

GIANCARLO DE NARDI  
MICHELE PELLERREY  
SILVANO SARTI

# Identità e formazione del formatore con funzioni di coordinatore delle attività di orientamento

## 1. Introduzione

Nel mondo della scuola e della FP si è sempre più evidenziata in questi ultimi anni la necessità di una più sistematica e operativa attenzione ai problemi posti da una adeguata presenza nei processi formativi dello sviluppo della dimensione orientamento. La ricerca-intervento di cui si fornisce in questa parte una sintesi ha avuto lo scopo generale di studiare i caratteri e i compiti di un Formatore che assumesse la funzione di coordinatore delle attività di orientamento professionale.

In effetti il CCNL per la FP Convenzionata, sottoscritto per il triennio 1989-1991, prevede che la professionalità del Formatore sia costituita da una formazione di base ampia e polivalente tale da consentire, attraverso qualificazione e aggiornamento ricorrenti anche specifici, l'esplicazione di funzioni complesse e articolate per aree di intervento diversificate.

In rapporto alle esigenze di flessibilità del sistema di FP, d'altra parte, il profilo del Formatore si dovrebbe articolare in diverse funzioni tra le quali quella di *Analista-Orientatore*, che in tale contratto è stato così descritto.

### 1) *Definizione*

La funzione è finalizzata al *coordinamento e al collegamento* tra la struttura formativa e i soggetti istituzionali preposti nell'ambito delle politiche attive del lavoro.

### 2) *Organico di appartenenza*

Svolge la propria attività presso idonee sedi, all'interno del servizio regionale di orientamento, e/o centri di particolare rilevanza territoriale, presso centri sperimentali di Agenzie Formative.

### 3) *Competenze e conoscenze*

Possiede competenze di carattere economico, sociale e logistico; ha conoscenze delle dinamiche del sistema produttivo, del mercato di lavoro, della professionalità, del sistema produttivo nel suo complesso: scuola, FP, Università.

### 4) *Funzioni generali*

Elabora le informazioni raccolte e svolge opera di promozione e collegamento fra le istituzioni formative e il mondo del lavoro.

Produce materiali informativi e formativi sui temi del lavoro e della formazione.

Ha capacità di analisi, progettazione e proposta ai soggetti interessati di interventi mirati sul territorio, valutando attitudini e bisogni degli utenti per l'inserimento nel mondo della formazione e del lavoro.

Svolge attività di studio e ricerca con l'Osservatorio sul Mercato del Lavoro e con soggetti pubblici e privati ed attività di orientamento professionale.

### 5) *Funzioni specifiche*

In particolare:

- si rapporta, in collaborazione con i formatori progettisti, con gli uffici di programmazione regionali della FP per lo sviluppo di ricerche territoriali sulle linee di tendenza del mercato del lavoro del bacino territoriale di appartenenza;
- si rapporta con il mondo imprenditoriale e sindacale per l'acquisizione di informazioni e bisogni riguardanti la formazione, riqualificazione, formazione nei contratti aziendali, contratti F/L;
- in collaborazione con i Formatori coordinatori di area e di settore e coi progettisti:
  - a) progetta moduli di orientamento di integrazione ai percorsi formativi;
  - b) progetta e cura l'integrazione curricolare tra il sistema scolastico e il sistema di FP;
  - c) progetta e coordina percorsi formativi di interazione tra sistema scolastico sistema aziendale e sistema di FP;

- d) si raccorda con la realtà sociale territoriale, con le istituzioni culturali, scientifiche e socio-sanitarie.

In relazione alla denominazione della funzione specialistica sembra preferibile evitare sia il termine di analista, sia quello di orientatore. Il primo termine si riferisce più a una tecnica di lavoro che il formatore coordinatore delle attività di orientamento può, e deve talora, utilizzare che non a una sua funzione specifica coerente con il ruolo e la professionalità fondamentale del formatore. La seconda può ingenerare equivoci in riferimento alla professionalità specifica di un professionista dell'orientamento sia scolastico che professionale. Si preferisce utilizzare la denominazione di: *Coordinatore delle attività di orientamento [professionale]*.

In questo contesto, nel 1990 è stato approvato dal CNOS/FAP un progetto di ricerca-intervento biennale, coordinato dalla direzione del Laboratorio CNOS/FAP e realizzato da una équipe di esperti del settore con la partecipazione della Sede Nazionale del CNOS/FAP. Gli obiettivi della ricerca-intervento erano:

- 1) Elaborare una definizione operativa della dimensione «orientamento» come componente permanente delle azioni di FP sulla base della proposta formativa della Federazione CNOS/FAP.
- 2) Delineare le attività, le competenze e le caratteristiche personali che dovrebbe possedere un formatore incaricato del coordinamento delle attività di orientamento, nel quadro delle relazioni istituzionali e della struttura organizzativa dei CFP della Federazione CNOS/FAP.
- 3) Progettare un percorso formativo per docenti incaricati del coordinamento delle attività di orientamento nei CFP del CNOS/FAP.
- 4) Attuare, secondo le indicazioni operative segnalate dalla Sede Nazionale del CNOS/FAP il percorso progettato e valutare i risultati ottenuti sia sul piano delle competenze personali, sia di quelle operative.

L'attività di ricerca sul tema ha avuto inizio nell'aprile 1990 con la costituzione di una équipe di lavoro presso il Laboratorio di Studi, Ricerche e Sperimentazioni del CNOS/FAP formata dai proff. Silvano Sarti e Michele Pellerey, condirettori del progetto, Gesuino Monni, Paolo Penzo, Renato Mion, Giancarlo De Nardi, Sergio Borsato, a cui nel seguito ha dato il suo apporto anche la dott.ssa Anna Rita Colasanti. In una serie di seminari di studio e incontri con i responsabili dei CFP e i delegati regionali sono state analizzate e definite le componenti fondamentali del profilo funzionale del Formatore Coordinatore delle attività di orientamento. Sono state così delineate le sue funzioni generali e specifiche da svolgere nei riguardi del Centro stesso, dei referenti territoriali, dei Centri e degli esperti di orientamento.

L'attività formativa sperimentale del Formatore con funzioni di Coordinatore della attività di orientamento è stata sviluppata attraverso:

- a. quattro seminari-corsi residenziali di una settimana attuati durante gli anni 1990 e 1991 per circa 150 ore complessive;

- b. due seminari brevi intermedi di due giorni per circa 20 ore complessive;
- c. tre periodi di esercitazioni pratiche seguite al secondo seminario-corso residenziale di una settimana, i due seminari brevi intermedi e il terzo seminario-corso residenziale di una settimana, che possono essere computati per circa 60 ore di lavoro.

Si è constatata nel corso del seminario del dicembre 1991 l'opportunità di un periodo di tirocinio pratico supervisionato che è stato sviluppato durante il 1992.

Al termine del lavoro, analizzando i risultati della ricerca-intervento, è stato ripreso in considerazione il profilo funzionale delineato dal CCNL per la FP Convenzionata. È stato così possibile, sulla base dello studio e dell'esperienza realizzata, rileggere e ristrutturare parzialmente tale profilo, definire in maniera puntuale il suo percorso formativo, le caratteristiche di ammissione al corso, le forme e le modalità di valutazione e accertamento della qualificazione del Formatore al fine di svolgere questa funzione e le condizioni di inserimento nell'attività formativa del Centro.

## **2. L'orientamento come dimensione fondamentale della formazione**

In questi ultimi anni si è progressivamente passati dalla considerazione dell'orientamento come un insieme di servizi, spesso esterni alle istituzioni formative o almeno autonomi da esse, volti a facilitare la scelta professionale dell'individuo (con una parallela sottolineatura delle componenti diagnostiche centrate sul cliente), a una concezione in cui l'orientamento è inteso come processo nel quale il soggetto si costituisce come attivo protagonista delle sue scelte.

