

L'ORIENTAMENTO TRA NUOVI BISOGNI E NUOVE COMPETENZE

UN'INDAGINE
SULLA POPOLAZIONE GIOVANILE

a cura di

Anna Ancora

Anna Grimaldi

50

INAPPREPORT

L'Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (INAPP) è un ente pubblico di ricerca che si occupa di analisi, monitoraggio e valutazione delle politiche del lavoro, delle politiche dell'istruzione e della formazione, delle politiche sociali e, in generale, di tutte le politiche economiche che hanno effetti sul mercato del lavoro. Nato il 1° dicembre 2016 a seguito della trasformazione dell'Isfol e vigilato dal Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, l'Ente ha un ruolo strategico – stabilito dal decreto legislativo 14 settembre 2015, n. 150 – nel nuovo sistema di governance delle politiche sociali e del lavoro del Paese. L'Inapp fa parte del Sistema statistico nazionale (SISTAN) e collabora con le istituzioni europee. È Organismo Intermedio del Programma nazionale Giovani, donne e lavoro 2021-2027 del FSE+, delegato dall'Autorità di Gestione all'attuazione di specifiche azioni (Piano Inapp 2023-2026), ed è Agenzia nazionale del programma comunitario Erasmus+ per l'ambito istruzione e formazione professionale. È l'ente nazionale all'interno del consorzio europeo ERIC-ESS che conduce l'indagine European Social Survey. L'attività dell'Inapp si rivolge a una vasta comunità di stakeholder: ricercatori, accademici, mondo della pratica e policymaker, organizzazioni della società civile, giornalisti, utilizzatori di dati, cittadinanza in generale.

Presidente: *Natale Forlani*

Direttore generale: *Loriano Bigi*

Riferimenti

Corso d'Italia, 33

00198 Roma

Tel. + 39 06854471

www.inapp.gov.it

La collana Inapp Report è curata da Pierangela Ghezzi.



INAPP

**L'ORIENTAMENTO
TRA NUOVI BISOGNI
E NUOVE COMPETENZE
UN'INDAGINE
SULLA POPOLAZIONE GIOVANILE**

a cura di
Anna Ancora
Anna Grimaldi

Il volume illustra i risultati di un percorso di ricerca realizzato nell'ambito del protocollo d'intesa stipulato dall'Inapp con GEO (Centro di ricerca interuniversitario per lo studio della condizione giovanile, dell'organizzazione, delle istituzioni educative e dell'orientamento), Anvur (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca), SInAPSi (Centro di Ateneo dell'Università Federico II di Napoli per l'inclusione attiva e partecipata degli studenti).

La ricerca si colloca tra le attività previste dal PTA 2021-2023 "Sostenere l'occupabilità per favorire cittadinanza attiva e inclusione sociale" della Struttura Inclusione sociale (Responsabile Franco Deriu) - "Evoluzione e adattamento del sistema di offerta dei servizi sociali per una migliore inclusione".

Questo testo è stato sottoposto con esito favorevole al processo di peer review interna curato dal Comitato tecnico scientifico dell'Istituto.

Volume a cura di *Anna Ancora* e *Anna Grimaldi*

Autori Parte I: *Maura Striano* - Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Napoli Federico II (cap. 1); *Maria Assunta Zanetti* - Dipartimento di Scienze del Sistema Nervoso e del Comportamento, Università degli Studi di Pavia (cap. 2); *Marisa Michelini* - Didattica della Fisica presso l'Università degli Studi di Udine (cap. 3); *Antonio Felice Uricchio* - Presidente Anvur (cap. 4)

Autori Parte II: *Anna Ancora* (capp. 1, 2, parr. 3.1, 3.2, 3.3, 3.9, 3.11); *Anna Grimaldi* (Introduzione, parr. 3.4, 3.5, 3.6, Conclusioni); *Antonietta Maiorano* (par. 3.7); *Grazia Ferri* (par. 3.8); *Alessandra Di Giampaolo* (par. 3.10)

Testo chiuso a maggio 2024

Pubblicato a luglio 2024

Coordinamento editoriale: *Costanza Romano*

Editing grafico: *Valentina Valeriano* con la collaborazione di *Angelica Alori*

Le opinioni espresse in questo lavoro impegnano la responsabilità degli autori e non necessariamente riflettono la posizione dell'Ente.

Alcuni diritti riservati [2024] [INAPP].

Quest'opera è rilasciata sotto i termini della licenza Creative Commons Attribuzione

– Non Commerciale – Condividi allo stesso modo 4.0 Italia License.

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)



ISSN 2533-1795

ISBN 978-88-543-0340-9

Indice

Introduzione: una premessa culturale	7
Parte I - La cultura dell'orientamento	
1 Nuovi paradigmi per l'orientamento	17
1.1 Orientamento, formazione permanente e sistema scuola-università	17
1.2 L'orientamento come dispositivo formativo	22
1.3 L'orientamento come dispositivo di lotta alle disuguaglianze	24
2 L'orientamento nel sistema education	27
2.1 Il framework	30
2.2 Strumenti normativi	35
3 L'orientamento formativo nel quadro multi-prospettico dei bisogni di identità dei giovani oggi	41
3.1 L'orientamento ha cambiato natura negli ultimi 40 anni	43
3.2 L'innovazione didattica e l'orientamento formativo	47
3.3 Alcune questioni chiave: idea di futuro, identità, educazione scientifica, genere	53
4 La valutazione dell'orientamento	57
Parte II - Percorsi di transizione dei giovani tra bisogni, desideri e aspettative	
1 Generazione lost in transition	73
2 Il disegno di ricerca: dalle ipotesi di ricerca alle dimensioni di indagine	77
2.1 Il campione	80
3 Orientare chi: profili e percorsi di vita dei giovani	87
3.1 Tratti e caratteristiche di base degli intervistati	87
3.2 I percorsi di studio	89
3.3 Condizione attuale: qui e ora	96
3.4 Il sistema valoriale	104
3.5 Il sentimento di autoefficacia	111
3.6 Identità professionale e orientamento	117
3.7 Rapporto con Internet e le nuove tecnologie	125
3.8 Attivismo e partecipazione alla vita pubblica	135
3.9 Verso la realizzazione: riferimenti valoriali, aspettative e bisogni	137
3.10 Prospettiva temporale e rapporto con il futuro	144
3.11 Una visione d'insieme	151
Conclusioni	155
Bibliografia	169

Introduzione: una premessa culturale

Il desolante quadro che emerge con riguardo ai dati sulla collocazione nel mondo del lavoro e nei percorsi di istruzione e formazione, nonché sui livelli di occupabilità e sulle carenze registrate nel possesso di competenze adeguate ai cambiamenti in atto – dati tutti al di sotto delle medie europee, come evidenziato nel PNRR, in particolare in riferimento alla popolazione giovanile – pone, oggi più che mai, l’urgenza di dare risposte adeguate al problema.

In particolare, si segnalano qui alcuni dati che mettono in luce fenomeni disfunzionali del sistema formazione/lavoro che impongono una seria riflessione, sia per comprendere i fattori di rischio del fenomeno sia per immaginare i possibili fattori protettivi per arginare lo stesso fenomeno.

Il primo dato riguarda il tasso di ragazzi di età compresa tra i 15 e i 29 anni non impegnati nello studio, nel lavoro o nella formazione (i cosiddetti NEET), che, in Italia, supera i 3 milioni, raggiungendo quota 3.047.000: parliamo del 25,1% dei giovani italiani, con un rapporto di 1 a 4 sulla popolazione complessiva. Decisamente troppi! (Eurostat 2022).

A causa della pandemia, anche la dispersione totale mostra ancora numeri preoccupanti: dagli ultimi dati Invalsi (Invalsi 2021), emerge infatti che il 23% dei giovani della fascia d’età 18-24 anni ha lasciato la scuola prima di sostenere l’esame di Stato, oppure l’ha terminata senza acquisire competenze di base minime (nel 2019 erano il 22,1%). Quest’ultimo dato, ad avviso di chi scrive, deve essere ben studiato e attenzionato: si tratta, infatti, di un fenomeno in netta crescita. Diversamente dalla dispersione esplicita, cioè il numero di studenti che abbandona i percorsi formativi, che nel corso degli anni diminuisce, non fosse altro per la crescita generale dello stato di istruzione nel nostro Paese e quindi anche per un cambiamento culturale che vede nell’istruzione una leva importante per una collocazione di successo nella vita lavorativa e personale delle persone, il fenomeno

della dispersione implicita sembra invece aumentare. Tale fenomeno si verifica quando gli allievi, pur frequentando la scuola, e/o l'università, non traggono dall'esperienza educativa una preparazione adeguata e, una volta finiti gli studi, sono persone che non avranno gli strumenti per affrontare il futuro con competenza e consapevolezza. Questi allievi sono regolarmente inseriti nei percorsi formativi, ma hanno esiti di apprendimento al di sotto delle proprie potenzialità. Tutto ciò può portare a conseguenze estremamente negative: lo studente acquisisce il titolo di studio ma ciò non migliora le sue condizioni di vita; l'apprendere perde significato nella scala dei propri valori, con un progressivo impoverimento che si riflette sulla società; la sfiducia nel sistema formativo e la demotivazione possono spingere ad abbandonare e uscire dal sistema dell'education prematuramente, alimentando così il fenomeno della dispersione esplicita.

Analizzando i risultati delle prove Invalsi si osserva che nel 2022 in Italia, in media, il 9,7% degli studenti termina la scuola secondaria di II grado con competenze di base decisamente inadeguate; analoghi risultati si riscontrano a proposito degli studenti che conseguono un titolo di istruzione terziario.

La dispersione formativa è un fenomeno complesso e articolato, non certo facile da arginare, che comporta costi individuali e sociali elevati e che necessita di essere preso in carico con un progetto, anche politico, che deve vedere l'integrazione e l'interazione di più soggetti competenti in materia.

Per pianificare e attuare misure di contrasto adeguate è infatti necessario, *in primis*, analizzarne e comprenderne le cause e i fattori di rischio che la alimentano, tra cui la totale non scolarizzazione, anche ai livelli iniziali di istruzione, l'abbandono, la ripetenza, i casi di ritardo. Tutte queste forme di insuccesso scolastico generano schiere di cittadini che non hanno risorse e competenze adeguate a partecipare proficuamente alla vita sociale. E il loro numero non è affatto irrilevante! Tra le diverse cause di tale fenomeno, gli studi evidenziano, tre classi di fattori: i fattori cosiddetti ascritti, che fanno riferimento allo status d'origine, alla classe sociale di appartenenza e al capitale culturale; i fattori denominati di contesto, che fanno riferimento alla tipologia e alle caratteristiche delle diverse filiere formative, alla preparazione degli insegnanti e alla relazione tra insegnanti e studenti, all'influenza del gruppo dei pari e, infine, i fattori denominati individuali, che fanno riferimento alle dimensioni più soggettive e personali, come la predisposizione allo studio, le attitudini, la motivazione ecc. Anche i dati relativi all'istruzione terziaria non consolano: la percentuale di popolazione di età compresa tra i 25 e i 34 anni in possesso di un titolo di studio di livello terziario è pari al 28% rispetto al 44% di media

nei Paesi dell'OCSE. Questo divario è dovuto anche, sebbene non esclusivamente, alla carenza di offerta di formazione professionale avanzata e di servizi di orientamento e di transizione dalla scuola secondaria di II grado all'università¹.

Un altro dato negativo che non può essere più trascurato è relativo al mismatch tra istruzione e domanda di lavoro. Circa il 33% delle imprese italiane lamentano difficoltà di reclutamento, mentre sono il 31% i giovani fino a 24 anni che non hanno un'occupazione, pur cercandola. Allo stesso tempo, come sottolinea il PNRR, solo l'1,7% degli studenti terziari si iscrive a corsi di istruzione professionalizzante, che pure hanno prodotto in anni recenti esiti occupazionali significativi (più dell'80% di occupati a un anno dal diploma).

Alla luce dello scenario appena rappresentato – e nella necessità di arginare, non solo i fenomeni disfunzionali, ma anche di perseguire gli obiettivi di inclusività, di partecipazione sociale e di cittadinanza attiva – la nuova Strategia 2030 apre nuovi scenari in ordine alle politiche giovanili che si caratterizzano e si dispongono in diverse direzioni (OECD 2019; 2022):

- creare maggiori opportunità per i giovani nei settori dell'istruzione e dell'occupazione, istituendo sia maggiori opportunità di apprendimento, anche non formale, per fronteggiare il fenomeno della dispersione scolastica, sia maggiori opportunità professionali e formative a valenza internazionale;
- migliorare l'inserimento sociale e la partecipazione dei giovani alla vita della società;
- sviluppare la solidarietà tra giovani e società.

La nuova Strategia è pensata in un'ottica trasversale e prevede azioni a breve, a medio e a lungo termine dirette ai principali settori che coinvolgono i giovani: istruzione, occupazione, creatività e imprenditorialità, inclusione sociale, salute e sport, partecipazione civica e volontariato.

È infatti indubbio che le misure atte ad arginare i fenomeni disfunzionali appena descritti non possono essere pensate a misura unica, ma necessitano di un'integrazione di politiche – sociali, educative, lavorative – per consentire di proporsi con percorsi, altrettanto integrati, siano essi preventivi o di recupero, personalizzati e tarati sugli specifici e personali bisogni dell'utente.

Molteplici quindi e da più contesti, non ultima l'attenzione legislativa e il recente PNRR, i segnali di cambiamento e innovazione che investono il mondo

¹ Si veda PNRR <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>.

dell'education e quello del lavoro in tema di orientamento. Si moltiplicano le iniziative, si diversificano gli obiettivi, si ampliano i target ma, per quanto si configuri uno scenario interessante e vario, permangono ancora molteplici nodi e problematiche di fondo che investono quanti, se pur a diverso titolo, si occupano di orientamento.

In tale contesto caratterizzato, da un lato, da profondi mutamenti e, dall'altro, da una elevata turbolenza che non facilita la messa a sistema di azioni e pratiche professionali, si rinnova l'attenzione al mondo giovanile a cui, sempre più precocemente e con sempre maggiore enfasi, viene richiesto di agire in maniera flessibile nella gestione del sé e della propria scelta futura. Favorire l'occupabilità, e accompagnare l'individuo nella gestione delle molteplici transizioni in corso, soggettive e oggettive che siano, impone un ripensamento sull'orientamento per lo sviluppo delle politiche attive del lavoro. La processualità e la trasversalità, che caratterizzano la modalità di concepire e di impostare l'orientamento in un'ottica sistemica e di rete, richiedono nuove forme di accompagnamento e di interventi orientativi più aderenti al contesto e alla reale domanda delle persone.

Il principale obiettivo dell'orientamento è quello di favorire il processo di 'costruzione continua del sé', ossia favorire lo sviluppo delle competenze per l'occupabilità (obiettivo strettamente connesso con il Piano Garanzia di occupabilità dei lavoratori) e delle soft skill necessarie per la costruzione del proprio progetto di vita. L'orientamento, in quest'ottica, dovrebbe consentire alla persona di attribuire significato di continuità (personale, sociale e professionale) a un percorso costituito da esperienze segmentate. Le 'politiche per l'orientamento' si trovano così a dover facilitare le scelte e supportare il difficile adattamento ad ambienti mutevoli e turbolenti ma, allo stesso tempo, creare le condizioni, in stretta connessione con le politiche della formazione, del lavoro e le politiche sociali, per una nuova progettualità individuale e collettiva, al fine di poter programmare politiche locali e nazionali per lo sviluppo di una migliore occupabilità e di una più piena e attiva inclusione socio-lavorativa.

La complessità di una società in continua evoluzione richiede agli individui di coniugare saperi specialistici a competenze trasversali, utilizzando così l'insieme delle risorse personali maturate nel corso della propria vita, e non solo quelle acquisite in ambienti formali. Tutto ciò impone un ripensamento del ruolo dell'istruzione e della formazione, nonché sulle loro interazioni. Se orientare significa sostenere l'individuo nel prendere coscienza di sé stesso, della realtà sociale, culturale ed economica di riferimento, e dei propri soggettivi modi di

relazionarsi a essa per poter porsi obiettivi di vita, oltre che professionali, aderenti al contesto e sviluppare strategie di azione che sostengano le scelte fatte, allora la funzione dell'orientamento si arricchisce di concetti quali progettualità, attivazione, autonomia, soggettività. Concetti, questi, che richiamano altrettante risorse e competenze necessarie per conoscersi, decidere e progettare in maniera autonoma e consapevole il proprio futuro. Risorse che devono essere esplorate e competenze che devono essere acquisite il più precocemente possibile per salvaguardare il benessere personale ed evitare rischi di dispersione scolastica, di uscita dal sistema formativo, di collocazioni fortuite nel mondo del lavoro. In questo senso la scuola costituisce un luogo privilegiato, certamente una delle esperienze centrali nella vita dei giovani, di inserimento sociale, di partecipazione, di confronto, ma soprattutto si pone come banco di prova per la costruzione del sé, dei propri valori, dei propri modi di rapportarsi al mondo circostante, delle proprie strategie di fronteggiamento della realtà, della propria autostima, delle aspettative di efficacia, che il successo tende a incrementare e gli insuccessi a deprimere, e, ancora, della speranza e della pensabilità del proprio futuro.

Lavorare su tali dimensioni vuol dire ripensare al ruolo della scuola e ai propri compiti, anche in termini di orientamento, e prevedere inoltre nuove funzioni e competenze per l'insegnante che si trova a gestire situazioni sicuramente più complesse e mutevoli di un recente passato. Non è più sufficiente insegnare particolari conoscenze e skill tecniche, ma è importante fondare un apprendimento che consenta al giovane di muoversi e navigare in un contesto assai mobile e incerto. In altri termini, come sottolineato spesso dalla letteratura sull'argomento, la scuola deve insegnare a essere committenti del proprio percorso di vita, o anche a essere cittadini attivi e corresponsabili. Per questo sono necessari insegnamenti che vadano oltre l'attività tradizionale per centrarsi su dimensioni personali e relazionali che favoriscono lo sviluppo di tutte quelle risorse e competenze necessarie per conoscersi, decidere, progettare, in maniera autonoma e consapevole e prefigurarsi obiettivi aderenti al contesto (Grimaldi 2022a).

Se si condivide quanto considerato, per contribuire alla messa a punto di modelli di intervento e pratiche orientative innovative, in grado di promuovere e facilitare un processo di conoscenza riflessiva e maturativa su di sé, sul contesto di riferimento e sulle strategie che ogni persona mette in atto per interagire con l'ambiente circostante, allora sono necessarie alcune informazioni e considerazioni di fondo. In primo luogo, un'analisi dei fabbisogni di orientamento dei giovani si pone come azione propedeutica, per avere una fotografia delle peculiarità connotative

della popolazione giovanile (attitudini, predisposizioni e aspirazioni realizzative) su cui fondare nuovi interventi di orientamento. Approdare a una conoscenza approfondita sul complesso mondo giovanile significa pensare e configurare un quadro ampio e articolato sul tema attraverso un percorso di ricerca che tenga conto dei molteplici fattori che in modo significativo entrano nella questione.

Analizzare la domanda di orientamento può contribuire ai processi di innovazione del dominio orientamento anche alla luce del nuovo paradigma suggerito dalla comunità scientifica europea che mette al centro il concetto di *life design* (Savickas 2014), ovvero di progetto di vita inteso, sia come capacità progettuale, sia di riprogettazione. Le analisi condotte sino a oggi hanno consentito di raccogliere importanti elementi per la valutazione delle azioni di orientamento realizzate nei servizi territoriali; tuttavia, si è contestualmente affermata la consapevolezza che l'efficacia degli indirizzi di politica nazionale non può essere valutata solo attraverso l'analisi dell'offerta e/o della soddisfazione degli utenti (ci riferiamo in particolare alla valutazione attraverso metodologie di *customer satisfaction*). Si afferma, invece, ormai, la precisa esigenza di un'analisi di dettaglio sulla domanda per capire chi sono, quali caratteristiche possiedono, quali esigenze evidenziano e quali comportamenti presentano gli utenti, attuali e potenziali, dei servizi di orientamento e di individuare eventuali differenti *pattern* di richieste in relazione a diverse tipologie di soggetti. Ma quello che più interessa è scoprire quali bisogni e priorità esprimono i diversi target di utenti, dal momento che la motivazione al servizio è ovviamente legata al beneficio che sono in grado di trarne.

Un'indagine così concepita favorisce, inoltre, l'identificazione di predittori efficaci che possano supportare l'individuo nei processi di transizione, e l'individuazione di fattori critici e di successo, diversi a seconda dei diversi target, da considerare e sviluppare nell'offerta di orientamento, al fine di assicurare efficacia e gradimento del servizio stesso.

Sulla base di quanto detto, l'indagine che verrà illustrata nella seconda parte di questo volume, ha esplorato tipologia e caratteristiche della domanda, esplicita e implicita, di orientamento nella popolazione italiana di giovani (studenti, occupati, giovani con fragilità, NEET ecc.) al fine di pervenire a una mappatura delle diverse tipologie di esigenze per supportare la definizione delle strategie di sviluppo futuro dell'offerta di servizi più coerenti con i bisogni dell'utenza.

Per di più, in ragione dell'attuale e particolare momento storico, si è ritenuta particolarmente rilevante un'indagine con la finalità di identificare le esigenze e i bisogni orientativi emersi in tale contingenza, per poter intervenire nella gestione

della riorganizzazione delle attività e dei processi di orientamento nei sistemi dell'education e del lavoro.

Lo studio realizzato intende offrire ai policy maker, operanti in diversi contesti, strumenti funzionali a orientare le azioni e le decisioni in riferimento ai bisogni della cittadinanza giovanile. Il processo di transizione dei giovani alla vita adulta è una fase dinamica e complessa la cui esplorazione richiede la messa in campo di complesse operazioni di ricerca per cercare di ricostruire i tragitti e le traiettorie di chi ne è protagonista.

L'analisi della domanda di orientamento in Italia ha come obiettivo quello di contribuire ai processi di razionalizzazione e di innovazione del sistema orientamento. L'approfondimento di tale tematica consente, infatti, a livello teorico-concettuale di esplorare in quale modo, e secondo quali differenti *pattern*, si struttura la domanda di orientamento e come rispondono a tali esigenze i diversi sistemi; a livello tecnico-operativo di progettare e realizzare interventi di orientamento più consoni con la reale domanda degli utenti; e infine, a livello politico-culturale di integrare domanda e offerta di orientamento.

In questa prima fase l'indagine, svolta in collaborazione con GEO, Anvur e Centro di Ateneo della Federico II - SInAPSi, ha dato priorità al target giovanile in linea con quanto raccomandato dai vari documenti nazionali e comunitari, non ultimo lo stesso PNRR.

I giovani, infatti, costituiscono un target a 'rischio di esclusione' dalla vita formativa, lavorativa e, conseguentemente, anche dalla vita sociale. Le difficoltà che essi incontrano nelle diverse transizioni di vita, nei casi di maggiore fragilità, hanno negative conseguenze sulla permanenza nei contesti formativi e di lavoro e, a volte, possono tradursi in comportamenti e condotte devianti.

Implementare l'occupabilità, e accompagnarli nella gestione dei tanti passaggi di vita, significa anche metterli nella condizione di poter pervenire a scelte consapevoli e realistiche, siano esse di prosecuzione verso gli studi o di inserimento nel mondo del lavoro, e di porsi obiettivi aderenti al contesto e coerenti con il proprio progetto personale e professionale. I giovani devono essere messi nella condizione di acquisire e sviluppare capacità di gestione riflessiva delle esperienze e competenze di 'intraprendenza progettuale' al fine di diventare soggetti attivi e committenti della propria storia di vita personale e professionale e così preservati dal rischio di smarrimento e marginalizzazione sociale.

Con il duplice obiettivo di rappresentare i paradigmi culturali che hanno sorretto e sostenuto l'idea progettuale dell'indagine che qui si riporta e che costituiscono

la cornice culturale dell'intero processo di lavoro e, insieme, con l'obiettivo di descrivere i risultati e le principali evidenze empiriche emerse nell'indagine, il presente volume si articola in due principali sezioni: la prima, di matrice più teorica e concettuale; la seconda più empirica.

Nella convinzione che fosse necessaria una trattazione capillare e approfondita della tematica che descrivesse il fenomeno da differenti angolature e prospettive e che lasciasse emergere, al contempo, le connessioni con fenomeni di rilevanza sociale, i contributi della prima parte del volume configurano un quadro articolato sui significati e le forme che l'orientamento ha assunto nel tempo e nei diversi contesti. In particolare, vengono esplorati i nuovi paradigmi che declinano e definiscono l'orientamento, inclusi il suo ruolo nella formazione permanente e nel sistema scuola-università, nonché la sua funzione nella lotta alle disuguaglianze sociali.

Nel secondo capitolo viene dedicato uno spazio specifico al framework e agli strumenti normativi dell'orientamento nel contesto educativo.

L'evoluzione dell'orientamento, nel contesto dei bisogni di identità dei giovani, con un'attenzione particolare all'innovazione didattica e alle questioni di genere, sono le direzioni che vengono affrontate nel terzo capitolo e che fanno da sfondo al quadro delle risultanze empiriche presentate nella seconda parte del volume. La prima parte si chiude con l'esperienza della valutazione dei processi di orientamento e di quanto tali pratiche, nonché l'implementazione della stessa cultura della valutazione, siano necessarie a un'azione di ottimizzazione delle strategie da progettare.

La costruzione di questo articolato percorso di trattazione teorica e concettuale del tema conduce alla seconda parte del volume in cui si interroga la realtà empirica attraverso le testimonianze dei protagonisti di questi processi: i giovani.

Grazie alla realizzazione di questa estesa indagine campionaria, si è avuta l'opportunità di esplorare le traiettorie biografiche e i percorsi di transizione dei giovani nonché avere il loro punto di vista sulle sfide che affrontano durante questa fase della vita.

Parte I

La cultura dell'orientamento

1 Nuovi paradigmi per l'orientamento

1.1 Orientamento, formazione permanente e sistema scuola-università

La consapevolezza che l'orientamento svolga un ruolo essenziale e strategico all'interno del sistema formativo, in una logica di continuità e di raccordo tra i diversi cicli di istruzione, l'alta formazione e i contesti non formali e informali, nella prospettiva dell'apprendimento permanente, non è certo una acquisizione recente, ma viene da lontano.

Nel 1997 durante il primo mandato di Luigi Berlinguer, dall'allora Ministero della Pubblica Istruzione, fu avviato un lungimirante percorso di lavoro interministeriale sull'orientamento, che vide la costituzione del gruppo consultivo informale MURST-MPI sull'orientamento con il compito di redigere un documento-guida dal titolo *L'orientamento nelle scuole e nell'università* in cui si inquadrava l'orientamento come “un lungo processo prevalentemente formativo, attraverso il quale i giovani maturano le capacità per scegliere il loro futuro e per partecipare attivamente, con gratificazione e con maggiore efficacia, negli ambienti di studio e di lavoro”; in questa prospettiva l'orientamento veniva identificato come “una componente strutturale dei processi educativi” al pari delle altre².

Coerentemente, nella direttiva n. 487 sull'orientamento delle studentesse e degli studenti del 6 agosto 1997, il Ministero della Pubblica istruzione indicava l'orientamento come “attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado” e come “parte integrante dei curricula di studio e, più in generale, del processo

² Si veda *L'orientamento nelle scuole e nelle università*, documento del Gruppo consultivo informale MURST-MPI sull'orientamento, 29 aprile 1997, e Parere della Commissione MURST-MPI (legge n. 168/1989, art. 4) del 23 maggio 1997.

educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia"³, riconoscendolo come strumento essenziale per contrastare la dispersione scolastica.

Questa correlazione tra orientamento e dispersione scolastica non è affatto banale, ma rappresenta un elemento centrale sul quale sarebbe opportuno innestare tutte le azioni di contrasto all'evasione scolastica e di prevenzione dell'abbandono e della dispersione (esplicita e implicita); essere consapevoli delle proprie aspirazioni e risorse e dei propri talenti, avere l'opportunità di riflettere sul proprio progetto di vita consente di comprendere quanto e come sia possibile costruire una relazione costruttiva e significativa tra quello che la scuola può offrire in termini di opportunità, prospettive, saperi e la storia personale di ciascuno.

L'implementazione delle azioni indicate dalla Direttiva era affidata ai singoli istituti scolastici nell'esercizio della loro autonomia ai quali spettava il compito di progettare attività di orientamento che i consigli di classe avrebbero dovuto inserire organicamente nei curricula di studio, facendo leva su forme di didattica orientativa nella logica continuità educativa e che i singoli docenti (in virtù della loro responsabilità educativa e didattica) avrebbero dovuto tradurre in pratiche educative e didattiche.

Il progetto così prefigurato – innovativo e lungimirante – non ha avuto tuttavia gli esiti sperati nella misura in cui le azioni e le pratiche prefigurate non si sono consolidate nel complessivo impianto del sistema scolastico italiano, ma si sono delineate come progettualità isolate a carattere per lo più sperimentale, il che ha determinato che le azioni di orientamento si siano per lo più ridotte a interventi meramente informativi, collocati in particolari snodi del processo formativo (ad esempio, in corrispondenza del passaggio da un ciclo di istruzione all'altro).

Con la fusione del Ministero dell'Università e della ricerca con quello della Pubblica istruzione (2009) il progetto è stato in qualche modo ripreso con la definizione di un sistema di "linee guida"⁴ e si è ipotizzata la possibilità di procedere alla istituzione di un "sistema nazionale sull'orientamento permanente" riconoscendo l'importanza di un orientamento che accompagna la persona lungo tutto l'arco di vita in funzione della specificità dei bisogni orientativi di ciascun individuo e dei diversi gruppi sociali che connotano le fasi del ciclo evolutivo dall'infanzia alla vita adulta. Nelle Linee guida l'orientamento viene definito come "modalità educativa permanente

³ Si veda direttiva MPI 6 agosto 1997, n. 487 relativa all'orientamento delle studentesse e degli studenti, che promuove la concertazione degli interventi a livello territoriale.

⁴ Si veda C.M. del 15 aprile 2009, n. 43 *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita* https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/cm43_09.html.

e trasversale che attraversa tutti gli ordini e gradi di scuola e tutte le discipline, investendo il processo di crescita globale della persona lungo tutto l'arco della vita a partire dalla scuola primaria" (Miur 2009).

In questa prospettiva si assegna un ruolo centrale e strategico alla scuola nella misura in cui essa sostiene la costruzione di "competenze orientative", che non sono immediatamente "finalizzate alla gestione di compiti orientativi concreti, ma funzionali ad acquisire una capacità di attivazione critica nei confronti dei problemi, di canalizzazione delle energie rispetto a obiettivi, di responsabilizzazione verso gli impegni" (ibidem) il che implica un coinvolgimento attivo delle studentesse e degli studenti ma anche delle famiglie.

Nelle Linee guida del 2009 si identificano inoltre i nodi critici che hanno bloccato il processo avviato con la direttiva n. 487 che sono di carattere strutturale (si consideri ad esempio la rigida struttura formativa della scuola secondaria di II grado) e professionale (ad esempio la necessità di una formazione in servizio e iniziale dei docenti sui temi dell'orientamento e della didattica orientativa).

Le Linee guida erano propedeutiche allo 'sviluppo del Piano nazionale orientamento' inteso come "risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità". Il PNO avrebbe dovuto declinarsi in modo integrato attraverso l'attivazione di team regionali e la costruzione di reti territoriali in una logica integrata e interistituzionale, ma il processo non si è articolato in modo fluido e sistematico e non ha determinato una penetrazione profonda di azioni di orientamento nel sistema di istruzione e formazione.

Vero è che, come riconosciuto nelle nuove *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente e centrato sulla persona*, licenziate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca nel 2014, per accompagnare l'attuazione del decreto-legge n. 104, le previgenti indicazioni nazionali hanno avuto il merito di delineare uno strumento operativo per la realizzazione di azioni coordinate e strategiche che prevedessero la compartecipazione di più soggetti; hanno contribuito alla disseminazione del concetto di "orientamento formativo" e hanno sostenuto l'implementazione e la condivisione di "buone pratiche" (Miur 2014) ma non hanno sostenuto la configurazione di un sistema integrato di orientamento-formazione. Le Linee guida 2014 si presentano, quindi, come un 'contributo' maggiormente focalizzato allo sforzo congiunto di "definire un coerente sistema integrato, unitario e responsabile di orientamento centrato sulla persona e sui suoi bisogni" (ibidem) con una particolare attenzione all'occupabilità, all'inclusione sociale, al dialogo interculturale.

Assoluta centralità viene assegnata al sistema scolastico nella sua interezza, riconosciuto come “luogo insostituibile nel quale ogni giovane deve acquisire e potenziare le competenze di base e trasversali per l’orientamento, necessarie a sviluppare la propria identità, autonomia, decisione e progettualità” (Miur 2014, p.3-4); si sottolinea la necessità di fare riferimento a figure di sistema che si occupino di coordinare le attività interne di orientamento e le attività di orientamento ‘mirate’ ai bisogni dei singoli studenti nonché di interfacciarsi con le realtà territoriali per la costruzione di una “comunità orientativa educante”(ivi, p.9).

Nel 2018, ai i sensi dell’articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145, vengono istituiti i PCTO (Percorsi per le competenze trasversali e l’orientamento) che le istituzioni scolastiche promuovono allo scopo di porre gli studenti nella condizione di “maturare un atteggiamento di graduale e sempre maggiore consapevolezza delle proprie vocazioni, in funzione del contesto di riferimento e della realizzazione del proprio progetto personale e sociale, in una logica centrata sull’auto-orientamento”. attraverso un “approccio riflessivo” al mondo del lavoro e alle professionalità in una prospettiva a lungo termine e un “raccordo integrato” tra molteplici soggetti che insieme alla scuola e alle famiglie vanno a costituire una “comunità orientativa educante”. In assenza di questo coordinamento integrato, è problematico affrontare con successo gli ulteriori processi di transizione e di apprendimento nell’arco della vita. Il perseguimento di questo impegno comune richiama anche la necessità di promuovere la partecipazione e la condivisione nel percorso di orientamento e nello sviluppo delle competenze trasversali da parte delle famiglie, la cui funzione di corresponsabilità educativa è di fondamentale importanza (Miur 2019).

Una delle maggiori criticità nell’organizzazione dei PCTO è l’individuazione di partner con cui le scuole possano co-progettare attività ed esperienze formative effettivamente focalizzate sullo sviluppo di competenze trasversali e specifiche, efficacemente e visibilmente documentabili e spendibili.

Il raccordo con gli enti locali e con i territori, infatti, rappresenta in questa prospettiva uno snodo cruciale e strategico, che deve essere accompagnato e sostenuto in modo non estemporaneo, ma sistematico e strutturale.

L’inserimento sistematico dell’orientamento nell’impianto del curriculum scolastico viene proposto con forza nelle ‘nuove’ linee guida per l’orientamento, adottate con decreto ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, che si configurano come la base di una vera e propria ‘riforma’ inscritta nel Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR); obiettivi strategici sono il rafforzamento del legame tra primo e secondo

ciclo di istruzione e formazione allo scopo di “consentire una scelta consapevole e ponderata a studentesse e studenti che valorizzi i loro talenti e le loro potenzialità; contrastare la dispersione scolastica; favorire l’accesso all’istruzione terziaria” e la costruzione di un “processo di apprendimento e formazione permanente destinato ad accompagnare l’intero progetto di vita” (Mim 2022).

Il legame tra i differenti cicli di istruzione si consolida attraverso la costituzione di reti tra istituti di istruzione superiore con percorsi integrati e intensivi e la sperimentazione di “campus”.

Le Linee guida 2022 prevedono la realizzazione di una serie di attività curricolari ed extracurricolari organizzate in pacchetti di trenta ore per le scuole secondarie di I grado e per il primo biennio delle secondarie di II grado e in trenta ore curricolari per ciascun annualità dell’ultimo triennio delle secondarie di II grado, che “possono essere gestite in modo flessibile nel rispetto dell’autonomia scolastica e non devono essere necessariamente ripartite in ore settimanali prestabilite” (Mim 2022).

Questa impostazione delinea lo sviluppo di un curriculum di orientamento formativo verticale sostenuto da uno strumento tecnologico l’*E-portfolio* che registra le attività svolte dagli studenti, le conoscenze acquisite e le esperienze fatte e delinea un quadro unitario del percorso svolto; accanto a questo è stata varata una “piattaforma digitale unica” per l’orientamento sulla quale sono integrati dati e informazioni sull’offerta formativa terziaria (corsi di laurea, ITS Academy, Istituzioni Afam ecc.); a livello locale e nazionale e suggerimenti utili per la transizione scuola-lavoro, in relazione alle esigenze dei diversi territori.

A questo proposito si prevede l’articolazione di percorsi di *placement* finalizzati all’inserimento personalizzato nel mondo del lavoro con il supporto di una figura specializzata di docente.

L’offerta di percorsi curricolari di orientamento si integra con i PCTO con i quali si viene a creare un unico impianto formativo, sostenuto da azioni di sistema e da finanziamenti ad hoc.

L’organizzazione delle attività di orientamento e l’accompagnamento delle studentesse e degli studenti sono affidati a una figura specializzata di ‘docente tutor’ adeguatamente formato che svolge la funzione di ‘consigliere’ nella scelta dei percorsi formativi e/o delle prospettive professionali ma il Mim riconosce la necessità di una formazione sui temi dell’orientamento (riconosciuto come “priorità strategica”) per i docenti di tutti i gradi di istruzione (Mim 2022).

Come si vede, negli attuali scenari della formazione, a partire dalla scuola, l’orientamento è riconosciuto come un elemento strategico e peculiare che assolve

a una varietà di compiti: consentire di acquisire e consolidare competenze su cui si basano future esperienze formative professionali; guidare gli step che si muovono all'interno dei contesti della formazione continua per identificare il percorso più adatto alle capacità e alle risorse individuali; creare un ponte tra la dimensione della formazione e quella del lavoro.

Indubbiamente tra i nodi critici da sciogliere sono la necessità di creare un raccordo significativo e strutturale tra il mondo della scuola e quello dell'alta formazione che richiede la delineaazione di percorsi di continuità strutturati e il bisogno di integrare la dimensione formale della formazione (scuola e università) sulla quale, come si è visto, si investe in modo prevalente con quella non formale e informale, che pure rivestono un ruolo essenziale nell'offrire ai giovani occasioni e opportunità che permettono loro un incontro concreto con esperienze e situazioni che mobilitano consapevolezze e risorse. Ciò implica che si debba definire un sistema di orientamento integrato al sistema della formazione addirittura a partire dalla scuola primaria e che non si possa disgiungere, se non in modo artificioso, le azioni formative da quelle di orientamento il che richiede la sinergia tra più attori istituzionali e politiche, tra più agenzie ed enti, tra differenti soggetti che giocano un ruolo specifico e peculiare nelle esperienze di vita dell'individuo in formazione.

1.2 L'orientamento come dispositivo formativo

Nella letteratura contemporanea sull'orientamento, ricorre una interpretazione secondo cui esso viene considerato un 'dispositivo' a cui vengono assegnate molteplici funzioni a carattere formativo, ma anche a carattere economico e sociale. Dobbiamo a Riccardo Massa l'introduzione del costrutto di "dispositivo" (di ispirazione foucaultiana) nel discorso pedagogico contemporaneo, intendendolo come una struttura materiale e simbolica, manifesta e latente che organizza e regola i processi di formazione (Massa 1990).

Sulla scorta del pensiero di Massa, in una prospettiva pedagogica l'orientamento è stato inteso come "dispositivo formativo, finalizzato a sviluppare nella persona la capacità di posizionarsi nella differenza e nella incertezza senza disperdersi" (Fiorentino 2012), ovvero come "dispositivo per pensare il proprio futuro, definire la propria progettualità, comprendere meglio verso dove indirizzare i propri investimenti di tempo, energie, soldi, speranze di futuro e di buona vita" (Riva 2020).

Attraverso questa chiave di lettura si è consolidato il riconoscimento di un nesso strutturale tra orientamento e formazione, il che ha consentito di valorizzare la sua funzione nei processi di apprendimento, di acquisizione e consolidamento di competenze, di crescita della persona e di soggettivazione, di definizione del progetto di vita.

Nel contesto di quello che potremmo definire un “paradigma pedagogico” dell’orientamento (intendendo per paradigma una modellizzazione interpretativa) è utile individuarne due declinazioni che definiscono e inquadrano la relazione orientamento-formazione (Striano 2001; Striano e Oliverio 2012).

Una prima declinazione è quella dell’“orientamento *per* la formazione” secondo cui la funzione primaria dell’orientamento è quella di stabilire ponti e connessioni tra diversi ambiti (formali, non formali, informali) della formazione; di connettere differenti livelli (sistema 0-6, scuola primaria, scuola secondaria, istruzione tecnica, università) e differenti dimensioni della formazione (cognitiva, socio-relazionale). In questa prospettiva, l’orientamento aiuta ad analizzare e valutare il significato e la qualità delle esperienze formative, sia in rapporto ai bisogni dell’utenza, sia in riferimento ai contesti socioculturali in cui si definiscono e agli ambiti in cui si inscrivono.

L’orientamento diventa, quindi, funzionale a selezionare, da una molteplicità di repertori, le esperienze più significative per la formazione personale e professionale sulla base delle caratteristiche e dei bisogni dell’utenza, nonché a progettare e organizzare le esperienze formative, conferendo a esse continuità, congruenza, direzione, significato.

Una seconda declinazione è quella dell’“orientamento *nella* formazione” secondo cui all’orientamento viene assegnata la funzione di indirizzare i soggetti in formazione verso una piena consapevolezza delle proprie caratteristiche individuali e delle proprie risorse personali; accompagnare e modulare i processi di apprendimento sulla base di una attenta ricognizione delle strutture di conoscenza in ingresso e delle modalità di apprendimento individuali; modulare e monitorare i processi formativi, allo scopo di favorirne un’ottimale articolazione in relazione alle effettive e reali prospettive professionali e formative offerte dalle diverse realtà territoriali.

Questa duplice declinazione vede l’orientamento declinarsi su due piani: a) ‘piano orizzontale’ (sincronico), laddove l’orientamento si configura come una serie di interventi finalizzati a sincronizzare e ‘incastrare’ le diverse e differenti esperienze formative, trovando in esse elementi di continuità, agganci, ‘ponti’ di

raccordo in una prospettiva di continuità; b) 'piano verticale' (diacronico), laddove l'orientamento si configura come una serie di interventi finalizzati a coordinare e modulare le diverse esperienze formative, intese come progressivi passaggi che si articolano e si succedono all'interno di un processo.

Nel quadro sopra descritto, l'orientamento (in quanto dispositivo formativo) viene quindi a giocare una duplice funzione: a) una funzione 'diagnostica' (permette di definire un profilo dettagliato e articolato dell'individuo in formazione allo scopo di consentirgli di selezionare le proposte e le occasioni formative e professionali o occupazionali più rispondenti alle sue caratteristiche); b) una funzione di 'modulazione, monitoraggio, valutazione' (accompagna e modula i percorsi formativi intrapresi, consentendo di verificarne l'efficacia e la corrispondenza con i bisogni e le caratteristiche dei soggetti e la congruenza con eventuali sbocchi formativi e occupazionali).

È su questa duplice funzione che, a nostro parere, è necessario puntare affinché l'orientamento possa essere efficacemente implementato all'interno del sistema formativo visto nella sua interezza e complessità.

1.3 L'orientamento come dispositivo di lotta alle disuguaglianze

Nel contesto dell'attuale scenario socioeconomico, e alla luce degli *Obiettivi del Millennio*⁵, è emersa una ulteriore funzione assegnata all'orientamento individuato come dispositivo dal forte impatto sociale.

In una recente pubblicazione, in cui si intrecciano differenti prospettive e punti di vista secondo un approccio interdisciplinare, la funzione dell'orientamento viene ampliata e dilatata nella misura in cui si colloca al di là di un contesto meramente formativo.

In questa prospettiva esso viene considerato come dispositivo funzionale, non soltanto a gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma anche, e soprattutto, come strumento che valorizza le persone, ne accompagna e ne garantisce la crescita e la 'fioritura', le sostiene nei processi di scelta e che promuova la crescita della società.

⁵ Si veda Agenda ONU 2030 <https://unric.org/it/agenda-2030/>.

In questa prospettiva l'orientamento viene riconosciuto come dispositivo di sviluppo sociale, inteso come processo attraverso cui le società vengono ad assumere nuovi assetti organizzativi per effetto di cambiamenti di ordine culturale, economico e sociale, che si determinano in modo naturale e come conseguenza di azioni e iniziative intenzionali e pianificate da parte di organizzazioni e istituzioni attraverso specifici programmi e politiche funzionali per stimolare e velocizzare i processi di cambiamento e di sviluppo potenzialmente latenti.

Secondo i teorici dello sviluppo sociale, esso si determina attraverso diversi stadi (fisici, vitali e mentali) e l'attivazione di processi e sotto-processi che implicano una peculiare organizzazione di risorse e forze sociali i fattori determinanti i processi e i sottoprocessi di sviluppo sociale sono essenzialmente fattori umani, come le abilità, le attitudini, le competenze, le conoscenze, i valori che vengono messi in campo a livello individuale e collettivo, generando nuove forme di azione, di esperienza, di partecipazione ai processi di crescita e di sviluppo della società (Cleveland e Jacobs 1999).

In questa prospettiva l'orientamento può giocare un ruolo strategico in quanto mobilita risorse individuali, direziona e finalizza le scelte, sostiene l'acquisizione e lo sviluppo di nuove abilità e competenze che consentono una attiva e piena partecipazione ai processi di crescita e di sviluppo sociale.

Nella misura in cui l'orientamento sostiene la crescita degli individui in termini personali, sociali, di istruzione e formazione e professionali, consolidando l'acquisizione di competenze chiave spendibili sul mercato del lavoro, esso contribuisce anche a innalzarne i livelli di benessere e ne promuove l'inclusione nel tessuto sociale contrastando le disuguaglianze derivanti da differenti opportunità formative e occupazionali.

In quest'ottica esso assume la funzione di dispositivo sociale di promozione dell'inclusione, dell'equità e del benessere, operando a favore della dignità umana, della giustizia sociale e dello sviluppo sostenibile.

Ciò implica una visione più ampia e prospettica dell'orientamento inteso come dispositivo di "aiuto", di counseling, di "supporto", di promozione di "processi di sviluppo sostenibile e di giustizia sociale" (Soresi e Nota 2020).

Su queste basi diventa anche possibile comprendere e valorizzare ciascun individuo alla luce di quello che Tarozzi – ispirandosi ad Axel Honneth – identifica come "paradigma del riconoscimento" funzionale a fondare politiche e pratiche che coltivino l'identità e le differenze individuali (Tarozzi 2014).

In quest'ottica si definiscono alcune specifiche focalizzazioni per le azioni a supporto dell'orientamento a livello istituzionale, nella misura in cui impongono

di mettere a fuoco le opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle risorse e dei talenti, di delineare gli orizzonti delle scelte a livello locale con una peculiare attenzione alle differenti configurazioni territoriali, di effettuare una ricognizione delle richieste del mercato del lavoro, vagliandone l'equità e la sostenibilità, di promuovere la partecipazione sociale attraverso azioni di empowerment.

Visto in tale prospettiva, l'orientamento può essere considerato uno strumento per raggiungere alcuni degli obiettivi dell'Agenda 2030⁶ e, in particolare, quegli obiettivi che si focalizzano sul benessere individuale e sociale, sull'innalzamento dei livelli di istruzione e formazione, sull'equità e la parità di genere; sulla promozione di crescita economica, duratura, inclusiva e sostenibile.

⁶ Si veda *Millennium Goals*, ONU 2015 <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>.

2 L'orientamento nel sistema education

Il tema dell'orientamento, e quindi l'accompagnamento degli individui nei momenti di preparazione a una transizione, ha assunto negli ultimi anni un'importanza centrale soprattutto in relazione alle continue trasformazioni che hanno aumentato complessità e incertezza rispetto al futuro e, non da ultima, l'emergenza pandemica che, dal 2020, ha necessariamente cambiato scenari e prospettive sia degli individui che dei contesti.

La rapida trasformazione a cui bisogna allenare chi progetta il proprio futuro non riguarda solo l'assetto della formazione e del lavoro, ma l'organizzazione sociale tutta. In questo senso è cruciale che ogni percorso di orientamento si fondi su una forte base etica che tenda al raggiungimento della 'giustizia sociale'.

Le scelte che facciamo non hanno soltanto grande importanza per noi ma rappresentano anche la nostra idea del mondo e per questo motivo tutte le attività di orientamento assumono una funzione fondamentale per assicurare un futuro gratificante alle persone, ma anche la sopravvivenza e la prosperità delle nostre comunità e del mondo di domani.

Nel sistema integrato dell'education è quindi fondamentale che l'orientamento venga inteso come una competenza da promuovere e sviluppare al fine di consentire a ogni persona di acquisire strumenti e strategie che le permetteranno di gestire, il più possibile in autonomia, le proprie scelte formative e professionali in diversi contesti e occasioni. In special modo è importante che nella scuola, sin dalla primaria, se non dall'infanzia, l'orientamento sia un'opportunità formativa per studentesse e studenti, per aiutarli a fare scelte consapevoli avendo in mente un'idea di futuro e pertanto una progettualità di vita e non solo meramente lavorativa.

Le azioni di orientamento, per essere efficaci, richiedono risorse e strumenti normativi coordinati affinché l'orientamento esca dall'occasionalità e diventi

davvero un'azione di sistema, in ottica del paradigma del *life design* che aiuterà le persone ad assumersi responsabilità e realmente essere protagoniste delle proprie scelte (Ruiters e Maree 2022).

In questi anni, grazie alle risorse messe a disposizione dal Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) sono state messe in campo molte azioni che, in alcuni casi andrebbero meglio coordinate, ma soprattutto è importante che vengano realizzate da figure formate.

Non è necessario che queste figure vengano reclutate esternamente al mondo della scuola, anzi sarebbe appropriato che siano i docenti stessi, adeguatamente formati, a curare la propria didattica in senso orientativo.

L'orientamento così inteso non è volto solo ad azioni legate al momento della scelta per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma assume una valenza educativa in quanto diventa un processo "di apprendimento intenzionale che supporta individui e gruppi a considerare e riconsiderare il lavoro, il tempo libero e l'apprendimento alla luce di nuove informazioni ed esperienze e di intraprendere azioni sia individuali che collettive come risultato di questo" (Hooley *et al.* 2023). Accogliere questa prospettiva implica ripensare il concetto di lavoro (e carriera professionale), non come esito di una scelta, ma un elemento centrale nella vita delle persone, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e decisione, con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale.

L'impegno professionale, la 'carriera', rappresenta infatti un filo che attraversa la nostra esistenza, legando il vissuto del proprio lavoro, con le esperienze di studio e formazione, con il tempo della famiglia, le scelte del tempo libero e dell'impegno civico.

Questi nuovi scenari richiedono che le persone siano accompagnate nel loro percorso di scelta non solo con adeguati momenti e azioni informative di conoscenza delle opportunità formative e/o lavorative post diploma, ma è importante prevedere azioni formative fin dall'inizio del percorso scolastico che consentano a studentesse e studenti di acquisire consapevolezza delle proprie capacità, punti di forza e di debolezza su cui investire.

Il momento della transizione da un ordine di scuola a un altro non può più essere considerato un percorso lineare come poteva essere fino agli anni '90; ora il presente e il futuro nel breve, medio e lungo termine si presentano con tassi di incertezza, cambiamento e complessità che necessariamente hanno ricadute sugli individui e sul loro benessere. Pertanto, questi momenti, oggi, non si sviluppano

con precise traiettorie secondo schemi prestabiliti e socialmente accettati: dalla scuola all'inserimento nel mondo del lavoro.

È necessario che si pensi all'orientamento come uno strumento che strutturi – fin dalla scuola primaria – un percorso di costruzione di competenze indispensabili per migliorare l'efficacia e l'efficienza lavorativa, ma soprattutto come pacchetto su cui fondare il proprio benessere esistenziale a livello personale, relazionale e sociale. Nella cornice di continua trasformazione in ambito professionale, le abilità tecniche in sé diventano sempre meno cruciali in favore del come si costruiscono, trasformano e usano le nostre competenze. Sempre più il mondo del lavoro e la società in generale presentano una complessità incompatibile con una settorializzazione del contributo del singolo. Integrarsi e funzionare in modo flessibile e con una prospettiva allargata va dunque allenato nel tempo e non solo in coda alla formazione secondaria di II grado.

Il mondo della scuola ha quindi accolto la nuova sfida di attrezzare le ragazze e i ragazzi nella loro crescita con percorsi di educazione alla scelta attraverso azioni di promozione della consapevolezza sulle proprie capacità?

