

Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria.

Choosing the future with awareness. A research about guidance practices in secondary school.

Emilia Restiglian, Università degli Studi di Padova.

Anna Serbati, Università degli Studi di Padova.

Lorenza Da Re, Università degli Studi di Padova.

Sabrina Maniero, Università degli Studi di Padova.

Denise Brait, Università degli Studi di Padova.

ABSTRACT ITALIANO

Documenti nazionali e internazionali evidenziano da tempo l'importanza dell'orientamento formativo di giovani e adulti in prospettiva *lifelong* per consentire di fronteggiare con flessibilità e capacità di adattamento i continui cambiamenti. La ricerca qui presentata ha indagato quali sono i fattori di successo e gli aspetti critici di due modelli di orientamento utilizzati solitamente in ambito organizzativo, il *Business Model Canvas* e il Bilancio di competenze, qui testati con studenti della scuola secondaria di secondo grado allo scopo di determinare la relazione tra l'adeguatezza dei modelli e degli strumenti utilizzati e il supporto ad una scelta formativa o professionale consapevole nel contesto di transizione tra scuola e mondo del lavoro o percorso universitario. I risultati hanno confermato l'obiettivo della ricerca e la potenzialità dei modelli anche in ambito scolastico.

ENGLISH ABSTRACT

National and international documents have often highlighted the importance of educational guidance for young people and adults in a lifelong perspective to enable them to cope with constant changes with flexibility and adaptability. The research presented here investigated what are the success factors and critical aspects of two guidance models usually applied in organizations, the *Business Model Canvas* and the *Bilan de competences*, implemented in this case with secondary school students. The research aimed to determine the relationship between the adequacy of the models and tools used and the support towards a conscious educational or professional choice in the context of transition between school and labor market or university. The results confirmed the research aim and the potential and power of both models also in school context.

Sfide odierne e orientamento formativo

Le indicazioni europee (European Union, 2008; Musset & Kureková, 2018) e nazionali (MIUR, 2014) del terzo millennio sottolineano, in modo convinto e documentato, l'importanza dell'orientamento di giovani e adulti lungo tutto il percorso di vita come supporto ai processi di sviluppo di consapevolezza e autonomia nelle scelte professionali e personali, anche in accordo con la letteratura internazionale di settore (Guichard & Huteau, 2001; Savickas, 2005, 2010; Hooley, Sultana & Thomsen, 2018). Da un lato, infatti,

le persone necessitano di un'elevata professionalità e di elevate qualifiche per poter rispondere alle esigenze dell'attuale mercato del lavoro, poiché i continui cambiamenti richiedono competenze professionali, ma anche la capacità ai soggetti di agire con flessibilità e capacità di adattamento. Dall'altro lato, una tale trasformazione provoca negli individui sensazioni di disorientamento e di smarrimento dei propri tradizionali schemi di pensiero e modi di agire, comportando l'esigenza di ricevere un supporto per acquisire metodi e strumenti per affrontare le numerose transizioni che devono fronteggiare. I momenti di transizione, infatti, comportano per i giovani numerosi cambiamenti che coinvolgono diverse prospettive e che vanno a considerare sia gli aspetti bio-psicologici (nello specifico, quelli cognitivi e affettivi) sia quelli socioculturali. Secondo Schlossberg (citato in Amoretti, 2005), la capacità di governare una fase transitoria dipende da fattori interni, come le caratteristiche personali e le risorse individuali e da fattori esterni relativi alla situazione sociale e contestuale e alla presenza di un sostegno dato da soggetti esterni al sé. Proprio per questo, la progettazione di un intervento orientativo dovrà considerare le caratteristiche dell'utente, il rapporto che questo ha con il contesto in cui è inserito e la società.

La transizione, data le conseguenze che porta nella vita del soggetto che la sperimenta, ha bisogno, come afferma Boffo (2018, p. 56) "di una cura educativa che parta da lontano, da un orientamento adeguato, da un accompagnamento informato, da servizi che possano sostenere lo studio e possano aprire nuove prospettive".

Purtroppo, le azioni orientative occupano troppo spesso un ruolo ancora marginale nei percorsi educativi proposti da scuole e università, non rispondendo quindi appieno al bisogno di preparare i giovani alla transizione istruzione-mondo del lavoro o tra diversi gradi di istruzione, alle aspettative correlate, alle competenze richieste (Musset & Kureková, 2018). Ciò può essere dovuto ad un insieme di fattori problematici, quali la mancanza di risorse disponibili per costruire azioni di orientamento sistematico, la mancanza di competenze da parte di docenti e personale, la pluralità di fonti (in)formative che a volte possono offrire visioni contrastanti.

Nonostante le difficoltà reali, è importante però ricordare come la scuola rimanga un contesto privilegiato per la promozione di *career guidance*, in primis per la possibilità di raggiungere una molteplicità di ragazzi e ragazze in modo sistematico, in secondo luogo per il suo valore educativo, essendo un contesto in cui gli studenti incontrano modelli di comportamento che possono ispirare la loro crescita. È proprio durante questo periodo di vita che i ragazzi consolidano la propria identità. Risulta perciò importante sottolineare il ruolo che ha l'istituzione scolastica, da un lato, nel trasmettere informazioni e conoscenze attendibili che possano essere trasferite nei diversi contesti della propria vita e nel promuovere nel soggetto una maggiore consapevolezza di sé anche in relazione con dimensioni extra-scolastiche e professionali; dall'altro, come sostiene Domenici (1998), nel fornire una strumentazione affettivo-emozionale allo scopo di promuovere degli atteggiamenti e delle disposizioni nei confronti dei processi di auto-apprendimento e di auto-orientamento.

Pur mirando a prospettive più sistemiche, la ricerca educativa e le esperienze e pratiche di orientamento a scuola, come quella descritta in questo articolo, vanno valorizzate al

massimo. Ciò nel tentativo di promuovere, fin dalla giovane età e via via nei momenti di transizione cruciali, azioni di informazione e sviluppo di consapevolezza e responsabilità per le proprie scelte.

Dagli anni Settanta, come è noto, si è sviluppata un'idea di orientamento attiva, che potenzia al massimo l'*empowerment* del soggetto nell'auto-orientarsi lungo tutto il corso della propria vita. Capisaldi di tale concezione di orientamento sono la centralità del soggetto e della responsabilità di scelta, la crucialità degli stadi di vita e delle fasi di transizione, la possibilità di evoluzione e di cambiamento degli interessi e della carriera professionale, l'interdipendenza e auspicata sinergia tra i sistemi di istruzione, formazione, università e lavoro in vista di percorsi di orientamento integrati, individualizzati e capaci di favorire un percorso di apprendimento *lifelong* (Pombeni, 1996). La Raccomandazione Conclusiva del Congresso Unesco di Bratislava (1970) definiva l'orientamento il "porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana". In tale definizione viene messa in luce la duplice accezione del termine orientamento che, da un lato, si riferisce alla pratica professionale che implica le azioni svolte da un esperto al fine di aiutare l'altro ad orientarsi e, dall'altro, al processo che permette all'individuo di divenire più consapevole di sé stesso e quindi in grado di gestire il rapporto tra sé e l'esperienza formativa e/o lavorativa (Sangiorgi, 2005).

