

is placed within specific periods of academic, personal and professional life of the student. Any of these “sets” of conversations has its own objectives and expected results. They are aimed at allowing students achieve their guidance outcomes in the frame of the core contents of the degree programmes in Sciences of education. The survey that is presented analyses results achieved by students in four main stages through which the guidance process is being developed. These stages are related to: expression of guidance demand by students; motivation and retention of students; definition of the guidance response by the professors that is relevant to the demand; assessment of the progression made by the student.

Keywords: guidance path, core contents of the CdS, individual interviews.

First submission: 29/04/2021, *accepted:* 08/05/2021

Available online: 02/07/2021

Contenuti *core* e colloqui di orientamento

La definizione dei contenuti *core* di un Corso di studi (CdS) ha come funzione prevalente la elaborazione degli obiettivi formativi e dei *learning outcome* attraverso cui predisporre il syllabo dei diversi insegnamenti al fine di dare loro coerenza e complementarità. I contenuti *core* costituiscono altresì la “stele di Rosetta”, ovvero l’interfaccia tra il Corso di studi e le competenze chiave delle diverse famiglie professionali cui il Corso può dare accesso.

L’utilizzo dei contenuti *core* di un Corso di studi può avere innanzitutto una funzione di orientamento in quanto chiarisce agli studenti il senso dei diversi insegnamenti in ragione delle prospettive di inserimento nel mercato del lavoro. Allo stesso tempo, essi costituiscono un artefatto attorno al quale viene costruita l’intera offerta formativa. Per questa ragione, in sede di orientamento *in itinere* i contenuti *core* hanno la funzione di far comprendere allo studente e motivarlo circa la prosecuzione degli studi in quanto servono a contestualizzare le diverse componenti dell’offerta formativa: dal tirocinio alla disciplina apparentemente più distante, agli interessi di studio, alla motivazione dello studente.

Va detto che i contenuti *core* di un Corso di studi possono essere pienamente esplicitati o meno, correlati ad una area o famiglia professionale o meno. Essi tuttavia esistono sempre, anche nei casi in cui – nei fatti – sia prevalso in tutto o in parte un approccio che predilige una enunciazione consequenziale di corsi. In questo caso i contenuti *core* corrispondono al coacervo di tanti diversi insegnamenti uniti dal solo collante del conseguimento del titolo di studio finale.

L'utilizzo dei contenuti *core* nell'orientamento *in itinere* ha nei colloqui di orientamento il suo momento più importante, personalizzato e individualizzato. È il momento in cui si può ricostruire il senso del percorso di studi attraversato e dell'impegno ancora richiesto. La conduzione di questo momento assume quindi un ruolo difficilmente sostituibile attraverso il quale il Corso di studi, tramite i suoi docenti, può offrire un servizio di accompagnamento che va a completare e a dare senso alle costruzioni che lo studente si è fatto attraverso il rapporto con i pari, con la famiglia e con il mondo del lavoro.

Dalla prospettiva dello studente, i colloqui di orientamento sono attività volte ad esprimere la propria domanda, a raccogliere informazioni utili e a facilitare la presa di decisioni rispetto al proprio percorso formativo e di carriera in funzione della realizzazione di proprie aspirazioni e obiettivi di sviluppo. Tuttavia, il colloquio fornisce un supporto ai soli strati di studenti in grado di esprimere una domanda di orientamento e di accedere ai servizi ad essa correlati.

Dalla prospettiva del Corso di studi, i colloqui sono attività attraverso cui la domanda di orientamento viene diagnosticata e approfondita attraverso uno scrupoloso impegno di scomposizione e mappatura dei campi di intervento su cui agire. I colloqui di orientamento sono occasioni in cui il docente fornisce informazioni sul Corso di studi, sulle aree di competenza professionalizzanti, discute azioni attraverso cui consolidarle, approfondisce il senso di ciascuna di esse in relazione ad alcune specifiche famiglie professionali di interesse per lo studente, analizza e supporta le micro-transizioni che scandiscono l'esperienza universitaria dello studente (es. sospensione degli studi, rientro in formazione universitaria, preparazione per attività di verifica e valutazione, tirocini, mobilità, accesso ai servizi). Con i colloqui individuali vengono identificate le azioni che lo studente può intraprendere in risposta alla sua domanda di orientamento ma nei limiti dell'offerta disponibile ovvero nei limiti delle opportunità e dei servizi che ogni Corso di studi è in grado di assicurare. Il colloquio in altre parole supporta l'accesso all'offerta esistente.

Orientamento universitario e colloqui individuali

Il colloquio è lo strumento principale di un servizio di orientamento ovvero di un servizio che

is used to refer to a set of interrelated activities that have, as a goal, the structured provision of information and assistance to enable individuals and groups, of any age

and at any point throughout their lives, to make choices on educational, training and occupational trajectories and to manage their life paths effectively (Cedefop, 2004, p. 24).

Anche nel contesto universitario l'orientamento va dunque considerato come processo integrato (Watts, 2013), volto a fornire sostegno alla progettualità formativa e professionale di uno studente, in considerazione di tutto ciò che nella sua vita incide a fini orientativi su scelte, percorsi e azioni che ciascuno intraprende (Biasin, 2012): famiglia, lavoro, reti sociali, accadimenti vari (es. un lutto, una malattia, l'interruzione di una esperienza lavorativa, la conclusione di un ciclo di istruzione, l'apertura di un Corso di studi in modalità telematica¹).

In generale, i colloqui di orientamento sono definiti come parte di un servizio

non più incentrato sull'offerta, bensì sulla domanda, focalizzando l'interesse sui bisogni e le esigenze degli utenti. Il compito dell'orientatore consiste nell'accompagnare le persone in questo viaggio individuale [...] motivandole, fornendo loro informazioni pertinenti e facilitandone le scelte. Questo implica un approccio più attivo che consiste [...] nel seguirne personalmente i progressi realizzati. Esso implica inoltre azioni per prevenire l'abbandono e perseguire il rientro di chi lo ha vissuto (Commissione Europea, 2000, p. 19).

In questa attività di accompagnamento e facilitazione nella costruzione di possibili traiettorie lavorative il docente esamina la domanda di orientamento anche in riferimento al mercato del lavoro locale, regionale, nazionale ed internazionale e alla domanda di lavoro (Commissione Europea, 2000).

Analoga la definizione proposta dall'Unesco:

[guidance] helps individuals to achieve greater self-awareness, develop a life/work direction, increase their understanding of learning and work opportunities and become more self-directed in managing learning, work and transitions (UNESCO, 2002).