Il compito della scuola è sempre stato e sempre più dovrà essere anche quello di sostenere nuove competenze capaci di integrare conoscenze, atteggiamenti ed emozioni. Tutto ciò ha assunto una rilevanza particolare nella contingenza della pandemia che ha investito anche il nostro Paese e pertanto la sfida lanciata dal PNRR⁷ può essere colta partendo dalla chiarificazione di cosa l'orientamento possa offrire soprattutto in una dimensione formativa, che permetta la valorizzazione delle risorse individuali e collettive. Gli investimenti in istruzione e politiche per il lavoro devono attuarsi per favorire l'espressione delle potenzialità dei cittadini e delle cittadine di ogni età, genere e provenienza territoriale, sociale ed etnica. Scelte consapevoli di orientamento richieste alle nuove generazioni non sono solo una questione che riguarda il singolo individuo, ma è una responsabilità dei sistemi educativi fornire elementi per arrivare a compiere scelte ponderate. Questa sfida prevista nel PNRR ha trovato nel decreto ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022 *Linee guida per l'orientamento* lo strumento per una sua piena attuazione, introducendo le figure del tutor dell'orientatore, l'e-portfolio e i moduli di 30 ore come attività integrate e obbligatorie.

La riforma prevede che in tutte le scuole, a partire dalla secondaria di I grado, si realizzi un sistema di orientamento solido ed efficace con azioni di informazione,

⁷ Si veda <https://italiadomani.gov.it/it/home.html>.

sensibilizzazione e formazione in rete e in continuità anche con altri enti e servizi territoriali con l'obiettivo di superare la frammentarietà degli interventi, di assicurare un'offerta di servizi equilibrata e qualitativamente migliore.

In questo modo, al tema dell'orientamento viene attribuito uno spazio centrale nell'agenda delle azioni di rilancio della centralità del sistema dell'education e delle politiche attive del lavoro, anche in chiave di progettualità della vita professionale di ogni persona. L'azione orientativa, oltre a favorire una scelta consapevole del percorso scolastico e professionale di ciascuno, diventa uno strumento importante per contrastare il fenomeno della dispersione che, in Italia, continua a mantenere valori superiori alle medie europee. A partire dalla scuola secondaria di I grado – ma sarebbe auspicabile anche negli ordini di scuola inferiore, come ribadito nei documenti europei – le istituzioni del territorio, le università, i centri di formazione professionale, il mondo del lavoro, l'associazionismo e il terzo settore dovranno essere messi nelle condizioni di avviare percorsi di progettazione territoriale per un orientamento non solo informativo ma formativo. Occorre altresì un'adeguata azione di formazione da destinare al personale docente, nonché l'individuazione, presso le scuole o reti di scuole, di figure in grado di garantire il coordinamento e l'organizzazione delle attività degli istituti e le relazioni con gli altri soggetti coinvolti nelle attività di orientamento.

2.1 Il framework

La cornice teorica di riferimento è quella del *life design*, paradigma che enfatizza la continua evoluzione dell'individuo e della sua capacità di adattamento, di narrazione e di consapevolezza di sé che lo porta a compiere scelte in modo più consapevole che gli consentano di sentirsi appagato. L'orientamento, così inteso nel XXI secolo, diventa uno strumento di accompagnamento nella crescita in cui sono centrali i processi di *decision making* e le dimensioni psicologiche, al fine di sviluppare flessibilità cognitiva e comportamentale necessaria per rendere l'individuo in grado di assumere decisioni ed effettuare le scelte in un contesto sociale, economico e culturale sempre più caratterizzato dagli alti livelli di incertezza e imprevedibilità. Per realizzare un progetto di vita soddisfacente è fondamentale integrare armoniosamente i diversi contesti di vita, il lavoro, i valori personali, le aspettative, i desideri e i molteplici ruoli ricoperti, nonché saper riconoscere e valorizzare potenzialità e talenti che spesso nel contesto scolastico non vengono

adeguatamente supportati (Nota e Rossier 2015) in un percorso che deve essere favorito e promosso a partire dall'ingresso dell'individuo nella scuola.

La società attuale, infatti, caratterizzata per un alto livello di complessità, mutevolezza, differenziazione di ruoli e sempre maggiore specializzazione delle competenze, richiede che i contesti educativi promuovano azioni di tipo preventivo che forniscano alle persone competenze e abilità necessarie ad affrontare il futuro e quindi saper scegliere in modo più consapevole in base ai propri interessi e predisposizioni (Arulmani *et al.* 2014).

Le risoluzioni del Consiglio d'Europa Istruzione (2004 e 2008⁸) hanno evidenziato la necessità di attivare servizi di orientamento per tutta la durata della vita, al fine di sostenere nei cittadini competenze per gestire il loro apprendimento e la loro carriera, soprattutto nelle transizioni (istruzione/formazione e lavoro), come ribadito dal Miur nelle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente 2014*. La scuola diventa il soggetto promotore di orientamento capace integrare nelle attività didattiche azioni che consentano all'alunno di saper riconoscere le proprie capacità, competenze, interessi; per poter arrivare a prendere decisioni consapevoli riguardo a istruzione, formazione, occupazione.

Disattesi gli obiettivi della Strategia di Lisbona 2010, in cui i Capi di Stato e di governo riconobbero il ruolo fondamentale di istruzione e formazione per la crescita e lo sviluppo economico, nacque così *La strategia Europa 2020*, i cui obiettivi di tipo sociale ponevano una riflessione circa i percorsi di orientamento e formazione, i quali devono diventare effettivi strumenti di lotta alla disoccupazione. Ed è proprio in questo contesto che si colloca l'orientamento scolastico; all'interno della scuola occorre sempre più incentivare l'attivazione di percorsi e moduli di didattica orientativa, azioni di informazione orientativa, progetti di continuità, curriculum verticali, nonché azioni di orientamento e sostegno alle scelte e sbocchi occupazionali, collegate ai diversi percorsi formativi scolastici (Documento Italia, 2020).

L'orientamento, in questo momento storico-sociale di transizione, è uno dei fattori strategici di sviluppo del Paese al fine di prevenire dispersione e abbandono scolastico e garantire migliori opportunità di crescita culturale, economica e sociale alle nuove generazioni.

⁸ Si veda *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*, Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri del 21 novembre (2008/C 319/02) <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:IT:PDF>.

Un altro passo importante è stato compiuto con la sottoscrizione del Programma Agenda 2030⁹; in particolare, l'Obiettivo 4 dell'Agenda insiste sulla necessità di "Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti", integrando nella programmazione scolastica percorsi e progetti di orientamento e formazione che permettano alle persone di:

- sostenere i percorsi di vita individuali;
- sostenere le transizioni (snodi formativi ed evolutivi);
- predisporre percorsi flessibili;
- sviluppare competenze individuali capaci di gestire la complessità e l'incertezza del "caos vocazionale".

Chi non sviluppa queste competenze è a rischio esclusione sociale. Per questo va pensato un ampliamento concettuale dello sviluppo di competenze nel sistema education, introducendo una cornice teorica elaborata attorno all'idea di una rete di competenze di natura diversa che integrino il saper fare con il saper essere.

La scuola e le altre agenzie educative e formative dovranno offrire occasioni di costruzione di abilità e competenze tecniche integrandole con competenze trasversali, indispensabili per lavorare in modo funzionale, ma anche competenze di vita, cruciali per far fronte efficacemente alle richieste e alle sfide della vita di tutti i giorni, incluso l'ambito lavorativo

Oggi è pertanto cruciale impegnarsi per costruire curricula verticali che permettano di sviluppare competenze utili nei diversi contesti di vita di ragazzi e ragazze: quello scolastico, quello sociale e lavorativo.

Accanto alla formazione focalizzata sulle competenze tecnico-teoriche, bisogna ampliare l'ambito di azione sullo sviluppo di competenze trasversali in tutti e tre gli ambiti, quello personale (resilienza, responsabilità, motivazione, curiosità, autodisciplina ecc.), metodologico (capacità di analisi, di organizzazione, di presentazione, di gestione delle nuove tecnologie) e sociale (interazione e lavoro in team, rispetto ecc.), cosa che la scuola era in parte già abituata a fare più o meno consapevolmente con l'idea che lo sviluppo di queste competenze potesse essere inserito in una prospettiva di orientamento. Questo non è più sufficiente per affrontare le sfide del mondo che viene. Un buon progetto di orientamento non

⁹ L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità, sottoscritto nel settembre 2015 dai Governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile - *Sustainable Development Goals, SDGs*.

può mancare di considerare la necessità dell'allenamento di life skill, competenze per la vita, che impattano non solo sulla qualità della vita lavorativa ma anche sulla qualità della vita a tutto campo. Le aree di influenza di questo tipo di abilità sono ad ampio spettro. Nell'area emotiva si possono individuare la consapevolezza di sé (percezione dei propri punti critici o di forza, del proprio valore, dei propri obiettivi e ambizioni) ed è indispensabile per sostenere autostima e autoefficacia; la capacità di gestire le emozioni (saperle riconoscere, accogliere e indirizzare) in modo che non diventino intrusive o vengano escluse, portando malessere nel medio e lungo termine; l'abilità di gestione dello stress (individuare la fonte, imparare a tenerlo sotto una soglia affrontabile, sapere quando e come evitarlo, saper chiedere aiuto) per poter vivere e funzionare in modo sostenibile per sé e far fronte alle richieste dell'esterno. L'area relazionale individua come cruciali la comunicazione efficace (delle proprie informazioni, intenzioni, idee, ma anche essere disponibili e capaci di cogliere e raccogliere quanto l'ambiente comunica) indispensabile per essere assertivi e accoglienti; una buona competenza relazionale interpersonale fondata sul rispetto reciproco, l'inclusività, l'abilità di gestire in modo costruttivo il conflitto; l'empatia come capacità di mettersi in contatto con le emozioni delle persone con cui si entra in relazione, accettandone l'individualità, comprendendone il punto di vista e fornendo supporto attivo e mirato. Infine, vanno prese in considerazione una serie di abilità che hanno a che fare con la *forma mentis* e l'uso del pensiero creativo (capacità di produrre nuove idee partendo da uno sguardo ampio e flessibile) e del pensiero critico (capacità di integrare il proprio sé con le influenze esterne) per poter prendere decisioni in maniera consapevole, strategica e responsabile e per offrire a sé e al mondo in cui si vive soluzioni efficaci e pragmatiche ai problemi.

Tutte queste competenze possono e devono essere allenare soprattutto in un contesto di education.

Questi tre nodi di sviluppo di competenze possono costruire un orizzonte raggiungibile per la costruzione del proprio progetto di formazione, di lavoro e di vita.

Nelle politiche europee e nazionali l'orientamento lungo tutto il corso della vita è riconosciuto come un diritto permanente di ogni persona, esercitato in forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni e, in tale prospettiva, i decreti ministeriali prevedono il rafforzamento delle attività di orientamento nelle scuole secondarie di I e II grado per sostenere gli studenti nell'elaborazione di progetti formativi e professionali adeguati alle proprie capacità e aspettative.

Inoltre, le riforme della scuola attuate negli ultimi anni hanno portato a un aumento e una differenziazione delle tipologie di indirizzo scolastico che i ragazzi possono scegliere come scuola secondaria di II grado da frequentare. L'aumento di possibilità porta a un incremento della complessità della scelta finale della scuola e al sempre più evidente e urgente bisogno di supportare i ragazzi attraverso percorsi di orientamento volti a favorire, da un lato, la consapevolezza di sé e delle proprie competenze e, dall'altro, la conoscenza delle scuole offerte dal territorio, indipendentemente da quelli che sono i pregiudizi che esistono sulle varie tipologie di percorsi formativi (percorsi liceali, tecnici o professionali).

L'azione orientativa è complessa e richiede che la persona sia capace di partire dal sé e da un'analisi di vissuti individuali e aspettative, sapendo fare una valutazione oggettiva di capacità, competenze da cui partire in relazione alla progettualità futura e adottando adeguate strategie di *coping* che mettano il soggetto nelle condizioni di sapersi muovere in modo consapevole e adeguato tanto più nelle delicate fasi di transizione.

Alla luce di quanto sopra esposto diventa allora necessario chiarire e definire quali sono i compiti che i diversi attori devono svolgere e il ruolo della scuola diventa ineludibile. Pertanto, se partiamo dalla definizione che già nel 1970 era stata data di orientamento, è evidente che i contesti di crescita devono darsi compiti specifici volti a sostenere lo sviluppo individuale: “[...] orientare significa rendere l'individuo capace di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze della vita, con l'obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona” (Seminario UNESCO, Bratislava 1970).

Così visto l'orientamento è un processo continuo in cui sono implicate una complessità di variabili sia individuali (abilità, attitudini, interessi, motivazioni) che socioculturali (famiglia, scuola, gruppo dei pari, condizionamenti sociali, contingenze). È un cammino così lungo da segnare l'intero arco della vita e comporta che ciascun individuo sia chiamato ad assolvere compiti-necessità che, soprattutto in momenti di transizione o difficoltà, gli consentano di prendere decisioni, cioè di attuare scelte, non solo sul piano formativo/professionale, ma anche sotto il profilo relazionale e personale. Tutto ciò richiede che sia previsto un percorso di accompagnamento con precisi compiti da affrontare che consentano al soggetto di poter pianificare il proprio percorso di vita con cognizione, consapevolezza e responsabilità. Da qui la definizione come “processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di

riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi e interagire con tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e di sostenere le scelte relative” (Accordo sull’Orientamento Permanente 20/12/2012¹⁰). La finalità principale dell’orientamento diventa quindi quella di supportare il singolo nella realizzazione di un progetto di vita personale e professionale che ha bisogno ancor più di un’azione finalizzata alla costruzione del sé e alla realizzazione sociale del cambiamento, per gestire consapevolmente e attivamente le opportunità e le difficoltà formative e professionali e per essere capaci di mettere in pratica il proprio progetto di vita in un mondo continuamente in evoluzione.

2.2 Strumenti normativi

Nella scuola l’orientamento è presente dagli anni Sessanta nelle medie, ma dalla fine degli anni Settanta si diffonde gradatamente a livello sperimentale pure negli altri ordini scolastici, anche se a lungo consiste per lo più in azioni mutate e adattate da altri sistemi (servizi).

Assume un ruolo strategico con la direttiva ministeriale n. 487/97 rivolta alle scuole di ogni ordine e grado, in cui l’orientamento è definito come un “processo” che accompagna tutto il percorso e poi tutto “l’arco della vita” (quindi non solo nella transizione da un ordine di scuola a un altro) e “costituisce parte integrante dei curricula di studio e [...] del processo educativo e formativo fin dalla scuola dell’infanzia” ed è funzionale all’acquisizione degli strumenti necessari per vivere in una società complessa; esso si realizza sia nella “didattica orientativa” sia nelle “attività aggiuntive” (di gruppo e non), svolte da esperti (docenti orientatori e orientatori esterni), anche in integrazione con altri soggetti. Ma è il *Regolamento sull’autonomia delle istituzioni scolastiche* del 1999 che prevede che la scuola definisca il Piano dell’offerta formativa in cui “i docenti hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell’attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento” e a chiarire che “la determinazione del curriculum tiene

¹⁰ Si veda Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali, n.152, sancito dalla Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012 *Definizione delle linee guida del sistema nazionale dell’orientamento permanente* <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Formazione/Documents/intesa-conferenza.pdf>.

conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento”: in questo modo è introdotto effettivamente l’obbligo per tutte le scuole di svolgere attività di orientamento.

Si arriva così a un documento rilevante *Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento*¹¹ nel 2004 in cui l’obiettivo esplicito è costruire un sistema integrato.

“L’orientamento è da intendersi come processo attivo, gestito dal soggetto con le proprie risorse (personali e sociali) e con i propri vissuti (formativi e lavorativi) e influenzato dalle proprie appartenenze (ambientali e familiari), ma al tempo stesso come un processo storicizzato, integrato cioè dentro un mercato del lavoro complesso e globalizzato, e attento alle diverse culture (razza, genere, target sociale ecc.) di cui sono espressione i singoli attori”; “la finalità generale delle pratiche di orientamento rimane lo sviluppo personale e sociale dell’individuo e la sua capacità di far fronte alle transizioni che connotano l’evoluzione delle storie personali”; “questo processo matura nella persona attraverso l’acquisizione di competenze specifiche (competenze orientative), in fasi diversi della vita (orientamento lungo tutto l’arco della vita)”. Ne vengono, inoltre, specificate le diverse fasi (formazione, ingresso nel mondo del lavoro, attività lavorativa, conclusione dell’esperienza lavorativa) in riferimento alle quali si articolano gli interventi opportuni; si legge “L’orientamento rappresenta un processo permanente per un soggetto contemporaneo che storicamente dovrà muoversi all’interno di un percorso professionale che potrà comprendere, a più riprese, periodi di istruzione, formazione, lavoro (dipendente o autonomo), disoccupazione”; nella fase di formazione occorre prima di tutto “sviluppare pre-requisiti formativi (o competenze orientative di base e trasversali) per maturare un’autonomia orientativa”. Esce quindi una visione dell’orientamento in cui l’individuo pone l’esperienza formativa al centro del proprio progetto; il riferimento è innanzitutto all’alunno e allo studente lungo tutto il suo percorso di istruzione e formazione. In questa fase di vita, il processo di orientamento si caratterizza per il bisogno di:

- a) sviluppare prerequisiti formativi (o competenze orientative di base e trasversali) per maturare un’autonomia orientativa; in assenza di queste condizioni la

¹¹ Documento tecnico-scientifico del MIps - Direzione generale per le politiche per l’orientamento e la formazione, Roma, ottobre 2004.

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

Questi presupposti vengono riaffermati nelle *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita* del 2009¹² nelle quali viene abbandonata l'ottica esclusivamente informativa e definito l'orientamento "come processo continuo" che mette in grado la persona di "identificare i suoi interessi, le sue capacità, competenze e attitudini, opportunità e risorse e metterle in relazione con i vincoli e i condizionamenti, prendere decisioni in modo responsabile in merito all'istruzione, alla formazione, all'occupazione progettare e realizzare i propri progetti, gestire percorsi attivi nell'ambito dell'istruzione, della formazione e del lavoro"; precisa inoltre che "è una modalità educativa permanente e trasversale che attraversa tutti gli ordini e gradi di scuola e tutte le discipline".

Tutto ciò viene anche normato con accordi stipulati tra Governo, Regioni ed Enti locali, vedi documento *Definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente* (2012) e documento *Definizione delle Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente* (2013) per arrivare nel 2014 alle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (Miur 2014) che, in continuità con le norme precedenti, ma con alcune interessanti integrazioni, ribadisce la "centralità del sistema scolastico [...] luogo insostituibile nel quale ogni giovane deve acquisire e potenziare le competenze di base e trasversali [...] necessarie a sviluppare la propria identità, autonomia, decisione e progettualità" e quindi sono da prevedere azioni di orientamento formativo o didattica orientativa/orientante rivolte a tutti gli alunni per lo sviluppo delle competenze orientative di base (propedeutiche)

¹² Si veda <https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/dg-studente/orientamento.html>.

nell'insegnamento delle discipline "finalizzato all'acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative, meta-cognitive, meta-emozionali dell'imprenditorialità per lo sviluppo di competenze orientative di monitoraggio e di sviluppo 'a sostegno della progettualità individuale'".

Dal 2012, tuttavia, l'attenzione sull'orientamento viene meno e vede la scuola impegnata sulla didattica delle competenze, che forse ha spostato il focus ma non l'obiettivo, in quanto come abbiamo visto l'orientamento presuppone padronanza e consapevolezza delle competenze.

Si arriva quindi nel 2022 al D.M. n. 328 del 22 dicembre *Linee guida per l'orientamento*¹³ a ribadire la centralità e una priorità per la scuola italiana.

L'orientamento non è più solo lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale.

La Riforma del sistema di orientamento in vigore dall'a.s. 2023-24 fornisce una cornice di senso e fa sì che le attività di orientamento si configurino come un sistema strutturato e coordinato e quindi come un processo formativo che garantisce a ogni studente di acquisire conoscenze e competenze necessarie ad affrontare in autonomia e con responsabilità la propria progettualità connotandosi anche come strumento di cittadinanza.

Alla luce di quanto sopra esposto, l'orientamento assume sempre un valore educativo che comporta la responsabilità per il sistema scuola di adottare strumenti e azioni di sistema capaci di mettere la persona nella condizione di operare scelte che possono essere ripensate in funzione dei nuovi bisogni e opportunità che un contesto sociale in continua e veloce trasformazione richiede.

L'orientamento inizia sin dalla scuola dell'infanzia e primaria, quale sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni, al riconoscimento di potenzialità, talenti e attitudini, favorendo, anche, il superamento delle difficoltà presenti nel processo di apprendimento.

L'orientamento presuppone l'idea di futuro e questo è un diritto di cittadinanza che deve essere perseguito muovendosi in ottica prospettica per superare l'autoreferenzialità di alcune iniziative di orientamento e accompagnare il

¹³ Si veda <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>.

processo di scelta, sviluppando competenze di azione individuale e collettiva. L'orientamento diventa una competenza agita per stimolare ed esplorare il futuro in modo creativo attraverso lo sviluppo vocazionale continuo e permanente che matura nell'esperienza scolastica e accompagna la persona verso l'esperienza lavorativa e di vita. Ciò significa assumere uno sguardo olistico e prospettico basato su modelli scientifici che descrivono la carriera come percorso che si sviluppa lungo tutto l'arco di vita in un gioco di equilibrio (o, talvolta, disequilibrio) con le altre sfere di esperienza personale. L'attenzione ai contesti entro i quali il processo di orientamento si sviluppa non dovrebbe essere solo retrospettiva, ovvero focalizzata a indagare le cause che hanno condotto a una scelta e hanno determinato il successo o insuccesso di un percorso, ma deve assumere una prospettiva anticipatoria e preventiva, rispetto alla quale l'azione orientativa di ogni fase prepara il successo della fase successiva.

Non da ultimo l'orientamento è anche sostenibile, in quanto, come riconosciuto a livello europeo, dovrebbe mettere in grado le persone di "identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze"¹⁴, appare evidente il suo valore strategico sia a livello del sistema educativo sia a livello della società. Mettere ciascuno nella condizione di esprimere al meglio le proprie potenzialità, scegliendo e gestendo efficacemente il proprio percorso futuro, ha un valore etico e di sostenibilità sociale, perché permette di promuovere la massima espressione delle potenzialità di ogni membro e riduce il numero delle e degli escluse/i. Inoltre, rappresenta un ritorno di investimento delle risorse che la società investe nel sistema formativo, in quanto queste le vengono restituite in termini di 'risorse umane' e cittadini consapevoli.

¹⁴ Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 — *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente* (2008/C 319/02).

3 L'orientamento formativo nel quadro multi-prospettico dei bisogni di identità dei giovani oggi

L'orientamento ha molte dimensioni, determinate dal contesto sociale e lavorativo. Ha assunto negli anni ruoli e funzioni differenziate. La complessa società della conoscenza in cui viviamo richiede che i soggetti abbiano sempre più flessibilità e autonomia. Ciò implica un radicale cambiamento della didattica per una formazione basata sul ruolo attivo, responsabile e protagonista dei singoli. L'orientamento diventa sempre più fortemente legato alla didattica, come richiesto dalla riforma universitaria, in cui la collaborazione e la continuità tra la scuola e l'università sono alla base del successo formativo dei giovani. È bene precisare, però, che l'orientamento non va identificato con la didattica, in quanto la natura di esperienze che prevedono sfide intellettuali su compiti progettuali e operativi, in base alla teoria dell'azione, si consolida per la costruzione di identità orientanti quando vi sono integrate riflessioni e aspetti meta-cognitivi. Moduli di PSO e PCTO con tali caratteristiche hanno dato evidenza del loro ruolo orientante in numerose sperimentazioni su diverse discipline. La formazione di identità basate su reti ed esperienze è alla base della loro progettazione. L'educazione scientifica, basata su osservazioni, ipotesi e sperimentazioni per previsioni, sembra inoltre contribuire particolarmente a superare la perdita di sicurezza e la visione contingente e autoriferita dei giovani che sempre meno si prospettano futuri possibili. Essa offre un contributo anche a superare stereotipi di genere, quando i moduli di orientamento formativo sono per interi gruppi classe, come indicato dal Documento GEO sull'orientamento "L'orientamento va guardato come qualcosa degli individui durante tutta la vita e non come qualcosa che noi dobbiamo fare ai giovani". Si discute spesso di orientamento in contesti differenziati e tra persone con competenze molto diverse, assumendo come impliciti il senso, il ruolo, le funzioni e gli agenti dell'orientamento, mentre idee diverse sottendono a rappresentazioni che talvolta non hanno elementi comuni. Ciò è ovviamente legato alle competenze

dei singoli, ma è anche in parte dovuto all'evoluzione nel tempo del concetto di orientamento e al principale bisogno di natura multi-prospettica che i giovani oggi hanno per l'orientamento.

La dimensione teorico-concettuale di un ente istruisce le pratiche e determina rappresentazioni, che influenzano tutti i soggetti coinvolti. Essa è determinata dalle caratteristiche del contesto sociale e lavorativo, che è oggi in rapida evoluzione. La complessità è la più evidente caratteristica della nostra società e questo determina la natura multi-prospettica dell'orientamento se lo si guarda dal punto di vista dei giovani piuttosto che da quello di coloro che si propongono di erogarlo.

Ci si limita qui alle riflessioni sull'orientamento per i giovani che si trovano nella scuola o nell'università, ma l'orientamento è funzionale ai singoli per tutta la vita. Aiuta a riconoscere la citata natura multi-prospettica attuale dell'orientamento una sintetica ricostruzione storica dei ruoli e delle funzioni che esso ha avuto da parte della scuola e dell'università. Si partirà pertanto da tale ricostruzione.

Una riflessione sui dati in merito al successo negli studi, il progresso negli apprendimenti e l'occupabilità aiuta a focalizzare le domande di ricerca in merito all'idea di futuro e alle modalità con cui aiutare i giovani a costruire identità e idee di futuri possibili.

La fisica è una disciplina scientifica che opera studiando la realtà per fare previsioni basate su ipotesi ed evidenze, che vengono da esperienze. Le sue radici epistemiche costituiscono metodo per proiezioni in futuri possibili: vivere esperienze scientifiche fa acquisire e costruire metodologie di riflessione e di indagine proiettate al futuro. Lungi dal sostenere che insegnando si orienta, si ha evidenza di maturazione nel considerare futuri possibili e valori sociali in termini di protagonisti nelle nostre esperienze basate su sfide intellettuali per un'operatività progettuale sul piano disciplinare, integrate con momenti di riflessione meta-cognitivi e psicologici sul sé. Ecco, quindi, un altro ruolo dell'educazione scientifica che non può mancare neppure in un contesto di educazione alla cittadinanza.

Problemi di genere si collocano in questo contesto, coinvolgendo i giovani e tutto il mondo dell'istruzione e della formazione.

La cultura però ha molte dimensioni e vanno integrate le metodologie scientifiche e umanistiche nel promuovere competenze: ecco che il contributo di tutte le discipline all'orientamento coinvolge gli insegnanti di tutte le materie e impone il ruolo attivo e protagonista dei giovani, in forma responsabile anche nell'identificare e perseguire obiettivi in un contratto didattico per l'apprendimento e la costruzione di competenze.

Il successo dei giovani nello studio, nella vita quotidiana e nel lavoro dipende molto dalle competenze trasversali, dalla sensibilità sociale e dal coinvolgimento personale nei contesti in cui sanno agire per il contesto stesso (Isfol e Grimaldi 2007; Michelin e Stefanel 2023). È questa dimensione troppo trascurata nella didattica che deve guadagnare ruolo nella formazione e nella costruzione di identità, in cui gli aspetti cognitivi restano una parte non secondaria.

La collaborazione e non solo il raccordo tra la scuola e l'università determinano la condizione per il successo formativo di giovani sempre più autonomi e impegnati nella costruzione di futuri.

Questi impegni ambiziosi e differenziati investono l'intera filiera formativa e l'orientamento in essa integrato.

3.1 L'orientamento ha cambiato natura negli ultimi 40 anni

Il contesto sociale e lavorativo prima degli anni '90 era dinamico e in sviluppo con un ricco e vario spettro di figure professionali ben definite nella professionalità e nei ruoli sociali. Uno degli impegni dell'orientamento era allora quello di informare sui percorsi formativi disponibili e sulle caratteristiche professionali delle diverse figure: ci sono state lodevoli iniziative in merito¹⁵. L'orientamento doveva mettere in grado ciascuno di conoscere le possibilità di lavoro, le relative caratteristiche e i percorsi che portavano a esse. Le scuole davano consigli in merito all'esito scolastico, spesso suggerendo percorsi tecnici o professionali o un ingresso nel mondo del lavoro a quegli studenti che avevano esiti scolastici più bassi. Gli studi di tipo scientifico erano consigliati agli studenti con i risultati scolastici più alti (Michelini 1984). Gli stereotipi professionali e i relativi ruoli sociali erano un riferimento per tutti nel suggerire le carriere. I familiari aggiungevano i loro consigli anche in relazione alle aspirazioni e alla posizione sociale, che influiva non poco nelle prospettive dei giovani. Stereotipi di genere erano parte di questo scenario di suggerimenti (Mapelli e Erlicher 1991).

Gli studi e le ricerche erano di tipo psicologico e riguardavano come migliorare gli aiuti diagnostici per gli indecisi (Fuqua *et al.* 1988) o analisi predittive in merito alle scelte (Willingham *et al.* 1990).

¹⁵ L'Università di Padova mise a disposizione un sito con un ricco data base di professioni descritte nelle competenze e nei percorsi formativi e ne riferì in sede CRUI il delegato dell'orientamento nel 1992.

Fino alla metà degli anni '90, le università affidavano la diffusione delle informazioni sulla propria offerta formativa per l'orientamento al Ministero, che faceva predisporre e distribuiva ben curate guide, ed effettuava rapporti sull'orientamento (MURST 1995).

Una serie di cambiamenti sociali, che ha comportato un aumento degli iscritti all'università – nonché un incremento delle stesse università e la premialità in base al numero degli iscritti – associata a cambiamenti nel mondo del lavoro che hanno introdotto una maggior flessibilità, hanno influito nel delineare una nuova politica della Conferenza dei Rettori delle università italiane (CRUI), che ha costituito una commissione di delegati per l'orientamento. Tale commissione, guidata da Andrea Messeri, è stata molto attiva: ha redatto documenti con raccomandazioni sull'orientamento, promosso sperimentazioni¹⁶ e avviato la fondazione dei Centri di orientamento e tutorato (CORT). Il primo a essere fondato è stato quello di Udine, il cui regolamento è stato un riferimento per la fondazione di molti altri in Italia. Tra le sedi universitarie più attive anche in termini di sperimentazioni ricordiamo Cagliari, Catania, L'Aquila, Lecce, Modena, Napoli, Padova, Pavia, Pisa, Roma, Siena, Torino, Udine (Michelini 1997a). Alcune di queste sedi hanno fondato nel 2000 il Centro di Ricerca Interuniversitario per lo studio della condizione giovanile, dell'organizzazione, delle istituzioni educative e dell'orientamento (GEO), che ancor oggi collabora con la CRUI e contribuisce con studi, convegni, seminari e pubblicazioni alle strategie di sviluppo degli atenei, con attenzione all'orientamento, all'innovazione didattica, al tutorato, alle competenze trasversali e alla formazione degli insegnanti¹⁷.

L'attivazione in merito all'orientamento non ha riguardato solo azioni istituzionali di scuola e università, ma anche realtà come l'Isfol, che ha costituito l'archivio nazionale di orientamento, ancor oggi fruibile¹⁸ e ha preceduto gli studi sempre più ampi e approfonditi in materia da parte dell'Inapp.

L'Inapp ha il merito di aver proseguito il lavoro dell'Isfol (Grimaldi 2022) ha costruito una visione ampia dell'orientamento, effettuando studi e ricerche di

¹⁶ Le ricerche e le esperienze sono state pubblicate sulle riviste *Magellano*, diretta da Andrea Messeri (O.S. - Organizzazioni Speciali, Firenze) e *Università e Scuola*, diretta da Marisa Michelini (Forum, Udine) e hanno diffuso le buone pratiche, ispirando riflessioni e iniziative.

¹⁷ La ricchezza del lavoro svolto e i materiali prodotti sono liberamente fruibili nel sito di GEO13 <https://geo.uniud.it/about-geo/il-centro-geo>.

¹⁸ Si veda la collana *Temi & Strumenti* attiva fino al 2007 e il ricco materiale disponibile alla pagina https://admin.isfol.it/temi/Lavoro_professioni/temi/Lavoro_professioni/copy_of_progetti/orientamento-al-lavoro/orientamento.

vasta portata e contenuti propositivi, oltre ad aver fondato un portale di strumenti per l'orientamento¹⁹.

La ricerca psicologica negli stessi anni ha avuto un grande sviluppo sulle questioni di orientamento scolastico e professionale (Castelli 2002; Castelli e Venini 1996; Pombeni 1996b) su metodologie di colloquio (Bleger 1989; Pombeni 1996a), sul contributo delle tecnologie informatiche nei servizi di orientamento (Gatti *et al.* 1998), su questioni più ampie di impostazione (Pontecorvo 1998; Ajello *et al.* 1999) e di strumenti e metodi per l'orientamento (Soresi 2000). Nascevano servizi erogati oltre che da scuole e università, da enti locali, come Regioni e Comuni, da associazioni e altre realtà. Con pochi coordinamenti, molte realtà offrivano i servizi più differenziati soprattutto alla scuola secondaria superiore. Molta attenzione veniva posta nelle azioni alla transizione da un livello scolare all'altro.

Un mondo del lavoro in rapida evoluzione (Gatti *et al.* 1998), lo studio dei processi di apprendimento derivanti dalla ricerca didattica (Psillos *et al.* 2003; Michelini 2023b) e un contesto sociale sempre più complesso ha posto i problemi di nuove modalità formative (Van Merriënboer e Sweller 2005), della importante relazione tra didattica e orientamento, della necessità di raccordo tra scuola e università e della formazione degli insegnanti in materia (Michelini 1995; 1997b). Queste hanno trovato risposta in contributi nelle citate riviste *Magellano* e *Università e Scuola*, ma anche in iniziative istituzionali in alcune sedi (Honsell e Michelini 2004a; Longhetto e Michelini 2004). La dimensione psicologica approfondiva i temi legati all'autoefficacia (Nota *et al.* 2007), mentre emergeva con forza il ruolo sociale, come diritto di cittadinanza, che l'orientamento giocava (Messeri 2004). Le dimensioni informativa e di consulenza si consolidavano nei servizi, mentre i piani triennali di sviluppo degli atenei iniziavano a finanziare progetti di orientamento attenti all'educazione e alla formazione. Contemporaneamente, il coordinamento in CRUI cambiava la prospettiva universitaria in merito all'orientamento per offrire iniziative che mettevano sempre più gli studenti al centro degli obiettivi. Un confronto generale negli anni 2000 rispecchia la moltitudine e complessità dell'orientamento alle soglie della riforma universitaria (Michelini e Strassoldo 1999).

Il cambiamento radicale di ruolo e funzioni dell'orientamento universitario è avvenuto con la riforma universitaria (D.M. n. 509/1999). L'orientamento ha assunto un ruolo centrale, e non più solo integrativo, nella prospettiva di realizzare

¹⁹ Si veda <https://www.inapp.gov.it/professioni/strumenti-per-l-orientamento/>.

una formazione universitaria di massa, flessibile nei curricula e nelle denominazioni dei corsi di studio, centrata sugli studenti, che scelgono con responsabilità un personale curriculum all'interno di quadri di riferimento. È diventato con il tutorato lo strumento cardine di continuità didattica e sostegno al successo formativo degli studenti.

La CRUI ha redatto un documento di linee guida per favorire il cambio di cultura proposto dalla riforma (Michelini *et al.* 2000), ma due indagini sull'idea di università dei docenti universitari e degli insegnanti di scuola secondaria (Batic *et al.* 2003) hanno messo in evidenza la convivenza di rappresentazioni differenziate in termini di valori alla base dei compiti principali dell'università e ciò ha creato disomogeneità e non completa realizzazione degli obiettivi. Scuola e università hanno a lungo mantenuto una visione autoreferente e hanno collaborato poco. La verifica dei requisiti all'accesso, ad esempio, messa in campo da diversi progetti triennali universitari è stata letta come compito di preparazione di test da parte dell'università, la quale prendeva come riferimento le proprie modalità didattiche e di verifica (che dovevano cambiare), mentre la scuola costruiva prove profondamente diverse (Honsell e Michelini 2004b) evidenziando il grande bisogno di confronto collaborativo tra le due realtà.

Il Piano lauree scientifiche (PLS)²⁰ ha saputo progettare azioni differenziate basate sulla collaborazione tra atenei e tra scuola e università, e mirate a un apprendimento che favorisse il successo formativo dei giovani, mediante progetti elaborati localmente su linee guida nazionali, selezionati e valutati da un comitato scientifico nazionale competente per aree disciplinari. Esso è ancor oggi il riferimento per buone pratiche e qualità nelle azioni, oltre che nel contributo alla formazione degli insegnanti (Soardo e Michelini 2021; Michelini 2022; Michelini *et al.* 2022).

²⁰ Il Progetto (ora Piano) lauree scientifiche fu istituito nel 2004 dal Miur, su proposta della Conferenza Nazionale dei Presidi delle Facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali (Con.Scienze), con l'appoggio di Confindustria, per contrastare la drammatica diminuzione di vocazioni in ambito scientifico registrata negli anni '90. Inizialmente il PLS coinvolge le scienze di base (Chimica, Fisica e Matematica) e fu successivamente esteso alle Scienze dei Materiali e alla Statistica e dal 2018 a tutte le discipline con i POT. Gli obiettivi prioritari erano costituiti dalle attività di orientamento degli studenti e di formazione in servizio degli insegnanti. Si veda <https://www.pianolaureescientifiche.it/>.

3.2 L'innovazione didattica e l'orientamento formativo

La società della conoscenza, caratterizzata dalla complessità, chiede di promuovere competenze²¹ per mettere tutti i soggetti in grado di agire in modo flessibile e adeguato a risolvere problemi sempre nuovi con risorse di base. Ha cominciato a chiedere modalità formative nuove e una didattica attiva (Boshyk e Dilworth 2010). L'innovazione didattica, evocata a livello internazionale (Corbo *et al.* 2016), si è posta come problema importante nell'università italiana (Michelini 2018). GEO con la CRUI ha avviato studi, confronti e proposte a livello nazionale (Corbo *et al.* 2019; De Toni e Michelini 2019), peraltro ancora in corso²².

Accanto a competenze specifiche vengono richieste competenze trasversali, individuali e di lavoro in gruppo, flessibili e innovative. Questo comporta modalità di formazione nuove sul piano metodologico, ma anche le competenze specifiche devono avere un nuovo carattere.

È risultato evidente che la dispersione universitaria ha tra le componenti importanti l'insuccesso formativo. Si è compreso che il successo formativo non può essere soltanto un problema di preparazione pregressa, di orientamento e valutazione di requisiti. Si è cominciato a comprendere il profondo legame tra orientamento e didattica, che scuola e università devono mettere in campo per formare oggi competenze e non solo conoscenze.

L'orientamento diventa allora strettamente legato alla didattica e alla sua capacità di mobilitare risorse intellettuali, cognitive, sociali e operative.

La didattica basata sulla trasmissione di conoscenze non ha più senso in un contesto in cui l'informazione è abbondante e facilmente fruibile: il problema diventa saperla selezionare. La formazione a procedure ha ruolo molto limitato, perché ciò che ciascuno deve saper affrontare sono situazioni non previste sempre nuove, da saper riconoscere in termini problematici e di cui impostare la soluzione. La formazione di competenze cognitive implica l'appropriazione di strumenti e metodi disciplinari e saperli rendere operativi (operazionalizzare), implica leggere il ruolo delle discipline in un contesto interdisciplinare e in tale contesto operare.

²¹ Il 9 maggio 2023 è stato avviato l'Anno europeo delle competenze (https://year-of-skills.europa.eu/index_en?prefLang=it) con l'obiettivo di sensibilizzare istituzioni europee, Stati membri, parti sociali, imprese e lavoratori dell'Unione europea a investire nella formazione. Il coordinamento nazionale per l'Italia è affidato all'Inapp.

²² Nel sito Geo sono disponibili diversi contributi sull'innovazione didattica universitaria e strategie di sviluppo degli atenei (<https://geo.uniud.it/pubblicazioni>).

Le conoscenze devono avere un ruolo concettuale e operativo e le abilità essere funzionali a contesti diversi, reinventandosi a seconda dei bisogni. La flessibilità richiesta è sia sul piano concettuale che operativo.

La ricerca didattica ha messo in evidenza che la formazione basata sulla struttura delle discipline non realizza il cambiamento concettuale dal sapere spontaneo di senso comune a quello disciplinare e rimane una struttura separata da utilizzare in contesti interni alle discipline stesse, incapace di assumere ruolo operativo in altri contesti: il soggetto vive la propria conoscenza in modo separato dal proprio mondo di vita comune e l'attiva solo se la questione gli è posta in termini disciplinari (Michelini *et al.* 2023; Michelini 2016; Michelini e Stefanel 2023).

Il cambiamento concettuale è perciò una delle linee di ricerca più importanti negli studi sull'apprendimento e in particolare quello scientifico (Posner *et al.* 1982; Hammer *et al.* 2005; Vosniadou *et al.* 2008; Amin *et al.* 2014; von Aufschnaiter e Rogge 2015). Serve infatti un apprendimento attivo, che sappia attivarsi operativamente in contesti differenziati. La ricerca ci dice che deve essere basato su esperienze (Buongiorno *et al.* 2021) e a questo scopo molto lavoro è stato messo in campo dalla ricerca didattica, in particolare nel campo della fisica per percorsi concettuali capaci di sviluppare competenze (Michelini *et al.* 2023). La formazione deve essere attenta a quei dettagli critici che aiutano l'apprendimento, coinvolgono individualmente e offrono sfide intellettuali (Viennot 2003). Le tecnologie della comunicazione e dell'informazione assumono anche ruoli epistemici sul piano cognitivo e diventano strumenti di apprendimento (Michelini e Stefanel 2023). Non si deve pensare a insegnare, ma a far apprendere per costruire padronanza e autonomia di conoscenze e non è possibile offrendo risposte a domande non poste (Michelini *et al.* 2023). Ecco che lo studente va guardato come protagonista responsabile del proprio sviluppo culturale, intellettuale e relazionale, costruttore di proprie identità.

Lo studente, protagonista del proprio apprendimento deve vivere esperienze che potenziano e razionalizzano la sua conoscenza orientandosi anche sul piano cognitivo, ricostruendo e rielaborando secondo le necessità il proprio bagaglio di conoscenza e abilità. È questa la dimensione dell'orientamento formativo, che è fondata su processi di apprendimento attivo, su sfide intellettuali e operative, ma che non può ridursi a una didattica attiva, anche se basata su strategie di *Inquiry Based Learning* (McDermott 1990; 2001) o di *problem solving* (Maloney 2011). La rielaborazione personale, la riflessione sul piano psicologico e sociale e la meta-riflessione cognitiva devono far parte del processo di orientamento basato

sull'esperienza. Non basta l'azione didattica per l'orientamento, che oggi deve tener conto di due aspetti importanti: l'idea di futuro e la costruzione di identità. Prima di entrare nel merito di questi due importanti aspetti, è importante citare esempi concreti di orientamento formativo. Faremo qui solo due esempi.

Moduli di Problem Solving per l'orientamento (PSO)

Una ricerca basata su metodologie di *problem solving* ha infatti permesso di mettere a punto una metodica per l'orientamento formativo in ambito disciplinare, sperimentata per la biologia, il diritto, l'economia, la fisica, l'italiano e la matematica (Giugliarelli *et al.* 1996; Bosio *et al.* 1998; Bosio 1999; Burba *et al.* 2004a, 2004b; Soardo e Michellini 2021). Il modulo di 6-10 ore prevede attività in tre distinte sessioni in cui si inseriscono compiti rielaborativi individuali da svolgere a casa e questionari psicologici. Invece che un problema, viene dato un compito il cui svolgimento implica l'individuazione del problema, delle risorse necessarie e la progettazione individuale di una soluzione. L'esplorazione delle risorse viene ad assumere un ruolo di indagine ampia sul piano bibliografico, degli strumenti disponibili e delle modalità possibili: non è una semplice idea resa esplicita. Le progettazioni individuali vengono confrontate e discusse in gruppo e, in tale sede, si sceglie una soluzione da condividere e rendere operativa, impegnandosi in una divisione di compiti che ne permetta l'attuazione. L'analisi critica individuale e collettiva del percepito e della qualità del lavoro e degli esiti fanno parte dell'attività, così come la restituzione da parte dei responsabili dell'attività delle letture dei prodotti parziali e finali e delle osservazioni durante l'attività su diversi piani (conoscitivo, operativo, epistemico, manageriale).

Alcuni risultati di un'ampia sperimentazione ci confortano. Infatti, i ragazzi si trovano all'inizio di fronte a una situazione di incertezza e si sentono inadeguati. Sanno che le prospettive dipendono solo da loro, ma hanno risorse e persone da consultare a disposizione. Guadagnano motivazione verso la sfida e imparano gradualmente a non sprecare tempo e risorse. Il senso di inadeguatezza e disagio viene generalmente rielaborato alla fine in fiducia nella possibilità di affrontare situazioni nuove, anche se giudicano il prodotto insoddisfacente. Imparano anzi a distinguere il giudizio sul prodotto da quello su sé stessi. L'istintivo desiderio di promuovere il progetto personale si trasforma in soddisfazione nella condivisione di un progetto di gruppo e nel contribuire per il comune obiettivo di realizzarlo. La responsabilità è assunta dai singoli in ogni fase e diventa collettiva nella realizzazione del progetto. Le osservazioni critiche, ispirate a un senso di distacco o all'opposto

di protagonismo, diventano sempre più basate su evidenza, indipendentemente da chi fa le osservazioni. L'incapacità a pianificare un programma di indagine diventa apprendimento di criteri e modalità di lavoro nel contesto. La meta-riflessione porta ad analisi molto affidabili delle proprie potenzialità e limiti, e anche sui bisogni, soprattutto sul piano cognitivo, meno su quello relazionale. La riflessione sul percepito porta a una maturità, che promuove l'effettuare autonomamente e di frequente riflessioni retrospettive e di prospettiva. Il guadagno in autonomia critica e in desiderio di impegno per un futuro è generalizzato ed evidente. Elemento importante nei risultati è la conquista di molti di una consapevolezza degli elementi di base dell'epistemologia della disciplina o delle discipline coinvolte.

Una specifica griglia di progettazione dei Moduli di PSO è stata sperimentata con successo in attività di formazione degli insegnanti dal 1996 a oggi.

Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO)

Promossi come revisione della legge n. 107/2015 anche per darvi continuità, costituiscono una straordinaria occasione per collaborazioni della scuola con realtà esterne e anche per offrire agli studenti esperienze, che maturino competenze trasversali, di autonomia e responsabilità operative e di orientamento. Sono stati spesso mal interpretati riducendoli a episodi invece che a percorsi, non proprio progettati e di osservazione o di laboratorio in cui gli studenti, ancora una volta, hanno ricevuto indicazioni di lavoro. Abbiamo voluto cogliere questa occasione nello spirito del PCTO proponendo l'università come ambiente di lavoro, in particolare nell'ambito della ricerca in didattica della fisica²³. Agli studenti di scuola secondaria superiore l'università è stata quindi posta come realtà da guardare come ambiente di lavoro e non come futuro ambiente di studio. Le principali proposte sono state due:

- a. realizzazione di mostre di esperimenti per il raccordo scuola-università;
- b. studiare nuove APP per cellulari in modo da promuovere l'utilizzo del proprio cellulare (YOD) nell'insegnamento della fisica per favorire l'apprendimento, effettuando esperimenti.

²³ L'Unità di ricerca in didattica della fisica (URDF) dell'Università di Udine (www.fisica.uniud.it/URDF/), ha realizzato le diverse esperienze nell'ambito del progetto 'Innovazione didattica in fisica e orientamento' (IDIFO) approvato nell'ambito del Piano nazionale lauree scientifiche (PLS).

Sono state fatte proposte basate su responsabilità degli studenti singoli e di gruppi. L'impostazione è stata caratterizzata dai seguenti elementi:

- a. impegno degli studenti in attività che mettessero a frutto le competenze acquisite a scuola;
- b. richiesta di prodotti, utili alla scuola (promuovendo un ruolo attivo degli studenti per la propria istituzione);
- c. responsabilità di individuazione di aspetti critici e/o problematici nell'apprendimento della fisica;
- d. proposte di sfida che implicassero: (i) studio di un problema, (ii) analisi dello stesso, (iii) programmazione di fasi, (iv) indagine, (v) valutazioni e confronti, (vi) progettazione, (vii) realizzazione di prototipi ed esperimenti, (viii) collaudi, (ix), valutazioni, (x) riflessioni globali.

Si è operato in stretta collaborazione con gli insegnanti delle scuole, cercando soprattutto che vi fosse un impegno preciso di ciascuno studente a rispondere periodicamente di compiti assunti, per prodotti su cui confrontarsi con altri e non mancasse mai la meta-riflessione sul vissuto su diversi piani, analizzando le proprie *hard skills*, così come le *soft skills*. Abbiamo chiesto ai ragazzi di riflettere sui seguenti elementi, che parallelamente noi e gli insegnanti abbiamo analizzato: la ricostruzione delle modalità di risposta ai problemi, di impiego del proprio bagaglio di conoscenze e esperienze, di accrescimento delle stesse, lo sviluppo di capacità relazionali e di integrazione, di collaborazione, avendo chiaro il contributo individuale e altrui, condividendo il prodotto, l'analisi delle proprie emozioni, motivazioni e curiosità verso aspetti diversi del lavoro. Ogni PCTO è durato mesi con incontri periodici in cui si facevano discussioni critiche sugli esiti dei lavori parziali degli studenti. Durante le attività i problemi e i bisogni di apprendimento degli studenti sono stati costantemente monitorati per rilevare le strategie adottate in autonomia e in gruppo, ponendo particolare attenzione agli stimoli e al ruolo motivazionale. Le nostre osservazioni sono sempre state messe a confronto con le loro. Ogni studente è stato messo in condizione di operare, individualmente e in gruppo, per la realizzazione di un progetto comune. Gli studenti hanno avuto diversi tipi di responsabilità: i) dovevano fare mente locale sull'esperienza di apprendimento della fisica, individuare problematiche e possibili soluzioni, fare indagini di mercato, scegliere le caratteristiche di strumenti o APP utili agli scopi da loro stessi individuati, motivandone l'impiego. Hanno dovuto decidere come fare un catalogo e un collaudo del proprio esperimento, individuando quali dati

campione fossero significativi allo scopo preposto. La richiesta, in una seconda fase, di progettare esperimenti utili al perseguimento degli obiettivi dell'Agenda ONU 2030²⁴ ha visto gli studenti impegnarsi in campagne di misure sull'inquinamento acustico o luminoso, sulla sicurezza stradale e sul risparmio energetico. Hanno così sperimentato: la difficoltà a pianificare campagne di misure, la responsabilità di analizzare i dati e fare previsioni, il senso di essere cittadini in un contesto che riguarda una società più ampia, la possibilità e il ruolo del loro possibile contributo. Gli studenti hanno fatto ricorso alle loro capacità di responsabilità e collaborazione, aspetti essenziali in un reale ambiente lavorativo. Lo studio scolastico è diventato elemento caratterizzante.

La sperimentazione ha coinvolto, dal 2016 al 2022, 2.800 studenti, ciascuno per 8 ore in presenza e oltre 25 in autonomia, 46 insegnanti, ciascuno per 8 ore in presenza e almeno altre 5 di consulenza agli studenti di tre Regioni: Friuli-Venezia Giulia (Trieste, Udine, Pordenone), Veneto (Treviso, Vittorio Veneto) e Puglia (Lecce, Brindisi). Gli oltre 6.000 report degli studenti²⁵ hanno documentato con dichiarazioni esplicite la loro maturazione per compiti di responsabilità, l'aumento di atteggiamenti tolleranti e nello stesso tempo esigenti, il superamento di un vissuto legato alla prestazione di studio per la verifica scolastica a favore di uno studio mirato ad acquisire consapevolezza e capacità di impiego di conoscenze e anche l'interesse ad approfondimenti. Ci hanno mostrato la gioia di poter approfondire passioni come quelle dell'arte, della musica, dello sport o degli aspetti teorici, piuttosto che di quelli legati alla creatività di nuovi esperimenti da proporre. Ci hanno confessato che l'enorme carico di lavoro affrontato li ha posti in una prospettiva di superamento dell'apatia e soprattutto ha offerto loro esperienze per prefigurarsi futuri nei quali avere un ruolo.

L'intreccio tra didattica e orientamento è stato molto forte, anche se le modalità e la riflessione critica di aspetti cruciali ha dato alle esperienze valenze diverse e soprattutto ha costruito orientamento. Abbiamo infatti ottenuto dai dati evidenza sperimentale di valenze orientanti e indicazioni per l'orientamento formativo e per modalità con cui si possono aiutare i giovani ad aprire le loro prospettive verso il futuro.

