



FOCUS

Orientamento come strumento di contrasto alla dispersione: soft skills ed elaborazione del concetto di sé

Caterina Bemlich

Ricercatrice- Rtdb | DiSu-University of Trieste (Italy) | cbemlich@units.it

Orientation as a tool to contrast early school leaving: soft skills and elaboration of self-concept

Abstract

Early school leaving is a complex phenomenon that mostly affects the segment of the student population more vulnerable. For them, the risk of failure and early exit from the learning path is higher than the peers. The school should support these students, through orientation path addressed to develop skills that can help them to identify future training and professional choices relevant to their personal aspirations. The study aims to explore the point of view of students regarding some factors that may be attributable to the risk of school failure. The results pose a critical reflection on orientation paths, highlighting how school should recognize, in a broad sense, the skills of students and make meaningful for them the learning aspects that can help to improve self-awareness and reflexive abilities.

Keyword

Orientation, early school leaving, future self, soft skills, vulnerability

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso che colpisce maggiormente la fascia di popolazione studentesca più fragile. Per questi studenti e studentesse il rischio di fallimento e di uscita anticipata dal percorso formativo è quanto mai presente. La scuola dovrebbe sostenere questi ragazzi attivando percorsi di orientamento che supportino lo sviluppo di quelle competenze che possano aiutarli ad individuare scelte formative e professionali future attinenti con le proprie aspirazioni e inclinazioni personali. La presente indagine si è posta l'obiettivo di esplorare il punto di vista dei giovani rispetto ad alcuni fattori che possono essere riconducibili al rischio di insuccesso scolastico. I risultati pongono una riflessione critica sui percorsi di orientamento, mettendo in luce come sia importante che la scuola riconosca in senso ampio le competenze dei giovani e lavori al fine di rendere per loro significativi gli aspetti formativi che possono aiutarli a migliorare la consapevolezza di sé e le capacità riflessive.

Parole chiave

Orientamento, dispersione scolastica, sé nel futuro, soft skills, vulnerabilità

1. Introduzione

La dispersione scolastica è ad oggi un problema ancora molto diffuso nelle scuole italiane ed è una condizione che colpisce maggiormente alcune fasce della popolazione studentesca, in particolare condizione di vulnerabilità. È fenomeno complesso, riconducibile ad una molteplicità di variabili che possono incidere negativamente sui percorsi di apprendimento individuali (Batini, Benvenuto, 2016; Serpieri, Grimaldi, 2013; Tarozzi, 2015).

Affrontare il tema della dispersione significa riflettere su tematiche composite che riguardano la disegualianza sociale, la povertà educativa, il diritto alla piena partecipazione alla vita scolastica (Thompson, 2017; Save the Children, 2017). Proprio perché è un fenomeno che va a colpire soprattutto individui più svantaggiati, più fragili e provenienti da contesti meno favorevoli, la dispersione scolastica determina un'amplificazione della disegualianza che non può che avere un impatto profondo sul contesto sociale (Batini, 2014; Colombo, 2010). L'aumento dei tassi di dispersione infatti è correlato alla mancata crescita economica, ad un aumento della disoccupazione giovanile e delle disparità sociali.

Il termine dispersione è un costrutto complesso, che include una serie di condizioni che causano un prolungamento o un'interruzione del percorso scolastico e una modifica nella sua traiettoria (ad esempio frequenze irregolari, evasione dell'obbligo, bocciature). Inoltre esiste una correlazione elevata tra insuccesso scolastico e dispersione: infatti i giovani che ottengono frequentemente risultati insufficienti o che incorrono in ripetenze sono considerati particolarmente a rischio. Performance basse e continui fallimenti, soprattutto se reiterati nel tempo, possono infatti demotivare in maniera significativa i ragazzi e portarli ad investire sempre meno nel loro percorso scolastico oltre che a sviluppare aspettative basse rispetto alle opportunità per il futuro. Questa condizione può sfociare in un vero e proprio abbandono anticipato del percorso formativo.

I dati Miur dipingono un quadro preoccupante in merito alla dispersione scolastica, soprattutto per i ragazzi e le ragazze stranieri che risultano spesso più colpiti. Questa fascia di popolazione mostra tassi di dispersione più alti, sia nella scuola secondaria di primo grado che in quella di secondo grado (report Miur 2019): nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018, nella scuola secondaria di primo grado la percentuale di alunni stranieri che ha abbandonato la scuola si è attestata al 2,92% (contro lo 0,45% per gli alunni con cittadinanza italiana); nel passaggio tra cicli la percentuale è salita al 5,21% (contro l'1,08% per gli alunni con cittadinanza italiana); infine nella scuola secondaria di secondo grado la percentuale è pari al 10,5% (contro il 3,3% per gli alunni con cittadinanza italiana). Questi dati sono particolarmente critici in quanto questo segmento di popolazione è anche quello che mostra un maggior tasso di crescita (nell'anno scolastico 2019/2020 gli studenti stranieri costituiscono il 10,3% della popolazione scolastica, con un incremento di 19 mila unità +2,2%; report Miur 2019 e 2021). Questi dati ci pongono dunque di fronte ad una situazione allarmante, dove i giovani che mostrano una presenza sempre più crescente nel nostro paese sono anche quelli che sono più a rischio di disperdersi nel proprio percorso di studi e di non raggiungere una qualifica che consenta loro di accedere al mondo del lavoro e ottenere una posizione sufficientemente solida.

Questo dato riflette una distribuzione settoriale delle fasce più vulnerabili della popolazione, che di solito confluiscono in specifiche tipologie di scuola e che vengono orientate ad esempio verso istituti tecnici o professionali (Canevaro, Ianes, 2015). Esiste dunque un problema di fondo nel percorso di orientamento dei ragazzi più fragili, nel quale sembra prevalere perlopiù una logica che guida questi giovani verso scelte scolastiche considerate meno richieste e per questo più idonee. Questo criterio di scelta non considera tuttavia un insieme di fattori che sono invece fondamentali per contrastare il rischio di fallimento scolastico e di dispersione. Una conoscenza approfondita delle competenze dell'alunno (sia disciplinari che trasversali), dei suoi obiettivi, delle aspettative riposte rispetto alla scuola e alla vita futura, sono senz'altro aspetti importanti da considerare per orientare i ragazzi verso percorsi che per loro possono essere significativi. Non si tratta dunque di abbassare le aspettative per contrastare il rischio di dispersione; va invece costruito un percorso di consapevolezza e di conoscenza rispetto al proprio sé, alle proprie inclinazioni personali in relazione alle opportunità presenti nel sistema sociale.

