->	SINTESI delle conoscenze/punti di vista emersi in fase di allargamento
5. STUDENTE	---->	VALUTAZIONE degli elementi (allargamento/sintesi) da integrare con il punto di vista di partenza





Per *ricostruzione* si intende la esplicitazione e la valorizzazione del punto di vista (atteggiamenti, informazioni, valori, opinioni, ecc.) di cui è portatore il soggetto - prima di qualsiasi approfondimento specifico - in virtù della propria esperienza personale e delle proprie appartenenze sociali.

Per *rielaborazione* si intende una prima attività di riorganizzazione e chiarificazione del proprio punto di vista, realizzata in un confronto ristretto con alcuni interlocutori molto simili a sè (alcuni membri della classe). Il fatto che si suggerisca una piccola unità di lavoro è giustificato dall'esigenza di favorire al massimo la presenza di un ambiente rassicurante.

Per *allargamento* si intende il confronto con molteplici punti vista (da quello più vicino dei membri del gruppo a quello più distante portato da testimoni significativi esterni), ma anche l'impatto diretto con esperienze nuove (per esempio, visite guidate, stage o tirocini). Anche la ricerca attiva di informazioni è riconducibile a questo obiettivo.

Per *sintesi* si intende l'attività condotta dal formatore per evidenziare la gamma di contenuti messi a disposizione dagli studenti durante le diverse fasi del percorso (unità di lavoro, discussione di gruppo, incontro con testimoni significativi, esperienze sul campo, ecc.). Si tratta di facilitare l'individuazione di un insieme di categorie sintetiche di contenuti.

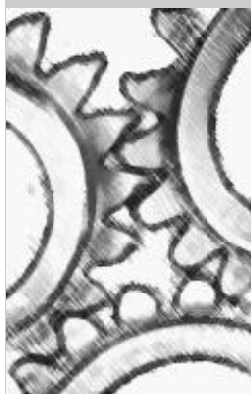
Per *valutazione* si intende l'operazione conclusiva in cui lo studente seleziona in maniera critica i contenuti raccolti durante il percorso formativo ed evidenziati in forma sintetica dal docente e li confronta con il proprio punto di vista iniziale (fase di

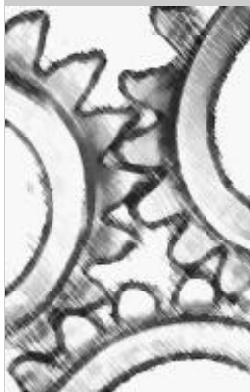


**Azioni di  
ACCOMPAGNAMENTO  
ORIENTATIVO  
NELL'IMPATTO CON il  
MONDO del LAVORO**

ricostruzione) per operare eventuali aggiustamenti e in questo modo disporre di una mappa rielaborata e riorganizzata come sistema di riferimento per operare nuove scelte attinenti il proprio processo di orientamento.

**Schede  
OPERATIVE  
PER il LAVORO  
IN CLASSE**





## **2.2. LA STRUTTURA dell'AZIONE ORIENTATIVA**

La proposta è rivolta alle figure professionali che hanno il compito di accompagnare e tutorare le esperienze di stage degli studenti di una classe. A svolgere questa funzione possono essere dei docenti dedicati, ma anche delle figure esterne (ad esempio, operatori del sistema di formazione professionale) nel quadro di progetti integrati fra scuola e risorse territoriali.

La metodologia di lavoro privilegia soprattutto il contesto del gruppo-classe (cfr. 2.1.) come luogo di preparazione e rielaborazione di esperienze individuali, senza sottovalutare tuttavia la funzione di tutorato in itinere che viene svolta da queste figure dedicate durante la permanenza dello studente nel contesto lavorativo.