Nell'ambito del Progetto IDIFO del PLS-Fisica sono state realizzate diverse altre proposte di orientamento formativo, documentate nel sito dell'URDF. Come

²⁴ ONU La nuova Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile <https://unric.org/it/agenda-2030/>.

²⁵ I risultati sono stati presentati in una relazione su invito al Congresso Nazionale SIF 2022 di Milano.

una ricerca Inapp individua (Grimaldi 2017), la modalità con cui creare fiducia si basa su competenze d'azione (Mogensen e Schnack 2010), che trasformano il modo di apprendere e di guardare al mondo, sviluppando il pensiero riflessivo e critico, aiutano a guadagnare fiducia nella propria capacità di agire, stimolano a esplorare il futuro in modo creativo attraverso lo sviluppo di competenze (Bell 2003) e costruiscono l'identità personale, sociale e professionale degli studenti (Dirkx *et al.* 2006).

3.3 Alcune questioni chiave: idea di futuro, identità, educazione scientifica, genere

Una ricerca del 2007 effettuata da Isfol (Isfol e Grimaldi 2007) ha messo in evidenza alcune criticità che caratterizzano il nostro Paese, come i nostri laureati, che in media si impegnano nello studio di più degli altri laureati europei, sono il 12,4% in meno e per lo più pensano di proseguire gli studi per rinforzare i legami tra insegnamento universitario ed economia locale e nazionale, nonché tra università e imprese. Essi risultano avere una maggior attenzione alle relazioni con i coetanei e al contesto sociale dei giovani che frequentano la scuola secondaria, che risultano più focalizzati sull'accrescimento di sé. La fiducia nel futuro, l'impegno verso la società sembrano presenti soprattutto in coloro che sono meno giovani e già impegnati in un percorso di studio di tipo universitario. Il preoccupante fenomeno dei giovani che non studiano e non lavorano (NEET) è in Italia il 12% più alto che in Europa, dove è pure crescente (OECD 2017).

Parallelamente, ricerche sociologiche hanno evidenziato una crisi sociale dei giovani (Benasayag e Schmit 2006) e hanno sottolineato che i giovani stanno sperimentando un'allarmante perdita di senso e speranza: vivono il presente come l'unica dimensione che conta (Leccardi 2009).

Altre ricerche hanno messo in evidenza le difficoltà dei giovani nell'attuale società in rapida evoluzione: essi vivono un senso di smarrimento e incertezza, non trovano elementi per prevedere il futuro (Rosa 2013).

Sembra emergere una rinuncia a considerare futuri possibili o probabili o auspicabili.

L'orientamento deve allora essere guardato come processo dinamico socialmente connotato di fronte all'attuale contesto economico-sociale in rapida evoluzione (Grimaldi 2019). Esso è legato alla percezione che i giovani hanno di sé stessi, del

mondo e del suo sviluppo, del proprio rapporto con gli altri, della fiducia nelle personali prospettive, in quelle del mondo circostante in relazione alle occasioni di studio e di questo per il lavoro. I ruoli dell'istruzione e della formazione sono determinati dalla fiducia che suscitano per l'idea di futuro. Didattica e orientamento sono intrecciati in un modo nuovo, più operativo, dal punto di vista dei giovani, in cui imparare pone enfasi allo sviluppo di competenze (Pellerey 2004) e all'abilità di organizzare in maniera autonoma e consapevole il proprio apprendimento (Mogensen e Schnack 2010; Grimaldi 2019; Buongiorno *et al.* 2021; Michelini *et al.* 2023).

Anche la ricerca Inapp sull'occupabilità (Grimaldi 2017) suggerisce per l'orientamento un'area centrata sull'operatività di un compito, mirata allo sviluppo della meta-competenza di realizzare con successo un'attività, sia essa di studio, di lavoro o di vita, cogliendone opportunità, superandone ostacoli e vincoli. Tale area orientante comprende la capacità di porsi obiettivi aderenti al contesto, di progettazione e di pianificazione, di realizzazione di un programma o di un piano di azione, di valutazione e di monitoraggio dei risultati ottenuti. Prevede l'utilizzo di metodologie didattiche partecipative e collaborative per favorire una didattica inclusiva che, partendo dagli stili cognitivi individuali, valorizza le differenze e sollecita l'interdipendenza positiva. L'orientamento diventa un processo formativo mirato a vivere esperienze che, nello sviluppare competenze specifiche, implementa anche competenze trasversali per imparare a fronteggiare situazioni complesse, sfide intellettuali e operative (Roll *et al.* 2012), sapendo integrare aspetti culturali e lavorativi, creando spazi di riflessione per una progettazione del futuro, in modo simile a quanto sperimentato con il PSO e il PCTO, sopra descritti.

L'educazione per una cultura scientifica di base (alfabetizzazione scientifica) è considerata dall'UNESCO base indispensabile per lo sviluppo (Schneegans e Nair-Bedouelle 2021). Nel quadro sopra delineato essa costituisce anche risorsa per l'orientamento (Tytler 2014). La letteratura di ricerca didattica si è occupata di questo da molto tempo e molti studi sono disponibili in materia (Zeidler e Sadler 2010). La fisica in particolare ha nella propria radice epistemica l'interpretazione critica e la costruzione di modelli per previsioni basate su evidenza, con l'azione come base del proprio operato. Essa è pertanto fertile anche nello sviluppo di attitudini, idee di futuri possibili e aspirazioni (Tytler 2014). L'azione in fisica è sempre basata su ragionamenti, ipotesi, teorie ed è mirata: costruisce mondi e scenari. La soddisfazione intellettuale, piuttosto che rituali, sviluppano l'impegno e la curiosità degli studenti (Viennot 2006). Molti studi hanno evidenziato come

lo sviluppo di attività scientifiche in contesti aperti e di responsabile esplorazione promuova competenze specifiche e trasversali, atteggiamenti cooperativi e obiettivi sociali, favorendo visioni di futuro (Zeidler e Sadler 2010). Questo è stato tradotto nei Moduli di orientamento formativo sperimentati dalla nostra unità di ricerca didattica (moduli simili come impostazione a quelli descritti di PSO e PCTO).

Un problema non trascurabile ancora aperto è la discriminazione di genere, che impone un impegno dell'orientamento in materia. Essa ha caratteri generali nelle rappresentazioni sociali, ed è più forte in merito alle donne nella scienza. Ci sono pregiudizi difficili da eliminare, infatti le donne sono più brave scolasticamente, ma esistono stereotipi culturali. Sono aggiornate, ma nel lavoro segregate ai livelli più bassi (Pellegrini e Saracino 2013). Nelle lauree scientifiche sono sempre in minoranza. In una economia di sviluppo la distribuzione delle intelligenze privilegia le donne. La questione delle donne al lavoro e nella scienza si deve imparare a guardarlo come una risorsa invece che come un problema. Non guardare tutto con una lente di genere ma creando realtà in cui le donne hanno ruoli e valori (CRUI 2019a). Le donne contribuiscono a costruire innovazioni verso le quali gli uomini sono scettici (CRUI 2019b). La loro partecipazione a Moduli di orientamento che rappresentano sfide, in gruppi misti, può sicuramente aiutare a superare gli stereotipi: è infatti importante che tali Moduli (come quelli di PSO e PCTO) siano per intere classi e non per gruppi scelti, altrimenti la funzione orientante sul piano epistemico e cognitivo cade. Come suggerito nel documento GEO sull'orientamento²⁶, tali Moduli hanno un'importante funzione, ma vanno arricchiti e accompagnati con altre attività per l'orientamento.

Un'ultima questione di grande rilevanza richiede un'ulteriore riflessione in merito all'orientamento: è il concetto di identità, che assume oggi connotati nuovi. Come emerge da un'ampia letteratura, ci sono molti approcci al concetto di identità, ma risulta di primaria importanza quello legato ai cambiamenti del mondo contemporaneo e da ciò che potrebbero far presagire per il futuro (Gee 2000-2001). Un'analisi delle caratteristiche della nostra società mette in evidenza come sia necessario parlare di identità al plurale e come queste siano legate a questioni di accesso e alle esperienze (Rifkin 2000). Nel mondo contemporaneo, la mancanza di accesso, di *networking* e di mobilità può essere una delle cause principali della povertà o della diminuzione delle aspettative. La visione dominante oggi tende ad

²⁶ Il documento di GEO sull'orientamento è pubblicato alla pagina <https://geo.uniud.it/pubblicazioni/orientamento-documento-geo>.

apprezzare molto la fluidità, la flessibilità e le identità multiple e non la stabilità, la focalizzazione ristretta e le identità inflessibili definite in termini tradizionali (ad esempio, visioni statiche della cultura o dell'etnia). Allo stesso tempo è necessario immaginare nuove forme di identità che rinvigoriscano il locale e rafforzino i 'locali' attraverso nuove forme di discorso e di dialogo, forme che rimangano consapevoli, tuttavia, del fatto che, nel nostro mondo, il globale ha completamente influenzato il locale (Gee 2001). Le reti e le loro pratiche consentono alle persone di formare identità multiple, mutevoli e fluide con gli altri soggetti del contesto. L'identità non è più quell'unica caratterizzazione dell'individuo in termini di personalità, ma è l'insieme di identità costruite con esperienze e vissuto in reti identitarie, come potrebbero essere quelle etniche o professionali. L'orientamento formativo ha il compito di far vivere esperienze che costruiscano tali identità facendole diventare padronanza per agire in contesti operativi e per scegliere di approfondirle guardando al futuro, come evidenziato in una ricerca sulle potenzialità dei moduli di orientamento formativo nel costruire identità in fisica (Bondani *et al.* 2022). L'orientamento formativo, pertanto, basato su esperienze attivate da sfide operative nell'ambito della teoria dell'azione, deve basarsi e realizzare collaborazione tra la scuola e l'università con il mondo del lavoro come principale partner. Deve iniziare molto presto nell'istruzione e prospettarsi come referente per tutta la vita di un individuo. Basato su aspetti cognitivi, deve includere riflessioni psicologiche e meta-cognitive ed essere affiancato alle molte altre dimensioni dell'orientamento, da guardare dal punto di vista dei giovani che costruiscono identità per il futuro.

4 La valutazione dell'orientamento

La centralità delle politiche di orientamento, sia nel sistema scolastico che in quello accademico e quindi nella transizione consapevole tra educazione/formazione e lavoro, impone una seria riflessione da parte degli ambienti istituzionali.

La naturale centralità di tali policy è peraltro fortemente valorizzata dal recente Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), disegnato in piena coerenza con il piano *Next Generation Europe* approvato dall'Unione europea, nel quale vengono affrontate, con rilevanti risorse finanziarie, emergenze e priorità, al fine di recuperare capacità al sistema educativo e produttivo, all'indomani della pandemia, migliorare le infrastrutture materiali e immateriali, declinare lo sviluppo in modo inclusivo, contrastando diseguaglianze sociali e territoriali e promuovendo la transizione energetica e digitale.

In quanto proiettato al futuro, il piano è opportunamente proteso alla valorizzazione del capitale umano attraverso l'istruzione, la ricerca, il potenziamento delle competenze e il diritto allo studio. Articolato in parti e missioni, il piano si proietta in uno scenario profondamente mutato, sia con riguardo all'offerta didattica sia in relazione alla domanda di capitale umano da inserire nel mercato del lavoro. Più precisamente, la Missione 4, Investimento 1.6 'Orientamento attivo nella transizione scuola-università', contempla ingenti risorse per l'attivazione di corsi di orientamento condotti da professori universitari, ricercatori, rappresentanti delle istituzioni Afam²⁷, esperti e anche docenti dell'ultimo triennio della scuola secondaria di II grado, destinati a studentesse e studenti delle scuole superiori. In questo nuovo contesto, la transizione consapevole e informata dalla scuola all'università e dall'education all'occupazione diviene una sfida essenziale per il nostro Paese, soprattutto alla luce dei dati relativi agli abbandoni e al numero dei

²⁷ Alta Formazione Artistica e Musicale.

laureati (come è noto, l'Italia è al penultimo posto in Europa per percentuale di laureati nella fascia 25-34 anni, precedendo soltanto la Romania).

Nel richiamare l'ultimo rapporto Anvur (2023) sullo stato del sistema universitario e dell'alta formazione artistica e musicale, si devono sottolineare luci e ombre; osservando gli ultimi vent'anni si registra un graduale aumento nel numero di immatricolati italiani diciannovenni, che passano da circa 191 mila (a.a. 2001/2002) a poco più di 200 mila (a.a. 2011/2012), fino ad arrivare a 232 mila (a.a. 2021/2022)²⁸.

L'Italia registra anche un miglioramento in termini di incremento della popolazione nella fascia d'età 25-34 anni in possesso di un titolo di studio terziario (28,3% nell'anno 2021 rispetto al 21% dell'anno 2011), anche se è ancora distante dalla media dei Paesi europei e dalla media OCSE. Disaggregando il dato nazionale sono evidenti le differenze tra aree geografiche nella percentuale di giovani con titolo di studio universitario: nella fascia di età 25-34 anni i residenti al Centro e al Nord possiedono un diploma di istruzione superiore in una percentuale compresa tra il 30% e il 33% (tra 7 e 9 punti percentuali in più rispetto al 2011); lo stesso dato si attesta a poco più del 24% per i giovani residenti al Sud (+ 6 punti percentuali rispetto al 2011) e a circa il 21% per coloro che risiedono nelle Isole (+ 5 punti percentuali rispetto al 2011).

Tra gli elementi positivi va poi apprezzata la maggiore regolarità nel conseguimento della laurea, in netto miglioramento rispetto al passato; non si può tuttavia ignorare che a sei anni dall'immatricolazione risultano laureati poco più del 63% degli immatricolati (dato relativo alla coorte dell'a.a. 2014/2015), un dato che porta a concludere come siano ancora troppi gli studenti che terminano gli studi in ritardo o abbandonano l'università. È un triste primato, invero, quello del numero di chi rinuncia agli studi universitari. Sempre dal rapporto Anvur 2023, si registra che della coorte di studenti immatricolati nell'a.a. 2017/2018 il 20,1% ha abbandonato dopo tre anni dall'iscrizione e il 22,6% dopo quattro anni. Per gli immatricolati

²⁸ Si conferma, quindi, la maggiore propensione alle iscrizioni all'università, pur a fronte di una riduzione di nati in Italia 19 anni prima (circa 619 mila nel 1982, 568 mila nel 1992, con un calo ulteriore a circa 509 mila nel 2002). Nello stesso periodo, anche il numero complessivo di immatricolati di tutte le fasce d'età ha registrato un importante aumento, seppur con un andamento variabile: i circa 305 mila immatricolati dell'a.a. 2001/02 scendono a 280 mila nell'a.a. 2011/2012 per poi risalire a circa 332 mila nell'a.a. 2021/2022. Il dato positivo rappresentato dalla crescente propensione dei 19enni a iscriversi all'università va letto anche in relazione all'andamento demografico del Paese: a fronte del picco delle nascite dell'anno 2008 (circa 569 mila nati), che rappresenta il bacino di riferimento principale per le immatricolazioni dell'a.a. 2027/2028, negli anni successivi si è assistito a un rapido e costante calo, che nell'arco di tredici anni ha portato il numero dei nuovi nati al livello minimo di 400 mila nel 2021.

nell'a.a. 2018/2019, l'abbandono dopo tre anni sale al 20,4%. Osservando i tassi di abbandono a sei anni, il 24,2% degli studenti della coorte che si è immatricolata nell'a.a. 2015/2016 ha rinunciato agli studi. In sintesi, entro la durata legale del corso, circa uno studente su cinque lascia gli studi universitari e dopo sei anni tale rapporto sale a uno studente su quattro. I dati presentati, invero particolarmente preoccupanti, dimostrano come il fenomeno degli abbandoni non sia limitato solo al passaggio tra il primo e il secondo anno e come sia pertanto necessario porre attenzione non solo all'orientamento in ingresso ma anche a quello in itinere e con esso alle politiche e alle azioni di tutorato nel corso dell'intero ciclo di studi. Interessante è poi rilevare come i tassi di abbandono siano collegati in modo diverso ai percorsi di scuola secondaria di provenienza: 9,3% per coloro che provengono dal liceo, 21,1% per i diplomati negli istituti tecnici e ben 26,8% per i diplomati negli istituti professionali. Osservando i dati per area geografica della scuola in cui è stato conseguito il diploma di maturità, si nota che il maggior tasso di abbandono riguarda i diplomati all'estero, con il 25,8%; seguono i diplomati nelle regioni del Centro-Sud e delle Isole, con dati compresi tra il 14,3% e il 16,4% e infine i diplomati nelle regioni del Nord, con dati tra il 12% e il 12,8%. Fino all'a.a. 2019/2020 si registra un significativo miglioramento del tasso di abbandono tra il primo e il secondo anno per tutte le tipologie di corso; un dato che però riprende a salire in maniera significativa nell'a.a. 2020/2021, in corrispondenza del periodo della pandemia. Auspicando che l'a.a. 2020/2021 rappresenti un evento singolo rispetto a un trend che negli anni precedenti presentava importanti risultati di miglioramento, è opportuno notare che per tutti i livelli di corso di studi la percentuale di abbandoni si avvicina al dato dell'a.a. 2011/2012. Le lauree triennali, con il 14,5%, sono molto vicine al 15,1% dell'a.a. 2011/2012, analogamente alle lauree biennali, che si attestano al 7,3%, in linea col dato di dieci anni prima. Relativamente ai corsi di laurea a ciclo unico il dato dell'8,2% di abbandoni riporta la situazione a quella registrata nell'a.a. 2012/2013.

Orbene, i dati del rapporto Anvur trovano conforto e conferma nello studio dell'Inapp dal quale emerge l'esigenza di rafforzare e rendere più efficaci le azioni di orientamento, ma anche di renderle sempre più idonee a raggiungere tutti gli studenti, non solo coinvolgendoli, ma rendendole aderenti ai bisogni e all'esigenze sia collettive che individuali.

In questa prospettiva, i dati riportati nell'ultima indagine sui servizi di orientamento, svolta dall'Inapp appaiono preoccupanti: il 38% degli intervistati dichiara, infatti, di non aver mai fruito di alcun servizio di orientamento, mentre il 13% ne ignora

l'esistenza, molti altri pensano di non averne bisogno. A ciò si aggiunge anche il dato dell'orientamento in uscita: il 57% dei ragazzi tra i 15 e i 28 anni non ha alcuna idea sul lavoro che svolgerà nel futuro o sulle competenze professionali che vorrà sviluppare. Tale percentuale, come prevedibile, è più alta per le fasce di età più basse, supera il 50% per l'età compresa tra i 18 e i 24 anni e si attesta al 41% per la fascia di età 25 e oltre. A tutto ciò si aggiunge il tristissimo dato riguardante i NEET (*Not (engaged) in Education, Employment or Training*). In proposito va segnalato che i giovani di età compresa tra i 20 e 34 anni che non studiano e non cercano un lavoro, in Italia sono il 32% dei giovani, la più alta percentuale in Europa. In altri termini, un ragazzo su tre studia, uno su tre lavora e uno su tre non studia e non lavora.

Da qui l'assoluta importanza delle azioni di orientamento le quali non possono ridursi a occasioni di sola promozione o presentazione dei percorsi formativi: per quanto rilevante, l'offerta di informazioni costituisce solo un primo tassello di un'attività complessa, finalizzata ad accompagnare i giovani lungo i sentieri dello studio e del lavoro, sostenendone la crescita personale e professionale valorizzandone *skills* e interessi e ponendoli in relazione con sbocchi occupazionali. Evidente è quindi come lo studio promosso da Inapp costituisca un'importante occasione di bilancio, ma soprattutto di rilancio dell'attenzione per il tema dell'offerta e della domanda di orientamento, al fine di analizzare idee, proposte ed esperienze all'interno di uno scenario socioeconomico profondamente mutato. Non può tacersi come l'efficacia delle politiche di orientamento, come anche dei singoli interventi, non possa essere apprezzata se non attraverso la loro valutazione (sia interna che esterna) ovvero del gradimento da parte dei destinatari. Proprio l'analisi dell'Inapp evidenzia che, mentre il 66% degli intervistati si dichiara soddisfatto dei servizi di orientamento, il 29% lamenta di non aver ricevuto informazioni adeguate o dall'aver provocato maggiore confusione. Allo stesso tempo, appare chiaro come la valutazione delle azioni e degli interventi di orientamento sia particolarmente complessa, non potendo ridursi alla *customer satisfaction*, per quanto importante. Essa, infatti, pone diverse questioni di carattere metodologico, di ricognizione e di analisi, di non facile soluzione. Occorre infatti chiedersi se e cosa valutare in materia di orientamento: le singole azioni, le politiche e le strategie definite e realizzate, gli strumenti adoperati (risorse finanziarie e umane, infrastrutture anche digitali ecc.), gli esiti formativi (livello di apprendimento, conseguimento del titolo o abbandono) od occupazionali (natura dell'impiego, stabilità o precarietà dello stesso) ecc.

La scarsa tradizione di pratiche valutative che vada oltre la ricerca (si pensi ai tre cicli di valutazione della qualità della ricerca curati dall'Anvur), ovvero l'aspetto delle competenze (il cosiddetto TECO²⁹, peraltro, sperimentali e limitati ad alcuni ambiti didattici), emerge pienamente ove si considerino le politiche e gli interventi in materia di orientamento nella scuola. La consapevolezza della difficoltà di valutare non può costituire un alibi per dismettere la valutazione, o ancora di più che respingerla, dovendo al contrario indurre a potenziarla e a definire con chiarezza modelli e percorsi valutativi, sia interni all'istituzione che affidati agli organi istituzionalmente chiamati a svolgerla (Anvur per le istituzioni accademiche e Afam, Invalsi per le istituzioni scolastiche, l'Inapp con riguardo alle politiche pubbliche). D'altronde valutare non significa esercitare un controllo fiscale o punitivo, ma dare 'valore', secondo la logica euristica, e quindi valorizzare le esperienze migliori in termini di qualità, efficacia, accessibilità, ma anche sottolineare eventuali limiti di quelle esperienze meno valide rendendo meriti e limiti visibili e riconoscibili. Fondamentale è quindi che la valutazione rinunci a presentarsi ed essere intesa come 'potere' per divenire 'servizio'. Ciò peraltro appare ancora più evidente quando la valutazione abbia a oggetto politiche o azioni come quelle di orientamento che si coniugano e si traducono in servizi agli studenti e ai territori e che pertanto presuppongono una più ampia conoscenza dei bisogni e che possano rivelarsi idonei a soddisfarli, innescando processi di innovazione amministrativa e sociale. La valutazione così intesa si arricchisce quindi di una grande valenza, potendo svolgere una funzione di analisi e di stimolo dei processi interni alla sede accademica, ma anche di sviluppo di relazioni virtuose con le diverse scuole dei territori e con i diversi agenti economici e politici che popolano il sistema produttivo e sociale.

In quanto cerniera tra scuola, università e mondo del lavoro, l'orientamento – in ingresso, in itinere e in uscita – necessita di una visione strategica, così come di un monitoraggio costante e continuo. In questo contesto, l'autovalutazione delle Università e delle istituzioni Afam si collega fortemente alla valutazione dell'Anvur, offrendo al decisore interno (senato accademico, consiglio di amministrazione, Rettore) o politico (ministero, regioni o enti territoriali) gli strumenti conoscitivi indispensabili per migliorare le proprie azioni e i propri programmi, contribuendo a

²⁹ TecO (TEst sulle COmpetenze) è un progetto Anvur (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca) realizzato per offrire agli studenti e ai corsi di studio uno strumento di autovalutazione rispetto agli esiti degli apprendimenti e all'efficacia dei percorsi formativi.

una maggiore e più diffusa consapevolezza, che a sua volta genera impatto sociale e nuove opportunità.

Resta chiaro che la valutazione si riferisce a intervalli temporali che, nel caso dell'orientamento, non sono sempre facili da definire; e ciò anche in considerazione della circostanza che le azioni orientative producono effetti in tempi non brevissimi, dovendo essere continuamente implementate e modellate. Ancora più delicata appare la valutazione di attività orientativa cosiddetta 'mirata' o 'personalizzata' che, al contrario, può avere tempi limitati o essere diluita nel tempo (si pensi al *counseling* individuale).

Dinanzi alla molteplicità delle tecniche valutative possibili, l'Anvur non ha ritenuto di appesantire e complicare le già onerose attività formali delle istituzioni accademiche e Afam, introducendo una valutazione 'speciale' delle attività orientative (fermo restando la valutazione di singoli progetti ammessi a finanziamento di stretta competenza degli enti erogatori). È stato invece ritenuto utile dedicare un apposito spazio all'orientamento nell'ambito dell'accreditamento periodico meglio noto come AVA 3³⁰, muovendo dall'idea che tale procedura, proprio perché periodica e continua, appare soprattutto finalizzata al miglioramento complessivo delle attività e dei servizi delle istituzioni, con particolare attenzione agli esiti formativi delle attività didattiche offerte agli studenti.

In primo luogo, nel glossario, l'Anvur ha provato a definire l'orientamento inteso come

attività svolta per 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. Processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi e interagire con tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e

³⁰ Il sistema AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditamento) prevede il potenziamento dell'autovalutazione della qualità e dell'efficacia delle attività didattiche e di ricerca delle università. Il modello AVA 3, tenendo conto di quanto prescritto dal D.M. n. 1154/2021, presenta cinque ambiti di valutazione a livello di Sede, quattro sotto-ambiti di valutazione a livello di Corso di Studio, tre punti di attenzione a livello di Corso di Dottorato di Ricerca e quattro punti di attenzione a livello di Dipartimento.

professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e di sostenere le scelte relative.

Nello stesso documento, viene ulteriormente precisato che, in ambito universitario, l'orientamento può essere in ingresso, in itinere e in uscita.

L'orientamento in ingresso prevede l'accoglienza delle matricole fornendo un supporto in entrata, favorendo la consapevolezza delle scelte da parte degli studenti e tenendo conto dei risultati del monitoraggio delle carriere.

L'orientamento e l'assistenza agli studenti lungo tutto il corso degli studi (in itinere), è, invece, finalizzato a renderli partecipi del proprio percorso formativo, creando i presupposti per l'autonomia dello studente (nelle scelte, nell'apprendimento critico, nell'organizzazione dello studio), prevedendo guida e sostegno adeguati da parte del corpo docente.

L'orientamento in uscita mira a sviluppare iniziative e attività progettuali che consentono di sostenere i giovani nella fase di transizione tra formazione universitaria e impiego, anche con percorsi assistiti di accompagnamento al lavoro.

In quanto valutazione sistemica, AVA 3 si avvale di strumenti che, per quanto complessi, consentono di apprezzare approccio strategico, come performance della governance di ateneo, nel pieno rispetto dell'autonomia dell'istituzione, il contesto socioeconomico e territoriale in cui opera, coerentemente con le linee guida definite a livello europeo (cd. ESG³¹).

Come chiarito proprio nella presentazione del modello, i nuovi requisiti AVA 3 sono allineati con gli Ambiti di valutazione di cui all'allegato C del D.M. n. 1154/2021 e presentano alcune modifiche rispetto a quelli riportati nella precedente versione del Modello (AVA 2)³², tra le quali in particolare:

- a. sono stati rivisti i requisiti di qualità delle sedi prestando maggiore attenzione a: visione complessiva e unitaria della qualità della didattica, della ricerca, della terza missione/impatto sociale e delle altre attività istituzionali e gestionali;

³¹ ESG è l'*Environmental, Social and Governance* e indica un vero e proprio *rating*, spesso conosciuto come *rating* di sostenibilità che esprime l'impatto ambientale, sociale e di governance di una impresa o di una organizzazione che opera sul mercato.

³² Sistema di misurazione e valutazione della performance. L'Assicurazione della qualità (AQ) è l'insieme delle azioni necessarie affinché i processi per la formazione universitaria, la ricerca scientifica e la terza missione siano efficaci, come previsto della legge n. 240/2010 di riforma del sistema universitario e dal decreto legislativo n. 19 del 27 gennaio 2012.

attenzione al contesto di riferimento, ai portatori di interesse e alle specificità dell'ateneo; integrazione sistemica di politiche, strategie, obiettivi strategici e operativi; architettura del Sistema di Governo e del Sistema di AQ dell'ateneo; monitoraggio delle politiche, delle strategie, dei processi e dei risultati; riesame del Sistema di Governo e del Sistema di AQ dell'ateneo per assicurare il continuo allineamento alle politiche e alle strategie dell'ateneo; risorse umane, economico-finanziarie, strutturali, infrastrutturali e informative in una logica di pianificazione e gestione allineata alla pianificazione strategica.

- b. Sono stati rivisti i requisiti di qualità della didattica, della ricerca e della terza missione/impatto sociale a livello di ateneo, assicurando una maggiore coerenza con i requisiti di valutazione dei corsi di studio, dei dottorati di ricerca e dei dipartimenti e prestando maggiore attenzione a: pianificazione e gestione dell'offerta formativa dell'ateneo; gestione e monitoraggio della pianificazione strategica dei dipartimenti, con riferimento alla didattica, alla ricerca e alla terza missione/impatto sociale; sono stati rivisti i requisiti di qualità della didattica dei corsi di studio, in una logica di maggiore integrazione dei requisiti di progettazione.

La valorizzazione della componente strategica esplose nel cosiddetto ambito A, così definito dalle linee guida AVA 3:

Strategia, pianificazione e organizzazione – si valuta la capacità degli atenei di definire, formalizzare e realizzare, attraverso politiche, strategie, obiettivi strategici e operativi, una propria visione, chiara, coerente, articolata e pubblica, della qualità della didattica, della ricerca, della terza missione/impatto sociale e delle attività istituzionali e gestionali. L'attuazione delle politiche, delle strategie e degli obiettivi strategici e operativi deve essere assicurata attraverso l'implementazione di un sistema di governance e di Assicurazione della qualità (AQ), dotato di un efficace sistema di pianificazione e monitoraggio dei piani e dei risultati conseguiti, nonché di modalità chiare e trasparenti per la revisione critica del suo funzionamento, attraverso il coinvolgimento delle diverse componenti dell'ateneo, tenendo anche conto dei processi di autovalutazione e delle valutazioni esterne ricevute. Un aspetto importante riguarda il coinvolgimento attivo di tutti i portatori di interesse, interni ed esterni, in particolare modo degli studenti ai quali è necessario attribuire un ruolo attivo e partecipativo, a tutti i livelli, nei processi decisionali degli organi di governo.

Nel rinviare al complesso dei documenti dell'Anvur (linee guida, glossario, note), occorre in questa sede ricordare che il nuovo modello di accreditamento periodico degli atenei pone, in diversi punti di attenzione, particolare rilievo al tema delle policy di ateneo in materia di orientamento degli studenti universitari, in ingresso, in itinere e in uscita. In particolare, nell'Ambito di Valutazione D 'Qualità della didattica e dei servizi agli studenti', viene analizzata e verificata la capacità dell'ateneo di avere una chiara visione complessiva della programmazione e dell'articolazione dell'offerta formativa, anche in relazione al contesto di riferimento nazionale e internazionale, in particolare rispetto a:

- progettazione e aggiornamento dei corsi di studio;
- sviluppo di un'offerta formativa dei corsi di studio coerente con la docenza e le risorse disponibili;
- attenzione dei corsi di studio agli studenti, attraverso la programmazione e l'attuazione di attività efficaci di orientamento in ingresso, in itinere e in uscita, di modalità chiare e trasparenti per l'ammissione ai diversi Corsi di Studio, di gestione delle carriere e di tutoraggio.

Nel punto di attenzione (D.3 'Ammissione e carriera degli studenti'), uno degli aspetti da considerare, particolarmente rilevante per i corsi di laurea e laurea magistrale, riguarda la capacità dell'ateneo di organizzare attività di orientamento in ingresso coerenti con le politiche e le strategie definite per l'ammissione degli studenti e che tengono conto delle loro aspirazioni, esigenze e motivazioni.

Un altro aspetto dello stesso punto di attenzione invece si propone di indagare l'esistenza di un'offerta adeguatamente ampia e articolata di attività di tutorato per gli studenti in ingresso e in itinere e di attività di orientamento in uscita.

Entrambi gli aspetti sono esaminati anche attraverso la valutazione dello stato di avanzamento di progetti dell'ateneo finanziati a vario titolo (MUR, iniziative per lauree scientifiche o per orientamento e tutorato).

La valutazione delle attività di orientamento e tutorato è valutata anche attraverso l'esame dei corsi di studio che sono selezionati per la visita di accreditamento.

Nel Modello di accreditamento dei Corsi di studio viene dedicato uno specifico punto di attenzione a tali argomenti. Il PdA D.CDS.2.1 - Orientamento e tutorato attraverso il quale si analizzano le attività di orientamento in ingresso e in itinere, tutorato e di accompagnamento al mondo del lavoro (si veda box 4.1).

Box 4.1 Modello di accreditamento dei corsi di studio

Aspetti da considerare		Note
D.CDS.2.1.1	Le attività di orientamento in ingresso e in itinere favoriscono la consapevolezza delle scelte da parte degli studenti.	Le attività di orientamento in ingresso e in itinere si possono svolgere con differenti modalità sia a livello di ateneo, sia a livello di CdS, dando adeguata diffusione sulle pagine web dell'ateneo.
D.CDS.2.1.2	Le attività di tutorato aiutano gli studenti nello sviluppo della loro carriera e a operare scelte consapevoli, anche tenendo conto degli esiti del monitoraggio delle carriere.	Le attività di tutorato si possono svolgere con differenti modalità in funzione delle politiche di tutorato dell'ateneo e delle iniziative conseguentemente adottate sia a livello di ateneo, sia a livello di CdS.
D.CDS.2.1.3	Le iniziative di introduzione o di accompagnamento al mondo del lavoro tengono conto dei risultati del monitoraggio degli esiti e delle prospettive occupazionali.	Le attività di accompagnamento al mondo del lavoro si possono svolgere con differenti modalità in funzione delle politiche di accompagnamento al mondo del lavoro dell'ateneo e delle iniziative conseguentemente adottate sia a livello di ateneo, sia a livello di CdS. Sono da considerarsi buone prassi le attività di orientamento condotte dalle Scuole di Specializzazione e dai Collegi di Dottorato per gli studenti dell'ultimo anno di CdS Magistrali per favorire la partecipazione ai bandi di ammissione.

Nello schema di rapporto ciclico elaborato dall'Anvur, e messo a disposizione dai corsi di studio, sono stati poi proposti alcuni quesiti in linea con il Punto di attenzione D.CDS.2.1 e che possono consentire un efficace monitoraggio delle attività di orientamento. Qui di seguito gli interrogativi suggeriti, al fine di risalire ai principali problemi individuati, alle sfide, ai punti di forza e alle aree di miglioramento che emergono dall'analisi del periodo considerato e dalle prospettive in avanti:

1. Le attività di orientamento in ingresso, in itinere e in uscita sono in linea con i profili culturali e professionali disegnati dal CdS? (Esempi: predisposizione di

attività di orientamento in ingresso in linea con i profili culturali e professionali disegnati dal CdS; presenza di strumenti efficaci per l'autovalutazione delle conoscenze raccomandate in ingresso).

2. Le attività di orientamento in ingresso, in itinere e in uscita favoriscono la consapevolezza delle scelte da parte degli studenti?
3. Le attività di orientamento in ingresso e in itinere tengono conto dei risultati del monitoraggio delle carriere?
4. Le iniziative di orientamento in uscita tengono conto dei risultati del monitoraggio degli esiti e delle prospettive occupazionali?

Se come osservato, valutare vuol dire dare valore, lo scopo della valutazione, allora, è quello di dare valore alle esperienze di apprendimento significative e motivanti, tali da consentire a ciascuno di sviluppare in modo ottimale le proprie capacità, intelligenze e attitudini: 'Valutare per educare'. La libertà d'insegnamento impone l'obbligo di valutare e scegliere, autonomamente, i percorsi più funzionali al successo formativo di ogni alunna e di ogni alunno e uno degli scopi fondamentali della valutazione formativa è quello di regolare l'attività didattica per la quale le scuole autonome hanno potere decisionale. In questo modo le diversità dei percorsi possono rivelarsi punti di forza complementari e arricchenti, e, quindi, da valorizzare per comporre un quadro equilibrato ed esaustivo, congruente al Progetto di vita di ciascuno poiché è proprio il Progetto di vita che concretizza il fine ultimo del valutare per 'estrarre valore' dall'esperienza non solo di prodotti attesi come le competenze, ma anche dell'immagine di chi sta costruendo la propria identità di persona impegnata nel processo di apprendimento.

La progettualità e la qualità dell'azione educativa e dell'attività didattica orientativa e laboratoriale, trasversale a tutto il percorso di istruzione e formazione e a tutte le discipline, devono essere presente a partire dalla scuola dell'infanzia e si realizzano a livello territoriale, attraverso il raccordo e il coordinamento tra soggetti e istituzioni per il tramite di progetti centrati sulla persona, che si ritrova coinvolta attivamente nel proprio processo di orientamento. La scelta di operare diversificazioni attribuisce senso ai contenuti, alle metodologie e alle strategie didattiche, ai modelli organizzativi e, dunque, alla personalizzazione, migliorando significativamente le condizioni di apprendimento degli allievi che si vedono restituire i segni più significativi del personale percorso formativo che diventa lo scopo per cui si apprende. Bisogna prendersi cura dei ragazzi, ascoltarli e osservarli sistematicamente, per leggere la loro storia e i percorsi d'identità di ciascuno di loro

per una valutazione autentica che contribuisca a conoscere e a riconoscere loro l'ampiezza e la profondità delle loro competenze a favore di una consapevolezza che li metterà in grado di orientarsi, sviluppando competenze di auto-orientamento in termini di percezione del sé, di assunzione di decisioni e discernimento di scelte coerenti con i propri desideri, sintesi e valorizzazione del proprio percorso passato, presente e futuro.

Un sistema in grado di rispondere alle indicazioni del quadro di riferimento europeo sull'orientamento nelle scuole e di riconoscere le attitudini e il merito di studenti e studentesse, per aiutarli a elaborare in modo consapevole il loro progetto professionale e di vita.

In conclusione, si vogliono qui richiamare le Linee guida definite dal Ministero dell'istruzione e del merito per perseguire tre obiettivi principali:

1. rafforzare il raccordo tra primo e secondo ciclo di istruzione e formazione, per consentire una scelta consapevole e ponderata a studentesse e studenti che valorizzi i loro talenti e le loro potenzialità;
2. contrastare la dispersione scolastica;
3. favorire l'accesso all'istruzione terziaria.

Il sistema di orientamento, inoltre, dovrebbe garantire un processo di apprendimento e formazione permanente, come indicato anche dal Piano d'azione del Pilastro europeo dei diritti sociali. La definizione di orientamento, che sottende quanto indicato nelle Linee guida è quella che indica l'orientamento come "Un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative". Linee guida per l'orientamento. Un processo che può essere reso più efficace con la messa in sinergia del sistema di istruzione, di quello universitario e del mondo del lavoro, come auspicato dal PNRR per contrastare la dispersione scolastica e il fenomeno dei NEET.

Il documento si sviluppa nei seguenti punti:

1. I moduli curricolari di orientamento nella scuola secondaria
2. L'*E-Portfolio*
3. Il docente tutor
4. La formazione dei docenti
5. I campus formativi
6. La piattaforma digitale unica per l'orientamento
7. Il *job placement* per la scuola
8. Le risorse a disposizione
9. Il monitoraggio

I moduli curricolari di orientamento nella scuola secondaria

Dal prossimo anno scolastico (2023/2024) verranno introdotte, per le scuole secondarie di I grado e per il primo biennio delle secondarie di II grado, 30 ore di orientamento per ogni anno scolastico, anche extra curricolari; per l'ultimo triennio delle secondarie di II grado, 30 ore curricolari per ogni anno scolastico.

Le 30 ore potranno essere gestite in modo flessibile nel rispetto dell'autonomia scolastica e non dovranno essere necessariamente ripartite in ore settimanali prestabilite.

E-Portfolio

Ogni modulo di orientamento di almeno 30 ore prevede apprendimenti personalizzati, che vengono registrati in un portfolio digitale – *E-Portfolio* – che accompagna ragazzi e famiglie nella riflessione e nell'individuazione dei maggiori punti di forza dello studente all'interno del cammino formativo.

Docente tutor

Ogni istituzione scolastica e formativa individua i docenti di classe delle scuole secondarie di I e II grado, chiamati a svolgere la funzione tutor di gruppi di studenti, diventando anche un consigliere delle famiglie nei momenti di scelta e nella comprensione delle prospettive professionali.

La formazione dei docenti

Nei prossimi anni scolastici l'orientamento sarà una priorità strategica della formazione dei docenti di tutti i gradi d'istruzione, nell'anno di prova e in servizio. Per i docenti tutor delle secondarie di I e II grado sono previste iniziative formative specifiche, anche coordinate da Nuclei di supporto istituiti presso ciascun Ufficio scolastico regionale.

Campus formativi

In via sperimentale, saranno attivati dei 'campus formativi' per offrire una panoramica completa di tutti i percorsi secondari.

Piattaforma digitale unica per l'orientamento

Studenti e famiglie avranno a disposizione una piattaforma digitale in cui visualizzare informazioni e dati utili alla selezione di una scelta consapevole nel passaggio dal primo al secondo ciclo d'istruzione.

Job placement anche per la scuola

È stata prevista una figura nell'ambito del quadro organizzativo di ogni istituzione scolastica che possa tenere aperto un dialogo con le famiglie e gli studenti nell'ottica di agevolare la prosecuzione del percorso di studi, l'ingresso nel mondo del lavoro, o favorire l'incontro tra le competenze degli studenti e la domanda di lavoro.

segue

segue Box 4.2

Le risorse

Le scuole possono utilizzare le risorse offerte da piani e programmi nazionali ed europei a titolarità del Ministero dell'istruzione e del merito e da iniziative locali e nazionali promosse da regioni, atenei, enti locali, centri per l'impiego, associazioni datoriali, enti e organizzazioni territoriali.

Inoltre, vengono previste azioni di monitoraggio sull'attuazione delle Linee guida e sulla valutazione del loro impatto per renderne possibile un aggiornamento e un potenziamento continuo.

Ma se condividiamo quanto fin qui esposto allora è necessario un cambiamento di prospettiva anche nel fare didattica. Saper insegnare è un valore teoretico (Perla 2018; 2019a; 2019b) che richiede allo stesso tempo conoscenza, competenza, passione, dedizione. E se il sapere disciplinare è condizione necessaria per accedere alla professione docente e insegnare, esso non è sufficiente, dovendo essere sostenuto da un altro sapere che è appunto quello della didattica, oltre che dai saperi dell'educazione alla cittadinanza, alla sostenibilità, dalla cultura del rispetto e del merito. Oltre a trasmettere conoscenze, occorre definire e progettare percorsi idonei a generare un cambiamento nel modo di essere del docente in modo da migliorare e arricchire lo studente, nella consapevolezza della sua centralità nel presente e nel futuro, dove sarà chiamato ad essere classe dirigente.

Parte II

**Percorsi di transizione dei giovani
tra bisogni, desideri e aspettative**

1 Generazione lost in transition

L'universo giovanile si trova costantemente sotto la lente degli scienziati sociali poiché numerosi, e in continua evoluzione, sono gli interrogativi a cui si tenta di rispondere o le interpretazioni che avanzano spiegazioni sui comportamenti sociali dei giovani che si preparano al loro ingresso nel mondo adulto.

Ogni generazione porta con sé, e dentro di sé, cambiamenti che investono ogni settore della vita; ogni generazione introduce nuovi linguaggi, nuovi stili di vita, di consumo, di prospettive future (Mannheim 1927; Bertocchi 2004). Esse, in ogni epoca storica, rappresentano e configurano i tratti del contesto sociale e culturale a cui appartengono; assorbono e si plasmano all'interno di quei contesti; crescono e configurano la propria personalità e la propria identità culturale all'interno della cornice di appartenenza e, dinamicamente e fisiologicamente, diventano configurazione del contesto stesso, dei suoi costumi, dei valori imperanti, delle scelte e degli stili, di tutto ciò che contribuisce a disegnare tratti e sfumature del contesto sociale.

Ma come si sviluppano i processi di acquisizione delle identità sociali dei giovani contemporanei? Quali sono i loro percorsi? Come sono mutati gli obiettivi, le aspettative, le prospettive, le rappresentazioni sociali, i valori e, di conseguenza, quali comportamenti essi mettono in atto per raggiungerli?

Leggere e codificare il comportamento sociale di coloro che saranno gli adulti di domani, oltre a restituire una rappresentazione dei mutamenti intervenuti nel corso del tempo, evidenziando i tratti culturali più interessanti di ciò che connota il contesto sociale a cui ci riferiamo, aiuta anche a confrontarci in modo più consapevole rispetto alla generale condizione giovanile odierna, ma più nello specifico, al loro rapporto con il mercato del lavoro e delle professioni, con il mondo della formazione e dell'educazione, con le istituzioni, con le relazioni affettive e sociali.

A partire dalle premesse appena illustrate, è stata realizzata un'indagine su un ampio campione di giovani 15-29enni allo scopo di raccogliere elementi empirici utili a delineare tratti, caratteristiche e bisogni di un segmento di popolazione rispetto al quale l'attenzione deve restare sempre alta.

Per focalizzare meglio il senso della ricerca realizzata – i cui obiettivi e metodi saranno illustrati nel paragrafo seguente – è bene ribadire e argomentare ancora una volta le ragioni generali e le finalità di interesse che hanno portato all'approfondimento di questo tema.

La prima ragione è fortemente connessa con l'obiettivo di ottimizzare percorsi di orientamento dei giovani che fanno il loro ingresso nella società e che devono collocarsi e calarsi in ruoli sociali sulla base dei quali costruire la loro identità. Costruire percorsi di orientamento adeguati, pensare a politiche idonee per la crescita identitaria, personale e professionale dei giovani del secolo attuale deve passare al vaglio di una specifica conoscenza delle caratteristiche delle peculiarità di questa generazione. Deve tener conto della specifica struttura cognitiva di questa generazione che nasce e cresce in un contesto che ha scardinato da tempo concetti come quello di stabilità e che configura le categorie di spazio e tempo in un modo del tutto diverso.

Lo spazio è vissuto senza confini ben definiti; i giovani hanno la possibilità di muoversi su lunghe distanze, esplorando territori che presto vanno al di là del loro luogo di origine.

Il tempo è fortemente velocizzato dalle tecnologie che annullano distanze, che rendono l'accesso ai contenuti immediato, che portano a un'iperstimolazione che rende tutto molto frenetico, forse a discapito della capacità di approfondire temi e questioni.

La 'storia' è un concetto che trova il suo significato immediato nello spazio di un breve videoclip postato su *Instagram* o *Tiktok*; non rimanda certamente al decorso degli eventi del passato che costruiscono la nostra memoria.

Lo scardinamento di spazio e tempo condiziona in modo totalizzante il tentativo di posizionamento nel mondo da parte di una generazione sempre più disorientata e priva di punti di riferimento certi; essere nel pieno decorso della transizione dall'adolescenza alla vita adulta – in un mondo che è esso stesso immerso in processi di transizione, da quella digitale a quella ecologico-ambientale – impone la costruzione di mappe aggiornate che indichino percorsi nuovi, adeguati e che tengano conto di tutti i processi evolutivi e di transizione in corso nonché delle ripercussioni che essi hanno su come i giovani vedono il mondo e su come possono collocarsi all'interno di esso.

Per leggere e interpretare la realtà giovanile di oggi è necessario adottare un paradigma nuovo che riesca a focalizzare quanto più nitidamente possibile quelle che sono le rappresentazioni della realtà da parte dei giovani. Lo sforzo da compiere è quello di acquisire elementi di conoscenza senza restare intrappolati in schemi interpretativi obsoleti, ma capaci di intravedere le nuove opportunità, favorendo un processo di orientamento e indirizzamento che possa condurre a pensare con maggiore consapevolezza alla formulazione di nuovi modelli e percorsi di orientamento, in grado di favorire lo sviluppo delle competenze per l'occupabilità necessarie per la costruzione del proprio progetto di vita, finalizzati alla riduzione del *mismatch* tra domanda e offerta di formazione e di lavoro. Prima di passare in rassegna gli esiti della ricerca, nei paragrafi che seguono, verrà illustrata la struttura dell'indagine e i metodi utilizzati per realizzarla.

2 Il disegno di ricerca: dalle ipotesi di ricerca alle dimensioni di indagine

Come è stato ampiamente illustrato nella prima parte del volume, il tema dell'orientamento contiene numerosi aspetti da considerare e angolature da cui guardare.

Ricostruire un quadro aggiornato dell'esistente, relativamente all'offerta di orientamento, così come esso si configura nelle diverse filiere dell'education e del lavoro – per evitare inutili ridondanze e progettare modelli innovativi che indirizzino tali azioni e che siano tarati, tanto sui contesti professionali in cui saranno erogati quanto sulle professionalità e competenze – costituisce certamente uno step essenziale.

Oggi la fotografia mostra un insieme articolato di strumenti e servizi di orientamento (accoglienza, informazione, colloquio orientativo)³³ tirocini, tecniche di ricerca attiva del lavoro, bilancio di competenze, tutorato nelle transizioni, *outplacement*, *mentoring*, *career counselling*, bilancio di competenza ecc.), che appare però molto eterogeneo e frammentato e poco ancorato a stabili e validi modelli culturali di riferimento. È necessario quindi monitorare il fenomeno e potenziare i servizi di orientamento con strumenti innovativi.

Ma ancor più essenziale rispetto all'obiettivo di procedere alla messa a punto di nuovi modelli e percorsi di orientamento – in grado di favorire lo sviluppo delle competenze per l'occupabilità, necessarie per la costruzione del proprio progetto di vita e finalizzati alla riduzione del *mismatch* tra domanda e offerta di formazione e di lavoro – è che tali modelli siano allineati quanto più possibile alle esigenze reali a cui intendono dare risposte; pertanto, nell'impostazione del progetto di ricerca, che viene illustrato in questa seconda parte del volume, si è considerato opportuno partire da una esplorazione della

³³ Si veda decreto legislativo 19 dicembre 2002, n. 297, disposizioni modificative e correttive del decreto legislativo 21 aprile 2000, n. 181, recante norme per agevolare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro.

domanda esplicita e implicita da parte di coloro ai quali i percorsi di orientamento devono essere rivolti.

L'obiettivo guida del progetto è dunque lo sviluppo di un prototipo di strumento a uso dell'education e dei servizi territoriali per il lavoro che consenta una lettura delle nuove esigenze e delle nuove domande di orientamento della potenziale utenza giovanile (15-29 anni), nella prospettiva futura di definire un modello di intervento integrato e ancorato ai reali fabbisogni delle persone.

Si è scelto di considerare la popolazione di giovani in questa fascia di età in quanto, oltre a costituire il target intercettato dalle politiche attive del lavoro, porta con sé istanze diversificate e un ventaglio di esigenze e aspettative relative al posizionamento nel mercato del lavoro oltre che alla costruzione della loro identità personale e sociale.

Nel delineare l'impianto di indagine si è partiti dall'individuazione delle dimensioni concettuali rispetto alle quali definire empiricamente le questioni da indagare.

Fornire una rappresentazione dei contenuti relativi ai bisogni e alle esigenze dei giovani in merito alla costruzione di un loro percorso professionale e di vita implica l'osservazione di una serie di caratteristiche riferite sia al retroterra socioculturale di appartenenza che alle pregresse esperienze formative maturate sia di istruzione che professionali: elementi che forniscono una base per connotare i profili identitari dei soggetti dal punto di vista sociale. Anche in merito a quanto emerge dalla letteratura in materia – e nella convinzione che nei processi decisionali concorrono e interagiscono molteplici variabili, che si pongono nell'interazione tra le risorse più prettamente interne all'individuo e quelle di contesto socioeconomico – è stato esplorato un ampio ventaglio di dimensioni: da quelle relative all'area formativa-occupazionale-curriculare del soggetto alle risorse psicosociali, indicative della relazione che la persona intrattiene con il proprio ambiente di riferimento. L'esplorazione in senso ampio del profilo e delle traiettorie biografiche dei giovani coinvolti nell'indagine risponde allo scopo di portare alla luce istanze e aspettative anche implicitamente espresse.

Per giungere alla traduzione empirica delle dimensioni concettuali, i passaggi seguiti partono dalla declinazione di conseguenti sotto-obiettivi specifici, che possono essere sintetizzati come segue:

1. definire puntualmente l'identikit dei soggetti e connotare il loro profilo socio-anagrafico, il contesto di provenienza familiare, territoriale, culturale e sociale;
2. ricostruire il percorso di istruzione e di esperienze formative e professionali eventualmente fatte fino alla condizione attualmente vissuta;
3. analizzare le conoscenze, le aspettative, i valori e gli atteggiamenti dei giovani relativamente ad aspetti quali il sistema educativo, del lavoro e delle professioni;

4. analizzare le abitudini e gli stili di vita, il progetto realizzativo, il rapporto con il futuro, la partecipazione sociale, l'impegno civico;
5. verificare l'esistenza di una domanda più o meno esplicita di orientamento e le dimensioni sulle quali verte l'eventuale domanda.