Esiste dunque un nesso importante tra orientamento, processi di apprendimento e contrasto alla dispersione scolastica. Questo aspetto viene evidenziato anche nelle strategie europee (Europa, 2020), che sottolineano come l'orientamento costituisca un fattore chiave per promuovere la formazione continua e

un sapere responsabile e competente, che possa essere utilizzato in autonomia e in contesti differenti (Consiglio d'Europa, 2004, 2008¹). Le strategie europee, nonché le direttive del MIUR (2014), mettono in luce dunque l'importanza di promuovere percorsi che lavorino sullo sviluppo delle competenze per l'orientamento, in un processo continuo che affianchi il percorso formativo dei giovani, come azioni importanti per contrastare il rischio di dispersione.

2. Orientamento come processo di elaborazione del concetto di sé

Il percorso formativo costituisce un tassello fondamentale nel processo di costruzione della propria identità professionale e assume un valore evolutivo nei percorsi di crescita dei ragazzi e delle ragazze. Le esperienze fatte nei contesti scolastici contribuiscono dunque nell'elaborazione del concetto di sé e delle aspettative che l'individuo costruisce in merito al proprio futuro. In questo percorso gli aspetti che rientrano nella dimensione relazionale, emotiva, metacognitiva, assumono un peso significativo nel determinare la qualità dell'esperienza di apprendimento e orientare le scelte formative o professionali (Margottini, 2017).

Lavorare sulla consapevolezza di sé e delle proprie competenze, è un aspetto fondamentale per poter affrontare le scelte relative ai propri percorsi formativi e lavorativi e intraprendere una strada che sia effettivamente sintonica con le proprie inclinazioni e potenzialità. I giovani vanno dunque sostenuti e aiutati nel sviluppare competenze che li portino ad acquisire una maggior consapevolezza di sé, al fine di poter scegliere in maniera consapevole.

La normativa ministeriale e le direttive europee, sottolineano come la scuola dovrebbe sostenere i ragazzi e le ragazze nello sviluppo delle proprie competenze in senso ampio al fine di prepararli ad affrontare i percorsi di vita futuri (DM 139/07²; Quadro europeo competenze chiave (2006, 2018)³).

Si tratta dunque di lavorare su competenze sia di natura disciplinare che trasversale, con l'obiettivo di aiutare i giovani ad acquisire strumenti, metodi e competenze personali che possano essere applicate in maniera flessibile e decontestualizzata. La normativa sottolinea inoltre come debba essere posta particolare attenzione agli studenti e studentesse in condizione di svantaggio e di rischio (dovute a circostanze personali, sociali, culturali o economiche), per i quali vanno pensati percorsi di sostegno che possano garantire la piena realizzazione di sé e degli obiettivi personali. I ragazzi e le ragazze che si trovano in una condizione di vulnerabilità e che sono a maggior rischio di fallimento scolastico, vanno dunque sostenuti creando delle condizioni contestuali che li aiutino a riconoscere le proprie competenze e a utilizzarle per raggiungere degli obiettivi formativi significativi per la loro vita (Paloma, Damiani, Ianes, 2014).

Si parla dunque di competenze disciplinari, che riguardano competenze teoriche e tecniche, considerate fondamentale per poter svolgere particolari attività e acquisite attraverso il percorso di istruzione; ma si parla anche di competenze trasversali (o soft skills), che sono invece competenze presenti in modo ampio in ogni contesto e situazione quotidiana. Rispetto alla definizione di soft skills, sono state adottate diverse concettualizzazioni per descrivere queste abilità, intese in generale come abilità non di tipo tecnico, ma collegate ad aspetti personali (come ad esempio le competenze metacognitive, la capacità di comunicazione, di collaborazione, la capacità di problem solving, l'autonomia), che possono essere utilizzate in diversi contesti e trasferite in modo flessibile in diverse discipline e in nuovi percorsi di carriera (Watty, Jackling, Wilson 2014).

Secondo Heckman e Kautz (2012), le istituzioni scolastiche dovrebbero considerare l'importanza delle competenze trasversali nei percorsi di apprendimento; spesso infatti le valutazioni che vengono proposte agli studenti e alle studentesse sono una misura del loro rendimento, ma non considerano altre abilità che

1 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=ES)

2 D.M. 22 agosto 2007, n. 139 (1). Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della L. 27 dicembre 2006, n. 296

3 Parlamento europeo e Consiglio (2006). Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>

Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

tuttavia hanno un peso significativo nei percorsi di vita. Le competenze trasversali sono invece aspetti ad oggi determinanti per una realizzazione positiva personale e professionale e per rispondere alle richieste che vengono dal mondo del lavoro (Rao, 2010). Consentono infatti agli studenti e alle studentesse di migliorare i propri risultati scolastici e sviluppare abilità che faciliteranno l'inserimento lavorativo (La Marca, 2019; Marmocchi et al., 2004).

Le soft skills rappresentano dunque la sfera degli aspetti più personali che determinano il modo in cui ogni persona si relaziona al contesto, comunica con gli altri, utilizza le proprie conoscenze metacognitive. Sono dunque competenze che influiscono sulla capacità dei giovani di affrontare efficacemente i contesti sia scolastici che quotidiani e che se rafforzate possono migliorare la consapevolezza di sé, ma anche il senso di efficacia personale. Secondo Matteson, et al. (2016), la maggior parte di esse sono collegate all'interazione sociale: ad esempio la capacità di comunicazione, di risoluzione dei problemi, la flessibilità sono aspetti che assumono un valore relazionale e che dunque implicano un intreccio tra capacità cognitive e capacità sociali.

