

CRC

Centro di Ricerche
sulla Cooperazione e sul Nonprofit

UNIVERSITÀ CATTOLICA del Sacro Cuore

CRC - CENTRO RICERCHE SULLA COOPERAZIONE E SUL NONPROFIT

WORKING PAPER N. 26

**Formare gli insegnanti a non esprimere consigli
orientativi distorti.
Costruzione, partecipazione e gradimento
dell'intervento sperimentale
"Orientare alla Scelta"**

Elisa Manzella, Gianluca Argentin



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore

VP VITA E PENSIERO

CRC

Centro di Ricerche
sulla Cooperazione e sul Nonprofit

Università Cattolica del Sacro Cuore

CRC - CENTRO RICERCHE SULLA COOPERAZIONE
E SUL NONPROFIT

WORKING PAPER N. 26

**Formare gli insegnanti a non esprimere consigli
orientativi distorti.**

**Costruzione, partecipazione e gradimento
dell'intervento sperimentale
“Orientare alla Scelta”**

Elisa Manzella, Gianluca Argentin



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore

VP VITA E PENSIERO

Elisa Manzella, Università Cattolica del Sacro Cuore

Gianluca Argentin, Università di Milano Bicocca

✉ coop.ricerche@unicatt.it

www.vitaepensiero.it

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail: autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

All rights reserved. Photocopies for personal use of the reader, not exceeding 15% of each volume, may be made under the payment of a copying fee to the SIAE, in accordance with the provisions of the law n. 633 of 22 april 1941 (art. 68, par. 4 and 5). Reproductions which are not intended for personal use may be only made with the written permission of CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail: autorizzazioni@clearedi.org, web site www.clearedi.org.

© 2024 Elisa Manzella, Gianluca Argentin

ISBN 978-88-343-5779-8

Le attività di ricerca del progetto “Orientare alla Scelta” sono state svolte in prima persona e in prevalenza da Elisa Manzella in occasione del suo percorso di ricerca nel dottorato in “Sociologia, Organizzazione, Culture”, con la supervisione principale di Gianluca Argentin, in qualità di co-tutor, e con il supporto di Gian Paolo Barbetta, in qualità di tutor. Si ringrazia: il Centro di Ricerca sulla Cooperazione e sul nonprofit (CRC) che ha cofinanziato la borsa di dottorato e supportato in vari modi l'attività svolta, in particolare il prof. Barbetta per la revisione dei lavori presentati; il Ministero dell'Istruzione e del Merito, in particolare Lucia Fuorvito, Daniela Di Ascenzo, e l'Ufficio Statistico di Invalsi con Patrizia Falzetti e Paola Giangiacomo che hanno fornito i dati necessari alla valutazione di questo progetto; tutte le scuole, i dirigenti e gli insegnanti che hanno mostrato interesse e hanno aderito e partecipato al progetto o si sono prestati per un'intervista esplorativa; Giulietta Zanga per la collaborazione nella realizzazione delle interviste; Francesco Coniglio e Alberto Cassinari, che hanno curato la piattaforma online attraverso cui è stata erogata la formazione; Carlo Barone, Diego Boerchi, Greta Mazzetti, Alessandra Minello, Marco Romito, Mariagrazia Santagati, e tutti gli altri curatori dei video della formazione e coloro che hanno contribuito con suggerimenti utili alla stesura del libretto; tutti coloro che hanno contribuito con consigli e suggerimenti nelle diverse fasi del progetto o nelle occasioni di presentazione a convegni, fra cui Giovanni Abbiati, Davide Azzolini, Gabriele Ballarino, Rita Bertozzi, Sabrina Colombo, Nicola De Luigi, Valentina Di Stasio, Marta Pellegrini, Valentina Tobia, Loris Vergolini.

INDICE

Introduzione	pag. 5
1 – L’orientamento e il consiglio orientativo nel sistema italiano: quadro normativo, caratteristiche ed evidenze	7
2 – La costruzione del progetto <i>Orientare alla Scelta</i>	17
3 – La formazione <i>Orientare alla Scelta</i>	30
4 – La partecipazione alla formazione	36
5 – La soddisfazione per la formazione	45
6 – Osservazioni conclusive e implicazioni	58
7 – Bibliografia	63
APPENDICE 1	67
APPENDICE 2	72

Abstract

Questo lavoro si focalizza sulla costruzione e implementazione della formazione "Orientare alla Scelta", svolta durante l'anno scolastico 2021/2022, coinvolgendo insegnanti di terza media e altre figure che si occupano dell'orientamento nelle scuole secondarie di primo grado italiane.

La formazione, light touch e online, è incentrata sull'orientamento scolastico e stimola gli insegnanti alla consapevolezza sulle disuguaglianze sociali nelle scelte di studio, fornendo anche suggerimenti su come ridurre i loro potenziali pregiudizi.

Partendo da un'indagine qualitativa esplorativa, che ha contribuito a definire i contenuti della formazione, si racconta come la stessa è stata costruita e i suoi contenuti; si analizzano poi i tassi di partecipazione, completamento e gradimento della stessa.

Più precisamente, si presentano i risultati qualitativi per comprendere come abbiano influenzato la progettazione della formazione, fornendone una descrizione dettagliata dei contenuti. Dunque, si analizza la partecipazione alla formazione, esaminando l'influenza delle caratteristiche degli insegnanti sulla probabilità di iscrizione e completamento, oltre a esaminare il tasso di completamento a livello docente, di scuola, classi e studenti.

Si mostra una generale di soddisfazione e valutazione positiva riguardo alla formazione Orientare alla Scelta da parte dei partecipanti, sia nei feedback in piattaforma, sia tramite il questionario post-formazione.

Si traggono conclusioni sulla fattibilità di questo tipo di formazione per delineare implicazioni su future politiche.

JEL codes: I21, I24, I28, C93

Keywords: School Guidance; Educational Inequalities; School track choice; Teachers' biases; Teachers' Professional Development

Introduzione

Il presente lavoro si propone di esplorare il processo di costruzione della formazione "Orientare alla Scelta" che si focalizza sul ruolo cruciale dell'orientamento e del consiglio orientativo nella riproduzione delle diseguaglianze. L'obiettivo principale è sensibilizzare gli insegnanti dei processi di riproduzione delle diseguaglianze presenti in istruzione, focalizzandosi in particolare sul renderli consapevoli del loro ruolo potenzialmente non neutrale nel consigliare gli studenti per la scelta della scuola superiore.

Nel primo capitolo, verrà delineato il quadro dell'orientamento a livello europeo (par. 1.1), analizzando l'evoluzione delle normative e mettendo in luce le caratteristiche specifiche del sistema scolastico italiano (par. 1.2). Si approfondirà, entro questo, il ruolo cruciale del consiglio orientativo nella scelta della scuola superiore (par. 1.3) e si esploreranno le evidenze relative alla potenziale presenza di bias nel consiglio stesso (par. 1.4). Come vedremo, emerge dal punto di vista normativo una lacuna nel dettare specifiche pratiche che rendano il processo omogeneo fra tutte le istituzioni scolastiche, con la conseguenza che il consiglio assume forme molto eterogenee di scuola in scuola, se non addirittura di classe in classe. Per questo motivo ci si è voluti concentrare dapprima sull'indagare le effettive pratiche di orientamento e di formulazione del consiglio diffuse nel sistema scolastico italiano, partendo proprio dalla testimonianza degli attori protagonisti di queste pratiche, ovvero gli insegnanti.

Il secondo capitolo si concentrerà sulla costruzione del progetto *Orientare alla Scelta*, illustrando i passaggi chiave di tale processo, partendo da un'indagine qualitativa esplorativa (par. 2.1) che ha contribuito a definire i contenuti della formazione. I risultati qualitativi (par. 2.2) hanno infatti influenzato la progettazione e i contenuti della formazione OaS. Si guarderà quindi al processo di traduzione delle evidenze emerse in indicazioni operative per la costruzione della formazione (par 2.3).

Si passerà quindi alla descrizione dettagliata dei contenuti della formazione, dove esamineremo i contenuti dei video erogati (par. 3.1) e del libretto con consigli pratici forniti agli insegnanti (par. 3.2).

Nel quarto capitolo si presenteranno i risultati delle analisi sulla partecipazione alla formazione, osservando l'influenza delle caratteristiche degli insegnanti coinvolti sulla probabilità di iscrizione e di completamento della stessa (par. 4.1), oltre ad analizzare l'effettivo tasso di completamento della formazione erogata a livello docente, di scuola, classi e di studenti (par. 4.2).

Nel quinto capitolo verrà esplorata la soddisfazione per la formazione, presentando i risultati dei feedback dati dai partecipanti nella piattaforma formativa durante la formazione (par. 5.1) e nel questionario post-formazione (par. 5.2).

Infine, si traggono alcune conclusioni emerse dall'implementazione della formazione e si evidenziano le sue potenzialità e implicazioni per simili iniziative da realizzare in futuro.

1. L'orientamento e il consiglio orientativo nel sistema italiano: quadro normativo, caratteristiche ed evidenze

1.1 L'evoluzione della normativa sull'orientamento a livello europeo

La *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento* del Comitato di Esperti al Congresso internazionale UNESCO di Bratislava del 1970 definiva il compito dell'orientamento come “*porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento degli studi e della professione [...] con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona*”¹. Dunque, “*Essere orientati*” implica consapevolezza di sé e del contesto circostante, fondamentale per fare scelte educative informate. Dopo il Consiglio europeo di Lisbona nel 2000, riforme e cambiamenti nel sistema di istruzione hanno enfatizzato l'importanza dell'orientamento con una nuova concettualizzazione. Attraverso i sei messaggi chiave del *Memorandum sulla formazione permanente* (2000) si evidenzia anche la necessità di “*ripensare l'orientamento*”² con l'obiettivo di “*garantire a tutti un facile accesso ad informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita*”. Diviene così necessario adottare un nuovo metodo che veda l'orientamento come un servizio accessibile a tutti e lungo tutto l'arco della vita,

¹ Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento, Congresso Unesco, Bratislava 1970.

² Rappresenta il Messaggio chiave n. 5 (Documento di lavoro dei servizi della Commissione: Memorandum sulla formazione permanente, Bruxelles 30/10/2000).

superando la distinzione tra orientamento scolastico, professionale e personale e considerando invece questi come un'azione orientativa integrata (Memorandum, 2000; Marostica, 2010).

Il successivo dibattito a livello europeo ha portato gli Stati Membri a codificare un nuovo modello di orientamento, come espresso nella Risoluzione del Consiglio del 2008³, che sottolinea l'orientamento come un processo continuo che aiuta i cittadini di tutte le età a identificare le proprie capacità e competenze, a prendere decisioni in materia di istruzione e formazione e a gestire i percorsi personali di vita. Per raggiungere questi obiettivi, il Consiglio Europeo ha delineato linee di azione, tra cui l'acquisizione della capacità orientativa, il facilitare l'accesso ai servizi di orientamento, il potenziamento della qualità di tali servizi e il sostegno al coordinamento e alla cooperazione, a livello nazionale e locale.

Di recente, il Consiglio dell'Unione Europea ha espresso nuove raccomandazioni (2022/C469/01) che mirano a ridurre lo scarso rendimento e l'abbandono scolastico attraverso una strategia integrata, sottolineando proprio il ruolo dell'orientamento nel contrastare la riproduzione delle disuguaglianze, contribuendo a ridurre al minimo gli effetti dello status socioeconomico sui risultati educativi e promuovendo quindi l'inclusione attraverso misure preventive e compensative. La

³ Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008, titolata «Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente» (2008/C 319/02).

scuola deve giocare un ruolo centrale in questo contesto, contribuendo anche all'obiettivo 4 di "*Quality Education*" dell'Agenda Onu 2030⁴. L'orientamento, considerato oggi come un diritto del cittadino in ogni età, è considerato quindi cruciale nel favorire scelte educative consapevoli e contrastare la dispersione scolastica⁵. La scuola, nella sua funzione educativa e orientativa, dovrebbe focalizzarsi sull'alunno, sviluppando le sue competenze di base e trasversali, supportando la costruzione della sua personalità e facilitando il processo decisionale.

1.2 L'orientamento nel sistema scolastico italiano

Il concetto di orientamento nel sistema scolastico italiano ha radici negli anni '70, ma il suo vero sviluppo inizia nel 1995, con innovazioni che coinvolgono tutti gli ordini e gradi scolastici (Marostica, 2009). La Circolare Ministeriale n. 488 del 1997⁶ rappresenta un punto chiave, in linea con le raccomandazioni emerse a livello globale; a partire dall'articolo 1⁷ si enfatizzano l'universalità delle attività

⁴ Fra gli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile dell'Agenda Onu 2030, l'obiettivo 4 "*Quality Education*" mira a garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e a promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti, così da promuovere la riduzione delle disuguaglianze e l'educazione alla sostenibilità.

⁵ Il fenomeno della dispersione scolastica e dell'abbandono scolastico costituisce un nodo cruciale per il sistema scolastico italiano, ma anche per tutti gli altri stati europei, tanto che anche i diversi target proposti dall'obiettivo n. 4 dell'Agenda 2030 puntano a neutralizzarlo (sdgs.un.org/goals/goal4).

⁶ Nella circolare venivano trasmesse due direttive chiave: Direttiva Ministeriale n.487/1997 *sull'Orientamento delle studentesse e dei studenti* (6 agosto 1997); e la Direttiva prot.123/97 *Orientamento universitario*.

⁷ Art. 1 Finalità "*L'orientamento - quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado - costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a*

orientative, con un processo di orientamento formativo, necessariamente integrato nelle singole discipline e che richiede la collaborazione del sistema scolastico ed extra scolastico. La responsabilità della didattica orientativa è assegnata ai docenti, che devono sviluppare competenze metacognitive e trasversali negli studenti.

Dal 1999, con il d.p.r. n. 275 che sancisce l'autonomia scolastica, viene sottolineato l'obbligo di svolgere attività di orientamento. La legge n. 53/2003 introduce poi l'alternanza scuola-lavoro, arricchendo in chiave orientativa la formazione teorica con esperienze pratiche orientative. Nel 2009, le Linee Guida ministeriali segnano un ulteriore cambio di prospettiva, ampliando l'orientamento a un processo di crescita a tutto tondo.