Ognuna delle dimensioni individuate, ed esplorate in sede di rilevazione, al fine di ricostruire un profilo identitario articolato dei giovani, è declinata rispetto a specifici indicatori in grado di rappresentare empiricamente gli elementi concettuali individuati, tra cui, in primo piano:

- il profilo socio-anagrafico dei giovani intervistati e del contesto familiare di provenienza;
- il percorso di studi;
- la condizione attuale;
- le rappresentazioni relative al mondo della formazione e del lavoro, le modalità di avvicinamento e accesso al mondo del lavoro;
- le percezioni sulla propria identità professionale, sulle proprie competenze e capacità (potenziale occupabilità) e la propensione a lavorare;
- il grado di conoscenza (fruitori e potenziali fruitori) sull'offerta di orientamento attualmente presente nei diversi contesti (scuola, università, lavoro);
- la fruizione dei servizi di orientamento (modalità di accesso, livelli di soddisfazione, motivazioni alla base della mancata fruizione, aspettative ed esigenze);
- il rapporto con le tecnologie;
- i riferimenti valoriali, la propensione alla partecipazione e all'impegno sociale;
- le aspettative realizzative e la visione del futuro.

Gli elementi elencati costituiscono l'ossatura concettuale da cui deriva la formulazione dello strumento di rilevazione³⁴ che è stato somministrato al campione dei giovani.

Per acquisire dati empirici in grado di rappresentare le dimensioni e i concetti prima elencati, sono state utilizzate varie tecniche di *scaling* che hanno consentito di misurare, attraverso la costruzione di indici sintetici, gli aspetti osservati.

Lo strumento costruito coglie, attraverso percorsi filtrati, l'eterogeneità delle situazioni riscontrabili all'interno della popolazione di giovani intervistata e consente di operare

³⁴ QU.ORI è un questionario semi-strutturato che è stato somministrato con tecnica CAWI. È composto da 11 sezioni ed è disponibile sul sito dell'Inapp al seguente link <https://www.inapp.gov.it/rilevazioni/rilevazioni-occasionali/favorire-loccupabilita-e-linclusione-attiva-dei-giovani>.

comparazioni tra le diverse connotazioni dei soggetti rispetto a variabili quali il genere, l'età, le diverse provenienze, le esperienze vissute e le differenti condizioni in cui si sono trovati al momento della rilevazione.

2.1 Il campione

Come già anticipato, la popolazione intercettata e coinvolta nella rilevazione è costituita da un totale di 3.642 giovani in età compresa tra i 15 e i 29 anni.

Le ragioni di questa scelta sono legate sia alle esigenze di porre particolare attenzione al processo di transizione dei giovani alla vita adulta e al mondo del lavoro – intendendo cogliere le eterogeneità associabili alle diverse fasi di età – sia alla considerazione che tale fascia di età è all'attenzione delle politiche giovanili.

I minori, quindi i giovani in età compresa tra i 15 e i 17 anni, sono in totale 1.502.

L'individuazione delle unità campionarie ha visto due modalità differenti di costruzione per le due fasce di età considerate: la fascia 15-17 anni e quella dei 18-29enni.

Con riguardo alla prima porzione di popolazione, il campione è stato individuato a partire dalla popolazione universo di riferimento che, secondo quanto rilevato dall'Istat, è quantificato in 1.729.119 unità. Le 1.502 unità campionarie individuate sono state stratificate e ponderate proporzionalmente rispetto alle variabili di genere, età e area geografica di residenza.

Per quanto attiene alle caratteristiche sociodemografiche, i dati si mostrano in linea con le fonti ufficiali (Istat). Emerge una leggera prevalenza di maschi e una suddivisione bilanciata delle fasce di età (circa un terzo per i tre sottogruppi).

Rispetto alla distribuzione territoriale, le aree geografiche riflettono i parametri ufficiali. L'appartenenza al Comune di residenza, distinto secondo il criterio delle dimensioni per numero di abitanti, mostra una buona distribuzione, con una più elevata concentrazione di intervistati in Comuni di medie dimensioni (38%), seguite dall'area metropolitana, che raccoglie poco meno di un terzo di rispondenti (29%), risultato che è anche in parte dovuto alla tecnica di rilevazione utilizzata (intervista *online*), che tende a massimizzare la copertura del segnale nelle zone più urbanizzate.

La seconda porzione di campione, quella dei giovani in età compresa tra i 18 e i 29 anni (2.140 unità), è stata individuata attraverso la tecnica *snowball sampling*³⁵, dal momento che non è stato possibile accedere a elenchi della popolazione di riferimento

³⁵ Per approfondimenti sulle tecniche di campionamento si veda, in particolare, Di Franco (2010).

e, dunque, l'unica soluzione per comporre il campione di giovani è risultata quella di fare riferimento alle reti relazionali prossime e proseguire 'a valanga' per incrementare le unità campionarie.

Si tratta di un campione non probabilistico in cui le prime unità di campionamento sono state selezionate in modo non casuale sulla base della disponibilità e dell'accessibilità all'unità stessa. Ogni contatto selezionato ha propagato ad amici e persone di prossimità il link per partecipare all'intervista e la catena è continuata a valanga, per l'appunto, fino a determinare il numero desiderato della dimensione del campione.

Gli svantaggi dell'utilizzo di questa tecnica, noti in letteratura metodologica, riguardano le scarsissime possibilità di generalizzare alla popolazione di riferimento i risultati ottenuti, in quanto non è garantita la rappresentatività campionaria. Per contenere tali rischi sono stati effettuati ex post controlli e ponderazioni, comparando e proporzionando il campione osservato rispetto a variabili-criterio come la fascia di età, il genere, le classi di età e l'appartenenza territoriale, tutto da proporzionare confrontando i dati Istat.

Dal confronto tra la popolazione di riferimento e il campione dei 18-29enni intercettato si riscontrano differenze notevoli rispetto alla variabile di genere. Nella popolazione la distribuzione risulta spaccata a metà mentre nel campione prevalgono le donne (2/3 nel campione sono di genere femminile e 1/3 sono i maschi).

Per quanto riguarda la fascia di età considerata, la media è allineata rispetto alla popolazione universo. Risultano leggermente sovrastimati coloro che hanno 18, 20, 21 e 29 anni.

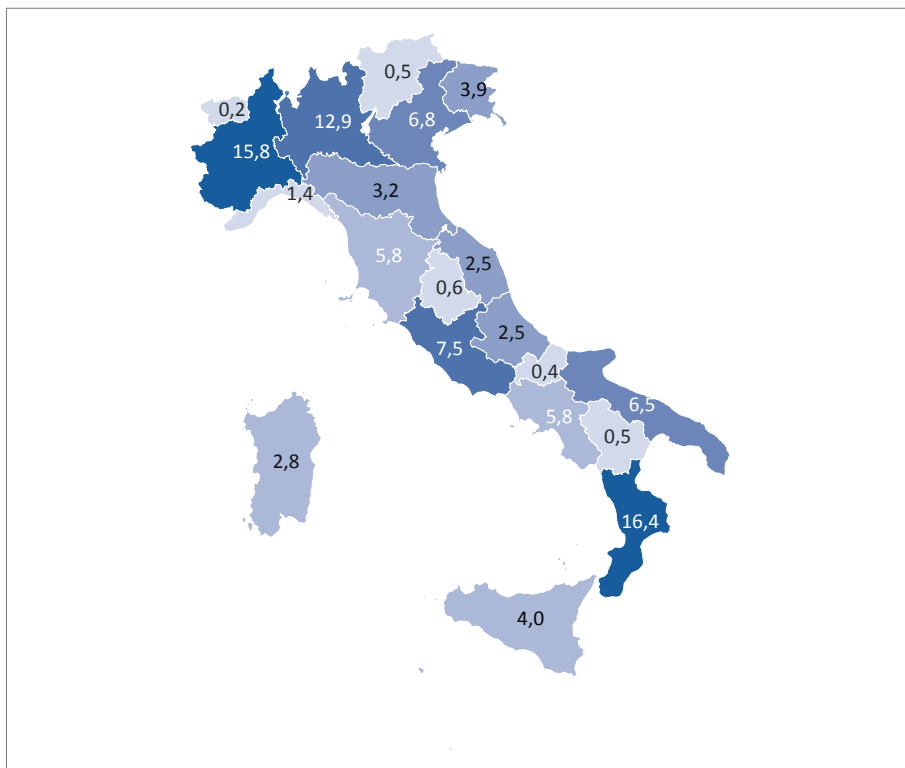
Con riguardo alla distribuzione per aree geografiche, si evidenzia nel campione una sovra-rappresentazione per il Sud e Isole. Leggermente sovrastimata è la presenza per il Nord-Est. Le altre aree si allineano ai dati della popolazione di riferimento.

In seguito ai controlli e alle ponderazioni effettuate, i due gruppi sono stati, a conclusione della rilevazione, accorpatisi in un'unica base dati per procedere all'analisi sulla popolazione dei giovani 15-29 anni complessivamente intercettata.

Il campione su cui sono state effettuate le analisi, per le modalità secondo cui è stato costruito, non può essere quindi considerato rappresentativo rispetto alla popolazione universo di giovani nella fascia di età considerata. Ma occorre precisare che, ai fini dell'indagine, l'esigenza di rappresentatività non costituiva un elemento necessario, in quanto decisamente più importante era analizzare le specifiche categorie interne presenti nel campione, così come avviene per i campioni tipologico-fattoriali, che consentono l'analisi di associazioni tra le variabili di interesse, rappresentate all'interno della popolazione, al fine di interpretare e comprendere corrispondenze tra caratteristiche di un certo tipo e comportamenti

o atteggiamenti in merito ai temi indagati. E il campione coinvolto, così come configurato, ha consentito di analizzare le relazioni tra gli elementi di interesse per gli scopi della ricerca.

Figura 2.1 Distribuzione del campione nelle regioni di residenza (%)



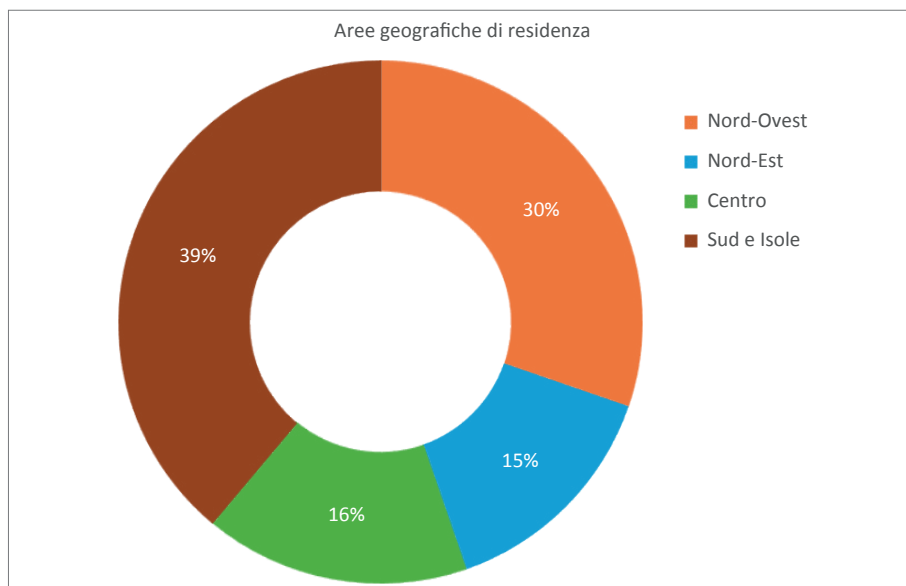
Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Considerando quindi il campione degli intervistati complessivamente, la situazione rispetto alle variabili di base risulta così configurata.

Come già preannunciato, si tratta di un campione di giovani in età compresa tra i 15 e i 29 anni, in cui prevalgono le donne (58% sono le femmine e 42% i maschi). Guardando la distribuzione territoriale, quote di unità campionarie risultano presenti su tutte le regioni italiane, con una prevalenza in alcune regioni del Nord Italia (Piemonte e Lombardia) e nel Sud (Calabria), dove la partecipazione all'indagine è risultata più massiccia.

A livello di macroaree geografiche, la distribuzione degli intervistati si riequilibra se si considera che Nord-Ovest e Nord-Est raccolgono il 45% del campione e Centro-Sud e Isole la parte restante.

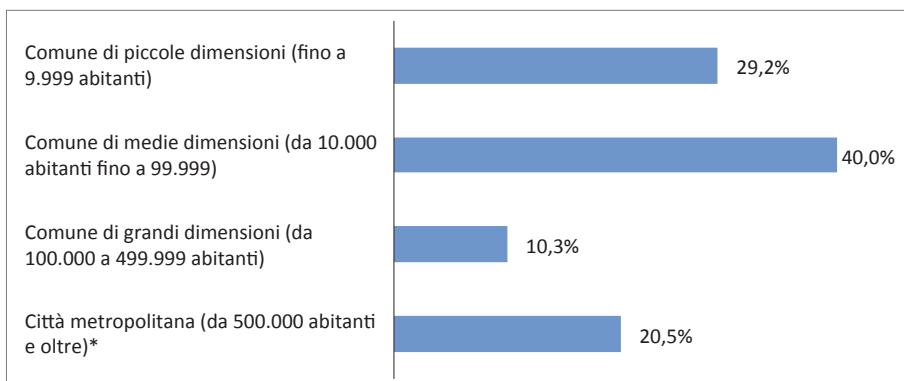
Figura 2.2 Distribuzione del campione per macroaree



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Ma al di là delle quote di presenza nelle diverse regioni e macroaree, ciò che è importante è che l'appartenenza ai diversi contesti territoriali sia sufficientemente rappresentata ai fini delle comparazioni tra giovani residenti in contesti regionali e macro-territoriali diversi per connotazione economica e sociale. È stato richiesto anche di indicare l'ampiezza del Comune di appartenenza per individuare eventuali variazioni tra soggetti che vivono in aree urbane più ampie, o in contesti più piccoli, ritenendo questa variabile rilevante rispetto alla più o meno massiccia presenza di opportunità sia a livello di servizi che occupazionali.

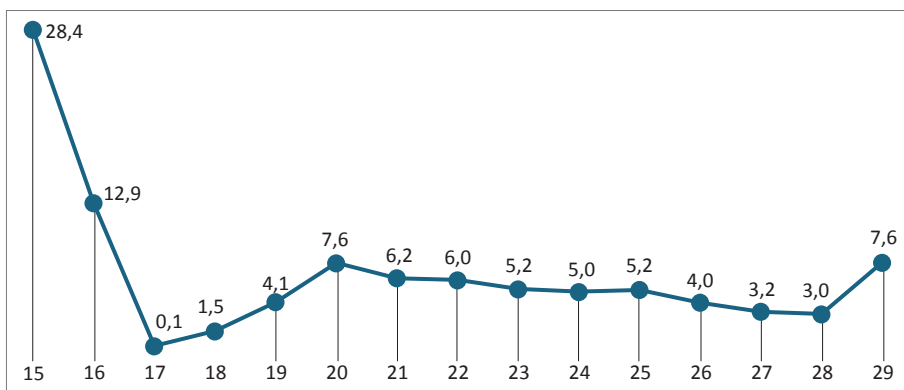
Figura 2.3 Distribuzione del campione per ampiezza del Comune di residenza



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Guardando alla distribuzione dell'età, è da evidenziare una netta prevalenza di giovanissimi³⁶: nel campione, infatti, più di un terzo degli intervistati (41,3%) hanno fino a 16 anni. I quindicenni sono ben il 28,4%; Il restante 60% del campione si distribuisce tra i 17 e i 29 anni, come si evince dal grafico seguente.

Figura 2.4 Distribuzione dell'età nel campione (%)



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

³⁶ Ciò in conseguenza del fatto che sono state utilizzate due modalità di reclutamento del campione separate e in fasi diverse per le due fasce di età (15-17 e 18-29).

Di conseguenza, l'età media è decisamente spostata verso la fascia di età più bassa, ed è di 20 anni. Raccogliendo l'età in tre classi il campione si distribuisce tra un 41,1% di 15-17enni; un ulteriore 40,7% che ha tra i 18 e i 24 anni e il restante 17,8% nella fascia più alta degli ultra-ventiquattrenni. Le tre classi di età sono state concepite tenendo conto delle differenti esigenze che possono caratterizzare fasi specifiche dell'età giovanile e quindi la prima classe di età considerata è quella dei 15-17enni, fase dell'identità e della scoperta. Durante questa fase, i giovani stanno iniziando a formare la propria identità. Esplorano interessi personali, passioni e valori. Il processo di scoperta di sé stessi può portare a cambiamenti frequenti nelle preferenze e nelle amicizie. In questa fase, molti ragazzi e ragazze stanno attraversando la pubertà. Le trasformazioni fisiche, insieme alle emozioni in tumulto, contribuiscono a una maggiore consapevolezza del proprio corpo e della propria sessualità. Le esperienze educative che possono caratterizzare questa porzione di popolazione sono la frequentazione delle scuole superiori e i primi approcci con un eventuale percorso da affrontare in futuro, che sia di tipo accademico o lavorativo. Questo periodo è cruciale per prendere decisioni educative e pianificare il futuro. Le esperienze sociali e le prime responsabilità contribuiscono alla crescita personale.

La seconda classe di età considerata è quella dei 18-24enni. È una fase in cui ci si affaccia in modo più preponderante la necessità di prendere decisioni per il futuro e per i più maturi inizia a concretizzarsi il percorso di scelta dell'università o di una ricerca di lavoro; si inizia a pensare a vivere lontano da casa e autonomizzarsi dalla propria famiglia d'origine. Inizia dunque un vero e proprio percorso di autonomia e responsabilità personale, soprattutto durante i due primi anni della maggiore età, in cui inizia un'esplorazione identitaria attraverso cui i giovani cercano di definire la propria identità adulta. Questo periodo è spesso caratterizzato da esperimenti con stili di vita, relazioni e scelte di carriera, pianificazione del proprio futuro a lungo termine sia rispetto al lavoro che di vita personale.

Infine, la classe più adulta, quella dei 25-29enni, è quella del consolidamento di un percorso. È un momento della vita in cui si iniziano a costruire le basi per un futuro professionale, in cui ci si impegna in relazioni più stabili, che possono portare a matrimoni o convivenze. È anche un momento in cui è possibile, per coloro che sono più avanti negli anni, iniziare a fare i primi bilanci, a riflettere sulle scelte di vita fatte in precedenza.

Naturalmente la tipizzazione appena illustrata si basa su generalizzazioni desunte dai numerosi studi sull'evoluzione della persona e sullo sviluppo umano³⁷. In questo caso sono utili a tracciare e verificare se e come il campione intercettato si allinei o meno a tali tendenze o se proponga schemi nuovi di comportamento. Ed è quello che si cercherà di evidenziare attraverso l'esplorazione dei dati che verranno illustrati nei paragrafi che seguono.

³⁷ Per approfondimenti sullo sviluppo della persona e le transizioni alla vita adulta si veda Erikson ed Erikson (1999).

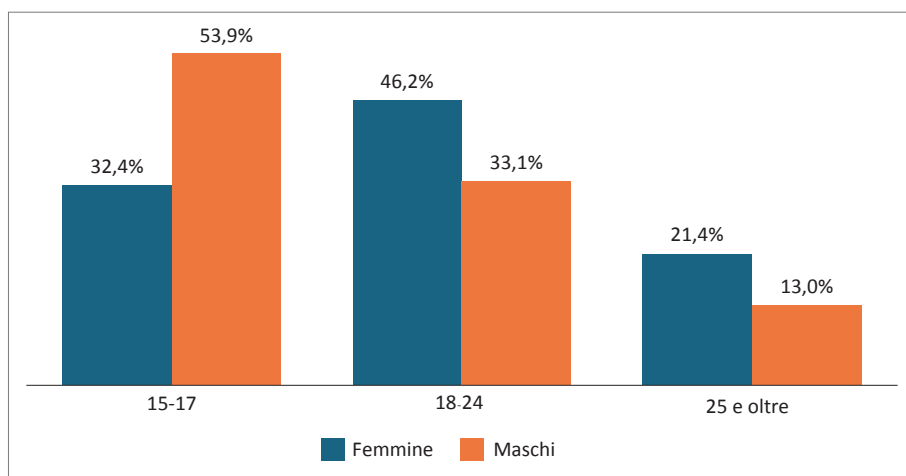
3 Orientare chi: profili e percorsi di vita dei giovani

3.1 Tratti e caratteristiche di base degli intervistati

Per tracciare un primo identikit degli intervistati si è partiti dalla rilevazione delle loro caratteristiche socio-anagrafiche e di quelle relative al profilo della famiglia di provenienza, al fine di offrire una connotazione di base utile anche a verificare eventuali variazioni sui loro percorsi di vita e di esperienza personale.

Considerando l'età raggruppata in classi, e incrociandola con la variabile di genere, vediamo che la quota di maschi decresce all'aumentare dell'età, mentre le femmine sono in quota maggiore nelle fasce di età più alte.

Figura 3.1 Distribuzione del campione per genere e fasce di età



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Sono giovani che vivono per la quasi totalità con la famiglia d'origine. Solo l'11,8% si è autonomizzato dalla famiglia e vive con il o la partner. Quote residuali dichiarano di vivere da soli, in coabitazione con amici o in convitti universitari.

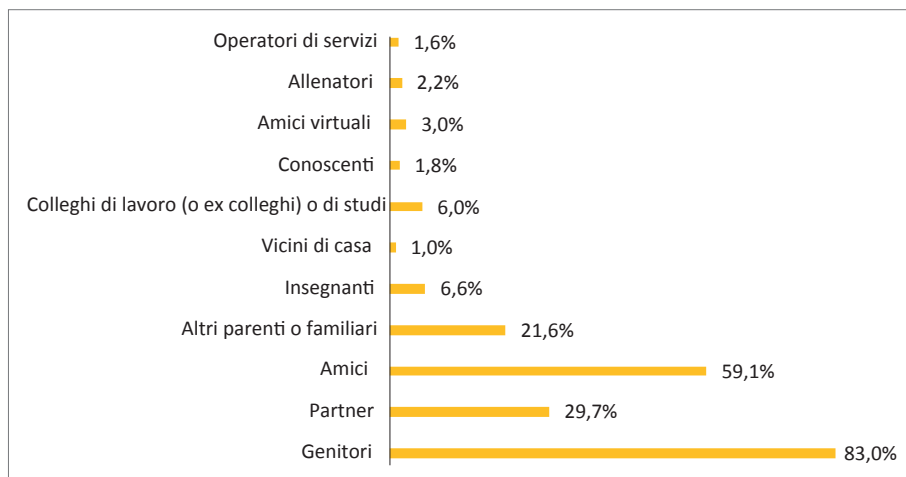
Le situazioni di autonomia dalla famiglia di origine riguardano prevalentemente le donne e gli ultra-ventiquattrenni. Va segnalato che, tra coloro che vivono ancora in famiglia, il 12,1% si colloca nella fascia di età più elevata e ciò conferma un certo ritardo nel processo di uscita dei giovani dal nucleo familiare di appartenenza. Sono pochissimi, peraltro, gli intervistati che dichiarano di avere figli, dato allineato alle tendenze ufficiali che evidenziano l'aumento dell'età delle donne alla nascita del primo figlio, che si attesta sui 29,4 anni.

Al fine di registrare informazioni per delineare i livelli di autonomia dei ragazzi intervistati, è stato chiesto ai ragazzi di indicare l'importo di eventuali entrate e le fonti principali di derivazione dei redditi su cui poter contare mensilmente. In merito a questo, la quasi totalità del campione (83,8%) può contare su entrate autonome per una cifra che non supera i 500 euro mensili e tali redditi per il 31,7% derivano da attività lavorative anche occasionali; quasi la metà del campione conta su donazioni monetarie da parte dei genitori e un 11,9% da borse di studio. I redditi mensili di importi superiori ai 500 euro riguardano i ragazzi in età più avanzata e toccano più le femmine che non i maschi.

Pur rilevando leggere tendenze di autonomizzazione personale all'aumentare dell'età, in generale, l'immagine prevalente che risalta è quella di ragazzi ancorati al proprio contesto familiare, non affrancati rispetto alla situazione abitativa e di generale dipendenza. Il riferimento alla famiglia d'origine è un elemento piuttosto presente. Il contesto familiare risulta punto di riferimento forte sia se si considera il sostentamento materiale ed economico sia che si guardi a un sostegno di carattere personale. La gran parte dei ragazzi intervistati, infatti, nel caso di situazioni problematiche, o di bisogno di sostegno, trovano soprattutto nella famiglia la propria rete di riferimento (e ciò è vero più per le femmine rispetto ai maschi e per i più giovani), seguita dagli amici.

Questi primi dati restituiscono quindi un'immagine del campione non pienamente emancipato dal contesto familiare di provenienza, nonostante l'ampio range di età considerato. La famiglia come punto di riferimento – materiale, affettivo e protettivo in senso ampio – emerge anche quando si guardano i dati che tracciano i percorsi di scelta di studio e istruzione, che vedremo nel dettaglio come si configura nel campione in esame (si veda il paragrafo 3.2).

Figura 3.2 Quali sono le persone di cui ti fidi di più e a cui ti rivolgi per un consiglio o un supporto nei momenti di difficoltà?



Nota: *domanda a risposta multipla (% sui casi).

Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Si conferma la tendenza a quella che de Lillo (Cavalli e Leccardi 2013; de Lillo 2002, 2006) ha formulato come la tesi della “irresistibile socialità ristretta”, ovvero sia il peso sempre più intenso e crescente che la rete relazionale più prossima riveste per le giovani generazioni, a scapito di un allargamento a un contesto più ampio e di un’apertura alla collettività generale. Questa tendenza troverà un riscontro coerente con le scelte valoriali espresse dai ragazzi, come si vedrà nel paragrafo 3.8.

3.2 I percorsi di studio

Partendo dalla situazione fotografata al momento della rilevazione, le posizioni dei ragazzi intervistati, rispetto al percorso di studio realizzato, possono essere sintetizzate come nella tabella 3.1.

Trattandosi di un campione molto giovane, in cui l’età media è di 20 anni, è scontato che coloro che sono fuori dal circuito universitario siano la maggior parte (57,6%). Di essi, quasi un quinto si è fermato al diploma di scuola secondaria di II grado, rinunciando a proseguire gli studi universitari. La quasi totalità è attualmente iscritta alla scuola secondaria di II grado, ma il dato a cui rivolgere attenzione riguarda il

quasi 10% dei dispersi, di cui metà di essi hanno abbandonato precocemente gli studi già dalla scuola secondaria di I grado.

Tabella 3.1 Posizione degli intervistati rispetto al percorso di studi, al momento dell'intervista

	v.a.	% sul totale	% sul sub-totale degli universitari
Conseguita laurea triennale	253	6,9%	16,4%
Conseguita laurea specialistica	143	3,9%	9,2%
Iscritto (in corso o fuori corso)	1.150	31,6%	74,4%
<i>Sub-totale degli universitari</i>	<i>1.546</i>	<i>42,4%</i>	<i>100%</i>
Diplomati che non si sono iscritti	437	12,0%	20,8%
Interruzione scuola superiore	86	2,4%	4,1%
Iscritti scuola media superiore	1.467	40,3%	70,0%
Interruzione scuola media	106	2,9%	5,1%
<i>Sub-totale dei ragazzi fuori dall'università</i>	<i>2.096</i>	<i>57,6%</i>	<i>100%</i>
Totale	3.642	100%	

Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Si delineano, già rispetto al rapporto con il mondo dell'istruzione e formazione di vario livello, profili diversi all'interno di questo campione, portatori di bisogni e istanze specifiche, sia per la loro collocazione rispetto ai percorsi di istruzione che per il livello di formazione culturale conseguita.

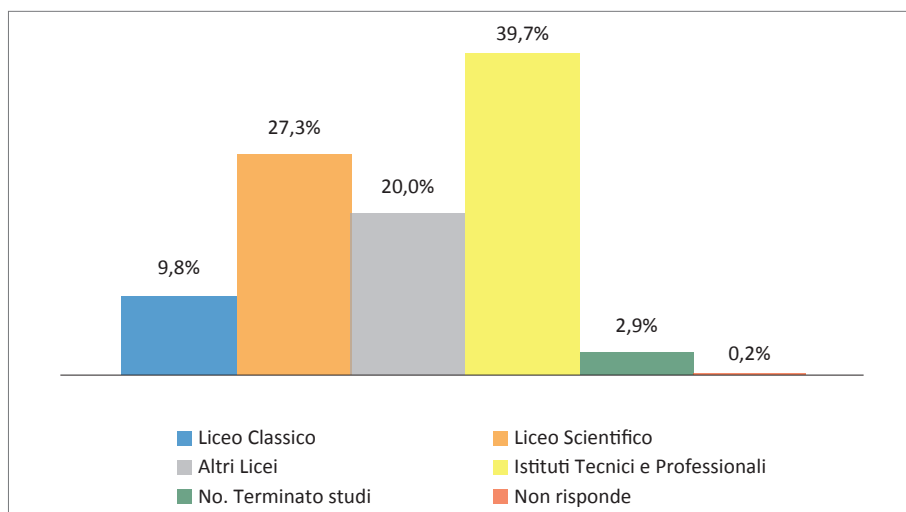
Ma come sono caratterizzati i percorsi di scelta della scuola secondaria superiore? Chi influisce nelle scelte dei ragazzi? Quale ruolo gioca la famiglia? Quali sono gli elementi che determinano di indirizzarsi verso un settore disciplinare rispetto a un altro? Per rispondere a questi quesiti una sezione del questionario è stata costruita per raccogliere informazioni dettagliate sull'intero percorso di studi. Come evidenziato, la situazione al momento dell'intervista individua profili di studio diversi, in misura maggiore per ragioni di età anagrafica ma, in molti casi, anche per motivazioni legate a scelte diverse che hanno portato a proseguire o a interrompere gli studi.

Guardando alle motivazioni di chi ha rinunciato a proseguire il percorso di istruzione, la motivazione principale è la scelta di cercare un lavoro e, in seconda battuta, il disinteresse per lo studio. Chi rinuncia agli studi per cercare lavoro sono soprattutto coloro che provengono da famiglie con un basso livello di istruzione, dato in linea con le evidenze certificate dall'Istat.

Tra coloro che hanno proseguito gli studi dopo la scuola secondaria di I grado, la scelta del tipo di istituto vede quasi il 60% iscritto a un liceo e il restante 40% a istituti tecnici e professionali. Anche in questo caso, il dato relativo al nostro campione è perfettamente allineato con le tendenze ufficiali che mostrano la prevalenza della scelta dei licei che, si ipotizza sia dovuta all'ampliamento del ventaglio di offerta nella tipologia degli studi liceali³⁸.

Il ciclo di scuola secondaria superiore è stato concluso, fino al conseguimento del titolo finale (diploma di maturità), dal 54,4%; il 2,4% ha interrotto definitivamente gli studi superiori mentre il 40,3% era ancora iscritto al momento dell'intervista.

Figura 3.3 Distribuzione del campione per tipo di indirizzo di scuola secondaria di II grado



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Nell'esplorazione dei possibili fattori di influenza è stato richiesto agli intervistati di esprimere, attraverso una scala Likert, quanto peso avessero avuto una serie di elementi nel determinare la scelta dell'indirizzo di studio. L'ipotesi a monte, che ha guidato nella scelta delle dimensioni concettuali, intendeva discriminare tra scelte ispirate maggiormente da vocazioni personali, da prospettive future o fatte sulla

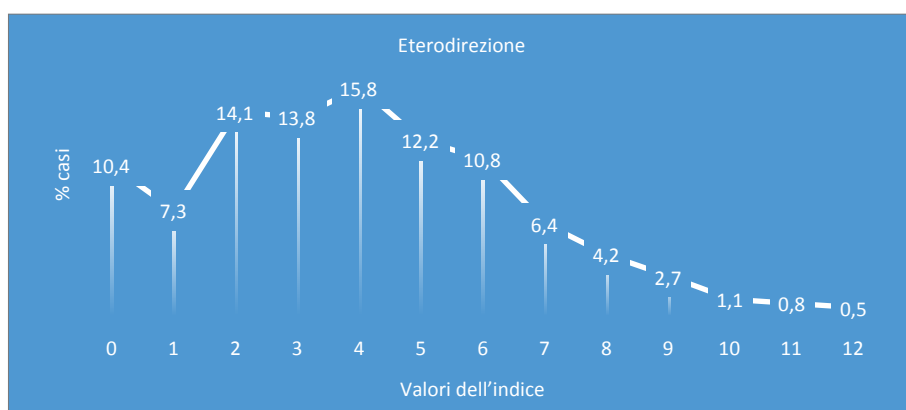
³⁸ Per maggiori dettagli, si confrontino i dati disponibili sul sito del Miur <https://www.miur.gov.it/-/iscrizioni-all-anno-scolastico-2022-2023-i-primi-dati-crescono-i-tecnici-e-i-professionali-il-56-6-degli-studenti-sceglie-i-licei>.

base di consigli da parte di figure significative (famiglia, insegnanti), o, ancora, da motivazioni meno solide (facilità nel raggiungere la scuola, gregarismo, ripiego). Nell'analizzare i dati si è partiti da una prima ricognizione analitica, guardando quali item avessero riscosso il peso maggiore (si veda, più avanti, il paragrafo 3.6). Ciò che emerge è che la gran parte degli intervistati ha dichiarato di attribuire l'importanza maggiore ai propri interessi, alle preferenze personali, ma anche alle prospettive del lavoro da fare in futuro e alla possibilità di aprirsi a più opportunità. In seconda battuta, ma piuttosto consistenti, appaiono i consigli dei genitori per poi perdere peso rispetto all'influenza esercitata dalle figure degli insegnanti, della scelta futura dell'università e delle scelte dovute a comodità o ripiego. Anche gli amici non sembrano avere un ruolo di primo piano nella scelta dell'indirizzo scolastico.

Al fine di sintetizzare i dati relativi al grado di influenza sui ragazzi esercitata da figure esterne sull'indirizzo scolastico da scegliere, a conclusione del ciclo di scuola secondaria di I grado, è stato costruito un indice per somma semplice, per misurare il grado di autonomia o eterodirezione nella scelta fatta. L'indice è stato concepito tenendo conto di tre elementi: il peso esercitato dalla famiglia, dagli insegnanti e dagli amici nella decisione di quale percorso di studi secondari superiori intraprendere.

Coerentemente con quanto rilevato dalle risposte fornite agli item, i punteggi ricavati per stimare il grado di eterodirezione, quindi il peso delle influenze esterne sulle scelte di indirizzo, si può evidenziare che è più alta e diffusa la tendenza a scegliere in base a orientamenti e aspirazioni proprie, piuttosto che essere eterodiretti da figure esterne.

Figura 3.4 Livello di eterodirezione nella scelta dell'indirizzo di scuola secondaria superiore (%)



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Oltre a testare l'eventuale influenza di consigli esterni, un ulteriore passaggio di sintesi sui dati è stato operato creando una misura per stimare il livello di consapevolezza e auto-orientamento della scelta. In questo caso, il livello di autodeterminazione e consapevolezza della propria scelta si lega al peso di fattori quali le proprie aspirazioni personali, le progettualità di studio o lavoro future, le opportunità maggiori.

Figura 3.5 Livello di auto-determinazione nella scelta dell'indirizzo di scuola secondaria superiore (%)



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Come si evince dal grafico, il livello di consapevolezza risulta attestarsi su punteggi medi per oltre la metà del campione; un quarto della distribuzione raggiunge punteggi più alti e meno di un quinto si attesta su un basso livello di auto-determinazione. Si segnala inoltre che attraverso un'analisi in componenti principali, i fattori che hanno concorso alla costruzione dei due indici individuano esattamente questi due fattori, correlandosi inversamente tra loro: ovvero, i fattori legati all'eterodirezione sono inversamente correlati con quelli connessi all'autodeterminazione.

L'influenza di persone esterne fa più presa sui più giovani e decresce al crescere dell'età e il livello culturale della famiglia di appartenenza si associa ai livelli più alti di chi sceglie consapevolmente, ma anche di chi si affida maggiormente al consiglio dei genitori.

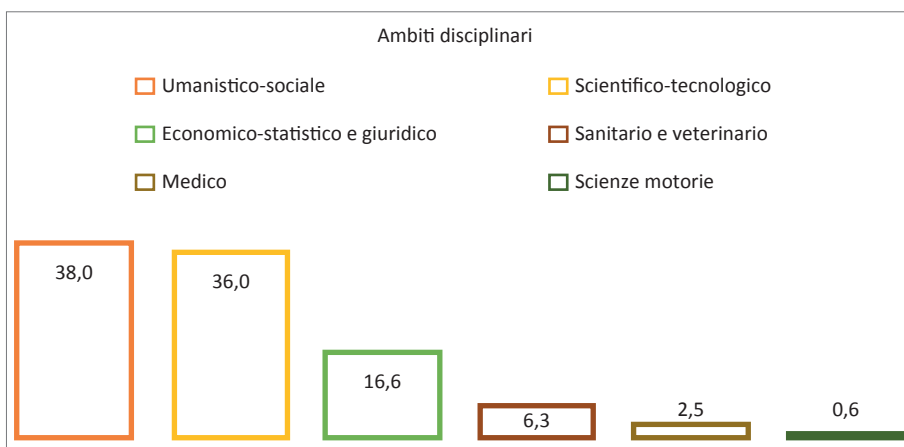
Proseguendo con la ricostruzione del percorso di studio, è stato chiesto agli intervistati, che avevano terminato il ciclo di studi secondari superiori, se avessero scelto di proseguire con gli studi universitari. Anche in questo caso, sono state rilevate informazioni sui settori disciplinari di studio prescelti, sulle motivazioni della scelta, sul posizionamento al momento dell'intervista. Riassumendo, si è riscontrato che la parte più consistente del campione ha optato per l'iscrizione a un corso di laurea triennale, il 10,4% ha scelto un corso di laurea a ciclo unico e il 22% non si è iscritto ad alcun corso di laurea.

Complessivamente, la situazione fotografata al momento della rilevazione è quella precedentemente esposta nella tabella 3.1.

Gli ambiti disciplinari – considerati per grossi raggruppamenti – più scelti da chi ha proseguito con il ciclo di studi universitari risultano, nel nostro campione, quelli che afferiscono al settore umanistico e quello scientifico-tecnologico. In questo caso le aree disciplinari scelte dagli intervistati non sono in linea con le tendenze dei dati ufficiali, che vedono economia, medicina e ingegneria tra le facoltà più frequentate.

Nel caso del campione osservato, e guardando all'interno della variabile di genere, si riscontra che le ragazze scelgono prevalentemente facoltà in ambito umanistico e sociale mentre i ragazzi si rivolgono in prevalenza a quello scientifico-tecnologico, economico/statistico e giuridico, confermando la tendenza di una più scarsa presenza delle donne nelle cosiddette facoltà STEM.

Figura 3.6 Indirizzi di studio universitario scelti dagli intervistati (%)



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Analizzando i fattori che indirizzano i giovani intervistati a scegliere il proprio percorso di studi terziari è stata sottoposta, anche in questo caso, una scala Likert per determinare quali, e in che misura, avessero influito alcuni elementi rispetto ad altri nel condurre alla scelta del corso di laurea. Gli indicatori sono in parte comparabili con quelli utilizzati per analizzare le scelte della scuola superiore. Anche in questo caso sono fattori che rimandano a una scelta auto-orientata e consapevole e altri che sono connessi a una scelta fatta in base a influenze di famiglia, insegnanti e amici, quindi eterodiretta.

Anche per la scelta dell'università, le modalità sono quelle osservate per quella della scuola superiore: 'desiderata' e aspirazioni personali; ancor meno incisivo risulta il consiglio di genitori o persone di riferimento e molto basso il ricorso ai servizi di orientamento.

C'è da segnalare, oltretutto, che in questo caso l'auto-consapevolezza assume un peso ancor più alto. Le evidenze registrate trovano conferma nei dati diffusi da Almalaurea, che registra una tendenza prevalente a decidere in base a motivazioni culturali o professionalizzanti³⁹.

L'importanza attribuita alle aspirazioni personali, ai propri progetti di vita, alle prospettive inseguite trova una corrispondenza e affinità anche rispetto alla generale visione che i giovani intervistati riportano come prevalente. Alla domanda: "Considerando il tuo intero percorso di studi, a cosa ti è servito principalmente studiare", il 60% di essi adduce un significato di crescita personale e culturale; seguono motivazioni di carattere più strumentale e professionalizzante (il lavoro, l'opportunità di guadagnare di più); residuale, ma non del tutto irrilevante una quota di quasi il 12% che ritiene che studiare non serva a nulla o che sia solo un modo per temporeggiare, parcheggiandosi, in attesa di una qualche opportunità. L'importanza dello studio, come elemento di crescita personale, è presente soprattutto tra coloro che hanno tra i 18 e 24 anni e tra gli iscritti all'università mentre il valore strumentale cresce d'importanza al crescere dell'età ed è più evocato dai laureati.

Chi invece non attribuisce alcun valore allo studio sono soprattutto i giovanissimi, quelli che sono fuori dal circuito universitario e gli inattivi.

Guardando il dato, tenendo conto della distribuzione territoriale, lo scarso valore attribuito allo studio risulta decisamente più alto nelle aree più produttive del Paese, quindi il Nord-Est, laddove evidentemente prevale una visione meno aurea a favore di una più pragmatica; nelle zone del Sud e delle Isole si registra una tendenza opposta: studiare ha un valore di forte arricchimento personale e culturale.

Per chiudere il cerchio, e accompagnare i giovani a fare un bilancio conclusivo del proprio percorso di studio e formazione, è stata esplorata l'eventuale presenza di ripensamenti, rimpianti, rimorsi, chiedendo di indicare se, potendo tornare indietro, avrebbero cambiato qualcosa di quanto fatto. Il 71,1% non cambierebbe le scelte fatte, un 19,4% avrebbe scelto un altro indirizzo di scuola secondaria di II grado, il 9% sceglierebbe un corso di laurea diverso. Un 3,9% si dichiara pentito di aver interrotto gli studi e dunque avrebbe scelto di proseguire.

³⁹ Si veda <https://www.almalaurea.it/informa/news/2021/12/02/motivazioni-scelta-corso-laurea>.

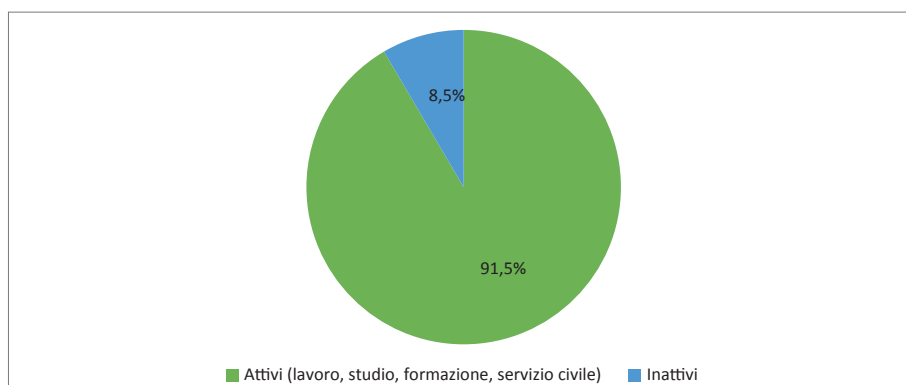
Gli elementi raccolti fin qui, già solo riferiti alle diverse classi anagrafiche e ai percorsi di studio e ai titoli acquisiti, lasciano emergere i primi tratti della popolazione di giovani intercettata: c'è chi è ancora a scuola, chi all'università, chi ha interrotto e lavora, chi ha tratto dal percorso di studi arricchimenti personali e chi invece ne ha delegittimato il senso e il valore. Elementi che iniziano a darci una prima bozza del profilo di questi ragazzi e che sarà sempre più focalizzato nel proseguimento dell'illustrazione dei vari aspetti indagati. Nel prossimo paragrafo si proseguirà con la descrizione della condizione in cui si trovavano i giovani intervistati al momento della rilevazione, che darà modo di individuare, all'interno del campione, ulteriori categorie di posizioni – e di classificarle – rispetto alla condizione in quel momento vissuta.

3.3 Condizione attuale: qui e ora

Tra gli aspetti ritenuti più significativi nell'ambito dell'indagine, avendo come faro quello di rilevare bisogni ed esigenze di orientamento, espresse o inesprese, vi era certamente quello di definire lo stato in cui si trovassero gli intervistati rispetto allo studio, a un eventuale attività lavorativa o di formazione: in altre parole era quello di individuare se all'interno del campione ci fosse una quota di inattivi; quindi, esclusi da attività formative od occupazionali.

Attraverso la rilevazione realizzata emerge che il campione intercettato è composto per la quasi totalità da soggetti impegnati in attività di studio e/o lavoro e da una piccola quota di inattivi.

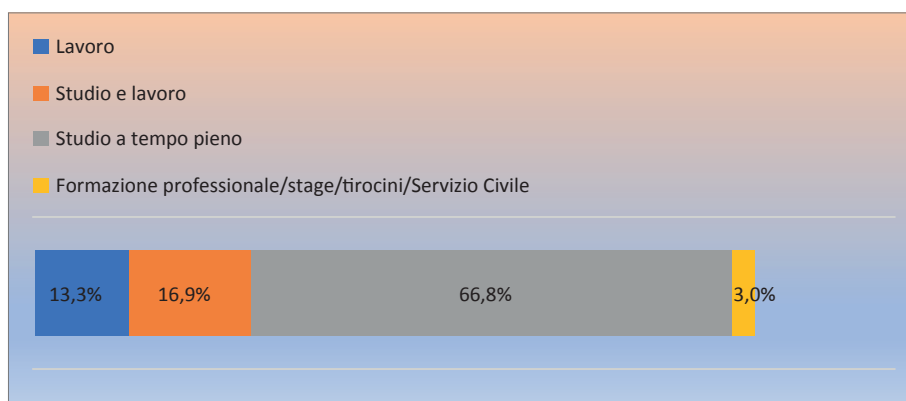
Figura 3.7 Distribuzione del campione rispetto alla condizione attuale



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Andando ad articolare ulteriormente la condizione all'interno delle macrocategorie "attivi e inattivi", risulta che all'interno della prima, quella degli attivi, troviamo, per la maggior parte, studenti (scuola secondaria di II grado e università), poi studenti-lavoratori, lavoratori e una quota residuale di giovani impegnati in attività di formazione professionale realizzate in varie formule (corsi, stage, tirocini, servizio civile), così come mostra la figura 3.8.

Figura 3.8 Distribuzione degli attivi per principale attività svolta



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Ognuna delle specifiche condizioni è stata oggetto di approfondimento nel corso dell'intervista e i dati raccolti ci consentono di focalizzare i tratti che caratterizzano gli specifici sottogruppi individuati.

Tra gli attivi che studiano a tempo pieno (66,8%), prevale, in questo campione, la componente maschile (67,9% sono maschi contro un 56,3% di donne) e, per ovvie ragioni, dei giovanissimi. Essi si trovano in prevalenza al Sud del Paese e provengono prevalentemente da famiglie con alto profilo culturale.

Studiano e lavorano contemporaneamente più le femmine rispetto ai maschi (17,7% vs 13,1%) e la quota sale al crescere dell'età.

Gli occupati che troviamo in questo campione sono per lo più residenti nella parte del Nord-Ovest del Paese e tale quota decresce passando dal Nord al Sud. Sono residenti, in misura maggiore nelle città metropolitane e la quota degli occupati cresce all'aumentare dell'età; le femmine che lavorano sono di più rispetto ai maschi (14,5% rispetto al 9%). Ripercorrendo in breve sintesi le tappe dell'iter che li ha condotti a trovare il lavoro svolto al momento della rilevazione, risulta

che la modalità più frequente attraverso cui hanno trovato il lavoro è stata l'invio del curriculum (24,8%), il 16,9% in seguito a un colloquio di lavoro e un ulteriore 16,4% attraverso canali di conoscenze personali. Un dato da segnalare è il 21,3% degli occupati che ci hanno risposto non ha un contratto formalizzato di lavoro; il 15% ha un contratto di lavoro stabile e il resto si distribuisce tra contratti a tempo determinato, precari o di lavoro occasionale.

Nel residuale sottogruppo di giovani inseriti in esperienze di formazione professionale, troviamo una leggera prevalenza di femmine rispetto ai maschi, di ultra-venticinquenni rispetto alle fasce di età più basse e più presenti nelle aree del Nord-Ovest e del Centro del Paese. Sono i giovani che vivono in prevalenza nelle città metropolitane e, in seconda battuta, nei piccolissimi contesti urbani.

La quota degli inattivi coinvolta nella nostra indagine è caratterizzata da una nettissima prevalenza di giovani-adulti: sono gli ultra-venticinquenni del campione a trovarsi in questa posizione in misura maggiore rispetto ai più giovani. Sono stati intercettati più inattivi nelle aree del Nord-Ovest rispetto alle altre macroaree territoriali, quote non allineate con la distribuzione dei dati ufficiali a livello nazionale, che indicano invece una prevalenza della popolazione inattiva giovanile al Sud. Il dato che si allinea con le tendenze generali è invece la provenienza familiare: anche nel nostro campione, gli inattivi provengono da famiglie che hanno livello culturale basso.

La popolazione in condizione di inattività è un grande contenitore caratterizzato al suo interno da una articolatissima eterogeneità legata a fattori quali: l'età, il tempo di permanenza nella condizione, la motivazione di caduta nella condizione, il sentimento con cui la vivono, l'essere o meno attivi nella ricerca di un lavoro e quindi desiderosi di uscire dall'inattività⁴⁰. Nel corso della nostra indagine, una sezione del questionario è stata dedicata specificamente a tracciare demarcazioni tra i diversi profili di inattivi presenti nel campione.

Tra gli inattivi intercettati in questa indagine il 51,9% dichiara di trovarsi in questa condizione da meno di un anno e il 28,2% lo è da oltre un anno. Per quali motivi si trovano in questa condizione? Il 30% è inattivo per situazioni contingenti: per aver perso il lavoro, per aver preso una pausa dagli studi, perché in attesa di intraprendere un'attività. Si tratta di ragioni congiunturali che non denotano una scelta deliberata come è invece quella dichiarata da un quarto degli inattivi

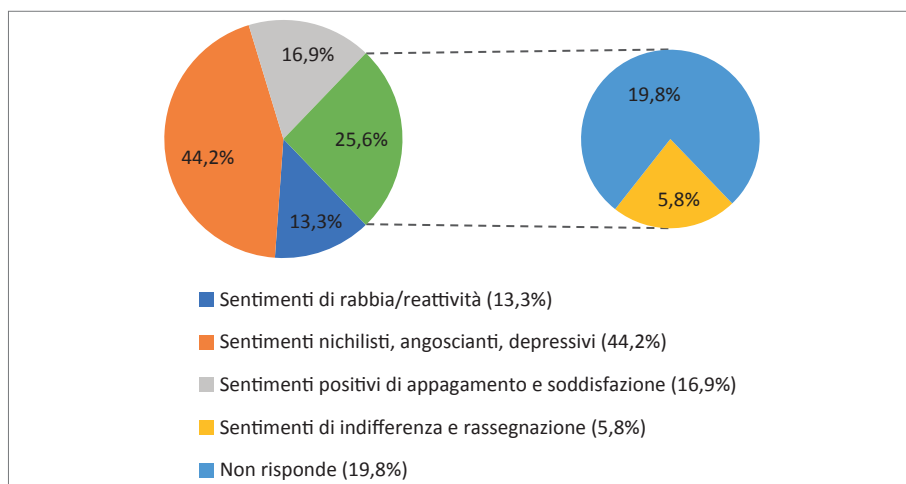
⁴⁰ Per approfondimenti sul fenomeno NEET si veda, in particolare Rosina (2020), Ancora (2017) e Agnoli (2014).

intervistati: sono, in quest'ultimo caso, giovani che scelgono di stare fuori dal mercato del lavoro e dai circuiti formativi perché ne hanno la possibilità in termini di risorse economiche, perché non intendono accontentarsi o piegarsi alle offerte disponibili e preferiscono dedicarsi a ciò che gli piace o ad attività creative e artistiche.

Una parte non poco rilevante del 16,5% dichiara di essere inattivo per incapacità di uscire dalla propria condizione o per disorientamento: giovani, dunque, in grave difficoltà e vittime di una condizione non voluta, ma dalla quale non sono in grado di risollevarsi facilmente.

Il vissuto emotivo che prevale nel permanere in questa condizione rimanda a sentimenti negativi di nichilismo, angoscia e depressione per il 44,2% degli inattivi; all'opposto troviamo un 16,9% che vive invece la condizione con senso di appagamento e soddisfazione e il 13,3% esprime sentimenti di rabbia e reattività.

Figura 3.9 Sentimento prevalente con cui è vissuta la condizione di inattività



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

La maggior parte dei giovani inattivi vorrebbe però uscire da tale situazione, anche se la metà di essi dichiara di volerlo fare a condizione di trovare prospettive adeguate e, più avanti, vedremo anche quanto e cosa sono disposti a fare per entrare nel mondo del lavoro.