Le soft skills sono inoltre strettamente collegate con i processi di autoregolazione che consentono alla persona di dirigere i propri pensieri, le proprie emozioni, di lavorare per obiettivi e di modificare di conseguenza il proprio comportamento. Questi processi influiscono in modo significativo sull'idea che le persone sviluppano di sé e sugli obiettivi futuri che pensano possibili (Hoyle, & Sherrill, 2006). Esiste dunque una stretta connessione tra competenze personali, processi di regolazione e la rappresentazione che i giovani creano di sé stessi nel futuro e le scelte conseguenti in termini di percorsi formativi e professionali.

Secondo la teoria di Markus & Nurius (1986), nello sviluppo del concetto di sé individuale vengono messe in connessione la rappresentazione di sé futura con le esperienze presenti e quelle fatte nel passato. La componente del concetto di sé orientata al futuro viene definita "possibili sé" ed è fondamentale nella definizione dei propri obiettivi di vita. La rappresentazione di sé nel futuro ingloba sia l'immagine positiva e desiderabile della persona che si vorrebbe diventare e al tempo stesso la rappresentazione di un'immagine negativa del futuro che invece si vuole evitare. Questi aspetti guidano i giovani nelle loro scelte e incidono sulla motivazione e sulle aspirazioni individuali (Oyserman, Friberg, 2006). Il senso di competenza che la persona ha sviluppato rispetto a sé stessa guida dunque la spinta motivazionale e individua i traguardi possibili in relazione alla consapevolezza di poterli raggiungere.

Questo processo non è tuttavia determinato in maniera esclusiva da aspetti interni, ma è fortemente influenzato da fattori contestuali e culturali. Le esperienze che i giovani fanno nel loro percorso di crescita possono modificare il concetto di sé e influire sulla percezione delle proprie competenze. Inoltre le aspettative sociali e le relazioni giocate nei contesti hanno un forte impatto nella percezione dei propri successi e fallimenti. I possibili sé dunque sono in continua evoluzione e sono sempre costruiti attraverso il rapporto dinamico tra persona e comunità (Frazier, Hooker 2006).

I percorsi di orientamento dovrebbero tener conto non solo delle competenze tecniche e disciplinari, ma dovrebbero in particolar modo sostenere i giovani nel migliorare le loro soft skills e sviluppare una maggior consapevolezza riguardo a questi aspetti, soprattutto nelle situazioni di maggior vulnerabilità. I ragazzi e le ragazze più a rischio di insuccesso spesso fanno fatica a sviluppare un'immagine positiva di sé nel futuro nei termini di percorsi di vita desiderabile, proprio perché i fallimenti a cui sono esposti ripetutamente e le esperienze scolastiche negative non facilita di certo lo sviluppo di un senso di efficacia e di competenza che guidi positivamente le loro scelte (Oyserman, Terry, Bybee, 2002).

La promozione delle competenze trasversali può essere sostenuta attraverso percorsi di innovazione didattica, che escano da un modello di trasmissione del sapere tradizionale e frontale. Vanno dunque create opportunità a scuola affinché i ragazzi e le ragazze possano sperimentare concretamente ed in prima persona le soft skills, partecipando ad attività ed iniziative che stimolino la loro effettiva messa in campo (Gordon et al., 2009; Tino, Grion, 2019). Questo obiettivo potrebbe ad esempio essere raggiunto attraverso i "Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO)" che hanno sostituito l'Alternanza Scuola Lavoro (ASL). La legge del 30 dicembre 2018, n. 145, "Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021", all'articolo 1, comma 785, dispone infatti l'adozione di questi percorsi, con l'obiettivo di sostenere i giovani nell'acquisire competenze trasversali che contribuiscano a sviluppare una progressiva consapevolezza rispetto a sé stessi, alle proprie propensioni e per il proprio percorso di vita. Le linee guida adottate con il decreto 774 del 4 settembre 2019 indicano come l'apprendimento esperienziale possa favorire la partecipazione attiva degli studenti,

valorizzare i loro interessi e stimolarne l'autonomia. In questo modo le conoscenze possono essere contestualizzate, attraverso un percorso che deve essere pensato come parte dell'intera progettazione didattica e come aspetto fondante del processo formativo.

Partendo da queste premesse il presente lavoro mette in luce alcuni dati raccolti attraverso un'indagine esplorativa sviluppata all'interno del progetto FAMI IMPACT FVG (Qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali, anche attraverso azioni di contrasto alla dispersione scolastica)⁴. Il progetto si poneva l'obiettivo di analizzare attraverso un'indagine esplorativa i fattori di rischio legati dell'insuccesso scolastico negli studenti e studentesse nelle scuole secondarie, di primo e di secondo grado e successivamente promuovere azioni di ricerca e formazione con gli insegnanti per contrastare l'abbandono scolastico, in particolare per gli alunni stranieri, fascia di popolazione maggiormente vulnerabile.

3. Metodo

3.1 L'indagine

In accordo con gli obiettivi della prima fase del progetto nell'anno scolastico 2018-2019, è stato costruito un questionario per esplorare i fattori di rischio dell'insuccesso scolastico in studenti e studentesse nelle scuole secondarie nel nord est del Friuli Venezia Giulia, incrociandole con l'origine del nucleo familiare e carriera scolastica. La costruzione del questionario è frutto di un processo di negoziazione con l'Ente coordinatore, con l'obiettivo di individuare un insieme di fattori critici riconducibili al rischio di insuccesso scolastico e rispondere agli obiettivi specifici e al target di popolazione studentesca richiesti dal progetto FAMI.

La costruzione dello strumento ha inoltre fatto riferimento ad un quadro teorico ampio, considerando una prospettiva di analisi multifattoriale, che individua tra i fattori che incidono sui risultati di apprendimento e sulla dispersione ad esempio: gli atteggiamenti rispetto all'esperienza a scuola e allo studio (Dweck, 2006); le aspettative sulle opportunità per il futuro offerte dal percorso scolastico (Thompson, 2017); il ritardo scolastico (Thompson, 2017); la partecipazione alle attività culturali offerte dalla comunità (Save the Children, 2018), i percorsi di studio dei genitori (OECD, Education at Glance, 2018); la valutazione delle competenze trasversali (Heckman, Kautz, 2012).