Girotti (2006), sottolineando la valenza dell'orientamento non solo come problema educativo, ma anche come categoria pedagogica, lo descrive in termini di progetto, formazione e contenuto della relazione. La dimensione della progettualità di sé è, anzitutto, attuazione della predisposizione di ciascun soggetto a realizzare la propria unicità, auto-orientandosi, offrendo direzione di senso allo sviluppo individuale, mediante continua analisi di risorse e vincoli personali e contestuali (Domenici, 1998). Il ruolo dell'orientatore è quindi quello di promuovere nel soggetto una ricerca individuale, di accompagnarlo verso una maggiore conoscenza e di stimolare l'acquisizione di competenze che gli possano permettere il reperimento di ciò che necessita. Nel contesto scuola, questo significa potenziare il concetto di auto-educazione, affinché ogni studente si costruisca una personalità governata dai valori del Sé, così da non essere mai eterodiretta, ma che sia in grado di dare un proprio contributo originale ed unico (Rossi & Fabbri, 2005). La scuola dovrebbe proporre, per quanto possibile, strategie didattiche e orientative che valorizzino un'immersione cognitiva ed un coinvolgimento affettivo (Domenici, 1998) così da permettere una personalizzazione dell'apprendimento che integri i saperi, le emozioni e le relazioni interpersonali in un'ottica di auto-orientamento, per una conoscenza di sé in dialogo con i contesti reali. In questa direzione, lo sviluppo della conoscenza di se stessi in termini dinamici e la riflessione sul proprio percorso formativo e di crescita diventano elementi fondamentali per affrontare trasformazioni e necessari riadattamenti che il percorso scolastico e professionale possono comportare.

Nella formazione di sé assume un ruolo fondamentale il racconto di sé. La componente autobiografica-narrativa diviene una componente primaria dell'azione orientativa (Maniero, 2014), in quanto "il racconto autobiografico rappresenta quella manifestazione

del pensiero narrativo che ha lo scopo, dichiarato o latente, di attribuire significati e causazioni agli eventi che riguardano il Sé del narratore” (Di Fabio, 2003, p. 42). Il particolare contributo che l'utilizzo delle tecniche narrative offre nell'ambito dell'orientamento è infatti insito nella loro capacità di offrire metodologie legate al fare significato (Batini, 2005), configurandosi come un processo di crescita personale che arriva alla riscrittura delle proprie storie personali.

La proposta per la scuola è quella di adottare un modello globalistico-interdisciplinare (Di Fabio, 1998), che riunisce la molteplicità di interventi e competenze, partendo dalla persona nella sua globalità, considerando quindi interessi, bisogni, attitudini, ma rendendola anche consapevole di tutti i fattori sociali che possono portare ad una scelta autentica. In tale modello la scelta orientativa è l'espressione di esigenze personali, familiari e socioculturali e l'orientamento è considerato come una modalità formativa permanente, che implica la capacità di progettazione dei singoli.

Tra le possibilità metodologiche offerte dalla letteratura, vi sono due strumenti che sono stati scelti e adattati nella ricerca di seguito descritta: il Business Model Canvas e il Bilancio delle Competenze, le cui premesse teoriche rispecchiano quelle di un paradigma globalistico di orientamento.

Il *Business Model Canvas* è uno strumento per descrivere e analizzare le strategie aziendali, prendendo in considerazione l'insieme degli elementi che influiscono nella creazione di valore, per il cliente e per l'organizzazione. In anni recenti, tale modello aziendale è stato trasferito ai contesti educativi con il Business Model You (Clark, Osterwalder & Pigneur, 2012), in cui il protagonista principale non è più l'organizzazione, ma la persona e in cui la risorsa chiave diviene l'individuo stesso. Si tratta di una strategia che permette all'individuo di riflettere su sé stesso, sul contesto in cui è inserito e sulle relazioni create. Questo lo porterà poi a definire con chiarezza la situazione in cui è immerso per decidere se è ciò che lo soddisfa o se è necessario promuovere dei cambiamenti.

Il *Bilancio di Competenze*, invece, ha come è noto l'obiettivo di permettere a persone adulte, occupate o alla ricerca di un lavoro, di fare il punto sulle proprie competenze, di conoscerle meglio e, a partire da questo, di costruire un progetto personale e professionale e le fasi per realizzarlo (Lemoine, 2002). Le attività svolte al suo interno sono volte a promuovere nel soggetto una presa di coscienza rispetto alle proprie risorse e competenze che porta, in un secondo momento, ad individuare gli elementi propulsori del cambiamento e, in base a questi, ad elaborare un progetto di sviluppo personale e professionale da perseguire. Il suo impiego si colloca prevalentemente in contesto organizzativo e può portare ad una successiva validazione e certificazione delle competenze (Zaggia, 2009; Reggio & Righetti, 2013), ma non mancano sperimentazioni anche in contesti educativi e formativi (Galliani, Zaggia & Serbati, 2011).

Contesto, metodologia e obiettivo della ricerca

L'analisi della letteratura sull'orientamento sopra presentata ha reso evidente come le scelte di un certo modello o di un certo strumento a supporto di un percorso di orientamento siano strettamente influenzate nella pratica dalle caratteristiche e dai bisogni

dei destinatari a cui esso viene rivolto. Non sempre l'approccio adottato con una tipologia di soggetti, infatti, risulta essere soddisfacente per le richieste di altri.

Ciò ha costituito lo spunto per un lavoro di ricerca il cui scopo generale è stato quello di verificare l'adeguatezza di metodologie e strumenti di orientamento ricavati da una ricognizione bibliografica nazionale e internazionale sull'argomento; la domanda di ricerca che ci si è posti è stata: quali sono i fattori di successo e gli aspetti critici dell'intervento orientativo progettato per studenti della scuola secondaria di secondo grado?

Per rispondere a questa domanda, sono stati monitorati due interventi orientativi, provando a determinare la relazione tra l'adeguatezza dei modelli e degli strumenti utilizzati e il supporto ad una scelta formativa o professionale consapevole del soggetto nel contesto di transizione tra scuola secondaria di secondo grado e mondo del lavoro o percorso universitario. Tali interventi sono parte di un progetto più ampio denominato C.H.I.E.D.O. (*Call, Help, Inscription, Education, Documents, Orienteering*) cui ha aderito il Centro Interdipartimentale di ricerca e Studi per i Servizi alla PErsona (C.I.S.S.PE.) dell'Università degli Studi di Padova con lo scopo di verificare proprio l'adeguatezza di determinate metodologie e strumenti di orientamento rispetto al target di riferimento. Il progetto fa parte del POR FSE Regione Veneto 2014-2020 Asse 3 (sostegno alle attività delle reti territoriali per l'orientamento dei giovani) e il Centro ha contribuito, in qualità di partner scientifico, progettando, supervisionando e valutando un'azione del progetto che si è svolta nel periodo marzo-maggio 2019: "laboratori di orientamento rivolti a frequentanti ultime classi di scuole secondarie di II grado in forma di esperienza operativa presso Università e ITS Academy", per la parte riguardante l'Università (di seguito denominata Azione 1). Parallelamente il Centro ha avuto modo di dedicarsi all'attuazione di un laboratorio di orientamento con una versione adattata di bilancio di competenze in alcune scuole del territorio. Si è trattato di un'azione promossa dal capofila del progetto (Centro Produttività Veneto di Vicenza) e viene denominata di seguito come Azione 2 (1).