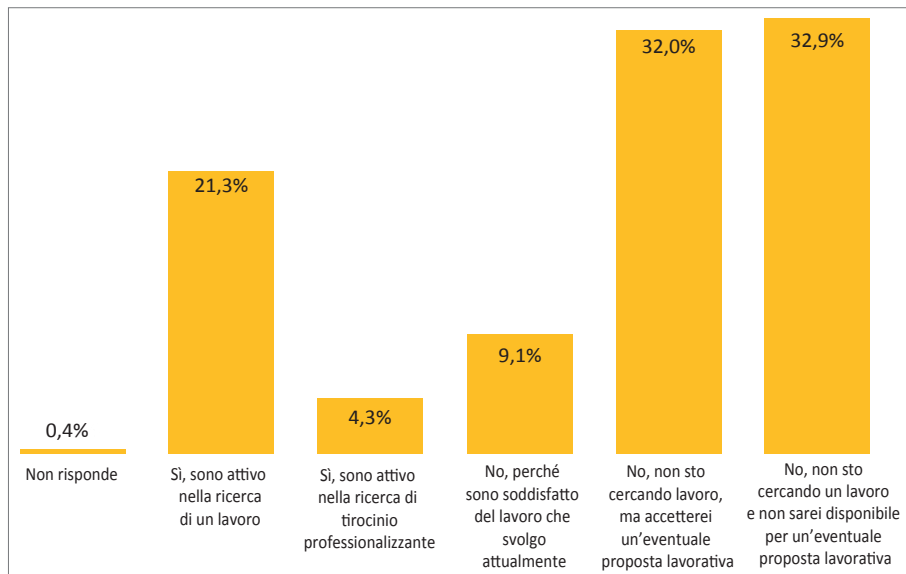
Questa piccola, ma non irrilevante, quota di giovani in condizione di inattività intercettata nel corso dell'indagine (in valore assoluto si tratta di 309 giovani

inattivi) hanno consentito di osservare uno degli elementi di maggiore interesse della ricerca poiché essi costituiscono la categoria a maggiore rischio di esclusione e marginalizzazione. Infatti, la protratta permanenza al di fuori dei circuiti formativi, occupazionali e sociali – in una fase della vita in cui è necessario costruire e saldare le basi per il proprio futuro – costituisce una condizione da osservare molto attentamente nelle sue numerose articolazioni, sfaccettature e implicazioni, proprio per pervenire a proposte di soluzione quanto più mirate e specifiche.

Tra gli aspetti più interessanti sottoposti a osservazione, vi è la disponibilità e la propensione a lavorare, analizzata tenendo conto di una serie di aspetti che via via saranno illustrati.

Questa dimensione è stata esplorata prendendo in considerazione fattori quali: pro-attivismo nella ricerca di un lavoro, stimato e misurato secondo indicatori quali: il dichiararsi attivo nella ricerca, il dichiararsi disponibile ad accettare eventuali proposte, le azioni concretamente introdotte per trovare un lavoro; la propensione a lavorare, misurata attraverso l'accettazione o meno di condizioni non agevoli pur di lavorare.

Figura 3.10 Distribuzione del campione rispetto alla disponibilità a lavorare



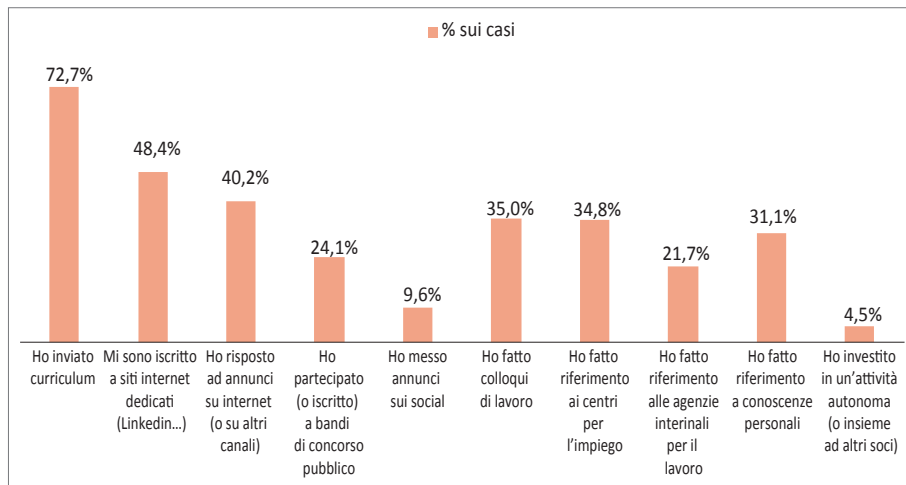
Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Intanto vediamo poco più di un quinto del campione dichiara di essere attivo nella ricerca di un lavoro e, in quota molto più bassa, di un tirocinio professionalizzante. Tra i rinunciatari vi è quasi il 10% che non cerca perché soddisfatto della propria condizione lavorativa. La parte restante e più consistente del campione si equidistribuisce tra coloro che non si attivano nella ricerca, ma sarebbero disposti ad accettare eventuali proposte di lavoro e l'altra quota che, non solo non cerca, ma si dichiara indisponibile anche davanti a eventuali opportunità. In quest'ultima categoria è, per comprensibili ragioni, più alta la quota dei giovanissimi rispetto ai più adulti.

Si profilano quindi gli attivi, i passivi disponibili e gli indisponibili. Le femmine più dei maschi sono attive nella ricerca di un lavoro e, tra gli indisponibili, i maschi sono di quasi undici punti percentuali in più rispetto alle femmine.

Ma quali azioni vengono concretamente messe in atto per cercare lavoro? Sicuramente l'invio del curriculum è l'operazione più frequente (oltre il 72% dei casi la indica come opzione); quasi la metà del campione fa riferimento a piattaforme e siti Internet dedicati e sempre consistentemente è presente il riferimento a canali di conoscenza personali.

Figura 3.11 Che cosa fai concretamente per cercare lavoro (possibili più risposte)



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Rispetto al proattivo, è stato costruito un indice sintetico secondo un criterio di cumulo delle azioni finalizzate alla ricerca di un lavoro: il livello dell'indice sarà tanto più alto quanto più elevato è il numero di azioni prodotte.

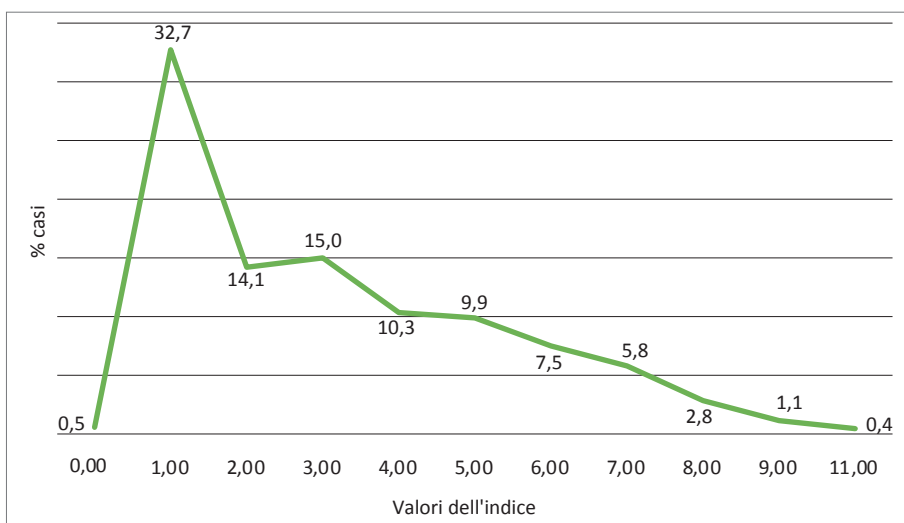
Nel nostro campione i livelli di proattività misurati secondo questo criterio risultano piuttosto bassi. Come si evince dal grafico che segue le azioni prodotte per trovare un'occupazione sono decisamente basse.

Certamente sono i giovanissimi a spostare la media verso il basso poiché i valori dell'indice salgono al crescere dell'età. Un dato interessante emerge confrontando il dato con il tenore economico della famiglia d'origine: si evidenzia una correlazione inversa tra il livello del tenore economico e il grado di pro-attivismo nella ricerca del lavoro; tanto più è agiato il livello della famiglia di provenienza, tanto più scarso è il livello di impegno a cercare un lavoro. Il titolo di studio conseguito sembra avere un'incidenza in positivo in quanto i livelli di istruzione più elevati sembrano associarsi ai livelli più alti di pro-attivismo.

Una più incisiva indicazione sulla disponibilità dei giovani a lavorare è stata misurata attraverso l'indice di propensione a lavorare. Come già detto prima, l'indice è stato costruito sintetizzando una serie di indicatori relativi a condizioni difficili da sostenere. Il criterio seguito nella costruzione dell'indice è che tanto maggiore è la disponibilità ad accettare condizioni difficili tanto più elevata viene stimata la propensione a lavorare.

In primo luogo, vediamo quali sono le condizioni sottoposte agli intervistati, rispetto alle quali essi hanno espresso la possibilità di accettarle o meno.

Figura 3.12 Livello di pro-attivismo nella ricerca del lavoro



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Tabella 3.2 Se ti venisse offerto un lavoro (o un nuovo lavoro, se ne hai già uno), a quali condizioni lo accetteresti? (indica se ritieni accettabile la condizione indicata) (%)

Condizioni di lavoro	Inaccettabile	Accettabile
Percepire una bassa retribuzione (meno di 600 euro netti al mese lavorando a tempo pieno)	86,2	13,8
Lavorare senza un contratto regolare	83,8	16,2
Essere reperibile a qualsiasi ora	64,8	35,2
Lavorare più di otto ore al giorno	62,5	37,5
Fare turni di notte	62,3	37,7
Svolgere un lavoro di basso profilo e poco qualificato	57,3	42,7
Svolgere un lavoro molto diverso da quello che desideri e che ti piace fare	49,7	50,3
Trasferirti all'estero	42,7	57,3
Lavorare anche nei giorni festivi	40,4	59,6
Trasferirti in un Comune diverso da quello in cui vivi attualmente	27,9	72,1
Ricoprire incarichi di responsabilità	16,0	84,0
Lavorare alle dipendenze di qualcuno	11,6	88,4

Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Come mostra la tabella 3.2, le condizioni ritenute meno digeribili sono la scarsa remunerazione, l'assenza di un contratto, i tempi di lavoro.

La misura sintetica costruita è un indice per somma ponderata. Ognuna delle condizioni poste genera un coefficiente di peso rispetto a quanto essa è ritenuta inaccettabile all'interno del campione. Pertanto, chi dichiara di essere disposto a lavorare anche accettando condizioni ritenute maggiormente ostiche avrà punteggi più elevati sull'indice di propensione al lavoro.

La propensione ad accettare condizioni difficili è più alta tra i maschi rispetto alle femmine, per chi ha tra i 18 e i 24 anni e titoli di studio meno elevati. Inoltre, la condizione di inattività rende più propensi al sacrificio⁴¹.

⁴¹ Il valore p ottenuto è 0.006, inferiore al livello di significatività del 5% ($\alpha = 0.05$), indicando una differenza statisticamente significativa. La media dei maschi è risultata 41,506 con una deviazione standard di 22,162, mentre la media delle femmine è pari a 38,095 con una deviazione standard di 20,691.

Il confronto tra le medie dei gruppi rispetto alle classi di età è $p = 0.000$, inferiore al livello di significatività del 5% ($\alpha = 0.05$), indicando una differenza statisticamente significativa. La media dei giovani che hanno fino a 18 anni è pari a 41,152 con una deviazione standard di 17,720, mentre la media dei 18-29 è uguale a 37,232 con una deviazione standard di 25,518.

I laureati sono meno disposti ad accettare condizioni di lavoro disagiate, come anche chi proviene da situazioni familiari che hanno un tenore economico alto. In estrema sintesi, si delinea un profilo piuttosto lineare in quanto, stante la generale scarsa propensione ad accettare condizioni di lavoro difficili, sono le condizioni di partenza meno attrezzate a spingere verso una maggiore accettazione di queste, pur di lavorare. Ma oltre alla necessità, il processo di transizione alla vita adulta, l'inserimento nel mondo del lavoro e la costruzione della propria identità professionale si fondano anche sul rincorrere aspirazioni personali, su esigenze e bisogni di realizzazione e su una visione generale dell'approccio con il mondo del lavoro: tutti aspetti essenziali per comprendere come i giovani si muovono in questo processo, cosa li conduce a scegliere qualcosa o a rifiutarla; in una parola sono gli aspetti attraverso cui si può riuscire a intravedere quegli elementi che ci aiutano a entrare in empatia con una nuova concezione delle cose e che ci serve per costruire modelli di orientamento tarati su essa. Questi aspetti sono oggetto di trattazione dei prossimi paragrafi e ci consentiranno di aggiungere quei decisivi tasselli al mosaico che si sta provando a comporre per rendere sempre meno sfocato il quadro complessivo.

3.4 Il sistema valoriale

Un'ampia sezione del questionario è stata dedicata all'esplorazione sui valori attribuiti dai giovani al lavoro, nella convinzione che una fotografia relativamente a tale fenomeno può contribuire a dare indicazioni su come innovare il sistema orientamento. L'esperienza lavorativa, al pari di altre esperienze umane, è un oggetto denso di significato, ricco di valenze individuali e collettive, alla cui definizione concorrono sia le concezioni valoriali sia la storia delle interazioni con soggetti e contesti specifici. Le concezioni del lavoro possono essere considerate discendenti da un sistema interpretativo articolato. Al livello più alto di astrazione e generalizzabilità si collocano i valori, definibili come un insieme a elevata stabilità temporale di costrutti ipotetici che delineano cosa idealmente dovrebbe essere il lavoro rispetto agli scopi che è possibile-auspicabile perseguire attraverso esso (finalismo); cosa dovrebbe essere giusto fare (etica del lavoro) e cosa attiva, direziona e sostiene

Per verificare la significatività dell'associazione tra livello di propensione al lavoro e titoli di studio è stato applicato il test del chi-quadrato il cui valore è di $\chi^2 = 1050.315$ con $df = 651$ e $p = 0,000$, indicando una significatività statistica. In tutti i casi i test si basano su un campione è $n = 3.642$ partecipanti.

l'azione ovvero la inibisce definendo priorità e scelte (valenza motivazionale). I valori rappresentano pertanto dei parametri di valutazione delle azioni in relazione a standard sociali (efficacia dell'agire come soggetto sociale competente) ed etici (giudizio circa la bontà, equità, correttezza, adeguatezza ecc. dell'azione).

I valori lavorativi possono essere definiti come parametri di valutazione ideale circa la desiderabilità di alcuni aspetti del lavoro, quali le sue caratteristiche stabili (es. retribuzione, condizioni, grado di autonomia ecc.) o i risultati che tramite esso è possibile raggiungere (es. soddisfazione, prestigio ecc.) (Schwartz 1992; Super e Sverko 1995; Totaro 1997). La letteratura in materia riporta numerose classificazioni a cui si rimanda il lettore. Qui si vuole riportare la classificazione Inapp a 6 fattori sulla base della quale è stata costruita una scala psicometrica (Isfol e Grimaldi 2007). Il primo fattore fa riferimento alle dimensioni del potere e del successo. In altri termini i valori attinenti quest'area si riferiscono alla centralità e all'area dell'affermazione del sé in ambito lavorativo, in senso relazionale (ad esempio esercitando un'influenza sugli altri membri dell'organizzazione e assumendo una posizione di leadership e decisionale) o con riferimento a parametri interni di successo e riconoscimento professionale (ad esempio attraverso lo sviluppo di un percorso di carriera e il raggiungimento di posizioni di eccellenza). L'area valoriale definita da questo fattore, in modo analogo al quadrante di Schwartz (1992) che include le medesime tipologie di valori, può essere sinteticamente denominata dell'accrescimento di sé.

Il secondo fattore include le dimensioni della benevolenza e dell'universalismo. Si tratta dei valori orientati a una dimensione collettiva, che hanno, cioè, una centratura sia alle relazioni 'vicine' (es. con i colleghi) sia ai principi generali che regolano le relazioni con l'altro in senso generale. L'area valoriale definita da questo fattore, in modo analogo al quadrante di Schwartz, che include le medesime tipologie di valori, può essere sinteticamente denominata della trascendenza del sé.

Il terzo fattore raggruppa i valori della tradizione e del conformismo. Essi fanno riferimento alla stabilità, all'adempienza, al rispetto di ciò che è dato. L'area valoriale definita da questo fattore, in modo analogo al quadrante di Schwartz, che include le medesime tipologie di valori, può essere sinteticamente denominata del conservatorismo.

Il quarto fattore raggruppa l'area valoriale dell'autonomia e della stimolazione. Fa riferimento all'orientamento al cambiamento, alla disponibilità a mettersi in gioco in situazioni lavorative nuove e di sviluppo, al tollerare gli imprevisti. L'area valoriale definita da questo fattore, in modo analogo al quadrante di Schwartz, che include le medesime tipologie di valori, può essere sinteticamente denominata dell'apertura al cambiamento.

Il quinto fattore fa riferimento alla dimensione dell'edonismo che definisce l'area valoriale della piacevolezza.

Il sesto e ultimo fattore include i valori della sicurezza in ambito lavorativo, definendo e denominando l'omonima area valoriale.

Diverse indagini precedenti (Isfol e Grimaldi 2007) hanno riscontrato che complessivamente, viene attribuita in assoluto una elevata importanza in ambito lavorativo a tre aree valoriali: quelle della sicurezza, quella della piacevolezza e quella dell'apertura al cambiamento. A seguire troviamo l'area della trascendenza del sé; mentre viene riconosciuta un'importanza relativamente bassa alle aree valoriali dell'accrescimento di sé e del conservatorismo. Sarebbe dunque essere riconosciuta un'importanza maggiore alle aree che propongono una centratura sui parametri individuali (di benessere e di capacità di mutamento) piuttosto che a quelle che, a vario titolo, implicano un confronto con l'altro, in termini di condivisione di un mondo comune, di affermazione della propria influenza o di riconoscimento di regole e criteri d'azione condivisi. Emergono però differenze tra i generi e in relazione all'età: per le donne è infatti più rilevante che il proprio lavoro risponda ai valori delle aree della trascendenza del sé e della sicurezza, mentre per gli uomini che risponda ai valori dell'area dell'accrescimento di sé. I più giovani considerano maggiormente importanti nel lavoro i valori afferenti all'area dell'accrescimento di sé e della piacevolezza, mentre gli adulti attribuiscono maggiore importanza alle aree della trascendenza del sé e del conservatorismo. E ancora, i soggetti con titolo di studio di diverso grado attribuiscono importanza significativamente diversa alle due aree valoriali antitetiche del conservatorismo e dell'apertura al cambiamento: la prima area è considerata mediamente più importante dai soggetti a bassa scolarità mentre la seconda è considerata più importante dai soggetti con alta istruzione.

Nella indagine che qui si descrive è stato così chiesto al campione di giovani di esprimere una loro valutazione, su una scala a nove punti da 0 a 9, sull'importanza attribuita ad alcuni aspetti relativi al lavoro, da quelli più legati a questioni di sicurezza e stabilità a quelli più legati ai contenuti e alla gratificazione derivante dallo svolgimento stesso dell'attività lavorativa. Questo per capire se e come i modelli e le istanze culturali di cui sono portatori i giovani nell'attuale momento storico possono evidenziare schemi valoriali e concezioni culturali diversi da un recente passato. I risultati ottenuti sono particolarmente interessanti e mostrano un cambiamento di prospettiva, in linea con quanto riportato dalla letteratura più recente. I giovani, infatti, intendono sempre più il lavoro come progetto di vita e non più solo come strumento di guadagno, mettendo al centro la qualità di vita. I giovani cercano molto più di un posto di lavoro

e di guadagno, cercano situazioni in cui possono realizzare sé stessi dal punto di vista umano e professionale. Cercano ambienti di lavoro dove si sentano in armonia per ciò che riguarda i valori alla base del proprio vivere, dove vi sia il rispetto della persona umana, che si manifesta nell'equilibrio vita-lavoro, dove vi sia rispetto per ogni tipo di diversità (*gender equality*), dove si sentano 'ingaggiati' dal progetto professionale come parte attiva, come protagonisti e non solo forza lavoro. Come si evince dalla figura 3.13, l'importanza maggiore è attribuita alla possibilità di svolgere un'attività che piace, che offra l'opportunità di crescita a livello personale e professionale, che implementi le capacità e le competenze. Prevale quindi l'area della realizzazione e dell'accrescimento del sé; a seguire l'area della sicurezza e della stabilità assume un'importanza significativa. Minore importanza è attribuita allo smart-working, probabilmente perché hanno minori esigenze di conciliazione vita-lavoro. Sebbene, in generale, non emergano differenze marcate tra uomini e donne, maggiori distanze tra le attribuzioni di importanza tra i due generi riguardano la possibilità di lavorare in un ambiente multiculturale e attento alle pari opportunità dove le donne esprimono valutazioni medie più elevate. Esse tendono inoltre a dare punteggi più alti rispetto agli uomini anche sulla stabilità del posto di lavoro, sulla possibilità di svolgere un lavoro utile alla collettività e all'aver un contratto a tempo indeterminato.

Per quanto concerne l'età, i più adulti, in generale, tendono ad attribuire punteggi più elevati (si veda la tabella 3.3, che riassume i risultati ottenuti disaggregando il campione per genere e la tabella 3.4 che li confronta per età).

In conclusione, i risultati ci indicano che la cultura del lavoro si sta modificando passando, da una valenza che vedeva la sicurezza e la retribuzione come fattori predominanti, a una valenza che vede nel lavoro strette connessioni con il proprio progetto di vita: occasione di crescita e di valorizzazione del sé.

Questi dati sono assolutamente in linea con quanto emerso da una recente ricerca dell'AIDP (Associazione italiana direzione del personale)⁴² che evidenzia che il 70% del campione analizzato di chi si è dimesso volontariamente dalla propria azienda ha un'età compresa tra i 26 e i 35 anni. Anche un recente report di Randstad⁴³, che ha rendicontato i risultati di interviste che hanno coinvolto 35 mila persone di età compresa tra i 18 e i 65 anni, lo conferma. L'idea che la vita personale sia più importante della carriera, e che sia necessario effettuare un cambio di prospettiva sul ruolo del lavoro, è dunque particolarmente vero per la Generazione Z e per i *Millennials*. Il successo professionale

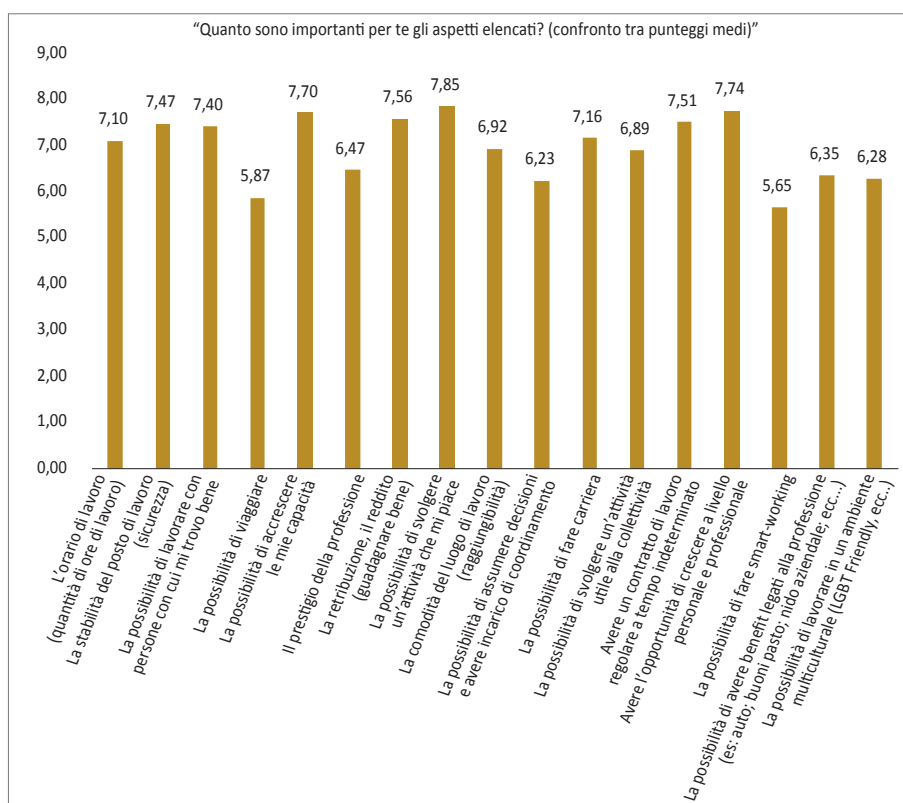
⁴² Centro ricerche AIDP *Cosa guida le dimissioni volontarie*, Webinar febbraio, 2022.

⁴³ Si veda il Rapporto Randstad Research (2023).

e la retribuzione rimangono comunque importanti, ma non così tanto da giustificare l'idea che si possa continuare a lavorare in un ambiente considerato 'ostile'. Le nuove generazioni sono scettiche riguardo alla fiducia che dovrebbe attraversare il contesto di lavoro, ambiente nel quale si aspettano di ricevere il giusto riconoscimento in termini di merito, ma che guardano anche come a un luogo dove stare bene e in cui vivere un clima relazionale sano ed equilibrato. Si rafforza così la convinzione che il lavoro non può essere solo un mezzo di sostentamento, ma un'attività attraverso la quale realizzarsi come persone. Insomma, il tempo dedicato al lavoro va speso bene, questo è quanto emerge soprattutto tra i più giovani.

Indicazioni, queste, preziose per la programmazione di nuove politiche formative, orientative e del lavoro e, di conseguenza, di nuove azioni educative, orientative e di valorizzazione delle risorse dei contesti dell'education e del lavoro.

Figura 3.13 **Importanza attribuita ai valori lavorativi (medie dei punteggi)**



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Tabella 3.3 Differenze tra femmine e maschi tra le medie nel livello di importanza attribuito ai valori lavorativi per genere

Item	Genere	N.	Media	Deviazione std.	Sign.
L'orario di lavoro (quantità di ore di lavoro)	Femmina	2.112	7,22	1,768	0,008
	Maschio	1.530	6,93	1,951	
La stabilità del posto di lavoro (sicurezza)	Femmina	2.112	7,61	1,725	0,002
	Maschio	1.530	7,27	1,886	
La possibilità di lavorare con persone con cui mi trovo bene	Femmina	2.112	7,46	1,676	0,939
	Maschio	1.530	7,33	1,697	
La possibilità di viaggiare	Femmina	2.112	5,86	2,513	0,898
	Maschio	1.530	5,87	2,496	
La possibilità di accrescere le mie capacità	Femmina	2.112	7,84	1,470	0,000
	Maschio	1.530	7,51	1,670	
Il prestigio della professione	Femmina	2.112	6,42	2,159	0,171
	Maschio	1.530	6,53	2,087	
La retribuzione, il reddito (guadagnare bene)	Femmina	2.112	7,61	1,435	0,000
	Maschio	1.530	7,50	1,572	
La possibilità di svolgere un'attività che mi piace	Femmina	2.112	7,94	1,486	0,001
	Maschio	1.530	7,73	1,582	
La comodità del luogo di lavoro (raggiungibilità)	Femmina	2.112	7,01	1,718	0,003
	Maschio	1.530	6,80	1,806	
La possibilità di assumere decisioni e avere incarichi di coordinamento	Femmina	2.112	6,18	2,071	0,895
	Maschio	1.530	6,30	2,063	
La possibilità di fare carriera	Femmina	2.112	7,17	1,900	0,753
	Maschio	1.530	7,15	1,877	
La possibilità di svolgere un'attività utile alla collettività	Femmina	2.112	7,02	1,846	0,000
	Maschio	1.530	6,70	2,059	
Avere un contratto di lavoro regolare a tempo indeterminato	Femmina	2.112	7,64	1,771	0,001
	Maschio	1.530	7,32	1,909	
Avere l'opportunità di crescere a livello personale e professionale	Femmina	2.112	7,86	1,530	0,000
	Maschio	1.530	7,57	1,637	
La possibilità di fare smart-working	Femmina	2.112	5,62	2,475	0,439
	Maschio	1.530	5,70	2,488	
La possibilità di avere benefit legati alla professione (es: auto; buoni pasto; nido aziendale ecc.)	Femmina	2.112	6,37	2,175	0,536
	Maschio	1.530	6,31	2,194	
La possibilità di lavorare in un ambiente multiculturale (LGBT Friendly ecc.)	Femmina	2.112	6,66	2,260	0,000
	Maschio	1.530	5,75	2,696	

Nota: *3.642 casi⁴⁴.

Fonte: rilevazione Inapp, 2023

⁴⁴ I valori di p ottenuti con il test T di Student ci indicano che per le seguenti variabili: la possibilità di lavorare con persone con cui mi trovo bene, la possibilità di viaggiare, il prestigio della professione, la possibilità di assumere incarichi di responsabilità, la possibilità di fare carriera, di lavorare in smart-working e di ricevere benefit, il valore di p è superiore al livello di significatività comune e pertanto non si possono considerare statisticamente significative.

Tabella 3.4 Differenze per fascia di età tra le medie nel livello di importanza attribuito ai valori lavorativi (misure centrali della distribuzione)

Item	Età	N.	Media	Deviazione std.	Sign.
L'orario di lavoro (quantità di ore di lavoro)	>= 18	2.133	7,28	1,811	0,453
	< 18	1.509	6,84	1,881	
La stabilità del posto di lavoro (sicurezza)	>= 18	2.133	7,79	1,672	0,009
	< 18	1.509	7,01	1,880	
La possibilità di lavorare con persone con cui mi trovo bene	>= 18	2.133	7,55	1,656	0,540
	< 18	1.509	7,20	1,707	
La possibilità di viaggiare	>= 18	2.133	5,49	2,689	0,000
	< 18	1.509	6,40	2,112	
La possibilità di accrescere le mie capacità	>= 18	2.133	7,98	1,419	0,000
	< 18	1.509	7,31	1,674	
Il prestigio della professione	>= 18	2.133	6,26	2,289	0,000
	< 18	1.509	6,76	1,841	
La retribuzione, il reddito (guadagnare bene)	>= 18	2.133	7,67	1,391	0,000
	< 18	1.509	7,42	1,619	
La possibilità di svolgere un'attività che mi piace	>= 18	2.133	8,05	1,402	0,000
	< 18	1.509	7,57	1,655	
La comodità del luogo di lavoro (raggiungibilità)	>= 18	2.133	6,93	1,788	0,016
	< 18	1.509	6,90	1,715	
La possibilità di assumere decisioni e avere incarichi di coordinamento	>= 18	2.133	6,09	2,193	0,000
	< 18	1.509	6,42	1,863	
La possibilità di fare carriera	>= 18	2.133	7,25	1,992	0,000
	< 18	1.509	7,03	1,729	
La possibilità di svolgere un'attività utile alla collettività	>= 18	2.133	7,02	1,962	0,703
	< 18	1.509	6,70	1,904	
Avere un contratto di lavoro regolare a tempo indeterminato	>= 18	2.133	7,71	1,808	0,111
	< 18	1.509	7,22	1,839	
Avere l'opportunità di crescere a livello personale e professionale	>= 18	2.133	8,05	1,396	0,000
	< 18	1.509	7,29	1,718	
La possibilità di fare smart-working	>= 18	2.133	5,32	2,616	0,000
	< 18	1.509	6,11	2,193	
La possibilità di avere benefit legati alla professione (es: auto; buoni pasto; nido aziendale ecc.)	>= 18	2.133	6,11	2,325	0,000
	< 18	1.509	6,67	1,918	
La possibilità di lavorare in un ambiente multiculturale (LGBT Friendly ecc.)	>= 18	2.133	6,36	2,571	0,000
	< 18	1.509	6,16	2,375	

Nota: *3.642 casi⁴⁵.

Fonte: rilevazione Inapp, 2023

⁴⁵ I valori di p ottenuti con il test T di Student ci indicano che per le seguenti variabili: l'orario di lavoro, la possibilità di lavorare con persone con cui mi trovo bene, la possibilità svolgere lavori utili alla collettività, e avere un contratto regolare a tempo indeterminato, il valore di p è superiore al livello di significatività comune e pertanto non si possono considerare statisticamente significative.

3.5 Il sentimento di autoefficacia

Il costrutto di autoefficacia fa riferimento alla valutazione che l'individuo effettua sulle sue capacità di esercitare un controllo sugli eventi, di organizzare ed eseguire le azioni per realizzare date prestazioni (Bandura 1997). Le convinzioni di efficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano le motivazioni personali e di conseguenza, agiscono: esse sono buoni predittori di prestazione. Secondo Bandura, le convinzioni di autoefficacia corrispondono all'idea, alla fiducia e alle aspettative che una persona ha di padroneggiare con successo specifiche situazioni. L'autoefficacia consiste, infatti, nella convinzione dell'individuo di possedere le abilità necessarie per svolgere un determinato compito: tale percezione si fonda su un processo di autovalutazione delle proprie capacità e sulla previsione di poter mettere in atto, con successo o meno, specifici comportamenti. Si distingue, dunque, dai costrutti di autostima e dalle credenze relative a sé stessi, che sono caratterizzati dal fatto di essere valutazioni globali che la persona formula su di sé. Le credenze di autoefficacia influenzano una vasta serie di comportamenti: la prefigurazione di specifici obiettivi, la motivazione, gli sforzi profusi, la perseveranza di fronte alle difficoltà, le reazioni ai fallimenti. Se è dato che i comportamenti umani sono regolati dagli obiettivi, che la persona si propone di perseguire, la scelta di questi è certamente influenzata dai giudizi che la stessa persona formula a proposito delle proprie capacità. Molti studi evidenziano che gli individui che hanno buone credenze di autoefficacia si pongono obiettivi formativi, professionali e di vita più elevati e mostrano un investimento maggiore in termini di impegno per il loro raggiungimento. Ne consegue che il ventaglio di possibilità di studi e/o di carriera che le persone prendono in considerazione è significativamente maggiore quando il senso di autoefficacia è elevato (Betz e Hackett 1981; Lent *et al.* 1986; Matsui *et al.* 1989; Nota e Soresi 2000a). Così, se un individuo ha scarse aspettative rispetto alle sue capacità, non sceglierà percorsi formativi e/o lavorativi che gli sembrano troppo complessi: le prestazioni e i successi sono determinati, infatti, non solo dall'esperienza e dalle abilità che un soggetto possiede, ma anche da quelle che egli stesso si riconosce (Lapan *et al.* 1989; Lent *et al.* 1991, 1993; Bieschke *et al.* 1996). Bandura (1997) afferma che le persone che nutrono dei dubbi sulla propria efficacia in alcuni ambiti di attività evitano le occupazioni corrispondenti o non si dedicano con l'impegno necessario per riuscire. Le aspettative di autoefficacia influenzano il comportamento attraverso

una serie di processi di mediazione (Nota e Soresi 2000b):

- nell'individuazione e selezione degli obiettivi personali, anche in relazione alla scelta dei diversi percorsi formativi e professionali;
- nella definizione della quantità di persistenza che può essere investita per il raggiungimento degli obiettivi personali;
- nel livello di motivazione con cui si svolgono o ci si avvicina ad alcuni compiti;
- nella caratterizzazione delle emozioni che si sperimentano nelle diverse situazioni di vita in cui ci si sente impegnati;
- nella scelta dei compiti e delle situazioni in cui impegnarsi.

Diverse ricerche hanno dimostrato che la gamma di possibilità di carriera che le persone prendono seriamente in considerazione è significativamente maggiore quanto più elevato è il senso di autoefficacia in relazione ai risultati ottenuti a livello formativo e alle funzioni svolte in ambito lavorativo. Gli studi dimostrano, infatti, che le convinzioni di efficacia contribuiscono allo sviluppo delle abilità intellettive e al successo formativo. Inoltre, sembra emergere come a più elevate aspettative corrispondano generalmente obiettivi più ambiziosi e un maggiore impegno per il loro raggiungimento. I soggetti che credono di essere efficaci in determinati ambiti sono anche coloro che scelgono traiettorie di vita più sfidanti e riescono a essere più attivi ed efficienti (Barbaranelli e Steca 2001). Di contro alcune professioni non vengono prese in considerazione quando i soggetti ritengono di non possedere le capacità per riuscire in quei settori. Pertanto, l'autoefficacia è associata sia alla scelta degli studi e della professione che a quella degli interessi professionali (Guichard e Huteau 2001). Sembra così emergere come sia le prestazioni formative che le scelte professionali possano essere collegate non solo alle capacità che un individuo ritiene di possedere, ma anche alla percezione di efficacia personale che ha sviluppato nel corso della sua esperienza di vita. In ambito educativo essa è risultata associata a un maggiore successo formativo e a un maggiore adattamento sociale. Molte evidenze empiriche ci indicano, che, nei processi di scelta (Paulsen e Betz 2004) prima, e nelle performance dopo, le convinzioni di efficacia sono direttamente correlate. A livelli più alti di autoefficacia corrisponderebbero così scelte più ambiziose e livelli maggiori di performance (Bandura 1997; Gist 1987; Lent *et al.* 1986; Wood *et al.* 1990; Cranny *et al.* 1992; Judge *et al.* 2001; Ostroff 1992; Taylor *et al.* 1984; Di Fabio e Taralla 2006; Judge *et al.* 2007; Borgogni 2001). Inoltre, le persone con bassi livelli di efficacia tendono a trovare stressanti quei lavori dove le conseguenze dell'errore sono alte e le richieste del ruolo ambigue,

mentre, al contrario, quelle con un alto livello di autoefficacia troveranno stressanti lavori che forniscono loro poche sfide e poche opportunità di mettere alla prova le loro capacità (Matsui e Onglatco 1992). Interessanti anche gli studi sulle differenze di genere: dove le evidenze empiriche ci dicono che le donne dimostrano maggior interesse e più alti livelli di autoefficacia per le carriere che sono considerate come femminili (Ji *et al.* 2004; Matsui e Tsukamoto 1991; Betz e Hackett 1983; Junge e Dretzke 1995). Di conseguenza, gli interessi e le alternative di carriera percepite delle donne subiscono limitazioni dovute a un senso di inefficacia per il padroneggiamento delle abilità necessarie allo svolgimento di occupazioni considerate tradizionalmente maschili (Betz e Hackett 1981).

In conclusione, come sottolineato da diversi autori, porre attenzione all'autoefficacia può consentire, nei contesti educativi e orientativi, di individuare e sostenere quei soggetti che hanno credenze di efficacia minori e che dunque possono tendere ad avviare percorsi di ricerca delle informazioni di natura non sistematica, con vissuti emotivi negativi e difficoltà ad affrontare i momenti di scelta. Secondo Bandura le convinzioni di autoefficacia derivano principalmente da quattro tipologie di esperienza:

- la sperimentazione diretta;
- l'osservazione del comportamento degli altri;
- l'essere persuasi dagli altri di essere all'altezza della situazione;
- il controllo della tensione interna e delle emozioni.

L'esperienza diretta del successo costituisce un elemento determinante nell'incrementare il senso di autoefficacia, al contrario l'esperienza del fallimento tende fortemente ad abbassarlo. Per sviluppare le proprie convinzioni di autoefficacia, è necessario che le persone siano esposte a situazioni caratterizzate da un livello di difficoltà gradualmente crescente in modo di potersi mettere alla prova, verificare le proprie capacità e fare esperienza.

L'osservazione del comportamento altrui (o esperienza vicariante), soprattutto di modelli di successo, rappresenta una fonte importante per incoraggiare le persone a mettersi alla prova in quanto suggerisce la possibilità di utilizzare diverse strategie di azione e adottare nuove modalità di approccio alle situazioni e ai problemi.

La possibilità di essere persuasi di essere all'altezza delle situazioni e di possedere le capacità per raggiungere specifici obiettivi, incide sul livello della propria autoefficacia tanto più quanto maggiore è la credibilità della fonte persuasiva.

Un altro elemento che entra in gioco nel determinare il senso di autoefficacia è rappresentato dal controllo delle emozioni. Favorire lo sviluppo e il rafforzamento

dell'autoefficacia significa potenziare le strategie di monitoraggio e autoregolazione che contribuiscono a incrementare il benessere psicofisico, a modificare e correggere i segnali che provengono dal nostro organismo. Ad esempio, è possibile sostenere come alcune risposte emotive e comportamentali siano determinate esclusivamente dall'interpretazione che gli individui danno degli eventi, piuttosto che dagli eventi in sé, interpretazione che trae origine dal sistema di credenze della persona.

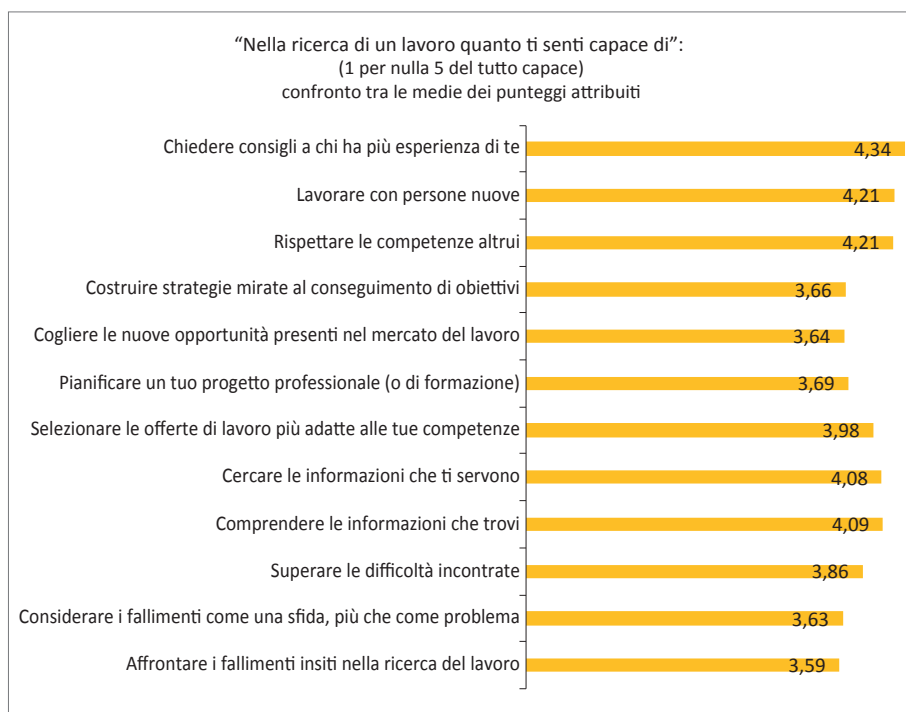
Nella convinzione quindi che informazioni sul sentimento di autoefficacia possano aiutare a definire percorsi di orientamento (ma anche educativi) più incisivi ed efficaci, il questionario prevedeva una sezione a tale dimensione dedicata. Nello specifico la sezione consisteva nella scala di autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro volta a indagare le convinzioni di efficacia dei soggetti riguardo alle diverse attività che si possono intraprendere per ricercare un lavoro (Isfol e Grimaldi 2007). La scala composta di 12 item consente di ottenere quattro distinti punteggi per ciascun soggetto, in relazione ai seguenti fattori.

- Tolleranza alla frustrazione: convinzioni che le persone hanno circa le proprie capacità di tollerare e gestire le difficoltà o i fallimenti insiti nella ricerca del lavoro.
- Esplorazione intraprendente: convinzioni che le persone hanno circa le proprie capacità di attivarsi nel ricercare e valutare le informazioni relative a nuovi lavori e alla capacità di selezionare le offerte di lavoro ritenute adatte alle proprie competenze.
- Tensione propositiva: convinzioni che le persone hanno circa le proprie capacità di costruire un progetto professionale cogliendo le opportunità offerte dal mercato del lavoro.
- Integrazione relazionale: convinzioni che le persone hanno circa le proprie capacità di interagire con persone nuove che non si conoscono, rispettando le altrui competenze, e di rivolgersi per consigli a persone dotate di maggiore esperienza.

Nel complesso i risultati mostrano un livello medio-alto di autoefficacia nei quattro fattori considerati. La figura 3.14 mostra i punteggi medi attribuiti a ciascun item. Si noti in proposito che le opzioni di scelta vanno da 1 a 5 in corrispondenza di una scala Likert, che va da 'per nulla capace' a 'del tutto capace'. Guardando i punteggi medi dei diversi fattori notiamo che i punteggi più bassi si hanno relativamente alla tensione propositiva, il che conferma l'ipotesi che i giovani non si sentono all'altezza di costruire un progetto professionale e, a seguire, alla tolleranza alla frustrazione, confermando così l'idea che sia complesso per i giovani

gestire i fallimenti insiti nella ricerca del lavoro. Più confortanti i dati relativamente all'esplorazione intraprendente e quindi alla capacità di leggere e selezionare informazioni e offerte di lavoro e soprattutto relativamente all'integrazione relazionale. Si veda in proposito la tabella 3.5 e la figura 3.15.

Figura 3.14 Punteggi medi attribuiti ai 12 item della scala di autoefficacia dal campione complessivo



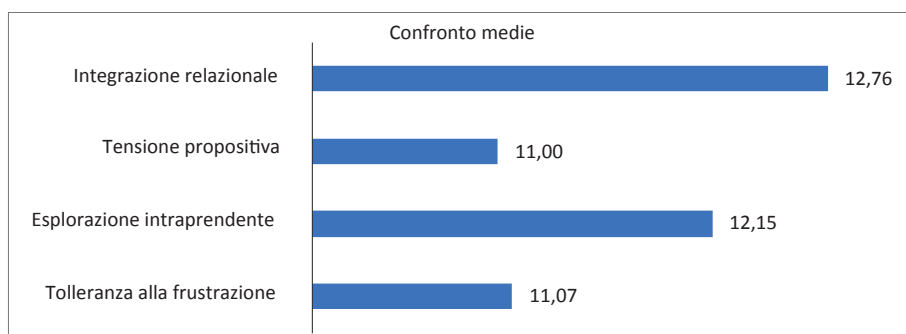
Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Tabella 3.5 Descrittive della distribuzione dei punteggi attribuiti dal campione complessivo ai quattro fattori della scala sull'autoefficacia

	Tolleranza alla frustrazione	Esplorazione intraprendente	Tensione propositiva	Integrazione relazionale
Media	11,07	12,15	11,00	12,76
Mediana	11,00	12,00	11,00	13,00
Moda	12,00	12,00	12,00	15,00
Minimo	3,00	3,00	3,00	3,00
Massimo	15,00	15,00	15,00	15,00

Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Figura 3.15 Confronto tra i punteggi medi ottenuti ai quattro fattori della scala sull'autoefficacia



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Diversamente da indagini precedenti (Isfol e Grimaldi 2007) dove, sebbene non significativi, i punteggi medi dei maschi relativamente ai fattori esplorazione indipendente, tensione propositiva e tolleranza alla frustrazione erano più elevati delle femmine, questa volta sono le ragazze ad avere punteggi più elevati sia in esplorazione intraprendente sia in tensione propositiva. Per il fattore tolleranza alla frustrazione invece nella presente indagine non riscontriamo alcuna differenza. Relativamente al fattore integrazione relazionale, invece, come nelle indagini precedenti, sono le donne ad avere punteggi significativamente più elevati (si veda tabella 3.6).

Tabella 3.6 Confronto delle medie ottenute nei punteggi sui diversi fattori distinte per genere⁴⁶

Fattori	Genere	N.	Media	Deviazione std.	Differenze nella media	Sign.
Tolleranza alla frustrazione	Femmina	2.112	11,072	2,567	-0,001	0,492
	Maschio	1.530	11,073	2,553		
Esplorazione intraprendente	Femmina	2.112	12,270	2,201	0,298	0,900
	Maschio	1.530	11,973	2,245		
Tensione propositiva	Femmina	2.112	11,092	2,613	0,228	0,719
	Maschio	1.530	10,865	2,651		
Integrazione relazionale	Femmina	2.112	12,950	2,140	0,444	0,049
	Maschio	1.530	12,506	2,236		

Fonte: rilevazione Inapp, 2023

⁴⁶ I valori di p ottenuti per verificare la significatività del confronto tra le medie nei due gruppi per tutti e quattro i fattori sono più elevati del valore di significatività comune ($p=0.05$) e pertanto non si ritengono statisticamente significative.

Come atteso, sono i più giovani ad avere un minor sentimento di autoefficacia relativamente alla capacità di trovare un lavoro, come mostra tabella 3.7 credenze di autoefficacia crescono con il crescere dell'età per tutte le dimensioni considerate.

Tabella 3.7 Confronto delle medie ottenute nei punteggi sui diversi fattori distinte per fasce di età⁴⁷

Fattore	Età	N.	Media	Deviazione std.	Differenze della media	Sign.
Tolleranza alla frustrazione	>= 18	2.133	11,255	2,600	0,439	0,014
	< 18	1.509	10,816	2,483		
Esplorazione intraprendente	>= 18	2.133	12,459	2,106	0,757	0,000
	< 18	1.509	11,702	2,311		
Tensione propositiva	>= 18	2.133	10,897	2,703	-0,240	0,001
	< 18	1.509	11,137	2,520		
Integrazione relazionale	>= 18	2.133	13,236	1,962	1,141	0,000
	< 18	1.509	12,095	2,322		

Fonte: rilevazione Inapp, 2023

In conclusione, i nostri dati confermano l'idea che è necessario lavorare sul sentimento di autoefficacia dei giovani il più precocemente possibile, anche con interventi educativi, per poter avere giovani che sentono di potersi muovere in un mercato del lavoro complesso e che possano così sviluppare capacità e competenze di intraprendenza progettuale e diventare committenti del proprio percorso personale e professionale.

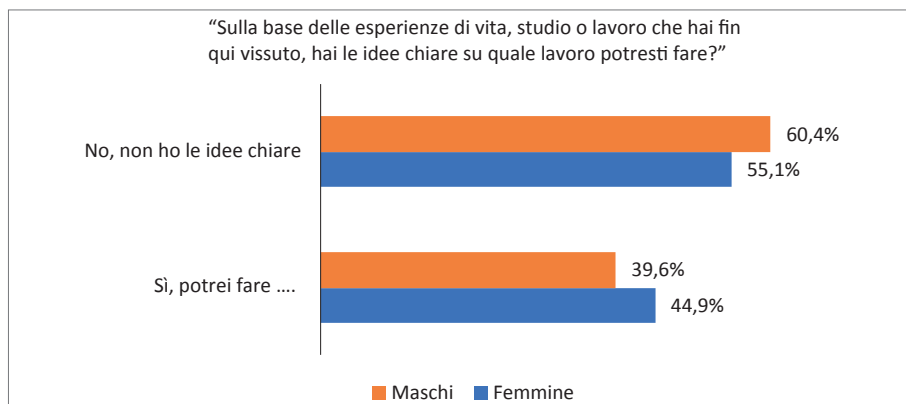
3.6 Identità professionale e orientamento

Una sezione del questionario era volta a indagare sulle conoscenze e sulle percezioni che i giovani hanno sul lavoro e sulle professioni. Nello specifico, un item del questionario chiedeva di indicare se, anche sulla base delle esperienze di vita, di studio e di lavoro vissute, avessero le idee chiare su quale lavoro avrebbero potuto fare. Considerando il campione complessivo, ben il 57,3% dichiara di non avere le idee chiare su quelle che sono le competenze professionali o il lavoro da svolgere nel futuro, mentre il restante 42,7% dichiara di avere contezza del lavoro che vorrebbe fare e fornisce indicazioni sulla professione che sente di poter

⁴⁷ Nel confronto dei punteggi medi sui quattro fattori per fascia di età i valori di p ottenuti sono significativi, tranne che per la tolleranza alla frustrazione.

svolgere. Sono le ragazze più dei ragazzi a esprimere un'idea più chiara su ciò che vogliono e possono fare 'da grandi' (si vedano la figura 3.16 e la figura 3.17).

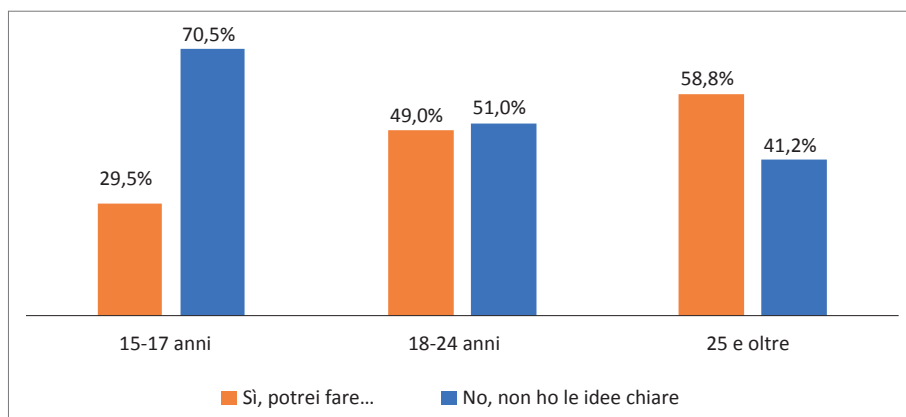
Figura 3.16 Identità occupazionale e professionale – confronto tra maschi e femmine



Nota: * Test del chi-quadrato: $\chi^2 = 10.106$ con $df = 1$ e $p = 0,001$

Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Figura 3.17 Identità occupazionale e professionale per fasce di età



Nota: * Test del chi-quadrato: $\chi^2 = 200.492$ con $df = 2$ e $p = 0,000$

Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Se disaggreghiamo il dato per fasce di età, rileviamo che, come atteso, per la fascia di età più bassa (15-17 anni) oltre il 70% dei giovani dichiara di non sapere cosa fare, ma il dato, comunque, molto alto di indecisi relativo alle fasce di età più avanzata

- motivazioni per le quali si sono rivolti ai servizi;
- motivazioni per le quali non si sono rivolti ai servizi;
- attività a cui hanno partecipato;
- soddisfazione del servizio ricevuto e conseguenti motivi di soddisfazione/insoddisfazione;
- aspettative ed esigenze rispetto ai servizi di orientamento.