Il questionario generale ha dunque esplorato il punto di vista dei giovani e comprendere secondo la loro prospettiva quali potessero essere gli ostacoli all'apprendimento e quali invece le risorse, attraverso le seguenti variabili (per un totale di 26 item, di cui 16 a domanda chiusa e 10 a domanda aperta):

1. Ritardo scolastico: presenza di eventuali ritardi nel percorso scolastico;
2. Rischio di dispersione: desiderio manifestato da parte degli studenti/delle studentesse di abbandonare la scuola;
3. Il valore attribuito alla scuola da parte degli studenti/delle studentesse;
4. Investimento da parte degli studenti/delle studentesse nel percorso di studio;
5. Desiderio di cambiamento: quali sono gli aspetti che secondo gli studenti/le studentesse dovrebbero cambiare a scuola;
6. Valutazione delle competenze: quali sono le competenze che secondo gli studenti/le studentesse sono ritenute importanti da parte degli insegnanti;
7. Le cause attribuite da parte degli studenti/delle studentesse alle difficoltà scolastiche;
8. Il livello di partecipazione ad attività extra-scolastiche culturali/artistiche/ sportive.

Sono stati inoltre raccolti dati descrittivi della popolazione scolastica (nello specifico è stata considerato il background di provenienza degli studenti/studentesse come variabile indipendente nell'analisi dei dati).

4 Progetto FAMI-IMPACT FVG 2018-2020, finanziato dal 2014-2020 - OS2 Migration and Integration Asylum Fund. Il progetto è realizzato in collaborazione con l'Università di Trieste e l'Università di Udine con il proponente la regione Friuli Venezia Giulia.

Per gli obiettivi del presente lavoro, l'analisi si è concentrata sulle risposte date dai giovani delle scuole secondarie di secondo grado, su alcune domande specifiche relative alle seguenti dimensioni:

- a. Abbandono scolastico: percentuale di studenti/studentesse che ha pensato di lasciare la scuola; motivazioni alla base di questo pensiero.
- b. Competenze che secondo gli studenti/studentesse sono ritenute importanti da parte degli insegnanti (in relazione a competenze disciplinari e trasversali⁵); competenze che invece non vengono considerate dalla scuola.

3.2 *I partecipanti*

Per quanto riguarda gli obiettivi richiesti dal progetto FAMI-IMPACT, i principali destinatari sono minori cittadini di Paesi Terzi o con Background migratorio. Gli indicatori del progetto definiscono questa categoria di destinatari come: "Destinatari che abbiano la cittadinanza italiana o di altro paese UE, ma che abbiano almeno un genitore che sia immigrato in Italia da un paese extra-UE"⁶.

Questa distinzione tra le categorie di partecipanti, nasce dunque sulla base di una definizione europea che fa riferimento soprattutto a quei Paesi dove la legislazione consente a minori figli di immigrati stranieri di acquisire la cittadinanza del Paese ospitante. Nel contesto italiano rimanda ad una realtà che non è così chiaramente delineabile e che può includere diverse condizioni familiari (ad esempio: figli di coppie miste con almeno un genitore originario di un Paese terzo; alunni con entrambi i genitori originari di un Paese terzo di cui almeno uno dei due ha acquisito la cittadinanza italiana o di un altro Paese membro dell'Unione Europea).

L'indagine dunque ha coinvolto un totale di 282 studenti e studentesse frequentanti scuole di secondo grado nel territorio regionale. I ragazzi hanno risposto ad un questionario on line, articolato in diverse sezioni e composto da item chiusi (a scala Likert da 0 a 4) e aperti. Le scuole secondarie di secondo grado coinvolte sono state: licei, istituti tecnici e professionali, enti di formazione professionale.

L'indagine è stata rivolta solo agli studenti di età inferiore ai 18 anni (età media= 16, 27; DS=0,74; studentesse=61,1%; studenti=35,5%; sesso non dichiarato=1,4%). Rispetto alla provenienza, si riscontrano: 11,3% di studenti e studentesse con Background migratorio, 10,6% provenienti da Paesi terzi, 78% provenienti da paesi della Comunità Europea⁷. Rispetto alla cittadinanza degli studenti di Paesi Terzi, si riscontra una percentuale più alta di giovani provenienti dal Kosovo (16,3%), dalla Macedonia (11,3%) e dalla Serbia (27,5%). Per quanto riguarda gli studenti con background migratorio, si riscontra una percentuale più elevata di famiglie provenienti dall'Albania (13%), dal Kosovo (14,7%), e dalla Serbia (14,7%).

3.3 *Analisi dei dati*

Lo studio ha assunto come variabili indipendenti nell'analisi dei dati, la variabile "Background di provenienza" degli studenti (studenti provenienti da Paesi Terzi (PT); con Background migratorio (BM); con cittadinanza italiana o facente parte della Comunità Europea (UE)).

- 5 Le competenze che sono state selezionate nel questionario fanno riferimento alle Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006, e nello specifico alle competenze chiave "Imparare ad imparare" e "Competenze sociali" e sono state individuate sulla base degli obiettivi del progetto e in riferimento alle richieste portate dall'Ente coordinatore.
- 6 Il glossario dell'Unione Europea chiarifica la terminologia, definendo la persona con un background migratorio (person with a migratory background) come una persona che:
 - a) è immigrata nel suo attuale Paese di residenza; e/o
 - b) in passato ha avuto la cittadinanza di un Paese diverso da quello attuale di residenza; e/o
 - c) almeno uno dei suoi genitori è entrato nel suo attuale Paese di residenza come migrante.
- 7 In questa categoria rientrano studenti e studentesse italiani e in piccola percentuale provenienti da altri paesi della Comunità Europea.

Per quanto riguarda l'analisi delle domande aperte, è stato adottato l'approccio tematico, evidenziando per ogni domanda del questionario i significati ricorrenti. La codifica ha previsto la lettura delle affermazioni date in forma libera e la costruzione di una tassonomia delle risposte, raggruppate in aree concettuali omogenee. Sono state dunque individuate delle tematiche che riguardavano specifiche aree di significato, dalle quali sono state generate un insieme di categorie.

