

Un dispositivo di *self-directed guidance* per orientare alle professioni educative

di Paolo Federighi[°], Giovanna Del Gobbo[°], Daniela Frison^{^*}

Riassunto

Nell'ambito del progetto POT "Super", l'Università di Firenze ha progettato e applicato un dispositivo di *self-directed guidance* indirizzato a studenti e studentesse delle classi quarte e quinte di cinque Scuole Secondarie di Secondo Grado di Firenze e provincia, a supporto di una scelta universitaria motivata e consapevole rispetto alle proprie prefigurazioni e propensioni professionali. L'allineamento con la ricerca Tecno D pedagogia ha consentito di creare una continuità formativa tra dispositivo di *guidance* e corso di laurea ponendoli nella stessa traiettoria di professionalizzazione, intercettando anche le opportunità offerte dalle Linee guida MIUR per la progettazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO).

Il contributo, attraverso una descrizione del dispositivo e del protocollo di implementazione, intende evidenziare alcune dimensioni del Progetto POT apparse innovative e potenzialmente in grado di produrre impatto su modelli di orientamento universitario.

Parole chiave: Self-directed guidance, orientamento, tutorato, scuola secondaria

Abstract. A self-direct guidance device for educational professions

Within the POT "Super" project, the University of Florence has designed

[°] Università di Firenze.

[^] Università di Firenze. Corresponding author: daniela.frison@unifi.it.

* Paolo Federighi ha redatto il paragrafo *Quadro teorico: l'orientamento come processo di self-directed guidance continuo e trasformativo*. Giovanna Del Gobbo ha redatto l'*Introduzione* e i paragrafi *Il dispositivo di self-directed guidance* e *Il primo processo chiave*. Daniela Frison ha redatto i paragrafi *Il secondo processo chiave* e *Il terzo processo chiave*. Le conclusioni sono state redatte congiuntamente dagli autori.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2021

Doi: 10.3280/erpoa1-2021oa11488

and applied a self-directed guidance device addressed to Secondary Schools students, to support an aware university choice based on prefigurations and professional attitudes. The alignment with the learning outcomes framework produces by Teco D Pedagogy research facilitated a connection between the guidance device and the degree course, along the same professionalization trajectory, also linking the MIUR Guidelines for the design of Pathways for Transversal Skills and for Orientation (PCTO).

The contribution offers a description of the device and the implementation protocol and highlights some dimensions of the POT Project that appeared to be innovative and potentially capable of producing positive impact on guidance models in Higher Education.

Keywords: self-directed guidance, guidance, tutoring, secondary school

First submission 07/12/2020; *accepted* 01/02/2021

Available online: 27/04/2021

Introduzione

Alle azioni di *guidance* è attribuito ormai da vari anni un ruolo rilevante in termini di processo di apprendimento per l'autonomia decisionale in materia di lavoro e istruzione: la ricerca internazionale e le politiche europee identificano la *guidance* come processo continuo nel corso della vita, finalizzato a individuare e portare a consapevolezza capacità, competenze e interessi, a prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, a gestire i personali sviluppi di carriera (Hooley, 2014). Una adeguata azione di *guidance* può avere impatto su questioni rilevanti per gli attuali scenari socio-politici ed economici come l'emancipazione, la giustizia e l'equità sociale, la mobilità sociale, l'inclusione, lo sviluppo sostenibile e le nuove professioni. Il riconoscimento della componente dinamica e "attiva" del *career development* (Patton, 2001; McMahon, Patton, & Tatham, 2003) evidenzia la correlazione "vita" e "carriera" e pone in evidenza il bisogno che sia riconosciuto il protagonismo e l'autonomia dell'individuo nel "prendere in mano" il proprio sviluppo personale e professionale. Parallelamente l'esposizione precoce dei giovani al mondo del lavoro e l'opportunità di coinvolgere professionisti e imprese nelle azioni di *career guidance* (Musset & Kureková, 2018) è considerata come possibilità per superare il consistente *gap* tra aspirazioni e realtà occupazionale, determinato proprio da una scarsa e inadeguata conoscenza da parte dei giovani del mondo del lavoro e delle professioni (OECD, 2017). È una conoscenza solitamente determinata da esperienze informali, profondamente diverse tra giovani con background socio-economico-culturale differente e spesso alla base delle idee che giovani

hanno interiorizzato su ciò che è appropriato per loro, o su ciò che le famiglie pensano possa essere il percorso educativo e lavorativo più adeguato. Si tratta di prefigurazioni dettate da una scarsa conoscenza delle professioni e della formazione necessaria per costruire determinate professionalità: la possibilità di auto-determinazione del proprio percorso di sviluppo appare quindi debole e condizionata. Questo scenario può apparire più rilevante quando l'ambito lavorativo risulta non ben definito anche nell'immaginario sociale, come ancora accade per l'area delle Famiglie Professionali degli educatori e formatori *no teaching* in uscita dai Corsi di Studio della classe L19¹.