Con riguardo alla fruizione (si vedano le tabelle 3.8 e 3.9), ben il 38,2% degli intervistati dichiara di non aver mai fruito di alcun servizio. Questa percentuale sale raggiungendo quota 42% tra i ragazzi più giovani, fascia di età 15-17. L'orientamento, quindi, entra ancora troppo tardi nelle scuole! Tra chi risponde di non averne fruito, la motivazione di gran lunga addotta è la percezione di un'assenza di necessità. Si tratta soprattutto dei ragazzi più giovani, che sono focalizzati sullo studio e considerano i servizi di orientamento utili soprattutto nella fase di ricerca di un lavoro. Una percezione di scarsa utilità molto lontana da quanto auspicato e dichiarato dalla comunità scientifica e dalle raccomandazioni nazionali ed europee!

Tabella 3.8 Frequentazione dei servizi di orientamento negli ultimi tre anni

Numero di servizi di orientamento a cui si è rivolto negli ultimi 3 anni	v.a.	%
Nessun servizio di orientamento	1.393	38,2
Un servizio	731	20,1
Due servizi	597	16,4
Tre o più servizi	921	25,3
Totale	3.642	100,0

Fonte: rilevazione Inapp, 2023

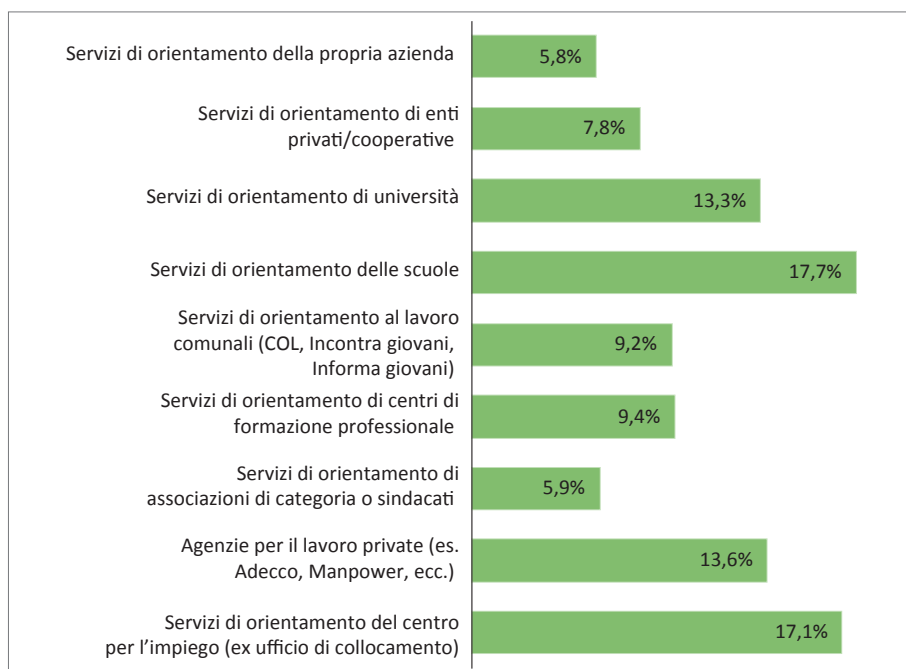
Tabella 3.9 Motivi per i quali non si sono rivolti a servizi di orientamento

Perché non ti sei rivolto ad alcun servizio di orientamento	v.a.	%	% valida
Non sapevo che esistesse	178	4,9	12,8
Sto ancora studiando	199	5,5	14,3
Non penso sia utile	93	2,6	6,7
Non ne ho avuto bisogno	775	21,3	55,6
Preferisco decidere da solo	97	2,7	7,0
Non era presente sul mio territorio	47	1,3	3,4
Preferisco non rispondere	4	0,1	0,3
Totale	1.393	38,2	100,0
Risposta non dovuta	2.249	61,8	
Totale	3.642	100,0	

Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Quanto alla tipologia di servizi, i fruitori dichiarano di aver usufruito, con maggiore frequenza, dei servizi di orientamento offerti dalle scuole e dai centri per l'impiego. Sono i più piccoli ad aver fruito di un servizio a scuola e i più grandi ad aver scelto un Centro per l'impiego.

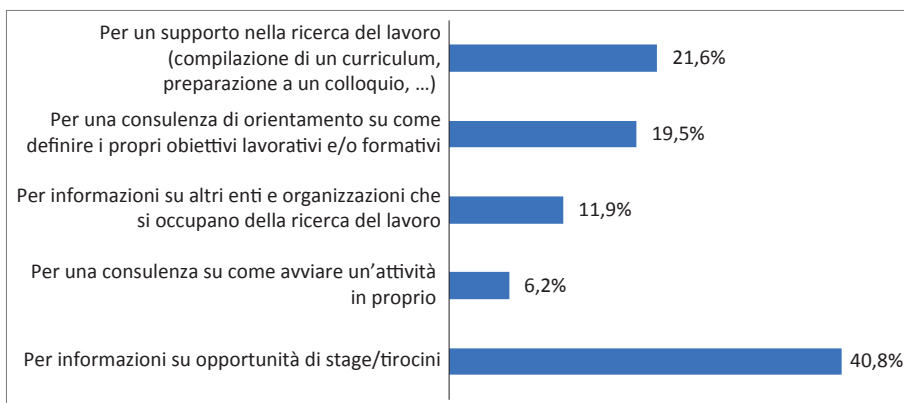
Figura 3.19 Tipologia dei servizi di orientamento a cui si sono rivolti negli ultimi tre anni



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Molto interessanti i dati relativi al perché della fruizione: le motivazioni che hanno spinto a fruire dei servizi di orientamento sono, infatti, legate al reperimento di informazioni su opportunità di tirocini e stage, o per ricevere supporto per la ricerca del lavoro, ma non va trascurato il dato per il quale il 19,5% dei giovani chiede all'orientamento una consulenza che li aiuti a capire e definire i propri obiettivi lavorativi e formativi (figura 3.20).

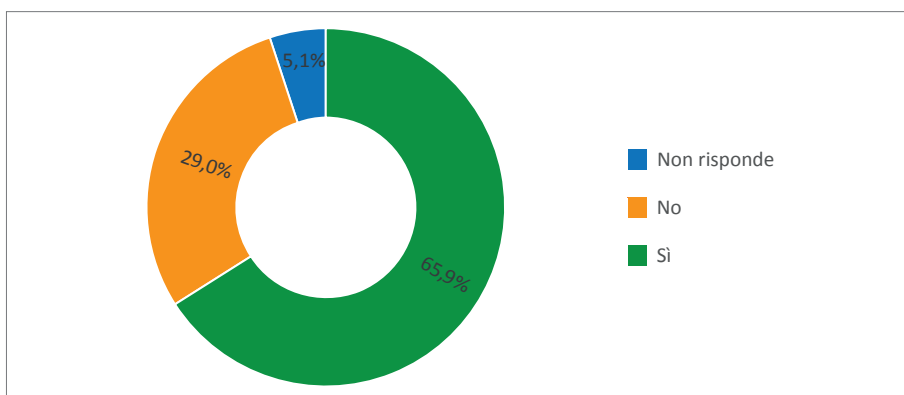
Figura 3.20 Motivi per cui si sono rivolti ai servizi di orientamento



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Tra chi ha usufruito dei servizi di orientamento, il 65,9% si dichiara soddisfatto, ma non possiamo esimerci dall'interrogarci su quel 29,0% dei restanti fruitori che si dicono insoddisfatti dell'esperienza fatta. Le ragioni della soddisfazione sono per più della metà dei fruitori legate al fatto di aver soddisfatto i propri bisogni informativi; quasi il 22% dichiara di aver chiarito le proprie idee con riguardo al futuro professionale. Di contro, il motivo di insoddisfazione più indicato è il fatto di non aver ricevuto le informazioni di cui sentiva il bisogno, perché l'approccio con i servizi ha generato maggiore confusione. La figura 3.21 e la tabella 3.10 riportano i dati nel dettaglio.

Figura 3.21 Soddisfazione dei servizi ricevuti



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Tabella 3.10 Motivi di soddisfazione e insoddisfazione relativi all'esperienza con i servizi di orientamento

Per quale motivo principale sei soddisfatto del servizio ricevuto?	v.a.	%	% valida
Perché ho ricevuto le informazioni di cui avevo bisogno	762	20,9	51,4
Perché sono riuscito a chiarire le idee sul mio futuro formativo/professionale	325	8,9	21,9
Perché gli operatori sono stati professionali e competenti	291	8,0	19,6
Perché mi sono sentito accolto	93	2,6	6,3
Altro	11	0,3	0,7
<i>Totale</i>	<i>1.482</i>	<i>40,7</i>	<i>100,0</i>
Risposta non dovuta	2.160	59,3	
Totale	3.642	100,0	
Per quale motivo principale non sei soddisfatto del servizio ricevuto?	v.a.	%	% valida
Perché non ho ricevuto le informazioni di cui avevo bisogno	192	5,3	29,4
Perché gli operatori non sono stati professionali né competenti	74	2,0	11,3
Perché non ho trovato sostegno alle mie richieste	145	4,0	22,2
Perché mi sono sentito ancora più confuso sul mio futuro formativo/professionale	186	5,1	28,5
Altro	56	1,5	8,6
<i>Totale</i>	<i>653</i>	<i>17,9</i>	<i>100,0</i>
Risposta non dovuta	2.989	82,1	
Totale	3.642	100,0	

Fonte: rilevazione Inapp, 2023

E quale dovrebbe essere, secondo i giovani intervistati, il ruolo e la funzione di un servizio di orientamento rivolto a tale target (tabella 3.11)? Le funzioni principali sono legate alla conoscenza del territorio, alla conoscenza di sé stessi, delle proprie aspirazioni e delle proprie capacità per favorire una scelta consapevole. Meno selezionata la risposta relativa alla funzione di sostegno nella definizione di un progetto per il futuro, probabilmente perché appare troppo difficile e lontano per poterlo pensare e immaginare.

Tabella 3.11 Aspettative sulle funzioni dei servizi di orientamento

Cosa dovrebbe principalmente offrire un servizio di orientamento?	%
Fornire informazioni utili sulle opportunità presenti sul mercato del lavoro	29,0%
Favorire una scelta consapevole del percorso di studio/lavoro	21,8%
Supportarmi nella conoscenza di me stesso, delle mie capacità e delle mie aspirazioni	19,8%
Collegare adeguatamente la domanda e l'offerta di lavoro	17,6%
Sostenermi nella definizione di un progetto per il mio futuro professionale	11,7%
Totale	100,0%

Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Interessante è anche il dato relativo alla scelta dei percorsi scolastici. Nella ricostruzione del percorso di studi abbiamo già esplorato articolatamente cosa scelgono e come compiono le loro scelte. Qui andiamo a individuare, in modo analitico, quali sono le dimensioni che interferiscono in modo più pregnante nel loro tragitto di formazione e come si colloca l'orientamento rispetto ad altri fattori. Sicuramente ciò che piace: oltre l'80% del campione dichiara infatti che ha scelto l'indirizzo scolastico esclusivamente sulla base dei propri interessi. Elevata anche l'influenza dei genitori e comunque degli altri significativi, come si evince dalla tabella 3.12.

Tabella 3.12 Fattori che hanno influenzato la scelta della scuola (%)

Fattori determinanti nella scelta	Poco o per nulla	Molto o abbastanza
Ho scelto in base a ciò che mi piaceva e mi interessava	13,6	83,5
Ho scelto in base a ciò che mi pareva aprire maggiori possibilità e non fosse una scelta vincolante e definitiva	27,2	69,9
Ho scelto in base al lavoro che volevo fare	40,0	57,1
Ho scelto in base ai consigli dei miei genitori	43,0	54,1
Ho scelto in base ai consigli di persone importanti per me (insegnanti, persone di fiducia)	47,8	49,3
Ho scelto in base a percorsi di orientamento specifici	51,0	46,1
Ho scelto in base al corso universitario che volevo fare	55,1	42,0
Ho scelto in base alla vicinanza (ad es.: era la scuola più vicina; l'unica scuola del mio paese; l'unica scuola raggiungibile ecc.)	68,4	28,7
Ho seguito la scelta fatta dai miei amici	76,2	20,9
È stata una scelta di ripiego/esclusione	77,5	19,6

Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Risultati analoghi, sebbene con percentuali inferiori, li troviamo anche in relazione alla scelta universitaria, anche qui prevalgono le dimensioni degli interessi e di ciò che piace, poca attenzione sembra dedicata al contesto di riferimento e alle opportunità che questo offre. Prevale la tendenza alle dimensioni interne (ambizioni, interessi, sogni) piuttosto che a quelle esterne (domanda di lavoro, mercato del lavoro, mondo professionale). Desiderata e aspirazioni personali prevalgono, meno incisivo in questo caso il consiglio di genitori o persone di riferimento, molto basso il riferimento ai servizi di orientamento. Questi risultati confermano il dato per il quale i giovani spesso inseguono i sogni a scapito di obiettivi aderenti al contesto e quindi obiettivi più facilmente raggiungibili. È opinione di chi scrive che bisognerebbe educare i giovani a porsi obiettivi aderenti al contesto e a predisporre relativi e funzionali piani d'azione, senza con questo voler delegittimare l'importanza di perseguire i propri sogni. La tabella 3.13 riporta i risultati ottenuti alla domanda che chiedeva sulla base di quali fattori avessero scelto l'università.

Tabella 3.13 Fattori che hanno influenzato la scelta dell'università (%)

Fattori determinanti nella scelta	Poco o per nulla	Molto o Abbastanza
Ho scelto in base a ciò che mi piaceva e mi interessava	2,1	40,3
Ho scelto in base al lavoro che volevo fare	6,7	35,7
Ho scelto in base a ciò che mi pareva aprire maggiori possibilità e non fosse una scelta vincolante e definitiva	14,1	28,4
Ho scelto in base a percorsi di orientamento specifici	27,8	14,6
Ho scelto in base ai consigli dei miei genitori	30,9	11,6
Ho scelto in base ai consigli di persone importanti per me (insegnanti, persone di fiducia)	31,5	10,9
È stata una scelta di ripiego/esclusione	35,7	6,7
Ho seguito la scelta fatta dai miei amici	40,6	1,9

Fonte: rilevazione Inapp, 2023

3.7 Rapporto con Internet e le nuove tecnologie

Le nuove tecnologie sono parte integrante della vita quotidiana dei giovani per motivi di studio, di lavoro e di intrattenimento, con un impatto positivo, come sfuggire alla solitudine, o negativo come i disturbi del sonno sulla loro vita (Limone e Toto 2021), (Hidayatullah *et al.* 2023). L'uso di Internet è aumentato in questi

anni a livello globale, soprattutto tra i ragazzi per diverse ragioni come fare compiti, giocare, comunicare con i coetanei (Caso 2015).

I dati disponibili nel Rapporto Giovani 2023 (Istituto Giuseppe Toniolo 2023) mostrano, inoltre, come l'esperienza della pandemia abbia prodotto, soprattutto sugli adolescenti, un peggioramento della condizione psicologica ed emotiva e un impoverimento delle capacità di relazione sociale causati dall'isolamento.

I giovani sono pienamente coinvolti dal processo di transizione digitale, per cui vengono considerati esperti degli articolati meccanismi della digitalizzazione sin dalla nascita e rappresentano una delle categorie maggiormente investite dalle problematiche generate dai mutamenti in corso. I dati Eurostat⁴⁸ rivelano che nel 2022 il 96% dei giovani di età compresa tra 16 e 29 anni nell'UE ha riferito di utilizzare Internet quotidianamente, con l'Italia e la Bulgaria in coda alla classifica con una percentuale pari al 94%. Questi cambiamenti hanno alimentato il dibattito scientifico sugli effetti positivi e negativi dell'uso di Internet, amplificato ulteriormente a causa del Covid-19. L'Eurostat dichiara che, a causa della pandemia da Covid-19, la maggior parte delle attività online ha registrato un aumento, compresi i corsi online per la didattica a distanza che sono passati dal 13% nel 2019 al 35% nel 2021.

Questo progressivo incremento pervasivo dell'utilizzo dei nuovi dispositivi tecnologici – sostenuto anche dallo sviluppo della digitalizzazione⁴⁹ e, parallelamente, gli interrogativi su come tale fenomeno impatti soprattutto sulle fasce più vulnerabili ed esposte all'utilizzo dei dispositivi tecnologici – ha spinto il gruppo di ricerca a focalizzare l'attenzione anche sull'utilizzo che i giovani fanno di Internet.

Date queste premesse, sono state formulate domande per cercare di offrire una rappresentazione del generale processo di fruizione delle nuove tecnologie e, conseguentemente, per tentare di comprendere se e quanta consapevolezza abbiano i giovani di questi processi e quale percezione essi manifestino in merito alle possibilità offerte dalla rete.

L'uso di Internet da parte dei giovani

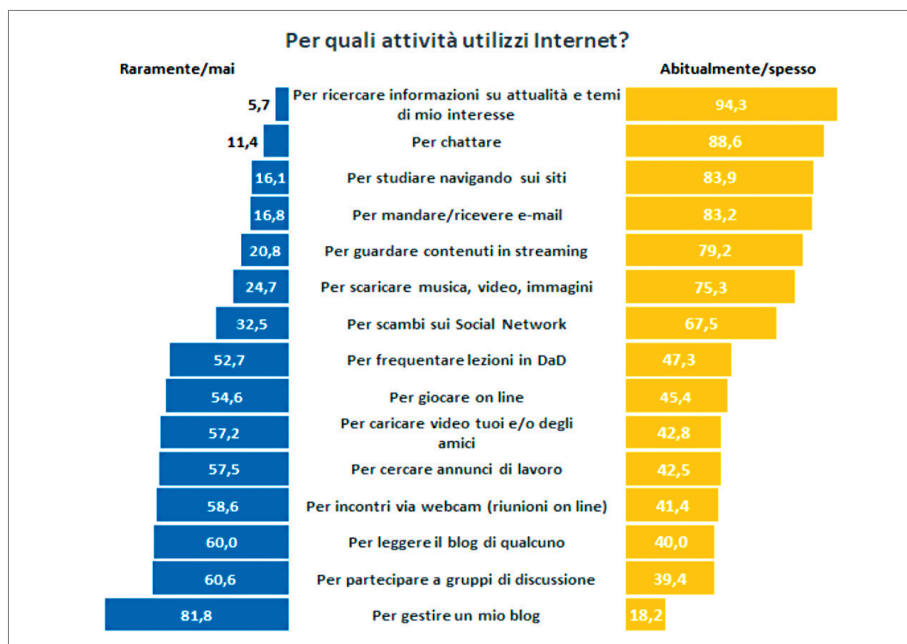
Per ricostruire un generale quadro del tipo di fruizione di Internet e dei vari dispositivi tecnologici praticata dai ragazzi intervistati, si è partiti con l'esplorazione del tempo dedicato a specifiche attività di possibile interesse (studio, lavoro, svago,

⁴⁸ I dati riportati sono in possesso dell'Eurostat e sono pubblicati sul sito <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/w/ddn-20230714-1>.

⁴⁹ Promossa dal PNRR nella Missione 1 con il 27% delle risorse totali del Piano nazionale di ripresa e resilienza dedicate alla transizione digitale.

interessi culturali, socializzazione) chiedendo loro di fornire una stima, in termini di frequenza, del tempo investito per ciascuna delle attività indicate, attraverso i vari dispositivi a loro disposizione (pc, cellulare, tablet) (vedi figura 3.22).

Figura 3.22 **Attività per le quali si usa Internet**



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Come era facile prevedere, l'utilizzo di Internet risulta totalizzante: i ragazzi sono frequentemente connessi per cercare informazioni di loro interesse, per motivi inerenti allo studio, per scambio, comunicazione e socializzazione e per attività di svago e intrattenimento musicale.

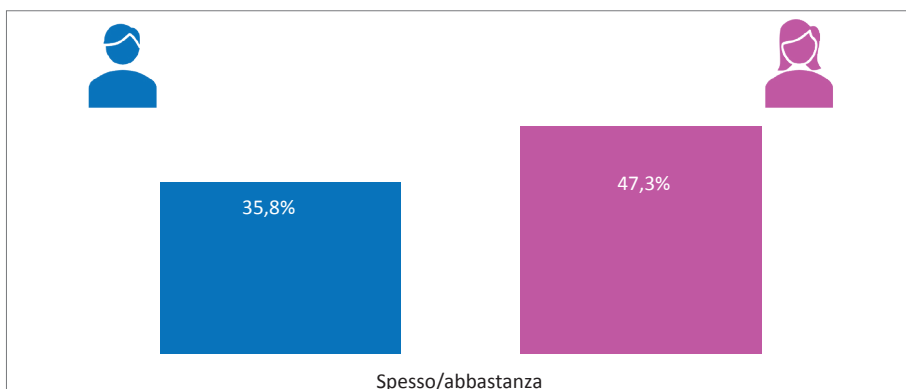
Una così frequente esposizione alle attività in rete denota una certa dipendenza dalle tecnologie, soprattutto per motivi di intrattenimento e di comunicazione. Le chat e i social network così tanto usati offrono sicuramente un'importante opportunità per mantenere e accrescere la frequenza dei contatti sociali ma, al tempo stesso, possono costituire forme di comunicazione caratterizzate da rischi legati alla sicurezza, alla privacy, al benessere, soprattutto nei più giovani. Meno frequente è l'utilizzo della rete per le lezioni a distanza, o per attività di tipo ludico, queste ultime più frequenti tra i giovanissimi. La gestione di un proprio blog è l'attività meno praticata, denotando con

ciò che l'uso tende ad essere orientato maggiormente a una fruizione di acquisizione passiva di contenuti piuttosto che agita in senso propositivo.

Probabilmente, l'impegno per costruire e gestire un blog – che generalmente è uno spazio entro cui veicolare contenuti specifici e tematici – viene facilmente scavalcato dalle forme più immediate di comunicazione attraverso video personali e immagini diffuse attraverso *Reel* su *Instagram* o video su *TikTok*, modalità immediate e che richiedono flash di attenzione, e che stanno segnando un cambiamento nelle modalità comunicazione online.

Concentrando l'attenzione sull'uso di Internet per la ricerca di un lavoro, si registra che questo canale viene utilizzato abitualmente dal 42,5% dell'intero campione e ciò avviene maggiormente tra le ragazze rispetto ai ragazzi (figura 3.23): tale dato trova conferma anche nella ricerca portata avanti dall'Osservatorio sul mercato del lavoro di Jobtech⁵⁰. Le ragazze sono più inclini a utilizzare più frequentemente le chat, con uno scarto di sei punti percentuali, circa il 91,2% delle intervistate, e i maschi nell'85% dei casi.

Figura 3.23 Uso di Internet per cercare annunci di lavoro incrociato e genere



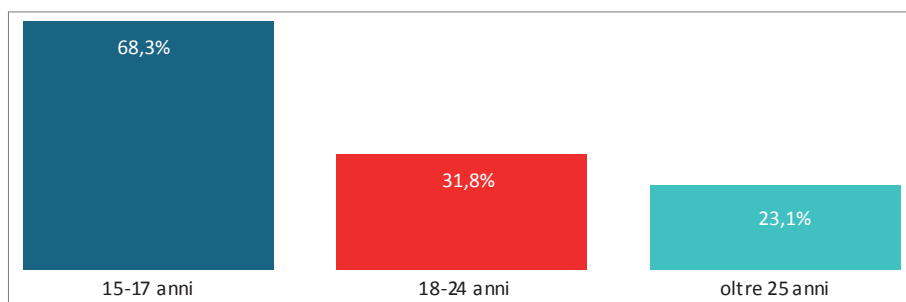
Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Guardando alle diverse fasce di età si evidenzia una differenza significativa nella distribuzione delle risposte per alcuni item e si osservano, in generale, una tendenza

⁵⁰ Secondo le analisi di Jobtech (<https://jobtech.it>), l'agenzia per il lavoro di nuova generazione, il primo semestre dell'anno 2023 ha registrato un aumento complessivo del 22% degli annunci di lavoro disponibili online rispetto alla prima parte dell'anno precedente. L'indagine, svolta su 60.000 utenti attivi sui portali verticali dell'agenzia nel primo semestre del 2023, conferma quella che è ormai una costante italiana: le donne (65%) cercano lavoro più degli uomini, a riprova del fatto che fanno più fatica a trovare un collocamento sul mercato.

a un uso continuo di Internet nei giovanissimi. Giocare online è un'attività, che decresce all'aumentare dell'età, in quanto giocano abitualmente online il 68,3% dei ragazzi di età compresa tra 15 e 17 anni, contro il 31,8% degli intervistati di età compresa tra 18 e 24 e il 23,1% di soggetti dai 24 anni in su (figura 3.24).

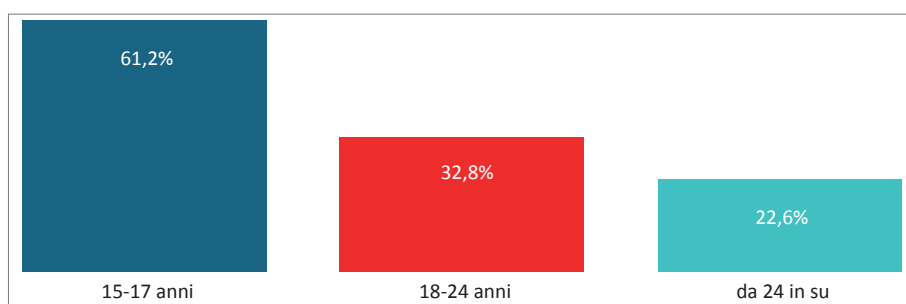
Figura 3.24 Uso di Internet per giocare online e fasce di età



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Altro dato da attenzionare è quello sull'uso di Internet per caricare video, propri o degli amici, in quanto si registra uno scarto di quasi 40 punti percentuali tra i minorenni intervistati che caricano abitualmente video (61,2%) e gli altri gruppi di età (32,8% tra i 18 e i 24 anni e 22,6% dai 24 anni in poi) (figura 3.25).

Figura 3.25 Uso di Internet per caricare video e fasce di età



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

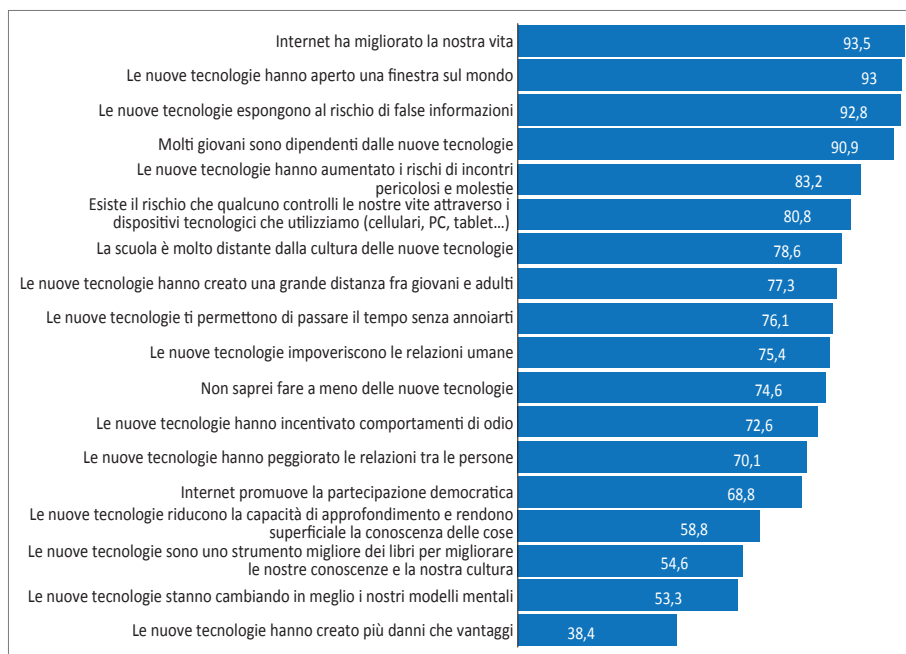
Rispetto all'abitudine di scaricare video e musica le differenze si attenuano, anche se sono sempre i giovanissimi (15-17 anni) a scaricare maggiormente contenuti

musicali (78,7%), seguiti dai ragazzi di età compresa tra 18 e 24 anni (77,5%), fino a scendere al 62,8% dei giovani più maturi. La forbice tra giovanissimi e meno giovani si riapre quando si osserva l'uso della rete per scambi sui social: si registra uno scarto di quasi 13 punti percentuali tra i minorenni intervistati che dichiarano di usare abitualmente la rete per attività di scambio relazionale sui social: il 75,3% dei minorenni contro il 62,1% dei giovani appartenenti che hanno tra i 18 e i 24 anni e il 61,5% di coloro che ne hanno più di 24. Questi risultati sono in linea con ciò che emerge dalle diverse indagini realizzate in Italia e all'estero (Censis 2022), ossia una impennata nell'uso della rete da parte dei minori negli ultimi anni.

Impatto delle nuove tecnologie sulla vita dei giovani: alcune percezioni

Per avere indicazioni sulla generale percezione e visione sul mondo della rete e dell'uso delle tecnologie e su come i ragazzi valutino gli impatti di esso sulle (nostre e) loro vite, è stata sottoposta all'attenzione degli intervistati una batteria di 18 item rispetto ai quali indicare il proprio grado di accordo (figura 3.26).

Figura 3.26 Le opinioni espresse dai giovani sulle nuove tecnologie (% di casi che si dichiarano prevalentemente d'accordo)



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

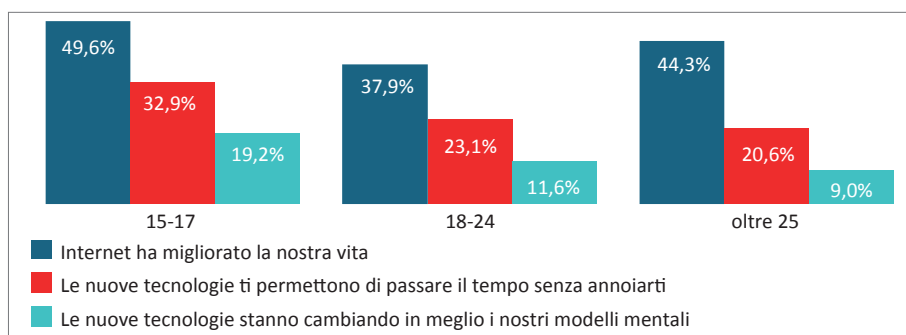
La prima impressione che si ricava dalle risposte date è che prevalga una visione positiva, anche se relativa a due item il cui senso appare piuttosto referenziale e difficilmente negabile. Più indicativo è il dato invece relativo all'opinione espressa sugli effetti di possibile dipendenza e sul rischio di incorrere in fake news e false credenze.

I giovani intervistati sembrano piuttosto consapevoli, infatti, degli effetti collaterali che la predominanza delle tecnologie porta con sé e che quindi esponga al rischio di false informazioni, crei dipendenza, aumenti i rischi di incontri pericolosi e di molestie e che inneschi possibili processi di controlli sulla vita delle persone attraverso i dispositivi tecnologici utilizzati.

Nonostante la consapevolezza dei rischi e dei possibili effetti negativi e seppur concordi nel ritenere che l'uso ingente delle tecnologie non stia cambiando in meglio i modelli di pensiero, nel complesso l'opinione diffusa tra i ragazzi intervistati è che i danni arrecabili siano minori dei vantaggi ottenibili. Vi è anche disaccordo sul fatto che le tecnologie siano uno strumento migliore dei libri per accrescere le conoscenze e la cultura, ma allo stesso tempo si dichiara che esse non riducono la capacità di approfondimento.

Guardando alle diverse fasce di età, si evidenzia una differenza significativa nella distribuzione delle risposte sui benefici di Internet, infatti sono soprattutto i giovanissimi (15-17 anni) a essere d'accordo nel ritenere che Internet abbia migliorato la nostra vita, che le nuove tecnologie permettono di passare il tempo senza annoiarsi e che stanno cambiando in meglio i nostri modelli mentali, rispetto ai ragazzi di età compresa tra i 18 e i 24 anni e ai giovani sopra i 25 anni (figura 3.27).

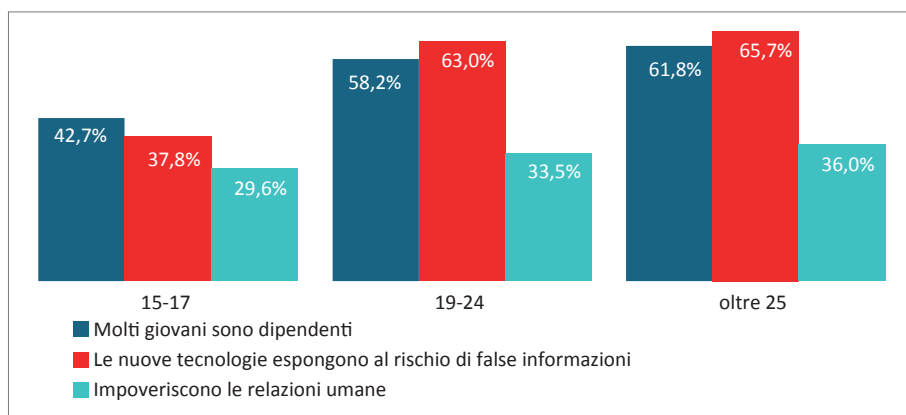
Figura 3.27 Percezione sui vantaggi e gli svantaggi derivanti dall'uso delle tecnologie per fasce di età



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

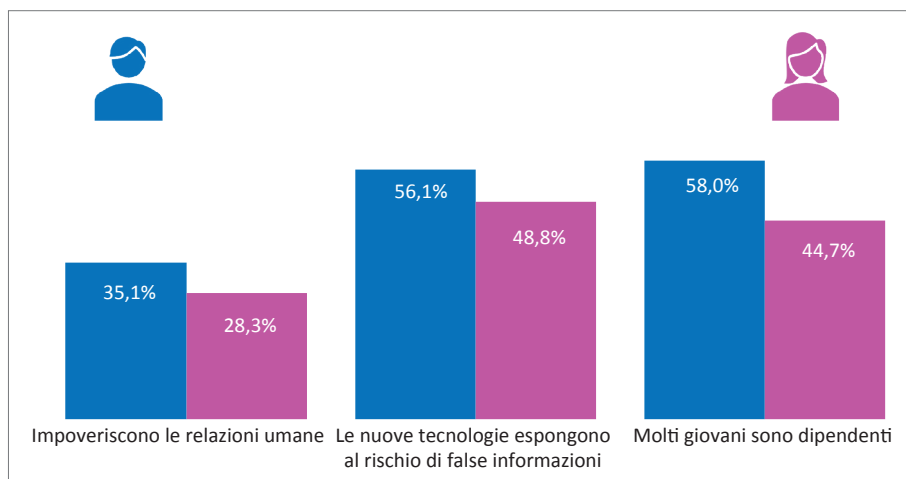
Di contro sono soprattutto i giovani sopra i 25 anni e le ragazze a esprimersi in senso positivo con alcune affermazioni che descrivono aspetti negativi dell'uso di Internet come la dipendenza, il rischio di essere esposti a false informazioni e l'impovertimento delle relazioni umane.

Figura 3.28 Dipendenza, false informazioni e impoverimento relazioni umane per fasce di età



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

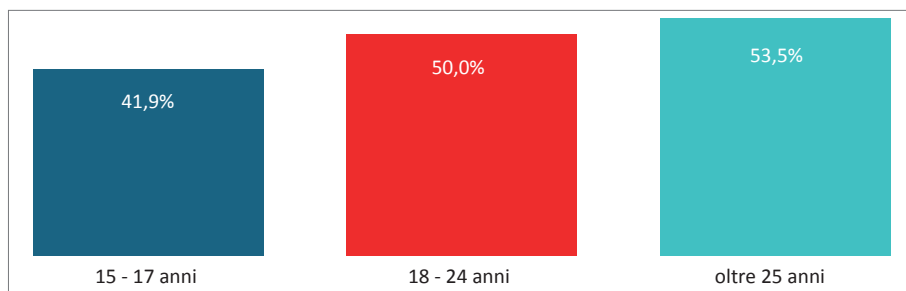
Figura 3.29 Dipendenza, false informazioni e impoverimento relazioni umane per genere



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

La percezione dei pericoli della rete sembra essere maggiore fra le ragazze (36,4%) rispetto ai ragazzi (26,1%) per quanto concerne l'aumento dei rischi di molestie, in linea con quanto sottolineato da Save the Children "gli ambienti digitali, come tutti gli aspetti dell'interazione umana, non sono neutri rispetto al genere, piuttosto riproducono le esistenti relazioni di potere già presenti all'interno delle società". Tuttavia, sono i giovani sopra i 25 anni, i più maturi, a ritenere che le nuove tecnologie abbiano aperto una finestra sul mondo (figura 3.30).

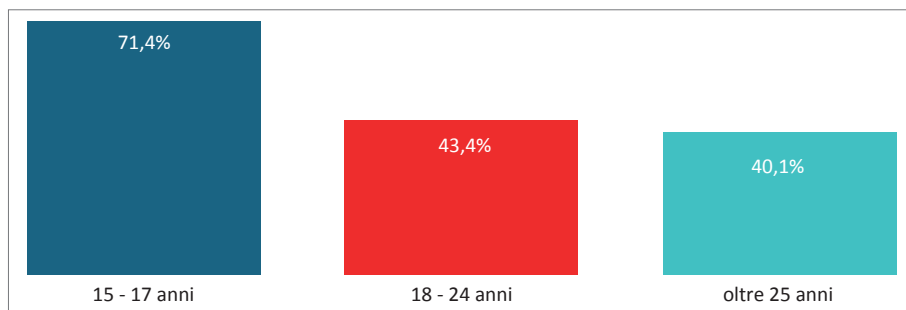
Figura 3.30 Internet come finestra sul mondo per fascia di età



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

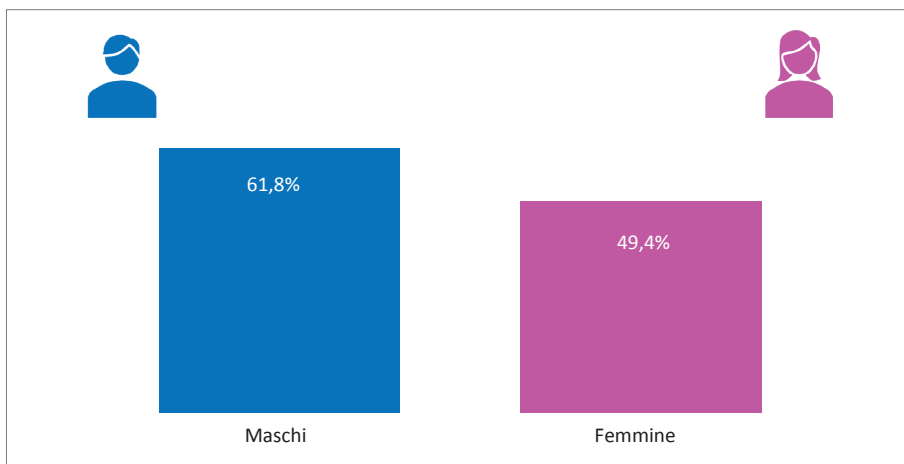
Di contro, sono i giovanissimi e i maschi ad essere maggiormente convinti che Internet sia uno strumento migliore dei libri per aumentare la propria conoscenza e la propria cultura (figura 3.31).

Figura 3.31 Grado di accordo espresso sull'item "Le nuove tecnologie sono uno strumento migliore dei libri per migliorare le nostre conoscenze e la nostra cultura" per fascia di età



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Figura 3.32 Grado di accordo espresso sull'item "Le nuove tecnologie sono uno strumento migliore dei libri per migliorare le nostre conoscenze e la nostra cultura" per genere



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

La forbice tra giovanissimi e meno giovani si allarga quando si chiede loro se riescono a fare a meno delle tecnologie: si registra uno scarto di quasi 15 punti percentuali tra i minorenni intervistati che dichiarano di essere molto d'accordo (36%) con l'item "i giovani non sanno fare a meno della tecnologia" contro il 21,6% dei 18-24enni e il 21,8% degli ultra venticinquenni.

In conclusione, la massiccia diffusione delle tecnologie digitali e dei dispositivi mobili ha modificato profondamente la vita delle persone, cambiando sia il modo di comunicare e di relazionarsi con gli altri, sia le modalità di intrattenimento. Usate in modo consapevole le nuove tecnologie hanno la capacità di semplificare la vita, di facilitare momenti di incontro e scambio ma, usate in maniera poco corretta, possono trasformarsi in fonti di problemi e malesseri. Questa rapida espansione in ambito personale, scolastico, professionale richiede maggiori competenze digitali e nuove sfide per i sistemi educativi. L'innovazione e la digitalizzazione giocano un ruolo chiave sia nell'istruzione che nella formazione, inducendo nuove opportunità di apprendimento. La disponibilità di queste tecnologie modifica e ridefinisce anche il modo di studiare, lavorare, gestire le informazioni. Ma accanto agli elementi positivi è necessario anche richiamarne il lato oscuro, ossia le conseguenze negative per chi ne resta escluso e gli inevitabili effetti perversi. È ancora acceso il dibattito scientifico sugli effetti positivi e negativi dell'uso di Internet, tra nuove

normalità o dipendenza e l'identificazione della giusta misura resta forse una delle sfide più importanti da affrontare.

3.8 Attivismo e partecipazione alla vita pubblica

Oltre agli aspetti più strettamente connessi al lavoro, al percorso di transizione alla vita adulta e alle esigenze di orientamento, è stato ritenuto rilevante estendere l'esplorazione ai processi di partecipazione, interesse e coinvolgimento alla vita pubblica.

L'attivismo può essere definito come un'attività finalizzata a produrre un cambiamento sociale o politico ed è spesso inteso anche come sinonimo di protesta o dissenso.

La partecipazione può essere definita come la possibilità di prendere parte a una forma qualsiasi di attività, sia semplicemente con la propria presenza, e con un interessamento diretto, sia recando un effettivo contributo al compiersi dell'attività stessa.

Nello specifico, questi due fenomeni sono stati rilevati chiedendo ai giovani intervistati di misurare la frequenza con la quale partecipano alle attività della collettività e, in particolar modo, a eventi riguardanti la politica, la cultura, la religione, ma anche di misurare il loro coinvolgimento nelle attività di rappresentanza nella formazione e nel lavoro, nonché nelle attività di loro interesse. Si è cercato di esplorare come i giovani considerano la partecipazione al contesto sociale in cui si muovono per dare spunti a eventuali riflessioni su alcuni loro atteggiamenti e comportamenti che hanno rilevanza nei rapporti con i loro pari, ma anche con il più ampio contesto che li circonda.

La fotografia che ne è uscita evidenzia come la generale tendenza alla disaffezione dalla partecipazione collettiva manifestata dai giovani possa costituire un rischio di esclusione dalla vita formativa, lavorativa e, naturalmente, anche dalla vita sociale e politica. I livelli di partecipazione, si attestano su livelli bassissimi, in particolar modo per quanto riguarda la politica, le attività di rappresentanza sindacale e quelle all'università. Gli eventi sui quali abbiamo chiesto di esprimere il loro grado di partecipazione sono:

- riunioni di partiti politici;
- comizi, cortei, manifestazioni di tuo interesse;
- incontri presso associazioni culturali;
- attività presso associazioni di volontariato;
- incontri di gruppi religiosi;

- attività di rappresentanza a scuola;
- attività di rappresentanza all'università;
- attività di rappresentanza al lavoro (sindacati);
- altro.

È stato loro chiesto di esprimere una valutazione della loro partecipazione utilizzando una scala per rilevare l'eventuale frequenza di partecipazione agli eventi prima elencati. Per quanto riguarda la partecipazione a 'riunioni di partiti politici' il 73% ha risposto di non partecipare 'mai' alla vita politica; ciò può essere letto come un distacco dal mondo della politica, forse causato dalla percezione che hanno i giovani di non sentirsi ascoltati e coinvolti in prima persona. Solo un 4% racconta di parteciparvi attivamente. Scarsa è anche la partecipazione a incontri religiosi; solo il 23% dei rispondenti ha dichiarato che la sua partecipazione è sporadica mentre il 66% non partecipa mai. Per quanto riguarda gli incontri presso associazioni culturali, il 40% dei ragazzi vi partecipa raramente e sono per lo più donne di età compresa tra i 15 e i 17 anni, la cui occupazione è lo studio a tempo pieno.

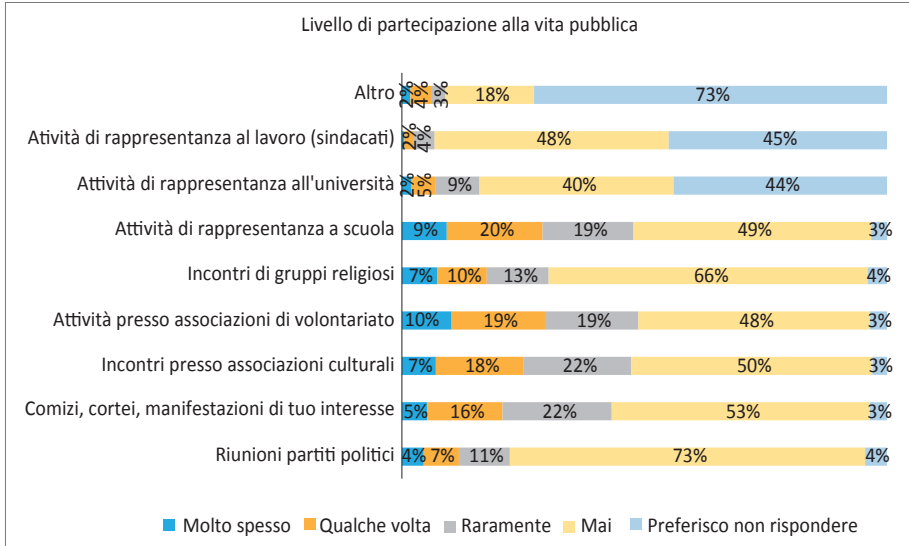
Un 10% dei ragazzi ha espresso di svolgere molto spesso attività presso associazioni di volontariato; sono ragazzi che hanno prevalentemente tutti la licenza media (43%) o diploma di maturità (35%); per il 66% sono donne e sono per lo più impegnate nello studio a tempo pieno essendo per il 44% rientranti nella classe di età 15-17 anni.

La partecipazione a comizi, cortei, manifestazioni di interesse dei ragazzi è anche qui bassa; infatti, il 38% partecipa raramente a questi eventi, se non mai (55%), c'è solo un residuale 5% che dichiara di prender parte molto spesso a eventi di questo tipo.

Per quanto riguarda le attività di rappresentanza sono quelle presenti in ambito scolastico le più partecipate, dove si registra un 9% di intervistati che dichiara di attivarsi in questo tipo di rappresentanza, il 39% si dice interessato e il 49% non partecipa. Analizzando le caratteristiche di questi ragazzi scopriamo che l'80% di loro appartiene alla classe di età 15-17, cioè quella che la scuola la vive da discente e in prima persona e quindi dimostra di volerla vivere non solo come un dovere, ma anche come un luogo dove esprimere far valere i propri diritti.

Molto più scarsa la partecipazione alla rappresentanza universitaria (40%) e sindacale (48%), ma è da evidenziare che, per questi due eventi, un numero consistente di intervistati ha scelto di non rispondere, scelta in prevalenza dagli uomini.

Figura 3.33 Livello di partecipazione alla vita pubblica



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Si conferma, anche in questo campione, la tendenza ad allontanarsi dalla politica e a defilarsi dalla partecipazione attiva, questione affrontata ed evidenziata in recenti indagini (Istituto Giuseppe Toniolo 2023) rispetto alla quale è importante riflettere per cercare di invertire il trend e scongiurare il pericolo di scollamento e marginalizzazione da un contesto sociale e collettivo con cui i giovani devono necessariamente confrontarsi.

3.9 Verso la realizzazione: riferimenti valoriali, aspettative e bisogni

L'analisi dell'universo valoriale di riferimento, come è noto, è un campo di difficile e complessa esplorazione. Pur consapevoli di questo, e facendo implicito riferimento all'ampio dibattito sviluppatosi nell'ambito delle scienze sociali sul tema dei valori sociali⁵¹, di come essi si originano, come sono definiti e come si possono tradurre in forma empiricamente rilevabile, nell'ambito di questo progetto di ricerca è stato ritenuto

⁵¹ Per ulteriori approfondimenti sul tema dello studio dei valori si rimanda, in particolare a De Lillo A. (2006, 2007).

rilevante non trascurare la possibilità di pervenire a una generale rappresentazione dei riferimenti valoriali espressi dai giovani intervistati, per cercare di comprendere in quale spazio essi si posizionassero sulla base dell'importanza attribuita ad alcuni aspetti della propria vita e interpretando quindi la loro scala di valori.

Le macro-dimensioni rispetto ai quali si è cercato di definire quanto prima accennato tengono conto, oltre alle priorità dichiarate in termini di attribuzione di importanza rispetto a una ricca articolazione di elementi, anche dell'attenzione a temi di interesse sociale manifestata in termini di impegno investito, più o meno attivo, ma anche di interesse specifico sulle questioni poste. Oltre alle tematiche di carattere sociale e impatto collettivo, sono stati inoltre esplorati valori pertinenti alla componente della realizzazione personale che danno indicazioni sul profilo e su eventuali mutamenti generazionali e contestuali rispetto ai quali declinare i nuovi significati di realizzazione pensati dai giovani.

L'ipotesi a monte è connessa all'esigenza di capire, almeno a livello molto generale, quale spazio di importanza trovino valori di matrice più conservatrice e tradizionale o se prevalgano tensioni spostate verso un progressismo; se prevalga una tensione verso aspetti di natura più materiale o se invece si sia più orientati a valori di contenuto ideale e spirituale; e ancora se è individuabile una spinta più individualistica o collettivista e come si configurino questi spazi valoriali.

Per rendere chiari i passaggi che hanno condotto alla traduzione empirica di quanto ipotizzato, si procederà con l'illustrare quali indicatori sono stati concepiti e analiticamente osservati, per poi approdare alla ricostruzione di una visione più generale.

Per pervenire a una rappresentazione del posizionamento valoriale, sono stati sottoposti agli intervistati 27 item, relativamente ai quali si richiedeva di indicare quanta importanza rivestisse ognuno di essi, utilizzando una scala a sei posizioni, da 'per nulla importante' a 'importantissimo'.

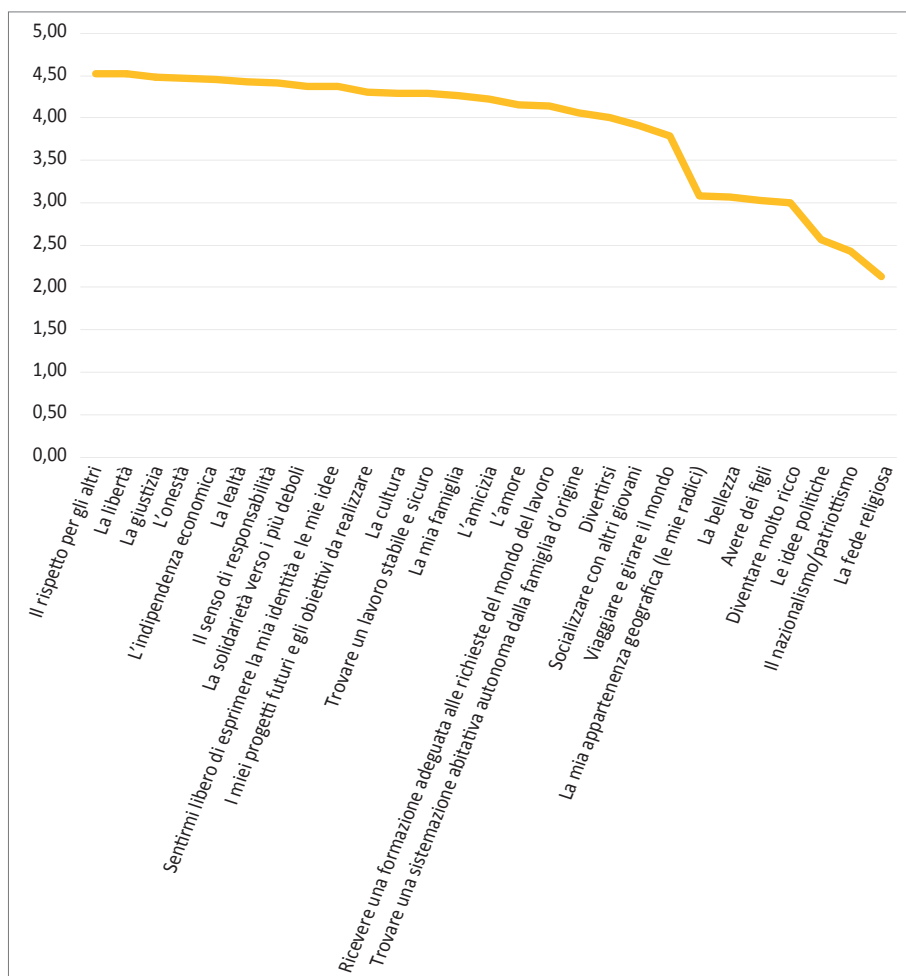
In prima battuta, è stata effettuata un'analisi esplorativa delle distribuzioni per stabilire un ordine di priorità tra tutti gli elementi sottoposti a valutazione, tenendo conto dei valori centrali dei punteggi per ogni item (media, mediana, deviazione standard).