Essa mette in rilievo due distinte dimensioni che riscontriamo anche nell'orientamento universitario *in itinere*: la prima riferita alla capacità dello

¹ Nei colloqui individuali realizzati è quanto accaduto a tre studenti iscritti al nuovo Corso di studi in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Siena, erogato in modalità telematica sul territorio di Grosseto (<https://www.dsufci.unisi.it/it/notizie/il-corso-di-laurea-scienze-delleducazione-e-della-formazione-teledidattica-grosseto>). L'apertura del Corso di studi in modalità telematica ha rappresentato il fattore motivante per continuare il percorso per due di loro e riprendere gli studi per una di loro.

studente di sviluppare consapevolezza in ordine al percorso di studi intrapreso in ogni sua componente (“*understanding of learning*”) e alla coerenza di esso rispetto alla professione che potrà svolgere in futuro (“*understanding of work opportunities*”). La seconda è legata alla capacità dello studente di autodirigere le transizioni che lo riguardano durante il percorso universitario (“*become more self-directed in managing transitions*”) e i suoi processi formativi indotti dalle sue esperienze di studio e di lavoro (“*become more self-directed in managing learning, work*). L’orientamento *in itinere* inteso come processo che accompagna lo studente fino al termine del suo percorso riguarda due momenti: orientamento agli studi e orientamento al lavoro. Entrambi sono importanti poiché nel primo lo studente costruisce i significati della sua esperienza di studio per confermare o meno la scelta effettuata; con il secondo viene supportato nella costruzione di quei significati all’interno di una cornice che inizia a definire per posizionarsi rispetto a future scelte professionali che l’università aiuta a compiere.

Come emerge dalla letteratura in materia, le principali funzioni del colloquio individuale di orientamento sono le seguenti:

- supportare lo studente nei processi di costruzione e trasformazione delle sue prefigurazioni professionali (Fabbri & Rossi, 2008; Fabbri, 2014; Fabbri & Giampaolo, 2021);
- supportare lo studente nella motivazione e guidarlo verso scelte e orientamenti che lui stesso matura, costruisce, valida, anche modificando le sue propensioni professionali (Te Wierik, Beishuizen, & an Os 2014; OECD, 2004);
- prevenire gli abbandoni degli studi universitari e promuovere la *retention* degli studenti nel Corso di studi (Thomas & Hovdhaugen, 2014; Commissione Europea, 2000);
- rendere lo studente consapevole di propri mezzi ed abilità necessari per conoscere e comprendere le opportunità esistenti, le sfide ed i rischi ad esse connessi (arricchimento del curriculum professionale) e consolidare i contenuti professionali (Healy & Liddell, 2002);
- supportare lo studente nella costruzione dei significati degli studi universitari e dell’esperienza accademica nella sua totalità poiché ogni attività ha in sé un potenziale orientativo che si sviluppa in vario modo nell’incontro con la persona (Watts, 1977; Watts & Hawthorn, 1992);
- supportare lo studente nella gestione delle micro-transizioni che accompagnano il percorso formativo universitario (Barabasch & Haasler, 2015).

Tali funzioni si combinano in modo diverso a seconda della tipologia di studente con cui il docente si relaziona: tradizionale o non tradizionale (Schuetze & Slowey, 2002, 2000). La prima tipologia è rappresentata da chi

intraprende gli studi universitari in continuità con il percorso della scuola secondaria superiore e può inoltre avere avuto esperienze lavorative di varia natura e durata. Lo studente non tradizionale è invece chi:

- ha più di 26 anni;
- ha ritardato l'iscrizione all'università dalla conclusione della scuola secondaria;
- è impegnato in attività lavorative;
- ha autonomia economica;
- frequenta le attività di aula non regolarmente e per lo più in modalità virtuale;
- è impegnato in attività formative a carattere non formale (corsi di aggiornamento professionale, attività di professionalizzazione di vario tipo);
- non ha esperienze universitarie pregresse all'interno della sua rete familiare.

A questi si aggiungono altri attributi dell'età adulta: genitorialità, cittadinanza attiva, responsabilità legale, percezione di sé come persone autonome e responsabili della propria vita (Federighi, *in corso di stampa*).

La diversità di funzione è correlata alla molteplicità di esperienze di vita che ogni studente matura e che incidono sulle prefigurazioni – anche professionali – che si costruisce e valida nonché sulle micro-transizioni che intende superare. Le prefigurazioni rappresentano il modo in cui ogni studente si rappresenta la sua vita universitaria ed i suoi apprendimenti; le prefigurazioni professionali riguardano la rappresentazione della professione, attuale e futura, dell'area professionale di afferenza (educazione e formazione), delle famiglie professionali in cui essa può articolarsi, per le quali lo studente sta studiando e sviluppando conoscenze, competenze, abilità. Ambiti e famiglie professionali sono spesso condizionati, nel numero e nella tipologia, da assunzioni, distorsioni e cornici di riferimento che lo studente non sempre fonda e valida criticamente. Il colloquio individuale può aiutarlo ad ampliare la conoscenza sulle professioni educative e formative e a fondare scelte universitarie e professionali più mirate e consapevoli.

Il colloquio di orientamento come percorso

Il colloquio di orientamento si configura come un percorso che lo studente, tradizionale e non, intraprende dal momento in cui incontra un docente nella fase di accoglienza (solitamente il docente-tutor) fino all'ultimo dei colloqui che realizza prima del conseguimento della certificazione finale. È

il percorso ovvero l'insieme dei colloqui individuali che consente di conseguire i risultati individuati. Il percorso è segnato da vari colloqui, svolti con docenti diversi ed in momenti diversi che attraversano il processo di orientamento del singolo studente. Ogni colloquio, o meglio ogni "batteria" di colloqui, si inserisce in momenti specifici della vita accademica, personale e professionale della persona. Ciascuna di queste "batterie" ha propri obiettivi e risultati attesi (Figura 1).

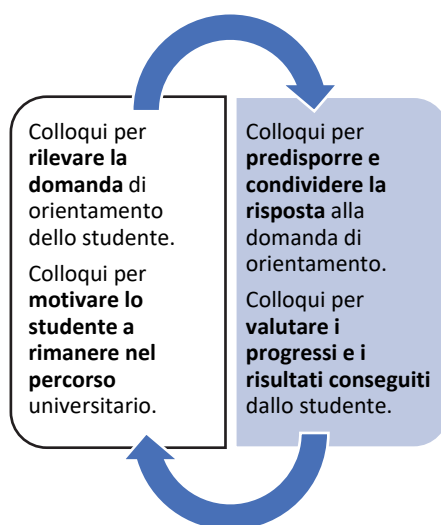


Fig. 1 - Gli obiettivi del percorso dei colloqui individuali di orientamento universitario

Come riesce il CdS a raggiungere tali obiettivi? Come in funzione di essi i vari docenti che incontrano lo stesso studente possono allineare i propri comportamenti? Rispondere a questi quesiti vuol dire provare ad individuare artefatti e azioni che consentano al corpo docente di un CdS di assumere comportamenti che aiutino gli studenti ad avanzare nel loro percorso e ad orientarsi rispetto a scelte universitarie e lavorative.