La legge n. 107/2015 implementa i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), integrati nella didattica curriculare. La legge n. 145/2018 sottolinea l'importanza di promuovere attivamente i PCTO. Le nuove linee guida del 2022, con il D.M. n. 328, mirano a concretizzare i principi precedenti, enfatizzando la formazione dei docenti, l'integrazione dei PCTO e l'introduzione di moduli curriculari di orientamento fin dalle scuole secondarie di primo grado. Ripercorrendo le varie norme, emerge quindi che l'orientamento nel tempo evolve da un'attività informativa a un processo integrato nella

formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere sé stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socioeconomici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile.” (D.M. n. 487/1997)

didattica e nella formazione, coinvolgendo crescita e maturazione lungo tutto l'arco della vita. Questa evoluzione riflette il tentativo di tradurre in politiche operative le linee guida emerse a livello europeo, proponendo un sistema integrato di orientamento "lungo tutto l'arco della vita".

1.3 Il sistema scolastico in cui l'orientamento ha luogo

Il sistema di istruzione italiano, come molti di altri paesi occidentali, mostra un elevato grado di stratificazione orizzontale, soprattutto nella secondaria di secondo grado, che riproduce le disuguaglianze di base degli studenti in ambito educativo (Schizzerotto & Barone, 2006; Ballarino & Panichella, 2021). Le evidenze pregresse mostrano come l'inizio della differenziazione dei percorsi di scuola superiore è un momento fondamentale per la riproduzione delle disuguaglianze (Gasperoni, 1997; Brunello & Checchi, 2007; Triventi, 2020). L'inizio del tracking nel sistema italiano si posiziona abbastanza precocemente con la differenziazione della scuola secondaria di secondo grado in quattro principali percorsi, con ulteriori stratificazioni interne a ciascuno di essi. I dati empirici mostrano che a questi indirizzi si accede da diverse estrazioni sociali, sottolineando come la relativa scelta sia condizionata dal background socioculturale dello studente e della famiglia, al di là dei risultati scolastici pregressi (Gasperoni, 1997).

Recentemente, la ristrutturazione degli indirizzi (dd.pp.rr. n. 87-88-89/2010) ha portato ad una ulteriore stratificazione interna con un

aumento dell'eterogeneità e delle possibili scelte con diverse considerazioni in termini di prestigio per alcuni indirizzi, come il liceo classico e scientifico, rispetto ad altri.

Almeno alla luce del quadro istituzionale e normativo appena visto, l'orientamento sembra, da un lato, permeare il funzionamento quotidiano della scuola e, dall'altro, essere centrale per il passaggio dalla secondaria di primo a quella di secondo grado. Valutare però l'effettiva intensità ed efficacia dell'orientamento risulta difficile data la sua natura trasversale, con l'eccezione dell'orientamento alla scelta della scuola superiore, che si manifesta in attività più tangibili: oltre al consiglio orientativo di cui si dirà in seguito, si pensi alle azioni informative e promozionali delle scuole, alle fiere dell'orientamento, agli open day, ecc.

Quello che emerge, in quel passaggio cruciale, è un sistema connotato da eterogeneità delle attività e dei processi di orientamento (De Feo & Pitzalis, 2018), prevalentemente di tipo informativo sulla crescente diversificazione dei percorsi, la cui organizzazione è demandata all'autonomia didattica e coordinata da iniziative del contesto locale, spesso differenziata persino a livello di singolo istituto, ma mancante anche di formazione specifica degli attori in gioco (Borgna et al., 2022).

In questo quadro normativo e istituzionale articolato ed entro l'insieme eterogeneo di attività orientative appena richiamate, un solo dispositivo è all'opera a livello nazionale ed è su questo che si focalizza la nostra attenzione: il consiglio orientativo.

1.4 L'orientamento alla scelta della scuola superiore: tra molte attività eterogenee, il consiglio orientativo

Il Consiglio Orientativo, istituito dall'art. 2 del DPR n. 362/1966⁸, viene elaborato dai docenti del Consiglio di Classe al termine del primo ciclo di istruzione *“per gli ammessi all'esame, un consiglio di orientamento sulle scelte successive dei singoli candidati”*; tale consiglio deve essere motivato, non vincolato e verificato in sede di esame. Si tratta quindi di un atto amministrativo che i docenti devono necessariamente e obbligatoriamente esprimere con il fine di orientare gli studenti e le famiglie alla scelta di uno dei percorsi offerti per gli studi del secondo ciclo di istruzione. Il consiglio viene consegnato alle famiglie durante l'ultimo anno della scuola media a ridosso della preiscrizione alla scuola superiore, ovvero in una fase di transizione cruciale dove si posiziona il primo punto di biforcazione dei percorsi educativi. Con il consiglio entrano esplicitamente in gioco in un unico momento comunicativo i diversi attori coinvolti nella scelta della scuola: lo studente, la famiglia e i docenti.

Nonostante sia un dispositivo attivo a livello nazionale, la formulazione del consiglio varia notevolmente tra scuole, in quanto la normativa in merito è abbastanza lacunosa. Le uniche indicazioni riscontrabili sono generiche e sono state definite molti anni dopo l'istituzione del consiglio stesso, ovvero: i. la necessità di consegnarlo in tempo

⁸ Norme di esecuzione della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, concernenti l'esame di Stato di licenza della scuola media.

utile per consentire le preiscrizioni alle scuole superiori, così da potenziarne la funzione orientativa (C.M n. 400/1991); ii. il potere di verifica del consiglio orientativo da parte della sottocommissione⁹ e, qualora fosse necessario, la possibilità di integrarlo (OM n.90/2001). In questi ultimi vent'anni, nonostante le numerose normative sull'orientamento, non troviamo alcun riferimento esplicito al Consiglio Orientativo, nemmeno nelle Linee guida sull'orientamento del 2012 e del 2014; in quelle più recenti del 2022 viene menzionato solamente per ribadire l'obbligatorietà del rilascio di tale parere non vincolate, rimandando proprio al DPR n. 362/1966, e sottolineando come l'E-Portfolio ne rafforzi la capacità orientativa.

1.5 La non neutralità degli insegnanti nell'orientare gli studenti verso la scelta della scuola superiore: evidenze sui bias nel consiglio orientativo

Oltre all'eterogeneità nella formulazione, il consiglio orientativo presenta spesso aspetti controversi, messi in luce anche da studi empirici. Questi mostrano che il consiglio orientativo incorpora anche considerazioni sulle caratteristiche ascritte degli studenti, che puntano nella direzione di una sua sistematica distorsione e del rischio che possa quindi configurarsi come motore di effetti terziari nella riproduzione

⁹ In occasione dell'esame di licenza media si istituisce la commissione di esame con il compito di svolgere le procedure di esame. È formata dai docenti di tutte le classi terze dell'istituto e suddivisa in sottocommissioni corrispondenti alle classi composte dai docenti dei singoli consigli di classe.

delle diseguaglianze (Scheinder, 2014; Esser, 2016; Argentin & Pavo-
lini, 2020).

A livello empirico, specie se quantitativo, l'attenzione è stata posta dai ricercatori sul consiglio orientativo abbastanza recentemente. Alcuni studi hanno evidenziato che studenti da classi sociali più agiate sono più spesso indirizzati nel consiglio verso il canale liceale rispetto ai compagni di origine più modesta, a parità di rendimento scolastico (Checchi, 2010; Bonizzoni et al., 2014a; 2014b; Argentin et al., 2017; Aktaş et al., 2022; Carlana, 2019; Carlana et al., 2022). Va ricordato, a tal proposito, che la scelta del liceo porta quasi universalmente agli studi universitari, diversamente dagli istituti tecnici e professionali; nonostante tali scelte siano formalmente reversibili nel sistema scolastico italiano, la scelta della scuola superiore risulta quindi decisiva rispetto alla futura carriera scolastica e lavorativa.

Gli studi quantitativi sulla distorsione del consiglio orientativo si sono focalizzati sulla stima di tendenze media, senza poter approfondire i fattori e i meccanismi alla base delle differenze rilevate nell'orientare gli studenti. In tal senso, vi sono stati studi di stampo qualitativo (Bonizzoni et al. 2014a; Romito, 2016), che esplorano gli aspetti della formulazione del consiglio, soprattutto concentrandosi sui docenti e sul ruolo che svolgono i loro stereotipi nell'influenzare le scelte educative. Si tratta però di analisi su pochi contesti locali, che indagano solo in piccola parte la variabilità esistente nei processi di formulazione del consiglio. Recentemente Carlana e altri (2019, 2022) hanno rilevato

anche quantitativamente che un fattore pare proprio essere gli stereotipi impliciti degli insegnanti, rilevati tramite test di associazione implicita (IAT): tali lavori mostrano come coloro che hanno pregiudizi più forti orientino in modo più distorto rispetto ai colleghi meno pregiudizievoli. Per una disamina più ampia della letteratura in merito si rimanda al paragrafo 2.3 della tesi dottorale di Manzella (2023).

Sono proprio queste evidenze ad aver portato alla costruzione della formazione *Orientare alla Scelta*. Se per una scelta educativa consapevole, è necessario un efficace orientamento scolastico, soprattutto per gli studenti provenienti da ambienti sociali familiari più svantaggiati, la presenza di distorsioni nel consiglio orientativo in una scelta cruciale come quella della scuola secondaria di secondo grado finisce per minare l'equità dell'intero sistema scolastico.

Il progetto *Orientare alla Scelta* mira quindi a progettare e realizzare una formazione per i docenti chiamati a formulare i consigli orientativi, al fine di renderli migliori e a ridurne le distorsioni, contribuendo così a contrastare le disuguaglianze educative.

2. *La costruzione del progetto Orientare alla Scelta*

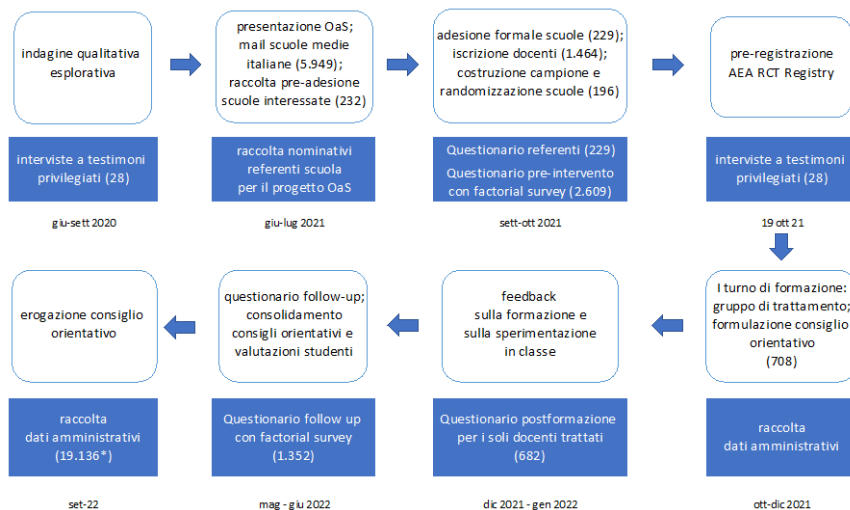
Una caratteristica che accomuna molti studi sul tema dell'orientamento e del consiglio orientativo è la loro natura osservazionale (si vedano, ad esempio: Checchi, 2010; Bonizzoni et al., 2014b; Argentin et al., 2017). Infatti, questi studi raccolgono e analizzano informazioni (quantitative o qualitative) senza manipolare la realtà per vedere quali effetti causali si vengono a generare e cercando di trarre dalle associazioni osservate indicazioni sull'influenza delle caratteristiche degli studenti sul consiglio e sulle relative scelte scolastiche. Inoltre, c'è una scarsa attenzione verso la traduzione dei risultati di ricerca in indicazioni di policy chiare o, ancor meno, in interventi.

Uno studio in ambito orientativo che ha seguito un approccio sperimentale testando proprio un intervento è quello di Barone e colleghi (2017), però non focalizzato sul consiglio orientativo, ma sulla rilevanza di fornire agli studenti di background sociale più modesto informazioni utili alla scelta. Un altro studio è quello di Alesina e altri (2018) che mostrano come rivelare il pregiudizio implicito degli insegnanti verso gli studenti immigrati riduce la distorsione dei primi nell'assegnazione dei voti.

Il progetto *Orientare alla Scelta* vuole fare un passo avanti rispetto nella formulazione di interventi orientativi, proponendone e valutandone sperimentalmente uno, costruito attraverso una solida base conoscitiva che mette assieme, come mostrato in Figura 1: i) un'indagine qualitativa mediante interviste, volta a indagare più a fondo i modi in

cui viene formulato il consiglio orientativo e le ragioni sottostanti le sue distorsioni; ii) l'analisi mediante survey dei modi in cui viene sviluppato il consiglio orientativo dai docenti e la misurazione in un contesto simulato dell'esistenza dei bias nel consiglio e della loro intensità, mediante randomizzazione degli stimoli nel corso di interviste con insegnanti (factorial survey experiment); iii) la valutazione dell'impatto, sia nel contesto simulato sia nel mondo reale, proprio di un intervento informativo volto a ridurre i bias legati alle caratteristiche ascritte degli studenti nel consiglio orientativo e la conseguente riproduzione delle disuguaglianze nell'opportunità di istruzione.

Figura 1 - Processo di ricerca del progetto Orientare alla Scelta



Il processo di ricerca ha avuto inizio nell'estate 2020, periodo in cui si sono concentrate le interviste a testimoni privilegiati, al fine di esplorare aspetti inediti del consiglio in vista della progettazione dei contenuti della formazione. Nella primavera/estate 2021 si è costruito e poi presentato il progetto OaS alle scuole, invitando l'intera popolazione di scuole medie italiane e poi raccogliendo a settembre 2021 l'adesione formale al progetto. In questa occasione si è somministrato il questionario pre-intervento agli insegnanti delle classi terza dell'a.s. 2021/2022 o ai referenti per l'orientamento della loro scuola (2.609 compilazioni). Si sono raccolte 1.473 iscrizioni alla formazione da parte di insegnanti interessati di. Quindi, si è proceduto quindi al processo di randomizzazione con 196 scuole incluse nello studio randomizzato controllato (per dettagli sul disegno valutativo vedi Manzella e Argentin, 2024). A fine ottobre, il gruppo di trattamento ha accesso alla piattaforma online per svolgere la formazione oggetto dell'intervento; il gruppo di controllo ha avuto accesso al secondo turno a inizio anno scolastico successivo, ovvero 2022/2023. A inizio dicembre 2021 si è chiusa la finestra formativa con 708 formati delle scuole di trattamento, in tempo per la formulazione dei consigli, e si è somministrato il questionario post-formazione a coloro che avevano completato la formazione al fine di raccogliere i feedback dai partecipanti. A fine anno scolastico 2021/2022 è stato somministrato nuovamente a tutti i 2.609 docenti il questionario follow-up ripetendo post-intervento il factorial survey. Nelle prossime pagine non si ripercorrono

tutte le fasi di questo processo, trattato altrove per gli aspetti valutativi (Manzella & Argentin, 2024), ma ci si concentra invece sulla parte iniziale del percorso, quella che ha portato alla costruzione dell'intervento formativo per gli insegnanti.