Nell'ambito del progetto POT Super², l'Università di Firenze ha progettato e applicato un dispositivo di *self-directed guidance* indirizzato a studentesse e studenti delle classi quarte e quinte di cinque Scuole Secondarie di Secondo Grado di Firenze e provincia, a supporto di una scelta universitaria motivata e consapevole rispetto alle proprie prefigurazioni e propensioni professionali. L'allineamento con la ricerca Tecno D pedagogia ha consentito di creare una continuità formativa tra dispositivo di *guidance* e corso di laurea ponendoli nella stessa traiettoria di professionalizzazione.

Il contributo, attraverso una descrizione del dispositivo e del protocollo di implementazione, intende evidenziare alcune dimensioni del progetto apparse innovative e potenzialmente in grado di produrre impatto su modelli di orientamento universitario tali da garantire una continuità formativa tra scuola, università e mondo del lavoro funzionale allo sviluppo di capacità di gestione delle transizioni.

Quadro teorico: l'orientamento come processo di *self-directed guidance* continuo e trasformativo

L'orientamento universitario è un servizio complesso, con funzioni rivolte sia agli studenti che alle famiglie ed al sistema produttivo in generale e

¹ In questo quadro si colloca il dibattito sul valore della *guidance* (Del Gobbo, 2020) per le transizioni tra scuola secondaria e università (Cappuccio & La Marca, 2020; Tammaro, Iannotta & Ferrantino, 2020; Torre, 2020), tra università e mondo del lavoro (Boffo et al., 2017; Boffo, 2020). Sempre in questo quadro assumono particolare rilievo progetti di ricerca mirati.

² Il progetto POT "Super" – Percorsi di Orientamento & Tutorato per Promuovere il Successo Universitario e Professionale² è stato coordinato dall'Università di Siena, capofila di una rete di 11 università (Bergamo, Cagliari, Catania, Firenze, Foggia, L'Aquila, Macerata, Salerno, Torino, Trieste) per l'anno accademico 2019/20. In coerenza con la programmazione strategica di ciascun Ateneo coinvolto e con le attività istituzionali di orientamento e tutorato di Ateneo, il progetto ha individuato come primo obiettivo proprio quello di "favorire l'accesso motivato e consapevole all'università degli studenti della scuola secondaria superiore".

capace di ridurre la percentuale di abbandoni precoci, dovuti a scelte fatte da studenti non supportate dalle necessarie valutazioni (OECD, 2014).

Anche rispetto all'orientamento è opportuno distinguere tra l'offerta di servizi e la domanda di orientamento, due prospettive raramente allineate, spesso in evidente conflitto.

L'offerta di servizi di orientamento corrisponde ad un ampio e articolato sistema. Ogni scuola secondaria superiore, ogni Ateneo ha il suo dispositivo di orientamento (ELGPN, 2015). Ogni Amministrazione regionale ha una qualche normativa in materia. I Comuni più attrezzati erogano servizi di orientamento attraverso vari tipi di centri, variamente attrezzati.

La domanda di orientamento di cui è portatore uno studente deriva essenzialmente dalla sua necessità di costruire un progetto di vita professionale e personale attraverso un percorso di studi universitario (Härtel & Marterer, 2018). Per questo, è una domanda continua, che non si limita a particolari momenti critici, alle transizioni che caratterizzano i percorsi di studio, lavoro e vita (Boffo & Fedeli, 2018). Tuttavia, è in quei momenti di transizione che la domanda degli studenti si rafforza e richiede quanto serve a compiere scelte informate e quindi migliorare le proprie cognizioni riguardo a prodotti, concetti e rischi della loro futura carriera universitaria e professionale. Agli studenti servono informazioni, consigli imparziali, ma serve soprattutto sviluppare le abilità e la fiducia nei propri mezzi necessarie ad acquisire maggiore consapevolezza delle opportunità e dei rischi, a fare scelte informate, a sapere dove rivolgersi per ottenere assistenza e decidere le scelte più efficaci per migliorare il proprio futuro benessere (Arnkil & Spangar, 2017). La ricerca di informazione, orientamento, consulenza, prefigurazione delle future condizioni di incontro tra domanda e offerta di lavoro è continua e attraverso l'intero processo di formazione universitaria (Fabbri & Rossi, 2008). In questo senso, l'intero percorso di apprendimento può essere considerato come un processo di orientamento durante il quale lo studente, con o senza supporto, cerca una risposta ai suoi problemi e alle sue aspirazioni.