Per ciascuna categoria individuata è stato calcolato il numero di occorrenze rilevate. È stata calcolata la percentuale di distribuzione delle categorie principali (quelle che hanno riscontrato una frequenza almeno maggiore di 4).

3.4 Risultati

Abbandono scolastico

Agli studenti e studentesse è stato chiesto se avessero mai avuto il pensiero di lasciare la scuola e di motivare la risposta data.

I risultati mettono in luce che il 46,87% dei ragazzi e delle ragazze con background migratorio e il 37,72% di quelli provenienti dalla comunità europea, hanno pensato di lasciare la scuola, contro il 23,33% di studenti provenienti da Paesi Terzi (tabella 1).

	BM	PT	UE
No, mai pensato	53,12%	76,66%	62,27%
Sì, ci ho pensato	46,87%	23,33%	37,72%

Tabella 1: Percentuale di risposte alla domanda "Hai mai pensato di lasciare la scuola?"

I giovani che dichiarano di non aver mai pensato di lasciare la scuola individuano come principali motivazioni le seguenti categorie di risposte: l'utilità della scuola in senso generale; la sua importanza per il futuro e per le opportunità lavorative. Queste categorie sono quelle che mostrano una maggior prevalenza nei tre gruppi, riflettendo dunque un'attribuzione di significati del percorso scolastico genericamente orientata al futuro. Rispetto alle altre categorie si riscontra una distribuzione disomogenea nei tre gruppi: sono perlopiù i ragazzi e le ragazze provenienti da Paesi Terzi a considerare il piacere e l'interesse per lo studio come un aspetto motivante; i giovani con background migratorio e provenienti da UE evidenziano il benessere scolastico come un aspetto importante; infine i ragazzi con background migratorio riconoscono nella scuola un'utilità per la loro crescita personale.

Si sono riscontrate anche altre categorie di risposte che però hanno rilevato una bassa occorrenza, come ad esempio: la libertà nella scelta futura e l'indipendenza; l'ampliamento delle proprie conoscenze; l'ottenimento del titolo di studio; le aspettative genitoriali.

Perché non ho mai pensato di lasciare la scuola	PT	BM	UE
Utilità	21,73%	11,79%	8,02%
Importanza per il futuro	13,04%	35,29%	37,22%
Trovare un lavoro migliore	17,39%	11,76%	18,24%
Piacere/interesse per lo studio	21,73%	5,88%	5,10%
Stare bene a scuola	4,34%	11,76%	8,02%
Crescita personale	0,00%	11,76%	4,37%

Tabella 2: Percentuale di risposte alla domanda "Non ho mai pensato di lasciare la scuola"

I ragazzi e le ragazze che invece hanno dichiarato di aver pensato di lasciare la scuola indicano tra le cause i seguenti fattori: una condizione di stress; la scarsa motivazione; l'inutilità per il futuro ("il diploma non serve per lavorare"; "non si trova un lavoro adeguato al proprio titolo") il senso di inefficacia ("non

sentirsi bravi“); difficoltà relazionali; problemi personali. Emergono dunque come significative la difficoltà di gestire aspetti emotivi (come lo stress), relazionali e personali; la difficoltà nel gestire al meglio le proprie competenze e risorse; il fatto di non ritenere utile il percorso scolastico per il proprio futuro lavorativo (tabella 3).

Perchè ho pensato di lasciare la scuola	PT	BM	UE
Stress	4,34%	40%	19%
Scarsa motivazione	17%	6,60%	18%
Inutilità per il futuro	4,34%	0%	18%
Senso di inefficacia	4,34%	13%	7%
Difficoltà relazionali	4,34%	6,60%	12%
Problemi personali	0%	13%	9%

Tabella 3: Percentuale di risposte alla domanda “Ho pensato di lasciare la scuola”

Importanza data dalla scuola alle competenze disciplinari e trasversali (soft skills)

Rispetto alle competenze disciplinari, gli studenti e le studentesse ritengono che la scuola consideri come prioritaria la capacità di comunicare in lingua italiana: entrambi i gruppi attribuiscono a questa capacità un peso più elevato rispetto alle altre. Di contro ritengono che la competenza digitale sia quella a cui viene data minor peso a scuola, soprattutto per i ragazzi e le ragazze UE che vi attribuiscono un punteggio significativamente più basso rispetto agli altri ($F(2, 279) = 11,29; p = 0,000$)⁸, (Tabella 4 e grafico 1).

		Competenza digitale	Comunicare in una lingua straniera	Comunicare in lingua italiana	Competenze matematiche	Competenze culturali, storici e sociali	Competenza in tecnologia e scienze
PT	M	2,90	2,76	3,20	2,80	3,10	2,63
	Ds	1,02	1,07	0,88	1,03	0,80	1,09
BM	M	2,50	3,12	3,53	3,15	2,78	2,56
	Ds	1,04	0,83	0,62	0,80	0,97	0,98
UE	M	2,22	3,07	3,30	2,92	2,88	2,49
	Ds	0,96	0,89	0,77	0,85	0,94	0,86