Il percorso orientativo che accompagna l'esperienza di stage della classe si articola attorno a tre obiettivi distinti:

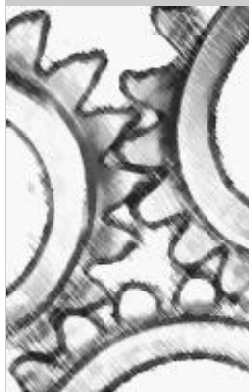
- 1) la preparazione degli studenti all'inserimento in azienda, sia da un punto di vista della consapevolezza dei vissuti e dei valori personali che si portano dietro nell'affrontare questa esperienza, sia in termini di verifica delle conoscenze minime per comprendere il contesto nel quale si inseriscono e per attribuire significato ad un insieme di attività e comportamenti che si troveranno a mettere in gioco (cfr. FASE ESPLORATIVA);
- 2) la messa a disposizione degli studenti di alcuni

**Azioni di  
ACCOMPAGNAMENTO  
ORIENTATIVO  
NELL'IMPATTO CON il  
MONDO del LAVORO**

strumenti di osservazione dell'esperienza in atto, per facilitare quell'azione di auto-monitoraggio dei comportamenti e delle prestazioni individuali che deve costituire poi la base per un confronto con i compagni ed una valutazione personale alla fine dello stage (cfr. FASE ESPERIENZIALE);

3) la facilitazione di un processo di *rielaborazione dell'esperienza di impatto con il mondo del lavoro*, in funzione di ulteriori investimenti rispetto alla conclusione del percorso formativo e alla maturazione di obiettivi professionali più specifici rispetto al processo di orientamento in essere (cfr. FASE STRATEGICA).

**Schede  
OPERATIVE  
PER il LAVORO  
IN CLASSE**



**Azioni di  
ACCOMPAGNAMENTO  
ORIENTATIVO  
NELL'IMPATTO CON il  
MONDO DEL LAVORO**

# FASE esplorativa

**scheda 1  
LE ATTESE NEI CONFRONTI dello STAGE**

**scheda 2  
LE MAPPE SOCIO-COGNITIVE di RIFERIMENTO**

**scheda 3  
LE INFORMAZIONI SUL CONTESTO LAVORATIVO**

**scheda 4  
L'ANALISI di UNA FIGURA PROFESSIONALE**

**scheda 5  
Il VALORE delle COMPETENZE**

**FASE  
esplorativa**



**FASE  
esplorativa**



## FASE ESPLORATIVA

### scheda 1 LE ATTESE NEI CONFRONTI dello STAGE

#### *Scopo dell'attività:*

- a) esplicitare le aspettative dello studente nei confronti dell'esperienza di inserimento in un contesto produttivo;
- b) confrontare le diverse motivazioni e gli atteggiamenti personali presenti all'interno della classe, al fine di allargare il punto di vista individuale dello studente e aiutarlo ad ampliare i propri schemi socio-cognitivi di riferimento nel fronteggiamento dell'esperienza di stage;
- c) condividere le finalità che la scuola attribuisce all'impatto con il mondo del lavoro nel quadro degli obiettivi generali del progetto formativo d'istituto.

#### *Fuochi di approfondimento:*

- 1) Verificare, attraverso un'attività individuale (ad esempio, la compilazione di una scheda-questionario, la realizzazione di un'intervista a fuochi incrociati, ecc.), se le aspettative personali esprimono prevalentemente:



- a) un centraggio sulla possibilità di sviluppare delle competenze professionali (concrete, spendibili, ecc.);
  - b) un centraggio sull'opportunità di vivere un'alternativa allo stare in classe (condizione percepita come disagio, routine, disinteresse, ecc.);
  - c) un centraggio sull'interesse a sperimentarsi (mettersi in gioco e/o alla prova in termini di competenze, comportamenti, interessi professionali, ecc.).
- 2) Attivare un confronto all'interno della classe, attraverso una discussione strutturata sui risultati della scheda-questionario o dell'intervista, concernente i seguenti aspetti:
- a) motivazioni prevalenti (prevalenza di un centraggio nelle motivazioni individuali);
  - b) analisi differenziata delle diverse tipologie di aspettative (per evidenziare pro e contro, valutare grado di realtà delle attese, ecc.);
  - c) sintesi del ventaglio possibile di ricadute positive che gli studenti si possono attendere da questo tipo di esperienza.