Dal punto di vista metodologico, l'utilizzo della triangolazione dei dati è apparsa da subito una soluzione in grado di rendere conto di un processo di ricerca diversificato e, in qualche modo, innovativo. La triangolazione, infatti, non è un metodo collocabile nell'area della ricerca qualitativa o quantitativa, ma viene identificata da Denzin (citato da Jick, 1979) come un sistema di raccolta di informazioni che utilizza metodi, strumenti e ricercatori differenti. Tale approccio viene utilizzato per permettere di ottenere una visione più ampia ed approfondita dell'oggetto di studio e, di conseguenza, avere una maggiore comprensione del fenomeno. Attraverso una molteplicità di punti di vista, derivante dall'utilizzo di diverse risorse, è possibile, infatti, osservare la situazione da più angolazioni rispetto a quanto sarebbe possibile ottenere dall'utilizzo di un unico sistema di ricerca.

A partire da tali premesse teoriche, si è perciò deciso di prendere in considerazione tre punti di vista: quello del soggetto protagonista dell'azione orientativa, quello dell'orientatore e quello di un soggetto esterno alla relazione. Per ciascuna figura, poi, è stato strutturato uno strumento ad hoc. Agli studenti è stato proposto un questionario, agli

operatori del servizio è stata somministrata un'intervista, il soggetto esterno, invece, ha osservato la situazione con il supporto di una griglia di osservazione.

Azione 1: l'orientamento universitario con il supporto del Business Model Canvas

Gruppo di riferimento e obiettivi formativi

Il laboratorio di orientamento universitario si è svolto tra marzo e maggio 2019 e ha avuto come obiettivo quello di fornire agli studenti partecipanti delle informazioni generali sul mondo universitario e alcune strategie di supporto a una scelta universitaria consapevole. È stato strutturato in un unico incontro di 4 ore pomeridiane (replicato 3 volte da 2 orientatori in parallelo), in piccoli gruppi (circa 25 partecipanti) organizzato in 3 fasi a partire dalla struttura formativa del Business Model Canvas sopraccennato (Fig. 1).

Apertura	Presentazione e patto d'aula, icebreaker per la creazione del clima di gruppo
Fase 1: Il contesto e il mio mondo	Brainstorming "l'Università, cosa ne so?" Attività in gruppo "Il glossario" Attività "Come mi vedo: punti di forza e punti di debolezza"
Fase 2: Il mondo accademico	Il metodo di studio all'università Video sull'esame universitario Introduzione in plenaria al metodo di studio universitario
Fase 3: Il mondo del lavoro	Il mondo della professione Attività individuale "I miei desideri e interessi professionali" Attività di gruppo "Il world café"
Chiusura	Conclusione secondo lo schema del Business Model Canvas

FIG. 1 – TABELLA. ATTIVITÀ DEL LABORATORIO DI ORIENTAMENTO SUL BUSINESS MODEL CANVAS

Fasi dell'attività di orientamento

La fase di apertura dell'incontro è stata dedicata alla costruzione di un clima di fiducia con i partecipanti grazie la stipula di un patto d'aula in cui sono stati concordati i tempi destinati alle attività, la definizione degli obiettivi principali dell'incontro e della metodologia utilizzata per la progettazione dei diversi compiti. La prima attività formativa era un brainstorming rispetto all'esprimere una propria opinione in merito alla parola "Università". In seguito ad un breve momento di riflessione individuale, ogni partecipante aveva la possibilità di esprimere il proprio pensiero e di collegarlo a quanto detto dai compagni. Una volta stabilito un primo legame tra i partecipanti, ci si è addentrati nella prima tematica, ossia la conoscenza del contesto universitario attraverso un'attività in gruppo su concetti propedeutici del mondo accademico (attività "il glossario"). Una seconda fase è stata quella dedicata alla discussione del metodo di studio, in due momenti: l'attività ha avuto inizio attraverso la visione di un video e la seguente richiesta dell'orientatore agli studenti di esprimere sensazioni e percezioni avute. A ciò è seguito un approfondimento sullo studio all'università, a partire da aspetti essenziali quali la pianificazione del tempo, le fasi dello studio e la gestione degli aspetti emotivi legati

allo studio. Una terza e ultima fase è stata quella relativa ad una riflessione sul proprio futuro professionale. Nello specifico, è stato progettato un compito che prevedeva una riflessione personale per la compilazione di un questionario sui propri desideri ed interessi futuri, ed un'attività in cui era richiesta una riflessione ed un confronto in piccoli gruppi per arrivare ad una soluzione finale di un problema fornito dall'orientatore. Il tutto si è concluso riformulando i concetti essenziali secondo lo schema del Business Model Canvas.

Analisi e discussione dei dati del questionario, dell'osservazione e dell'intervista sul Business Model Canvas

L'intervento orientativo basato sul Business Model Canvas per gli studenti della Scuola secondaria ha visto la partecipazione complessiva di 130 studenti, di età compresa tra i 18 e i 22 anni, frequentanti le classi quarte e quinte di scuole secondarie di secondo grado del territorio vicentino. Il gruppo è risultato essere omogeneo per quanto riguarda il genere (66 femmine e 64 maschi), mentre è più variegata la provenienza in termini di indirizzo di scuola secondaria di secondo grado frequentata (Istituto professionale N=21, Istituto tecnico N=32, Licei N=54, Non risponde= 23).

Al termine dell'incontro di orientamento è stato somministrato un questionario cartaceo di 21 domande su scala autoancorante da 1 a 5, ad ogni studente coinvolto nel progetto. Il questionario era suddiviso nelle seguenti sezioni: Organizzazione e servizi, Didattica (formatore e attività), Conoscenze, Utilità.

In generale (Fig. 2), dai dati emerge che gli interventi proposti sono stati graditi da vari punti di vista da parte degli studenti partecipanti: la soddisfazione generale evidenzia che gli interventi sono stati apprezzati sia in termini di organizzazione (4,2), sia per la didattica (4,4) sia per la loro utilità (3,9).

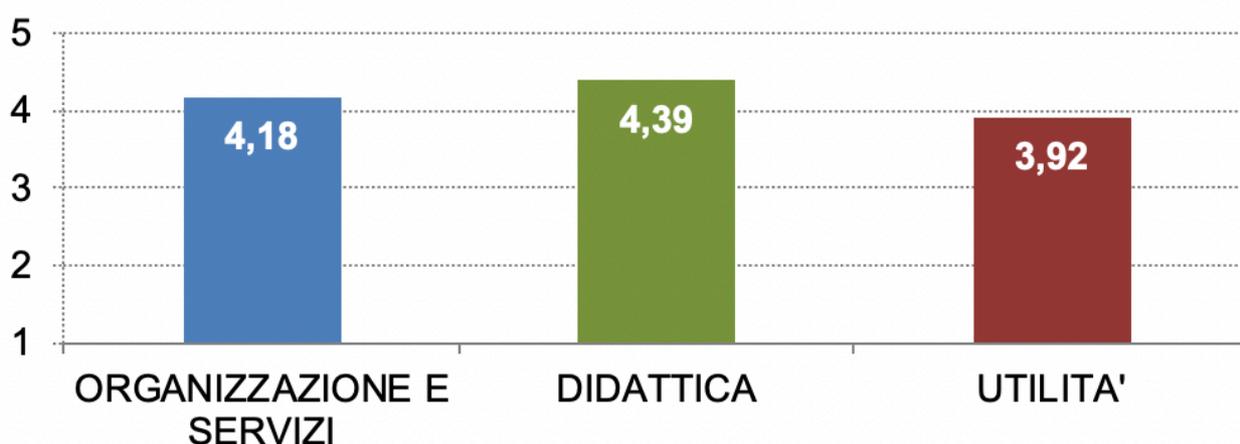


FIG. 2 – GRAFICO. SODDISFAZIONE GENERALE (N=130)