D'altro canto, quando si considerano gli elementi fondamentali che concorrono allo sviluppo della capacità di scegliersi come lavoratore e di scegliere il campo nel quale ci si impegnerà nella vita e nella carriera lavorativa, essi vengono raggruppati secondo tre grandi aree:

- a. la cultura del e sul lavoro, intesa come insieme di conoscenze organizzate e sistematiche sulla realtà del mondo del lavoro, le sue esigenze, i suoi problemi, le sue contraddizioni, la sue prospettive, ecc., prima e al di là di una scelta di inserimento personale in un suo particolare settore;
- b. la capacità di elaborazione significativa delle informazioni ricevute in relazione al mondo del lavoro e delle professioni, soprattutto di quelle che interessano per una propria collocazione lavorativa; questa capacità è una estensione e articolazione della cultura precedentemente segnalata;
- c. la capacità di organizzarsi e di procedere in maniera sistematica e controllata nella scelta della propria professione e della propria carriera, nella preparazione progressiva a impegnarsi validamente e produttivamente in essa e ad aggiornarsi con continuità e costanza.

Va notato come da varie ricerche emerga la tendenza dei giovani in cerca di lavoro a concentrare la propria attenzione e preoccupazione a trovare più un «posto» che un «lavoro», cioè a trovare più sicurezza e stabilità, che ad aprirsi a una carriera e crescita professionale. Quest'atteggiamento, se comprensibile in situazioni di disoccupazione o di instabilità economica, lo è molto di meno nell'attuale situazione di molte zone d'Italia, ma soprattutto in vista degli sviluppi futuri del mondo del lavoro e delle professioni; comunque manifesta una carenza di apporti formativi e orientativi.

Centrale, in quanto prima esposto, risulta un processo decisionale costituito nella sua essenza dalla progressiva canalizzazione della volontà verso scelte che si attuano in seguito alla percezione di alternative, o di un conflitto di possibilità, e dopo un loro esame e valutazione di coerenza o congruenza con un personale quadro di riferimento progettuale o valoriale, possibilmente reso esplicito nel corso e per merito dell'intervento formativo. Tale scelta implica come conseguenza un impegno a lungo termine e talora una faticosa acquisizione degli elementi necessari ad assolverlo validamente. Quanto più, quindi, queste scelte risultano strategicamente importanti per la vita non solo lavorativa del singolo, tanto più occorre fare attenzione a tutte le componenti interne ed esterne che ne favoriscono o inibiscono il carattere prudentiale e responsabile.

D'altro canto una visione realistica delle alternative professionali e delle possibilità di carriera che ciascuna di esse permette di intravedere, implica un percorso esplorativo fatto di iniziali preferenze; di controllo critico delle conseguenze personali, sociali, di studio e di carriera; di ricerca di opzioni alternative o di considerazione di soluzioni di ripiego e di future transizioni, ecc. Insomma, le scelte in ordine alla propria identità professionale e allo sviluppo della propria carriera sono precedute da un periodo di orientamento progressivo e sono intrinsecamente connesse, soprattutto in questo campo, con margini di rischio e di incertezza più o meno consistenti. Per questo occorre da una parte rimanere disponibili verso soluzioni transitorie, ma, dall'altra, valorizzare e conservare vivo in sé un certo spirito di avventura, cioè di apertura verso strade e itinerari che non sono ancora del tutto conosciuti e controllabili nei loro esiti finali.

Tra le componenti essenziali di un maturo atto decisionale si possono, quindi, ricordare:

- a. una visione realistica delle cose;
- b. un'attività creatrice, proattiva e che si esprime in atti innovativi e originali;
- c. un progetto di vita o piano esistenziale, in gran parte concretizzazione di un concetto di sé e del proprio futuro, ispirato a modelli culturali storicamente e socialmente collocabili;
- d. un'autonomia personale adeguata;
- e. un'apertura alle esperienze, al nuovo, frutto di personalità flessibile, disponibile e aperta;

- f. sicurezza emotiva;
- g. sviluppo mentale e culturale adeguato.

Quanto ai fattori esterni ricordiamo i due principali:

- a. l'ambiente culturale, sociale e familiare di appartenenza;
- b. il gruppo sociale o di pari nel quale si è inseriti.

Da quanto accennato deriva abbastanza chiaramente il ruolo di supporto educativo che con continuità e in maniera diffusa deve certamente essere presente a tutti i livelli scolastici, ma che si deve manifestare specialmente nelle azioni formative. E' evidente quindi che la dimensione «orientamento professionale» appare come una dimensione essenziale dello stesso concetto di FP e come tale deve entrare a far parte di ogni attività formativa, soprattutto se iniziale.

Questa riconsiderazione dell'orientamento come centrato sul soggetto in formazione, sia iniziale, sia continua, non significa negare il valore dell'apporto di servizi ad hoc o di personale particolarmente esperto nel seguire e consigliare i singoli o i gruppi nello sviluppo delle proprie scelte, soprattutto là dove si esigano prestazioni di tipo specialistico, sia diagnostico che terapeutico. Il ricorso a queste prestazioni sembra più significativo e produttivo se avviene nel contesto e in stretta connessione con le azioni formative progettate e attivate.

A questo impegno orientativo, data la sua importanza, complessità e diffusività, è evidente che debbano concorrere tutte le persone che partecipano, a vario titolo, all'azione formativa. Tuttavia sembra del pari evidente che debba essere presente sia nella sua fase progettuale che di attuazione qualcuno che se ne assuma un compito propositivo e di coordinamento, garantendo non solo l'attenzione, ma anche la validità e la fecondità delle iniziative predisposte. In fin dei conti è come se si considerasse l'orientamento come una componente dell'azione formativa, che necessita certamente di un apporto collettivo, ma implica la presenza di chi se ne assuma una più diretta responsabilità e ne abbia una più precisa competenza, anche per discernere fin dove è possibile intervenire in forma normale e collettiva e quando è necessario, invece, ricorrere a servizi specialistici e individualizzati.

Occorre riconoscere, infine, l'esistenza di un ruolo di guida e sostegno nei processi di inserimento nel primo lavoro o nella transizione da un lavoro a un altro. Come già rilevato, la formazione iniziale non può coprire tutte le componenti implicate dall'inserimento in uno specifico contesto di lavoro. Chi si inserisce per la prima volta in un'azienda, o passa da una a un'altra azienda, si trova di fronte a specifiche esigenze di adattamento non tanto e non solo sul piano delle abilità e delle competenze lavorative, quanto più profondamente su quello della propria identità, dell'immagine di sé come persona e come lavoratore e della capacità di controllare dal punto di vista cognitivo l'ambiente in cui si deve operare. Nel periodo pre-lavorativo possono essere stati costruiti un'immagine di sé e un quadro del posto di lavoro

non completamente congruenti con la realtà, di qui la possibilità di conflitti interni e di tensioni esterne che possono essere più o meno agevolmente superati per giungere a una più matura consapevolezza delle proprie risorse e delle esigenze di uno specifico posto di lavoro.

Tali conflitti o tensioni, in sé inevitabili, possono essere ricondotti a normali esigenze di adattamento nella stessa fase formativa per mezzo di opportune visite e esperienze di stages presso aziende. Tuttavia in molte circostanze, a esempio quando siano mancate esperienze previe dirette dell'ambiente di lavoro, quando il processo formativo iniziale è attivato in diretto e stretto rapporto con l'attività lavorativa, quando il soggetto presenta particolari difficoltà di adattamento, è ovvio che si manifestino particolari esigenze di guida e sostegno da parte di persone esplicitamente preparate e destinate a svolgere questo compito.

### **3. Analisi funzionale del profilo del formatore coordinatore delle attività di orientamento**

Da quanto affermato, l'orientamento si presenta come *processo educativo, continuo, finalizzato a far acquisire e far utilizzare alla persona le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti necessari per rispondere adeguatamente alle scelte che continuamente è chiamata ad operare, soprattutto in relazione all'attività-professionale*<sup>1</sup>.