3) Discutere le finalità che la scuola attribuisce all'esperienza di alternanza fra formazione e lavoro attraverso:

- a) intervento di presentazione degli obiettivi formativi dello stage da parte del docente-referente (anche nel caso sia una figura esterna alla scuola a svolgere l'azione orientativa di accompagnamento dovrà essere il docente-referente a svolgere questo intervento);
- b) discussione a livello classe sia per chiedere chiarimenti sia per esprimere perplexità;
- c) condivisione di modalità di comportamento sul lavoro (compiti, impegni, ecc.) e di criteri di valutazione rispetto all'esperienza svolta.



## FASE ESPLORATIVA

### scheda 2

### LE MAPPE SOCIO-COGNITIVE di RIFERIMENTO

#### ***Scopo dell'attività:***

- a) rendere consapevoli gli studenti dell'insieme di atteggiamenti e valori con cui si avvicinano all'esperienza di stage;
- b) evidenziare collegamenti fra le rappresentazioni nei confronti del lavoro (in generale e dell'esperienza specifica di stage) e i significati attribuiti alla formazione (in generale e rispetto al percorso in atto).

#### ***Fuochi di approfondimento:***

- 1) Attivare una discussione sul significato del lavoro nella vita adulta di una persona verificando:
  - a) il livello di centralità di questa esperienza rispetto ad altre (famiglia, tempo libero, ecc.);
  - b) la funzione attribuita all'attività lavorativa in risposta a bisogni di realizzazione personale, interessi / esigenze economiche, desiderio di





successo/prestigio, ecc.;

- c) le differenze di significativi in riferimento al genere (confronto fra una specificità maschile e femminile) e alla cultura (soprattutto in presenza di studenti appartenenti ad altri paesi, religioni, ecc.).
- 2) Promuovere una riflessione sul valore / sui significati attribuiti alla formazione lungo tutto l'arco della vita, verificando:
- a) la conoscenza / condivisione del concetto di formazione continua/permanente;
  - b) gli atteggiamenti / investimenti nei confronti del percorso scolastico in essere, sia in termini di crescita personale sia in funzione dello sviluppo professionale;
  - c) la disponibilità /propensione verso impegni formativi futuri, sia in continuità dopo l'uscita dalla scuola superiore sia come strumento di aggiornamento sul lavoro;
  - d) la consapevolezza di una formazione sul lavoro, cioè il riconoscimento di un apprendimento anche attraverso l'esperienza, a partire da una prima valutazione delle conoscenze/competenze da sviluppare attraverso lo stage.



## FASE ESPLORATIVA

### SCHEDA 3 LE INFORMAZIONI SUL CONTESTO LAVORATIVO

#### *Scopo dell'attività:*

- a) verificare il livello di conoscenze sul mercato del lavoro e le organizzazioni produttive;
- b) ampliare le informazioni personali e favorire una rielaborazione a livello di gruppo-classe.

#### *Fuochi di approfondimento:*

1) Partire da una ricostruzione delle informazioni in possesso degli studenti e del loro livello di correttezza e completezza. Come base per favorire questa operazione, si riporta come esempio alcune delle domande rivolte allo studente nel CD-rom: "Impatto con il mondo del lavoro"

- Conosci la percentuali di disoccupazione giovanile nella tua provincia?
- Sei in grado di spiegare la differenza fra settore primario, secondario e terziario?
- Hai mai sentito parlare di < impresa artigiana > ?
- Sai cos'è una < cooperativa > ?
- Sai in quali settori lavorativi ci sono maggiori possibilità di occupazione?
- Sei in grado di spiegare la differenza fra lavoro autonomo e lavoro dipendente?