Avere un *repository*, un archivio o un database condiviso dal collegio dei docenti, di semplice utilizzo e accesso, in cui far confluire le informazioni raccolte da ogni docente in ogni colloquio che realizza con lo studente può aiutare nella costruzione di un percorso di orientamento coerente con le esigenze della persona cui ogni membro del CdS partecipa². Il *repository* si

² Alcuni CdS si sono dotati della "Scheda di monitoraggio delle matricole" per la rilevazione di eventuali criticità che lo studente appena insediato rileva o esprime. Si tratta di una scheda che ogni docente predispose. Manca un momento di collegialità che sia gestito regolarmente,

configura come luogo in cui l'intero percorso di orientamento viene costruito, monitorato, valutato e di volta in volta allineato agli obiettivi di orientamento che lo studente esplicita nel corso dei colloqui con i vari docenti e che fa evolvere. Ogni colloquio aiuta nella analisi della domanda dello studente o delle difficoltà ad esprimerla, nel suo approfondimento, nella raccolta di informazioni che delineano elementi utili a chiarire gli ambiti di intervento che il CdS considera pertinenti e centrati e nella valutazione dei risultati che man mano lo studente raggiunge. Il repository consente inoltre di monitorare la regolarità dei colloqui e la necessità di intervenire con azioni di *retention* per alcuni studenti (es. studenti tradizionali con scarsa motivazione a proseguire gli studi o con difficoltà nella progressione della carriera accademica).

Il *repository*, alimentato da schede informative e di analisi di ogni studente, pone il problema per il CdS di dotarsi di criteri uniformi e condivisi di rilevazione e analisi della domanda di orientamento di ogni studente e predisposizione della risposta in funzione di determinati obiettivi. I contenuti *core* possono fornire la soluzione poiché definiscono gli obiettivi di orientamento cui il CdS mira a tendere nel corso degli studi. Sono obiettivi distintivi dell'area professionale cui appartengono le famiglie in uscita dal CdS della classe L19³:

- acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale;
- metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi;
- modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi;
- dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi;
- metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento;
- management delle organizzazioni educative e formative.

L'insieme di questi sei obiettivi, declinati ciascuno per i cinque descrittori di Dublino, costituisce il quadro comune di riferimento per impostare e realizzare azioni di orientamento *in itinere* nel CdS-L19, sia esso orientamento agli studi che al lavoro.

Repository di schede dei colloqui, contenuti *core* e obiettivi di orientamento da definire e monitorare durante il percorso del colloquio

in funzione della condivisione del percorso che lo studente sta attraversando. Lo strumento inoltre è limitato alla fase della immatricolazione dello studente.

³ I trenta (30) contenuti *core* del Corso di studi in Scienze dell'educazione e della formazione appartenente alla classe L19 sono stati elaborati dal Gruppo disciplinare Teco-D Pedagogia, nominato con Delibera n. 12 del 17 gennaio 2018 del Consiglio Direttivo di Anvur e tradotti in obiettivi formativi finali e obiettivi formativi specifici, declinati secondi i cinque descrittori di Dublino (Fabbri & Torlone, 2018).

rappresentano gli elementi che orientano i comportamenti di tutti i docenti in ogni colloquio che gestiscono con ciascuno studente. Al pari del syllabo, anche il colloquio, se gestito in funzione di risultati di orientamento condivisi da tutti i docenti, diventa il momento di raccordo di azioni strumentali al conseguimento di obiettivi che ogni studente ha, alimenta, modifica nel corso della sua carriera universitaria.

Da tale condivisione emergono i momenti e i modi in cui gli studenti si orientano con il supporto dei docenti, anche al di fuori dei colloqui di orientamento. I dati raccolti evidenziano, ad esempio, l'importanza della didattica a fini orientativi, poichè stimola la capacità dello studente di auto-orientare le sue scelte ed i suoi futuri percorsi e di creare nessi tra ciò che studia e il lavoro che inizia a prefigurarsi di svolgere:

da qualche mese sto valutando la possibilità di continuare gli studi in un percorso magistrale oppure un master post-laurea perché mi sto appassionando ad alcune materie che credo siano utili anche per il mio futuro lavoro (ST22; ST26).

In questi casi i colloqui individuali servono allo studente per raccogliere da ciascun docente ulteriori informazioni sull'offerta formativa e su come coniugarla al meglio per i suoi obiettivi di crescita che inizia a definire oppure sul lavoro che inizia a conoscere e a rappresentarsi come sua futura professione.

Le tappe salienti del colloquio individuale di orientamento degli studenti iscritti al CdS della classe L19

Ciascuno dei colloqui di orientamento è caratterizzato dalle funzioni descritte e dalla capacità – o meno – di consentire allo studente di conseguire i suoi obiettivi di orientamento nel quadro dei contenuti *core* del CdS-L19. Affronteremo di seguito l'analisi dei risultati di uno studio che ha come oggetto i colloqui di orientamento *in itinere* realizzati nel quadro del progetto “Super - Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale”⁴. Il materiale empirico su cui si basano le nostre analisi è costituito dalla documentazione relativa a 50 colloqui individuali, rivolti a 47 studentesse e 3 studenti (note, appunti e sintesi predisposte dal docente in ordine a ciascun colloquio). Ogni colloquio ha avuto in media una

⁴ Il progetto “Super - Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale” è stato presentato dal CdS in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) dell'Università di Siena, capofila di un network di 15 CdS-L19, 116 scuole e 101 organizzazioni del settore educativo e formativo.

durata di 30'. Con ogni studente sono stati svolti almeno due colloqui nel corso di un anno, nel periodo 2019-2020. In alcuni casi i docenti hanno attivato confronti informali per lo scambio di informazioni su determinati studenti colloquiati e sulle azioni da intraprendere per supportarli nel superamento di problemi e difficoltà legati al Corso di studi. La durata e la frequenza dei colloqui sono state pensate per supportare lo studente all'interno della vita accademica e di un percorso volto a costruirsi proprie prefigurazioni professionali e contestualmente per promuovere autonomia e capacità di autodirigere i propri processi di orientamento.

Il colloquio è stato realizzato in forma di intervista semi-strutturata per quanto concerne la domanda di orientamento legata alle prefigurazioni delle aree di competenza distintive del professionista in uscita dal Corso di studi. A questo proposito i contenuti *core* rappresentano un utile strumento di guida. Quando invece il colloquio verte sul Corso di studi e su eventuali ostacoli o informazioni che lo studente intende raccogliere la modalità di conduzione è libera e si adatta alle richieste dell'intervistato.