Al fine di verificare la possibilità di sussumere in categorie più generali i singoli valori esplorati, è stata successivamente realizzata un'analisi in componenti principali attraverso cui sono stati individuati tre fattori. Al primo fattore sono fortemente correlati elementi connotabili in senso individualistico, orientati all'autorealizzazione e in cui hanno importanza relazioni interpersonali e comportamenti orientati in senso eticamente corretto. Il secondo fattore è chiaramente definibile in senso conservatore: i valori associati sono quelli identitari, i figli e l'estetica. Il terzo fattore

si richiama agli aspetti edonistici, della leggerezza, dello svago e del benessere economico.

La figura che segue mostra la classifica in ordine di importanza determinata dai punteggi medi attribuiti ai singoli item.

Figura 3.34 Scala dei valori secondo l'importanza attribuita (media dei punteggi)



Nota: *Casi 3.642 – campo di variazione della scala dei punteggi 0-5

Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Decisamente alti i punteggi attribuiti a valori di carattere ideale, quelli che in senso più astratto – nonché più socialmente desiderabili – denotano la tendenza ad

attribuire importanza ai valori sui quali si fonda un sano patto sociale, che sembra però più indirizzato a salvaguardare la garanzia della libertà personale in uno spazio collettivo. Si noti che i punteggi più elevati rimandano, sì al rispetto per gli altri, che è un valore che promuove l'armonia nelle relazioni interpersonali e la coesione sociale, associabile a una prospettiva collettivista o solidaristica, ma, allo stesso tempo, la libertà personale risulta avere punteggio medio paritario, denotando così che l'interesse per il rispetto degli altri sia proiezione di una garanzia per il rispetto della propria libertà. La solidarietà verso i più deboli, indicatore di una propensione verso un approccio collettivista, ha certamente un posto di rilievo, ma si colloca più in basso rispetto a valori di stampo individualista (indipendenza economica).

Valori afferenti alla dimensione etico/morale, quali giustizia, onestà, lealtà e senso di responsabilità trovano anch'essi un posizionamento elevato, seguiti dall'importanza attribuita alla sfera delle relazioni affettive (famiglie, amici e relazioni sentimentali). In coda alla scala si collocano aspetti della vita che rimandano a una dimensione materialistica, edonistica e dell'estetica e ancora più in basso troviamo il riferimento a valori identitari di carattere più tradizionale (politica, nazionalismo, fede religiosa).

Una prima riflessione che si può fare, sulla base delle priorità evidenziate, è una polarizzazione tra la tendenza ad attribuire molta importanza a valori fortemente connotabili in senso etico e minimizzata sugli aspetti identitari sia di carattere politico-istituzionale che religioso. Anche il senso di appartenenza territoriale non gode di uno status di particolare rilievo e ciò fa pensare a quanto poco attecchisca l'influenza di elementi contestuali sulla formazione di processi di costruzione identitari che sembrano circoscriversi maggiormente entro un perimetro di finalità soggettivamente orientate e garantito da un tessuto sociale in cui vi sia libertà, rispetto, giustizia, solidarietà.

Ritorna quella tendenza, a cui si è accennato in premessa a questo capitolo, a chiudersi in un ventaglio ristretto in cui si privilegia la ricerca della rassicurazione e della sicurezza e della garanzia personale. Prevale un orientamento auto-riferito e circoscritto al contesto ristretto piuttosto che la propensione a un interesse collettivo più ampio e tale interpretazione viene confermata, come abbiamo evidenziato nel paragrafo 3.8, dalla scarsa tensione all'impegno civico e alla partecipazione attiva alla vita pubblica. Il tema dell'impegno su questioni di rilevanza sociale è stato ulteriormente indagato cercando di stimare la quota di impegno e interesse investito su temi di rilevanza sociale. Tra gli obiettivi vi era quello di intercettare sia i contenuti delle tematiche che possono maggiormente

suscitare l'attenzione dei giovani sia la propensione a prendere parte attiva a sostegno di certe istanze di interesse collettivo.

Tutela ambientale, diritti delle donne e diritti umani sono le questioni che stanno maggiormente a cuore degli intervistati: in questo caso vi è un investimento di impegno attivo e diretto. Un quinto del campione dichiara di impegnarsi attivamente anche per il rispetto delle comunità LGBTQ+ anche se, in linea generale, tale questione risulta tra quelle che riscuotono i punteggi più alti di disinteresse, insieme al tema dell'immigrazione e al pacifismo. Le tematiche che emergono sono piuttosto allineate a quelle che caratterizzano la generazione Z, molto sensibile ai temi legati all'inclusività, alla diversità nonché alla sostenibilità ambientale.

L'interesse non attivo è rivolto prioritariamente alla sfera della tutela dei diritti: primi fra tutti quelli dei lavoratori, delle persone in stato di povertà, dei giovani disoccupati o precari e dei minori. Le problematiche del lavoro sembrano quindi essere al centro delle attenzioni dei giovani ma il fatto di non attivarsi denota probabilmente un vuoto di rappresentanza rispetto a questi temi tale per cui i giovani, pur ravvisando l'esistenza di problematiche relative alla mancanza di lavoro, alla precarietà e alla vulnerabilità economica di una parte consistente della popolazione, non hanno modo di attivarsi per manifestare il proprio impegno. La consapevolezza che precarietà e scarsa occupazione siano emergenze viene evidenziata dalle risposte date alla domanda: "quali sono, secondo te, le priorità che la società dovrebbe affrontare". Dovendo scegliere solo due opzioni in ordine di priorità, precarietà lavorativa e disoccupazione giovanile sono all'apice delle due classifiche, con notevole distacco dalle altre opzioni riconosciute comunque come validi temi di interesse sociale.

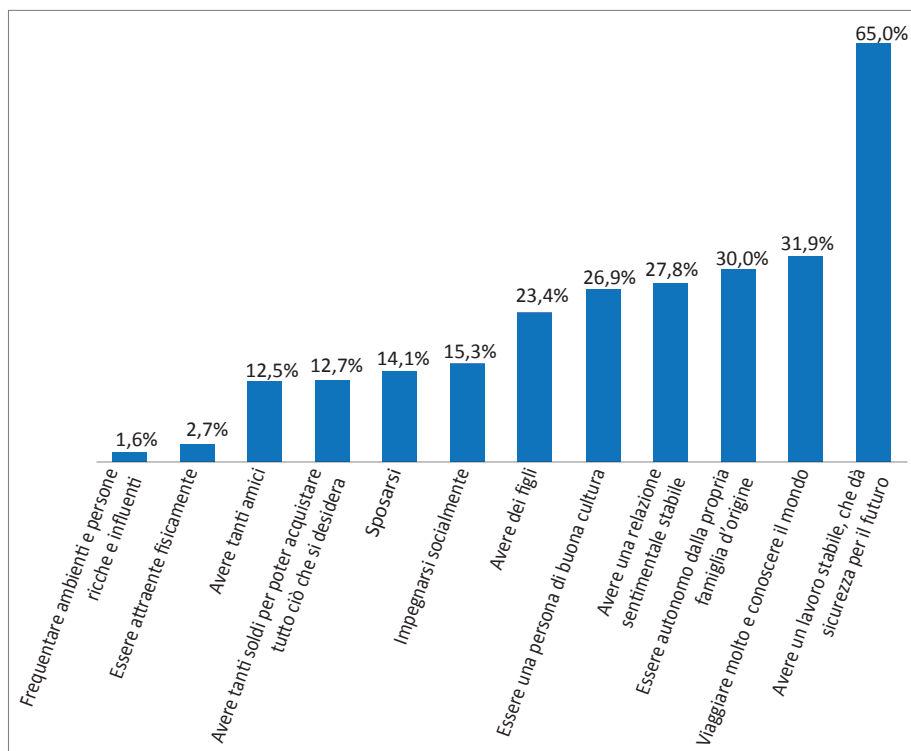
Sembra evidente che il tema del lavoro rappresenti per i giovani intervistati un ostacolo a un pieno processo di transizione alla vita adulta e alla realizzazione personale, aspetto che è stato anch'esso oggetto di esplorazione proprio per capire quali significati venissero attribuiti dovendo negoziare con un contesto che non rende facile un loro posizionamento adeguato, scontrandosi con aspettative che il più delle volte sono poco nitide e disorientate. Ma cosa vuol dire sentirsi realizzati? Quali sono le tappe che, secondo questi ragazzi, devono essere raggiunte per sentirsi realizzati?

Stando all'analisi sulle risposte fornite (i ragazzi potevano scegliere al massimo tre opzioni), emerge che la prima tappa fondamentale è avere un lavoro sicuro e stabile: ciò che Maslow colloca alla base della piramide⁵² gerarchica dei bisogni.

⁵² Abraham Maslow è stato uno psicologo americano noto per il suo contributo alla psicologia umanistica e per la teoria della motivazione basata sulla 'Piramide dei Bisogni'. La sua teoria, spesso chiamata 'Gerarchia

Oltre alla stabilità lavorativa, i viaggi e l'emancipazione dalla propria famiglia d'origine sono considerati obiettivi di realizzazione. Molto meno rappresentati sono aspetti di tono più tradizionale e convenzionale, come sposarsi e avere dei figli. Decisamente poco significativi come obiettivi di realizzazione risultano la frequentazione di persone influenti, la prestanza fisica ed estetica e l'opulenza economica. Anche avere amici non viene considerato un aspetto legato alla realizzazione personale.

Figura 3.35 **Tappe da raggiungere per sentirsi realizzato**



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

È stato anche chiesto ai ragazzi di indicare quale fosse l'età entro la quale decretare la non realizzazione se non fossero stati raggiunte le tappe precedentemente

dei Bisogni di Maslow¹, è stata presentata per la prima volta nel suo articolo del 1943 intitolato *A Theory of Human Motivation* (Maslow 1943).

indicate. Il 22,5% fissa la soglia massima entro i 30 anni e la maggior parte delle risposte (26,1%) ritiene che tale soglia debba essere entro i 40 anni e, per quasi un quarto di essi (23%), non esiste un limite di età. Sembra che il processo di realizzazione non sia vissuto con una data di scadenza, ma che venga considerato un processo individuale e continuo che può variare notevolmente da persona a persona. Il concetto di “perdere il treno delle possibilità di realizzarsi” è spesso basato su aspettative sociali o culturali, ma queste aspettative non sembrano essere applicate rigidamente da ciò che emerge in questo campione.

In questo “non darsi un tempo” si può intravedere l’acquisizione di una consapevolezza della de-strutturazione del modello tradizionale di transizione alla vita adulta che fino a qualche decennio fa seguiva uno schema più lineare e standardizzato che includeva alcuni elementi chiave, sintetizzabile nei seguenti passaggi.

- **Educazione:** il completamento degli studi, spesso con il conseguimento di un diploma universitario, era considerato un passo fondamentale.
- **Lavoro:** dopo l’educazione, molti giovani entravano nel mondo del lavoro, cercando un impiego stabile e costruendo una carriera nel lungo termine.
- **Matrimonio e famiglia:** la formazione di una famiglia era spesso uno degli obiettivi successivi, con il matrimonio e la nascita di figli considerati indicatori importanti di realizzazione personale.
- **Proprietà:** il possesso di una casa e l’accumulo di beni materiali erano spesso parte integrante del percorso tradizionale di realizzazione.

È innegabile che oggi questi modelli tradizionali stiano subendo significative trasformazioni, di seguito alcuni cambiamenti.

- **Percorsi educativi diversificati:** molte persone stanno scegliendo percorsi educativi non convenzionali, come formazione tecnica, corsi online, o esperienze di apprendimento informali. Inoltre, la definizione di successo non è più strettamente legata a un diploma universitario.
- **Flessibilità lavorativa:** con la crescente economia Gig e la flessibilità del lavoro, i giovani adulti possono sperimentare una serie di carriere e progetti professionali prima di stabilirsi in una carriera a lungo termine.
- **Ritardi nella formazione delle famiglie:** molti giovani adulti ritardano il matrimonio e la formazione di una famiglia, concentrandosi invece su carriera, viaggi e altre esperienze personali prima di impegnarsi in relazioni più impegnative.

- Cambiamenti nelle aspirazioni materiali: l'accumulo di beni materiali, come la casa, può essere meno prioritario. La preferenza per la flessibilità e l'esperienza può superare l'importanza della proprietà.
- Riconoscimento delle differenze individuali: c'è una maggiore consapevolezza e accettazione delle differenze individuali, con meno pressione sociale per conformarsi a un unico modello di successo.

Questi cambiamenti riflettono una crescente diversità nelle aspirazioni e nei percorsi di vita, con sempre più persone che scelgono strade non convenzionali per definire la propria realizzazione personale. La flessibilità e la diversità nelle scelte di vita stanno diventando sempre più valorizzate rispetto a un modello rigido e tradizionale di realizzazione nella transizione alla vita adulta.

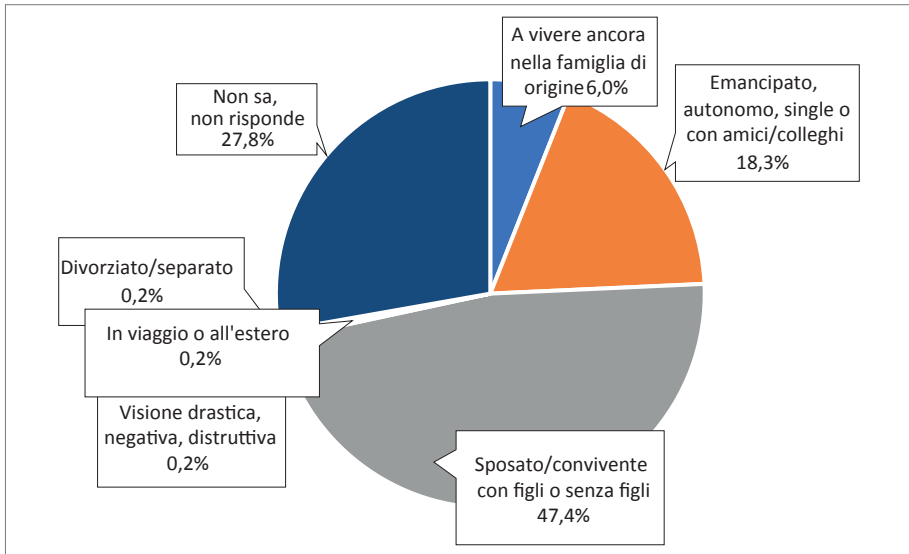
A completamento del quadro generale che si è cercato di rappresentare, nel prossimo paragrafo si evidenzierà come, i giovani che sono stati coinvolti in questa indagine, vedono il proprio futuro, quali aspettative investono e con quali sentimenti si avvicinano a esso.

3.10 Prospettiva temporale e rapporto con il futuro

Il rapporto tra i giovani e il futuro è influenzato da una molteplicità di fattori, creando un paesaggio ricco e variegato. Il modo in cui i giovani affrontano il futuro può essere guidato dalla loro visione del mondo, dalle opportunità disponibili e dalle sfide che incontrano nel loro contesto specifico. È per tali ragioni che, nell'ambito di questa indagine, è stata dedicata una sezione che restituisce una rappresentazione di come i giovani si rapportano con il futuro tra prospettive immaginate, auspiccate e sentimenti evocati.

Dai dati rilevati emerge che il 47% circa degli intervistati riesce a proiettarsi in un futuro a 10 anni di distanza immaginandosi sposato o convivente, con figli o senza; il 18% circa dei rispondenti si vede emancipato, autonomo, single o con amici/colleghi, mentre il 6%, ipotizza di vivere ancora nella famiglia di origine. Tralasciando le scelte più residuali, il numero su cui vale la pena riflettere è quello di coloro che non sanno immaginare come saranno fra dieci anni oppure non rispondono. Si tratta di 1.013 intervistati, pari al 27,8% del totale.

Figura 3.36 Distribuzione % delle risposte al quesito “Per quanto riguarda la tua vita in generale come ti immagini tra 10 anni?”



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

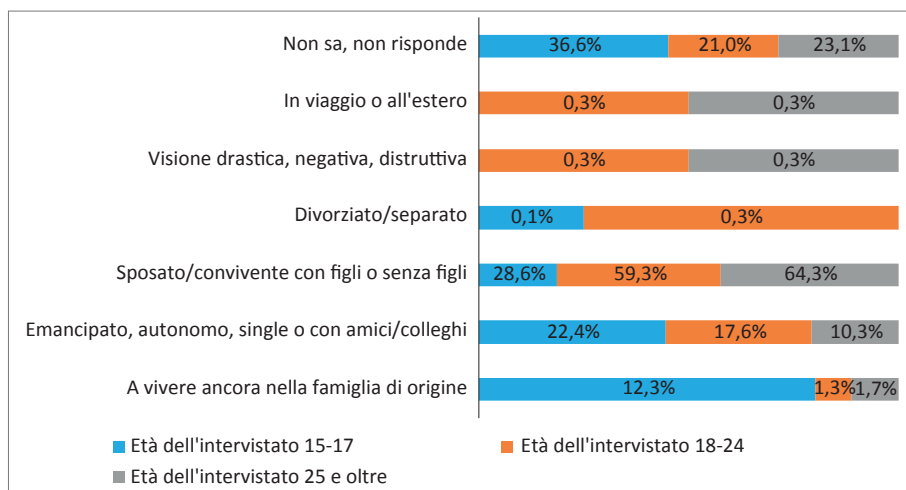
Il genere incide significativamente⁵³ nell'orientare le risposte fornite, in linea con le aspettative più classiche che vedono ancora prevalere fra le femmine (53,6%) l'attesa di formare un nucleo familiare con un partner e, eventualmente, con prole mentre la stessa aspettativa riguarda una percentuale significativamente inferiore di maschi (38,9%), sebbene anche in questo caso rappresenti l'opzione più gettonata. Anche per quanto riguarda il riconoscersi in una prospettiva di vita a 10 anni come persone emancipate e autonome, single o con amici/colleghi, c'è una differenza di posizionamento che risulta correlata al genere e che vede una maggiore scelta di questa opzione da parte dei maschi (20,8%, vs. 16,5% femmine).

Come ci si immagina il proprio futuro a dieci anni di distanza cambia, come era lecito attendersi, anche a seconda della fascia d'età di appartenenza dei ragazzi, e quindi della fase evolutiva vissuta al tempo dell'intervista. Sono i più giovani, ossia i ragazzi nella fascia d'età fra i 15 e i 17 anni, coloro che più facilmente degli altri vedono concreta la possibilità di ritrovarsi fra 10 anni a vivere ancora nella famiglia di origine (12,3%), a fronte dell'1,3% dei 18-24enni e dell'1,7% di chi ha 25 anni e oltre. Allo stesso modo, è

⁵³ Chi-quadrato di Pearson 92,493; Df 6; p= 0.000

il 64,3% dei ragazzi nella fascia d'età più elevata che si immagina sposato o convivente, con figli o senza figli, mentre questa opzione è indicata dal 28,6% dei ragazzi della fascia più giovane, la quale si immagina, anche più delle altre fasce d'età considerate (22,4%), a vivere in modo emancipato e autonomo. C'è tuttavia da segnalare che quella dei più giovani è anche la fascia d'età in cui si ha più difficoltà a rispondere al quesito e probabilmente a proiettarsi in un tempo molto distante dal presente.

Figura 3.37 Per quanto riguarda la tua vita in generale come ti immagini tra 10 anni? Classe d'età dell'intervistato (%)

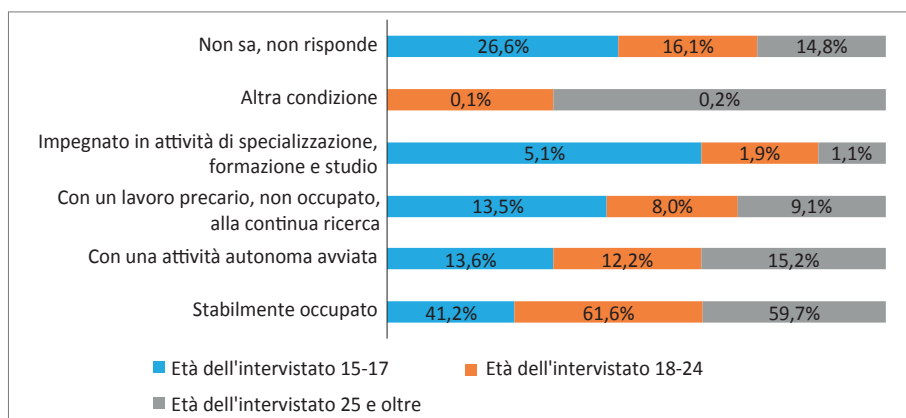


Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Un quesito simile è stato posto anche per indagare come i ragazzi si immaginavano da qui a 10 anni rispetto allo specifico della condizione lavorativa (figura 3.38). Complessivamente, oltre la metà dei rispondenti (52,8%) si immagina stabilmente occupata mentre un altro 13,3% si immagina con una attività autonoma avviata. La quota dei ragazzi che invece si visualizzano in maniera un po' più pessimistica (ossia con un lavoro precario, non occupato, alla continua ricerca) è del 10,5%. Più alta la quota di chi non sa (o non vuole) fornire una risposta, che è complessivamente pari al 20,2% degli intervistati, ma che si riduce con l'aumentare dell'età (pari al 26,6% nella fascia dei 15-17 anni, per poi calare di oltre il 10% già in quella dei 18-24enni). L'ipotesi del raggiungimento di una stabilità occupazionale è quella più facilmente prospettata dai ragazzi di tutte le classi d'età considerate, sebbene sia la fascia di età intermedia quella che si riconosce maggiormente in questa proiezione di sé a 10 anni

mentre è più facile che siano i ragazzi della classe d'età più matura a immaginarsi con un'attività autonoma avviata e quelli più piccoli a immaginarsi con un lavoro precario o non occupati oppure ancora impegnati in attività di specializzazione, formazione e studio.

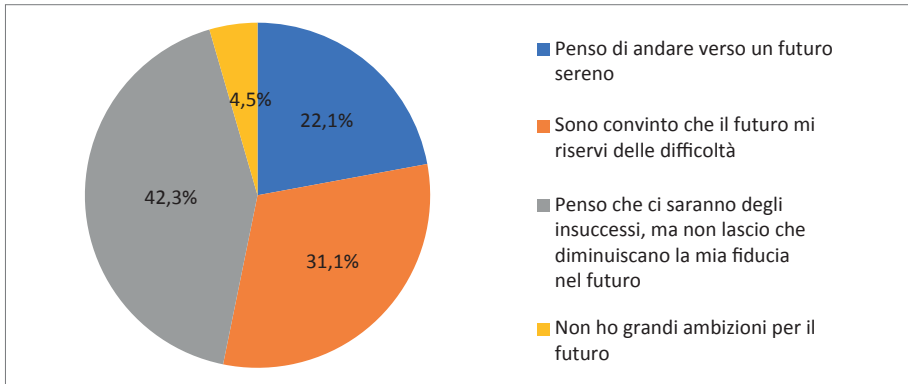
Figura 3.38 Come ti immagini tra 10 anni rispetto alla tua condizione lavorativa per classe d'età (%)



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Sempre per interpretare l'atteggiamento degli intervistati rispetto al futuro, è stato chiesto loro di scegliere l'affermazione in cui si riconoscevano meglio fra le quattro alternative proposte (figura 3.39). Fra le risposte, prevale una posizione realista, in cui il 42% dei ragazzi mette in conto possibili insuccessi, ma non si lascia scoraggiare da questo pensiero, riponendo comunque fiducia nel futuro. Raccoglie il 31,1% delle risposte una visione più pessimista, in cui si ha la convinzione che il futuro riservi delle difficoltà, mentre coloro che pensano di andare verso un futuro sereno sono una percentuale più ristretta, pari a circa il 22% degli intervistati. Il restante 4,5% ritiene di non avere grandi ambizioni per il futuro.

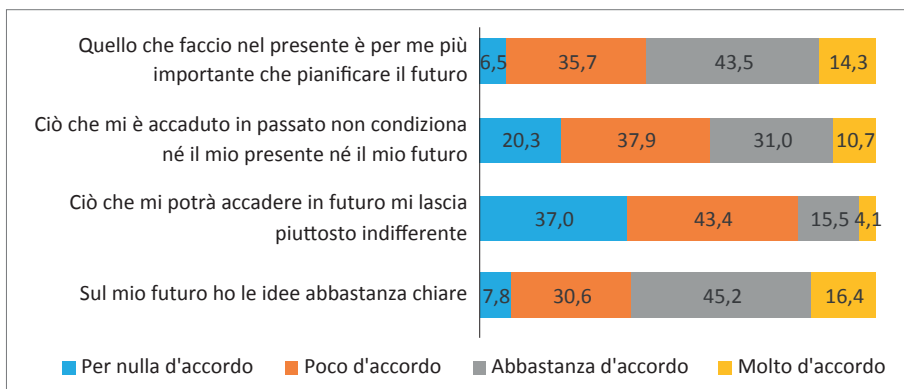
Figura 3.39 Quale delle seguenti affermazioni descrive meglio il tuo atteggiamento rispetto al futuro? Distribuzione delle risposte (%)



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Il quesito successivo, teso a cogliere gli orientamenti prevalenti verso il passato, il presente e il futuro che caratterizzano complessivamente gli intervistati, restituisce un quadro in cui la maggioranza dei ragazzi (61,6%) ritiene di avere le idee abbastanza o molto chiare rispetto al proprio futuro. Tuttavia, il 57,8% ritiene anche che abbia più importanza ciò che fa nel presente piuttosto di quanta ne abbia il pianificare il futuro stesso. Inoltre, dalle dichiarazioni registrate, il pensiero del futuro sembra essere trascurato o marginale per circa un quinto di rispondenti: infatti, mentre il 37% di essi dichiara di non essere d'accordo con l'enunciato che afferma "ciò che mi potrà accadere nel futuro mi lascia piuttosto indifferente" e un altro 43,7% di esserlo poco, è il 19,6% degli stessi a dichiararsi d'accordo con l'affermazione proposta che rimanda a un atteggiamento di indifferenza rispetto al futuro. La maggioranza dei rispondenti (58,2%) è anche in disaccordo con l'enunciato secondo cui ciò che gli è accaduto in passato non condiziona né il presente né il futuro; questo a fronte di un 41,7% che invece si dichiara abbastanza o molto d'accordo con la medesima affermazione.

Figura 3.40 Ecco alcune frasi relative a differenti orientamenti verso il passato, il presente e il futuro. Puoi indicare se sei d'accordo oppure no? (%)



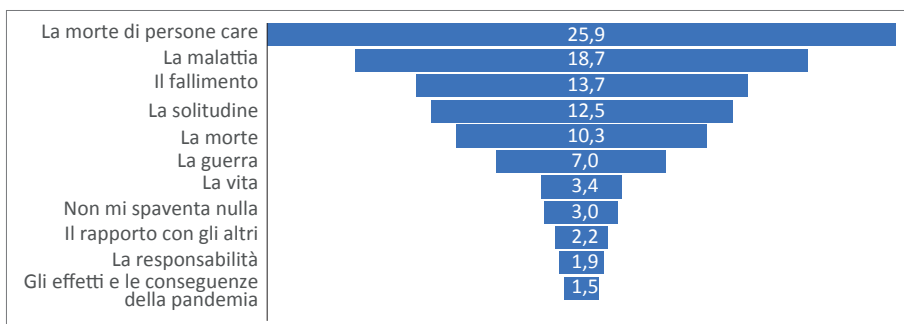
Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Infine, si è indagato quali siano le cose che spaventano di più i giovani rispondenti, i quali sono stati chiamati a stilare una sorta di classifica all'interno di un elenco dato. Il grafico (figura 3.41) riporta le percentuali di risposta attribuite all'elemento che incute complessivamente più timore, ordinate in ordine decrescente. Come si può osservare, considerando il complesso dei rispondenti, non è la propria morte (quinta posizione) a essere prioritariamente temuta bensì quella dei propri cari (prima posizione). Va però segnalato come, anche in questo caso, si evidenzino delle differenze significative confrontando le risposte suddivise per classi d'età dei rispondenti (figura 3.42). La morte di persone care, sebbene sia un tema particolarmente sentito in generale, è quello più temuto dai ragazzi appartenenti alla classe d'età dei 15-17enni che, anche in ragione della minore età, usualmente dipendono maggiormente dai genitori. Spostandoci verso destra sulla barra della vita, possiamo notare che fra i più grandi (25 anni e oltre) si afferma invece la paura della malattia.

La possibilità di fallire come anche il timore della solitudine sono paure riportate in più larga misura dalla fascia d'età dei 18-24enni.

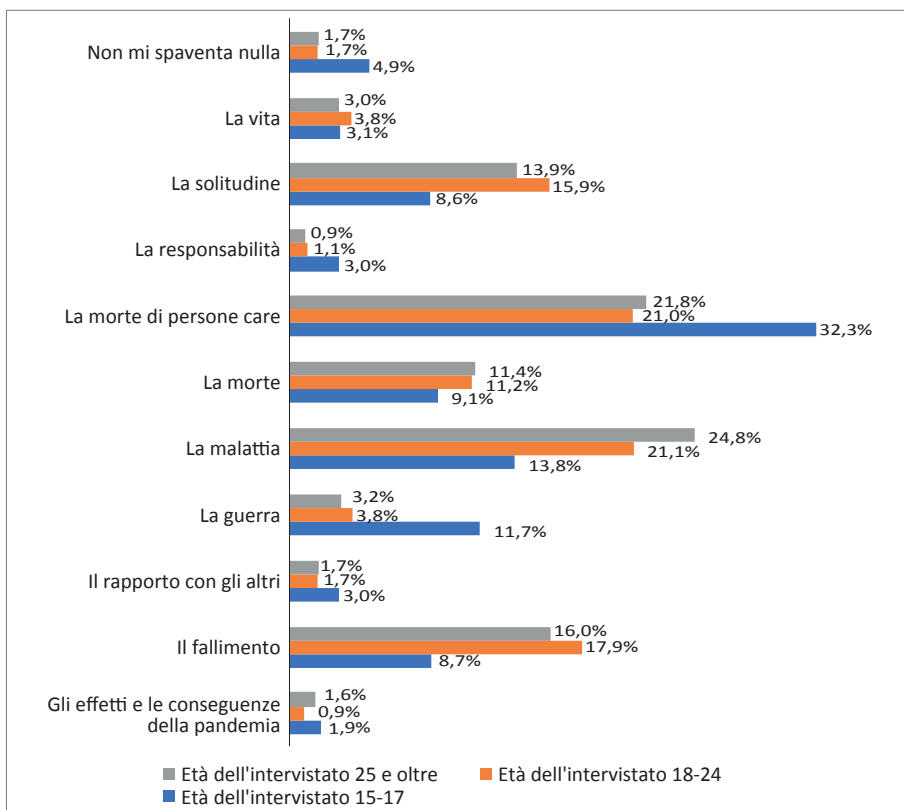
Fra coloro che indicano di non temere nulla (complessivamente il 3% delle risposte fornite) sono i più piccoli a prevalere, così come fra quelli (l'1,5% dei rispondenti) che segnalano come minaccia più temuta quella dei possibili effetti e conseguenze della pandemia, che, tuttavia, risulta in coda alla suddetta classifica.

Figura 3.41 Classifica di ciò che spaventa di più i giovani (%)



Fonte: rilevazione Inapp, 2023

Figura 3.42 Classifica di ciò che spaventa di più i giovani (%) per classi d'età



Nota: *Chi-quadrato di Pearson 353,264, df 22, p= 0,00

Fonte: rilevazione Inapp, 2023

3.11 Una visione d'insieme

I dati fin qui evidenziati potrebbero dar luogo a innumerevoli riflessioni, oltre che ad aprire a nuovi quesiti a cui cercare risposte e a ulteriori strade di approfondimento. La ricchezza delle informazioni è notevole e, già a livello analitico, offre interessanti indicazioni sul profilo di questi giovani. Ma è importante fare lo sforzo di cercare una prima sintesi rispetto a quanto è emerso dalle risposte che questi ragazzi ci hanno fornito in merito ai tantissimi aspetti indagati, soprattutto focalizzandoci sulle questioni che hanno orientato questo lavoro sin dalla sua origine. Tornare al punto di avvio, per cercare di capire se e come questi dati rispondano a quelle che erano le ipotesi a monte della ricerca, è il primo passo per sistematizzare quanto raccolto.

L'esigenza conoscitiva primaria era quella di connotare il profilo dei ragazzi allo scopo di intravedere quali bisogni, esigenze, aspettative li caratterizzassero. Ovviamente lo spazio dedicato al loro percorso di crescita formativa e al loro rapporto con il mondo del lavoro è stato predominante poiché, se di orientamento si parla, esso deve servire, in primo luogo, a dare risposte rispetto alla crescita e alla formazione di un'identità professionale, oltre che esistenziale.

Quali sono le indicazioni che otteniamo, alla luce del quadro ricostruito, su un'eventuale nuova configurazione dell'orizzonte di aspettative e di realizzazione dei ragazzi? Quali i loro bisogni di orientamento? Ma soprattutto, abbiamo elementi per abbozzare in tratti, seppur sfumati, il loro profilo?

Tra gli elementi che saltano più in evidenza, vi è certamente la propensione, manifestatasi in più occasioni di risposta, a posizionarsi su aspettative di vita piuttosto tradizionali. Questi ragazzi esprimono una forte esigenza di realizzazione delle proprie personali aspirazioni e inseguono stabilità e sicurezza. Ma quando vengono sollecitati a fornire risposte su cosa vorrebbero fare concretamente (a livello lavorativo o professionale), o su cosa si sentono in grado di fare, il quadro diventa confuso. È stato evidenziato come quasi due terzi degli intervistati non sa dare un'indicazione su cosa potrebbe fare, o si senta preparato a fare nel futuro e anche coloro che dichiarano di aver maturato un'esperienza professionale non sanno declinare in modo nitido le loro competenze. È stato evidenziato anche quanto sia scarsa la propensione ad attivarsi nella ricerca di un lavoro e quanto le aspettative che hanno, soprattutto coloro che hanno istruzione elevata e provengono da famiglie di più alta estrazione, siano piuttosto notevoli. C'è la tendenza a non accontentarsi del lavoro a tutti i costi. Il lavoro deve corrispondere

a un, non meglio definito, “ciò che piace”, deve offrire opportunità di crescita personale, deve dare spazio alle aspirazioni e non essere semplice strumento di sostentamento economico. La protezione derivante dal contesto familiare aiuta a non far sentire con impellenza l’urgenza di emanciparsi e di rendersi autonomi. Infatti, l’esigenza di indipendenza dalla propria famiglia non si colloca ai primi posti delle priorità espresse. Non è un caso forse che i più propensi a scendere a patti con condizioni difficili, pur di accettare un lavoro, siano i giovani che partono da condizioni di maggiore svantaggio: coloro che provengono da famiglie di bassa estrazione, quelli che hanno titoli di studio più bassi e gli inattivi. Condizioni differenti pongono sicuramente, come prima esigenza, quella di individuare strategie di risposta diversificate e mirate. L’analisi su questo campione lascia emergere quanto sia rilevante tenere conto di almeno queste caratteristiche:

- l’età;
- l’estrazione della famiglia d’origine;
- il titolo di studio conseguito.

Considerando le diverse tipologie di target, derivanti dalle posizioni differenziate rispetto a queste caratteristiche, è opportuno pensare e strutturare modelli e schemi di orientamento che sappiano indirizzare verso percorsi idonei e adeguati rispetto alle esigenze espresse. La presa in carico del ragazzo deve partire da uno screening iniziale che costituisca la base conoscitiva della sua condizione di partenza per avviare il giusto percorso di orientamento, che sia finalizzato al proseguimento degli studi o indirizzato verso il mercato del lavoro. I dati a disposizione ci fanno intravedere anche che, tra le esigenze espresse, emerge una richiesta che va nella direzione del bisogno di un sostegno emotivo. Si registra, infatti, una generale capacità di esplorare e di carpire le giuste informazioni su cosa il mercato del lavoro offre, come anche di potersi relazionale in modo positivo con l’ambiente circostante, mentre, al contrario, si riscontra una generale carenza nell’auto-definizione di una propria identità e ancor di più nella difficoltà a superare possibili ostacoli; ed è questo che induce a considerare che vi sia bisogno di sostegno psicologico ed emotivo più che di supporto meramente informativo. Il dato empirico interpretato in questo senso suggerisce non solo di agire in modo diversificato rispetto alle diverse tipologie di target intercettabili, ma anche di dotare gli orientatori di una serie di competenze di carattere multidimensionale che li rendano efficaci nell’aiutare il giovane a delineare un percorso di costruzione di un progetto di vita che renda quanto più possibile

vicine le sue aspirazioni personali alle opportunità presenti nel mercato del lavoro.

In sostanza, il generale quadro che emerge ci aiuta a evidenziare alcuni preliminari obiettivi su cui lavorare, per individuare quale direzione prendere, che possono essere sintetizzati come segue:

- aiutare i ragazzi a decodificare una più chiara identità professionale, cercando di dare una collocazione più aderente possibile, agganciando quelle che sono le loro personali aspirazioni a quello che offre il mercato del lavoro;
- aiutarli in un processo di potenziamento della fiducia in sé stessi, per proporsi con convinzione rispetto alle loro capacità e competenze;
- rassicurarli rispetto alla possibilità di dover affrontare fallimenti e supportarli nelle strategie di superamento degli stessi;
- favorire e stimolare i ragazzi a una maggiore partecipazione alla vita sociale e collettiva, affinché acquisiscano la consapevolezza che una piena inclusione sociale è fondamentale alla costruzione della propria identità in senso più compiuto.

Conclusioni

Le pagine a seguire, seppure collocate in chiusura del volume, non vogliono essere delle conclusioni quanto piuttosto delle note di lavoro per il futuro. Tracciano infatti i prossimi passi e l'agenda degli impegni di ricerca per lo sviluppo di un sistema di orientamento innovativo e ancorato a validi e scientifici paradigmi culturali. Già nell'introduzione si è avuto modo di sottolineare il carattere di novità, ma anche di sfida, che ha caratterizzato questa indagine sia sul piano degli obiettivi sia sul versante dell'impianto metodologico e, seguendo tale file rouge, piuttosto che trarre delle conclusioni che si lasciano al lettore, ci si sofferma qui su alcune riflessioni che potrebbero rappresentare le sfide future per la ricerca in materia. Anzitutto nel ripercorrere questo periodo di attività non si può non richiamare l'enfasi posta sulle questioni dell'orientamento in questi ultimi tempi da fonti sia istituzionali (si veda uno su tutti il PNRR) – sia di ricerca – si vedano in proposito gli sforzi profusi delle università nell'ultimo anno per mettere a punto e realizzare percorsi di intervento efficaci ed efficienti. In un quadro complessivo di raccomandazioni volto a favorire l'occupabilità, la cittadinanza attiva, l'integrazione sociale e lo sviluppo personale, il PNRR va nella direzione di favorire le opportunità per migliorare le competenze delle persone e mantenere la condizione di soggetti attivi, tra cui adeguati e qualificati interventi e servizi di orientamento. In quest'ottica, il dibattito politico-istituzionale sulle strategie di valorizzazione del capitale umano e sul ruolo che le politiche attive devono svolgere in futuro (ci si riferisce non solo all'orientamento, ma anche all'istruzione, alla formazione, al lavoro, all'inclusione sociale), è più che mai attuale e significativo. D'altro canto, nell'attuale fase congiunturale, gli aspetti di scenario che prefigurano scelte e investimenti importanti sul fronte della crescita e della competitività sono al centro di un dibattito già ampiamente ancorato a dati di ricerca che ne evidenziano l'urgenza e la drammaticità (e che travalicano

i confini nazionali). Si può dire che non ci sia target di popolazione, ma anche passaggio o transizione di vita che non siano toccati, oggi più che mai, da un problema di orientamento, ovvero di scelta. In questo senso 'orientare' diventa azione cruciale nell'accompagnare le molteplici e multiple traiettorie di vita degli individui. Sempre più spesso il soggetto è considerato un *competency trader*, capace di negoziare le proprie competenze rispetto alle opportunità formative e di lavoro, in una società dove orientarsi e riorientarsi è essenziale per aumentare il proprio grado di occupabilità. Inoltre, il confronto con culture nuove e diverse e con organizzazioni ogni giorno più complesse richiede di saper ristrutturare e riattivare le proprie risorse in modo strategico. La posta in gioco sollecita molte competenze diverse da quelle di un tempo, segnando il passaggio dalle capacità specialistiche a quelle trasferibili da un contesto all'altro, capaci di modificarsi e adattarsi in un incessante passaggio di ruoli e ambienti. Ciò ha comportato una decisa presa di posizione istituzionale relativamente alle politiche attive del lavoro, tra cui l'orientamento, che ha posto enfasi sulla necessità di accompagnare le transizioni, incrementare le integrazioni tra i sistemi e favorire l'emergere e lo sviluppo di nuove competenze oltre che rivisitare quelle già in possesso degli individui. In tale mutato scenario si modificano anche gli oggetti dell'orientamento che vedono spostare il focus da un ambito strettamente lavorativo a uno sui modelli di vita dove i soggetti/clienti sono aiutati a divenire consapevoli della loro stessa socializzazione alla carriera e a raggiungere una migliore integrazione tra i vari ruoli agiti in una società sempre più complessa (Krumboltz e Chan 2005; Plant e Turner 2005). L'oggetto dell'orientamento oggi è dunque la costruzione continua del sé (Guichard 2009) o ancora, il *life-design*. Questa concezione evoluta di orientamento, che si propone sempre più come lifelong e olistica, chiama in causa alcune questioni chiave tra cui: l'orientamento come azione che deve cogliere la complessità dell'individuo e favorire la capacità di gestire e sviluppare le risorse personali al fine di potenziare il loro stesso capitale umano; il rapporto tra molteplicità delle esperienze e dei percorsi e identità all'interno della storia personale; la 'pensabilità' del futuro e ri-progettabilità personale; la costruzione di sé contestuale alla costruzione del percorso professionale. In stretta connessione con il concetto di *life-designing* si pone l'attenzione sul significato che le pratiche di orientamento stanno assumendo in questa fase storica anche da parte di soggetti che fino a ora apparivano meno esposti ai rischi di esclusione e che si scoprono invece improvvisamente vulnerabili al pari di altri. In tale ottica è necessario che alla concezione lifelong si affianchi una concezione *lifewide* e

lifedeep (Grimaldi 2022b). Nella “società delle transizioni” restano quindi aperti almeno due interrogativi, di interesse per l’indagine qui sviluppata, che si intende brevemente richiamare:

- il primo interrogativo riporta allo scenario della crisi globale e delle misure messe in campo per affrontarla. Da più parti è emersa l’esigenza di verificare se, e quanto, sia aumentata la domanda di orientamento tra le persone che ricorrono a questo genere di interventi per la prima volta, o che necessitano di riprogettarsi e ricollocarsi;
- il secondo interrogativo muove nella direzione di migliorare sempre più la qualità dei servizi che incrociano la domanda e l’offerta di lavoro, ma anche di quelli, come la scuola, la formazione e l’università, che mettono le basi per una maggiore competitività e mobilità di intelligenze e saperi. È necessario articolare l’offerta di servizi di orientamento in grado di farsi carico del cittadino-utente, riconoscendone le specificità, facilitare l’accesso ai servizi, assicurare coerenza e continuità agli interventi, regolare l’interdipendenza tra i differenti tipi di servizio finalizzati allo sviluppo del cittadino. I continui cambiamenti comportano la necessità per le persone di gestire nuovi approcci e nuovi stress determinati dalla condizione di “flessibilità/precariato/mobilità” che spesso mettono in crisi l’identità personale. L’orientamento, in quest’ottica, dovrebbe permettere alla persona di attribuire significato di continuità (personale, sociale e professionale) a un percorso costituito da esperienze sempre più segmentate. Mantenere salda l’identità del sé in una società fluida dove la carriera è sempre più ‘senza confini’, comporta, per i nostri sistemi dell’education e del lavoro, una riflessione attenta su quali strumenti e pratiche agire per accompagnare le transizioni. In altri termini diventano centrali per la storia di vita delle persone, le transizioni oggettive e/o soggettive che siano: dalla vita scolastica alla vita professionale; da un contesto professionale all’altro; da un ruolo professionale a un altro; nel lavoro verso la formazione continua ecc.

Ma ritornando ai diversi cluster di soggetti e ai risultati emersi a proposito di bisogni e domande differenziate particolarmente critica appare la situazione dei giovani. Le difficoltà che questi incontrano nelle fasi di transizione sia formative che lavorative (scuola-scuola; scuola/università-lavoro; lavoro-lavoro) in un contesto caratterizzato da forte crisi e incertezza, si traducono spesso in fonti di stress e perdita di motivazione e speranza nel futuro con inevitabili negative conseguenze sull’abbandono, la dispersione, la lunga permanenza nei contesti formativi. Le

riflessioni che emergono dai documenti istituzionali pongono in primo piano la questione dei “tempi e modi della transizione”, troppo lunga e poco trasparente e poco formale, e la questione dell’eccessivo scostamento tra i titoli di studio e la tipologia di lavoro svolta. Gli stessi documenti sottolineano la carenza di servizi di orientamento nel sistema scolastico e universitario e la necessità di strumenti utili per gestire la transizione. Nello specifico si individua nella mission della scuola la necessità di contribuire alla maturazione del processo di auto-orientamento attraverso l’utilizzo di risorse interne al sistema scolastico ma anche con il contributo di risorse esterne. Si parla quindi di “didattica orientativa” ma si prevede anche la realizzazione di azioni di orientamento in collaborazione con altre strutture in una logica di integrazione territoriale tra sistemi diversi (i centri territoriali per l’impiego; le strutture formative accreditate; le aziende ecc.). Due sono i momenti specifici di transizione su cui si pone l’accento: l’orientamento alla scuola secondaria superiore e l’orientamento post-secondario con la realizzazione di attività specifiche a sostegno della scelta rispetto a studi universitari, qualificazione professionale o lavoro. L’orientamento si inquadra all’interno del sistema dell’education per garantire a tutti l’accesso all’istruzione, per favorire scelte efficaci in linea con i diversi stili di vita e con le diverse realtà territoriali e occupazionali e, conseguentemente, per arginare fenomeni di abbandono e dispersione scolastica. Le scuole quindi, in particolare gli istituti secondari, sono tenute sempre più ad attrezzarsi poter realizzare efficaci azioni di orientamento. Allo stesso modo le università, sollecitate anche dalla normativa e dalle raccomandazioni europee, che assegnano loro il compito di accompagnare l’inserimento lavorativo e favorire, con attività di orientamento, le opportunità di occupazione, si stanno aprendo al mondo professionale con opportune attività di job placement e gestione di tirocini formazione/lavoro. L’intento è anticipare e favorire l’incontro con il mercato del lavoro così da integrare positivamente le esperienze di studio e di lavoro, per lo sviluppo dell’occupabilità. Ma al di là di alcune esperienze di eccellenza, permangono significative differenze nell’erogazione dei servizi. È necessario quindi monitorare il fenomeno, valorizzare le esperienze significative e incrementare i servizi di orientamento con strumenti volti anche al superamento di forti pregiudizi relativi alla formazione tecnico-professionale, sia da parte dei giovani sia da parte delle stesse famiglie. In questo quadro due appaiono le direzioni fondamentali di sviluppo: da un lato favorire l’acquisizione di conoscenze dettagliate sul contesto di riferimento (offerta formativa, opportunità occupazionali, caratteristiche del mercato del lavoro ecc.) sia nei giovani sia in tutte le figure di riferimento che

ruotano intorno ai giovani (genitori, insegnanti ecc.); dall'altro aumentare il livello di auto-consapevolezza, riflessività e progettualità su sé stessi e sui propri obiettivi futuri. Oggi più che mai il principale obiettivo dell'orientamento non è quello di determinare, nella maniera più rigorosa possibile, il percorso formativo che indirizzerà al mestiere/professione più adatto al soggetto, quanto piuttosto quello di favorire il processo di "costruzione continua del sé", ossia implementare le competenze delle persone nella lettura incrociata di tutti quegli elementi individuali e di contesto necessari per la costruzione del proprio progetto di vita. I giovani devono essere messi nella condizione di acquisire e sviluppare la propria capacità di gestione riflessiva delle esperienze al fine di diventare soggetti attivi e costruttori della propria storia di vita personale e professionale (Grimaldi 2022b).

L'indagine dell'Inapp si è dunque collocata entro un panorama nazionale, ma anche europeo, caratterizzato da grandi cambiamenti ed emergenze. Non si dimentichi che questi sono anni contraddistinti dal tratto pervasivo della crisi: economica, sociale, imprenditoriale, occupazionale, di identità, crisi nelle scelte e dunque crisi sul futuro. Il tempo della crisi con il suo carattere di insicurezza e precarietà si accompagna anche a inevitabili condizioni di disorientamento e confusione. Tutti elementi che ben si sposano con le funzioni, per non dire con le finalità, cui tende qualsiasi intervento e pratica di orientamento. Anche in forza di questo tempo presente e contingente (ma non solo), la stagione dell'orientamento si è colorata di una rinnovata domanda di conoscenza e di ricerca. Conoscenza e ricerca di nuovi sbocchi occupazionali, di nuove esperienze formative, di informazioni e dati sul mondo della scuola, dell'università e del lavoro. Questa esigenza si registra sia da parte di chi fruisce dei servizi come cittadino, sia da coloro che li programmano o li offrono. È per queste ragioni che l'indagine dell'Inapp si può configurare come un prodotto capace di alimentare non solo il positivo dibattito tra decisori e tecnici, ma anche una riflessione ampia e di qualità che, partendo dalle rappresentazioni dei giovani relativamente a tanti aspetti della vita formativa, personale, professionale e sociale, può fornire indicazioni su cosa e come mettere in campo interventi e azioni di orientamento efficaci che rispondano alle vere esigenze dell'utenza. Conoscere forme e toni della domanda di orientamento, anche implicita, infatti, non può che influire positivamente sulla qualità dell'offerta formativa e di lavoro disponibile, anche in funzione di una sua migliore segmentazione e distribuzione territoriale. In questa direzione, l'indagine Inapp ha consentito di rilevare conoscenza e fruizione dei servizi, soddisfazione percepita, motivazioni al loro utilizzo nonché le richieste espresse e gli stereotipi che vi sono associati. La fotografia che ne emerge appare

molto chiara: la domanda verso gli interventi di orientamento cresce per necessità, meno per una scelta di interesse. Un primo dato della ricerca mostra una fruizione delle attività di orientamento complessivamente ancora poco stabile. La fruizione è spot, la maggior parte dei soggetti dichiara che almeno una volta ha fatto ricorso a un servizio di orientamento scolastico, universitario o esterno, ma questa pratica rimane occasionale, lungi da divenire prassi consolidata. Questo comportamento spiega, anche, come a una buona conoscenza dei servizi da parte del campione totale non corrisponda un'altrettanta sostenuta e adeguata fruizione degli stessi. Tre studenti universitari su quattro, pur essendo informati sull'esistenza di una rete di servizi orientativi, scelgono di non usufruirne. Preoccupante è la percentuale di coloro che non riconosce alcuna utilità a questo genere di servizi. Dai dati emerge che meno della metà di tutti gli intervistati è dell'avviso che i giovani ricevano un orientamento professionale adeguato. Dall'indagine emerge che, al momento della scelta dei percorsi formativi, è ancora la famiglia a essere una delle principali fonti di influenza per i giovani. Nella stessa ottica, il livello di istruzione dei genitori è un fattore importante nella scelta operata dai figli: quasi i due terzi delle persone, i cui genitori hanno ottenuto titoli di istruzione e formazione terziaria, hanno seguito la stessa strada. Internet e le reti sociali online esercitano un'influenza sempre più forte: oltre il 50% degli intervistati di età compresa fra i 15 e i 24 anni dichiara di avere consultato tali canali di informazione. Anche le scuole svolgono un ruolo importante a livello di orientamento e di trasmissione di informazioni, dai dati si evince un ampliamento della gamma di azioni orientative o a carattere orientativo (ad alta o a bassa specificità) come risposta 'dovuta' al crescente sviluppo della domanda istituzionale, sociale, individuale di un orientamento *lifelong e lifewide*. Di notevole diffusione e impatto è il ventaglio di interventi di informazione orientativa, mentre appare meno consolidata la proposta di interventi di accompagnamento e consulenza orientativa. Il dato preoccupante, come precedentemente sottolineato, è che esiste una percentuale di soggetti che reputa gli interventi di orientamento assolutamente inutili e tale percentuale diventa più alta tra i soggetti rimasti fuori dal sistema della formazione e da quello del lavoro. L'insieme di queste evidenze empiriche deve far riflettere circa l'importanza che scuola e famiglia rivestono ancora sul piano del sostegno alla scelta. La ricorrenza dell'accoppiata famiglia scuola indica un'interazione interessante tra i principali soggetti educativi nella vita di un giovane. Combinazione che conferma la sua forza se si confrontano i dati rilevati nella presente indagine tra gli studenti: uno su due ha dichiarato di essere stato aiutato dalla famiglia nella scelta del percorso di studi e altrettanti hanno

affermato il ruolo decisivo degli insegnanti. Per evitare che i giovani presentino atteggiamenti verso la scelta che rischiano di scadere in passività e delega, un'area di interesse verso l'orientamento, attraverso opportune campagne di informazione e sensibilizzazione, potrebbe condurre una buona fetta di genitori a indirizzare i figli verso percorsi di informazione e consulenza orientativa.