**Azioni di  
ACCOMPAGNAMENTO  
ORIENTATIVO  
NELL'IMPATTO CON il  
MONDO DEL LAVORO**

**FASE  
ESPLORATIVA**



- Sai che cosa significa < globalizzazione > ?
- Conosci le diverse forme di contratto per entrare nel mondo del lavoro ?
- Sai cosa significa la sigla C.C.N.L.?
- Conosci la normativa sull'apprendistato ?
- Sai in che cosa consiste la tutela della salute negli ambienti di lavoro?
- Sai in che cosa consiste lo statuto dei diritti dei lavoratori?
- Conosci le agenzie di lavoro interinale e sai qual è il loro scopo ?
- Sai qual è la funzione del sindacato dei lavoratori ?
- Sai che è stata approvata da poco una nuova riforma del mercato del lavoro?
- Conosci i servizi offerti dai Centri per l'Impiego?
- Leggi gli annunci di lavoro sui quotidiani ?

2) Fornire un quadro essenziale di riferimento rispetto alla realtà socio-economica del territorio:

- a) richiamando le caratteristiche dei diversi settori produttivi (agricoltura, artigianato, industria, servizi, commercio, ecc.), in particolare il numero di occupati, le dinamiche di sviluppo, la peculiarità del contesto locale;
- b) facendo lavorare la classe per collegare queste informazioni generali alla specificità del contesto lavorativo nel quale svolgeranno l'esperienza di stage.



## **FASE ESPLORATIVA**

### **scheda 4**

## **L'ANALISI di UNA FIGURA PROFESSIONALE**

### ***Scopo dell'attività:***

- a) approfondire le caratteristiche delle aziende in cui verranno svolte le diverse esperienze di stage;
- b) delineare le peculiarità della figura professionale di riferimento per lo sviluppo di competenze professionali e per il processo di orientamento dello studente.

### ***Fuochi di approfondimento:***

- 1) Favorire la conoscenza dell'azienda cercando di ricostruire:
  - a) la sua storia
  - b) le dimensioni
  - c) i prodotti
  - d) il mercato
  - e) l'organizzazione
  - f) le figure professionali
  - g) le tecnologie
  - h) le prospettive di sviluppo
- 2) Approfondire le caratteristiche di una specifica figura

**Azioni di  
ACCOMPAGNAMENTO  
ORIENTATIVO  
NELL'IMPATTO CON IL  
MONDO DEL LAVORO**

**FASE  
ESPLORATIVA**



professionale, fornendo informazioni su seguenti aspetti:

- a) dove lavora (settore, ufficio, reparto, ecc.)
- b) cosa fa (compiti e mansioni)
- c) quali competenze deve possedere
- d) con chi lavora ( relazioni orizzontali)
- e) da chi dipende (gerarchie verticali)
- f) quanto può guadagnare
- g) quali prospettive di carriera



## FASE ESPLORATIVA

### scheda 5

## Il valore delle competenze

#### *Scopo dell'attività:*

- a) approfondire il tema delle competenze in riferimento al contesto e alla figura di riferimento;
- b) favorire una riflessione personale fra le competenze richieste e le competenze possedute.

#### *Fuochi di approfondimento:*

- 1) Verificare la conoscenza dell'articolazione del concetto di conoscenze/competenze (di base, trasversali, tecnico-professionali) da parte degli studenti.
- 2) Identificare degli esempi concreti delle diverse tipologie di conoscenze/competenze rispetto all'esperienza scolastica.
- 3) Identificare degli esempi concreti delle diverse tipologie di competenze rispetto all'inserimento nel contesto lavorativo (in generale, come differenziazione dal contesto formativo) e rispetto alla figura professionale specifica (in riferimento all'esperienza di



stage).