Lo studio ha avuto per oggetto le modalità di raggiungimento degli obiettivi connessi a ciascuna tappa del percorso del colloquio. A questo fine, il colloquio è stato strutturato in quattro "tappe" nell'ipotesi che a ciascuna di esse possa essere attribuito un compito specifico (Figura 1).

Articoleremo pertanto l'analisi dei risultati in quattro tappe attraverso cui si sviluppa il processo di orientamento:

- esplicitazione della domanda di orientamento da parte dello studente;
- la motivazione e la *retention* dello studente;
- la costruzione di una risposta di orientamento pertinente da parte del docente;
- la valutazione dei progressi realizzati.

Esplicitazione della domanda di orientamento da parte dello studente

Dalla prospettiva dello studente la funzione di questa tappa è quella di esprimere ciò verso cui egli intende essere orientato utilizzando suoi schemi di riferimento, suoi filtri di interpretazione e rappresentazione della domanda.

Dalla prospettiva del docente questo è il momento in cui raccoglie informazioni dallo studente, analizza e interpreta il modo in cui tali filtri incidono sul significato del problema o dell'oggetto della domanda. Nella sua attività di analisi il docente considera la totalità delle informazioni sullo studente di cui è in possesso e il potenziale di sviluppo che può considerarsi come risorsa per la produzione di un risultato soddisfacente e utile alla persona.

Dal materiale empirico raccolto la domanda che lo studente esprime in questa fase può riguardare:

- informazioni sul Corso di studi (lezioni, esami, attività integrative della didattica), sulle risorse didattiche disponibili (volumi, materiali utilizzati nel corso delle lezioni), sui servizi culturali accessibili (biblioteche, musei, laboratori) e sulle piattaforme web in uso per la didattica;
- informazioni legate a singole esperienze universitarie da realizzare e sulle quali intende attivare un confronto in ordine a pertinenza, utilità e coerenza rispetto alla propria carriera universitaria, oltre a regolarità formale e procedurale (es. tirocinio, mobilità internazionale, tesi). In alcuni casi, tale confronto riguarda anche il progetto di inserimento lavorativo che lo studente inizia a definire nel corso degli studi. Questa domanda è frequente negli studenti non tradizionali. Tra gli studenti tradizionali è frequente nelle persone motivate a dare un significato ad esperienze che si intendono costruire in aderenza ad un disegno di inserimento lavorativo che inizia a definirsi:

avendo svolto il volontariato in carcere ed essendomi appassionata al lavoro degli educatori penitenziari sto pensando alla possibilità di svolgere il tirocinio in un istituto. Non so se sia compatibile con il mio piano di studi. Ne ho parlato più volte con il docente responsabile del mio tirocinio per capire meglio cosa potrei fare. Mi servirà per valutare se possa essermi utile per conoscere da vicino una realtà che da volontaria ho conosciuto solo parzialmente (ST23);

- prefigurazioni professionali che guidano lo studente nella scelta delle attività di cui alimentare la propria carriera accademica (es. insegnamenti da seguire, esami da sostenere, enti presso cui svolgere il tirocinio, argomenti e tipologie di lavori di tesi, workshop tematici cui prendere parte).

In questa fase il docente ascolta, annota, pone domande sia sul percorso di studi e sulle scelte che lo hanno accompagnato che su alcuni elementi biografici che considera significativi. Cerca inoltre di riformulare il contenuto della conversazione, chiarirlo per lo studente per consentire a quest'ultimo di fornire ulteriori informazioni sulla sua domanda. Sottopone quindi prime ipotesi di interpretazione che presentano allo studente una prospettiva diversa da quella alimentata fino al momento del colloquio e schemi nuovi di lettura e di interpretazione.

L'interpretazione che il docente elabora fa riferimento ai fattori che incidono sulla costruzione delle prefigurazioni degli studenti ovvero i fattori che orientano i loro modi attraverso cui interpretano l'esperienza universitaria in funzione della loro futura professione. Dai dati raccolti i fattori di rilievo

sono strettamente legati a reti familiari, sociali e professionali e al contesto lavorativo sperimentato dallo studente.

Da tre anni lavoro nel ristorante di famiglia mentre mia sorella da tempo collabora con una cooperativa e svolge la libera professione. Parlando con mia sorella di quello che fa, le difficoltà che incontra ma anche le soddisfazioni che ha mi sono motivata ad iscrivermi al CdS-L19 per entrare in qualche servizio educativo, credo per lavorare con gli adulti (ST6).

Ho un figlio autistico e non ho mai lavorato. Dopo averci pensato per tanto tempo ho deciso di iscrivermi all'università perché ho visto quello che riesco a fare con mio figlio. Parlandone anche con il suo insegnante di sostegno vorremmo creare una nostra struttura per lavorare insieme per la disabilità (ST10).

Per anni ho lavorato nel campo dell'animazione di strada, il mio responsabile era per me un modello di animatore. Quando ho dovuto smettere perché la struttura non ha potuto più rinnovarmi il contratto ho deciso di iscrivermi per professionalizzarmi al meglio e acquisire le competenze che ho sempre visto nel mio responsabile (ST8).

Lavoro come addetta alle pulizie in una cooperativa di servizi per disabili, anziani e adolescenti. Da quando ho iniziato la mia esperienza di lavoro ho scoperto l'interesse per gli anziani e per i disabili. Entrambe sono categorie di persone rispetto alle quali ho sempre avuto "paura", forse per coinvolgimenti emotivi che non mi consideravo pronta a gestire e affrontare. Relazionarmi con loro in occasione delle pulizie degli spazi in cui sostano mi ha avvicinato a loro e osservandoli penso di iniziare a capire cosa significhi per un educatore lavorare per loro (ST1).

La motivazione e la retention dello studente

Dalla prospettiva dello studente, questo momento del colloquio di orientamento serve per trovare risposte a problemi e criticità che incontra nel suo percorso, risolverli in tempi rapidi per sostenere la motivazione a proseguire e a non ritardare o abbandonare gli studi. Per gli studenti è importante evitare investimenti emotivi, di tempo e risorse che non andranno a buon fine. Per gli studenti non tradizionali la motivazione riguarda anche la costruzione di significati dell'esperienza universitaria in relazione al lavoro che stanno svolgendo e/o a futuri sviluppi di carriera.

Dalla prospettiva del Corso di studi, sostenere la motivazione degli studenti anche attraverso i colloqui di orientamento vuol dire migliorare i livelli di performance in riferimento al numero di laureati in corso, incrementare la partecipazione alla formazione universitaria, evitare trasferimenti ad altri Corsi di laurea e abbandoni che incidono sui processi di qualità definiti a livello ministeriale. Il corpo docente è nella sua totalità impegnato nel

percorso di orientamento e nella gestione di ogni colloquio in funzione del conseguimento degli obiettivi di ognuna delle quattro tappe individuate (Figura 1).

