



Psychological Intervention for Exit Guidance in University Context: A Research-Intervention Project

L'intervento Psicologico per l'Orientamento in Uscita in Ambito Universitario: Un Progetto di Ricerca-Intervento

Viviana Langher^{a,*}, Andrea Caputo^a

^a *Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica, Sapienza, Università di Roma*

ARTICLE INFO

Submitted: 10 November 2016

Accepted: 14 December 2016

DOI: 10.4458/8043-05

ABSTRACT

The paper aims at presenting the results from a psychological research-intervention project regarding a counseling and guidance course addressed to university students, with a double-faceted aim: a) explore the main representations by which students anticipate their entry into the labor market and future career development; b) grasp some relevant issues to better develop exit guidance in university context. The Emotional Text Analysis (AET) carried out on the narrative reports of 36 students written after the intervention completion detected five main symbolical-cultural dynamics: the need for recognition and the fear for the devaluation of one's own competences (1), the loss of a reassuring belonging to university context and the acquisition of a professional identity (2), the desire to experience competences learned in previous training and invest on the labor market (3), the resistance to involvement and the tendency to conformism (4), the difficulty to negotiate and omnipotent reactions to the labor market (5). The paper proposes to overcome the main limitations of the current offer of university services and provides useful cues to rethink exit guidance in university context.

Keywords: Exit Guidance; Career Development; University Students; Emotional Text Analysis.

RIASSUNTO

Il presente lavoro intende illustrare i risultati di un progetto psicologico di ricerca-intervento relativo a un percorso di consulenza e orientamento in uscita rivolto a studenti universitari, con il duplice obiettivo di: a) esplorare le principali rappresentazioni con cui gli studenti prefigurano l'ingresso nel mercato del lavoro e il futuro sviluppo professionale; b) individuare alcune dimensioni rilevanti per la messa a punto di azioni di orientamento universitario in uscita. L'analisi Emozionale del Testo (AET) condotta sui resoconti prodotti da 36 studenti al termine dell'intervento ha rilevato cinque dinamiche simbolico-culturali prevalenti: il bisogno di riconoscimento e il timore di una svalutazione delle proprie competenze (1), la perdita di una appartenenza universitaria rassicurante e l'acquisizione di una identità professionale (2), il desiderio di sperimentare le competenze acquisite nella formazione e l'investimento sul mondo del lavoro (3), la resistenza a implicarsi e la tendenza al conformismo (RC 4), la difficoltà a negoziare e la reattività onnipotente nei confronti del mercato (5). Il contributo propone un superamento dei principali limiti che caratterizzano l'attuale offerta di servizi universitari e fornisce spunti utili per ripensare l'orientamento in uscita in ambito universitario.

Parole chiave: Orientamento in Uscita; Sviluppo di Carriera; Studenti Universitari; Analisi Emozionale del Testo.

*Corresponding author.

Viviana Langher,

Department of Dynamic and Clinical
Psychology, "Sapienza" University of Rome
Via degli Apuli 1, 00185, Rome, Italy.

Email: viviana.langher@uniroma1.it

(V. Langher).



RdP

Introduzione

La letteratura evidenzia la necessità di sostenere gli studenti universitari nel fronteggiare le sfide emotive, cognitive e relazionali che in questo passaggio critico possono presentarsi in maniera più o meno disagiata (Ruvolo, 2005). Infatti, «lo status di studente universitario può essere considerato un ambito importante e significativo in cui si sottopone a verifica la propria capacità di essere in un flessibile equilibrio tra gestione dell'autonomia ed elaborazione della dipendenza; modelli di rapporto, questi, che sono entrambi previsti dalle istituzioni universitarie» (Cecchini & Langher, 1998, p. 57).

Molti studi identificano alcuni fattori che hanno un impatto sul modo in cui gli studenti affrontano il percorso universitario, in termini di successo accademico e adattamento alle sfide universitarie, tra cui la partecipazione e il supporto sociale (Caprara, Delle Fratte, & Steca, 2002; Cicognani & Pirini, 2007; Lyrakos, 2011), la capacità di adattamento sociale (Bowman, 2010) e la resilienza (Hartley, 2011). Tali studi hanno contribuito a sostenere la nascita e lo sviluppo di servizi – connessi alla funzione didattica formale o erogati da specialisti – orientati a favorire l'adattamento degli studenti rispetto alla scelta tra le opzioni formative, all'apprendimento e allo studio (*educational guidance*), alle scelte professionali e lavorative (*vocational guidance*) e a problemi personali, sociali e relazionali (*personal guidance*) (Watts & Van Esbroeck, 1997, 1998).