2.1 Il primo passo: l'indagine qualitativa esplorativa

La riflessione che ha guidato il disegno di ricerca è data dalla constatazione che il consiglio orientativo è una politica universale, ma per molti versi ancora opaca, come mostra anche la normativa in merito e la letteratura di settore. Dunque, si è fatto un passo indietro per capire in che modo gli insegnanti declinano questo strumento nei diversi contesti scolastici, non dando per scontata la sua omogeneità. Infatti, come detto nel capitolo precedente, dal punto di vista normativo troviamo una lacuna nel dettare specifiche pratiche che rendano il processo omogeneo fra tutte le istituzioni scolastiche. Per questo motivo ci si è voluto concentrare dapprima nell'indagare le effettive pratiche di orientamento e di formulazione del consiglio diffuse nel sistema scolastico italiano, partendo proprio dalla testimonianza degli attori protagonisti di queste pratiche, ovvero gli insegnanti. Per indagare tale fenomeno la metodologia qualitativa è sembrata quella più adatta, vista la sua efficacia nel far emergere aspetti inediti delle pratiche e, allo stesso tempo, a esplorare in profondità quelli meno conosciuti. Gli interrogativi che hanno guidato questa esplorazione qualitativa riguardano quindi prevalentemente le forme che assume il consiglio orientativo, operativizzati in diverse domande riguardanti alcuni aspetti del

consiglio ancora poco esplorati o addirittura ignorati nella ricerca precedente.

Nella stagione estiva del 2020 si sono condotte 28 interviste in profondità con traccia semi-strutturata (vedi Appendice 1) a testimoni privilegiati. Gli intervistati sono stati individuati fra docenti e coordinatori di classe terza della secondaria di primo grado, referenti orientamento o altre figure che hanno avuto un ruolo specifico nell'orientamento nelle scuole. Infatti, quasi la metà degli intervistati (12) sono o sono state figure strumentali nell'orientamento. Il campione è di tipo non probabilistico e di convenienza, costruito attraverso il campionamento cosiddetto “a valanga”, partendo da esperti sul tema. Nella traccia di intervista semistrutturata si parte dalle pratiche orientative in generale, per indagare le diverse caratteristiche che assume l'implementazione del consiglio orientativo, le modalità e le logiche su cui gli insegnanti si basano nella sua formulazione e nel consegnarlo allo studente e alla famiglia e, anche in vista della costruzione dell'intervento, le esigenze formative degli insegnanti stessi. In particolare, per quanto riguarda il processo di formulazione e la consegna del consiglio, si è indagato: quando esso viene formulato e in quali occasioni formali e informali; il suo livello di dettaglio e di articolazione, la possibilità di più opzioni di scelta, ordinate gerarchicamente secondo l'appropriatezza o meno; le dinamiche fra attori partecipanti alla formulazione e le possibili influenze di altri esterni; la specifica influenza da parte dei genitori, sia implicita che esplicita. Per approfondire il tema

dei fattori sottostanti le distorsioni nel consiglio, si sono esplorati poi i criteri considerati durante la formulazione (ad esempio il rendimento scolastico pregresso, l'attitudine allo studio, il supporto familiare, ecc.), l'eventuale considerazione di altri fattori extrascolastici e le motivazioni sottostanti a queste considerazioni. Un'altra dimensione indagata riguarda le modalità di consegna ai genitori del consiglio orientativo e le occasioni di confronto con loro, soprattutto in caso di dinamiche più tese o di consigli che disattendono le loro aspettative. Dunque, si sono presentati alcuni scenari di orientamento, perlopiù riguardanti casi emblematici in cui la formulazione del consiglio orientativo potrebbe risultare più critica, indagando quanto spesso i docenti si sono trovati in queste situazioni e quali strategie hanno utilizzato. Tali scenari riguardavano diverse situazioni e permettono di approfondire le pratiche diffuse rispetto a: rendimento scolastico (studenti eccellenti in tutte le materie, altri appena sufficienti, ecc.) e alle preferenze di scelta degli studenti (studenti che non hanno nessun'idea di quale scelta compiere); propensione di studenti e famiglie a compiere scelte considerate non appropriate, anche in riferimento al proprio background socioeconomico, al futuro ambiente scolastico e al genere prevalente nell'indirizzo scelto; occasioni in cui la famiglia fa richiesta di un consiglio orientativo specifico, soprattutto qualora non vi sia accordo con ciò che viene richiesto; casi di disaccordo tra insegnanti nella formulazione del consiglio. Infine, si sono indagate le consapevolezza e le preoccupazioni dei docenti riguardo alle potenziali

distorsioni che le caratteristiche di base degli studenti, ovvero il loro genere e il background socioeconomico e migratorio, possono generare, focalizzandosi particolarmente su quanto si sentono preparati al riguardo e a quanto tale preparazione e le relative preoccupazioni siano diffuse fra i colleghi. Inoltre, si sono esplorate iniziative e interventi in merito, conosciute o attuate dagli insegnanti stessi, e le opinioni circa il potenziale ruolo del consiglio stesso come strumento di neutralizzazione delle disuguaglianze. Gli insegnanti si sono infine espressi anche riguardo alla loro formazione ideale sul tema del consiglio orientativo e alle conoscenze e competenze su cui credono sia necessario soffermarsi.

2.2 I risultati dell'indagine qualitativa alla base della formazione

Dall'analisi delle interviste emerge chiaramente come il processo alla base dell'implementazione del consiglio orientativo risulta poco omogeneo, lungo le molte dimensioni considerate. Spesso l'orientamento vero e proprio inizia in terza, seppur il consiglio debba essere poi formulato entro il primo quadrimestre, ovvero in pochi mesi. Tutto risulta ancor più problematico in presenza di insegnanti precari, che si ritrovano a dover formulare un giudizio su studenti che non conoscono. Il quadro si aggrava se andiamo ad esplorare le dinamiche decisionali fra insegnanti, ovvero chi decide effettivamente quale consiglio formulare. L'opinione espressa è più spesso quella di un solo docente rispetto ad una decisione presa a livello collegiale, ovvero il consiglio

finisce per coincidere con il parere del coordinatore o dell'insegnante della materia specifica, che stila materialmente il consiglio. Spesso sono proprio i casi più "critici", a causa del rendimento, del background familiare dello studente, dell'appropriatezza della scelta o altro, che portano ad una negoziazione fra insegnanti, più o meno accesa, o anche a una negoziazione, più o meno esplicita, con la famiglia. Il processo risulta ancora meno omogeneo guardando proprio a quando inizia l'interazione orientativa con la famiglia in vista della formulazione del consiglio e quanto questa sia più o meno duratura. Anche la consegna del consiglio stesso avviene in differenti modalità e non sempre si lascia spazio ad un confronto aperto con la famiglia, anche se spesso i docenti sono a disposizione, qualora la famiglia lo richiedesse. Già in questo frangente si ravvisa una mancanza di attenzione vero studenti e famiglie più svantaggiate, in quanto sono più spesso proprio quelle sono meno partecipative a livello scolastico e quindi anche quelle che più difficilmente richiedono un confronto aggiuntivo. Aggrava questo quadro il fatto che tali famiglie sono quelle più bisognose di supporto nell'orientamento verso le differenti carriere educative, essendo più spesso meno informate sull'offerta formativa o con meno esperienza diretta del grado di istruzione per cui si è chiamati a compiere una scelta.

Anche i criteri stessi considerati della formulazione del consiglio sono poi spesso differenti e non trovano accordo tra gli insegnanti, che mostrano diverse opinioni su quali considerare senza discriminare gli

studenti secondo le loro caratteristiche ascritte. Emergono spesso criteri che ripropongono indirettamente le differenze di base degli studenti, come ad esempio, oltre all'atteggiamento dello studente e il suo rendimento scolastico, anche il background socioeconomico e culturale. In particolare, si guarda alle opportunità dello studente di avere un sostegno culturale o economico a casa come un aiuto nei compiti o nello studio, o in termini di investimenti futuri in studi universitari. I docenti inoltre considerano le opportunità del contesto in cui è inserito lo studente, ovvero guardando all'offerta formativa locale, la possibilità di spostamento per iscriversi in altri comuni, oppure l'ambiente scolastico nella scuola superiore, che gli studenti potrebbero trovare. Si sono viste emergere nelle interviste anche alcune stimolanti esperienze vissute dagli insegnanti con situazioni di non allineamento della realtà ad aspettative stereotipiche. Ad esempio, le famiglie più svantaggiate, cioè con un background socioeconomico inferiore o migrante, non puntano sempre e solo al ribasso, ma spesso vedono nel percorso educativo dei figli un'opportunità di riscatto sociale, arrivando a puntare addirittura al rialzo rispetto alle capacità degli studenti.

Si osserva poi che spesso non c'è consapevolezza da parte degli insegnanti sul loro ruolo di riproduttori delle disuguaglianze e spesso è emersa una completa mancanza di attenzione verso le questioni di genere. In molte delle domande sull'appropriatezza di alcuni percorsi rispetto ad altri, emerge come gli insegnanti credano siano questioni

ormai non più rilevanti, mentre le evidenze ci mostra come questo non sia affatto un problema del passato (Biemmi & Leonelli, 2020; Zanga, 2021).

Emerge infine una scarsa conoscenza dell'offerta formativa e dei diversi percorsi disponibili, che si accompagna però a consapevolezza sulle lacune conoscitive esistenti; infatti, questa viene spesso segnalata proprio dagli insegnanti stessi come una competenza mancante da inserire in un'ipotetica futura formazione, insieme a indicazioni operative sui criteri da considerare per la formulazione dei consigli orientativi.

I risultati fin qui brevemente illustrati mostrano chiaramente la grande varietà di situazioni emersa alla base dei consigli orientativi dati dagli insegnanti, lungo tutte le dimensioni considerate. Abbiamo visto così come uno strumento che pare essere l'unica politica nazionale per l'orientamento, si rivela invece uno strumento declinato in diverse modalità dagli attori nei contesti scolastici locali. La nostra ricerca, quindi, evidenzia la natura molteplice del consiglio orientativo, che finisce per generare interventi differenti tra diverse scuole, con il rischio – già evidenziato - che le stesse modalità di formulazione ed erogazione del consiglio stesso possano configurarsi come fonti di effetti terziari. Quando si analizzano le politiche e le loro ricadute sulle disuguaglianze emerge, sul piano valutativo di un intervento esistente, la necessità di “spacchettare” le politiche per capire veramente come gli attori le usano all'interno dei processi di riproduzione delle

diseguaglianze, in linea con quanto suggerisce la letteratura sulla valutazione realista, che vede l'attivarsi di meccanismi differenziali in contesti differenti (Pawson & Tilley, 1997).

Si osserva poi che gli insegnanti si mostrano ancora molto cauti e poco propensi a prendere seriamente il consiglio come uno strumento con cui contrastare le forme di diseguaglianza tra gli studenti.

Ciò contrasta con interventi leggeri (Barone et al.; 2017; Alesina et al.; 2018) che hanno invece mostrato ottimi risultati nel rendere il sistema più equo attraverso un'informazione adeguata alle famiglie o agendo direttamente sugli insegnanti. Le evidenze disponibili suggeriscono che sia importante lavorare sui consigli orientativi, in modo che assumano forme meno riproduttive delle diseguaglianze sociali e così che siano più effettivamente capaci di orientare le scelte degli studenti.

Allo stesso tempo, gli stessi docenti chiedono a gran voce una formazione specifica sull'orientamento, che possa dare i necessari strumenti specifici per assolvere questo compito orientativo, aldilà del mero adempimento burocratico, avvertito come gravoso e delicato.

2.3 Dall'indagine alla formazione

La ricerca qualitativa condotta ha portato a pensare e a progettare l'intervento di informazione e formazione presentato in questo lavoro. Infatti, l'indagine qualitativa è stata di fatto anche uno studio preparatorio alla progettazione dei contenuti della formazione illustrata nel dettaglio nel prossimo capitolo (vedi cap. 4). Nella costruzione

dell'intervento, siamo quindi partiti dalla premessa che gli insegnanti possono influenzare significativamente le scelte scolastiche degli studenti e delle loro famiglie e dall'evidenza fornita dagli studi precedenti, che mostra distorsioni e influenza dei loro consigli, che possono contribuire alla riproduzione delle disuguaglianze educative (più precisamente quelle dovute all'origine sociale degli studenti, al background migratorio e al genere). Inoltre, l'esplorazione qualitativa ha confermato l'esistenza di una bassa consapevolezza dei docenti di questo ruolo nella produzione di effetti terziari, rafforzando i lavori precedenti che insistono sul meccanismo dell'accrescere la consapevolezza degli insegnanti circa i propri stereotipi.

A partire da precedenti lavori di Barone e colleghi (2017), Argentin & Gerosa (2022) e Alesina e colleghi (2018), che hanno promosso interventi leggeri, si è pensato quindi di progettare un intervento volto ad offrire agli insegnanti (*effect on whom*) l'opportunità di frequentare una formazione professionale incentrata sul come fare orientamento scolastico (*effect of what*). L'obiettivo è ridurre i loro potenziali bias nel formulare il consiglio orientativo rendendolo il più possibile libero da pregiudizi e stereotipi (*effect on what*), incrementando la loro consapevolezza del potenziale effetto di riproduzione delle disuguaglianze insito nel consiglio.