La domanda di orientamento di un potenziale studente universitario non si risolve, quindi, nel facilitare l'iscrizione ad un corso di studio e, alla fine, nel passaggio al mercato del lavoro. La domanda è connessa alla necessità di gestire in qualche modo una serie di micro-transizioni riguardanti la scelta di un eventuale ingresso immediato nel mercato del lavoro, la decisione di prendere un periodo di riflessione, oppure impegnarsi nella creazione di un'impresa, o infine di proseguire gli studi in un percorso universitario in funzione del suo futuro professionale. Solamente lo studente può essere il responsabile di tali scelte, auspicabilmente informate. Questo sposta l'attenzione dal sistema di orientamento al mondo della vita, ai percorsi di vita individuali, alla

pratica dell'orientamento come una attività di *self-directed learning*. Già nel 1993 Caffarella proponeva distinte idee di autoformazione intesa come:

- processo formativo auto originato, che poggia sulla abilità degli individui di pianificare e gestire il proprio processo formativo (sul versante della domanda);
- modalità di organizzazione dei contenuti della formazione al fine di rendere possibile un maggiore controllo del processo formativo da parte dei *learner* (sul versante dell'offerta).

In effetti, già dalla metà degli anni '80 del Novecento sia Brookfield (1985) che Mezirow (1985) avevano proposto una teoria critica del *self-directed learning* che rispondeva all'esigenza di porre in condizione il soggetto di mettere in discussione le proprie assunzioni circa la propria vita civile e professionale e di promuovere esso stesso azioni dirette a modificare il proprio futuro. Quanto allora Brookfield affermava può essere riferito all'orientamento inteso come una attività di “riflessione critica sugli aspetti contingenti della realtà, l'esplorazione di prospettive alternative e dei sistemi di significati, ed il cambiamento delle condizioni personali e sociali” (Brookfield, 1985, pp. 58-59).

In questo senso, utilizziamo il concetto di *self-directed guidance* inteso come un dispositivo che serve a porre in condizione gli studenti di gestire supporti e servizi che scuole e università sono in grado di mettere a loro disposizione. Spetta poi agli studenti scegliere il mix di supporti e servizi che funziona meglio per loro, come e quando utilizzarlo, potendo sempre di più far ricorso anche a media digitali e risorse educative aperte – *open guidance resource* (OGR) – che stanno di fatto indebolendo la centralizzazione di competenza e la distribuzione delle possibilità nell'ambito della formazione. L'importante per le università è di abbandonare l'orientamento praticato come *persuasive or informative promotion*, ed assumere il compito di facilitare la trasformazione di prefigurazioni professionali infondate, l'acquisizione di una capacità autonoma di gestione delle transizioni da affrontare, di far sì che ciascuno studente riesca a costruirsi una propria *balanced score-card* che consideri tutti gli elementi fondamentali delle scelte da compiere a partire dalle opportunità e dai rischi (abbandoni universitari, tempi medi di completamento dei percorsi) e, non ultimo, il *wage premium* possibile dopo l'ingresso nel mercato del lavoro.

Il dispositivo di *self-directed guidance*

Il progetto POT Super ha rappresentato lo spazio di realizzazione di una ricerca-intervento collaborativa e trasformativa tra Università e Scuola

Secondaria di secondo grado. La domanda di ricerca è stata generata in forma coerente con il primo obiettivo del progetto complessivo: come si può favorire una scelta consapevole del percorso universitario degli studenti della scuola media superiore? Dalla domanda è scaturita una ipotesi di ricerca che ha tratto il proprio fondamento nel quadro teorico sopra delineato: attraverso un apposito “dispositivo formativo” è possibile attivare un percorso di *self-directed guidance* da parte dello studente orientato dal raffronto con i *core content* della professione.

La componente di auto-gestione dei processi di *guidance* ha rappresentato il principale elemento di innovazione e il dispositivo è stato costruito individuando tre processi chiave, di cui il primo e il secondo sostanzialmente sequenziali e il terzo trasversale alle attività in termini di riflessione formativa in itinere e a conclusione del percorso:

1. espressione/esplicitazione da parte del soggetto delle propensioni e prefigurazioni professionali;
2. impegno del soggetto in una varietà di opportunità formative etero e autodirette;
3. sistematizzazione dei risultati di apprendimento generati dalle opportunità formative, autovalutazione e follow-up.

Obiettivo della ricerca portata avanti dal gruppo di lavoro fiorentino è stato, dunque, la messa a punto del dispositivo simultaneamente alla sua implementazione, consentendone così una prima e immediata verifica applicativa. Le attività sono state realizzate con un gruppo di cinque scuole che hanno aderito al progetto immediatamente dopo la presentazione del progetto avvenuta nel giugno 2019. Sono stati coinvolti 114 studenti delle classi quarte e quinte in 7 incontri (di cui 2 online a seguito della sospensione delle attività didattiche in presenza per l'emergenza Covid-19). Hanno contribuito alla realizzazione delle attività 11 educatori di altrettante cooperative del territorio e hanno collaborato alla verifica del metodo e degli strumenti 7 insegnanti referenti dell'orientamento nei 5 istituti scolastici coinvolti.