In questi ultimi anni negli Atenei sono nati quindi servizi di orientamento in entrata, tutorato, counseling psicologico, orientamento in uscita e job placement che, pur nella variabilità delle prestazioni erogate, condividono l'interesse per lo sviluppo personale degli studenti (Fulcheri, Torre, & Caporale, 2002). In particolare, i servizi di consultazione psicologica per gli studenti si pongono obiettivi molteplici: dal superamento di ostacoli relativi al percorso evolutivo alla risoluzione di problemi specifici, dall'affrontare situazioni di crisi allo sviluppare una migliore conoscenza di sé attraverso l'insight (Dazzi et al., 2009). Tuttavia, il riscontro di chi lavora in questo ambito è che soltanto una bassa percentuale di studenti universitari in difficoltà si rivolge effettivamente a questi servizi: a volte perché essi non ne sono a conoscenza, ma soprattutto perché risulta comunque difficile per molti di loro formulare e porre una domanda di aiuto psicologico (Ruvolo, 2005). Infatti, il limite di molti servizi di counseling universitario è spesso connesso a una impostazione strettamente individualistica nel rivolgersi allo studente quale isolato portatore di meccanismi intrapsichici, piuttosto che ai processi di adattamento tra studente e contesto universitario in cui si esplica l'intervento (Cecchini & Langher, 1998).

Inoltre, alcune problematiche che caratterizzano il sistema universitario (quali il ritardo nel conseguimento della laurea, l'alto tasso di abbandoni, l'alto numero di studenti fuori corso) sembrano segnalare un generale senso di disagio negli studenti, i quali rimangono frequentemente scontenti di quanto riescono a costruire all'università (Fulcheri, Torre, & Caporale, 2002) e percepiscono la formazione universitaria scarsamente efficace nel fornire strumenti adeguati per rispondere alle sfide che il mondo del lavoro oggi pone. Si presta ancora poca attenzione allo sviluppo e al consolidamento negli studenti delle competenze imprenditoriali e della capacità di gestione della propria carriera (OCSE, 2004). L'orientamento in uscita costituisce, di fatto, una pratica relativamente recente nel contesto universitario italiano, dove i principali servizi esistenti risultano ancora poco orientati allo sviluppo di capacità decisionali e di pianificazione del percorso lavorativo degli studenti (Lucangeli et al., 2009).

Obiettivi

Il presente lavoro intende illustrare i risultati di un progetto psicologico di ricerca-intervento relativo a un percorso di consulenza e orientamento in uscita rivolto agli studenti del corso di laurea magistrale in “Psicologia Clinica per la persona, le organizzazioni e la comunità” della Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università di Roma “Sapienza”. Nello specifico, si fornisce un

approfondimento qualitativo delle narrazioni prodotte dagli studenti a valle della partecipazione all'intervento, con il duplice obiettivo di: a) esplorare le principali rappresentazioni con cui gli studenti prefigurano l'ingresso nel mercato del lavoro e il futuro sviluppo professionale; b) individuare alcune dimensioni rilevanti per la messa a punto di azioni di orientamento universitario in uscita.

Metodo

Descrizione dell'intervento

L'intervento è stato realizzato nel corso del periodo accademico compreso tra il 2009/2010 e il 2012/2013 e ha visto coinvolti complessivamente 121 studenti³. Una ricerca condotta parallelamente sulle rappresentazioni del tirocinio e sulle modalità di rapporto con i futuri enti ospitanti (Langher et al., 2014) ha, in tal senso, permesso di costruire alcune ipotesi sul modo con cui gli studenti anticipavano i futuri contesti professionali e la spendibilità delle proprie competenze nel mercato del lavoro, fornendo utili ancoraggi per il disegno della proposta di intervento e per un suo costante ripensamento⁴. A partire da queste considerazioni, l'intervento con gli studenti si è posto principalmente tre obiettivi strettamente interconnessi tra loro:

- Esplorare la competenza professionale ancorandola a una domanda di realtà e a una dimensione di tipo progettuale;
- Recuperare il valore professionalizzante del tirocinio in continuità con il percorso formativo universitario;
- Favorire criteri di negoziazione realistica con i contesti di tirocinio e lavoro.