La formazione che si è predisposta è composta da brevi video sul tema delle disuguaglianze nei sistemi scolastici caratterizzati da tracking, in particolare quello italiano, focalizzandosi poi sull'orientamento e sul

consiglio orientativo, e da un libretto contenente consigli e suggerimenti pratici sull'orientamento di studentesse e studenti alla scelta degli studi dopo il primo ciclo di istruzione. Partendo dalle tematiche promettenti emerse nell'esplorazione qualitativa, se ne sono selezionate alcune per formulare una bozza preliminare di indice di video da erogare durante la formazione. In particolare, quelle individuate riguardavano (i.) le diseguaglianze nell'istruzione e il ruolo che la scuola e i vari attori possono giocare nella riproduzione di esse, soprattutto riguardo all'origine sociale degli studenti, in termini socioeconomici e di background migratorio, ma anche di genere; (ii.) il consiglio orientativo e come questo strumento possa contribuire a riprodurre le diseguaglianze, mostrando che l'orientamento può essere uno strumento iniquo, e mostrando come invece possa essere uno strumento di neutralizzazione di queste. Partendo da questa traccia, si sono individuati e poi invitati, per la costruzione dei video, esperti accademici di diverse discipline e operanti nei diversi ambiti di approfondimento per la realizzazione di video-pillole di breve durata da inserire nella piattaforma formativa (si veda par. 3.1).

I consigli che compongono il libretto sono stati formulati attraverso un lavoro a moltissime mani, che ha mescolato sapere esperienziale, sapere esperto, risultati di ricerca e piste promettenti agli occhi dei ricercatori coinvolti, oltre che i risultati emersi dall'indagine qualitativa, già citati in precedenza. Si è quindi predisposta una prima bozza del libretto selezionando alcune tematiche e strutturandone l'indice,

riprendendo i temi affrontati nei video della formazione e con lo scopo di dare suggerimenti molto pratici. Si è pensato di integrare diverse sezioni che potessero rispondere anche ai desideri di formazione emersi nell'esplorazione qualitativa, ovvero: un approfondimento sull'offerta formativa e ampliamento della conoscenza in merito; i criteri da considerare durante la formulazione dei consigli orientativi e la gestione della comunicazione con gli altri decisori (colleghi insegnanti, famiglie, studenti, ecc.); e strategie o strumenti per evitare la riproduzione delle disuguaglianze. Infine, si è realizzato un confronto fra i curatori dei video della formazione condividendo con loro la prima stesura del libretto per una prima validazione attraverso un focus group, tenuti online a settembre 2021. Dalla discussione emersa si sono tratte indicazioni che ci hanno portato alla versione finale del libretto, presentato nel prossimo capitolo.

3. La formazione Orientare alla Scelta

La formazione è stata erogata nei mesi immediatamente precedenti alla formulazione del consiglio nelle scuole. Più precisamente, il primo turno di formazione nell'a.s. 2021/2022 ha avuto accesso ai contenuti da ottobre 2021, con l'impegno di terminare la formazione entro la formulazione dei consigli orientativi, quindi non oltre i primi giorni del mese di dicembre 2021. La formazione è stata erogata attraverso una piattaforma online dedicata, con codice di accesso personale vincolato alla propria email, ove seguire autonomamente un percorso formativo *light touch* della durata di circa cinque ore.

3.1 I contenuti video della formazione

Dopo una breve parte introduttiva di spiegazione sul senso dell'iniziativa¹⁰ e di spiegazione della piattaforma, la formazione si divide in due parti, da seguire necessariamente secondo l'ordine cronologico proposto: la visione di alcuni video di breve durata e la lettura di un libretto contenente consigli e suggerimenti pratici sull'orientamento alla scelta degli studi dopo il primo ciclo di istruzione.

La prima parte di video è a sua volta divisa in due sezioni, retoricamente strutturate come una prima *pars destruens* e una seconda *pars construens*.

La prima sezione “*Scuole e diseguaglianze*” raccoglie video informativi sul tema delle diseguaglianze nei sistemi scolastici caratterizzati da *tracking* e nel sistema italiano, considerando anche il ruolo centrale della scelta post-licenza media e del consiglio orientativo. I video di questa sezione sono tenuti da accademici operanti nei diversi ambiti, quali:

- *Il ruolo della scuola nelle diseguaglianze* – a cura di Gianluca Argentin, dell'Università degli studi di Milano-Bicocca, che introduce al ruolo della scuola nella riproduzione delle diseguaglianze;

¹⁰ Questo video è stato pensato come un saluto istituzionale e curato dal professor Gian Paolo Barbetta.

- *Istruzione secondaria e origini sociali degli studenti* – a cura di Carlo Barone, dell'Università Science-Po di Parigi, che tratta il tema dell'influenza esercitata dalle origini sociali degli studenti;
- *Istruzione secondaria e background migratorio* – a cura di Mariagrazia Santagati, Università Cattolica del Sacro Cuore, dove si parla degli studenti con background migratorio e delle loro specifiche difficoltà nella scelta scolastica;
- *Studenti e studentesse della scuola secondaria* – a cura di Alessandra Minello, dell'Università di Padova, che tratta il tema del ruolo che gioca il genere nella scelta della scuola secondaria di secondo grado;
- *Il ruolo del consiglio orientativo nelle diseguaglianze* – a cura di Marco Romito, dell'Università degli studi di Milano-Bicocca, che spiega con taglio critico il ruolo giocato dal consiglio orientativo nelle diseguaglianze.

La seconda sezione “*E ora che cosa fare?*” è composta da alcuni video informativi e formativi focalizzati su orientamento e consiglio orientativo che tengono conto del quadro di insieme illustrato in precedenza e che aiutano a formulare consigli meno distorti. I contributi video sono:

- *L'orientamento in Italia: debolezze e possibilità di miglioramento* – a cura di Gianluca Argentin, dove si parla dell'orientamento in Italia, delle sue debolezze e di quali sono le possibilità di miglioramento;

- *Scelte scolastiche e di carriera: il processo di orientamento* – a cura di Diego Boerchi, Università Cattolica del Sacro Cuore, che parla di scelte scolastiche e di scelte di carriera, e tratta il tema del processo di orientamento con un taglio psicologico.
- *Perché co-costruire il consiglio orientativo?* – a cura di Greta Mazzetti, Università degli studi di Bologna, che introduce all’idea di un consiglio orientativo “*co-costruito*”, dando alcuni suggerimenti per contribuire a questo processo.

A questo punto della sezione seguono quattro video che introducono ai contenuti del libretto, in particolare alle sue tre sezioni e un approfondimento tenuto da Elisa Manzella, riguardo al tema “*Alcuni strumenti online sull’offerta formativa*”, dove si mostra operativamente come utilizzare queste fonti, al fine di ampliare la propria conoscenza sulle opportunità formative presenti sul territorio.

3.2 Il libretto sui consigli pratici

Il libretto merita un approfondimento a parte, dal momento che raccoglie i consigli pratici per un rendere più efficace e più equo l’orientamento alla scelta.

La prima sezione “*Migliorare la conoscenza sull’offerta formativa della scuola secondaria*” fornisce una guida dettagliata su come valutare, rafforzare e condividere la conoscenza sull’offerta formativa della scuola secondaria di secondo grado, coinvolgendo insegnanti, studenti e famiglie in un processo informativo e decisionale più consapevole e

collaborativo. Si inizia esplorando la complessità delle fonti di informazione riguardanti le scelte scolastiche, evidenziando le lacune nella conoscenza dei diversi attori, specialmente tra insegnanti, genitori e studenti. Vengono proposte strategie e domande guida per valutare e potenziare la propria conoscenza e comprensione dell'offerta formativa della scuola secondaria di secondo grado. Si consiglia il confronto con i colleghi, gli studenti e le famiglie, per ottenere opinioni e completare eventuali lacune informative, e di condividere le risorse informative online, cogliendo anche l'occasione per individuare stereotipi e fornire informazioni realistiche. Si pone inoltre l'accento sull'importanza di intraprendere colloqui individuali con studenti e genitori per comprendere le aspirazioni e le competenze degli studenti, anche attraverso l'utilizzo di strumenti come questionari, portfolio e schede di lavoro, per co-costruire con i diversi attori un quadro dettagliato e condiviso della situazione di ciascuno studente.

La seconda sezione *“Come focalizzare lo sforzo per i consigli orientativi, massimizzando la tua influenza”* suggerisce strategie volte a concentrare gli sforzi orientativi e massimizzare l'efficacia dei consigli. Si parte dalla premessa dell'esistenza di diversi vincoli per gli insegnanti, tra cui il numero di studenti, i limiti di tempo, le conoscenze limitate, la presenza di formati prestabiliti, eventuali richieste specifiche delle famiglie, ecc. Al netto di ciò, per gestire queste sfide si propone di identificare e focalizzarsi su determinati studenti e situazioni specifiche, che richiedono maggiore attenzione. Si illustra un esempio

di approccio per identificare casi impegnativi, come studenti con prestazioni medie, senza preferenze chiare oppure con genitori meno informati. Una *checklist* che aiuta a individuare situazioni dove la discrezionalità dell'insegnante viene fornita e si invita a usarla perché può aiutare nella scelta degli studenti più bisognosi di orientamento, suggerendo di concentrare gli sforzi orientativi su questi casi più "incerti". Una volta individuati i casi, si forniscono consigli di metodo per la formulazione del consiglio orientativo, incoraggiando alla costruzione dello stesso mediante il coinvolgimento in un processo collegiale di docenti, genitori e studenti. In particolare, si suggerisce l'adozione di un consiglio "non standard", proponendo opzioni multiple e flessibili, adattando gli strumenti alle complessità dei casi, per abbracciare una visione di funzione orientativa che aiuti studenti e genitori a valutare diverse opportunità formative.

La terza sezione "*Come evitare l'involontaria riproduzione delle disuguaglianze*" sottolinea l'importanza di utilizzare il consiglio orientativo come strumento per ridurre attivamente le disuguaglianze educative e per aumentare la propria consapevolezza, come anche quella di studenti e genitori, circa i meccanismi automatici e impliciti che guidano le decisioni di tutti, promuovendo invece scelte consapevoli e meno influenzate da stereotipi e pregiudizi. Dunque, ci si concentra qui sulla prevenzione dell'involontaria riproduzione delle disuguaglianze che ha luogo nel processo di formulazione dei consigli orientativi. Partendo da suggerimenti pratici sui casi in cui la riproduzione

è più probabile, come le situazioni più incerte individuate nella seconda sezione, si esemplificano concretamente possibili accortezze per la prevenzione, come domande di autovalutazione del rischio di propria sottovalutazione dell'influenza esercitata dalle caratteristiche ascritte più distorsive, quali l'origine sociale, il background migratorio e il genere. Dunque, si suggerisce un esercizio controfattuale per interrogarsi sui casi a maggior rischio di distorsione del consiglio: valutando scenari ipotetici si analizza se il consiglio cambierebbe, ad esempio, se lo studente fosse maschio piuttosto che femmina. Inoltre, si ribadisce l'importanza di coinvolgere la famiglia nella discussione attiva sul consiglio e sui risultati di tale esercizio, esplicitando e condividendo gli assunti alla base della sua formulazione, sempre nell'ottica di co-costruire decisioni più consapevoli e innovative.

4. La partecipazione alla formazione

Nelle prossime pagine si guarda a quanto gli insegnanti invitati hanno preso parte alla formazione *OaS* e quali caratteristiche hanno i partecipanti rispetto ai non partecipanti, così da cogliere i processi di auto-selezione dei docenti in questo tipo di attività.

4.1 Le caratteristiche degli insegnanti partecipanti

Esploriamo qui le caratteristiche degli insegnanti che influenzano due aspetti tra loro collegati, ma non interamente sovrapposti: i. la volontà di partecipare alla formazione e, in seguito, ii. il completamento della

stessa. Gli insegnanti delle scuole coinvolte erano tutti invitati a compilare un questionario, nel quale potevano poi dire se avrebbero voluto iscriversi alla formazione. A seguire, gli interessati sono stati invitati a fare la formazione e si è registrata la loro partecipazione effettiva. Per indagare il primo aspetto circa l'interesse alla formazione e la relativa autoselezione, si utilizza un campione di 2.547¹¹ insegnanti o altre figure strumentali dell'orientamento alla scelta dell'a.s. 2021/2022 a cui è stato somministrato il questionario pre-intervento con *factorial survey*. Tale campione comprende anche i 1.803 insegnanti delle 196 scuole che hanno compilato il questionario nel periodo *pre-intervento* in modo agganciabile alla seconda rilevazione di follow-up, ovvero il campione detto "*follow-up completo*"¹² su cui calcoleremo anche le misure di *compliance* nel paragrafo successivo (vedi par. 4.2). Passeremo poi ad indagare le caratteristiche che influenzano il completamento della formazione da parte degli insegnanti, mantenendo il subcampione di 795 docenti delle 102 scuole assegnate al primo turno di formazione, ovvero coloro che sono stati effettivamente invitati ad accedere alla piattaforma formativa nell'a.s. 2021/2022.

¹¹ Si considerano qui sia le scuole poi assegnate al gruppo di trattamento sia quelle assegnate al gruppo di controllo; si è invece scelto di eliminare dal campione iniziale di 2.609 compilanti i 62 docenti di scuole escluse dal processo di randomizzazione al fine di rendere le analisi più coerenti fra loro anche in vista del successivo interrogativo (ii.) circa l'influenza delle caratteristiche degli insegnanti nel completamento della formazione.

¹² Per una disamina più approfondita dei diversi campioni analitici disponibili si veda Manzella e Argentin (2024).

4.1.1 Chi si interessa maggiormente alla formazione sull'orientamento?

Tra gli insegnanti che hanno compilato il questionario iniziale, il 58% ha deciso di iscriversi alla formazione. La Tabella 1 mostra le probabilità predette dal modello sull'iscrizione alla formazione in base alle diverse caratteristiche degli insegnanti considerate, con i relativi intervalli di confidenza per tenere adeguatamente conto della relativa incertezza delle stime.