Già da questa sintesi si può osservare quali dimensioni abbiano ottenuto un riscontro maggiormente positivo da parte degli studenti e quali, invece, abbiano ottenuto un punteggio inferiore rispetto alle altre. Alla luce di ciò sembra opportuno andare ad analizzare in modo dettagliato le medie ottenute dai singoli item corrispondenti la

descrizione alle altre sotto-dimensioni (Fig. 3). In merito all'organizzazione si sono ottenute delle medie intorno ad un punteggio di 4. Si può perciò affermare che a livello organizzativo i partecipanti siano risultati soddisfatti rispetto quanto offerto. La maggiore criticità è stata riscontrata nell'ambiente fisico in cui si sono svolti gli incontri, in particolar modo rispetto alla strutturazione delle aule e alla disposizione degli arredi interni che hanno determinato delle limitazioni nella creazione di un clima d'aula. Va evidenziato come l'aspetto che è stato maggiormente gradito sia quello della didattica, in particolar modo il ruolo del formatore in tutti gli aspetti contemplati: la chiarezza nel presentare gli argomenti (4,7), la chiarezza nel condurre le attività (4,7), la disponibilità (4,8) e l'essere coinvolgente (4,6). Ma anche gli aspetti più connessi alle attività sono stati particolarmente graditi: la completezza degli argomenti (4,2), relazione tra teoria e pratica (4,1) e reputare l'attività coinvolgente (4,3). Riscuote, invece, minor successo la congruenza con le aspettative iniziali (3,8). Rispetto all'utilità degli interventi proposti, che raccoglie minori preferenze, si delinea la limitata comprensione delle potenzialità delle attività e dei materiali consegnati durante l'intervento (3,7) e la percezione di utilità dell'intervento rispetto ad una presa di decisione sul proprio futuro scolastico (3,8). Tale risultato, tuttavia, potrebbe essere fortemente influenzato dalla classe di provenienza. Nelle risposte date alle domande aperte, gli studenti frequentanti le classi quinte esprimono di aver già compiuto una scelta rispetto al loro percorso accademico, e quindi di essere già in possesso di una parte delle informazioni trattate.

Dimensione	Sotto-dimensioni				
Organizzazione e servizi	Durata X=4,1	Accesso X=4,3	Ambiente fisico X=3,9	Materiali didattici X=4,2	Strumenti tecnologici X=4,3
Didattica (attività)	Argomenti completi X=4,2	Aspettative soddisfatte X=3,8	Teoria-pratica X=4,1	Attività coinvolgente X=4,3	
Didattica (formatore)	Chiarezza argomenti X=4,7	Chiarezza attività X=4,7	Disponibilità X=4,8	Coinvolgente X=4,6	
Conoscenze	Conoscenza pre X=3,2		Conoscenza post X=4,1		
Utilità	Interesse X=4	Utilità futura X=3,8	Nuove conoscenze X=4,2	Nuovi strumenti X=3,7	

FIG. 3 – TABELLA. MEDIE DELLE SOTTO-DIMENSIONI DEL QUESTIONARIO

Si sottolinea, inoltre, l'importanza dei punteggi positivi ottenuti nella sotto-dimensione che considera l'interesse che è stato stimolato nei partecipanti e la percezione di aver acquisito nuove conoscenze. Il risultato derivante da quest'ultimo item, viene confermato da quanto rilevato dalla dimensione definita "Conoscenze", inteso come la percezione che lo studente ha della propria conoscenza in un momento precedente l'incontro e in quello successivo. Attraverso ciò è stato possibile osservare come in media, in seguito a tale

incontro, sia aumentata nei soggetti la loro conoscenza circa il tema affrontato, passando da una media di 3,2 ad un di 4,1. Tale esito risulta essere fortemente positivo in quanto, come detto, uno dei principali obiettivi di tale incontro risiedeva proprio nell'opportunità di promuovere l'apprendimento di nuove conoscenze nei soggetti.

Per ottenere una valutazione maggiormente oggettiva della situazione orientativa, attraverso l'osservazione è stato possibile ottenere dei dati che hanno contribuito ad un'analisi più approfondita delle dimensioni considerate dagli altri strumenti: si è deciso di utilizzare come supporto una griglia di osservazione. Le dimensioni riportate nella griglia di osservazione riguardavano: la richiesta di chiarimenti, il livello attentivo, il confronto con l'intera classe e il confronto in gruppo. Dalle osservazioni realizzate emerge che rispetto alla richiesta di chiarimenti c'è stata una rilevante differenza a seconda dei gruppi (un gruppo molto più attivo degli altri). Se il confronto tra piccoli gruppi ha fornito una reazione mediamente positiva da parte di quasi tutti gli studenti, non si può affermare la stessa cosa nel momento in cui si considera il confronto in plenaria: le sollecitazioni da parte dell'orientatore sono state molteplici nei vari interventi. Sono state, tuttavia, numerose le domande in merito ad alcuni aspetti specifici (numero di esami per sessione, quantità di materiale da studiare per ogni esame, organizzazione da adottare nel periodo del semestre e della sessione, ecc.). Un aspetto da evidenziare è il calo del livello attentivo che si è potuto registrare nel corso dell'attività. Dall'osservazione, inoltre, emerge che le attività in piccolo gruppo sono state sempre particolarmente apprezzate e partecipate: i soggetti hanno manifestato interesse e coinvolgimento, richiedendo informazioni aggiuntive per chiarire dubbi e perplessità. La possibilità di fornire agli studenti un problema di cui discutere ha permesso di stimolare in loro la creatività, la possibilità di proiettarsi in un possibile futuro, l'occasione di sviluppare delle capacità che permettano di considerare tutti i punti di vista per arrivare a prendere una decisione.

Una volta somministrato il questionario agli studenti e osservati gli interventi e le relative dinamiche relazionali, si è ritenuto indispensabile comprendere il punto di vista degli orientatori tramite il supporto di un'intervista semi-strutturata. Si è cercato di rilevare le dimensioni che sono state esaminate tramite gli altri strumenti utilizzati, al fine di triangolare i dati rilevati da tutti gli strumenti. Proprio per questo sono state poste loro domande che riguardassero l'utilità percepita della metodologia applicata e degli strumenti presentati e che considerassero le variabili relative allo spazio e al tempo, dimensioni che risultano essere fondamentali per l'efficacia dello strumento.

Proprio in riferimento a questi ultimi aspetti sono emerse le maggiori criticità. Le aule non sono perciò state giudicate adeguate allo svolgimento di tale attività, così come non è stato ritenuto ideale il tempo previsto. Tale considerazione risulta essere strettamente correlata all'applicazione della metodologia del Business Model Canvas. Dagli orientatori emerge come non vi sia stato il tempo sufficiente per cogliere tutti i vantaggi di tale modello. Già dai questionari emergeva che molti studenti avevano evidenziato la necessità di aumentare le ore complessive da dedicare a questo intervento, per permettere di approfondire ulteriormente ogni aspetto trattato. Allo stesso tempo, però, hanno sollevato il bisogno di suddividere le ore dedicate in più incontri. Tale suddivisione è stata confermata anche da quanto espresso dagli orientatori.