Certamente il centro del problema è costituito dall'acquisizione delle *capacità di scelta necessarie*, cioè dall'effettiva disponibilità delle risorse interne ed esterne, implicate nell'elicitazione di decisioni prudenti e responsabili del singolo. E questo è certamente un problema squisitamente di natura educativa, in quanto centrato sulla formazione alla libertà. Il primo passo diretto alla concretizzazione del ruolo che il CFP ha in ordine all'orientamento sta nell'individuare e preparare un formatore, che assuma la funzione di coordinatore di servizi o di attività nel settore dell'orientamento. Tale funzione potrebbe essere estesa eventualmente alla SSS per attività flessibili di ri-orientamento rivolte a soggetti drop out. Per giungere a una definizione puntuale delle funzioni di tale formatore, sono state esplorate le tre aree di riferimento richiamate nel numero precedente:

- a. L'orientamento come sviluppo di cultura del e sul lavoro.
- b. L'orientamento come sviluppo di capacità decisionali.
- c. L'orientamento come sviluppo positivo della percezione di sé.

<sup>1</sup> K. B. HOYT, *Introduzione alla Career Education*, in «Quaderni della Regione Lombardia», n. 73, 1980, pp. 23 e ss.

#### 4. L'orientamento come sviluppo della cultura del e sul lavoro all'interno del CFP

È sempre più condiviso e riconosciuto che uno dei ruoli fondamentali che è chiamata a svolgere la FP è quello dell'orientamento nei momenti più propriamente di transizione (dalla scuola al sistema formativo, da un processo all'altro, dalla formazione al lavoro e viceversa). In questa accezione l'attività di orientamento coinvolge tutti i docenti in quanto operatori di Formazione Professionale, per cui ognuno ha responsabilità diretta di raggiungere o contribuire a raggiungere obiettivi di orientamento, dichiarati e verificati. Ciò presuppone il possesso di specifiche competenze, tali da garantire e consentire l'implementazione di specifiche attività di orientamento o di normali attività all'interno della propria area, però con dichiarata, esplicita e quindi verificabile valenza orientante.

Comunque, per ottimizzare, armonizzare, sincronizzare le attività formative e didattiche con valenza orientante dei diversi operatori e del Centro nel suo complesso, si ritiene necessario individuare una persona che, pur continuando a far parte del corpo docente, in modo particolare si faccia carico della realizzazione coordinata e finalizzata di questo insieme di attività<sup>2</sup>. Al fine di assicurare un'offerta di opportunità adeguatamente ampia in rapporto al tipo e alle dimensioni dei Centri, si può ipotizzare che tali attività possano superare l'ambito del singolo Centro, coinvolgendo una rete di servizi presenti in più Centri, nella costruzione di un sistema integrato di opzioni formative. Ciò che comunque sembra opportuno continuare ad assicurare a tale operatore, è il ruolo paritetico ai docenti all'interno dei consigli di classe, in termini di equipollenza del proprio intervento nel giudizio di orientamento che sarà chiamato ad esprimere il consiglio di classe stesso<sup>3</sup>.

L'ipotesi che viene proposta prevede che l'attività di orientamento si svolga essenzialmente all'interno dei curricula formativi e quindi non separata dall'attività didattica del Centro. Analizzando i possibili ruoli che le aree, nelle quali è organizzato l'insegnamento, possono assumere nei confronti dell'orientamento, emerge con chiarezza come tutte — pur nel rispetto della propria identità e perseguendo le finalità specifiche — siano chiamate a concorrere per realizzare obiettivi di orientamento.

L'area umanistica si occupa tradizionalmente di trasferire strumenti di decodifica del messaggio, di analisi e codifica delle informazioni, di argomentazione, con particolare attenzione verso gli aspetti della personalità degli allievi. Nel momento in cui, ad esempio, si affrontano problemi connessi col territorio, con l'occupazione, con l'evoluzione del mondo del lavoro, ecc., gli strumenti cognitivi e concettuali che sono trasferiti o che potrebbero esser trasferiti all'interno delle attività specifiche dell'area umanistica,

<sup>2</sup> R. FISHER - W. URI, *L'arte del negoziato*, Milano, Mondadori, 1985.

<sup>3</sup> D. D. CONKEY, *Gestire in finzione dei risultati*, Milano, Sperling & Kupfer, 1988.



diventano immediatamente e naturalmente utilizzabili con valenza orientante.

Analogo discorso vale per l'*area scientifica* dove da sempre l'analisi dei problemi, la raccolta, la classificazione, l'elaborazione dei dati, il ragionamento logico deduttivo costituiscono l'asse portante della disciplina e, nel contempo, costituiscono i prerequisiti di qualsiasi attività che analizzi aspetti quantitativi di fenomeni e quindi anche quelli correlati con l'orientamento.

L'*area tecnologica*, per la sua specificità, trasferisce termini, informazioni, conoscenze e il relativo uso tipici delle varie figure professionali, delle procedure lavorative e quindi offre strumenti semiologici per la lettura, l'interpretazione e la governabilità dei processi. Se la preoccupazione del docente non si limita ad assicurare l'apprendimento meccanico delle informazioni, ma cura anche la loro razionalizzazione, la contestualizzazione e la verifica delle loro implicazioni, emergono chiaramente le caratteristiche delle diverse figure professionali e le rispettive differenze significative.

Le attività dell'*area operativa* rappresentano l'applicazione, il momento di operazionalizzazione delle conoscenze fornite dalle altre aree, oltre che un'acquisizione di abilità tecniche e di coordinamento psicomotorio. Se viene adeguatamente sollecitata e facilitata la sistematica razionalizzazione dei risultati, ciò può diventare l'insostituibile aspetto esperienziale, determinante nel percorso di scelta, confrontabile con il proprio progetto di vita.

Comunque, indipendentemente dai contenuti, ciò che diventa determinante all'interno delle aree, e quindi delle discipline, ai fini dell'orientamento, è un approccio metodologico che preveda una didattica per problemi, la loro esplicitazione, un atteggiamento euristico correato da costanti verifiche del processo e dei risultati ottenuti. È altrettanto evidente, però, che l'attività didattica a valenza orientante non può esaurirsi né spazialmente all'interno del Centro né temporalmente all'interno di un corso, ma deve necessariamente sia rivolgersi al territorio ed interagire con servizi specialistici, sia prevedere una sua estensione prima dell'entrata al Centro e dopo la formazione, in una proiezione finalizzata ad accompagnare il soggetto in transizione.

## **5. Rapporti del coordinatore verso l'esterno del CFP**

La prima attività sarà necessariamente mirata a definire lo *spazio fisico e sociale* entro il quale e verso il quale il Centro o il sistema di Centri ha interesse ad agire. Si tratterà di individuare i referenti significativi con i quali interagire sia per raccogliere, sia per dare informazioni, il tipo di rapporto che con loro deve esser instaurato e mantenuto, i criteri con i quali vengono scelti o selezionati, nonché il raggio d'azione, il bacino di utenza entro il quale il Centro o il sistema di Centri, collegato in rete anche dall'operatore di orientamento, può o vuole interagire.

Uno dei presupposti del progetto sta nel fatto che l'informazione rappre-

senta uno degli elementi di scambio e di lavoro determinanti nell'attività di orientamento, anche se — ovviamente — esso non può esaurirsi nella mera informazione. Senza una solida base informativa cui fare riferimento, i processi di autovalutazione e di assunzione delle decisioni risultano seriamente indeboliti.

Tra i primi *referenti* sembra logico porre gli Uffici di collocamento, l'Ufficio provinciale del lavoro, le Associazioni sia imprenditoriali sia sindacali, nonché aziende riconosciute significative in rapporto alle caratteristiche di processo, di prodotto, di tecnologie, ecc. e in rapporto agli obiettivi e ai relativi livelli di approfondimento che l'attività di informazione/orientamento di volta in volta si pone.

Ecco perché si presenta, di conseguenza, la necessità di definire gli *ambiti* di informazione ritenuti necessari. Ad un primo esame emerge la necessità di possedere continue, costanti ed aggiornate informazioni sull'andamento del mercato del lavoro, sull'evoluzione dei processi produttivi, sulle nuove tecnologie, sull'organizzazione del lavoro, sull'andamento dell'economia del territorio, sull'evoluzione delle professionalità, ecc.