Osserviamo che all'aumentare dell'età diminuisce la probabilità di iscriversi alla formazione, con la classe di età *“61 anni o più”* che mostra una probabilità significativamente più bassa rispetto alle altre classi. Le docenti sembrano poi avere una probabilità significativamente più alta di iscrizione rispetto ai colleghi maschi; inoltre, gli insegnanti di scuole del Sud Italia mostrano una probabilità di iscrizione più alta rispetto alle altre regioni. Guardando al percorso di istruzione pregressa dei docenti, coloro che hanno conseguito un titolo post-laurea sembrano avere una probabilità più alta di interessarsi alla formazione rispetto a quelli con una laurea; mentre non sembrano esserci differenze significative tra i tipi di diploma conseguiti. Gli insegnanti che si dichiarano *“abbastanza o molto”* soddisfatti della loro istruzione precedente sembrano avere una probabilità leggermente più bassa di iscrizione alla formazione rispetto a quelli insoddisfatti.

Tabella 1 - Probabilità di iscriversi alla formazione OaS per caratteristiche degli insegnanti (probabilità predette dal modello Logit e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.547)

		<i>probabilità predette</i>	<i>intervalli di confidenza 95%</i>	
<i>classe d'età</i>	fino a 35	0,66	0,61	0,71
	36-45	0,64	0,59	0,68
	46-50	0,68	0,63	0,73
	51-55	0,64	0,59	0,69
	56-60	0,62	0,56	0,68
	61+	0,57	0,48	0,65
<i>genere</i>	maschile	0,57	0,52	0,63
	femminile	0,66	0,63	0,69
<i>area geogra- fica</i>	nord	0,62	0,58	0,66
	centro	0,66	0,58	0,74
	sud	0,71	0,65	0,76
<i>titolo di studio</i>	laurea	0,63	0,60	0,67
	post-laurea	0,68	0,63	0,73
<i>tipo di diploma</i>	liceo classico o scientifico	0,65	0,62	0,68
	altro liceo	0,63	0,58	0,67
	tecnico o professionale	0,65	0,59	0,71
<i>soddisfazione diploma</i>	Per niente/poco	0,67	0,62	0,73
	Abbastanza	0,64	0,61	0,67
<i>tipo contratto</i>	determinato	0,65	0,61	0,70
	indeterminato	0,64	0,61	0,67
<i>ruolo nell'o- rientamento</i>	insegnante	0,54	0,50	0,58
	coordinatore	0,77	0,73	0,81
	referente	0,91	0,87	0,94

Non sembra esserci una differenza significativa tra insegnanti con contratti a tempo determinato o indeterminato, mentre l'avere un ruolo specifico nell'orientamento sembra influenzare positivamente l'iscrizione alla formazione: infatti, i referenti dell'orientamento o i coordinatori di classi terze hanno probabilità significativamente più alte di iscrizione rispetto agli altri insegnanti. Questo suggerisce che il coinvolgimento attivo nei processi di orientamento può essere associato a un maggiore interesse a partecipare alla formazione tra gli insegnanti, ricordando però che l'adesione formale delle scuole al progetto *OaS* prevedeva a monte la garanzia di partecipazione minima di un docente per classe e, preferibilmente, proprio del referente per l'orientamento o del coordinatore. Vedremo quindi poi quanto tali intenzioni si siano realmente tradotte in completamento della formazione.

4.1.2 Quali insegnanti completano la formazione?

Al fine di ottenere la certificazione delle ore di formazione, per gli insegnanti era necessario accedere alla piattaforma e completare la visione di tutti i video, leggere integralmente il libretto e compilare tutti i questionari proposti, ovvero quello pre-intervento, quello post-formazione per la raccolta dei feedback sulla formazione stessa e la rilevazione finale di follow-up. Si rileva un tasso di completamento della formazione *OaS* del 89% fra gli iscritti invitati a partecipare e accedere delle scuole del primo turno nell'a.s. 2022/2023 e del 55% rispetto ai compilanti il questionario nel gruppo di scuole poi assegnate al

trattamento. In sostanza, se un insegnante tra quelli che avevano compilato il questionario esprimeva interesse per la formazione, quasi sempre poi partecipava davvero alla stessa e la completava.

Similmente a quanto appena visto, la Tabella 2 mostra la probabilità predetta del modello logit di completare la formazione in relazione alle caratteristiche degli insegnanti sul campione di 795 docenti che si erano realmente iscritti alla formazione, una volta invitati ad accedere alla piattaforma. Gli insegnanti di fascia d'età più elevata mostrano probabilità inferiori di completare la formazione rispetto ai colleghi più giovani, con un calo significativo al crescere dell'età. Le docenti hanno una probabilità di completare la formazione leggermente superiore rispetto ai colleghi maschi, ma in tal caso la differenza non è significativa; gli insegnanti che provengono da scuole del Nord Italia mostrano una probabilità maggiore di completare la formazione rispetto a quelli del Meridione. I tipi di diploma di maturità conseguito presentano probabilità simili di completare la formazione, sebbene conseguire la maturità classica o scientifica sembri aumentare la propensione a completare la formazione. Gli insegnanti con contratto a tempo indeterminato presentano una probabilità significativamente superiore di completamento rispetto a quelli a tempo determinato. Inoltre, anche qui ritroviamo la tendenza a formarsi maggiormente da parte di referenti orientamento e dei coordinatori di classe rispetto agli insegnanti ordinari di classe terza.

Tabella 2 –Probabilità di completare la formazione OaS per caratteristiche degli insegnanti (probabilità predette dal modello Logit e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=795)

		<i>probabilità predette</i>	<i>intervalli di confidenza 95%</i>	
<i>classe d'età</i>	fino a 35	0,93	0,88	0,97
	36-45	0,91	0,87	0,95
	46-50	0,92	0,88	0,95
	51-55	0,87	0,81	0,93
	56-60	0,83	0,75	0,90
	61+	0,69	0,55	0,82
<i>genere</i>	maschile	0,88	0,81	0,94
	femminile	0,89	0,87	0,92
<i>area geografica</i>	nord	0,90	0,87	0,93
	centro	0,89	0,85	0,93
	sud	0,87	0,81	0,93
<i>titolo di studio</i>	laurea	0,89	0,87	0,92
	post-laurea	0,88	0,84	0,93
<i>tipo di diploma</i>	liceo classico o scientifico	0,90	0,87	0,93
	altro liceo	0,87	0,82	0,92
	tecnico o professionale	0,88	0,82	0,94
<i>soddisfazione diploma</i>	Per niente/poco	0,88	0,83	0,94
	Abbastanza	0,89	0,87	0,91
<i>tipo contratto</i>	determinato	0,80	0,73	0,87
	indeterminato	0,91	0,89	0,94
<i>ruolo nell'orienta- mento</i>	insegnante	0,86	0,83	0,90
	coordinatore	0,89	0,85	0,93
	referente	0,98	0,95	1,00

4.2 Il tasso di completamento della formazione

In questo paragrafo vedremo il tasso di completamento della formazione tra tutti gli insegnanti delle scuole che sono state invitate al primo turno di formazione a.s. 2021/2022, a livello di scuole e classi e a livello di studenti entro le classi ove insegnano i partecipanti. Questi dati sono particolarmente importante perché ci permettono di capire quante classi e quanti studenti sono stati realmente toccati indirettamente dalla formazione erogata ai loro insegnanti, al di là della loro partecipazione individuale a *OaS*.

Rispetto ai tassi di completamento, sia a livello di scuola, sia di classe e studente (Tab. 3) si sono stimate le frequenze percentuali di scuole/classi/studenti con almeno un insegnante che ha completato la formazione¹³ o che sono stati esposti/i a quello che abbiamo definito “trattamento intensivo”, cioè la partecipazione di insegnanti che coprivano un rilevante numero di ore nella classe¹⁴. Si rileva solamente una scuola assegnata al trattamento in cui nessun insegnante ha completato il percorso formativo; dunque, il 99% delle scuole hanno almeno un insegnante formato. Si stima che l’86,2% di classi¹⁵ ha visto

¹³ Si considerano qui i docenti che hanno completato tutte le attività della formazione, visionando tutti i video disponibili in piattaforma e leggendo il libretto.

¹⁴ La misura di trattamento intensivo è stata calcolata sulla base della presenza di almeno 2 insegnanti che hanno completato la formazione considerando insegnanti di italiano o matematica, coordinatori di classe o almeno 2 insegnanti di altre materie (per le classi che non rispettavano le altre condizioni).

¹⁵ Si precisa che in fase di reclutamento, si è richiesto alle scuole di iscrivere almeno un insegnante per ciascuna classe. In fase di assegnazione delle scuole ai due gruppi, si è scelto di includere nel processo di randomizzazione solamente le scuole che avevano un tasso di adesione

almeno un insegnante formato e il 56,3 % sono state esposte a un trattamento intensivo. L'86,4% di studenti nelle classi hanno almeno un insegnante che ha completato la formazione e il 57% beneficia indirettamente di un trattamento intensivo. Inoltre, vi sono stati in media 2,2 insegnanti per ogni classe che hanno concluso la formazione.

Tabella 3 - Statistiche sull'esposizione alla formazione per scuole, classi e studenti nelle scuole assegnate al primo turno di trattamento

% di scuole con almeno un insegnante formato	99,0
% di classi con almeno un insegnante formato	86,2
% di classi esposte a trattamento intensivo	56,3
% di studenti con almeno un insegnante formato	86,4
% di studenti esposti a trattamento intensivo	57,0
numero medio insegnanti formati per studente nella classe	2,2

di almeno 0,4 insegnanti per classe. Inoltre, abbiamo casi con più di un insegnante trattato nella stessa classe. Per una disamina più approfondita del disegno valutativo vedi Manzella e Argentin (2024).

5. *La soddisfazione per la formazione*

In questo capitolo analizzeremo il gradimento espresso dai docenti in merito al percorso formativo *Orientare alla Scelta*. Vedremo prima i feedback dati dai partecipanti direttamente in piattaforma alla fine dell'erogazione di ciascun video (par. 5.1), per poi passare alle analisi dei risultati del questionario post-formazione dedicato proprio alla rilevazione del gradimento dei partecipanti (par. 5.2).

5.1 *I feedback dei partecipanti nella piattaforma formativa*

Durante lo svolgimento della formazione in piattaforma, una volta conclusa la fruizione di ciascun video, veniva richiesto di associare ad esso due punteggi da 0 a 10, relativi alla sua utilità e al carattere innovativo dei contenuti. Si sono raccolti feedback in piattaforma da parte di 1.098 partecipanti, distribuiti fra i partecipati al primo turno di formazione (728 del gruppo di trattamento) e del secondo turno (370 del gruppo di controllo)¹⁶. I feedback complessivamente raccolti sono 11.853, relativamente a utilità e innovatività dei dodici video informativi e formativi visionati in piattaforma.

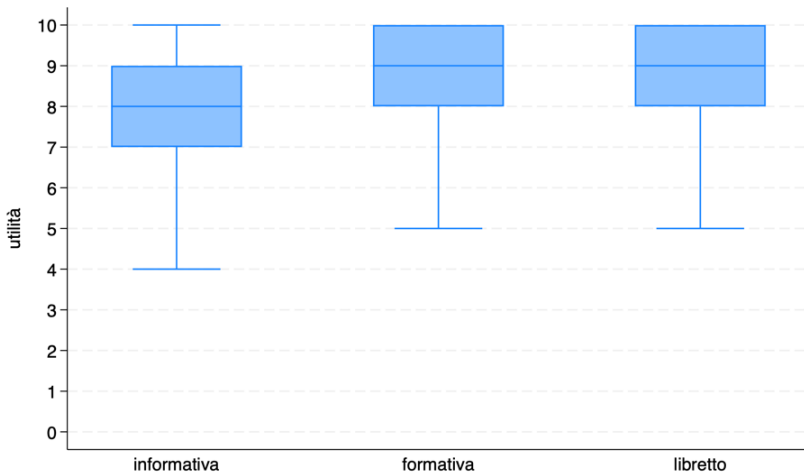
La Figura 2 mostra la distribuzione dei punteggi dati in piattaforma sull'utilità dei contenuti video fruiti per ciascuna sezione¹⁷, della

¹⁶ Si utilizza il campione di partecipanti ai due turni di formazione per completezza, i risultati non variano utilizzando solamente i feedback espressi dai partecipanti del primo turno di formazione.

¹⁷ Per facilitare la lettura dei risultati si è suddivisa più sinteticamente la formazione in tre sezioni, ovvero i. la prima sezione *informativa*, ii. la seconda sezione *formativa*, iii. la terza sezione di video introduttivi al *libretto*.

formazione. In generale vediamo che anche per l'utilità della prima sezione, quella con i giudizi più bassi, il 75% della distribuzione si colloca almeno oltre il punteggio 7, che significa almeno abbastanza utile.

Figura 2 - Distribuzione di frequenza del punteggio medio dato in piattaforma sull'utilità per sezione della formazione OaS dai partecipanti (box plot; n=11.853)



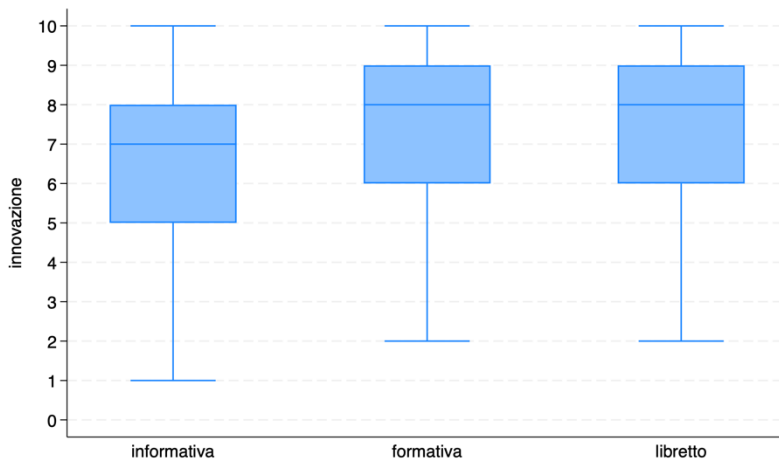
Possiamo notare come i partecipanti siano abbastanza concordi sui punteggi indicati con una deviazione standard che non supera mai i due punti su dieci. Le sezioni *formativa* e di introduzione al *libretto* hanno un punteggio mediamente più elevato (9), rispetto a quella *informativa* che mantiene comunque un punteggio mediano più che sufficiente (8), anche se maggiormente variabile. In sintesi, quindi, la

formazione viene considerata decisamente utile e tanto più utile quanto più si procede al suo interno, passando dalla parte informativa ai consigli del libretto.