L'implementazione della attività, avviata nel novembre 2019 e conclusa nel giugno 2020, è stata preceduta:

- dalla predisposizione degli strumenti formativi con particolare riferimento ad un questionario di auto-valutazione iniziale per riflettere sulle personali propensioni, motivazioni, aspettative e aspirazioni, sulle prefigurazioni professionali e sulla conoscenza del mondo del lavoro e del percorso di studio;
- dalla scelta della metodologia didattica per la realizzazione delle attività stesse.

Una cornice di riferimento complessiva per l'impostazione delle attività è stata individuata nella prospettiva del *research-informed teaching* (RIT)

(Hoskins & Mitchell, 2015), per un'integrazione tra ricerca e didattica funzionale proprio allo sviluppo di capacità critico-riflessive, di problem solving, curiosità intellettuale e capacità di ricerca. L'apprendimento orientato alla ricerca ha dimostrato di avere impatto sull'acquisizione di competenze non solo in merito a processi e metodologie di indagine, ma anche rispetto alla capacità di confronto e collaborazione per la produzione di nuova conoscenza (Hoskins & Mitchell 2015) e di condivisione della responsabilità nel creare ambienti di apprendimento trasformativo (Taylor, 1998). Le opportunità del *research-based learning* sono state ritenute coerenti e funzionali da una parte al superamento di una concezione dell'orientamento con "focus sulla trasmissione di informazioni" che vede lo studente adeguarsi a rimanere recettore passivo di conoscenze prodotte da altri, dall'altra con approcci di *self-directed learning* ritenuto alla base della crescita personale e professionale grazie allo sviluppo di capacità di autovalutazione, di analisi critica e di gestione dell'informazione (Patterson, Crooks & Lundy-Child, 2002).

Il primo processo chiave

Il primo processo chiave ha quindi visto la somministrazione di un questionario a scelta multipla con scala Likert³. Attraverso questo strumento, proposto agli studenti nel primo incontro, è stato attivato un processo riflessivo e meta-riflessivo per iniziare a renderli consapevoli dei fattori che stavano guidando la scelta universitaria, nonché delle personali aspettative

³ Il questionario rappresenta il prodotto di una ricerca esplorativa sequenziale realizzata nell'anno accademico 2018/19 secondo l'approccio della *grounded theory*. Una prima fase ha visto uno studio esplorativo di tipo qualitativo, attraverso focus group, volto a ricostruire l'esperienza della scelta del percorso universitario da parte di 19 studenti del secondo e terzo anno del CdS-L19 di Firenze. Una seconda fase, tramite uno studio confermativo di tipo qualitativo realizzato con un questionario semi-strutturato a domande aperte somministrato a 116 studenti del primo anno dello stesso CdS, ha consentito di rilevare empiricamente la validità dei costrutti emersi nella prima fase. L'analisi dei contenuti rilevati, attraverso un processo di *content analysis*, ha portato alla definizione di tre principali categorie di significati che entrano in gioco al momento della scelta: la conoscenza di sé (motivazioni, aspettative, aspirazioni), la conoscenza del percorso di studi (caratteristiche organizzative, *learning outcome* attesi, figure professionali in uscita), la conoscenza del mondo del lavoro (contesti, servizi, destinatori, ruoli, profili). Le categorie sono state ulteriormente validate attraverso la realizzazione di interviste con studenti della scuola secondaria (34), studenti del primo anno della L19 che non aveva partecipato alla seconda fase di ricerca (21), educatori impegnati in una pluralità di servizi con ruoli diversi (34). È stato quindi elaborato il questionario utilizzato per il POT. L'applicazione dello strumento rappresenta di fatto una ulteriore fase di ricerca con uno studio di tipo quantitativo, tuttora in corso, che potrà consentire, descrivendo la distribuzione del fenomeno su un campione più ampio, di controllare e generalizzare i risultati emersi. Lo strumento, applicato per la prima volta nell'anno accademico 2019/20, prevede una fase di revisione e validazione nell'anno accademico in corso 2020/2021.

verso la futura professione. Il questionario è suddiviso in tre sezioni: la prima sezione invita gli studenti a riflettere sui fattori chiave, che possono influenzare la loro scelta universitaria (esperienze, aspirazioni, attitudini personali, motivazione); la seconda sezione offre la possibilità di riflettere su tutti gli aspetti del corso di laurea, che sarebbe opportuno conoscere per sfruttare al meglio il percorso formativo nel suo complesso; la terza sezione incoraggia la riflessione su opportunità di lavoro, contesti e ruoli professionali nei luoghi di lavoro per iniziare a comprendere il proprio livello di conoscenza del mondo del lavoro e la pertinenza delle personali prefigurazioni.