Se consideriamo l'intero processo di orientamento questo è il momento in cui il docente si prefigge due distinti obiettivi: motivare lo studente a proseguire il percorso universitario e rafforzare le attese rispetto ai risultati che il Corso di studi cui si è iscritto gli può apportare, anche in riferimento alla posizione lavorativa (per gli studenti non tradizionali). Il colloquio infatti può intervenire in momenti di vita diversi dello studente, non necessariamente lineari nella loro consequenzialità, in cui cerca di costruirsi propri percorsi per:

- il conseguimento di una certificazione con funzione di “segnalazione” per il mercato del lavoro che certifica il possesso di conoscenze coerenti con i requisiti di base di una o più famiglie professionali che il CdS-L19 contribuisce a formare;
- la raccolta di informazioni sul percorso di studi in cui è inserito (esami, tirocinio, insegnamenti, riconoscimenti di percorsi pregressi);
- la costruzione graduale delle sue condizioni di autonomia e di indipendenza nel lavoro e nella vita personale.

In armonia con queste diverse attese è importante motivare lo studente al proseguimento del percorso e trattenerlo per supportarlo nella costruzione del significato – spesso mutevole – che l'esperienza universitaria può acquisire all'interno del suo progetto di vita, anche lavorativa. Motivare e trattenerlo sono due distinte azioni, entrambe funzionali a consentire allo studente, tradizionale e non, di costruire, rivedere, validare, il suo progetto, le sue aspirazioni -più o meno esplicite- in continua evoluzione: gli obiettivi possono cambiare e durante il percorso di studi lo studente può scoprire traiettorie di sviluppo che lo deviano dal progetto iniziale e lo orientano verso nuovi percorsi. Nei vari colloqui che lo studente svolge con i diversi docenti le informazioni che raccoglie, i confronti che matura servono per comprendere i contenuti *core* di alcune famiglie professionali che lo interessano o di quella che vive sul lavoro. Gli studenti non tradizionali nei colloqui scoprono nuove famiglie professionali, sviluppano nessi tra contenuti *core* e lavori attuali o futuri, apprendono anche diversi livelli di esercizio della professione che, in ragione delle esperienze maturate, considerano come possibile sviluppo di carriera:

parlando con alcuni docenti ho iniziato a capire che l'educatore non è un lavoro solo esecutivo ma può avere anche responsabilità gestionali che mi interessano. In passato ho lavorato per diverse strutture, di micro e piccole dimensioni, ho svolto per lo più mansioni operative e alle dipendenze di altri che guidavano, ma non ho mai considerato la possibilità di essere io a gestire un servizio. Lavorando con i

disabili questa nuova possibilità mi consentirebbe di aprire un servizio che potrei gestire io con collaboratori fidati (ST2; ST24).

Per motivare lo studente è necessario riuscire ad intercettare i suoi problemi e le sue necessità. A seconda del momento in cui vive può trattarsi di problemi legati a:

- avanzamento degli studi (es. esami problematici, propedeuticità da rispettare, accessibilità di risorse didattiche);
- procedure per la tracciabilità di attività didattiche svolte o per la regolarità di artefatti che documentano il percorso (es. piani di studio o riconoscimento di altri percorsi all'interno della carriera accademica);
- una maggiore professionalizzazione per:
 - gestire al meglio i primi inserimenti lavorativi anche in vista della propria autonomia ed indipendenza;
 - posizionarsi all'interno delle organizzazioni in cui lavora per la costruzione di percorsi di mobilità verticale e orizzontale, ma anche per definire il senso della propria esperienza lavorativa.

Le attività che il docente pone in essere in questa fase del processo di orientamento sono volte a ridurre sentimenti di esclusione, isolamento, inadeguatezza e proporre soluzioni praticabili e orientate al risultato che lo studente intende perseguire. Può servire ad esempio connettere lo studente in modo personalizzato a soggetti in grado di supportarlo e fornirgli consulenza (anche tra pari), consigliare la consultazione di fonti accessibili e di facile comprensione⁵, metterlo in rete con soggetti che al pari di lui hanno avuto un percorso simile e superato analoghe difficoltà (gli *alumni*), rendersi disponibile ad un ulteriore momento di incontro per verificare il superamento della criticità da parte dello studente.

Creare ed aggiornare un archivio o bancadati contenente le informazioni biografiche e formative, le sfumature personali di ogni singolo studente -suoi trascorsi familiari o di vita professionale- può aiutare nella personalizzazione della gestione di ogni momento del processo di orientamento⁶.

Per trattenere lo studente nel Corso di studi è necessario supportarlo nella capacità di combinare le micro-transizioni che caratterizzano l'esperienza universitaria: progressione nello sviluppo del proprio piano di studi, accompagnamento e preparazione al tirocinio, ad una (o più) esperienza di mobilità

⁵ Può trattarsi di siti, linee-guida semplificate, pagine social di studenti che condividono analoghe criticità.

⁶ Trattandosi di dati personali, spesso sensibili, è consigliabile predisporre tutto ciò che è necessario per la manutenzione ed il trattamento dei dati in sicurezza.

internazionale⁷, al superamento di un esame, al conseguimento del numero di crediti formativi necessari per formalizzare determinati traguardi (es. l'inizio dei lavori di preparazione del lavoro di tesi), alla modifica del percorso iniziale. Trattenere uno studente può anche comportare per il docente validare le azioni di supporto ideate per lo studente a seguito delle interazioni attivate con il mondo produttivo locale (es. esperienze di gruppi di ricerca collaborativa, utili a rafforzare il confronto tra università e mondo del lavoro territoriale⁸).

In entrambi i casi (motivazione e *retention*) il docente promuove lo sviluppo di risorse personali dello studente in uno spazio condiviso di confronto che serve a supportarlo nel suo processo di orientamento e di costruzione di risposte alla sua domanda. Si tratta di definire attività che consentano al docente di superare i vincoli e di gestire le opportunità del CdS per raggiungere tutti gli studenti, anche – e soprattutto – quelli a rischio di abbandono perché con scarsa motivazione e rispetto ai quali il Corso di studio esercita un basso livello di attrattività: definire luoghi – anche virtuali – di dialogo e costruzione di senso, assegnare compiti e scadenze per la soluzione dei problemi emersi, concordare momenti per la restituzione del feedback sui compiti assegnati, offrire piattaforme di scambio per tutti gli studenti iscritti al Corso di studi.

Per alcuni studenti la motivazione può essere il prodotto di processi di auto-orientamento che tuttavia richiedono un costante monitoraggio per far emergere risorse personali di supporto.