Guardando alla distribuzione del punteggio dato in piattaforma sul carattere innovativo dei contenuti per ciascuna sezione (vedi Figura 3), troviamo dei punteggi leggermente più contenuti ma comunque sempre complessivamente più che sufficienti. La sezione *informativa* è considerata meno innovativa rispetto alle altre con una mediana di 7 punti, dove però solo il 14% associa un punteggio insufficiente (da 0 a 5). Ritroviamo una simile distribuzione per la sezione *formativa* e per quella introduttiva al *libretto*, con punteggi più elevati rispetto a quella *informativa*: a parità di variabilità nei punteggi il punteggio mediano è qui di 8.

Complessivamente, quindi, siamo di fronte a una formazione che, nelle sue due componenti chiave (*formativa* e consigli del libretto) è giudicata largamente molto utile e sufficientemente innovativa.

Figura 3 - Distribuzione di frequenza del punteggio medio dato in piattaforma sul carattere innovativo per sezione della formazione OaS dai partecipanti (box plot; n=11.853)



5.2 I feedback nel questionario post-formazione

Passiamo ora alle analisi descrittive riguardo al grado di soddisfazione verso la formazione *OaS* espresso dai partecipanti attraverso il *Questionario post-formazione*. Una volta completata la formazione, il partecipante riceveva un link dedicato per la compilazione del questionario online, il cui scopo era raccogliere giudizi, resoconti di esperienze e suggerimenti sulla formazione, sul libretto e sulla sperimentazione in classe dei consigli, così da contribuire a un futuro miglioramento e arricchimento della formazione stessa. Questo momento poteva inoltre rappresentare un'occasione in cui rimettere in fila quanto appreso dell'esperienza di formazione attraverso la pratica riflessiva.

Le analisi sulla soddisfazione relativa alla formazione OaS degli insegnanti formati sono svolte su un campione complessivo di 1.005 insegnanti partecipanti¹⁸, ovvero 683 del primo turno di formazione nell'a.s. 2021/2022 (gruppo di trattamento) e 323 del secondo turno nell'a.s. 2022/2023 (gruppo di controllo).

Le analisi sembrano mostrare valutazioni generalmente positive di soddisfazione riguardo alla formazione.

Si è chiesto ai partecipanti quanto consideravano la formazione utile, su una scala da 1 a 10, nell'incrementare o migliorare alcuni aspetti professionali. Complessivamente, le valutazioni sembrano riflettere una percezione positiva della formazione OaS già vista a caldo, alla fine dei video, con punteggi medi che si attestano tra 7.4 e 8 su 10 nei diversi aspetti proposti (vedi Tabella 4). Infatti, la maggioranza dei rispondenti (almeno il 50%) si concentra in segmenti di valutazione più elevati (da 8 in su), indicando un apprezzamento sostanziale in termini di utilità.

¹⁸ Il campione comprende i partecipanti invitati alla compilazione del questionario post-formazione che hanno compilato almeno fino alla parte relativa ai feedback sui video. Inoltre, 977 partecipanti hanno completato interamente il questionario, dando feedback anche sul libretto. Per completezza si considerano i feedback dati dai partecipanti di entrambi i turni di formazione, considerando che i risultati mostrano la stessa tendenza anche considerando solamente il primo turno.

Tabella 4 - Utilità della formazione OaS dagli insegnanti per diversi aspetti professionali (media, dev. st., e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=1.005)

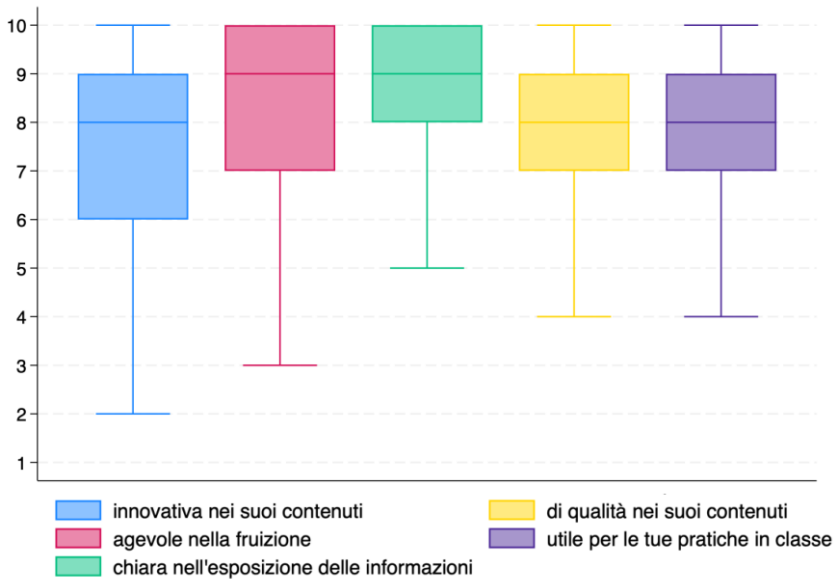
	<i>media</i>	<i>devia- zione stan- dard</i>	<i>intervallo di confi- denza 95%</i>	
Invogliarti ad approfondire il tema dell'orientamento	8,0	0,06	7,9	8,1
Prestare maggior attenzione alle esigenze degli studenti nell'orientamento	7,9	0,06	7,8	8,1
Crescere professionalmente	7,9	0,06	7,8	8,1
In generale nell'orientamento in uscita degli studenti	7,7	0,06	7,6	7,8
Formulare dei consigli orientativi nei casi dubbi	7,7	0,06	7,5	7,8
Colmare i tuoi buchi conoscitivi sull'orientamento	7,7	0,06	7,5	7,8
Formulare consigli orientativi più equi	7,6	0,06	7,5	7,7
Affrontare problemi specifici sull'orientamento riscontrati nel tuo lavoro	7,5	0,06	7,4	7,6
Interagire con le famiglie nell'orientamento	7,4	0,06	7,3	7,5
Comunicare meglio con i colleghi nella formulazione dei consigli	7,4	0,06	7,3	7,6
Comunicare meglio con la famiglia in sede di consiglio orientativo	7,4	0,06	7,3	7,5

Nello specifico la formazione è considerata maggiormente utile per invogliare ad approfondire ulteriormente il tema dell'orientamento, con una valutazione media di 8 su 10. Gli altri aspetti per cui la formazione viene considerata più utile, sebbene con poco scarto rispetto agli altri, sono relativi al prestare maggior attenzione alle esigenze

degli studenti nell'orientamento e al crescere professionalmente (media di 7,9).

Guardando agli aspetti dell'erogazione della formazione e alla relativa soddisfazione (Figura 4), gli insegnanti apprezzano soprattutto la chiarezza espositiva delle informazioni, la sua agevole fruizione (con punteggi associati perlopiù di almeno 8 su 10). A parità di varianza, viene valutata piuttosto bene anche la qualità dei contenuti erogati (tra 7 e 10 rispondono tre quarti di partecipanti). L'utilità per le pratiche in classe e per l'innovazione nei contenuti, sebbene siano comunque valutate positivamente (mediamente oltre il 7), sono le due dimensioni che registrano punteggi meno alti.

Figura 4 - Distribuzione di frequenza del punteggio medio dato ad ogni criterio sull'innovazione della formazione OaS dagli insegnanti (box plot; n=1.005)



La Tabella 5 mostra il livello di approfondimento desiderato dagli insegnanti per ciascuna delle sezioni della formazione. La maggioranza degli insegnanti ritiene che l'approfondimento della formazione OaS sia stato adeguato (si esprime così il 74% degli intervistati). Se si guarda ai singoli feedback lasciati, si riscontra però anche un desiderio comune di un approfondimento maggiore, soprattutto per alcune delle sezioni. Infatti, circa un quinto dei feedback indica la necessità di approfondire maggiormente la sezione *formativa* (18,5%) e quella introduttiva al *libretto* (22,4%).

Tabella 5 - Distribuzione percentuale del livello di approfondimento desiderato per ciascuna sezione della formazione (% , n feedback=12.048)

	<i>informativa</i>	<i>formativa</i>	<i>libretto</i>	<i>totale</i>
meno approfondito	6,7	4,2	4,0	5,2
andava bene così	81,1	77,4	73,6	77,7
più approfondito	12,1	18,5	22,4	17,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
N	5.020	3.012	4.016	12.048

Similmente a quanto visto sopra, anche guardando al livello di dettaglio desiderato per le sezioni del libretto sui consigli (vedi Tabella 6), riscontriamo una tendenza per cui oltre tre quarti dei feedback lasciati è di adeguatezza del livello di approfondimento per ogni sezione. In questo caso è la seconda sezione, quella dedicata a come focalizzarsi sui casi più incerti di formulazione, che cattura il maggior desiderio di approfondimento rispetto alle altre (17,3%). Osserviamo anche che la terza sezione, composta da consigli per evitare di riprodurre le disuguaglianze, rileva un 7,3% di rispondenti che pensano debba essere meno approfondita, forse a fronte della forte insistenza del progetto OaS su questo aspetto.

Tabella 6 Distribuzione percentuale del livello di approfondimento desiderato per ciascuna sezione del libretto (% , n feedback=12.048)

	<i>sez 1 conoscenza</i>	<i>sez 2 focalizzare</i>	<i>sez 3 riproduzione</i>	<i>totale</i>
meno approfondito	1,6	2,0	7,3	3,7
andava bene così	86,0	80,7	76,3	81,0
più approfondito	12,4	17,3	16,5	15,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
N	977	977	977	2.931

Infine, un ultimo forte segnale di soddisfazione rispetto alla formazione erogata viene dalla risposta alla domanda “*Ti interesserebbe ricevere altra formazione come questa, anche su altri temi, basata su video, libretto e consigli pratici?*”: oltre l’80% dei rispondenti risponde positivamente.

5.2.1 Oltre il gradimento: un approfondimento sulle opinioni

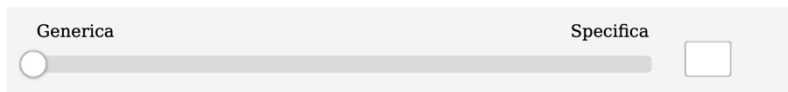
Per esplorare ulteriormente le variazioni di opinioni sulla formazione OaS si è adottato un differenziale semantico. Il differenziale semantico è una tecnica di ricerca che aiuta a misurare le opinioni o le percezioni delle persone su un concetto o un oggetto attraverso una serie di dimensioni semantiche opposte. Questo approccio ci permette di cogliere sottili sfumature e contrasti nelle valutazioni, evidenziando la ricchezza delle prospettive sociali.

Nel nostro caso, si è chiesto ai rispondenti, su una scala da a 10 passi, di posizionarsi sul punto che meglio descriveva la propria opinione in termini di distanza e vicinanza alle coppie di aggettivi proposti per descrivere la formazione OaS (vedi Figura 5).

Figura 5 - Esempio di differenziale semantico somministrato ai rispondenti del Questionario post-intervento

** Su una scala da 1 a 10, Quanto credi che la formazione sia stata...*

Posizionati sul punto che meglio descrive la tua opinione, in termini di distanza e vicinanza dai due aggettivi di ciascuna coppia.



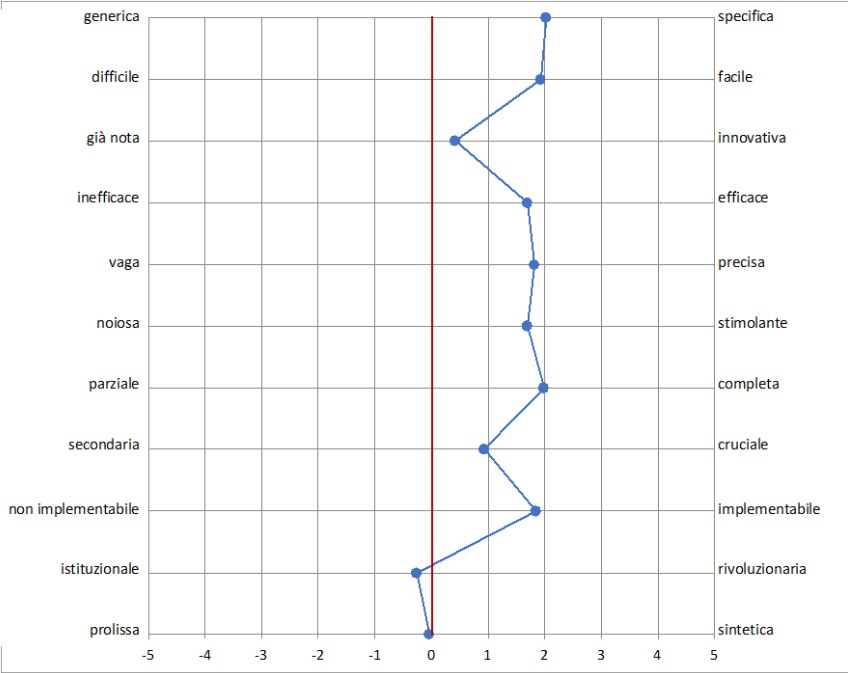
L’analisi descrittive viene fatta riscalando i valori delle risposte da -5 a +5, dove -5 si ancora all’aggettivo negativo e, viceversa +5 a quello positivo; ad esempio: la dimensione semantica ove 1 sta per “Facile” e 10 sta per “Difficile”, viene ricodificata con i valori -5 “Difficile” e +5 “Facile”; allo stesso modo, la dimensione 1 “Noiosa” e 10 “Stimolante”, diviene -5 “Noiosa” e +5 “Stimolante”.

Dalla Figura 6 emerge un quadro complessivamente positivo, infatti vediamo come la distribuzione di tutte le aggettivazioni è spostata verso destra. La formazione è stata valutata come mediamente più specifica che generica, con un punteggio di circa 2, suggerendo quindi che i partecipanti hanno percepito la formazione come focalizzata e dettagliata. Inoltre, sembra relativamente facile (1,9), indicando che la

maggior parte dei partecipanti ha trovato accessibile e gestibile il livello di difficoltà della formazione. Anche l'efficacia (1,7), la precisione (1,8) e la completezza (2) sono valutate positivamente, denotando una formazione che impatta positivamente sulle competenze degli individui, con precisione nei contenuti e affrontando adeguatamente gli argomenti. Inoltre, OaS viene giudicata abbastanza stimolante (1,7), suggerendo che è stata in grado di mantenere l'interesse dei partecipanti portando complessivamente a un'esperienza positiva. I partecipanti ritengono che le competenze acquisite possano essere applicate con successo in classe, indicando positivamente la possibilità di implementare le competenze acquisite nella pratica (1,8). Inoltre, viene tendenzialmente percepita come più cruciale che secondaria (0,94), suggerendo che ha affrontato aspetti importanti e fondamentali, nella percezione dei rispondenti.