Nello specifico, esso si è articolato in percorsi laboratoriali a cui gli studenti hanno aderito su base volontaria a seguito di una presentazione plenaria del progetto e delle sue finalità durante l'orario accademico. L'organizzazione dei laboratori ha previsto l'istituzione di piccoli gruppi (da 8 a 12 partecipanti), quali spazi di consulenza in cui le rappresentazioni sul tirocinio e sul futuro inserimento nel mercato del lavoro potessero essere elaborate dagli studenti insieme ai propri colleghi, con la supervisione di coordinatori psicologi⁵ in grado di orientarli in questo percorso di riflessione. A tale scopo, il resoconto è stato il principale strumento utilizzato per favorire un pensiero sulle emozioni evocate e al contempo una verifica di processo sul lavoro di gruppo (Giovagnoli, 2008), creando connessioni tra il *qui ed ora* e il *là ed allora* (Giornetti, Loporcaro, & Sarubbo, 2011), nel nostro caso tra la formazione universitaria e i possibili contesti di tirocinio e lavoro.

Analisi dei resoconti

Il lavoro di analisi è stato condotto all'interno di una prospettiva costruttivista (Carli, Grasso, & Paniccia, 2007), in base alla quale il resoconto assume una funzione pragmatica in quanto anticipazione sul futuro e guida per l'azione (Smorti, 1997) e offre, in tal senso, elementi per comprendere le posizioni emozionali assunte dagli studenti nel prefigurare l'uscita dal contesto universitario e il futuro rapporto con i contesti di tirocinio e lavoro. L'analisi ha riguardato i resoconti individuali prodotti da 36 studenti al termine dell'intervento svolto nell'A.A. 2011/12 sull'esperienza effettuata. Per analizzare i resoconti si è scelto di individuare le dinamiche simbolico-affettive presenti nei testi attraverso l'Analisi Emozionale del Testo (AET), uno strumento psicologico di analisi del testo e del discorso (Carli & Paniccia, 2002). Tale metodologia ipotizza che il linguaggio (parlato o scritto) risponda al principio della doppia referenza postulato da Fornari (1976) e dallo stesso Matte Blanco (1975) con le sue teorizzazioni sul funzionamento della mente.

³ Gli studenti che hanno preso parte all'intervento sono stati rispettivamente 38 nel 2010, 36 nel 2012 e 47 nel 2013.

⁴ In particolare, la rimodulazione dell'intervento nel corso del tempo ha riguardato l'aumento del numero di incontri previsti nel percorso di consulenza e orientamento (da 6 a 8) e il maggiore spazio dato ai temi della professionalizzazione e dell'autoimprenditorialità rispetto all'ingresso nel mercato del lavoro.

⁵ Benedetta Brancadoro, Andrea Caputo, Samuele Cocci, Marianna D'Angeli, Yannick Hermes, Valentina Nannini, Stefania Reversi.

Secondo tale principio le parole con cui è organizzata la produzione linguistica possono essere suddivise in due grandi categorie: *parole dense*, con il massimo di polisemia e il minimo di ambiguità nel significato; *parole non-dense*, con il massimo di ambiguità di senso e, quindi, con il minimo di polisemia. Per polisemia si intende l'infinita associazione di significati attribuibili a una parola e all'emozionalità che questa è in grado di veicolare, sebbene sganciata dal suo contesto di produzione (si pensi ai termini *bomba* o *terremoto*). Le parole non-dense, al contrario, sono parole ambigue che, per avere un senso entro il linguaggio parlato o scritto, hanno bisogno di essere iscritte all'interno di uno specifico contesto linguistico (si pensi ad esempio a parole come *ritenere* o *tuttavia*). In questo, ambiguità e polisemia sono connotazioni inversamente proporzionali nel definire le parole.

Le parole dense, se individuate, possono essere raggruppate in funzione della loro ricorsività entro specifiche sezioni di testo, grazie all'analisi delle corrispondenze tra i lemmi (le parole dense evidenziate nel testo) e i segmenti di testo (preventivamente individuati), effettuata per mezzo di specifici programmi informatici per l'analisi testuale (nel nostro caso il software utilizzato è il T-Lab). Dall'analisi fattoriale delle corrispondenze multiple e dalla successiva analisi dei cluster è possibile ottenere quindi dei raggruppamenti di parole dense che chiameremo *Repertori Culturali* (RC), ovvero cluster di parole dense co-occorrenti entro un insieme di segmenti ove le stesse parole dense ricorrono con la più elevata probabilità.