Tabella 4: Importanza data dalla scuola alle competenze disciplinari

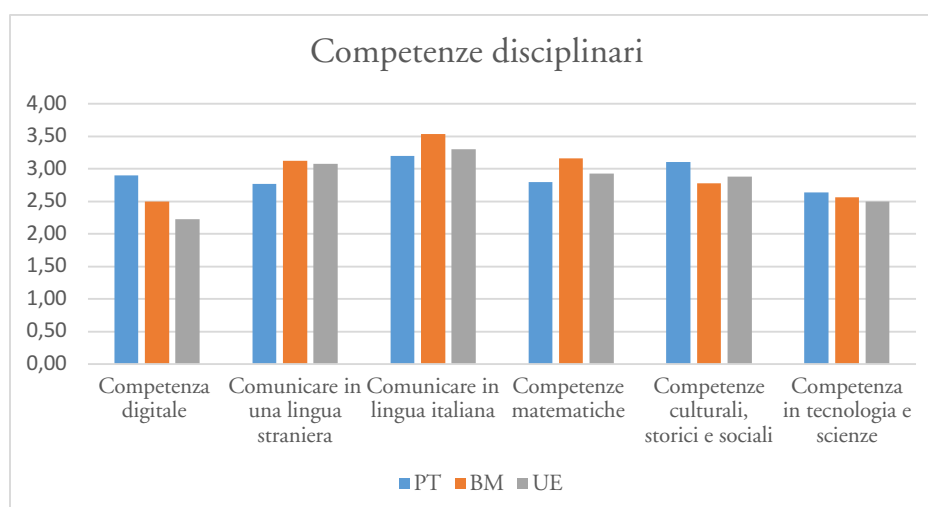


Grafico 1: Importanza data dalla scuola alle competenze disciplinari

8 Anova con correzione Welch and post hoc games-howell per varianza non omogenea

Rispetto alle competenze trasversali, i risultati evidenziano come in generale gli studenti e studentesse ritengono che la scuola attribuisca importanza alla capacità di essere autonomi e responsabili e di saper utilizzare un metodo di studio efficace. Rispetto alla capacità di collaborare in gruppo invece, sono gli studenti UE ad attribuire un punteggio significativamente inferiore alla domanda rispetto ai ragazzi provenienti da paesi terzi ($F(2, 279) = 12,29; p=0,04$)⁹, (Tabella 5 e grafico 2).

Confrontando questi punteggi come quelli attribuiti alle competenze disciplinari, si può osservare come i giovani ritengano che la scuola dia soprattutto peso alla capacità di comunicare in lingua italiana; infatti attribuiscono a questa competenza un valore più alto rispetto alle altre.

		Capacità di essere autonomo e responsabile	Capacità di utilizzare un metodo di studio efficace	Capacità di collaborare e partecipare in gruppo
PT	M	3,10	3,03	3,10
	Ds	0,71	0,80	0,92
BM	M	3,18	2,93	2,93
	Ds	0,73	0,84	0,87
UE	M	2,99	2,91	2,74
	Ds	0,80	0,87	0,95

Tabella 5: Importanza data dalla scuola alle competenze trasversali

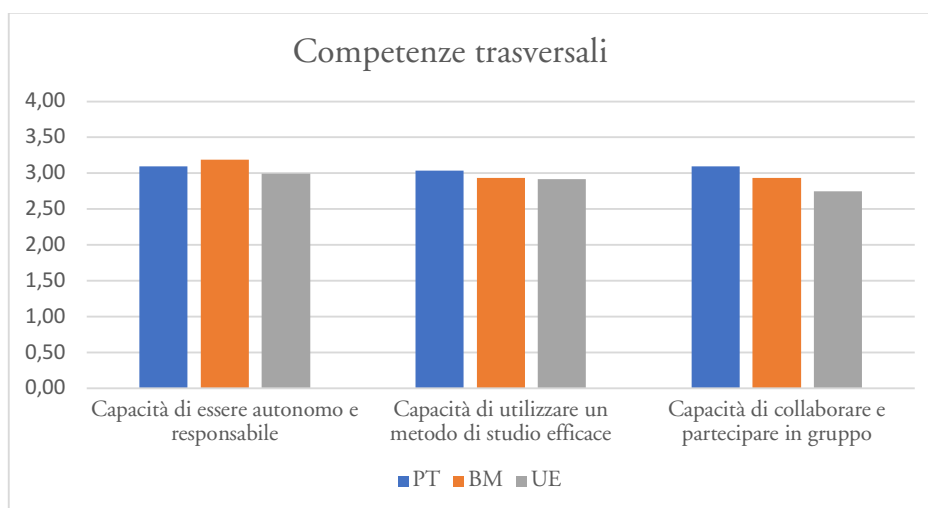


Grafico 2: Importanza data dalla scuola alle competenze trasversali

Infine agli studenti e alle studentesse è stato chiesto di individuare eventuali competenze che la scuola non valuta e che potrebbero invece essere importanti nel loro percorso di vita futura.

I risultati evidenziano come secondo i giovani sono soprattutto le competenze artistiche a non essere valutate (come arte, musica e danza, 26%):

“Mi ritengo un bravo disegnatore ma la scuola non valorizza questo tipo di abilità, scrivo a parer mio discretamente bene ma la scuola non mi permette di sfruttare al massimo le mie potenzialità”.

Seguono aspetti personali (la capacità di saper affrontare problemi della vita quotidiana; la capacità di comprendere le persone e aiutarle; le abilità relazionali, 21%) e specifiche abilità (come ad esempio saper lavorare con i motori o svolgere abilità manuali, 13%):

⁹ Anova con correzione Welch and post hoc games-howell per varianza non omogena

“La scuola non valuta sicuramente la persona che sei dentro, la tua maturità. Sono dell’opinione che se tu sei bravo a scuola perchè studi e fai sempre i compiti non per questo sei una persona matura e con abbastanza capacità”.

Il 40% dei giovani non segnala invece nessuna ulteriore competenza e ritiene che la scuola tenga in considerazione in maniera completa un ampio range di abilità.

4. Discussione

I risultati evidenziano come la maggior parte degli studenti e delle studentesse dichiarano di non aver mai avuto il pensiero di lasciare la scuola. I giovani individuano le motivazioni che li portano ad investire nel proprio percorso scolastico in maniera tuttavia generica e un po’ vaga. Considerano infatti la scuola come qualcosa di utile, di importante per il futuro, una chance per aprire le porte del mondo del lavoro, ma senza entrare in profondità nella riflessione. I giovani quindi percepiscono la scuola come qualcosa che può servire per la propria vita; questo pensiero però resta astratto e superficiale e non riesce a cogliere gli elementi che effettivamente possono giustificarne il senso. Questo fattore può risultare alquanto critico in un percorso di orientamento, inteso come processo che affianca il percorso di vita, dove gli aspetti di riflessività e di criticità del pensiero sono quanto mai centrali. La dimensione riflessiva gioca infatti un ruolo determinante nella costruzione dell’identità personale e professionale e nelle scelte formative e lavorative. È una competenza che va costruita nel tempo, attraverso attività che possano stimolare i ragazzi e le ragazze a riflettere sul proprio sé, sui propri progetti, sulla percezione delle proprie capacità e difficoltà (Batini, Zaccaria, 2000).