Il questionario si propone, quindi, di favorire l'espressione e la consapevolezza delle propensioni e prefigurazioni professionali e nel contempo di favorire il processo di attivazione costruttiva degli studenti, affinché possano diventare i principali attori del proprio processo di *guidance* e responsabili degli atti cognitivi connessi, per controllare gli ostacoli e valutarne gli effetti (Grier-Reed & Ganuza, 2012). Dal questionario si innesca, infatti, il secondo processo chiave del dispositivo: l'accesso ad una serie di opportunità formative, come fonti per l'azione di ricerca che lo studente è chiamato a compiere al fine raccogliere e organizzare tutte le informazioni che il questionario ha fatto emergere come non ancora possedute, ma considerate rilevanti ai fini di una scelta critica e consapevole.

Il secondo processo chiave

La progettazione originaria del percorso POT prevedeva, successivamente, il coinvolgimento degli studenti sia in attività di esplorazione e conoscenza del corso di studio, sia in attività di *work-integrated learning* direttamente realizzate presso i servizi socio-educativi delle cooperative aderenti al progetto. Obiettivo era coinvolgere gli studenti in veri e propri micro-tirocini di socializzazione con il mondo del lavoro e in tal senso era stata realizzata una pianificazione accurata con le aziende. L'emergenza pandemica ha richiesto una revisione sostanziale dell'offerta prevista. Si ricorda infatti che il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM) 4 marzo 2020 con riferimento alle *misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19*, applicabili sull'intero territorio nazionale ha decretato, com'è noto, a partire dal 5 marzo 2020, la sospensione di tutte le attività didattiche nelle scuole di ogni ordine e grado e della frequenza delle attività di formazione superiore; al contempo, sono stati temporaneamente sospesi i tirocini universitari, le cui procedure di convenzionamento e attivazione regolamentavano anche il micro-tirocinio POT. Le visite sul campo sono state così convertite in video-interviste con responsabili di servizi, coordinatori, e educatori. Esse sono state condotte privilegiando

un approccio *problem-based* volto ad offrire a studenti e studentesse *scenari educativi* il più possibile immersivi, orientati a sollecitare un processo di conoscenza e familiarizzazione con casi e problemi che il lavoro educativo sottopone allo sguardo competente del professionista dell'educazione. Una progettazione ispirata al *case-based teaching* (Prince & Felder, 2007), ha sostenuto la messa a punto di un modello di *case-based guidance*, adeguatamente ridisegnato per far fronte alle misure di contenimento della diffusione del virus da Sars-Cov-2 e di distanziamento sociale previste, ma fortemente indirizzato a garantire comunque l'*incontro* con i servizi e i professionisti. Come evidenzia Lohaman (2002), infatti, casi e scenari, se adeguatamente progettati, possono restituire un elevato livello di dettagli di contesto. A tal fine, lo sviluppo delle interviste ha seguito un protocollo comune a tutti i servizi indirizzando i professionisti verso la presentazione di casi reali, efficacemente descritti, comprensivi di tutti gli elementi che il modello di micro-tirocinio sul campo avrebbe dovuto enfatizzare.

Per quanto riguarda l'esplorazione del Corso di Studi e in generale del sistema universitario, incontri e testimonianze sono stati sostituiti dall'elaborazione di un *Vademecum*, impostato in coerenza con la sezione del questionario dedicata alla conoscenza del percorso di formazione. Questo strumento non ha offerto informazioni "preconfezionate", ma ha favorito l'accesso alle fonti (testuali, multimediali, virtuali online) attraverso le quali lo studente ha potuto autonomamente raggiungere, selezionare e approfondire i dati considerati necessari ai fini della scelta universitaria che sia prospetticamente coerente con le personali attese professionali.

Il terzo processo chiave

Al fine di favorire una costante sistematizzazione dei risultati di apprendimento generati dalle opportunità formative, ma anche di continuare l'azione di autovalutazione, sono stati previsti incontri per una riflessione e una ricostruzione ragionata delle informazioni che gli studenti stavano raccogliendo. Anche questo terzo processo è stato caratterizzato dal rafforzamento dell'autonomia dello studente attraverso l'utilizzo di strumenti appositamente progettati.

Una versione rivisitata del *Business Model Canvas* è stata proposta proprio con l'obiettivo di supportare un approccio *self-directed*. Il modello originale introdotto da Osterwalder e Pigneur (2010), volto ad offrire uno strumento utile a favorire la visualizzazione di un'idea imprenditoriale o di un progetto di sviluppo personale, è stato accuratamente rivisto con l'obiettivo di facilitare nelle future matricole la messa a fuoco della multidimensionalità del lavoro educativo. Le molteplici testimonianze, la variabilità dei contesti

incontrati, la complessità delle problematiche educative illustrate ha indubbiamente messo studenti e studentesse delle classi quarte e quinte di fronte ad una ricchezza di informazioni che il canvas, proposto come griglia di ascolto e osservazione, ha sottoposto ad un processo di sintesi e riorganizzazione, individuale e di gruppo.