Non ho mai parlato con nessun docente, se non per chiedere indicazioni sugli esami e sapere come prepararmi. Mi sono iscritta, sono alla fine del primo anno, mi piace quello che studio. Vedo docenti e colleghi soprattutto durante gli esami, faccio tutto da sola, a volte con problemi non avendo nessuno in famiglia che possa aiutarmi perché sono la prima persona che inizia l'università in casa (ST25).

⁷ L'attivazione della mobilità internazionale in modalità virtuale (Winter School a distanza, virtual mobility, virtual exchange) con riconoscimento di un numero di crediti che varia a seconda del carico di lavoro previsto all'interno di ogni mobilità ha rappresentato nel Dipartimento di Scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale (DSFUCI) dell'Università di Siena un elemento di affiliazione verso gli studenti, alcuni dei quali continuano a realizzarne e a chiederne, non potendo viaggiare all'estero – anche per motivi personali –.

⁸ Si segnala il Gruppo di ricerca collaborativa sul tirocinio, attivato dal Dipartimento di Scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale (DSFUCI) dell'Università di Siena nel corso del 2019. Il gruppo ha rappresentato un utile tavolo di confronto e discussione sui contenuti *core* del CdS-L19 in relazione ai profili impiegati dal mondo produttivo locale sia all'interno del tirocinio curricolare che di esperienze lavorative.

Motivare gli studenti -tradizionali e non-, attrarli, trattenerli comporta la necessità per il Corso di studi di predisporre dispositivi organizzativi e formativi attraverso cui lo studente si senta parte della comunità accademica ovvero di una comunità attenta ai suoi bisogni di crescita e di professionalizzazione, con cui dialoga per un costante supporto e confronto. La motivazione guarda alla sfera personale dello studente ovvero alle sue aspirazioni di sviluppo di conoscenze e abilità utili al suo inserimento o alla sua permanenza nel mondo del lavoro, ma anche aspirazioni legate a bisogni di realizzazione nella vita quotidiana e professionale. Lo studente non tradizionale ha obiettivi di crescita spesso definiti e che intende perseguire, in tempi non dilatati, per esigenze legate anche alla sua posizione organizzativa: esigenza di partecipare a bandi pubblici di concorso – es. per la progressione di carriera – che richiedono determinati requisiti per l'accesso, interesse per altre posizioni organizzative interne o esterne o per altre famiglie professionali, non sempre note allo studente. La scoperta di nuove famiglie per gli studenti non tradizionali può avvenire sia durante i colloqui individuali che durante altre esperienze universitarie.

L'esperienza di mobilità internazionale che ho fatto mi ha aperto un mondo. Ne ho parlato anche con il mio docente tutor: ora penso a laurearmi e continuo a lavorare. Nel frattempo, vorrei alimentare la mia rete professionale che ho costruito all'estero in occasione della mobilità e valutare di fare esperienze professionali con loro in futuro (ST27).

La costruzione di una risposta di orientamento pertinente da parte del docente

In questa tappa del processo di orientamento il docente è impegnato nella creazione delle risposte da proporre allo studente, ovviamente a partire da quanto il Corso di studi può offrire. A seconda del tipo di domanda e della tappa del processo di orientamento in cui essa viene esplicitata, la risposta che il docente costruisce e negozia insieme allo studente può variare.

Dal materiale empirico raccolto risulta che le risposte possono riguardare una domanda di orientamento:

- legata alla richiesta di informazioni sul Corso di studi:
 - la risposta tende a fornire indicazioni su risorse informative pertinenti ed il più possibile esaustive, creare reti interne al Corso di studi, utilizzare artefatti nel corso del colloquio per restituire allo studente la soluzione che il docente confeziona durante il confronto. A seconda del momento in cui la domanda viene esplicitata (in prossimità della immatricolazione o di altri eventi che lo studente deve gestire quali

- l'organizzazione del tirocinio, al secondo o ultimo anno) e degli obiettivi di crescita della persona (conseguimento del diploma di laurea accompagnato o meno dall'intenzione di dare un senso professionalizzante e di sviluppo alle esperienze universitarie che si accinge a vivere), la risposta può prevedere indicazioni semplici (es. consultazione di siti, anagrafiche di enti o piattaforme open access) oppure percorsi di rielaborazione da parte dello studente (es. preparazione di un breve progetto di tirocinio e definizione di criteri di scelta dell'ente ospitante, che lo studente discute con il docente);
- attivata per valutare la pertinenza, l'utilità e la coerenza di singole attività formative con il proprio piano di studi e la regolarità procedurale per la loro realizzazione ed il loro riconoscimento come parte integrante del percorso formativo:
 - la risposta può concernere le modalità di avere formalmente riconosciute attività formative svolte altrove (es. in percorsi all'estero oppure in altri Corsi di studi), la analisi relativa alla coerenza tra le attività inserite nel piano di studi individuale e le aspirazioni di crescita professionale dello studente;
 - volta a costruire o trasformare le prefigurazioni professionali dello studente e a progettare il proprio percorso di alta formazione in aderenza ad esse:
 - la prefigurazione professionale e la necessità di orientare i propri processi di costruzione del senso dell'esperienza universitaria in relazione al lavoro attuale o futuro sono attività che riguardano in vario modo gli studenti, soprattutto quelli non tradizionali. Quello che fa la differenza riguarda sia le esperienze professionali maturate o in corso che stimolano l'emergere della prefigurazione sia il momento in cui essa nasce all'interno del percorso di orientamento. A seconda del momento (fine del primo anno dall'immatricolazione, nel corso del secondo, in prossimità della fine degli esami o altro), delle esperienze maturate (insegnamenti frequentati, attività di educazione non formale cui lo studente ha preso parte, relazioni – anche professionali – e reti di appartenenza) e del senso educativo ad esse attribuito, il docente adatta strumenti e stimoli per la costruzione di traiettorie di lavoro future insieme allo studente.

Le risposte fornite si avvalgono di pratiche in uso nel Corso di studi, reti sociali di apprendimento tra studenti, docenti, stakeholder territoriali e del mondo produttivo e strumenti utili alla definizione di un "repertorio" cui lo studente attinge per modificare e far evolvere le sue iniziali prefigurazioni o validarle con consapevolezza rispetto a ciò che andrà a fare. I contenuti *core* del Corso di studi ovvero le aree di competenza caratterizzanti l'area

professionale in uscita possono aiutare in questa elaborazione poiché consentono un duplice piano di riflessione e valutazione da parte dello studente: da un lato danno idea dei sei ambiti “core” che rappresentano aree di competenza cui la famiglia professionale di interesse per lo studente fa riferimento. Dall’altro lato, il quadro delle 18 abilità, competenze, conoscenze generali (trasversali) e 12 abilità, competenze e conoscenze disciplinari è utile per orientare nello specifico le prefigurazioni professionali degli studenti e supportarli nella gestione delle micro-transizioni che li interessano. Il numero e la tipologia di contenuti *core* su cui lo studente riflette per analizzarne la coerenza rispetto a ciò che inizia a prefigurarsi di voler fare dipendono dalle sue aspirazioni di sviluppo e dalla fase della sua vita personale e professionale che attraversa nel momento in cui attiva questo processo riflessivo e formativo.