4) Stimolare un processo di auto-valutazione e confronto (attraverso una scheda personale da non socializzare con la classe) rispetto a:

a) conoscenze/competenze possedute dallo studente in riferimento all'esperienza scolastica;

b) conoscenze/competenze che lo studente pensa di poter spendere in modo positivo nell'esperienza di stage, cioè mettere in gioco in maniera più soddisfacente rispetto al contesto scolastico ;

c) conoscenze/competenze che lo studente pensa di acquisire/potenziare attraverso l'esperienza lavorativa.

5) Responsabilizzare la classe a assumere questa valutazione come punto di partenza del percorso di stage e conservarla per una ripresa e un confronto alla fine dell'esperienza.

Azioni di  
ACCOMPAGNAMENTO  
ORIENTATIVO  
NELL'IMPATTO CON il  
MONDO DEL LAVORO

FASE  
ESPERIENZIALE

# FASE ESPERIENZIALE

**scheda 1**  
**Il significato del MONITORAGGIO**

**scheda 2**  
**Il MONITORAGGIO del CONTESTO**

**scheda 3**  
**Il MONITORAGGIO dell'ATTIVITÀ**

**scheda 4**  
**Il MONITORAGGIO delle PRESTAZIONI**

**scheda 5**  
**Il MONITORAGGIO delle CRITICITÀ**



FASE  
ESPERIENZIALE





## FASE ESPERIENZIALE

### scheda 1

# Il significato del monitoraggio

#### *Scopo dell'attività:*

rendere consapevoli gli studenti dell'importanza di “tenere sotto controllo” quello che sta succedendo durante lo stage, cioè di riflettere in maniera critica anche durante l'esperienza per capirne più a fondo i significati e non subire passivamente gli effetti delle circostanze e degli eventi.

#### *Fuochi di approfondimento:*

- 1) Identificare una situazione scolastica (o extra-scolastica) concreta in cui ci sarebbe stato bisogno di accorgersi in tempo di ciò che stava succedendo per intervenire evitando un esito non soddisfacente (negativo, problematico, difficoltoso, ecc.) della situazione. E' preferibile assumere come riferimento una situazione che non sia riferita ad una singola persona (presente), ma piuttosto un'esperienza della classe o di qualche amico/conoscente non facilmente riconoscibile.
- 2) Condividere le modalità di monitoraggio dell'esperienza di stage :



a) a livello individuale, cioè da parte del singolo studente. E' opportuno che il formatore conosca la traccia di DIARIO indicata ai giovani che consultano il CD-rom **Impatto con il mondo del lavoro** in modo da condividere impostazione e linguaggio di una riflessione che lo studente potrebbe compiere in autonomia.

La proposta contenuta nel CD-rom riguarda i seguenti punti:

- Attività e mansioni svolte
- Strumenti e attrezzature utilizzate
- Conoscenze e capacità acquisite
- Rapporti di lavoro (con i colleghi)
- Rapporti di lavoro (con i superiori)
- Problemi incontrati
- Livello di soddisfazione personale

b) attraverso il rapporto con il tutor (formativo e/o aziendale), identificando modalità, contenuti e tempi degli incontri di verifica in itinere.



## **FASE ESPERIENZIALE**

### **scheda 2**

## **IL MONITORAGGIO DEL CONTESTO**

### ***Scopo dell'attività:***

fornire elementi di lettura ed osservazione del contesto lavorativo in cui è inserito lo studente.

### ***Fuochi di approfondimento:***

- a) regole (esplicite ed implicite) vigenti nell'ambiente di lavoro (generalì per l'azienda e specifiche per il reparto/ufficio/servizio), cioè comportamenti definiti dall'organizzazione ed eventuali modalità di sanzione rispetto alle trasgressioni
- b) clima organizzativo, cioè modalità e stili di funzionamento all'interno reparto/ufficio/servizio di riferimento
- c) rapporti di lavoro, cioè caratteristiche dei rapporti interpersonali, lavoro in team, ecc.
- d) gerarchie funzionali, cioè struttura e modalità di distribuzione delle responsabilità
- e) controllo e valutazione, cioè presenza/assenza e strumenti di verifica sulla qualità del lavoro svolto (prodotti o servizi erogati)



## FASE ESPERIENZIALE

### SCHEDA 3 IL MONITORAGGIO DELL'ATTIVITÀ

#### ***Scopo dell'attività:***

- fornire elementi di osservazione dei compiti assegnati al/ai lavoratori con cui si rapporta lo stagista;
- fornire elementi di analisi e valutazione dei compiti assegnati allo studente durante lo stage.