Alcune domande, tipiche del canvas e opportunamente riviste, hanno costituito una traccia per organizzare le informazioni e dati raccolti attraverso le esperienze di apprendimento: come futuro/a educatore/educatrice, a quali target potrei rivolgermi? Con quali altre figure professionali potrò collaborare come membro di un'equipe? Di quali conoscenze e competenze dovrò prioritariamente dotarmi?

Testimonianze, elaborazione del Canvas e scenari hanno così accompagnato studenti e studentesse in orientamento verso la realizzazione di un *Personal/Professional Development Plan* (PDP): “a structured and supported process undertaken by learners to reflect upon their own learning, performance and/or achievement and to plan for their personal, educational and career development” (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2009, p. 4). Già introdotto alla fine degli anni Novanta in UK, sempre in ambito universitario, il Piano di Sviluppo Personale/Professionale è nato come strumento a supporto dell'attivazione e responsabilizzazione degli studenti rispetto al loro percorso di apprendimento, con un focus specifico proprio sui personali traguardi di apprendimento (Moon, 2004; Strivens & Ward, 2010; Visentin, Frison & Lupo, 2019). Dopo un decennio dalla sua introduzione in Higher Education, la proposta e l'uso del PDP si sono fortemente ampliati sia in termini di contesti di riferimento (dalla scuola secondaria ai contesti professionali, dai servizi per l'orientamento alle agenzie di formazione e consulenza) che di formati, evolvendo in versioni digitali che hanno assunto, tra le altre, la forma di e-portfoli, volti ad identificare obiettivi personali, professionali, di sviluppo e soprattutto a mettere a fuoco le strategie più idonee per raggiungerli. Il PDP diviene così, anche nella scuola secondaria strumento di assunzione di responsabilità rispetto al percorso di studio e al proprio futuro professionale e, nel caso specifico del progetto POT, promotore di un positivo atteggiamento di *lifelong guidance* e *lifelong learning*. Le tre traiettorie principali seguite dal progetto – autovalutazione delle proprie propensioni e prefigurazioni professionali, esplorazione e raccolta di informazioni sul L-19 rispetto agli sbocchi professionali e infine conoscenza della figura professionale dell'educatore – e i metodi, le attività e gli strumenti proposti per ciascuna di esse, hanno condotto le future matricole all'elaborazione di un piano di orientamento, proprio mediante la proposta del PDP. “Quali tappe contribuiranno a costruire il tuo personale percorso di orientamento per una scelta universitaria consapevole nell'area educativa e

formativa?” è stata proposta come domanda guida. Quali tappe potranno dunque condurre ad una più approfondita conoscenza dei corsi di studio del settore? Quali potranno accompagnare una più ampia visione degli sbocchi professionali di area educativo e formativa? Quali, infine, faciliteranno una più profonda riflessione sulle proprie motivazioni oltre che sviluppo e mobilitazione di abilità chiave per il professionista dell’educazione? Il PDP ha assunto così la rilevanza di strumento al contempo di sintesi e progettuale per continuare nel percorso verso la scelta universitaria e professionale, costruendo un vero e proprio piano di azioni ulteriormente orientative.

Nella fase conclusiva del percorso, intercettando anche le indicazioni offerte dalle Linee guida MIUR per la progettazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento (PCTO)⁴, si è generata una sinergia positiva che ha consentito di allineare gli obiettivi di apprendimento del percorso con gli obiettivi previsti dal PCTO. Per ciascuna delle 4 aree di competenza chiave proposte dal PCTO e per ciascuna delle capacità previste sono stati individuati corrispondenti risultati di apprendimento previsti dal Progetto POT (cfr. allegato 1). Anche in questo caso l’attenzione ai processi di autovalutazione e la coerenza con l’approccio complessivo sono state garantite dalla predisposizione di uno strumento destinato alla compilazione da parte dello studente. Il PCTO prevede infatti una valutazione dei risultati di apprendimento da parte del tutor scolastico e del tutor “aziendale” (o comunque del referente dell’attività formativa realizzata al di fuori del contesto scolastico). Al PCTO è stato così affiancato uno strumento di auto-valutazione realizzato attraverso la grafica del radar⁵.