Altro versante di indagine e di continuo rapporto informativo riguarda il sistema educativo, intendendo sia la scuola (pubblica e privata), sia la FP, sia tutte le altre iniziative che a vario titolo e a vario livello soggetti diversi offrono al territorio.

Dopo di che si pone il problema più importante: quello di raccogliere, classificare, analizzare, selezionare oltre che aggiornare questa grande massa di dati, al fine di permetterne un'adeguata leggibilità e conseguente utilizzazione nei vari campi applicativi dal maggior numero di possibili fruitori<sup>4</sup>.

La preoccupazione costante del docente resta quella, non tanto di fornire o far raccogliere una massa di dati che diventa rapidamente ingovernabile, quanto assicurare il possesso di criteri per l'individuazione del grado di significatività, di correttezza, di pertinenza, di attendibilità, di verificabilità, di coerenza, ecc.

E altrettanto evidente che l'integrazione dei dati presuppone la consapevolezza dell'esistenza e il possesso operativo dei modelli di informazione dominanti all'interno di una cultura (i codici, i materiali, gli stili di interazione richiesti).

Ciò al fine di assicurare per quanto possibile quell'imprescindibile distacco critico che consenta di valutare i dati, evitando il rischio di identificarsi, per poter riflettere su di essi e quindi operare una scelta il più possibile consapevole.

In sostanza è compito dell'educatore e ancor più di chi opera con fini orientanti, accertare le influenze dell'ambiente informativo, allo scopo di renderle evidenti all'allievo nonché tenerle e farle tenere sotto controllo.

<sup>4</sup> C. H. WADDINGTON, *Strumenti per pensare*, Milano, Mondadori, 1977.

Indubbiamente le conoscenze, le informazioni sulle opzioni, di cui necessariamente dovrà essere in possesso l'operatore di orientamento, dovranno avere un grado di significatività, attendibilità, completezza e fruibilità sufficiente a soddisfare le domande degli utenti e quindi a servire adeguatamente per la scelta di quanti ricercano notizie sulle opportunità formative e sui relativi percorsi.

In sede di orientamento le informazioni possono essere anche qualitativamente molto diverse (informazione-stimolo, informazione-comparativa, informazione specifica) ed esistono vari metodi per renderle disponibili; ciò che importa è scegliere una tipologia curricolare e fare operativamente riferimento ai principi che la caratterizzano, senza ritenere ingenuamente di aver esaurito il proprio compito di «orientatori» soltanto proponendo qualche pubblicazione o qualche dato statistico sulla realtà economico-sociale del territorio<sup>5</sup>.

Contestualmente l'operatore di orientamento sarà chiamato ad assicurare un corretto flusso di informazioni anche verso l'esterno, in modo tale da offrire allo stesso territorio quei servizi, quelle opportunità, quel know how che il Centro o il sistema di Centri può mettere a disposizione, ivi comprese le eventuali attività specifiche rivolte a soggetti in difficoltà e/o a rischio.

A proposito di quest'ultimo ambito diventa indispensabile l'interazione e la collaborazione con i servizi specialistici, in particolare con le USL e tutti i referenti che operano nel sociale, per assistere i soggetti in forma adeguatamente integrata oltre che senza soluzione di continuità<sup>6</sup>.

Tra gli specifici servizi qualificanti che il sistema di Centri sarà sempre più richiesto di offrire all'esterno, occorre prevedere anche tutta una serie di sussidi, strumenti, competenze ed interventi funzionali alla trasmissione di informazioni, abilità e competenze finalizzate a far sorgere e sviluppare una cultura del e sul lavoro.

In tal modo il Centro potrà assumere la funzione di terminale di un sistema regionale di informazione ed orientamento al lavoro, recuperando così nell'area dell'orientamento l'aspetto peculiare che è proprio della FP e quindi di specifica competenza regionale.

L'imprescindibile accordo con le autorità scolastiche, il coordinamento e la fattiva collaborazione con le relative istituzioni, assicureranno la completezza dell'intervento sul versante più propriamente scolastico, in un quadro di auspicata e progressiva sinergia, garantendo soprattutto all'utente l'efficacia del servizio.

Tali iniziative possono concretizzarsi in una serie di materiali strutturati, anche multimediali, che la Regione può mettere a disposizione del territorio proprio attraverso questi terminali, garantendo una distribuzione capillare e una effettiva possibilità di fruizione.

<sup>5</sup> S. SORESI - P. MEZZINI, *L'attività di orientamento scolastico-professionale. L'impostazione curricolare*, in «Psicologia e scuola», n. 50, 1990, pp. 26-47.

<sup>6</sup> S. TURNER, *Pubbliche relazioni*, Milano, Armenia, 1987.

Il progetto prevede inoltre che il Centro sia chiamato ad ampliare il proprio repertorio di servizi, facendosi carico — ad esempio — di quei soggetti in difficoltà a causa di situazioni di emarginazione, di disadattamento o di espulsione dal sistema scolastico e/o professionale, predisponendo ed attuando iniziative di interventi mirati al recupero, alla rimotivazione e al riorientamento<sup>7</sup>.

La riuscita di tali iniziative è ancora una volta subordinata al grado di interazione col territorio (operatori scolastici, sociali, famiglie, ecc.) e quindi anche all'immagine, alla credibilità del Centro.

## 6. Rapporti del coordinatore all'interno del CFP

All'interno del Centro o del sistema di Centri l'operatore di orientamento è chiamato a garantire innanzitutto che venga effettuata l'implementazione dell'attività di orientamento. Ciò presuppone l'elaborazione di proposte e la relativa traduzione in progetti da presentare e sottoporre al vaglio dei Direttori, dei Consigli di Centro, dei Collegi dei Docenti, dei Consigli di Classe o di Corso, nel rispetto degli ambiti di competenza<sup>8</sup>.

In tali sedi, nel rispetto gerarchico e funzionale delle specifiche responsabilità, l'operatore raccoglierà le indicazioni e le decisioni conseguenti al proprio intervento informativo oltre che propositivo<sup>9</sup>. Una volta condiviso ed approvato il progetto, l'operatore assumerà il ruolo di collaboratore con i colleghi per l'implementazione del processo formativo di orientamento e di garante nella sua corretta, completa ed effettiva traduzione in fatto didattico<sup>10</sup>.

La premessa pregiudiziale a qualsiasi attività di orientamento è la garanzia di veder assicurata sempre la coerenza dell'intervento formativo. Pertanto la proposta dell'insieme di attività di orientamento presuppone la convinta adesione degli operatori e, in primis, del Direttore del Centro che è l'unico, tra l'altro, in grado di assicurare le condizioni organizzative e gestionali pregiudiziali alla sua efficace traduzione. Il Direttore quindi è nel contempo il promotore ed il garante di questo insieme di attività, che vanno progettate,

<sup>7</sup> M. A. KOZLOFF, *Il bambino handicappato*, Firenze, Giunti Barbera, 1981; S. SORESI, *Territorio Comunità educativa Handicappati*, Pordenone, Erip, 1983.

<sup>8</sup> P. SCILLIGO, *Dinamica di gruppo*, Torino, SEI, 1973; F.H. QUISKE - S. J. SKIRL - G. SPIESS, *Come organizzare il lavoro di gruppo*, Torino, Garzanti, 1976; R. BLAKE - J. S. MOUTON, *Stili di direzione*, Milano, Etas Libri, 1969; E. GOFFMAN, *Il comportamento in pubblico*, Torino, Einaudi 1971; E. GOFFMAN, *Modelli di interazione*, Bologna, Il Mulino, 1971; K. DANZIGER, *La comunicazione interpersonale*, Bologna, Zanichelli, 1982.

<sup>9</sup> L. LUMBELLI, *Psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1982; P. HERSEY - K. BLANCHARD, *Leadership situazionale*, Milano, Sperling & Kupfer, 1984.