I dati mettono in luce come i ragazzi e le ragazze provenienti da Paesi terzi, mostrino una motivazione maggiore nel proseguire il loro percorso di studi rispetto agli altri gruppi di studenti. Essi dichiarano inoltre di essere spinti a proseguire il loro percorso scolastico sia perché lo considerano utile, ma anche per interesse e desiderio di conoscenza. Sembra quindi che questa fascia di popolazione studentesca, nonostante sia a maggior rischio di dispersione, abbia aspettative positive rispetto al percorso formativo, sia come chance per la propria vita futura ma anche per un desiderio di accrescere il proprio bagaglio di competenze. L’investimento positivo probabilmente deriva dal fatto di attribuire al percorso scolastico il valore di “trampolino” rispetto all’inserimento sociale nella comunità di accoglienza. Questo aspetto potrebbe tuttavia risultare contraddittorio rispetto alla comunicazione ambivalente che viene data ai giovani in merito alla scuola, dove da una parte si pensa alla scolarizzazione come al “motore della mobilità sociale”, ma dall’altra si insinua anche il dubbio rispetto alla sua utilità effettiva per la vita futura (Mehan, 1991, 1998; Suárez-Orozco et al., 2008).

Difficoltà nella sfera emotiva e relazionale, nell’utilizzare al meglio le proprie abilità metacognitive, il fatto di non sentire la scuola come significativa per la propria vita, costituiscono certamente dei fattori che possono mettere potenzialmente a rischio i giovani di abbandonano scolastico. L’orientamento dovrebbe dunque essere un percorso che aiuta i ragazzi a conoscere meglio se stessi, sia in termini di acquisizione di una maggior consapevolezza, sia in termini di saper rapportare sé stessi al mondo, lavorando su abilità cognitive, metacognitive, emotive e relazionali. Un percorso che al tempo stesso dovrebbe porre particolare attenzione anche a quei fattori che conducono i ragazzi a sviluppare un senso di inefficacia e di scarsa competenza. Il senso di inefficacia, come anche una bassa consapevolezza di sé, sono aspetti che incidono negativamente sulle scelte personali e che impediscono di realizzare un progetto di vita che sia realmente significativo e attinente con le proprie propensioni (Bandura, 1996; 2000; Margottini, 2019).

È interessante notare come i ragazzi e le ragazze ritengano che una delle competenze a cui la scuola dà più importanza sia la capacità di comunicazione nella lingua italiana. Questo aspetto potrebbe però risultare critico per i giovani con background migratorio che spesso iniziano il percorso scolastico senza una conoscenza della lingua del paese di accoglienza. L’apprendimento della lingua italiana è un percorso progressivo, che non riguarda solo l’aspetto cognitivo, ma che si intreccia anche con altre esigenze, che rientrano nella sfera emotiva e personale, fattori che sicuramente dovrebbero essere considerati a scuola.

Rispetto alle competenze che rientrano nelle soft skills, i ragazzi in generale ritengono che la scuola prenda in considerazione queste abilità, soprattutto in relazione alla capacità di essere autonomi e a quella

di studiare in maniera efficace. Invece, rispetto alla capacità di collaborare in gruppo, emerge come i giovani abbiano una diversa percezione in merito a questo fattore e che sono soprattutto i ragazzi UE a ritenere che la scuola valuti meno questa competenza. Questo aspetto non è certamente secondario: lavorare in maniera collaborativa richiede agli studenti di sviluppare molteplici abilità (come la socializzazione, la condivisione, la negoziazione dei conflitti e la condivisione di obiettivi e di responsabilità). Queste competenze sono individuate in letteratura tra i fattori protettivi di contrasto all'insuccesso e al fallimento scolastico, soprattutto per i giovani più a rischio e in condizione di vulnerabilità (Osterman, 2000).

Infine per una significativa percentuale di studenti e studentesse, la scuola non considera ulteriori competenze che invece sono significative nel loro percorso di vita. I giovani dunque riportano un'immagine della scuola a tratti ancora distante dal loro mondo, che non riesce del tutto a cogliere le loro inclinazioni e potenzialità e valorizzare pienamente le loro attitudini.

La scuola tuttavia dispone di strumenti che consentono la valorizzazione delle competenze trasversali in senso ampio (come ad esempio attraverso i PCTO). L'apprendimento esperienziale può infatti favorire la partecipazione attiva degli studenti e consentire anche una valorizzazione dei loro interessi e delle loro attitudini (Fedeli & Tino, 2017). Questi percorsi rappresentano dunque una possibilità formativa importante e richiedono al tempo stesso un ripensamento rispetto alla progettazione didattica, che deve dare spazio anche alle esigenze, alle richieste e ai bisogni dei ragazzi e delle ragazze. Le progettualità dovrebbero dunque valorizzare il ruolo attivo degli studenti e delle studentesse nella costruzione del proprio percorso, legittimando il loro punto di vista e favorendo una riflessione profonda sul valore delle esperienze e il significato che esse possono assumere per il proprio progetto di vita.

5. Conclusioni

I giovani che si trovano in condizione di vulnerabilità, spesso incontrano nel loro percorso scolastico molti ostacoli che possono determinare una condizione di rischio di fallimento e di dispersione. La scuola dovrebbe mettere in campo azioni che vadano a sostenere questi ragazzi e ragazze, al fine di individuare i loro bisogni e attivare azioni mirate che sostengano il loro percorso soprattutto nei momenti di maggior criticità.

In quest'ottica i percorsi di orientamento diventano strumenti che possono aiutare i giovani non solo nello sviluppare al meglio le proprie competenze e potenzialità, ma anche ad acquisire una miglior conoscenza di sé stessi e ampliare la capacità di autoriflessione. Si tratta dunque di promuovere lo sviluppo personale in senso ampio, mettendo al centro non solo le competenze disciplinari, ma anche quelle trasversali che includono capacità metacognitive, emotive e relazionali.