Azione 2: laboratorio di orientamento con approccio al bilancio di competenze

Gruppo di riferimento e obiettivi formativi

L'esperienza di laboratorio formativo basato su un adattamento dell'approccio del bilancio di competenze è stata svolta tra aprile e maggio 2019 con quattro gruppi di studenti: 6 studenti di classe terza di un CFP (2), 6 studenti di classe quarta di un istituto tecnico, due gruppi di 6 studenti ciascuno di classe quinta di un liceo. Il laboratorio si è integrato con le altre esperienze di orientamento previsto dal progetto C.H.I.E.D.O. già citato e, proprio per rispondere all'esigenza dei referenti di progetto di proporre attività facilmente gestibili dalle scuole, ha avuto la durata di 6 ore articolate in due incontri di tre ore ciascuno.

Il laboratorio ha avuto lo scopo di permettere agli studenti di interrogarsi e riflettere su interessi, valori, aspirazioni, risorse possedute, per migliorare la conoscenza di sé, delle proprie attitudini e poter porre le basi per elaborare il proprio progetto formativo e/o professionale. La sfida è stata quella di proporre un'esperienza in un tempo molto ristretto, ma che permettesse comunque ai partecipanti di cambiare 'schema': non più o non solo valutare le proprie scelte partendo da variabili esterne, ma anche da quelle interne, cioè da un contatto con le proprie aspirazioni e risorse, diventando attori protagonisti delle proprie scelte.

Fasi dell'attività di orientamento

Il laboratorio si è strutturato in due incontri di 3 ore svolti in orario pomeridiano, a distanza di almeno una settimana uno dall'altro. L'adesione al laboratorio era libera, così da avere studenti motivati ad una partecipazione attiva.

Il percorso orientativo proposto si è caratterizzato per una modalità di intervento che ha voluto prevedere il lavoro di gruppo, identificato come risorsa fondamentale per rispondere ai bisogni orientativi dei giovani e perché in grado di influire positivamente sul processo di orientamento (Pombeni & D'Angelo, 1994). Nel percorso si sono alternate attività individuali, in coppia e in gruppo. Il numero contenuto di partecipanti è stato funzionale a favorire un dialogo personale tra di essi e con il consulente, che ha potuto così supportare il processo di orientamento, monitorando costantemente e dando feedback personalizzati. Gli strumenti-guida adottati hanno dato al percorso un'impronta narrativa, sollecitando l'esplicitazione di interessi, esperienze e attività per arrivare a nominare le proprie competenze. Gli studenti hanno man mano raccolto i materiali del percorso in un portfolio (3) che ha fatto sintesi di tutte le loro risorse emerse. Il laboratorio è stato strutturato secondo tre macro fasi: I fase - presentazione/accoglienza e analisi della domanda, II fase - investigazione/approfondimento, III fase - sintesi e progettazione (Fig. 4).

Incontro	Fase	Obiettivi	Contenuti
Primo incontro	<i>I Fase</i> Accoglienza/ presentazione	Presentare se stessi e conoscere i membri del gruppo	Aspirazioni professionali e aspetti positivi della scuola frequentata
Riduci dimensione carattere domanda	<i>II Fase</i> Esplorazione e ricostruzione delle esperienze (Conoscenza di sé)	Definire gli obiettivi specifici del percorso; porre le premesse per un buon "contratto"	Ripresa del costrutto di orientamento e suo significato per i partecipanti dentro il percorso proposto
		Recuperare i propri desideri e aspirazioni professionali	Intervista a coppie con domande stimolo
		Identificare gli eventi di apprendimento nel corso della propria vita	Disegnare la linea del tempo e identificare gli eventi di apprendimento in contesti formali, non formali e informali
		Ricostruire la propria biografia personale, identificando quali sono le conoscenze, abilità e qualità sviluppate nei singoli eventi di apprendimento avvenuti nei vari contesti	Compilare l'autobiografia degli apprendimenti acquisiti nei vari eventi e contesti (scolastico, familiare, tempo libero...)
		Individuare le proprie qualità e i propri punti di debolezza	Compilare una check list di qualità e punti di debolezza
Secondo incontro	(Conoscenza del contesto)	Identificare e nominare le proprie competenze trasversali e tecnico-professionali	Dalla mappa di conoscenze, abilità, qualità, identifico le competenze (saper fare efficace)
		Acquisire strumenti di descrizione dei profili professionali e di lettura e analisi delle competenze professionali	Esaminare un repertorio professionale on line identificando e analizzando figure di proprio interesse
		Identificare i propri valori personali e professionali	Compilare una check list di valori e identificare quelli prioritari e la coerenza tra loro
	<i>III Fase</i> Definizione del progetto	Definire una prima ipotesi di progetto formativo/ professionale	Sintetizzare le informazioni raccolte e identificare il proprio obiettivo professionale
		Presentazione delle scoperte (risorse) emerse dal percorso di orientamento ed il traguardo identificato	Presentazione del proprio poster al gruppo

FIG. 4 – TABELLA. FASI DEL LABORATORIO

Analisi e discussione dei dati del questionario, dell'osservazione e dell'intervista del laboratorio di bilancio di competenze

Nella fase di avvio è stato dato spazio ad una prima presentazione di sé degli studenti, partendo dal disegnare la propria immagine, per esplicitare le proprie aspirazioni professionali.

Le attività del percorso sono descritte nella tabella n. 4 e verranno presentate attraverso gli esiti della valutazione, in quanto ciò consente di evidenziare punti di forza e aree di criticità e di definire azioni di miglioramento per le successive edizioni del percorso. Sono stati quindi considerati, come per il precedente intervento orientativo: l'analisi dei questionari, somministrati ai partecipanti alla chiusura del percorso, le osservazioni e le

interviste fatte alle orientatrici. Il questionario cartaceo era composto da 28 domande chiuse (con scala da 1 a 5; rispetto alla versione utilizzata per l'orientamento con il *Business Model Canvas*, sono stati aggiunti alcune quesiti specifici relativi agli apprendimenti percepiti dalle attività svolte) articolate nelle seguenti aree: organizzazione e servizi; didattica (metodologia, formatore e attività); apprendimenti; utilità; e tre domande aperte. In generale emerge anche in questo laboratorio un buon risultato: il livello generale di soddisfazione risulta del 4,3 e anche la media delle singole aree si posiziona su valori superiori al 4 (Fig. 5), inoltre tutti gli studenti consiglierebbero la partecipazione al laboratorio. Si evidenziano nel grafico le aree che hanno raccolto il maggior gradimento e quelle in cui vi sono valori leggermente più bassi.