#### ***Fuochi di approfondimento:***

- a) caratteristiche del compito/ della mansione (*contenuti dell'attività lavorativa*)
- b) modalità di esecuzione (*strumenti, macchinari, tecnologie*)
- c) orari e *ritmi di lavoro* (durata, flessibilità, controlli, ecc.)
- d) livello di *autonomia* a livello esecutivo
- e) *interdipendenza* con altre mansioni/compiti
- f) *responsabilità* rispetto al prodotto finale e sanzioni rispetto agli *errori*
- g) sistemi di *incentivazione/gratificazione* rispetto ai risultati
- h) centralità/marginalità del compito/della mansione rispetto agli *obiettivi generali dell'azienda*



## FASE ESPERIENZIALE

### SCHEDA 4 Il MONITORAGGIO delle PRESTAZIONI

#### ***Scopo dell'attività:***

- fornire allo studente elementi di auto-valutazione in itinere dei comportamenti e delle capacità (in senso lato, delle risorse personali) messe in gioco durante lo stage.

#### ***Fuochi di approfondimento:***

- a) comprensione e rispetto delle regole dell'organizzazione
- b) impegno nella risoluzione dei compiti assegnati
- c) apertura verso suggerimenti e consigli di lavoratori esperti
- d) disponibilità a collaborare con altri
- e) rispetto dei tempi di lavoro
- f) capacità di applicare al compito le conoscenze apprese a scuola
- g) capacità di applicare nuove conoscenze (per esempio, rispetto alle tecnologie utilizzate sul lavoro)
- h) capacità di muoversi in autonomia rispetto all'esecuzione del compito
- i) capacità di auto-correggere gli errori
- l) capacità di accettare un'osservazione critica/ un richiamo/ un rimprovero



## FASE ESPERIENZIALE

### SCHEDA 5 IL MONITORAGGIO DELLE CRITICITÀ

#### ***Scopo dell'attività:***

fornire allo studente elementi di riflessione sulle difficoltà che incontra nel corso dell'esperienza di stage.

#### ***Fuochi di approfondimento:***

- a) tipologia di difficoltà (ad esempio: nelle relazioni interpersonali, nella comprensione del compito assegnato, nel rispetto delle regole, nell'utilizzo di tecnologie complesse, ecc.)
- b) livello di frequenza della difficoltà (episodica, ricorrente, presente solo in determinate condizioni, ecc.)
- c) analisi della strategia messa in atto dallo studente per far fronte alla difficoltà (attiva / passiva, efficace / inefficace, portata fino in fondo / interrotta a metà, ecc.)
- d) verifica del tentativo di applicazione di una strategia diversa in caso di insuccesso
- e) richiesta di aiuto / consiglio per superare la difficoltà, in particolare: destinatario della richiesta (tutor, colleghi di lavoro, genitori, amici, ecc.), tipologia di aiuto richiesto (sostituzione nella risoluzione del compito/problema, supporto emotivo, confronto per elaborare strategie da applicare in autonomia, ecc.), esiti del supporto (superamento della difficoltà, aumento della percezione di autoefficacia, ecc.).