Conclusioni

Il POT ha offerto la possibilità di definire e costruire il dispositivo di *self-*

⁴ In Italia, in linea con le indicazioni europee, nel febbraio 2014 erano state elaborate da parte del MIUR le Linee Guida per l’Orientamento, riconoscendone la funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all’insuccesso formativo degli studenti. Le Linee Guida hanno introdotto nel sistema scolastico un cambiamento nella cultura tradizionale dell’orientamento basato sull’informazione, spesso delegata a operatori ed esperti esterni, a favore della formazione attraverso percorsi esperienziali centrati sull’apprendimento autonomo, anche in contesti lavorativi (Alternanza Scuola Lavoro, ASL). Con il DM 774 del 4 settembre 2019 la situazione è cambiata: il Decreto, in attuazione della legge 145/2018 (art. 1 c. 785), stabilisce una drastica riduzione delle ore dedicate all’ASL e la parola “lavoro” scompare a favore della nuova definizione di “Percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento”.

⁵ È stato impostato un foglio di calcolo con i risultati attesi al termine del percorso e impostato un grafico a radar. Allo studente è stato chiesto di indicare su una scala da 1 a 5 la sua percezione del livello di conseguimento del risultato atteso. Sulla base delle valutazioni fornite il radar prendeva forma e rendeva graficamente i livelli raggiunti.

directed guidance inizialmente ipotizzato e che potrà essere adeguatamente testato e validato nel corso dell'anno accademico 2020/21.

Una prima valutazione dell'efficacia delle attività proposte è arrivata sia dagli studenti, a cui è stato somministrato un breve questionario finale, sia dagli insegnanti coinvolti, che hanno rilevato la forte componente formativa delle esperienze realizzate. Gli studenti coinvolti riportano come il processo attivato abbia favorito l'emergere di riflessioni e domande che non si erano mai posti prima, nemmeno pensando alla scelta del percorso di studio. Questo è un aspetto confermato anche dall'analisi dei dati dei questionari raccolti prima e dopo l'intervento. La possibilità di un allineamento con le indicazioni offerte dalle Linee guida MIUR per la progettazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) ha permesso attivare una dinamica di ricerca collaborativa tra docenti delle scuole secondarie, professionisti dell'educazione e docenti universitari che si è rivelata particolarmente utile per l'implementazione del dispositivo anche nella fase di emergenza epidemiologica. Certamente le alleanze tra università, scuola e mondo delle professioni sono apparse centrali e indispensabili ai fini della predisposizione del dispositivo e della sua implementazione.

Il progetto ha consentito di mettere a punto un percorso, da testare ulteriormente e da sistematizzare, ma che ha rivelato potenzialità per trasformarsi in un servizio di orientamento capace di raggiungere un elevato numero di studenti attraverso strategie e strumenti agili e facilmente accessibili. I servizi basati sulla consultazione individuale rischiano di essere disponibili solo per un numero limitato di studenti. Le università sono invece chiamate ad intercettare un sempre maggior numero di potenziali laureati e futuri occupati, con particolare riguardo per coloro che altrimenti non potrebbero mai accedere servizi di orientamento specifici. Dispositivi di *self-directed guidance* possono inoltre rappresentare una preziosa risorsa per stimolare la consapevolezza di sé, ridurre la mancanza di informazioni e la bassa conoscenza del mondo del lavoro, favorire capacità di autovalutazione: è riconosciuta una chiara connessione tra autovalutazione e autoefficacia, autostima e fiducia in sé stessi (Lane, Lane & Kyprianou, 2004) necessarie per incoraggiare i processi di occupabilità. Incoraggiare un approccio di *self-directed guidance*, a partire dalla scuola secondaria, può infatti influire sulla scelta del tirocinio, sulla fidelizzazione e sul successo formativo degli studenti, nonché sull'aumento della percezione della propria efficacia nel corso dell'esperienza universitaria.

Infine, il dispositivo, nella sua declinazione online a seguito delle disposizioni del DPCM del 4 marzo 2020, ha reso più evidente le possibilità offerte dalle risorse rese disponibili in rete. La possibilità di disporre in modo crescente di risorse educative aperte presenti in rete sta portando

all'affermazione della libertà di accesso ad opportunità di autoapprendimento come valore predefinito necessario (Ponti, 2014): l'emergenza in corso ha determinato una accelerazione nei processi educativi digitali e la *guidance* non può non tenerne conto. La *self-directed guidance* si può considerare come una forma di apprendimento informale autodiretto, che gli studenti possono realizzare in modo indipendente, guidato principalmente dal desiderio e la necessità di comprendere problemi percepiti come rilevanti a livello personale, come la scelta del proprio futuro: la sfida è quindi predisporre dispositivi, *open guidance resource*, capaci di accompagnare questi processi.