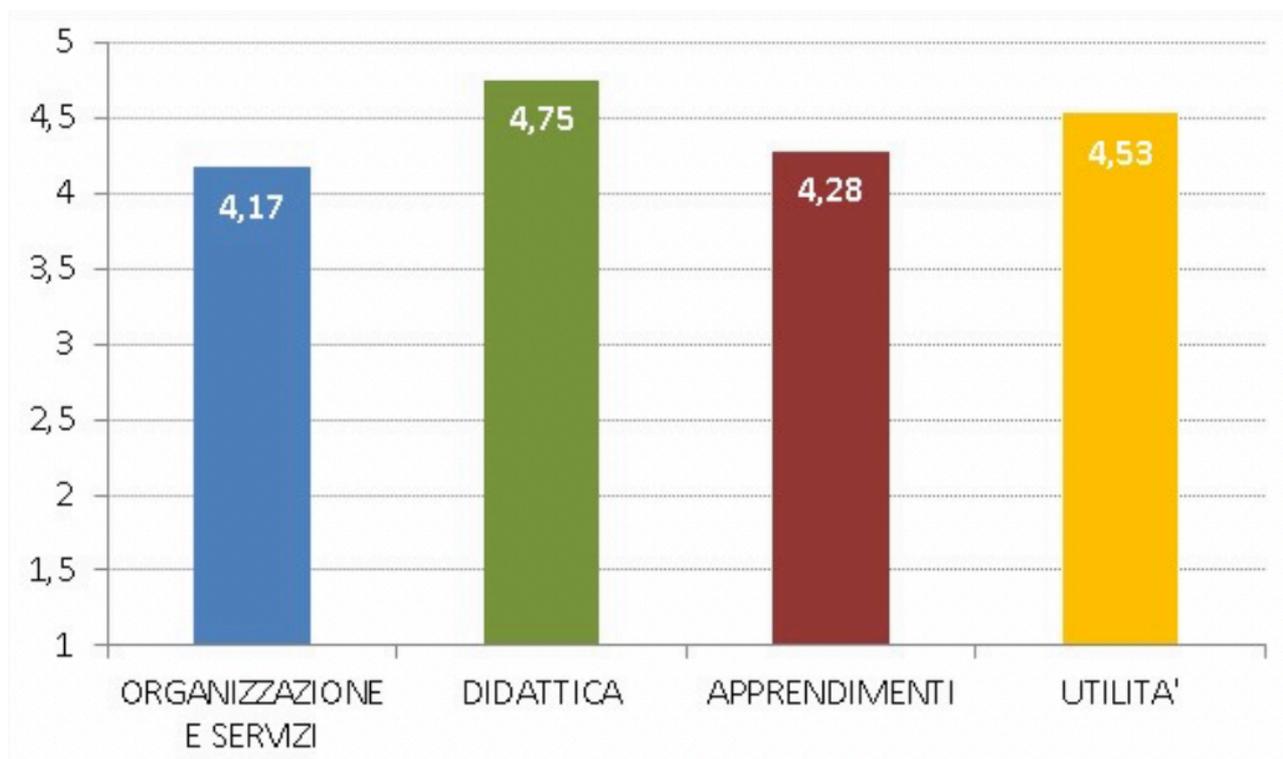


FIG. 5 – GRAFICO. SODDISFAZIONE MEDIA SU SINGOLE AREE

Analizzando poi in modo dettagliato le medie ottenute dai singoli item corrispondenti alle sotto-dimensioni del questionario, si individuano i fattori di successo e quelli critici (Fig. 6). L'efficacia delle scelte didattiche risulta positiva per la quantità dei materiali (4,5), il loro grado di fruibilità (4,5), la soddisfazione delle aspettative (4,2) e per il livello di coinvolgimento (4,6). Soffermandoci sugli apprendimenti maturati dal percorso, è stato proposto nel questionario di valutare un elenco di variabili in corrispondenza agli obiettivi delle singole attività proposte. Dall'analisi dei dati del questionario e dall'osservazione emerge che le attività che hanno destato un maggior interesse, portando a conseguenze sul livello di consapevolezza personale, sono state due: 1) l'individuazione delle 'qualità personali e dei punti deboli' (Antoni & Giacconi, 2003) in quanto, come affermano gli studenti, *"aiuta ad avere una idea concreta sulle caratteristiche che possediamo"*; questa attività è stata compresa facilmente e ha favorito un coinvolgimento dinamico nello scambio di

gruppo; 2) l'altra attività è stata l'autobiografia delle esperienze di apprendimento (Galliani, Zaggia, Serbati, 2011).

Dimensioni	Sotto-dimensioni				
Organizzazione e servizi	Durata X= 3,3	Ambiente fisico X= 4,3	Quantità materiali didattici X= 4,5	Difficoltà materiali didattici X= 4,5	
Didattica (metodologia)	Efficacia metodo didattico X= 4,6	Attività a coppie come aiuto alla riflessione X= 4	Attività individuali come aiuto alla riflessione X= 4,7		
Didattica (formatore)	Chiarezza X= 4,7	Disponibilità X= 4,9	Coinvolgente X= 4,7		
Didattica (attività)	Aspettative soddisfatte X= 4,2	Attività coinvolgenti X= 4,6			
Apprendimenti	Caratteristiche del lavoro che desideri X= 4	Identificazione valori personali X= 4,3	Identificazione valori professionali X= 4,3	Individuazione esperienze di apprendimento X= 4,2	Percezione qualità personali X= 4,5
	Identificazione competenze X= 4,2	Definizione obiettivi form/prof X= 4,3	Identificazione interessi professionali X= 4,2	Progettazione del futuro X= 4,3	
Utilità delle attività svolte	Livello interesse X= 4,6	Per scelta futura X= 4,4	Per scelta professionale X= 4,5	Fornito nuove conoscenze X= 4,3	Fornito nuovi strumenti di auto-orientamento X= 4,8
Soddisfazione complessiva X= 4,3					

FIG. 6 – TABELLA. MEDIE DELLE SOTTO-DIMENSIONI DI VALUTAZIONE

Questa attività si è composta di due parti: la stesura della linea di vita, in cui collocare gli eventi di apprendimento più significativi e realizzati nel contesto scolastico, 'professionale' (ASL, ecc.), familiare e del tempo libero; scelti gli eventi più significativi, è stato chiesto di compilare uno schema per l'esplicitazione delle conoscenze e abilità acquisite e delle qualità maturate, inserendo una valutazione personale su successi e criticità incontrate ed elencando certificazioni e altre evidenze oggettive. A partire dalle conoscenze, abilità e qualità emerse si è passati all'individuazione delle proprie aree di competenza e alla loro nomina (l'item che nel questionario corrisponde a questa attività ha un punteggio di 4,2). Se da un lato questa attività è stata indicata dagli studenti (sia nelle domande aperte che in quelle chiuse) come molto interessante, dall'altro non è stata di semplice svolgimento. L'osservatore ha evidenziato un calo dell'attenzione durante la spiegazione dello strumento, dovuta sia al fatto che è stata presentata al termine dell'incontro, dopo più di due ore di lavoro, sia che l'attività è complessa rispetto

all'utilizzo di costrutti (conoscenze, abilità, competenze) da loro poco applicati a scuola. La compilazione della parte relativa al percorso di studi secondari è stata fatta insieme in aula, ma è stato chiesto loro di completare la scheda a casa, riducendo così la possibilità di un supporto; ne sono risultati elaborati molto sintetici. Per poter incrementare il livello di compilazione e analisi, si rende quindi necessario dedicare maggior tempo alla spiegazione dando la possibilità della compilazione in presenza. Le orientatrici hanno sottolineato come questo percorso così breve non avesse come obiettivo di delineare un chiaro progetto formativo/professionale, bensì di offrire strumenti operativi e concetti per iniziare a riflettere e poter svolgere un auto-orientamento. Su tale punto c'è stato un riscontro positivo dal questionario, infatti nell'area 'utilità delle attività' vi è una media di 4,8 per quanto riguarda l'aver fornito nuovi strumenti di auto-orientamento. L'utilità del laboratorio è stata indagata su altre voci: livello di interesse (4,6), utilità per la scelta futura (4,4), per la scelta professionale (4,5) e nell'aver fornito nuove conoscenze (4,3).