Acquisire una maggior consapevolezza di sé significa anche sviluppare un concetto di sé nel futuro che sia effettivamente corrispondente ai propri interessi, inclinazioni e attitudini, evitando così scelte che potrebbero risultare sbagliate e condurre a situazioni di difficoltà. Questo percorso non può che essere centrato sulla valorizzazione delle differenze e dunque non può certo tradursi in percorsi standardizzati e uguali per tutti. Le esigenze infatti dei giovani sono differenti e possono richiedere un'attenzione particolare, soprattutto per quei ragazzi e ragazze che per motivazioni differenti possono incorrere nel corso della loro vita in momenti di particolare fragilità.

Trovare nella scuola un riconoscimento delle proprie competenze in senso ampio, potrebbe per molti giovani dare maggior significato ai loro percorsi formativi e farli sentire più vicini alle proprie reali inclinazioni. Per molti infatti, sono proprio le competenze che la scuola non valuta ad essere centrali nella propria vita ed incardinate nelle loro aspettative future. La scuola dunque dovrebbe chiedersi quali sono gli aspetti che i giovani incorporano nell'idea di sé nel futuro, integrarli e darne valore nella loro esperienza formativa, al fine di progettare percorsi di orientamento efficaci (Oyserman et al., 2002; 2004).

La motivazione che spinge i giovani a proseguire nel loro percorso scolastico, spesso appare vaga e non ben definita. Ne riconoscono l'utilità, ma senza comprenderne a fondo le ragioni. Legano spesso l'importanza della scuola alle prospettive lavorative future, come se l'aspettativa fosse quella di imparare a fare, piuttosto che imparare ad essere. Non tutti infatti riconoscono il valore della scuola come percorso di conoscenza di sé, come crescita personale, ma sembrano perlopiù rimandare ad un'idea di formazione come acquisizione di competenze procedurali che possano essere utili per trovare lavoro.

L'orientamento dovrebbe dunque lavorare con gli studenti e studentesse per rendere significativi proprio quegli aspetti del percorso formativo che possono aiutarli a migliorare la consapevolezza di sé e ampliare le proprie capacità riflessive e di pensiero critico, comprendendone il valore sia nel suo immediato che a lungo termine.

Nota bibliografica

- Bandura A. (1996). *Il senso di autoefficacia: aspettative su di sé azioni*. Trento: Erickson.
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. In W. J. Perrig, A. Grob (Eds.), *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer* (pp. 17-33). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Batini F., Benvenuto G. (2016). Le parole disperse. La voce degli studenti drop-out e la ricerca etnografica in pedagogia (Student drop-out voice and ethnographic research in education). In G. Szpunar, P. Sposetti, A. Sanzo (eds.), *Narrazione e educazione*. Roma: Nuova Cultura.
- Batini F. (2014). *Drop-out*. Lavis: Fuorionda.
- Batini F., Zaccaria R. (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro A., Ianes I. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Colombo M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Dweck C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- European Commission (2010). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile*. Bruxelles.
- Fedeli M., Tino C. (2017). *Alternanza scuola-lavoro. Il Terzo Spazio per un'Alleanza Trasformativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Frazier L. D., Hooker K. (2006). Possible selves in adult development: Linking theory and research. In C. Dunkel, J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research and applications* (pp. 41-59). Hauppauge: Nova Publishers.
- Gordon J., Halász G., Krawczyk M., Leney T., Michel A., Peppe, D., Wiśniewski J. (2009). Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education. *CASE network Reports*, No. 87, Center for Social and Economic Research (CASE), Warsaw.
- Heckman J. J., Kautz T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), pp. 451-464.
- Hoyle R. H., Sherrill M. R. (2006). Future orientation in the self-system: Possible selves, self-regulation, and behavior. *Journal of Personality*, 74, pp. 1673-1696.
- La Marca A. (2019). *Soft skills e saggezza a scuola*. Brescia: Morcelliana.
- Margottini M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17 (1), pp. 309-322.
- Margottini M., Rossi F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2), pp. 499-512.
- Markus H., Nurius P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, pp. 954-969.
- Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M. (2004). *Educare le life skills: come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'Organizzazione mondiale della sanità*. Trento: Erickson.
- Matteson M. L., Anderson L., Boyden C. (2016). «Soft skills»: A phrase in search of meaning. *Portal: Libraries and the Academy*, 16(1), pp. 71-88.
- Mehan H. (1991). The school's work of sorting students. In D. Boden, D. H. Zimmerman (eds.), *Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis* (pp. 71-90). Cambridge: Polity Press.
- Mehan H. (1998). The Study of Social Interaction in Educational Settings: Accomplishments and Unresolved Issues. *Human Development*, 41, 4, pp. 245-269.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf.
- Miur (2019). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento linee guida* (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145). <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496>.
- OECD (2018). *Education at Glance*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en.
- Osterman K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), pp. 323-67.

- Oyserman D., Fryberg S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. *Possible Selves: Theory, Research, and Applications*, 2, 4, pp. 17-39.
- Oyserman D., Bybee D., Terry K., Hart-Johnson T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38, pp.130-149.
- Oyserman D., Terry K., Bybee D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25(3), pp. 313–326.
- Paloma F. G., Damiani P., Ianes D. (2014). ICF, BES e didattica per competenze. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13 (3), pp. 258-277.
- Rao M.S. (2010). *Soft skills enhancing employability: Connecting campus with corporate*. New Delhi: International Publishing House.
- Save the Children Italia (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>.
- Save the Children. (2017). Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative in Italia. Retrieved from: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/futuropartenza>
- Serpieri R., Grimaldi E. (2013). *Che razza di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Suárez-Orozco M., Suárez-Orozco C., Todorova I. (2008). *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'Intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Thompson I. (2017). *Tackling Social Disadvantage Through Teacher Education*. London: Critical Publishing.
- Tino C., Grion V. (2019). Competenze trasversali in Alternanza Scuola-Lavoro: prospettive di insegnanti e studenti e processi valutativi messi in atto. *Italian journal of educational research*, (22), pp. 243-270.
- Watty K., Jackling B., Wilson R.M. (2014). *Personal transferable skills in Accounting Education*. London: Routledge.