**Azioni di  
ACCOMPAGNAMENTO  
ORIENTATIVO  
NELL'IMPATTO CON IL  
MONDO DEL LAVORO**

# FASE STRATEGICA

**scheda 1  
LA VERIFICA DELLE ASPETTATIVE**

**scheda 2  
L'AUTO-VALUTAZIONE dello STAGE**

**scheda 3  
LA VALUTAZIONE DEI TUTOR**

**scheda 4  
Lo sviluppo del PERCORSO FORMATIVO**

**scheda 5  
L'ORIENTAMENTO VERSO il LAVORO**



**FASE  
STRATEGICA**

**FASE  
STRATEGICA**



## FASE STRATEGICA

### scheda 1 LA VERIFICA DELLE ASPETTATIVE

#### **Scopo dell'attività:**

- stimolare lo studente ad un confronto fra atteggiamenti con cui aveva iniziato l'esperienza di stage e nuovi elementi di conoscenza/riflessione maturate a seguito dell'impatto esperienziale con il mondo del lavoro;
- confronto in una discussione di classe gli elementi di novità che risultano più ricorrenti nelle valutazioni individuali.

#### **Fuochi di approfondimento:**

- a) riprendere in esame le *aspettative iniziali* (motivazioni, timori, ecc.) espresse a livello individuale e confermare (o meno) le attese
- b) valutare l'esperienza di stage alla luce dei *significati attribuiti dalla scuola* al percorso di inserimento nel mondo (cioè gli obiettivi formativi esplicitati inizialmente dal docente-referente)
- c) riconsiderare la *rappresentazione del lavoro* e del ruolo professionale espressa a livello personale prima di intraprendere lo stage ed apportare eventuali aggiustamenti
- d) confrontare gli atteggiamenti / valori verso il lavoro, espressi in modo prevalente dalla classe in fase iniziale ed attivare una *rielaborazione sulla base delle diverse esperienze individuali*.





## FASE STRATEGICA

### scheda 2 L'AUTO-VALUTAZIONE dello STAGE

#### ***Scopo dell'attività:***

favorire da parte dello studente una riflessione critica sull'esperienza svolta con particolare riferimento alle risorse personali messe in gioco.

#### ***Fuochi di approfondimento:***

- a) esprimere un livello generale di soddisfazione di sé rispetto al percorso intrapreso
- b) mettere in evidenza le risorse personali che sul campo sono risultate più forti e quelle più deboli (o comunque da potenziare), prendendo come base di riflessione le indicazioni della Scheda 3: Il monitoraggio dell'attività (Fase Esperienziale)
- c) prendere consapevolezza della scoperta di qualche risorsa che lo studente non credeva di possedere o non era riuscito ad esprimere nella situazione scolastica
- d) verificare se gli interessi professionali (o le preferenze per alcuni ambiti lavorativi) si sono modificate
- e) valutare se il livello di informazioni/conoscenze nei confronti di un'organizzazione produttiva è aumentato
- f) analizzare il rapporto con il tutor didattico e il tutor aziendale (funzione, modalità, utilità, ecc.).



## FASE STRATEGICA

### scheda 3 LA VALUTAZIONE DEI TUTOR

#### ***Scopo dell'attività:***

favorire un confronto fra la valutazione soggettiva espressa dallo studente e il punto di vista di persone significative che lo hanno accompagnato / osservato durante l'esperienza di stage.

#### ***Fuochi di approfondimento:***

a) *se sono stati utilizzati documenti scritti* (questionari di valutazione, relazioni scritte, ecc.) per esprimere giudizi formali (per esempio, da parte del tutor aziendale) sul comportamento e le prestazioni dello studente durante lo stage:

- coinvolgere l'interessato in una presentazione/discussione di quanto contenuto nei documenti;
- confrontare questi contenuti con l'autovalutazione espressa dallo studente;
- aiutare una rielaborazione individuale che integri, motivandoli, i diversi punti di vista;

b) *se non sono presenti* (o consultabili) materiali

**Azioni di  
ACCOMPAGNAMENTO  
ORIENTATIVO  
NELL'IMPATTO CON il  
MONDO DEL LAVORO**

**FASE  
STRATEGICA**



strutturati di valutazione:

- suggerire allo studente di sottoporre la propria scheda di auto-valutazione ad alcuni interlocutori significativi (in primo luogo i tutor, ma se possibile anche altri lavoratori che hanno “osservato” lo studente in situazione);
- favorire un confronto individuale fra i diversi punti di vista;
- stimolare una discussione a livello di classe sui punti di maggiore distanza che sono presenti in maniera ricorrente nel confronto fra le valutazioni soggettive degli studenti e quelle dei tutor, cercando di comprendere insieme i motivi di tale scarto valutativo.