Tre sono le direzioni lungo le quali sembrano convergere i molti dati e riflessioni racchiuse in questo volume, che più che conclusive configurano scenari di evoluzione e nuovi impegni:

- la prima richiama la questione della razionalizzazione dell'offerta di orientamento, ovvero l'esigenza di integrazione e sinergia tra servizi che rischiano spesso di alimentare una certa frammentazione o ridondanza di interventi e pratiche;
- la seconda linea di sintesi e sviluppo indica la necessità di integrazione e dialogo tra i diversi soggetti istituzionali, amministrativi, professionali dell'orientamento;
- la terza linea fa riferimento all'urgenza di innovazione e di miglioramento della qualità degli interventi.

Relativamente all'esigenza di razionalizzare l'offerta di orientamento per rispondere a una domanda crescente va sottolineato che esistono nel nostro Paese molti soggetti istituzionalmente deputati e legittimati a erogare servizi di orientamento in piena autonomia. La mancanza di un'istituzione centrale a cui sia affidata la responsabilità in questa materia, o comunque l'assenza di un punto di riferimento di raccordo e coordinamento, ha certamente limitato l'efficacia e l'efficienza delle politiche di orientamento, determinando un quadro in cui l'episodicità e la frammentazione hanno ostacolato lo sviluppo di un sistema italiano di orientamento sul territorio nazionale. È dunque un passaggio necessario quello di superare la logica della sperimentazione a favore di quella del servizio e di una maggiore integrazione di interventi, risorse e strumenti. Se molti sono gli ambienti tecnico-operativi che contribuiscono ad articolare il panorama delle opportunità che si presentano ai potenziali beneficiari dell'orientamento, altrettanto numerose sembrano le scelte mancate, errate o da riaffrontare in fasi critiche della vita. Valga per tutti, il triste richiamo al tasso di dispersione scolastica in Italia, ma anche a quello della disoccupazione giovanile che tocca picchi ancora molto elevati. Ed è più che mai ai giovani di oggi e alle prossime generazioni che l'agire politico si sta rivolgendo con crescente attenzione, vuoi

nel nostro Paese vuoi in Europa, più in generale. La disoccupazione giovanile, rispetto alla disoccupazione sopraggiunta in una successiva fase del ciclo di vita, presenta infatti effetti di lunga durata, drammaticamente definiti in letteratura come *scarring*, ovvero sfregianti. La disoccupazione diminuisce infatti l'autostima nei giovani, alimenta sentimenti di marginalizzazione e di impotenza, vissuti che tendono a persistere nel tempo, come il senso di insoddisfazione per la propria vita. In particolare, l'aumento della disoccupazione negli ultimi anni ha visto una concomitante e consistente diminuzione degli *happiness scores* tra i giovani dell'area OCSE. In Italia, troppi studenti abbandonano gli studi superiori, un terzo degli adulti non possiede il livello minimo di competenze elementari necessarie per proseguire una formazione e trovare un lavoro qualificato. L'orientamento e la consulenza sull'istruzione e sulle carriere, che contribuiscono a mantenere la motivazione a terminare gli studi, sono pertanto essenziali per prevenire e ridurre i rischi di abbandono. Tuttavia, ancora pochi, per non dire pochissimi, sono i giovani che si rivolgono ai servizi di orientamento in funzione della ricerca di un intervento specialistico qualificato. Scuola, famiglia e amici restano tra le fonti principali di confronto e consiglio sulle proprie scelte formative e di lavoro, e poco si riflette per una conoscenza migliore e più ampia di sé, del contesto e delle sue opportunità. Diventa quindi più che mai cruciale domandarsi cosa può offrire l'orientamento a un pubblico di giovani a rischio di futuro, che qualcuno ha già definito la nuova emergenza sociale. Razionalizzare l'offerta di orientamento non è quindi un mero tornaconto economico o uno strumento nelle mani della tanto sofferta revisione della spesa, ma un esercizio di governance delle risorse finanziarie, umane, tecniche e metodologiche che si concentrano nei diversi poli di erogazione dell'orientamento scolastico, universitario e professionale. Un orientamento di qualità, deve fondarsi su esperienze orizzontali che vedano coinvolte le istituzioni scolastiche e universitarie, gli enti di formazione professionale e le agenzie per il lavoro, in una prospettiva di rete. Il concetto di rete, così come quello di sistema, spesso usati come intercambiabili, richiamano una dimensione chiave nel dibattito attuale in materia di lavoro, formazione e orientamento: quello delle competenze. Prima ancora che per l'analisi dei fabbisogni formativi e professionali, per l'apprendimento e la valutazione o l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, il patrimonio di competenze di una persona è utile per progettare o riprogettare sé stessi. Da questa affermazione, supportata da dati di ricerca ed evidenze empiriche, ne consegue che beneficiare di un intervento di orientamento va considerato il primo fattore di incremento delle proprie competenze. Ovvero,

fattore per crescere in occupabilità, ancor prima che in occupazione e carriera. È un dato che la carenza, l'obsolescenza e l'inefficiente utilizzo di competenze possa ridurre il potenziale di sviluppo e determinare esclusione sociale. Potenziare l'occupabilità è un compito di tutte le agenzie che entrano in gioco nella partita dell'orientamento. Scuole, università, enti di formazione, aziende e servizi per il lavoro sono seriamente chiamati nell'imminente futuro a mettere al centro della loro offerta di orientamento il tema dell'occupabilità. Non è una novità che in Italia il sistema di istruzione e formazione professionale resti piuttosto frammentato e la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente ancora bassa rispetto alla media dell'UE. Inoltre, la formazione professionale esercita ancora una scarsa attrattiva. Anche se vengono apprezzate alcune caratteristiche della formazione professionale (orientamento professionalizzante, spendibilità immediata del titolo, dimensione pratica delle attività), i livelli di conoscenza e di interesse nei suoi confronti sono relativamente bassi. Non è un caso che il PNRR segnali l'urgenza di adeguare ulteriormente i sistemi di istruzione e formazione in funzione delle condizioni del mercato del lavoro e della domanda di competenze, migliorandone al tempo stesso l'efficienza e la qualità.

Quanto al secondo elemento di sintesi, si sottolinea la mancanza di un "coordinamento centrale istituzionale", necessario per dare senso, ridefinire e sistematizzare la galassia degli interventi di orientamento. L'esigenza di elaborare una cornice normativa adeguata a regolamentare il sistema di orientamento come tale, è sentita a più livelli anche per offrire il fondamento giuridico e istituzionale necessario per coordinare e integrare politiche, soggetti, strutture, servizi. Va precisato che esperienze efficaci di coordinamento interistituzionale o trans-istituzionale esistono a livello locale e sono ampiamente ricercate da più parti. Lo scenario nazionale mostra quindi alcune sofferenze in riferimento all'assenza di una normativa che regoli i rapporti tra committenza, consulenza e utenti, che riconosca il diritto del cittadino, lungo tutto l'arco della vita ad accedere ai servizi di orientamento, soprattutto nelle fasi più difficili e delicate di transizione (dalla scuola al lavoro, da un lavoro a un altro, dalla disoccupazione al lavoro), indicando i relativi livelli essenziali delle prestazioni da far valere su tutto il territorio nazionale e, ancora, che configuri un sistema di orientamento da intendersi come insieme di realtà pubbliche (statali, regionali, provinciali e locali) e/o private che agiscono per il raggiungimento di obiettivi condivisi. In questa direzione deve essere letta la raccomandazione del PNRR che parla di innovazione del sistema orientamento. Il che significa anche interrogarsi sul futuro delle competenze di un Paese, attraverso i

giovani che forma e prepara al mondo del lavoro. Tenendo conto che l'orientamento rappresenta ormai una priorità costantemente presente nell'agenda sia comunitaria sia nazionale, non può che configurarsi come strumento di politica attiva capace di intervenire sulle competenze per una buona occupabilità e per una maggiore occupazione. In tale prospettiva, riprendendo l'impegno espresso in premessa, le politiche per l'orientamento devono dotarsi di strumenti di qualità condivisi e di una governance co-partecipata tra i diversi sistemi dell'education e del lavoro. Per favorire tale obiettivo il ruolo della ricerca è quello di "produrre conoscenza" e quindi da un lato restituire una fotografia dello stato dell'orientamento nel nostro Paese aggiornata e facilmente fruibile da decisori e cittadini, ma dall'altro sollecitare un processo di cambiamento culturale necessario per l'identificazione e la messa a regime di policy regionali, locali e nazionali e modelli di governance integrati per lo sviluppo di un sistema di orientamento di qualità.

E proprio la necessità di innovare il sistema orientamento pone enfasi all'urgenza, nella società delle transizioni, dove la domanda assume notevoli, mutevoli e complesse forme, di migliorare la qualità dell'offerta di orientamento con interventi di sostegno e di accompagnamento qualificati. Leggere la domanda di orientamento oggi nel nostro Paese è operazione complessa stante il quadro di crisi e di difficoltà in cui versa il mondo del lavoro, ma in generale anche quello della scuola e della formazione. A cosa l'orientamento possa o debba rispondere in questo momento attuale è un interrogativo ambizioso, nella misura in cui gli scenari sono destinati a mutare condizioni di accesso, mantenimento e crescita occupazionale in maniera sempre più rapida. Saper far uso di ciò che si sa è indice di un elevato grado di consapevolezza e di capacità di auto-orientamento, certamente difficili da ritrovare e alimentare di questi tempi. Saper far uso di ciò che si sa diventa pertanto un requisito di valore, una di quelle life skills che non dovrebbe mancare di sviluppare la scuola di oggi e del futuro. Viene tuttavia da chiedersi se sapere non sia più difficile oggi che in passato, di fronte a un eccesso di informazioni e comunicazioni, cui siamo sottoposti tutti nell'era del web, senza che questo corrisponda a un sapere gestito o gestibile. In altri termini, più di ieri, oggi le informazioni derivano da molteplici contesti che inevitabilmente hanno una influenza sui bisogni di orientamento. E se è una prova rilevante il fatto che una buona informazione è al primo posto tra i servizi ricercati, richiesti e anche realizzati, è altrettanto importante prevedere azioni e modelli innovativi che tengano conto dell'insieme di valori, di aspettative, di bisogni dei giovani (e non solo) e che implementino lo sviluppo delle soft-skill (Grimaldi 2016). Diventa quindi più che

mai cruciale chiedersi cosa può offrire l'orientamento a un pubblico di giovani e meno giovani a rischio di futuro, che qualcuno ha già definito la nuova emergenza sociale. Un orientamento di qualità, deve fondarsi su esperienze orizzontali che vedano coinvolte scuole, centri di formazione professionale, università e agenzie per il lavoro, in una prospettiva di rete. L'orientamento può infatti assolvere a una funzione di politica attiva e di fattore di sviluppo locale se punta a promuovere un migliore equilibrio tra la formazione, la qualificazione professionale e altri settori di crescita.

Si vuole concludere questo volume con una proposta operativa di innovazione del sistema di orientamento dell'education. Da quanto detto è evidente, infatti, il ruolo positivo che possono avere gli ambienti dell'education e le politiche formative nel garantire la capitalizzazione delle competenze, la biografia individuale e l'occupabilità della persona. È urgente che gli ambienti dell'education, oltre a sviluppare competenze tecnico professionali, assicurino anche lo sviluppo delle soft skills. Da più parti è stato sottolineato (Heckman *et al.* 2014; Heckman e Kautz 2017) che l'istruzione e i programmi educativi debbano soffermarsi non solo sullo sviluppo delle competenze cognitive, ma anche su quelle che descrivono il carattere delle persone e che sono, alla stregua di tutte le altre competenze, insegnabili attraverso processi formativi adeguati. La valorizzazione precoce di tali competenze (come la stabilità emotiva, l'affidabilità, la perseveranza, l'apertura al cambiamento) è predittiva della riuscita nella vita e nel mondo del lavoro. Nella società contemporanea assistiamo a una rivisitazione di molteplici fenomeni, personali e sociali, caratterizzata sempre più dall'assenza di confini definiti che incide sulla formazione dell'identità personale e professionale, soprattutto in riferimento all'età giovanile. Questo stato di cose incide sul processo di maturazione del sé, sulla pensabilità del futuro, sul diffondersi di un orientamento ancorato al presente, sull'identificazione e sulla definizione di obiettivi di vita consapevoli e aderenti al contesto. È necessario che il mondo dell'education si attrezzi allestendo servizi per accompagnare le scelte dei giovani verso una direzione di maggiore consapevolezza e di migliore aderenza ai fabbisogni occupazionali e di professionalità del mercato del lavoro e quindi in grado di potersi autonomamente prefigurare un progetto di vita. Come già detto, la pratica orientativa abitualmente si fonda su un approccio informativo che sostiene la persona in uno specifico momento di transizione, a scapito un approccio esistenziale (Guichard 2009) e maturativo (Grimaldi 2012) che insiste nella centralità dello sviluppo di quella che viene definita l'identità personale nella quale coesistono le diverse esperienze di vita. A fronte delle evidenze sin

qui rappresentate, è stato concepito un modello formativo per lo sviluppo delle competenze per l'occupabilità, PeSCO (Grimaldi 2017). Il modello è pensato per poter essere facilmente modulato in considerazione del contesto e della storia di vita della persona, ma anche in risposta ai vincoli e alle opportunità organizzative dello specifico ambiente in cui esso si realizza. Sono state concepite quattro diverse (e interconnesse) aree formative (Becciu e Colasanti 2004) che corrispondono ad altrettante aree di competenze fondamentali per una buona occupabilità. Un primo cluster di azioni formative pone enfasi sulla capacità di riflessione su sé stessi, sulla capacità di valutazione/auto-valutazione e sulla capacità di farsi promotori e committenti del proprio percorso di vita. In altri termini, si tratta di azioni centrate fondamentalmente su dimensioni personali, che hanno l'obiettivo prioritario di facilitare e implementare la conoscenza di sé.

La seconda area formativa è concepita per facilitare l'integrazione e la comunicazione con gli altri significativi. Include pertanto tutte quelle dimensioni comportamentali, cognitive ed emozionali che implementano le competenze comunicative/relazionali e, di conseguenza, garantiscono un buon inserimento negli ambienti di vita (familiare, amicale, formativo, lavorativo, sociale ecc.).

La terza area formativa fa riferimento a quel bagaglio di competenze che consente di costruire reti sociali e di convivere attivamente nelle organizzazioni. Si riferisce quindi alla capacità di conoscere e di leggere il mercato del lavoro e delle professioni per avere consapevolezza delle opportunità e dei vincoli, alla capacità di attivarsi e alla capacità imprenditoriale.

La quarta e ultima area formativa, più centrata sull'operatività di un compito, si riferisce alla meta-competenza di realizzare con successo una qualsiasi attività, sia essa di studio, di lavoro o di vita, cogliendone le opportunità e superandone ostacoli e vincoli. Comprende, quindi, la capacità di porsi obiettivi aderenti al contesto, di progettazione e di pianificazione, di realizzazione di un programma o di un piano di azione, di valutazione e di monitoraggio dei risultati ottenuti.

Il costrutto che sottende l'intero modello è di tipo costruttivista e maturativo. La concezione dell'imparare a cui il modello fa riferimento pone enfasi sull'abilità di organizzare in maniera autonoma e consapevole il proprio apprendimento. In tale accezione, imparare è una competenza che consente alla persona di perseguire obiettivi di apprendimento nella prospettiva lifelong come processo socialmente connotato per rinnovare sé stesso e le proprie conoscenze di fronte a ogni transizione di vita. L'aspetto positivo del paradigma costruttivista che sorregge e sostiene questo modello culturale è che si vuole trasformare il contesto dell'education da luogo di

ricezione e ripetizione di nozioni a luogo di attivazione profonda delle risorse delle persone, nel quale la metodologia auspicata è partecipativa e collaborativa per favorire un'interdipendenza positiva che valorizzi le differenze. L'analisi di questi temi è condotta sia in chiave psicosociale-socioculturale sia in chiave 'relazionale', ma l'aspetto trasversale che si vuole qui sottolineare è costituito dalla necessità che l'insegnamento abbandoni progressivamente la centratura sugli obiettivi di apprendimento e sulle procedure di verifica del conseguimento di tali obiettivi per aprirsi anche a tematiche più costruttive di formazione del sé. Un cambio di prospettiva che vede quindi il passaggio da una visione di insegnamento come "trasmissione di saperi", e perciò "colmativa" di conoscenze e apprendimenti, a una visione di insegnamento come "facilitatore di processi di crescita" con una finalità "maturativa di sviluppo del sé" (Grimaldi 2014). In quest'ottica il sapere diventa proprio, provato, sperimentato e rinnovato rispetto al sapere dato e socialmente trasmesso. Il sistema formativo italiano, incamminato sulla strada di un profondo ripensamento, al di là delle continue sperimentazioni non ha ancora compiuto un percorso definitivo e unitario in questa direzione. Di contro, avverte ancora oggi un deficit di qualità sia dal punto di vista informativo, per assenza di una consolidata cultura organizzativa in questo senso, sia nell'ambito formativo, ove le valenze più squisitamente orientative dei saperi, ai fini della maturazione degli allievi, scontano gli esiti della scolarizzazione di massa. I punti deboli, dunque, sono l'organizzazione degli sbocchi e, prima ancora, il perdurare di una struttura formativa improntata al principio del primato dell'educazione di tipo teorico, impartita nello stesso modo "a tutti e una volta per sempre", chiusa al suo interno, separata dalla vita che si svolge nei luoghi dove si lavora e si produce, mentre un sistema educativo valido deve offrire ai diversi livelli sufficiente varietà di percorsi, tra loro permeabili, e strumenti concreti perché ciascuno possa operare scelte professionali personalizzate e coerenti. Accanto, quindi a un counseling più specialistico che deve necessariamente vedere il ricorso a strutture ed esperti specializzati, esterni al sistema scolastico, non è sufficiente l'informativa sul mondo universitario e del lavoro, ma è necessario lavorare, fin dalle prime classi, all'interno dello stesso sistema scolastico, con le competenze a disposizione del contesto, sulle dimensioni individuali che più incidono (accanto ai fattori ambientali, come sottolineato dalla recente letteratura sull'orientamento) nel processo di scelta scolastica e professionale. Del resto, se l'orientamento è fattore strutturale al processo formativo che deve avvenire lungo l'arco di tutta la vita – lifelong learning – di una persona, proprio per questo deve essere ben impostato fin dall'inizio; inoltre, dati alla mano, spesso la scuola secondaria è l'ultima

occasione per i nostri giovani di sedere sui banchi per formarsi e prepararsi alla scelta di un lavoro futuro. Il percorso PeSCO si colloca proprio in questa direzione, contribuendo a creare strumenti per realizzare una 'riconquista' da parte dell'intero sistema dell'education in tutte le sue filiere che mette al centro dell'interesse lo studente e la sua personalità in formazione. L'attenzione è duplice: accrescere le competenze relazionali degli insegnanti perché possano diventare "facilitatori o acceleratori del processo di orientamento"; agire sugli studenti con un percorso che si propone di favorire un atteggiamento e un comportamento attivo rispetto a una gestione autonoma e consapevole del proprio processo di crescita, anche nella convinzione che una maggiore consapevolezza, riducendo il disorientamento e l'incertezza, agisca positivamente arginando il rischio di dispersione. Il percorso, concepito come azione tesa a favorire l'accrescimento della consapevolezza di sé e lo sviluppo di competenze che consentono al giovane di costruire autonomamente il proprio processo di scelta, ha posto particolare attenzione all'esplorazione di dimensioni come il coping, l'autoefficacia, le motivazioni, i valori, gli stili decisionali, gli stili di apprendimento, senza per questo trascurare le informazioni sul mercato del lavoro e delle professioni, anche in un'ottica di interazione e integrazione tra sistema scolastico e lavoro.

A conclusione di questo contributo si intende sottolineare l'importanza di quattro prospettive di sviluppo da percorrere per pervenire, come sottolineato dal PNRR nella sua quarta missione, a un rinnovamento del sistema orientamento nel nostro Paese:

- progettare e rafforzare interventi a supporto degli operatori, ivi compresi gli insegnanti. In particolare, sarà utile fornire servizi per l'assistenza tecnica agli operatori del territorio per promuovere una maggiore collaborazione multiprofessionale e interdisciplinare e la creazione di un linguaggio comune;
- potenziare le azioni di formazione e di aggiornamento degli operatori del territorio, ma anche degli insegnanti referenti dell'orientamento;
- definire criteri per il riconoscimento e la certificazione delle competenze, con l'individuazione di parametri per la legittimazione dei profili professionali dedicati all'orientamento in un quadro nazionale di riconoscimento dei dispositivi normativi regionali e delle competenze istituzionali su questo tema;
- sviluppare una cultura valutativa delle azioni di orientamento, forzando lo sviluppo di sistemi di misurazione e valutazione, coinvolgendo l'utenza, gli operatori dei sistemi scolastico/formativo/lavoro, e soprattutto i soggetti deputati alla governance degli interventi.

Bibliografia

- Agnoli M.S. (a cura di) (2014), *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani NEET*, Milano, Franco Angeli
- Ajello A.M., Meghnagi S., Mastracci C. (1999), *L'orientamento dentro e fuori la scuola*, Milano, La Nuova Italia
- Amin T.G., Smith C.L., Wiser M. (2014), Student conceptions and conceptual change: three overlapping phases of research, in Lederman N.G., Abell S.K (eds.), *Handbook of Research on Science Education*, New York, Routledge
- Ancora A. (2017), Nel girone dei NEET, in Alfieri S., Sironi E. (a cura di), *Una generazione in panchina. Da NEET a risorsa per il paese*, Quaderni Rapporto Giovani n.6, Milano, Vita e Pensiero, pp.161-185
- Anvur (2023), *Rapporto sul sistema della formazione superiore e della ricerca*, Roma, Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca
- Arulmani G., Bakshi A.J., Watts A.G., Leong F.T.L. (eds.) (2014), *Handbook of career development: International perspectives*, New York, Springer
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman
- Barbaranelli C., Steca P. (2001), Autoefficacia nelle scelte di carriera, in Caprara G.V. (a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia*, Trento, Erickson, pp.121-136
- Batic N., Burba G., Cibin L., Iannis E., Michelini M. (2003), Un'indagine sull'immagine di università nella scuola del Friuli-Venezia Giulia: i risultati quantitativi, *Magellano*, IV, 16, pp.48-53
- Becciu M., Colasanti A.R. (2004), *La promozione delle capacità personali: teoria e prassi*, Roma, Franco Angeli
- Bell W. (2003), *Foundations of futures studies History, purposes, knowledge*, New Brunswick, NJ Transaction Publishers
- Benasayag M., Schmit G. (2006), *Les passions tristes: souffrance psychique et crise sociale*, Paris, La Découverte Press

- Bertocchi F. (2004), *Sociologia delle generazioni*, Padova, CEDAM
- Betz N.E., Hackett G. (1983), The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors, *Journal of Vocational Behaviour*, 23, n.3, pp.329-345
- Betz N.E., Hackett G. (1981), The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men, *Journal of Counseling Psychology*, 28, n.5, pp.399-410 <[DOI 10.1037/0022-0167.28.5.399](https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.5.399)>
- Bieschke K.J., Bishop R.M., Garcia V.L. (1996), The utility of the Research Self efficacy Scale, *Journal of Career Assessment*, 4, n.1, pp.59-75
- Bleger J. (1989), *Psicoigiene e psicologia istituzionale. Il colloquio psicologico*, Molfetta, La Meridiana
- Bondani M., Chiofalo M.L., Ercolessi E., Macchiavello C., Malgieri M., Michelini M., Mishina M.O., Onorato P., Pallotta F., Satanassi S., Stefanel A., Sutrinì C., Testa I., Zuccarini G. (2022), Introducing Quantum Technologies at Secondary School Level: Challenges and Potential Impact of an Online Extracurricular Course, *Physics*, 4, n.4, pp.1150-1167 <[DOI 10.3390/physics4040075](https://doi.org/10.3390/physics4040075)>
- Borgogni L. (2001), *Efficacia organizzativa*, Milano, Guerini
- Boshyk Y., Dilworth R. (eds.) (2010), *Action Learning: History and Evolution*, London, Palgrave Macmillan
- Bosio S., Capocchiani V., Michelini M., Vogrig F. (1999), Orientare alla scienza attraverso il problem solving, *Orientamento Scolastico e Professionale*, XXXIX, n.1-2
- Bosio S., Capocchiani V., Michelini M., Vogrig F., Corni F. (1998), Problem solving activities with hands-on experiments for orienting in science, in Born G., Harreis H., Litschke H., Treitz N. (eds.), *Hands on-Experiments in Physics Education, ICPE - GIREP International Conference, August 23-28, Duisburg GE*, University of Duisburg, pp.100-105
- Buongiorno D., Evans R.H., Faletič S., Guisasola J., Heron P., Michelini M., Planinšič G., Sarriugarte P., Stefanel A., Zuza K. (2021), Discipline-Based Educational Research to Improve Active Learning at University, in Levrini O., Tasquier G., Amin T.G., Branchetti L., Levin M., *Engaging with Contemporary Challenges through Science Education Research*, CFSE n.9, pp.305-316, Cham SW, Springer Nature Switzerland
- Burba G., Cibirin L., Decio L., Iannis E., Michelini M., Stefanel A. (2004a), Problem Solving per l'orientamento nella formazione degli insegnanti. Parte II: formazione in servizio, *Magellano*, V, n.21, pp.33-44

- Burba G., Cibin L., Decio L., Iannis E., Michelini M., Stefanel A. (2004b), Problem Solving per l'orientamento nella formazione degli insegnanti. Parte I: formazione iniziale, *Magellano*, V, 20, pp.11-18
- Caso D. (2015), L'uso di internet e il benessere psicosociale in adolescenza: uno studio correlazionale, *Psicologia della salute*, n.2, pp.141-155 <DOI 10.3280/PDS2015-002008>
- Castelli C. (a cura di) (2002), *Orientamento in età evolutiva*, Milano, Franco Angeli
- Castelli C., Venini L. (a cura di) (1996), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Milano, Franco Angeli
- Cavalli A., Leccardi C. (2013), Le quattro stagioni della ricerca sociologica sui giovani, *Quaderni di Sociologia*, LVII, n.62, pp.157-169 <DOI 10.4000/qds.464>
- Censis (2022), *Diciottesimo Rapporto Censis sulla comunicazione. I media delle crisi*, Milano, Franco Angeli
- Cleveland H., Jacobs G. (1999), *Human Choice: The Genetic Code for Social Development*, Napa CA USA, World Academy of Art and Science
- Corbo F., Michelini M., Uricchio A. (a cura di) (2019), *Innovazione Didattica Universitaria: Strategie degli Atenei Italiani*, Bari, Università degli Studi di Bari Aldo Moro
- Corbo J.C., Reinholtz D., Daney M.H., Deetz S., Finkelstein N. (2016), Framework for transforming departmental culture to support educational innovation, *Physical Review Physics Education Research*, 12, n.1
- Cranny C.J., Smith P.C., Stone E.F. (1992), *Job satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects their performance*, New York, Lexington Books
- CRUI (2019a), *I Magnifici Incontri. Le Università per la sostenibilità*, Udine, Forum Editrice Universitaria Udinese
- CRUI (2019b), *Linee guida per il bilancio di genere negli Atenei Italiani*, Roma, Fondazione CRUI
- De Lillo A. (2007), I valori e l'atteggiamento verso la vita, in Buzzi C., Cavalli A., de Lillo (a cura di), *Rapporto giovani: Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino
- De Lillo A. (2006), Il sistema dei valori dei giovani italiani. Persistenze e mutamenti, in Bosio A.C. (a cura di), *Esplorare il cambiamento sociale*, Milano, Franco Angeli
- De Lillo A. (2002), Il sistema dei valori, in Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A. (a cura di), *Giovani del nuovo secolo: Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino

- De Toni A.F., Michelini M. (2019), *Innovazione didattica tra scuola e università. Attuazione di 86 progetti all'Università di Udine*, Padova, CLEUP
- Di Fabio A., Taralla B. (2006), L'autoefficacia in ambito organizzativo: proprietà psicometriche dell'occupational self efficacy scale (short form) in un campione di insegnanti di scuole superiori, *Risorsa Uomo*, 12, n.1, pp.51-66
- Di Franco G. (2010), *Il campionamento nelle scienze umane. Teoria e pratica*, Milano, Franco Angeli
- Dirkx J.M., Mezirow J., Cranton P. (2006), Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning. A dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow, *Journal of Transformative Education*, 4, n.2, pp.123-139
- Erikson E.H., Erikson J.M. (1999), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Roma, Armando Editore
- Eurostat (2022), *Quality report on European statistics on international trade in goods 2018-2021 DATA*, Luxembourg, Publications Office of the European Union
- Fiorentino S. (2012), L'orientamento nella prospettiva dell'apprendimento permanente, *MeTis*, 2, n.1, pp.180-184
- Fuqua D.R., Blum C.R., Hartma D.W. (1988), Empirical support for the differential diagnostics of career indecision, *Carrer development quarterly*, 36, pp.364-373
- Gatti M., González L.G., Mereu M., Tagliaferro C. (1998) *L'impatto delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione sulle competenze professionali e sulla formazione*, Salonicco, CEDEFOP
- Gee J.P. (2001), Identity as an Analytic Lens for Research in Education, *Review of Research in Education*, 25, n.1, pp.99-125
- Gist M. (1987), Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management, *Academy of Management Review*, 12, n.3, pp.472-485
- Giugliarelli G., Michelini M., Michelutti G.L., Santi L. (1996), Oscillazioni meccaniche smorzate: un approccio di problem solving nell'impiego di una simulazione, *La Fisica nella Scuola*, XXIX, 1 Supplemento, p.181
- Grimaldi A. (2022a), L'orientamento tra domanda e offerta: verso una nuova prospettiva culturale. Il modello Pe.S.C.O. per una migliore inclusione dei giovani, in Lazzarini G., Bollani L., Caizzo E., Forte A. (a cura di), *Prima di diventare invisibili. Prevenire a scuola il fenomeno dei Neet*, Milano, Franco Angeli, pp.50-63
- Grimaldi A. (2022b), Occupabilità, soft skill e apprendimento permanente: tre sfide per l'inclusione attiva in Competenze degli adulti ed inclusione attiva, in Maciariello

- G., Maciariello P., Bursi G., Ferrarini V. (a cura di), *Coltivare le competenze per un'inclusione attiva degli adulti. Racconti e riflessioni a partire dall'esperienza del progetto europeo Erasmus+K2 S.A.E.*, Napoli, Editoriale Scientifica, pp.17-40
- Grimaldi A. (2022c), Lo stato dell'orientamento nel nostro Paese. Un progetto di ricerca per un rinnovamento del sistema, intervento a *Orientare l'orientamento per un rinnovamento del sistema*, Webinar, 22 giugno <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/3563>
- Grimaldi A. (2019), Innovare la didattica universitaria: dal significato di imparare alla strategia delle competenze, in Corbo F., Michelini M., Uricchio A. (a cura di), *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani. 100 contributi di 27 università a confronto*, Bari, Università degli Studi di Bari Aldo Moro, pp.489-496
- Grimaldi A. (2017), Pe.S.C.O. Percorso di sviluppo delle competenze per l'occupabilità, *Città Ciofs-FP*, XVII, 1, pp.12-17
- Grimaldi A. (a cura di) (2016), *Dall'Autovalutazione dell'Occupabilità al progetto professionale. La pratica Isfol di orientamento specialistico*, Isfol Research Paper n.30, Roma, Isfol
- Grimaldi A. (2014), La scuola come leva strategica per un'azione orientativa di qualità, *RicercaAzione, Ricerca educativa, valutativa e studi sociali sulle politiche e il mondo giovanile*, 6, n.2, pp.231-238
- Grimaldi A. (a cura di) (2012), *Rapporto Orientamento 2011: Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*, Roma, Isfol <https://inapp.infoteca.it/?ids=18944>
- Guichard J. (2009), Self-constructing, *Journal of Vocational Behavior*, 75, n.3, pp.251-258 <DOI 10.1016/j.jvb.2009.03.004>
- Hackett G., Betz N.E. (1981), A self-efficacy approach to the career development of women, *Journal of Vocational Behavior*, 18, n.3, pp.326-339 <DOI 10.1016/0001-8791(81)90019-1>
- Hammer D., Elby A., Scherr R., Redish E.F. (2005), Resources, framing, and transfer, in Mestre J. (ed.), *Transfer of Learning: Research and Perspectives*, Charlotte NC, Information Age Publishing
- Heckman J.J., Humphries J.E., Kautz T. (eds.) (2014), *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*, Chicago, University of Chicago Press
- Heckman J.J., Kautz T. (2017), *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*, Bologna, il Mulino

- Hidayatullah A., Naz F., Niazi S. (2023), Internet Addiction Predictor of Disturbed Emotion Regulation Sleep quality and General Health in University students, *FWU Journal of Social Sciences*, 17, n.2, pp.78-89
- Honsell F., Michelini M. (2004a), Institutional Actions for school-university cooperation, in Michelini M. (ed.), *Quality Development in Teacher Education and Training*, Udine, Forum Editrice Universitaria Udinese, pp.127-131
- Honsell F., Michelini M. (2004b), L'impegno dell'Università di Udine per collaborare con la scuola nell'orientamento e nell'innovazione didattica, in Honsell F., Michelini M., *Attività di orientamento formativo 2004*, Udine, Università di Udine
- Hooley T., Sultana R.G., Thomsen R. (2020), Why a social justice informed approach to career guidance matters in the time of coronavirus, *Career Guidance for Social Justice*, March 23
- Invalsi (2021), *Rapporto Nazionale Invalsi 2021*, Roma, Invalsi
- Isfol, Grimaldi (a cura di) (2007), *Bisogni, Valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Temi&Strumenti n.41, Roma, Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
- Isfol, Pombeni M.L. (2007), *Dall'analisi della domanda alla valutazione della consulenza di orientamento*, *Val.Ori.: uno strumento Isfol*, Temi&Strumenti n.24, Roma, Isfol
- Istituto Giuseppe Toniolo (2023), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani*, Bologna, il Mulino
- Ji P.Y., Lapan R.T., Tate K. (2004), Vocational interests and career efficacy expectations in relation to occupational sex-typing beliefs for eighth grade students, *Journal of Career Development*, 31, n.2, pp.143-154
- Judge T.A., Jackson C.L., Shaw J.C., Scott B.A., Rich B.L. (2007), Self-Efficacy and Work-Related Performance: The Integral Role of Individual Differences, *Journal of Applied Psychology*, 92, pp.107-127 <DOI 10.1037/0021-9010.92.1.107>
- Judge T.A., Thoresen C.J., Bono J.E., Patton G.K. (2001), The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review, *Psychological Bulletin*, 127, n.3, pp.376-407 <DOI 10.1037/0033-2909.127.3.376>
- Junge M.E., Dretzke B.J. (1995), Mathematical self-efficacy gender differences in gifted/talented adolescents, *Gifted Child Quarterly*, 39, n.1, pp.22-28 <DOI 10.1177/001698629503900104>
- Krumboltz J. D. e Chan A. (2005), Professional Issues in Vocational Psychology, in Walsh W. B. e Savickas M. L. (eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory,*

- research, and practice*, 3rd ed., Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 347-369
- Lapan R.T., Boggs K.R., Morrill W.H. (1989), Self efficacy as a mediator of investigative and realistic general occupational themes on the Strong-Campbell Interest Inventory, *Journal of Counseling Psychology*, 36, n.2, pp.176-182 <DOI 10.1037/0022-0167.36.2.176>
- Leccardi C. (2009), *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*, Bari, Editori Laterza
- Lent R.W., Brown S.D., Larkin K.C. (1986), Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options, *Journal of Counseling Psychology*, 33, n.3, pp.265-269 <DOI 10.1037/0022-0167.33.3.265>
- Lent R.W., Lopez F.G., Bieschke K.J. (1993), Predicting mathematics-related choice and success behaviours: Test of an expanded social cognitive model, *Journal of Vocational Behaviour*, 42, n.2, pp.223-236 <DOI 10.1006/jvbe.1993.1016>
- Lent R.W., Lopez F.G., Bieschke K.J. (1991), Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice, *Journal of Counseling Psychology*, 38, n.4, pp.424-430 <DOI 10.1037/0022-0167.38.4.424>
- Limone P., Toto G.A. (2021), Psychological and Emotional Effects of Digital Technology on Children in COVID-19 Pandemic, *Brain Sciences*, 11, n.9, 1126 <DOI 10.3390/brainsci11091126>
- Longhetto C., Michelini M., (2004), A University Master for in-service teacher development on didactic innovation, in Michelini M. (ed.), *Quality Development in Teacher Education and Training*, Udine, Forum, Editrice Universitaria Udinese, pp.233-238
- Maloney D. (2011), An Overview of Physics Education Research on Problem Solving, in Henderson C.R., Harper A.K. (eds.), *Getting Started in Physics Education Research*, College Park MD USA, American Association of Physics Teachers
- Mannheim K. (1927), The Problem of Generations, in Kecskemeti P. (a cura di), *Karl Mannheim: Essays*, New York, Routledge, pp.276-322 trad. It. (1993), il Mulino, Bologna
- Mapelli B., Erlicher L. (1991), *Un futuro per le ragazze, Manuale per l'orientamento femminile*, Firenze, Le Monnier
- Massa R. (1990), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza

- Maslow A.H. (1943), *A theory of human motivation*, *Psychological Review*, 50, n.4, pp.370-396
- Matsui T., Ikeda H., Ohnishi R. (1989), Relations of sex-typed socializations to career self-efficacy expectations of college students, *Journal of Vocational Behaviour*, 35, n.1, pp.1-16 <DOI 10.1016/0001-8791(89)90044-4>
- Matsui T., Onglatco M.L. (1992), Career self-efficacy as a moderator of the relation between occupational stress and strain, *Journal of Vocational Behavior*, 41, n.1, pp.79-88 <DOI 10.1016/0001-8791(92)90040-7>
- Matsui T., Tsukamoto S. (1991), Relation between career self-efficacy measures based on occupational titles and Holland codes and model environments: A methodological contribution, *Journal of Vocational Behaviour*, 38, n.1, pp.78-91 <DOI 10.1016/0001-8791(91)90019-1>
- McDermott L.C. (2001), Oersted Medal Lecture 2001: "Physics Education Research – The Key to Student Learning", *American Journal of Physics*, 69, n.11, pp.1127-1137 <DOI 10.1119/1.1389280>
- McDermott L.C. (1990), Millikan Lecture 1990: What we teach and what is learned – Closing the gap, *American Journal of Physics*, 59, n.4, pp.301-315 <DOI 10.1119/1.16539>
- Messeri A. (2004), Università, scuole e orientamento in Italia, intervento al Convegno *Essenzialità dell'Orientamento per il Futuro dei Giovani*, Orvieto 9-11
- Michelini M. (2022), Percorsi basati sulla ricerca nello sviluppo professionale degli insegnanti in servizio, in Immè J., Michelini M. (a cura di), *Contribuire allo sviluppo professionale dei docenti di fisica nella scuola secondaria*, GdF, LXIII, PLS-Fisica-FIP
- Michelini M. (2018), Da uno sguardo d'insieme all'innovazione didattica come sperimentazione, in Michelini M. (a cura di), *Riflessioni sull'Innovazione Didattica Universitaria*, Udine, Forum Editrice Universitaria Udinese, pp.36-50
- Michelini M. (2016), Interpretare l'innovazione didattica come un processo per il successo formativo: un'esperienza dell'Università di Udine, in Michelini M. (a cura di), *Idee di Università e strategie degli atenei italiani*, Milano, Angelo Guerrini e Associati, pp.195-212
- Michelini M. (1997a), Orientamento e trasversalità per l'innovazione formativa: una sfida ai docenti, *Università e Scuola UeS*, II, 1
- Michelini M. (1997b), *University of Udine: orientation Experience*, Forum Européen de l'Orientation Académique (Fedora) – FEDORA VI International Conference book

- Michellini M. (1995), Un'esperienza di raccordo scuola-università per un progetto organico di orientamento alla scelta all'Università di Udine, in CRUI (a cura di), *L'Orientamento Universitario in Italia*, Roma, MURST Fondazione RUI, p.215
- Michellini M. (1984), Il problema dell'orientamento nella scuola secondaria superiore, in Fondazione CINI, MPI, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, *L'insegnamento della matematica e delle scienze sperimentali nella scuola secondaria superiore Parte II*, Fondazione Giorgio Cini, p.275
- Michellini M., Malgieri M., Corradini O., De Angelis I., Falomo Bernarduzzi L., Giliberti M., Pagliara S., Pavesi M., Sabbarese C., Salamida F., Straulino S., Immè J. (2022), An overview of physics teacher professional development activities, organized within the Italian PLS-Physics plan over the past five years, *Journal of Physics Conference Series*, 2297 012030 <DOI 10.1088/1742-6596/2297/1/012030>
- Michellini M., Michelon G., Rispoli M. (2000), *L'aspetto qualitativo dell'accesso ai corsi di laurea*, CRUI
- Michellini M., Santi L., Stefanel A., Chiofalo M. (2023), Entangled research methods for the building of coherent conceptual thematic learning paths and connecting research with praxis, *Il Nuovo Cimento*, n.46 C, p.196 <DOI 10.1393/ncc/i2023-23196-4>
- Michellini M., Stefanel A. (2023), Research-Based Contribution on ICT as Learning Challenges in Physics Education, in Streit-Bianchi M., Michellini M., Bonivento W., Tuveri M., *New Challenges and Opportunities in Physics Education*, Cham SW, Springer Nature Switzerland, pp.193-218
- Michellini M., Strassoldo M. (a cura di) (1999), *Modelli e strumenti per l'orientamento universitario in una struttura territoriale di orientamento*, Udine, Forum Editrice Universitaria Udinese
- Mim (2022), *Adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1- del PNRR*, D.M. 22 dicembre, n. 328 <<https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>>
- Miur (2019), *Linee guida in merito ai percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*, D.M. 4 settembre, n.774 <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>>
- Miur (2014), *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, nota ministeriale 19 febbraio, n.4232 <https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf>

- Miur (2009), *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Orientamento scolastico, universitario e professionale*, aprile, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
- Mogensen F., Schnack K. (2010), The action competence approach and the "new" discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria, *Environmental Education Research*, 16, n.1, pp.59-74 <DOI 10.1080/13504620903504032>
- MURST (1995), *L'orientamento universitario in Italia, Rapporto 1995*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato
- Nota L., Ferrari L., Scott V., Solberg H., Soresi S. (2007), Career Search Self Efficacy, Family Support, and Career Indecision with Italian Youth, *Journal of Career Assessment*, 15, n.2, pp.181-193 <DOI 10.1177/1069072706298019>
- Nota L., Rossier J. (2015), *Handbook of Life Design. From Practice to Theory and from Theory to Practice*, Firenze, Hogrefe & Huber
- Nota L., Soresi S. (2000a), *Autoefficacia nelle scelte di carriera*, Milano, Giunti
- Nota L., Soresi S., (2000b), *Autoefficacia nelle scelte. La visione socio cognitiva dell'orientamento*, Firenze, Giunti
- OECD (2022), *OECD Economic Outlook*, Volume 2022, n.1, Paris, OECD Publishing <DOI 10.1787/62d0ca31-en>
- OECD (2019), *Future of Education and Skills Concept Note, Skills for 2030*, Paris, OECD Publishing
- OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing <DOI 10.1787/19991487>
- Ostroff C. (1992), The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis, *Journal of Applied Psychology*, 77, n.6, pp.963-974 <10.1037/0021-9010.77.6.963>
- Paulsen A.M., Betz N.E. (2004), Basic confidence predictors of career decision-making self-efficacy, *The Career Development Quarterly*, 52, n.4, pp.354-362 <DOI 10.1002/j.2161-0045.2004.tb00951.x>
- Pellegrini G., Saracino B. (2013), *Donne e Scienza 2013. L'Italia e il contesto internazionale*, Venezia, Unesco-Observa Science in Society
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e portfolio*, Scandicci FI, La Nuova Italia
- Perla L. (a cura di) (2019a), *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*, Brescia, La Scuola Morcelliana

- Perla L. (2019b), L'innovazione curricolare nella formazione del docente universitario: l'esperienza nel TLL, in Corbo F., Michelini M., Uricchio A.F. (a cura di), *Innovazione Didattica Universitaria. Strategie degli Atenei italiani. 100 contributi di 27 Università a confronto*, Bari, Università degli Studi di Bari Aldo Moro, pp.133-142
- Perla L. (2018), Formare il docente alla didattica universitaria: il cantiere dell'innovazione, in Michelini M. (a cura di), *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria*, Udine, Forum Editrice Universitaria Udinese, pp.79-88
- Pombeni M.L. (1996a), *Il colloquio di orientamento*, Roma, NIS
- Pombeni M.L. (1996b), *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna, il Mulino
- Pontecorvo C. (1998), *Il senso dell'orientamento oggi*, Documenti MURST Commissione per l'orientamento, Roma, MPI
- Posner G.J., Strike K.A., Hewson P.W., Gertzog W.A. (1982), *Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change*, *Science Education*, 66, n.2, pp.211-227 <DOI 10.1002/sce.3730660207>
- Psillos D., Kariotoglou P., Tselfes V., Hatzikraniotis E., Fassoulopoulos G., Kallery M. (eds.) (2003), *Science Education Research in the Knowledge-Based Society*, Dordrecht, Springer Science+Business Media, B.V.
- Randstad Research (2023), *Costruire l'edilizia del future*, (s.l.), Randstad Research <https://research.randstad.it/rapporti/costruire-l-edilizia-del-futuro-def.pdf>
- Rifkin J. (2000), *The age of access: The new culture of hypercapitalism where all of life is a paid-for experience*, New York, J.P. Tarcher/Putnam
- Riva M.G. (2020), Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti, *Pedagogia più Didattica*, 6, n.2, pp.37-50 <DOI 10.14605/PD622003>
- Roll I., Holmes N.G., Day J., Bonn D. (2012), Evaluating metacognitive scaffolding in Guided Invention Activities, *Instructional Science*, 40, n.4, pp.691-710
- Rosa H. (2013), *Beschleunigung und Entfremdung Entwurf einer Kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*, Berlin, Druckhaus Nomos
- Rosina A. (2020), *I NEET in Italia. Dati, esperienze, indicazioni per efficaci politiche di attivazione*, Roma, StartNet Network transizione scuola lavoro
- Ruiters S.E., Maree J.G. (2022), Life design counselling with a learner from a vocational school setting, *South African Journal of Higher Education*, 36, n.2, pp.258-279 <DOI 10.20853/36-2-4668>
- Savickas M.L. (2014), *Career Counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*, Trento, Erikson

- Schneegans S., Nair-Bedouelle S. (2021), Scientific literacy: an imperative for a complex world, in Schneegans S., Straza T., Lewis J. (eds.), *UNESCO science report: The race against time for smarter development*, Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, pp.17-19
- Schwartz S.H. (1992), Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries, in Zanna M. (ed.), *Advances in experimental social psychology*, New York, Academic Press, pp.1-65
- Soardo E., Michellini M. (2021), Cooperation between schools and university developing professional skills for Prospective Primary Teachers, *Il Nuovo Cimento C*, 44 <DOI: 10.1393/ncc/i2021-21168-4>
- Soresi S. (a cura di) (2000), *Orientamenti per l'orientamento*, Firenze, Giunti
- Soresi S., Nota L. (2020), *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*, il Mulino, Bologna
- Striano M. (2001), L'orientamento al servizio della formazione, in Frauenfelder E., Sarracino V. (a cura di), *L'orientamento. Questioni pedagogiche*, Napoli, Liguori, pp.9-23
- Striano M., Oliverio S. (2012), Cerchiamo talenti. Un'esperienza di orientamento agli studi universitari nella scuola secondaria di secondo grado a Napoli e provincia, *MeTis*, II, n.1
- Super D., Sverko B. (eds.) (1995), *Life roles, values, and careers: International findings of the Work Importance Study*, Oxford, University of Minnesota Press
- Tarozzi M. (2014), Educare per la giustizia sociale. Differenze culturali e disuguaglianze sociali, *Civitas Educationis*, 3, n.2, pp.73-88
- Taylor M.S., Locke E.A., Lee C., Gist M.E. (1984), Type A behaviour and faculty research productivity: What are the mechanisms?, *Organizational Behavior and Human Performance*, n.34, pp. 402-418
- Totaro F. (1997), Ripensare il valore del lavoro, in Bellotto M. (a cura di), *Valori e lavoro. Dimensioni psico-sociali dello sviluppo personale*, Milano, Franco Angeli, pp.15-26
- Tytler R. (2014), Attitudes, identity and aspirations towards science, in Lederman N.G., Abell S.K. (eds.), *Handbook of Research on Science Education*, New York, Routledge, pp.82-103
- van Merriënboer J.J.G., Sweller J. (2005), Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions, *Educational Psychology Review*, 17, n.2, p.147-178 <DOI 10.1007/s10648-005-3951-0>

- Viennot L. (2006), Teaching rituals and students' intellectual satisfaction, *Physics Education*, 41, n.5, pp.400-408
- Viennot L. (2003), Relating research in didactics and actual teaching practice: impact and virtues of critical details, in Psillos D., Kariotoglou P., Tselfes V., Hatzikraniotis E., Fassoulopoulos G., Kallery M., *Science Education Research in the Knowledge-Based Society*, Dordrecht, Springer Science+Business Media B.V., pp.383-393
- von Aufschnaiter C., Rogge C. (2015), Conceptual Change in Learning, in Gunstone R. (ed.), *Encyclopedia of Science Education*, Dordrecht, Springer, pp.209-218
- Vosniadou S., Vamvakoussi X., Skopeliti I. (2008), *The Framework Theory Approach to the Problem of Conceptual Change*, in Vosniadou S. (ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*, Oxfordshire UK, Routledge, pp.3-34
- Willingham W.W., Levis C., Morgan R., Ramist L. (1990), *Predicting college grades: an analysis of institutional trends over two decades*, Princeton NJ USA, ETS
- Wood R.E., Bandura A., Bailey T. (1990), Mechanisms governing organizational performance in complex decision-making environments, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46, n.2, pp.181-20
- Zeidler D.L., Sadler D.L. (2010), An inclusive view of scientific literacy: Core issues and future directions of socioscientific reasoning, in Linder C., Ostman L., Roberts D.A., Wickman P., Erickson G., MacKinnon A. (eds.), *Promoting scientific literacy: Science education research in transaction*, New York, Routledge/Taylor & Francis Group, pp.176-192

Finito di stampare nel mese di luglio 2024
da Rubbettino print
88049 Soveria Mannelli (Catanzaro)

Il volume esplora la cultura dell'orientamento nella popolazione giovanile, affrontando questioni cruciali e cercando di delineare nuovi paradigmi. Si analizza il ruolo dell'orientamento come dispositivo formativo e strumento contro le disuguaglianze sociali. Nella prima parte del report si fornisce un framework normativo, teorico e concettuale e si esamina l'evoluzione dell'orientamento in relazione all'identità giovanile. Il quadro viene corredato da una disamina delle linee guida per la valutazione dell'orientamento. La seconda parte si concentra sui percorsi di transizione giovanile, esplorando aspetti come studi, valori, identità professionale e interazione con la tecnologia. L'indagine offre insight approfonditi sulla complessità dell'orientamento giovanile, culminando in conclusioni significative. In sintesi, il volume costituisce una risorsa preziosa per comprendere e affrontare le sfide e le opportunità dell'orientamento nella popolazione giovanile contemporanea.