Anche se con un punteggio più modesto, la formazione è stata valutata come tendenzialmente innovativa (0,4), suggerendo che ha introdotto elementi nuovi o diversi rispetto alle conoscenze pregresse, in modo concorde con quanto espresso sul carattere tendenzialmente innovativo delle diverse sezioni. Infine, rispetto al potenziale “rivoluzionario” della formazione, essa viene valutata con un punteggio leggermente negativo, in quanto la formazione è stata percepita più come istituzionale (-0,26).

Figura 6 - Distribuzione del punteggio medio dato ad ogni criterio della formazione OaS dagli insegnanti (n=1.005)



6. Osservazioni conclusive e implicazioni

L'esperienza della formazione OaS, dalla sua costruzione all'erogazione, ha permesso di conoscere da vicino alcune delle pratiche orientative di esperti dell'orientamento e come il consiglio orientativo viene declinato in quanto strumento informativo per la scelta e di produrre raccomandazioni per il suo miglioramento.

Dall'analisi qualitativa iniziale, è emerso un quadro eterogeneo sottostante il consiglio orientativo, sia a livello di processo di formulazione e di erogazione, sia nei criteri considerati nella sua formulazione, spesso anche con rischi di distorsioni rilevanti in base alle caratteristiche ascritte degli studenti. Inoltre, si è evidenziata tra gli insegnanti la mancanza di una specifica conoscenza e competenza dell'offerta formativa e dell'orientamento, con richiesta esplicita di formazione in merito. Infine, si è rilevata tra i docenti una scarsa attenzione verso la riproduzione delle disuguaglianze e una mancanza di consapevolezza. L'analisi dei dati mostra un buon livello di partecipazione da parte dei docenti invitati e tassi di completamento elevatissimi della formazione da parte degli iscritti (pari all'89% dei docenti invitati in piattaforma). Ciò ha portato a una buona esposizione dei veri destinatari della formazione OAS, gli studenti: il 99% delle scuole ha visto insegnanti formati, l'86,2% delle classi e l'86,4% degli studenti; inoltre, vi sono stati in media 2,2 insegnanti trattati per ogni classe.

Abbiamo rilevato che alcune differenze demografiche e professionali possono giocare un ruolo nella dinamica di adesione e di

partecipazione alla formazione OaS. In particolare, si è visto come alcune caratteristiche degli insegnanti possono influenzare significativamente la loro volontà di partecipare alla formazione OaS delineando fenomeni di autoselezione. Tra queste sicuramente l'età degli insegnanti influisce negativamente, con una diminuzione al crescere dell'età sia della probabilità di iscriversi sia poi di completare la formazione. Anche il contesto geografico influisce con una probabilità significativamente più alta di iscrizione per il Sud Italia rispetto alle altre regioni, ma che si traducono poi in un minor tasso di completamento. I docenti con un ruolo specifico nell'orientamento, ad esempio referenti o coordinatori di classi terze, presentano invece una probabilità significativamente più alta di partecipazione rispetto ai colleghi, sia in fase di iscrizione sia in fase di completamento, a segnalare che chi nella scuola è dedicato a tale funzione avverte la forte necessità di formarsi in merito.

Complessivamente, i partecipanti esprimono un elevato livello generale di soddisfazione e una valutazione positiva riguardo alla formazione Orientare alla Scelta, sia nei feedback in piattaforma, sia tramite il questionario post-formazione.

Si associa una valutazione positiva dell'utilità e dell'innovatività dei contenuti della formazione, con punteggi non inferiori al 7 per la sua utilità almeno per il 75% dei partecipanti a. In particolare, si osserva che gli insegnanti hanno apprezzato le sezioni più orientate a formarli e a dare loro consigli pratici, rispetto a quelle informative.

La formazione viene valutata positivamente per le sue ricadute sulla crescita professionale, soprattutto per colmare lacune di conoscenza sull'orientamento e invogliare ad approfondire il tema. La chiarezza espositiva delle informazioni e la qualità dei contenuti ricevono punteggi elevati (oltre 8 su 10), mentre l'utilità per le pratiche in classe e l'innovazione nei contenuti, sebbene positive, registrano punteggi più bassi. La maggioranza degli insegnanti ritiene che l'approfondimento della formazione OaS sia adeguato, ma vi è un desiderio comune di un approfondimento maggiore (17,1%), soprattutto per la sezione formativa e introduttiva al libretto.

Le preferenze qui sommariamente riportate indicano una preferenza verso tematiche specifiche legate al consiglio orientativo e al processo di orientamento, suggerendo un interesse per ulteriori approfondimenti in queste aree. Questo desiderio di approfondimento unito alla soddisfazione è infine confermato dal fatto che l'80% dei partecipanti si mostra interessato a ricevere in futuro altra formazione simile.

Le implicazioni che emergono dall'esperienza sperimentale OaS sono molteplici e riguardano diversi aspetti. In primo luogo, l'eterogeneità nel processo di formulazione e erogazione del consiglio orientativo evidenziato richiama la necessità di una standardizzazione più rigorosa a livello nazionale del consiglio stesso, al fine di garantire coerenza e equità nelle pratiche orientative. Un primo passo in questa direzione potrebbe compiersi pensando a interventi di condivisione riguardo a buone prassi da seguire o la formulazione di modelli standard

per la formulazione dei consigli orientativi, come i docenti stessi chiedono a gran voce.

La mancanza di conoscenza e competenza dell'offerta formativa e dell'orientamento tra gli insegnanti sottolinea invece l'importanza di programmi di formazione mirati, che potrebbero vedere adesione molto elevata da parte di quanti hanno funzioni di orientamento nella scuola. Va ribadito che, su questo punto, sono gli insegnanti stessi a richiedere una preparazione specifica sull'orientamento, evidenziando la necessità di investimenti nelle risorse formative per garantire un supporto di qualità agli studenti.

Partendo dal buon livello di partecipazione e soddisfazione da parte degli insegnanti nella formazione *Orientare alla Scelta* e dalla esplicita richiesta di ulteriori formazioni simili, possiamo ipotizzare un'apertura positiva verso approcci formativi improntati al light touch, a distanza su supporto digitale e orientati a formulare raccomandazioni pratiche. Ciò suggerisce l'opportunità di sviluppare ulteriori iniziative formative che possano rispondere alle esigenze specifiche degli insegnanti su queste premesse, oltre la dimensione dell'orientamento. Tuttavia, non va dimenticato che le differenze demografiche e professionali nella partecipazione indicano la necessità di strategie di coinvolgimento mirate, specialmente per fasce di età più avanzate. Per coinvolgere maggiormente questi docenti “veterani” nella partecipazione alla formazione, si potrebbero progettare differenti percorsi di formazione disegnati sui diversi tipi di esperienza professionale dei docenti,

anche in termini di anni di insegnamento. Ad esempio, gli insegnanti senior potrebbero essere maggiormente coinvolti nella co-costruzione della formazione, in forma di ricerca-azione, rispetto a quelli più junior.

In conclusione, le implicazioni derivanti da questa analisi sottolineano la necessità di interventi mirati per standardizzare e migliorare le pratiche orientative, investendo nella formazione degli insegnanti e promuovendo attivamente una maggiore consapevolezza sulle dinamiche di disuguaglianza nel contesto educativo. Come si mostra altrove (Manzella & Argentin, 2024), queste indicazioni non sono utili solo per creare una formazione gradita agli insegnanti, ma anche per fare in modo che essa abbia ricadute efficaci sugli studenti.

7. Bibliografia

- Aktaş, K., Argentin, G., Barbetta, G. P., Colombo, L. V. A., & Barbieri, G. (2022). High School Choices by Immigrant Students in Italy: Evidence from Administrative Data. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 22(3), 527–572.
- Alesina, A., Carlana, M., Ferrara, E. L., & Pinotti, P. (2018). Revealing Stereotypes: Evidence from Immigrants in Schools. *NBER Working Paper*, 25333, 47.
- Argentin, G., Barbieri, G., & Barone, C. (2017). Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: Un’analisi basata sui dati dell’Anagrafe Studenti. *Politiche Sociali*, 1/2017.
- Argentin, G., & Gerosa, T. (2021). Come migliorare le relazioni a scuola (Working paper 6). Iprase.
- Argentin, G., & Pavolini, E. (2020). How Schools Directly Contribute to the Reproduction of Social Inequalities. Evidence of Tertiary Effects, Taken from Italian Research. *Politiche Sociali*, 1/2020.
- Ballarino, G., & Panichella, N. (2021). *Sociologia dell’istruzione*. Il Mulino.
- Barone, C., Assirelli, G., Abbiati, G., Argentin, G., & Luca, D. (2017). Social origins, relative risk aversion and track choice: A field experiment on the role of information biases. *Acta Sociologica*, 60(4).
- Biemmi, I., & Leonelli, S. (2020). Gabbie di genere: Retaggi sessisti e scelte formative. In *Gabbie di genere: Retaggi sessisti e scelte formative*. Rosenberg & Sellier.

- Bonizzoni, P., Romito, M., & Cavallo, C. (2014a). L'orientamento nella scuola media: Una concausa della segregazione etnica nella scuola superiore? *Educazione Interculturale*, 2.
- Bonizzoni, P., Romito, M., & Cavallo, C. (2014b). Teachers' guidance, family participation and track choice: The educational disadvantage of immigrant students in Italy. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 702–720.
- Borgna, C., Contini, D., Pintor, S. P., Ricucci, R., & Vigna, N. (2022). Old habits die hard? School guidance interventions and the persistence of inequalities. *Research in Social Stratification and Mobility*, 81, 100728.
- Brunello, G., & Checchi, D. (2007). Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence. *Economic Policy*, 22, 781–861.
- Carlana, M. (2019). Implicit Stereotypes: Evidence from Teachers' Gender Bias. *The Quarterly Journal of Economics*, 134(3), 1163–1224.
- Carlana, M., La Ferrara, E., & Pinotti, P. (2022). Implicit Stereotypes in Teachers' Track Recommendations. *AEA Papers and Proceedings*, 112, 409–414.
- Checchi, D. (2010). Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana. *Politica economica*, XXVI(3), 359–388.

- De Feo, A., & Pitzalis, M. (2018). Le fiere dell'orientamento. La scelta come dramma sociale e come mercato. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2/2018.
- Esser, H. (2016). The model of ability tracking – Theoretical expectations and empirical findings on how educational systems impact on educational success and inequality. In H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, & M. Triventi, *Models of Secondary Education and Social Inequality* (pp. 25–42). Edward Elgar Publishing.
- Gasperoni, G. (1997). *Il rendimento scolastico*. Il Mulino.
- Manzella, E. (2023). *Orientare alla Scelta. Evidenza empiriche sul ruolo degli insegnanti nella riproduzione delle disuguaglianze educative* [Doctoral Thesis, Università Cattolica del Sacro Cuore].
- Manzella, E., Argentin, G. (2024). La valutazione sperimentale del progetto “Orientare alla scelta”. Esiti di un RCT sulla riduzione degli effetti terziari nel consiglio orientativo. CRC Working Paper No.27. Vita e Pensiero.
- Marostica, F. (2009). Orientamento: Risorse normative (e non solo). *Rivista dell'istruzione*, 4, 79–86.
- Marostica, F. (2010). L'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante. *Rivista dell'istruzione*, 2, 79–88.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. SAGE.
- Romito, M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Guerini Scientifica.

- Schizzerotto, A., & Barone, C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Il Mulino.
- Schneider, T. (2014). Michelle Jackson (ed.): *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. *European Sociological Review*, 30(3), 410–412.
- Triventi, M. (2020). Are children of immigrants graded less generously by their teachers than natives, and why? Evidence from student population data in Italy. *International Migration Review*, 54(3), 765–795.
- Zanga, G. (2021). Gender segregation in secondary education: the role of teachers' school guidance. 2nd International Conference of the journal "Scuola Democratica", Bologna.

APPENDICE 1 – Traccia semistrutturata di intervista a testimoni privilegiati

TRACCIA D'INTERVISTA

Come prima cosa, le chiederei dell'orientamento nella sua scuola...

I. INTRODUZIONE ALL'ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO

1. *Quali attività orientative in uscita sono svolte nella sua scuola?*
 - 1.1. Salone orientamento
 - 1.2. Psicologo
 - 1.3. Addetto all'orientamento
 - 1.4. _____
2. *Come sono strutturate?*
3. *A partire da quale classe hanno inizio le attività di orientamento? E in quale periodo?*
4. *Quali sono i punti di forza dell'orientamento del suo istituto?*
5. *Quali i punti di debolezza dell'orientamento del suo istituto?*
6. *Come reagiscono gli studenti alle attività orientative proposte?*
 - 6.1. risultano interessati
 - 6.2. le accolgono positivamente
 - 6.3. danno dei feedback
7. *E le famiglie?*
 - 7.1. risultano interessati
 - 7.2. le accolgono positivamente
 - 7.3. danno dei feedback
8. *E i colleghi?*
 - 8.1. risultano interessati
 - 8.2. le accolgono positivamente
 - 8.3. danno dei feedback

II. CONSIGLIO ORIENTATIVO

DEFINIZIONE su cosa interessa: come consiglio orientativo intendiamo il documento stilato dai Consigli di Classe delle classi terze nel mese di dicembre che indica i percorsi e gli indirizzi scolastici più adatti a ogni singolo studente e che viene consegnato alle famiglie in vista delle iscrizioni alla scuola secondaria di II grado. Questa è la definizione formale, ci interessa sapere nel concreto come viene realizzato e formulato nelle scuole.