Proseguendo con le attività, anche la breve riflessione sui valori, personali e professionali, è stata una attività ritenuta utile (4,3). Una attività che ha riscontrato, invece, qualche criticità è stata l'intervista a coppie per far emergere i desideri rispetto alle caratteristiche del lavoro futuro (4). Questa attività non ha trovato una base di appoggio in grado di fornire una certa consapevolezza su tale tema. Gli studenti, in particolare di classe IV (Istituto tecnico) e di V (Liceo) non avevano avuto precedenti occasioni di riflettere sui propri desideri rispetto alla futura professione; tale dato è confermato anche dalla variabile degli interessi professionali che ha ottenuto una media di 4,2. La criticità maggiore rilevata dagli studenti, ma anche dalle orientatrici, è stata la durata del percorso, infatti l'item presenta il valore più basso (3,4). Gli studenti hanno suggerito di aumentare il numero degli incontri, riducendo le ore del singolo incontro, per consentire una attenzione completa ed il tempo di assimilare contenuti e strumenti. Nella nuova edizione del progetto prevista per il 2020, il percorso è stato proposto in tre incontri di 2,5 ore ciascuno (4). In merito al lavoro in coppia, si è riscontrato un livello inferiore alla soddisfazione generale (4,0). Anche dall'osservazione è emersa in alcuni casi la difficoltà tra gli studenti di condividere, che può essere attribuita sia al tipo di attività proposta che alla poca abitudine al confronto di coppia e di gruppo. Il percorso si è concluso con la presentazione, da parte di ciascun studente, del proprio portfolio, che ha agito da attivatore del processo di sintesi e consapevolezza: ogni studente ha narrato sé stesso al gruppo descrivendo le scoperte fatte, ricostruendo il senso del percorso, partendo dalle evidenze che lui aveva accumulato, riflettendo per auto-orientarsi nelle scelte future. A questa attività sono stati dedicati pochi minuti per studente, ma si è anche notato come non risulti semplice raccontarsi.

Conclusioni

Il presente lavoro ha voluto rispondere all'interrogativo su quali siano i fattori di successo e gli aspetti critici dell'intervento orientativo progettato per studenti della scuola secondaria di secondo grado, mediante la verifica dell'adeguatezza delle metodologie e degli strumenti di orientamento scelti rispetto al target di riferimento.

Tra i risultati positivi risulta fondamentale sottolineare quelli emersi in riferimento alla figura dell'orientatore e alla sua efficacia formativa. In entrambi gli interventi è stato confermato dai partecipanti come sia risultato un supporto essenziale durante il loro percorso di orientamento. Grazie a spiegazioni chiare e comprensibili, alla disponibilità manifestata nel fornire chiarimenti e supporto, gli studenti hanno evidenziato tale aspetto come caratteristica fondamentale di questi interventi. Da quanto emerso, risulta perciò essenziale una elevata preparazione e professionalità da parte del consulente, che non si limiti a una conoscenza dei contenuti da trasferire, quanto al possesso di competenze trasversali che gli permettano di relazionarsi efficacemente con i destinatari. Come ricordano Chiesa e Pombeni (2009), infatti, le competenze dell'orientatore nel saper contenere i propri interventi per stimolare una partecipazione attiva, garantendo la possibilità di espressione a tutti i membri coinvolti, sono essenziali per la riuscita di un intervento orientativo.

Ciò viene confermato anche dalle riflessioni degli orientatori al momento dell'intervista, i quali pongono in rilievo la necessità di adattare ogni intervento in base alle caratteristiche del singolo individuo o del singolo gruppo, delle variabili contestuali e dei diversi fattori che possono interferire nell'erogazione del servizio. Ogni intervento, infatti, è indipendente e necessita di attività adatte alla specifica situazione.

Ulteriore elemento da evidenziare tra gli esiti positivi è l'incremento del livello di conoscenze e di competenze degli studenti in seguito alla partecipazione agli incontri.

In riferimento all'intervento di orientamento formativo universitario è emerso come la maggior parte degli studenti abbia aumentato la propria conoscenza rispetto alla tematica inerente all'ambiente universitario. L'attività destinata alla scoperta del lessico specifico risulta essere fondamentale in un percorso di orientamento informativo. Tuttavia, ciò che ha determinato l'esito positivo di questa attività è stata la possibilità data ai soggetti di essere protagonisti attivi di questa esplorazione. Dai risultati è emerso come, grazie all'applicazione del Business Model Canvas, gli studenti abbiano potuto sperimentare dei momenti di riflessione. Dai dati raccolti dai tre strumenti di rilevazione utilizzati si evidenzia che tale risultato è stato reso possibile soprattutto dall'utilizzo di alcune attività di riflessione individuale in merito alle proprie qualità personali e alle variabili che ritengono possano influenzare una loro scelta personale e professionale futura, aspetto quasi completamente assente nel lavoro scolastico.

Per quanto riguarda i laboratori ispirati al Bilancio di Competenze si sono ottenuti risultati altrettanto positivi in merito alle potenzialità delle attività presentate. Attraverso le rilevazioni sui tre soggetti coinvolti (studenti, orientatori ed osservatore esterno), si può affermare come le attività presentate e gli strumenti offerti abbiano permesso agli studenti di riflettere in modo approfondito su argomenti e variabili che prima non avevano preso in considerazione, se non parzialmente. Eppure, la possibilità di abituare le persone a considerare i propri desideri personali e professionali in vista di una scelta futura non è considerata generalmente rilevante. L'attività legata a tale dimensione, infatti, ha riscontrato alcune criticità nel suo svolgimento, rendendo necessaria una riprogettazione e ri-modellazione conforme alle competenze possedute dall'individuo in questa specifica fase di sviluppo. Significativo anche l'approccio metodologico seguito che comprende una

diversificazione di più strumenti e tecniche (disegno, schede di autovalutazione, portfolio). Dall'osservazione è emerso come la condivisione in coppia e in gruppo abbia attivato il conflitto cognitivo, aiutando gli studenti a decentrarsi dal proprio modo di pensare e a considerare modalità diverse per il superamento dei problemi. Non ultimo, la scelta di lavorare con piccoli gruppi (6 persone) di studenti volontari, è risultata vincente. Il laboratorio ha cercato, consapevole del poco tempo, di toccare le variabili principali del processo di orientamento formativo, stimolando gli studenti ad avviare una riflessione che li aiutasse ad auto-valutarsi e acquisire maggiore spirito critico e propositivo per informarsi, attivarsi e motivarsi verso la costruzione del proprio progetto formativo e/o professionale.

In entrambi gli interventi il fattore tempo è risultato essere la principale criticità riscontrata da tutti i soggetti chiamati in causa. Non trattandosi di un'azione limitata a una trasmissione di informazioni e di conoscenze, quanto piuttosto un intervento volto ad aiutare la persona a maturare e a divenire protagonista attiva del proprio progetto di vita, è evidente come essa necessiti di un tempo maggiore per poter delineare le condizioni necessarie per creare un clima di fiducia tra consulente e beneficiario, e permettere quindi al soggetto di riflettere in modo approfondito sul proprio vissuto e su quanto espresso dall'orientatore.