La funzione della co-occorrenza delle parole dense, entro lo stesso Repertorio, è di ridurre gli infiniti significati di ciascuna parola densa; e come se ciascuna parola considerata, nell'incontro di co-occorrenza con le altre parole, perdesse una quota di polisemia; consentendo, così, la costruzione dei differenti Repertori. Infatti, l'ipotesi che fonda l'AET è che tra la co-occorrenza, ottenuta dal trattamento informatico del testo, e il legame emozionale tra le parole dense di ogni RC rilevato, sia presente una sorta di isomorfismo, riconducibile al modo di essere inconscio della mente (Carli & Paniccia, 2002). L'attribuzione di senso emozionale agli incontri di co-occorrenza avviene attraverso l'utilizzo di modelli emozionali e psicosociali che consentono in prima istanza di risalire ai processi collusivi, simbolici, culturali, propri dei differenti RC, e successivamente di dare senso emozionale alle relazioni tra gli stessi.

Il processo di analisi termina con la lettura dello *Spazio Culturale*, rappresentato dalla disposizione dei RC sulle polarità dello spazio fattoriale. La relazione tra le diverse dimensioni emozionali dei differenti RC, entro lo spazio fattoriale, viene considerata come la *Cultura Locale* riferita allo specifico contesto in analisi e al testo ad esso correlato.

Risultati

Presentiamo l'analisi delle dinamiche simbolico-affettive emerse dall'analisi dei resoconti prodotti dagli studenti che hanno preso parte all'intervento. Complessivamente sono stati individuati 5 RC (cluster), di cui in Tabella 1 si riportano le parole co-occorrenti che maggiormente li caratterizzano.

In Figura 1 si presenta lo spazio fattoriale (Spazio Culturale) risultante dall'analisi delle corrispondenze multiple che ha permesso di individuare 4 fattori (o dinamiche latenti), le cui relazioni più significative con i RC sono indicate in Tabella 2.

Tabella 1. Parole co-occorrenti caratteristiche di ciascun Repertorio Culturale

RC 1 (7.75%)		RC 2 (34.97%)		RC3 (8.70%)		RC 4 (18.99%)		RC 5 (29.59%)	
Parola	χ^2	Parola	χ^2	Parola	χ^2	Parola	χ^2	Parola	χ^2
Riconoscere	55.16	Laboratorio	37.52	Mondo del lavoro	52.84	Osservare	43.35	Prossimo	19.28
Competenza	53.90	Venire in mente	21.80	Storia	42.23	Razionalità	26.01	Proprio	14.35
Paura	46.68	Role playing	20.82	Miglioramento	38.61	Esprimere	22.72	Permettere	13.29
Concretezza	40.96	Sicurezza	17.29	Università	37.17	Gruppo	21.65	Consapevolezza	12.68
Incompetenza	36.78	Significato	16.21	Voglia	26.26	Diverso	21.33	Aggiungere	11.99
Nascondere	29.40	Continuità	15.40	Anni	25.42	Individuo	20.21	Contrasto	9.58
Fantasia	27.37	Raggiungere	15.07	Imparare	25.23	Risultare	17.17	Coraggio	9.58
Diventare	17.50	Partecipare	14.49	Studiare	25.23	Innescare	17.17	Vedere	9.00
Relazione	17.17	CFU	13.23	Intervenire	18.94	Costruire	16.80	Futuro	8.54
Simulare	15.12	Confine	13.16	Opportunità	18.94	Controllo	16.53	In prima persona	8.40
Svalutare	15.12	Finire	12.90	Facoltà	17.39	Più volte	16.30	Incertezza	8.40
Criticare	15.12	Laurea	12.58	Durare	17.39	Emozioni	15.89	Stimolare	8.40
Difesa	12.20	Partire	12.49	Sapere	17.39	Persona	13.09	Lontano	8.02

Note. Il Chi-quadro (χ^2) è considerato significativo per valori superiori alla soglia di 3.84 ($p < .05$)