Bibliografia

- Arnkil, R., Spangar, T., & Vuorinen, R. (2017). *Practitioner's Toolkit for PES Building Career Guidance and Lifelong Learning*. Luxembourg: European Commission.
- Boffo, V., Fedeli, M., Melacarne, C., Lo Presti, F., & Vianello, M. (2017). *Teaching and Learning for Employability: New Strategies in Higher Education*. Milan-Turin: Pearson.
- Boffo, V., & Fedeli, M. (2018). *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Boffo, V. (2020). Sostenere l'Employability dei giovani adulti: il Career Service in Alta Formazione. *LLL*, 16(35), pp. 56-70.
- Brookfield, S. D. (1985). *Self-directed Learning. From Theory to Practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Caffarella, R. S. (1993). Self-Directed Learning. In S.B. Merriam, *An update on Adult Learning Theory*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cappuccio, G., & La Marca, A. (2020). Qualità della didattica universitaria e sviluppo della capacità decisionale. Il modello ADVP per garantire i passaggi da L-19 a LM-85bis. *LLL*, 16(35), pp. 37-55.
- Del Gobbo, G. (2020). Istruzione, formazione, lavoro: scenari complessi. *LLL*, 16(35), pp. 1-6.
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2015). *The Guidelines for policies and systems development of lifelong guidance: A reference framework for the EU and the Commission*. Jyvaskyla, Finland: ELGPB.
- Fabbri, L., & Rossi, B. (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Grier-Reed, T., & Ganuza, Z. (2012). Using Constructivist Career Development to Improve Career Decision Self-Efficacy in TRiO Students. *Journal of College Student Development*, 53(3), pp. 464-471.
- Härtel, P., & Marterer, M. (2018). *Skills and Competence Requirements for Career Starters*. -- Online https://stvg.at/wp-content/uploads/2019/03/19_01_Conference_Paper_Marterer_H%C3%A4rtel_FINAL.pdf.

- Hooley, T. (2014). *The Evidence Base On Lifelong Guidance* (Extended Summary). Jyväskylä, Finland: European Lifelong Guidance Policy Network.
- Hoskins, S., & Mitchell, J. (2015). *Research-based learning, taking it a step further*. York: HEA.
- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 32(3), pp. 247-256.
- Lohman, M. (2002). Cultivating problem-solving skills through problem-based approaches to professional development. *Human Resource Development Quarterly*, 13(3), p. 243.
- McMahon, M., Patton, W., & Tatham, P. (2003). *Managing life, learning and work in the 21st Century*. Subiaco, WA: Miles Morgan Australia.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. *New directions for continuing education*, 25, pp. 17-30.
- Moon, J. A. (2004). *Reflection and employability*. York: LTSN Generic Centre.
- Musset, P., & Kureková, L. M. (2018). *Working it out: career guidance and employer engagement*. OECD Education Working Paper No. 175. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2017). *Youth Aspirations and the Reality of Jobs in Developing Countries: Mind the Gap, Development Centre Studies*. Paris: OECD Publishing.
- Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2010). *Business Model Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*. doi:10.1523/JNEUROSCI.0307-10.2010.
- Patterson, C., Crooks, D., & Lunyk-Child, O. (2002). A new perspective on competencies for self-directed learning. *Journal of Nursing Education*, 41(1), pp. 25-31.
- Patton, W. (2001). Career education: What we know, what we need to know. *Australian Journal of Career Development*, 10, pp. 13-19.
- Ponti, M. (2014). Self-directed learning and guidance in non-formal open courses. *Learning, Media and Technology*, 39(2), pp. 154-168.
- Prince, M., & Felder, R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning. *Journal of college science teaching*, 36(5), p. 14.
- Quality Assurance Agency for Higher Education. (2009). *Personal development planning: guidance for institutional policy and practice in higher education*. -- Online https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/enhancement-and-development/pdp-guidance-for-institutional-policy-and-practice.pdf?sfvrsn=4145f581_8.
- Strivens, J., & Ward, R. (2010). An overview of the development of Personal Development Planning (PDP) and e-Portfolio practice in UK higher education. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 2010, pp. 1-23. -- Online <http://journal.aldinhe.ac.uk/index.php/jldhe/article/view/114>.
- Tammaro, R., Iannotta, I. S., & Ferrantino, C. (2020). Prefigurare il profilo dell'educatore professionale nelle pratiche di orientamento iniziale e in itinere. *LLL*, 16(35), pp. 25-36.

- Taylor, E. (1998). The theory and practice of transformative learning: a critical review, ERIC/ACVE information series, no. 374, *ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus*, viewed 07 Dec 2020, -- <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED423422>>.
- Torre, E. M. (2020). Trasferimenti in ingresso: riorientare le acquisizioni pregresse ai core contents della L-19. *LLL*, 16(35), pp. 71-80.
- Visentin, S., Frison, D., & Lupo, I. (2019). Il PDP - Personal & Professional Development Planning come strumento generatore di opportunità: riflessioni da una prima esperienza in Higher Education. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning. Research and practices*, 2, pp. 75-91. doi: 10.3280/EXI2019-002005.