<sup>10</sup> A. NICHOLLS, *Innovare nella scuola*, Milano, Feltrinelli, 1984; *Innovazione organizzativa, risorse umane e gestione della formazione nella pubblica amministrazione locale*, Milano, Franco Angeli, 1989; G. BRUNETTI, *Il controllo di gestione in condizioni ambientali perturbate*, Milano, Angeli, 1988.

coordinate e sostenute con la massima flessibilità, in rapporto alle esigenze del Centro, al suo progetto educativo, pur nel rispetto dei parametri posti dal modello.

L'operatore di orientamento sarà chiamato a prestare la sua opera diretta ed indiretta nella fase di trasmissione delle informazioni, verificandone con i docenti la completezza e la correttezza. Tale intervento riguarda i vari momenti del processo di orientamento e in particolare quello del reperimento delle informazioni: dalle diverse modalità di utilizzo delle fonti alla raccolta dei dati, alla loro analisi, elaborazione, interpretazione, codifica, ecc.<sup>11</sup>.

In questa fase iniziale l'attenzione dell'operatore sarà rivolta a favorire l'attuazione delle indispensabili fasi di acquisizione della conoscenza del lavoro, le ricerche guidate, le visite aziendali, gli interventi di esperti, le interviste a testimoni privilegiati, la razionalizzazione delle esperienze, ecc. Queste informazioni hanno una duplice valenza: assicurare la formazione e lo sviluppo di una cultura personale del e sul lavoro e quindi una visione del mondo produttivo, ma nel contempo contribuire a creare le condizioni e fornire elementi per le scelte future<sup>12</sup>.

In questo intervento essenzialmente pedagogico-educativo l'obiettivo didattico fondamentale è quello di creare o ristrutturare una mappa cognitiva che l'utente via via si costruirà ed utilizzerà per interpretare e valutare le esperienze, le informazioni acquisite sia durante il percorso orientativo e formativo, sia in seguito nella vita lavorativa<sup>13</sup>. Diventa indispensabile quindi assicurare meccanismi di controllo a che da un lato l'informazione via via acquisita sia il più possibile attendibile, corretta, completa, e a che dall'altro le reciproche relazioni vengano strutturate in maniera altrettanto corretta, ponendo ogni attenzione nell'evitare interferenze, distorsioni, ambiguità<sup>14</sup>.

Pertanto sarà attività e momento pregiudiziale dell'intervento orientativo l'esplicitazione, la descrizione, la codifica del bagaglio di conoscenze o di misconoscenze con il quale si presenta l'utente all'ingresso del processo formativo. A questo proposito va ancora una volta ricordato come uno dei presupposti pedagogici fondamentali cui si ispira questo progetto di orientamento sia proprio quello dell'auto-orientamento e — di conseguenza — come il ruolo riconosciuto<sup>15</sup> all'operatore sia soprattutto quello di colui che ricerca e predisponde situazioni ricche di stimoli, in relazione da un lato agli obiettivi che si vogliono raggiungere e, dall'altro, ai problemi di conoscenza rilevanti nel soggetto<sup>16</sup>. In altri termini occuparsi di orientamento da un punto di

<sup>11</sup> M. D'AMBROSIO - P. BELLOC - A. BUCCELLATO, *Tecnologia, occupazione, professionalità*, Milano, Franco Angeli, 1981; F. BUTERA, *Dalle occupazioni industriali alle nuove professioni*, Milano, Franco Angeli, 1987.

<sup>12</sup> F. BUTERA, *L'orologio e l'organismo*, Milano, Franco Angeli, 1985.

<sup>13</sup> E. GAGNÉ, *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, Torino, SEI, 1989.

<sup>14</sup> A. MOLES, *Teoria dell'informazione e percezione estetica*, Roma, Lerici, 1969.

<sup>15</sup> L. LUMBELLI, *Comunicazione non autoritaria*, Milano, Franco Angeli, 1975.

<sup>16</sup> P. R. HOFSTÄTTER, *Dinamica di gruppo*, Milano, Angeli, 1978.

vista educativo significherà essenzialmente procedere alla programmazione di una serie articolata di insegnamenti e di occasioni intenzionalmente organizzate al fine di migliorare negli utenti — in primo luogo — (ma anche eventualmente in quanti stanno loro attorno o comunque ricoprono dei ruoli significativi, come i genitori) le abilità necessarie alla raccolta, all'analisi, alla valutazione ed utilizzazione delle informazioni<sup>17</sup>. Ciò significa, ad esempio, che se un utente presentasse informazioni distorte, preconcepite, errate, deformate o credenze devianti, ecc. l'operatore non interverrà certamente esprimendo in qualche modo valutazioni, giudizi, né fornendo la «sua» risposta, quanto piuttosto ponendo l'interessato in ulteriori, nuove situazioni nelle quali egli possa verificare direttamente e quindi modificare o integrare l'informazione<sup>18</sup>.

## 7. L'orientamento come sviluppo di capacità decisionali

Le scelte connesse con la propria professione, in senso lato, presuppongono però il possesso e l'esercizio delle capacità decisionali del soggetto. Compito prioritario dell'operatore di orientamento, d'intesa con i formatori, sarà quindi la definizione del tipo e del livello delle capacità decisionali che è necessario gli utenti possiedano<sup>19</sup>.

Sostanzialmente si tratta di conferire abilità di scelta in un percorso che si affina via via, districandosi tra elementi sempre più numerosi e complessi. Infatti mentre all'inizio l'analisi e la selezione avviene tra elementi semplici utilizzando parametri facilmente riconoscibili, man mano che l'attività del soggetto si addentra nel processo decisionale questi va addestrato a riconoscere obiettivi sempre più a lungo termine, magari integrandoli con quelli a breve termine, a costruire scale gerarchiche di obiettivi legati ad operazioni a lungo termine, ad individuare rinforzatori, che in taluni casi possono anche costituire una rinuncia, temporanea o definitiva, ecc.

In quest'ottica di trasferimento di effettive competenze e capacità decisionali si pone il problema di verificare il grado di abilità possedute dall'utente, di individuare e definire le modalità di implementazione di attività formative atte a far acquisire la capacità di assumere decisioni consapevoli nei vari momenti di scelta presenti all'interno del processo formativo, ecc<sup>20</sup>.

Strettamente correlata con l'abilità decisionale è la capacità di risolvere

<sup>17</sup> J. D. NOVAK, *Imparando a imparare*, Torino, SEI, 1989; D. FABBRI - A. MUNARI, *Strategie del sapere*, Bari, Dedalo, 1984.

<sup>18</sup> M. MOCCHIELLI, *Come condurre le riunioni*, Torino, LDC, 1986; M. JELF, *Tecniche di animazione*, Torino, LDC, 1987.

<sup>19</sup> N. THOMAS, *Dinamica della decisione umana*, Zürich, Pas Verlag, 1964.

<sup>20</sup> Vedasi, ad esempio, il modello di Stewart & Winborn.

problemi, di cui la presente è un prerequisito<sup>21</sup>. Tradizionalmente il problema e la sua soluzione sono associati a fatti matematici, scientifici o tecnici, per cui non è facilmente e automaticamente assicurabile un trasferimento o comunque una generalizzazione della metodologia a contesti diversi.

Nell'orientamento, invece, diventa fondamentale assicurare l'acquisizione di un metodo, di procedure e quindi di un atteggiamento di risoluzione nei confronti di qualsiasi tipo di problema, in modo particolare, di problemi di vita o di lavoro e — all'interno di questi — di quelli relativi alle scelte e conseguenti decisioni<sup>22</sup>. Durante questa attività possono emergere casi di soggetti con ridotte capacità decisionali, l'operatore di orientamento sarà chiamato a collaborare con i docenti nell'individuazione dei problemi sottesi a tali disabilità e alla loro compensazione. Anche per tale intervento specifico dell'attività docente, devono essere assicurate le caratteristiche sia di coerenze metodologiche sia di sincronia con tutto il processo formativo, garantendo in ogni caso che sia sempre l'allievo che amplia — in forma osservata e documentata — il proprio repertorio di abilità all'interno del processo di maturazione esplicito e verificabile come qualsiasi altro processo formativo<sup>23</sup>.