Formulazione del consiglio orientativo:

9. Concretamente nelle scuole quando si inizia a preparare il consiglio?

10. In che modo viene formulato?

- 10.1. Ruolo Consiglio di classe
- 10.2. Ruolo insegnante coordinatore
- 10.3. Ruolo altri insegnanti
- 10.4. Ruolo Collegio docenti
 1. Tensioni/discordanze
- 10.5. Criteri condivisi nell' istituto/comune/provincia – fonte di criteri/modalità

11. Criteri per la formulazione:

- 11.1. Performance pregressa studente

Quale performance guardate per formulare il consiglio?
- 11.2. Attitudine verso lo studio/Doti degli studenti

Quali sono le attitudini e le doti degli studenti che vengono prese in considerazione?
- 11.3. Opinione/preferenze dello studente:

Considerate anche gli interessi personali degli studenti per proporre il consiglio orientativo?
- 11.4. Altre caratteristiche dello studente:

Tenete in considerazione le caratteristiche degli studenti nella formulazione del consiglio?

Per esempio...

 - Genere
 - Background familiare: economico/culturale
 - Background migratorio studente/famiglia
- 11.5. Opinione/preferenze della famiglia

Come vengono raccolte le preferenze delle famiglie?

Cercate di evitare conflitti e negoziazioni con le famiglie? Come?
- 11.6. Possibilità di supporto economico/culturale della famiglia

Nella formulazione ha un ruolo anche la possibilità economica e culturale delle famiglie?

Quanto incide?

Ci sono studenti per i quali incide particolarmente?
- 11.7. Richieste dalle scuole di destinazione

Considerate anche le richieste delle scuole di destinazione?

11.8. Come raccogliete informazioni in merito alle scuole di destinazione?

A traverso quali fonti?

- Esperienza di quando erano studenti
- Esperienza di figli/ex studenti
- Esperienza di colleghi insegnanti ...

12. In che modo viene comunicato:

12.1. Come viene trasmesso alla famiglia?

1. email
2. lettera consegnata agli studenti
3. incontro con i genitori ...

12.2. Quanto è dettagliato il consiglio consegnato alle famiglie?

1. uno/più consigli
2. solo percorso/percorso e indirizzo

12.3. Cercate uno spazio di confronto con le famiglie? Come?

1. scritto/faccia a faccia...
2. volontario/obbligatorio

12.4. Come vi rapportate con famiglie recalcitranti/molto fiduciose/ecc?

Scenari di consiglio

13. Scenari di orientamento/casi emblematici:

13.1. Come fate a capire quale è il percorso perfetto per uno studente che eccelle in tutte le materie?

13.2. E per uno appena sufficiente in tutte?

13.3. Come agite quando gli studenti non hanno nessuna idea di quale percorso scegliere e nemmeno le performance orientano chiaramente?

13.4. Capita che gli studenti siano indecisi tra diversi percorsi o indirizzi per i quali sono parimenti portati? Come vi comportate nel caso?

13.5. Capita che gli studenti o le famiglie puntino al ribasso rispetto alle loro possibilità? Come vi comportate nel caso?

13.6. Capita che gli studenti o le famiglie puntino al rialzo rispetto alle loro possibilità? Come vi comportate nel caso?

13.7. Secondo la sua esperienza sono più diffusi consigli orientativi rischiosi, ovvero al rialzo rispetto alle possibilità dello studente, oppure consigli protettivi, e quindi al ribasso rispetto alle capacità? Perché? Quali sono le conseguenze?

13.8. Capita che gli studenti pensino a indirizzi che non sembrano appropriati per loro? Come vi comportate nel caso?

- 13.9. Capita che uno studente voglia iscriversi a una scuola in cui non c'è un ambiente adatto a lui? Come vi comportate?
- 13.10. Capita che le studentesse pensino a indirizzi altamente maschili? Come vi comportate nel caso?
- 13.11. Capita che gli studenti maschi pensino a indirizzi altamente femminili? Come vi comportate nel caso?
- 13.12. Capita che non ci sia accordo tra insegnanti nel consiglio di classe su quale consiglio dare? Come vi comportate nel caso?
- 13.13. Capita che la famiglia faccia richieste di un consiglio specifico? Come vi comportate nel caso?
- 13.14. Capita che la famiglia faccia richieste di un consiglio specifico con cui non siete d'accordo? Come vi comportate nel caso?

14. Approfondimento ulteriore genere

- 14.1. Secondo la sua esperienza personale pensa che generalmente maschi e femmine siano portati per indirizzi diversi?
- 14.2. Avete diverse strategie per indirizzare studenti diversi? Per esempio maschi e femmine
- 14.3. Ci sono particolari scuole che pensate sia opportuno non consigliare ai maschi o alle femmine?
- 14.4. Quali sono le ragioni per cui le è capitato più spesso di sconsigliare un liceo a uno studente maschio che voleva farlo?
- 14.5. Quali sono le ragioni per cui le è capitato più spesso di sconsigliare un liceo a una studentessa femmina che voleva farlo?

III. CRITICITÀ E PROSPETTIVE

15. La preoccupa il fatto che le ragazze si orientino solo su percorsi femminili e viceversa?

- 15.1. Lei pensa che il suo consiglio possa cambiare questo stato di cose? Pensa sia giusto agire attivamente su questo punto? Ha strumenti per farlo? C'è qualche esperienza emblematica che vuole raccontare?
- 15.2. Le sembra una preoccupazione diffusa tra i colleghi? C'è qualche esperienza emblematica che vuole raccontare?
- 15.3. Ci sono particolari iniziative in merito nella sua scuola? È a conoscenza di progetti di altre realtà? Ha idee su cosa proporre?

16. La preoccupa il fatto che nella scelta della scuola gli studenti da famiglie con background più basso privilegino scelte non liceali, anche quando i loro risultati sono buoni, e riproducano così disuguaglianze sociali?

- 16.1. Lei pensa che il suo consiglio possa cambiare questo stato di cose? Pensa sia giusto agire attivamente su questo punto? Ha strumenti per farlo? C'è qualche esperienza emblematica che vuole raccontare?
- 16.2. Le sembra una preoccupazione diffusa tra i colleghi? C'è qualche esperienza emblematica che vuole raccontare?
- 16.3. Ci sono particolari iniziative in merito nella sua scuola? È a conoscenza di progetti di altre realtà? Ha idee su cosa proporre?
- 17. La preoccupa il fatto che nella scelta della scuola gli studenti con background migratorio prediligano istituti professionali, anche quando i loro risultati sono buoni, e riproducano così disuguaglianze sociali?*
- 17.1. Lei pensa che il suo consiglio possa cambiare questo stato di cose? Pensa sia giusto agire attivamente su questo punto? Ha strumenti per farlo? C'è qualche esperienza emblematica che vuole raccontare?
- 17.2. Le sembra una preoccupazione diffusa tra i colleghi? C'è qualche esperienza emblematica che vuole raccontare?
- 17.3. Ci sono particolari iniziative in merito nella sua scuola? È a conoscenza di progetti di altre realtà? Ha idee su cosa proporre?
- 18. Infine, se pensassimo a fare formazione per gli insegnanti che devono formulare consigli orientativi, secondo lei quali sono le conoscenze e competenze su cui dovremmo insistere? Cosa manca?*
- 19. Conosce qualche collega che potrebbe essere particolarmente importante da intervistare su queste tematiche? Richiesta contatto*
- 20. Desidera essere coinvolto in futuri approfondimenti sul tema ed eventuali iniziative di formazione?*

APPENDICE 2 – Campione interviste

L'indagine qualitativa si basa su un campionamento *a valanga* più o meno eterogeneo secondo il genere, l'età, gli anni di insegnamento dei docenti e la disciplina insegnata. Le interviste sono state condotte a un campione perlopiù femminile (circa il 75% degli intervistati), la maggior parte residente in Lombardia, mentre gli altri nel Sud Italia o nelle isole (5), nel centro (2) o in Liguria (1). Tutti gli intervistati si sono occupati di orientamento e consiglio orientativo, almeno in quanto docenti di una terza classe, di cui più della metà come docenti di lettere, un quarto circa di matematica e scienze e il restante come insegnanti di lingua straniera o con un ruolo specifico nell'orientamento. Si tratta di insegnanti con lunga esperienza pregressa, in media gli anni di insegnamento totale degli intervistati sono 16,4. Nella tabella A.1 sono mostrate le caratteristiche di ciascun intervistato.

Tabella A.1 Caratteristiche di ciascun insegnante del campione qualitativo (n=28)

ID	genere	età	residenza	materia	anni di insegnamento	figura strumentale
1	F	41	Lombardia	Lettere	12	Sì
2	M	44	Lombardia	Lettere	7	No
3	M	35	Lazio	Lettere	7	Sì
4	F	36	Lombardia	Lettere	7	No
5	F	55	Lombardia	Matematica	25	Sì
6	F	41	Lombardia	Lettere	13	No
8	F	44	Lombardia	Lettere	15	Sì
9	F	45	Campania	Lettere	-	No
10	F	54	Lombardia	Lettere	26	Sì
11	M	58	Lombardia	Altro ruolo	-	Sì
12	F	60	Abruzzo	Lingua Straniera	30	No
13	F	56	Emilia-Romagna	Lingua Straniera	23	Sì
14	F	40	Lombardia	Lingua Straniera	9	No
15	F	41	Lombardia	Matematica	8	No
16	M	46	Lombardia	Matematica	14	Sì
17	F	68	Lombardia	Lettere	36	Sì
18	F	63	Lombardia	Altro ruolo	41	No
19	F	31	Lombardia	Matematica	2	Sì
20	F	34	Sicilia	Matematica	4	No
21	M	36	Lombardia	Matematica	8	No
22	F	46	Liguria	Matematica	19	No
23	M	47	Abruzzo	Lettere	19	No
24	M	48	Lombardia	Lingua Straniera	19	No
25	F	53	Sicilia	Lettere	23	No
26	F	61	Lombardia	Lettere	15	Sì
27	F	46	Lombardia	Lettere	17	No
28	F	44	Lombardia	Lingua Straniera	10	No
29	F	43	Lombardia	Lettere	16	Sì

CRC - Centro Ricerche sulla Cooperazione e sul Nonprofit
Working Papers

- 1) Emilio Colombo - Patrizio Tirelli, *Il mercato delle banane e il commercio equo e solidale*, giugno 2006.
- 2) Emilio Colombo - Patrizio Tirelli, *Il mercato del caffè e il commercio equo e solidale*, giugno 2006.
- 3) Gian Paolo Barbetta, *Il commercio equo e solidale in Italia*, giugno 2006.
- 4) Antonella Sciarrone Alibrandi (a cura di), *Quali norme per il commercio equo e solidale?*, giugno 2006.
- 5) Emilio Colombo - Patrizio Tirelli, *Il valore sociale delle attività del commercio equo e solidale: l'impatto sui produttori*, maggio 2007.
- 6) Giacomo Boesso, Fabrizio Cerbioni, Andrea Menini, Antonio Parbonetti, *Foundations' governance for strategic philanthropy*, aprile 2012.
- 7) Stefan Einarsson - Jasmine McGinnis - Hanna Schneider, *Exploring the talk-action gap: a qualitative investigation of foundation practices over three regime types*, aprile 2012.
- 8) Marco Minciullo – Matteo Pedrini, *Knowledge transfer methods between founder firms and corporate foundations: upshots on orientation to effectiveness*, maggio 2012.
- 9) Gian Paolo Barbetta – Luca Colombo – Gilberto Turati, *The impact of fiscal rules on the grant-making behavior of American foundations*, luglio 2012.
- 10) Raffaella Rametta, *Regulation and the autonomy of foundations: a comparative analysis of the Italian and U.S. Patterns*, aprile 2013.

- 11) Emily Jansons, *From Gaining to Giving Wealth: The Shaping of a New Generation of Philanthropic Foundations in India*, dicembre 2013.
- 12) Edoardo Gaffeo, *Using information markets in grantmaking. An assessment of the issues involved and an application to Italian banking foundations*, gennaio 2014.
- 13) Giacomo Boesso, Fabrizio Cerbioni, Andrea Menini, Antonio Parbonetti, *The Role of Board's Competences and Processes in Shaping an Effective Grant-Making Strategy*, marzo 2014.
- 14) Siobhan Daly, *Making Grants, But to serve what purpose? An Analysis of Trust and Foundation Support for Women in the UK*, giugno 2014.
- 15) Francesca Calò, Elisa Ricciuti, *The state-of-the-art of Italian foundations' frameworks and methods to measure impact*, aprile 2016.
- 16) Sara Moggi, Chiara Leardini, Gina Rossi, Alessandro Zardini, *Meeting local community needs. A dashboard from the stakeholder engagement experience*, aprile 2016.
- 17) María José Sanzo-Perez, Marta Rey-García, Luis Ignacio Álvarez-González, *Professionalization and partnerships with businesses as drivers of foundation performance*, aprile 2016.
- 18) Henrik Mahncke, *Public-philanthropic partnership in provision of cultural services*, aprile 2016.
- 19) Gian Paolo Barbeta, Paolo Canino, Stefano Cima, Flavio Verrecchia, *Entry and Exit of Nonprofit Organizations. An investigation with Italian census Data*, settembre 2017
- 20) Antonio Fici, *Le fondazioni filantropiche nella riforma del terzo settore*, maggio 2018.

- 21) Benedetta De Pieri, *Philanthropic Foundations as policy entrepreneurs. The role of philanthropic foundations in shaping the Social Innovation discourse in Italy and the UK*, maggio 2018.
- 22) Elisa Ricciuti, Urszula Swierczynska, *Powering social innovations – the role of Italian foundations is facilitating social innovation. The grantees' perspective*, luglio 2018.
- 23) Gianluca Argentin, Gian Paolo Barbetta, Mario A. Maggioni, Domenico Rossignoli, Luca Stella, *Service Learning, Well-being and School Performance: Causal Evidence from Italian High-School Students*, giugno 2022.
- 24) Gianluca Argentin, Gian Paolo Barbetta, Giulia Assirelli, Paola Iannello, *Gli effetti a breve termine del progetto 'Primi passi. Polo sperimentale per la prima infanzia' sul benessere dei genitori e del personale educativo e sull'apprendimento dei bambini*, luglio 2022.
- 25) Carlo Zavarise, Gianluca Argentin, Gian Paolo Barbetta, Matteo Moscatelli, *Una stima degli effetti del progetto di educazione alla sostenibilità ambientale 'Agente 0030' sugli atteggiamenti e i comportamenti dei bambini*, dicembre 2023

Visibili on line sul sito: <http://centridiricerca.unicatt.it/crc-pubblicazioni-working-paper#content>