Sono alla fine del primo anno di studi e lavoro occasionalmente, soprattutto nei centri estivi. Per il momento so che vorrei fare l’educatrice; non so ancora in quale servizio, per ora sono aperta a varie possibilità. Parlando con colleghi che lavorano e docenti ho capito l’importanza della preparazione teorica di un educatore: ora il mio obiettivo è conoscere teorie solide che mi aiutino nel lavoro che farò. Spero che l’università mi aiuti ad acquisire conoscenze ma anche a capire cosa farne (ST21).

Va detto che i contenuti *core* se da un lato aiutano a dare senso alle prefigurazioni professionali degli studenti ed alla loro dinamica evoluzione nel corso degli studi universitari perché consentono di sistematizzare le aree principali di competenza che *ogni* professionista è chiamato a sviluppare, in qualunque sistema educativo e formativo operi, dall’altro hanno il limite di non declinare ciascuna area per profili e figure professionali né per livelli (strategico, gestionale, operativo: Boffo, Federighi & Torlone, 2015). Resta così aperta al confronto che si attiva nel colloquio con lo studente l’analisi della macro area di competenza di suo interesse e la sua declinazione esemplificativa nel lavoro che un educatore-formatore può svolgere nella pluralità di ruoli che variano a seconda del livello in cui opera. Il docente utilizza il colloquio come momento ulteriore in cui mette a disposizione le sue conoscenze, le sue epistemologie professionali, i risultati delle sue esperienze di ricerca nelle organizzazioni per accompagnare lo studente nella costruzione di sue prefigurazioni professionali che alimenta da sé in ragione di altre esperienze che ha vissuto e che continua a vivere, sia personali che lavorative.

Fino ad oggi ho sempre svolto mansioni operative nei servizi in cui ho lavorato e nell’asilo nel bosco in cui lavoro. Un giorno parlando con un docente ho capito che per noi laureati nel CdS-L19 si potrebbe aprire anche la possibilità di coprire ruoli organizzativi diversi, anche di maggiore responsabilità. Voglio

approfondire per capire se, dopo tante esperienze di lavoro che ho avuto sempre in ruoli esecutivi, potrebbe interessarmi tra qualche anno anche un collocamento diverso e candidarmi anche per altre posizioni (ST7).

La valutazione dei progressi realizzati

La valutazione dei progressi realizzati dagli studenti, tradizionali e non, è finalizzata a raccogliere informazioni sull'avanzamento degli studi e delle micro-transizioni, sulla motivazione rispetto al perseguimento di proprie aspirazioni e obiettivi di crescita e sul superamento di problemi rilevati durante il percorso universitario vissuto. La valutazione serve inoltre a verificare l'evoluzione delle prefigurazioni professionali che lo studente matura nel corso dei colloqui. In definitiva attraverso la valutazione del percorso di orientamento il docente cerca di monitorare il modo in cui lo studente si costruisce la sua identità professionale rispetto ad una professione, quella educativa e formativa, dalle sfaccettature e percezioni più diverse e in continuo mutamento, complice anche una regolamentazione normativa per anni assente e che nel tempo ha contribuito a definire solo parzialmente l'universo di queste professioni e la varietà di professionisti occupati nel mercato pubblico e privato.

È attraverso la valutazione che il docente dal canto suo si attiva per intercettare rischi di abbandono, interruzione o sospensione degli studi, identificarne la causa ed intervenire con azioni tempestive e adeguate, verificare l'evoluzione di progetti e aspirazioni dello studente.

In questa fase del percorso gli obiettivi del docente sono:

- monitorare le micro-transizioni ed il modo in cui le azioni attivate contribuiscono al loro superamento ed all'avanzamento degli studi;
- verificarne la progressione sia in riferimento alla trasformazione di prefigurazioni professionali che guidano le scelte future che all'avanzamento della carriera accademica.

Il successo delle micro-transizioni e della progressione di prefigurazioni e aspirazioni non è solo responsabilità del singolo studente. Su di esso incide la capacità del Corso di studi di costruire azioni che supportino in lui questo processo orientativo. Il colloquio individuale rappresenta una delle azioni che si inseriscono in questo processo ed è utile pensarlo, costruirlo e realizzarlo come esperienza formativa che il docente gestisce con tale intenzionalità.

A questo fine egli ha a disposizione alcuni strumenti che consentono di definire e gestire un percorso attraverso il quale promuovere la scelta e la costruzione di una identità professionale, la trasformazione o validazione delle prefigurazioni – anche professionali – che ogni studente porta con sé

dal momento della immatricolazione, ed infine la elaborazione del senso di ciascuno dei sei ambiti di competenza “core” riferiti all’ampia area dei professionisti dell’educazione e della formazione. Nella valutazione il docente può avvalersi dei contenuti *core* del CdS-L19 e verificare con lo studente, tradizionale e non, quali sono parte della sua prefigurazione ed in funzione di essi quali azioni egli ha intrapreso per alimentare la sua formazione e professionalizzazione. La Scheda individuale da condividere tra docenti può supportare nel tracciamento del percorso di orientamento, nelle difficoltà che permangono e in quelle che vengono superate.

Altro strumento utile che il docente può utilizzare per la valutazione del percorso di orientamento, soprattutto per l’orientamento al lavoro, è rappresentato dall’insieme di leve e disincentivi attraverso cui i laureati si prefigurano la loro esperienza sul lavoro e danno ad essa un significato nel quadro del loro progetto di inserimento professionale (Browne, 2012; Minchington, 2010). Essi fanno riferimento a diversi fattori che in qualche modo lo studente inizia a sperimentare nel Corso di studi (es. tirocinio, lezioni, testimonianze):

- i contenuti del lavoro del professionista dell’educazione e della formazione. Da essi dipende il modo in cui il futuro laureato valida la sua prefigurazione o ne scopre altre. Il docente può esplicitarli nei colloqui ed esemplificarli anche sulla base di proprie esperienze di ricerca;
- lo sviluppo di carriera. È la possibilità di scoprire diversi ruoli organizzativi che lo studente può ricoprire nelle organizzazioni in cui lavora o andrà a lavorare, con diverse sfide e responsabilità legate a percorsi di avanzamento di carriera all’interno della stessa organizzazione o fuori (operatore, coordinatore di servizi, direttore di funzione, responsabile di una cooperativa);
- l’affiliazione ed il senso di appartenenza alla famiglia professionale che lo studente decide di intraprendere. Lo studente da subito può apprendere dai docenti i modi in cui le organizzazioni creano dispositivi in grado di attrarre lavoratori attraverso leve anche non economiche (utilità sociale, sviluppo del proprio capitale umano attraverso socialità e solido team working);
- i benefit economici di varia natura (premi, polizze assicurative, dispositivi ICT in dotazione e altro che ogni organizzazione definisce a seconda del lavoratore, del lavoro, dell’attrattività che intende esercitare), di cui i docenti parlano nel corso dei colloqui.