## FASE STRATEGICA

### scheda 4 Lo sviluppo del percorso formativo

#### ***Scopo dell'attività:***

verificare gli effetti dell'esperienza di stage sulla prosecuzione dell'attività scolastica.

#### ***Fuochi di approfondimento:***

a) stimolare gli studenti (a livello classe) a riflettere se il *rientro nel contesto formativo* potrà essere influenzato dall'esperienza di stage ed identificare le caratteristiche delle eventuali ricadute (positive e negative);

b) sollecitare i singoli studenti a ricondurre alla propria esperienza personale le riflessioni precedentemente stimulate dalla discussione in classe e precisare in modo concreto gli *ambiti di cambiamento* (positivo) rispetto ai quali si sentono di assumere degli impegni per il futuro. A titolo esemplificativo riportiamo gli esempi contenuti nel CD-rom **Impatto con il mondo del lavoro:**

- il comportamento in classe
- il rapporto con gli insegnanti

**Azioni di  
ACCOMPAGNAMENTO  
ORIENTATIVO  
NELL'IMPATTO CON il  
MONDO DEL LAVORO**

**FASE  
STRATEGICA**



- le relazioni con i compagni
- la motivazione allo studio
- l'impegno a portare a termine il percorso
- l'interesse per alcune materie

c) avviare colloqui individuali di tutorato orientativo in presenza di situazioni personali problematiche o nel caso in cui siano maturati atteggiamenti verso un passaggio accelerato al mondo del lavoro (a discapito del percorso formativo).



## FASE STRATEGICA

### scheda 5 L'ORIENTAMENTO VERSO il LAVORO

#### *Scopo dell'attività:*

portare un contributo al processo di orientamento e di maturazione di un progetto professionale personale.

#### *Fuochi di approfondimento:*

- a) riprendere in considerazione la conferma di interessi professionali già maturati in precedenza o lo sviluppo di nuove preferenze in relazione allo stage che sono emersi a livello individuale (cfr, Scheda 2: *L'auto-valutazione dello stage*, Fase strategica);
- b) identificare nuovi ambiti di interessi presenti all'interno della classe e verificarne la congruenza con il percorso formativo in essere;
- c) se congruenti, prevedere occasioni di approfondimento/verifica nel quadro delle attività di orientamento al lavoro organizzate dalla scuola;
- d) se le “scoperte” portano verso un dis-investimento rispetto alla prosecuzione del percorso scolastico e o si prefigurano delle situazioni individuali di dis-orientamento rispetto all'impatto con il contesto lavorativo, è preferibile sollecitare una consulenza individuale presso i servizi territoriali di orientamento per sostenere lo studente rispetto ad una rimotivazione formativa o rispetto alla formulazione di nuovo progetto lavorativo.



UNIONE EUROPEA  
Fondo sociale europeo



MINISTERO DEL LAVORO  
E DELLE POLITICHE SOCIALI  
Dipartimento per le politiche del lavoro  
e dell'occupazione e tutela dei lavoratori  
Ufficio Centrale DPLS



Regione Emilia-Romagna

**FSE Obiettivo 3 - Assi A2, C2**  
Fornitura di servizi di realizzazione e gestione  
di prodotti e di servizi finalizzati allo sviluppo  
della funzione orientativa nell'ambito del sistema  
scuola e formazione del territorio provinciale



SOGGETTO GESTORE