Il processo decisionale è costituito nella sua essenza dalla progressiva canalizzazione della volontà verso una scelta, scelta che avviene in seguito alla percezione di più alternative, o di un conflitto di possibilità e dopo un loro attento esame e valutazione di coerenza e congruenza con un quadro di riferimento progettuale e valoriale. Tale scelta implica come conseguenza un impegno a lungo termine, talora una faticosa acquisizione degli elementi necessari ad assolverlo validamente.

Quanto più una scelta è strategicamente importante per la vita del singolo, tanto più occorre fare attenzione a tutte le componenti interne ed esterne che ne favoriscono o inibiscono il carattere prudentiale e responsabile.

Da quanto accennato deriva abbastanza chiaramente il ruolo di mediazione che ciascun soggetto deve operare, in base alla propria maturità e competenza decisionale, tra un quadro realistico di conoscenze e informazioni, che si condensano in una pluralità di possibilità e di alternative, e il quadro culturale, valoriale e progettuale posseduto.

Pertanto sembra condizione pregiudiziale assicurare una coerenza trasversale tra docenti sulle modalità di approccio ai problemi, all'interno delle singole discipline, applicando i principi del problem solving. Tale coerenza concorrerà a rafforzare i comportamenti e quindi gli atteggiamenti di ricerca, di analisi, di confronto, di verifica propri dell'orientamento<sup>24</sup>.

Per i casi più gravi, sempre in ordine ai problemi dell'orientamento, per i

<sup>21</sup> G. MOSCONI - V. D'URSO, *Le soluzioni di problemi*, Firenze, Giunti Barbera, 1973.

<sup>22</sup> G. P. QUAGLINO - G. P. CAROZZI, *Il processo di formazione*, Milano, Franco Angeli, 1987.

<sup>23</sup> P. MEAZZINI, *La conduzione della classe*, Firenze, Giunti Barbera, 1978; S. SORESI, *Guida all'osservazione in classe*, Firenze, Giunti Barbera, 1978.

<sup>24</sup> G. POLYA, *La scoperta matematica*, voll. 1 e 2, Milano, Feltrinelli, 1972; M. VIGLIETTI, *Orientamento*, Torino, SEI, 1989.

quali — ad esempio — si rilevi un grado elevato di incertezza, una diffusa incapacità di scelta, una serie di influssi pesanti da parte della famiglia o la consapevolezza di una scelta sbagliata, si pone il problema di richiedere eventuali interventi da parte di servizi specialistici.

## 8. L'orientamento come sviluppo della percezione di sé

Quanto è stato descritto finora circa l'acquisizione di informazioni e di capacità decisionale, non può ovviamente prescindere dal soggetto, dalla persona. Il docente, l'operatore, il Formatore che interviene con obiettivi di orientamento è chiamato a calibrare oltre che a contestualizzare sulla singola persona il proprio intervento, dato che sono essenzialmente un fatto individuale le scelte che determinano la propria condizione di vita, il proprio futuro<sup>25</sup>.

Sarà quindi pregiudiziale abituare l'utente ad esplicitare (per sé) le aspettative, la scala di valori, gli interessi, la percezione di sé, presente e futura, aiutandolo in un'opera di graduale razionalizzazione<sup>26</sup>. Resta fondamentale assicurare il rispetto della soggettività emersa, escludendo qualsiasi scivolata valutativa o semplicemente interpretativa da parte del formatore, il quale si farà carico — contemporaneamente — di ridurre la frequenza e l'intensità di tale comportamento anche nel gruppo di pari<sup>27</sup>.

Quando vengono proposte informazioni di tipo occupazionale, si tende a prestare più attenzione alle esigenze dell'occupazione che non ai riflessi sulla propria autorealizzazione, sul proprio progetto di vita, sulla gratificazione che tutto ciò offre all'individuo. Compito specifico dell'operatore sarà l'individuazione dei soggetti che presentano difficoltà nella fase di esplicitazione o di razionalizzazione o che forniscono risposte riduttive, stereotipate, ecc.<sup>28</sup>.

Anche per questi soggetti — analogamente ai casi di disabilità decisionali — è affidata all'operatore la responsabilità di discriminare quelli per i quali è necessario l'intervento di specialisti, da quelli per i quali è sufficiente un'attività di recupero all'interno del Centro, nonché assicurare la sua tempestiva implementazione<sup>29</sup>.

Per i casi più gravi si pone il problema di stabilire con gli esperti del territorio una rete di relazioni e quindi di servizi che rappresentino un supporto al quale il Centro possa indirizzare i soggetti i cui problemi superino la

<sup>25</sup> K. WHELDALL, *Il comportamento sociale*, Bologna, Zanichelli, 1977.

<sup>26</sup> A. ROLANDI - B. BAUER, *La scala di Cambrill e Richey per l'assessment del comportamento assertivo*, *Giama*, 2, 1981, pp. 133-138.

<sup>27</sup> P. MEZZINI, *Terapia e modificazione del comportamento*, Pordenone, Erip, 1984.

<sup>28</sup> E. ZUANELLI SONNINO, *La competenza comunicativa*, Torino, Boringhieri, 1981.

<sup>29</sup> B. VERTECCHI, *Valutazione formativa*, Torino, Loescher, 1976; C. CORNOLDI, *Training centrato sul deficit*, in *Programmazione psicologica, formazione e cambiamento*, 1977, num. mon., 3-4, 95-101.



competenza dei docenti o per tipologia o perché siano riferibili al contesto familiare o sociale.

## 9. Ruolo del formatore coordinatore di attività di orientamento

Nei confronti dei colleghi docenti, per questa attività egli rappresenta l'elemento di riferimento sia sotto il profilo di raccolta delle informazioni, sia come interfaccia con l'esterno, sia come garanzia di coerenza metodologica senza che ciò significhi né imposizione, né delega o surroga di responsabilità del docente. Ne deriva un lavoro continuo di monitoraggio, di assistenza nei momenti di difficoltà, di presenza discreta sia in fase di progetto, sia di implementazione e quindi di verifica.

Dato che il servizio deve necessariamente avere respiro regionale e gli operatori agiscono distribuiti sul territorio, sarà necessario tener presenti le esigenze specifiche delle singole realtà.

Tutto questo è possibile a patto che il lavoro venga sistematicamente e oggettivamente documentato sia nel processo e quindi nel tipo di attività, sia nei risultati. Non si può certo pretendere di ritrovare tra i docenti un numero adeguato di persone in grado di ricoprire fin da subito tale ruolo.

È quindi ipotizzabile l'istituzione di un percorso formativo tendente a trasferire competenze coerenti con questo quadro e tali da assicurare una base sufficientemente solida e omogenea a sostegno dell'implementazione del servizio. Obiettivo dell'intervento mirante a formare gli operatori di orientamento è quello di trasferire una serie funzionale di abilità così riassunte.