Ulteriore strumento che può essere utile a fini dell’ orientamento al lavoro è la riflessione indotta dal docente sulla dimensione economica della professione: lo studente può apprendere la necessità/opportunità di compensare gli investimenti affrontati per la sua formazione universitaria in termini di costi

diretti, indiretti e soprattutto di opportunità⁹ con le remunerazioni che accumula negli anni con il suo lavoro¹⁰.

La dimensione economica della nostra futura professione difficilmente si affronta in aula o in altre occasioni. Una volta per caso me ne accennò la mia relatrice di tesi, ne abbiamo parlato a lungo perché mi sono accorta che tante informazioni non le avevo (ST18).

Riflessioni conclusive

Guardare ai colloqui individuali di orientamento come percorso che accompagna tutto il periodo di permanenza dello studente all'interno del CdS impone a tutto il corpo docente di considerare la qualità dei *learning outcome* che gli studenti sono in grado di conseguire nel corso degli studi e al termine di essi. Gli studenti, tradizionali e non, si formano nei colloqui, riflettono sul tipo di professionista che sono e che saranno, sul senso del loro lavoro, attuale o futuro, sulla specificazione delle loro aspirazioni e sulla coerenza di esse rispetto al percorso che stanno svolgendo. Questo richiede di responsabilizzare il Corso di studi in termini di conoscenza del mercato del lavoro e delle professioni in continua evoluzione che i laureati, se ben formati, potranno svolgere. Non bastano a tal fine organi di consultazione con il mondo produttivo che richiamano ad adempimenti di confronto scadenziati per la riformulazione o validazione dell'offerta formativa. È necessario vivere con la ricerca le organizzazioni che ospiteranno i futuri laureati, conoscerne le dinamiche di funzionamento e i ruoli organizzativi – presenti e, se possibile, prefigurare la domanda di ruoli futuri – e studiarle per farne comprendere agli studenti la complessità, l'attrattività, la coerenza rispetto al loro percorso di studi.

Richiede inoltre responsabilità dello studente in ordine alle scelte che matura e che è chiamato in continuazione a modificare, rielaborare sia in riferimento alla costruzione del senso del suo percorso di carriera sia -

⁹ La tassonomia si riferisce ai costi derivanti dalla perdita di altre opportunità di vario tipo cui lo studente rinuncia per portare a termine gli studi universitari (*costi di opportunità*); ai costi connessi all'acquisto del servizio di alta formazione – es. tasse di iscrizione – e all'utilizzo di infrastrutture culturali correlate (*costi diretti*) ed ai costi sostenuti per partecipare alle attività offerte dal Corso di studi (*costi indiretti*).

¹⁰ Lo stipendio di un educatore e di un formatore è di solito assai più basso rispetto allo stipendio che un lavoratore guadagna operando in altri settori, sia a breve distanza dalla conclusione del periodo di studi sia considerando il “cumulative earning over 20 years” (OECD, 2017, p. 55).

eventualmente- alla sua tempestiva interruzione nel caso esso sia distante dal suo progetto di vita professionale di cui è o diventa sempre più consapevole.

Riferimenti bibliografici

- Barabasch, A., & Haasler, S. R. (2015). The role of learning and career guidance for managing mid-career transitions – comparing Germany and Denmark. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(3), pp. 306-322.
- Biasin, C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Boffo, V., Federighi, P., & Torlone, F. (2015). *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom*. Firenze: Firenze University Press.
- Browne, R. (2012). Employee Value Proposition. *Beacon Management Review*, pp. 29-36.
- Cedefop (2004). *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe- A Cedefop synthesis report*. Luxembourg Office for Official Publications of the European Communities.
- Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. SEC(2000) 1832.
- Fabbri, L. (2014). Università e nuove professionalità. *MeTis*, (1). doi: 10.12897/01.00033.
- Fabbri, L., & Rossi, B. (Eds.) (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L., & Torlone, F. (2018). La formazione dei professionisti dell'educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione. *Form@re*, (3).
- Fabbri, L., & Giampaolo, M. (2021). Prefigurare professionalità future: i Piani per l'Orientamento e il Tutorato dei CdL L-19, *Educational Reflective Practices*, (1).
- Federighi, P. (in corso di stampa). *La formazione degli studenti universitari quale modalità di educazione degli adulti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Healy, M. A., & Liddell, D. (2002). The Developmental Conversation: Facilitating Moral and Intellectual Growth in Our Students. *New Directions for Student Services* 1998(82), pp. 39-48.
- Minchington, B. (2010). *Employer Brand Leadership - A Global Perspective*. Torrensville. Collective Learning Australia, Australia.
- OECD (2017). *In-Depth Analysis of the Labour Market Relevance and Outcomes of Higher Education Systems: Analytical Framework and Country Practices Report, Enhancing Higher Education System Performance*. OECD: Paris.
- OECD (2004). *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*. Paris: OECD Publishing.
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and adult learners in higher education. *Higher Education*, 44(3-4), pp. 309-327.

- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2000). Traditions and new directions in higher education - A Comparative perspective on non-traditional students and lifelong learners. In Schuetze, H.G. and Slowey, M. (eds.). *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change*, pp. 3-24. London: Routledge Falmer.
- Te Wierik, M. L. J., Beishuizen, J. J., & van Os, W. (2014). Career guidance and student success in Dutch higher vocational education. *Studies in Higher Education*, pp. 1-15. Doi: 10.1080/03075079.2014.914905.
- Thomas, L., & Hovdhaugen, E. (2014). Complexities and Challenges of Researching Student Completion and Non-completion of HE Programmes in Europe: A comparative analysis between England and Norway. *European Journal of education* 49(4), pp. 457-470.
- UNESCO (2002). *Thesaurus*. Paris: UNESCO Publishing.
- Watts, A. G. (2013). Career guidance orientation. UNESCO-UNEVOC, *Revising Global Trends in TVET: Reflections on theory and practice*, pp. 239-275.
- Watts, A. G. (1977). Careers education in higher education: principles and practice. *British Journal of Guidance and Counselling*, 5(2), pp. 167-184.
- Watts, A. G., & Hawthorn, R. (1992). *Careers Education and the Curriculum in Higher Education*. NICEC Project Report. Cambridge: Careers Research and Advisory Centre.