Nell'attività di Business Model Canvas anche la questione del setting è stata rilevata come critica. Gli spazi universitari sono stati messi a disposizione durante le lezioni del secondo semestre con una certa difficoltà. Sarebbe, inoltre, importante una maggiore analisi dei bisogni iniziali, al fine di diminuire il divario tra quanto offerto e le aspettative dei partecipanti. Come si è più volte sottolineato, l'adattamento del servizio al singolo contesto è uno dei fattori che maggiormente influisce sull'esito positivo dell'intervento di orientamento. Si è potuto osservare, infatti, come i partecipanti con una minore motivazione e un minor coinvolgimento mostrassero i più bassi livelli di attenzione ed impegno nello svolgimento dei compiti proposti.

Infine, un terzo elemento problematico, sottolineato in particolar modo dagli orientatori, fa riferimento alla non sempre sufficiente comunicazione con i docenti degli studenti, nonostante gli sforzi. Alla luce dell'obiettivo di creare una forte rete territoriale che possa fornire un servizio di orientamento adeguato, la collaborazione tra docenti e orientatori risulta fondamentale. Nella moderna concezione di orientamento il ruolo del docente è essenziale per la creazione di un ambiente che possa permettere la crescita del soggetto nella sua globalità.

Pur con le piste di miglioramento già identificate, si ritiene che il progetto qui descritto abbia raggiunto risultati positivi, offrendo un apporto di originalità, in linea con l'importanza che, a livello europeo, nazionale e regionale, viene data all'orientamento. L'applicazione innovativa nel mondo della scuola di due modelli di orientamento tradizionalmente utilizzati in ambito organizzativo ha offerto un'occasione di legittimazione e responsabilizzazione agli studenti, sviluppando il loro "empowerment" e la possibilità di sostenere scelte consapevoli.

Note degli autori

L'impianto e i contenuti del contributo sono stati progettati in maniera congiunta dalle autrici. Anna Serbati ha scritto il primo paragrafo (Sfide odierne e orientamento formativo), Emilia Restiglian ha scritto il secondo (Contesto, Metodologia e obiettivo della ricerca), Lorenza Da Re il terzo (Azione 1: l'orientamento universitario con il supporto del Business Model Canvas) e Sabrina Maniero il quarto (Azione 2: laboratorio di orientamento con approccio al bilancio di competenze). Le conclusioni sono state scritte congiuntamente da Emilia Restiglian e da Denise Brait. Denise Brait ha inoltre lavorato all'analisi dei dati. Si ringraziano le persone che hanno progettato e condotto le attività di orientamento: per il Business Canvas Model: Lorenza Da Re e Nicola Ceron (progettisti e formatori), Roberta Bonelli e Arianna Marostegan (tutor), per il Bilancio delle competenze Roberta Focchiatti e Sabrina Maniero

Note

- (1) Entrambe le azioni sono previste nella nuova edizione del progetto, avviata tra novembre e dicembre 2019. Vista l'emergenza epidemiologica da COVID-19 e i vari DPCM emessi, le azioni risultano al momento sospese.
- (2) I Centri di Formazione Professionale sono una realtà diffusa capillarmente nella Regione Veneto (sono circa 140) e gestita da Organismi di formazione privati e Centri di formazione professionale provinciale.
- (3) Il portfolio ha assunto la forma di un cartellone in cui gli studenti hanno raccolto in forma grafica quanto emerso dal percorso: aspirazioni, interessi, abilità e competenze, qualità personali, valori, obiettivi formativi/professionali. Tale strumento serviva sia per fare sintesi del percorso e presentarlo ai compagni, sia per avere una evidenza della loro riflessione personale, che non termina col laboratorio ma che andrà ulteriormente approfondita.
- (4) Come scritto in precedenza il progetto è attualmente sospeso.

Bibliografia

- Amoretti, G. & Rania, N. (2005). *L'orientamento: teorie, strumenti e metodi*. Roma: Carocci.
- Antoni, G., & Giaconi, N. (2003). *Scegli la tua professione. Il Bilancio delle competenze per la creazione dell'obiettivo professionale*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli Editore.
- Batini, F. (a cura di) (2005). *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*. Trento: Erickson.
- Boffo, V. (2018). *Confini educativi: per una cura delle transizioni in alta formazione*. In P. Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 43-60). Firenze: Firenze University Press.
- Chiesa, R. & Pombeni, M. L. (2009). *Il gruppo nel processo di orientamento. Teorie e pratiche*. Roma: Carocci Editore.
- Clark, T., Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2012). *Business Model You*. New Jersey: Wiley & Sons.
- Di Fabio, A. (1998). *Psicologia dell'orientamento: problemi, metodi e strumenti*. Firenze: Giunti.
- Di Fabio, A. (2003). *L'utilizzo dell'autobiografia ai fini dell'orientamento: il bilancio di competenze*. *Magellano*, 15, 39-45.
- European Union (2008). *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies C 319/4*, Brussels.
- Domenici G. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma: Editori Laterza
- Galliani, L., Zaggia, C., Serbati, A. (a cura di) (2011). *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce. Pensa Multimedia
- Girotti, L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Guichard J., Huteau M.(2001). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Jick, T.D. (1979). *Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action*. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611.
- Hooley, T., Sultana, R., Thomsen, R. (2018). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism*. London: Routledge.
- Lemoine, C. (2002). *Risorse per il bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*. Milano: Franco Angeli.
- Maniero, S. (2014). *Le reti che orientano: Casi di studio delle reti di orientamento per giovani della Regione del Veneto*, tesi di dottorato, consultato da: http://paduaresearch.cab.unipd.it/5202/1/tesi_dottorato_Maniero_Sabrina.pdf
- Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Roma.
- Musset, P. & Kureková, L.M. (2018). *Working it out. Career Guidance and Employer Engagement*. OECD Education Working paper No. 175, doi: <http://doi.org/10.1787/51c9d18d-en>.
- Pombeni, M.L., & D'Angelo, M.G. (1994). *L'orientamento di gruppo. Percorsi teorici e strumenti operativi*. Roma: Carocci.

Pombeni, M. L. (1996). *Il colloquio di orientamento*. Roma: NIS.

Reggio, P., Righetti, E. (Eds) (2013). *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze*. Milano: Franco Angeli.

Rossi, B., & Fabbri, L. (2005). *Identità e narrazione. Pedagogia e didattica dell'orientamento*. In F. Batini (a cura di), *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale* (pp. 39-62). Trento: Erickson.

Sangiorgi, G. (2005). *L'orientamento. Teorie, strumenti, pratiche professionali*. Roma: Carocci.

Savickas, M. L. (2005). *The theory and practice of career construction*. In S. D. Brown e R. W. Lent (Eds), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley.

Savickas, M. L. (2010). *Career adaptability: Cross-cultural examination of a model and measure*. Paper presentato al 27th International Congress of Applied Psychology, Melbourne, Australia.

Unesco (1970). *Raccomandazione Conclusiva*. Congresso di Bratislava.

Zaggia, C. (2009). *La validazione degli acquis dell'esperienza. Elementi peculiari, comuni e distintivi rispetto al bilancio di competenze*. *Professionalità*, 106, 71-74.