COMPITI	COMPETENZE
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Mediazione tra servizi specialistici e docenti.</li><li>2. Presentazione risultati.</li><li>3. Colloqui con le famiglie.</li><li>4. Facilitazione del servizio di rilevamento e comunicazione dati di ingresso.</li><li>5. Animazione e guida di un gruppo di docenti per monitoraggio sulla valenza e sull'effettuazione delle attività.</li><li>6. Partecipazione ai Consigli di Corso.</li><li>7. Raccolta di informazioni utili e necessarie per la decisione di fine modulo e fine anno.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Capacità di relazione assertiva.</li><li>2. Comunicazione valida, efficace, non aggressiva.</li><li>3. Capacità di suggerire in forma positiva e non autoritaria miglioramenti nelle attività a carattere didattico sia educativo.</li></ol>

- |  |   |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>8. Presa di contatto con le aziende, con docenti specialisti del settore.</li> <li>9. Facilitazione dell'effettuazione delle scelte mediante colloqui con l'ambiente, la famiglia.</li> <li>10. Monitoraggio sulla presenza di una cultura del lavoro nel progetto formativo.</li> <li>11. Aiuto e sostegno nell'inserimento nel mondo del lavoro, o nella ricerca di ulteriori percorsi formativi.</li> <li>12. Monitoraggio dei Corsi nel senso dell'orientamento.</li> <li>13. Costruzione e mediazione dei dati per assicurare un'apertura nel MdL.</li> <li>14. Selezione delle informazioni.</li> <li>15. Individuazione delle problematiche di natura personale.</li> <li>16. Individuazione e sostegno nella ricerca delle cause di demotivazione (con l'aiuto dei docenti e di esperti).</li> <li>17. Rimotivazione.</li> <li>18. Riorientamento.</li> <li>19. Rimozione di situazioni di blocco.</li> <li>20. Coordinamento delle attività di orientamento.</li> <li>21. Implementazione della programmazione didattica con il contributo di tutte le risorse.</li> <li>22. Creazione di un repertorio delle risorse dal punto di vista multi-mediale.</li> <li>23. Tutoraggio e monitoraggio delle attività di sperimentazione riguardo all'orientamento.</li> <li>24. Trasferimento di competenze.</li> <li>25. Rapporti con il Territorio.</li> <li>26. Rapporti con le Scuole.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Capacità di animare un gruppo di lavoro</li> <li>5. Capacità di superare difficoltà, momenti di delusione, di frustrazione e quindi con recupero di energie e motivazioni con obiettivi di sviluppo della persona.</li> <li>6. Capacità di lavorare in équipe o in gruppo.</li> <li>7. Capacità di fare le cose in modo produttivo senza imporre ma anche senza rinunciare.</li> <br/> <li>8. Capacità di colloquio produttivo sia con gli adulti, sia con i ragazzi, sia con i colleghi.</li> <li>9. Capacità decisionale.</li> <li>10. Capacità di: <ul style="list-style-type: none"> <li>- difendersi dall'ingerenza altrui;</li> <li>- sostenere la decisione dei ragazzi dal punto di vista delle proprie esigenze;</li> <li>- pianificare la propria attività.</li> </ul> </li> <br/> <li>11. Trasmettere informazioni con valenza orientante sui CFP e sul mondo del lavoro ai Docenti e/o agli allievi.</li> </ol> |
|--|---|

## 10. Il percorso formativo del coordinatore delle attività di orientamento

Quanto al percorso formativo o di preparazione specifica del formatore in vista dell'assunzione della funzione di coordinatore delle attività di orientamento, esso viene esplicitato nei punti seguenti: a) durata e metodologia; b) obiettivi e contenuti.

## a) DURATA E METODOLOGIA

Dalla sperimentazione attuata si è evidenziata la possibilità di attivare almeno due modelli di percorso formativo, che non interrompono del tutto l'attività di FP svolta dal Formatore impegnato nel Corso.

*I Modello:* Il percorso formativo ha durata biennale. Esso prevede attività corsuali residenziali per complessive 200 ore. Esercitazioni applicative guidate e tirocinio supervisionato per 200 ore. Si tratta di 400 ore complessive distribuite in due anni. È considerato il minimo necessario per acquisire e interiorizzare non solo le conoscenze, ma soprattutto le competenze operative e relazionali.

*II Modello:* Il percorso formativo ha durata triennale. Esso prevede attività corsuali residenziali per complessive 200 ore. Esercitazioni applicative guidate per altre 150 -200 ore. Si tratta di 350 — 400 ore complessive distribuite in due anni. Il terzo anno è completamente dedicato a un tirocinio supervisionato di 200 — 250 ore complessive, al termine del quale il partecipante al corso dovrà riferire con una relazione articolata sul lavoro svolto. Questo percorso è considerato ottimale per acquisire e interiorizzare non solo le conoscenze, ma soprattutto le competenze operative e relazionali.

È possibile ipotizzare, ma non è stato oggetto di sperimentazione, un modello più compatto su base annuale di 600 ore formative che integra 200 ore di attività corsuali residenziali con 200 ore di esercitazioni pratiche e 200 ore di tirocinio supervisionato. Questo percorso implica una interruzione delle attività di FP da parte di chi frequenta il corso e lascia qualche dubbio sulla possibilità di interiorizzare in maniera adeguata atteggiamenti, interessi, competenze relazionali ed operative ritenute necessarie.

## b) OBIETTIVI E CONTENUTI

### *Obiettivi e contenuti generali.*

Gli obiettivi generali e i relativi contenuti previsti nell'ambito delle competenze del Formatore Coordinatore della attività di orientamento sono sintetizzabili secondo lo schema seguente:

COMPITI	COMPETENZE
<i>Essere in grado di.</i>	
1. Definire un problema: individuare dati, variabili, condizioni.	1. Tecniche di analisi e di rappresentazione di un problema.
2. Reperire fonti di dati.	2. Concetto di informazione, di dato e fonte.
3. Raccogliere dati funzionali all'obiettivo.	3. Variabile:
4. Catalogare e/o classificare dati.	4. Caratteristiche dei dati quantitativi e qualitativi.

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>5. Confrontare dati.</li> <li>6. Analizzare dati.</li> <li>7. Elaborare dati.</li> <li>8. Individuare le relazioni tra le varie informazioni e/o dati e</li> <li>9. Classificare in base a:             <ul style="list-style-type: none"> <li>attendibilità</li> <li>congruenza</li> <li>genericità</li> <li>omogeneità</li> <li>contraddittorietà.</li> </ul> </li> <li>10. Interpretare dati.</li> <li>11. Valutare i risultati di una analisi di dati.</li> <li>12. Valutare:             <ul style="list-style-type: none"> <li>l'attendibilità,</li> <li>l'estensibilità</li> <li>la validità descrittiva</li> <li>la validità predittiva</li> <li>dei risultati.</li> </ul> </li> <li>13. Utilizzare strumenti statistici per leggere fenomeni sociali ed economici.</li> <li>14. Identificare le variabili o gli eventi meritevoli di ulteriore indagine.</li> <li>15. Far riferimento ad un contesto nel quale l'informazione può essere interpretata.</li> <li>16. Individuare i rapporti esistenti tra le variabili e i fatti osservati.</li> <li>17. Definire i criteri adottati per la raccolta e l'analisi dei dati.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>5. Ambiti e modalità di utilizzo.</li> <li>6. Strumenti di valutazione della significatività.</li> <li>7. Concetti di:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parametri statistici</li> <li>- Criteri</li> <li>- Correlazione</li> <li>- Validità</li> <li>- Attendibilità</li> <li>- Congruenza</li> <li>- Genericità</li> <li>- Omogeneità</li> <li>- Contraddittorietà.</li> </ul> </li> <li>8. Teorie e tecniche di analisi dati.</li> <li>9. Principi di base di statistica ed economia funzionali</li> <li>10. Procedure di verifica della coerenza c/o dell'attendibilità dei dati</li> </ul> |
|--|---|

*Obiettivi e contenuti specifici.*

In base alle funzioni specifiche previste per l'operatore si individuano due ambiti o settori di intervento:

- il territorio
- il Centro di formazione

Gli obiettivi *specifici* e i relativi contenuti formativi sono stati prefigurati secondo lo schema seguente:

COMPITI	COMPETENZE
<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Individuare i referenti significativi e integrare in modo produttivo.</li> <li>2. Conoscere gli strumenti per la lettura del territorio e dei soggetti che vi operano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Strumenti per la lettura del territorio.</li> <li>2. Enti e organismi preposti alla rilevazione dei dati sul Mondo del Lavoro.</li> </ul>

3. Usare gli strumenti per la lettura del territorio.
4. Organizzare una banca di dati riferita all'orientamento.
5. Accedere a banche dati.
6. Ancorare le informazioni a precisi schemi di riferimento in grado di fornire significato alle osservazioni che vengono raccolte e alle stesse considerazioni che vengono avanzate.
7. Progettare interventi a valenza orientante.
8. Utilizzare strumenti e tecniche di progettazione di percorsi formativi.
9. Utilizzare banche di dati e/o informazioni.
10. Implementare attività con finalità orientante.
11. Verificare l'attuazione di attività con valenza orientante.
12. Esplicare un'azione di monitoraggio (seguire con sistematicità) sulle attività di orientamento che vengono realizzate.
13. Esplicitare gli obiettivi dei gruppi.
14. Individuare le strategie funzionali agli obiettivi.
15. Elevare il grado di motivazione degli utenti.
16. Progettare interventi funzionali agli obiettivi.
17. Applicare tecniche di animazione di gruppo.
18. Condurre un gruppo all'assunzione di decisioni.
19. Verificare i risultati raggiunti.

3. Fonti di informazione sul territorio.
4. Elementi geografici, economici, sociali, storici, strutturali e culturali che caratterizzano il territorio.
5. Indicatori e indici.
6. Metodologia della ricerca sociale.
7. Metodologia della ricerca/intervento.
8. *Evoluzione della società e del contesto territoriale.*
9. Opportunità formative e scolastiche
10. Strumenti e criteri di analisi di informazioni relative a situazioni scolastiche e formative.
11. Trend occupazionale.
12. Normative sull'occupazione, la formazione e l'avviamento al lavoro.
13. Teorie e tecniche di progettazione didattica.
14. Modalità e tecniche di accesso e di utilizzo.
15. Concetto di orientamento.
16. Evoluzione del concetto di orientamento.
17. Ideologie sottese ai modelli di orientamento.
18. Orientamento come processo educativo.
19. Orientamento come produzione consapevole di situazioni elicитanti la scelta.
20. Normativa regionale, nazionale ed europea sull'orientamento.
21. Concetti di:
  - Gruppo
  - Dinamica di gruppo
  - Motivazione
  - Interazione
  - Rete di relazione
  - Regole di gruppo
  - Devianza
  - Leader
  - Ruolo del leader
  - Stile di leadership.

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>20. Rilevare i comportamenti mediante osservazione diretta.</li> <li>21. Analizzare i comportamenti che ostacolano la presa di decisione antecedenti e conseguenti.</li> <li>22. Individuare i comportamenti-meta desiderabili per singolo allievo</li> <li>23. Applicare strategie per la modifica dei comportamenti.</li> <li>24. Far esplicitare aspettative, interessi, motivazioni, valori, idea di sé, stili cognitivi,...</li> <li>25. Far confrontare l'idea di sé con le informazioni provenienti dall'esterno.</li> <li>26. Individuare i casi ad elevato tasso di problematicità che necessitano dell'intervento di esperti.</li> <li>27. Collaborare con gli esperti nell'individuazione di strumenti e modalità di intervento per risolvere i casi non delegabili agli specialisti.</li> <li>28. Collaborare nell'individuazione della possibile valenza educativa dei risultati e della loro traduzione in un intervento formativo coerente e funzionale.</li> <li>29. Mediare i risultati ottenuti dagli interventi specialistici.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>22. Tecniche di conduzione di gruppo.</li> <li>23. Procedure di assunzione di decisioni.</li> <li>24. Procedure di verifica e valutazione.</li> <li>26. Valori.</li> <li>25. Strumenti e tecniche di osservazione.</li> <li>27. Aspettative.</li> <li>28. Attitudini.</li> <li>29. Interessi.</li> <li>30. Stili cognitivi.</li> <li>31. Stili comportamentali.</li> <li>32. Idea di sé.</li> <li>33. Autovalutazione, autoaccettazione.</li> <li>34. Previsione di sé, proiezione, progetto di sé.</li> <li>35. Tipologia dell'handicap e/o delle disabilità.</li> <li>36. Informazioni su strumenti, teorie e tecniche di rilevazione di interessi, delle attitudini, degli atteggiamenti.</li> <li>37. Informazioni sulle dimensioni cognitive, sociali, affettive oggetto di indagine.</li> <li>38. Informazioni sull'utilizzabilità in campo formativo dei risultati.</li> </ul> |
|---|--|

## 11. Requisiti per l'accesso

I requisiti per l'accesso possono essere considerati sotto due punti di vista complementari: requisiti per l'accesso al corso di preparazione specifica a svolgere funzioni di docente coordinatore delle attività di orientamento; requisiti per lo svolgimento della funzione di coordinatore delle attività di orientamento.

### a) Accesso al corso di preparazione specifica

Sono stati presi in considerazione anche, almeno come indicazione, un limite di età inferiore e uno superiore. Il primo, a causa del rilievo che questa funzione implica nei rapporti con adulti sia all'interno che all'esterno del Centro; il secondo, tenendo conto del tempo di preparazione e della possibilità di svolgere per un periodo adeguato le funzioni previste. Per il limite di età inferiore si sono ipotizzati i 30 anni; per quello superiore i 50 anni.

Accanto a questo organico si è considerato un limite minimo di esperienza come Formatore: almeno quattro anni completi.

Più complessa appare la questione concernente i titoli accademici in possesso dei candidati. Certamente il limite inferiore è il Diploma di SSS. Tuttavia sembra poco significativo pensare che il titolo di Laurea come tale qualifichi in maniera determinante nello svolgimento di questa funzione. Si è preferito pensare a una forma più dinamica di verifica dei requisiti di ingresso alla partecipazione ai corsi di preparazione più integrata. Come criteri e dati che contribuiscono a una valutazione delle qualità di ingresso dei partecipanti ai corsi di preparazione all'assunzione delle funzioni di coordinatore delle attività di orientamento sono stati individuati i seguenti.

- Domanda scritta del candidato, controfirmata dal Direttore del Centro o altro responsabile regionale, presentazione da parte del Direttore del Centro.
- Titoli di studio e di formazione specifica ulteriore fino a un 25% del computo totale dell'idoneità del candidato.
- Questionario rivolto ad accertare le motivazioni, gli atteggiamenti e le attitudini del candidato e direttamente collegato a un colloquio di verifica delle attitudini del candidato ad assumere, dopo il corso di preparazione, la funzione specifica. L'apporto di questa verifica in ingresso concorre fino al 50% del computo totale dell'idoneità del candidato.

#### b) *Assunzione della funzione specifica*

Per poter assumere entro il ruolo professionale di Formatore la funzione specifica di Coordinatore delle attività di orientamento occorre aver superato con successo il corso di preparazione specifica. E questo rimanda alla valutazione e certificazione della preparazione del Formatore a svolgere questa funzione specifica.

## **12. Valutazione e certificazione dell'idoneità ad assumere le funzioni di coordinamento**

La valutazione delle prestazioni del partecipante al corso in vista della certificazione di idoneità ad assumere la funzione di coordinatore delle attività di orientamento si basa nel nostro modello su questi elementi:

- a. *Frequenza*. La frequenza è considerata obbligatoria. Se un soggetto è assente per un periodo superiore al 25% del tempo dedicato alle attività corsuali residenziali egli è escluso dal corso stesso. Il partecipante al corso deve integrare le eventuali assenze con adeguate letture e studio personale.
- b. *Esercitazioni pratiche*. Il partecipante al corso deve effettuare tutte le esercitazioni previste e consegnarne i risultati che verranno conservati in un dossier personale.

- c. *Tirocinio*. Al termine del tirocinio andrà presentata dal candidato una relazione articolata e argomentata sul lavoro svolto e i suoi risultati. Egli terrà inoltre un «giornale del tirocinio» sul quale verranno registrati le attività svolte, le condizioni nelle quali sono state effettuate, i risultati conseguiti, ecc.

Il giudizio di idoneità o di qualificazione professionale verrà elaborato dal Consiglio del corso di preparazione specifica (da altri organismi?) sulla base di questi elementi documentari. Tale idoneità o qualificazione professionale verrà certificata con allegata descrizione del percorso formativo e delle prestazioni, effettuate anche ai fini di riconoscimento di crediti professionali.