Figura 1. Distribuzione dei Repertori Culturali nello spazio fattoriale

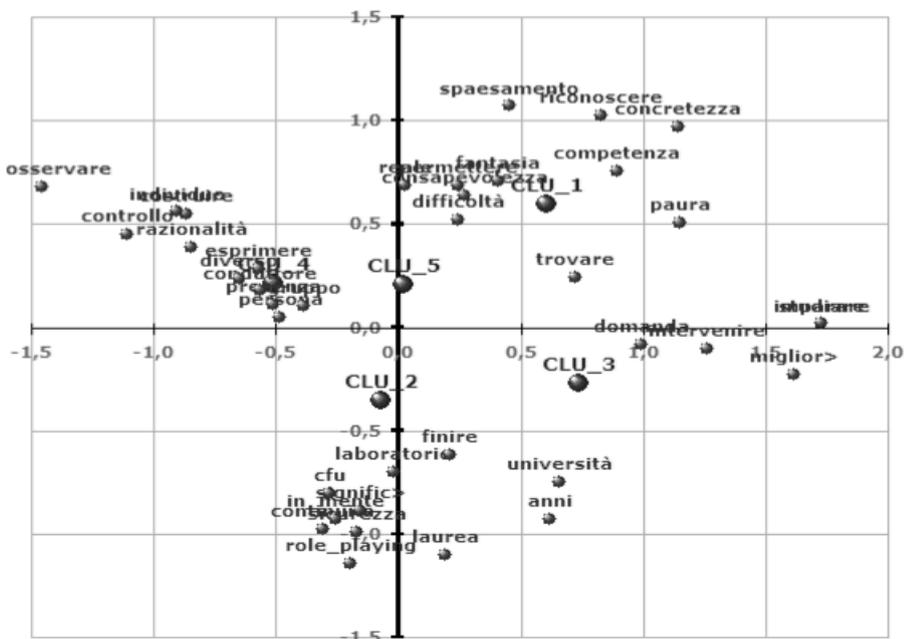


Tabella 2. Rapporto tra Repertori Culturali e fattori (coseno quadrato)

	Fattore 1	Fattore 2	Fattore 3	Fattore 4
RC 1	<i>0.372 (+)</i>	<i>0.305 (+)</i>	0.003 (+)	<i>0.275 (+)</i>
RC 2	0.028 (-)	<i>0.795 (-)</i>	0.079 (+)	0.098 (+)
RC 3	<i>0.581 (+)</i>	0.081 (-)	<i>0.282 (-)</i>	0.056 (-)
RC 4	<i>0.622 (-)</i>	0.108 (+)	<i>0.263 (-)</i>	0.007 (+)
RC 5	0.005 (+)	<i>0.316 (+)</i>	<i>0.275 (+)</i>	<i>0.404 (-)</i>

Note. I valori riportati in corsivo individuano le associazioni più significative. Tra parentesi è indicata la specifica polarità fattoriale associata a ciascun RC.

I Repertori Culturali

Di seguito si presentano i RC in base all'ordine fornito nell'output di analisi. Ciascun cluster è costituito da una specifica percentuale di unità di testo sul totale.

Repertorio Culturale 1

Il primo RC è costituito dal 7.75% delle unità di testo complessive. La parola densa con più alta incidenza nel cluster è *riconoscere*, dal lat. *re-cognoscere*, “conoscere di nuovo, distinguere, conoscere realmente” ma anche “comprendere il significato di qualcosa per averlo sperimentato”. Il primo incontro di co-occorrenza è con *competenza*, da *cum petere*, ovvero “rivaleggiare, concorrere”, che rimanda all'organizzare assieme quegli elementi necessari richiesti per svolgere una data mansione, per misurarsi con il produrre. L'anticipazione dell'esperienza professionale sembra, dunque, evocare il bisogno di un riconoscimento della propria capacità realizzativa attraverso la verifica delle proprie competenze. La successiva parola densa, *paura*, introduce il rapporto con pericoli e minacce, delineando il timore di risultare inefficaci nel garantire una effettiva realizzazione alle proprie aspirazioni produttive, come segnalato dal termine *concretezza* che rimanda a ciò che “trova verifica, legame con la realtà”. L'*incompetenza* definisce, pertanto, l'oggetto di tale preoccupazione segnalando la forte ambivalenza con cui gli studenti sembrano percepire la spendibilità della propria formazione. Come evidenziato dai successivi termini presenti nella catena associativa, *nascondere* (dal lat. *abscondere* “celare, occultare, sottrarre alla vista di qualcuno”), *fantasia* (dal lat. *phantasia*, gr. *φαντασία*, der. di *φάντασμα* “mostrare”, da cui “immagine non corrispondente a realtà, cosa inesistente e illusoria”) e *diventare* (dal lat. *de-venire*, ovvero “farsi diverso da quel che si era in precedenza”), la minaccia dell'incompetenza sembra attivare una risposta di fuga quale modalità difensiva per cui ci si sottrae alla *relazione* con l'altro e con la realtà. Emerge, infatti, un vissuto di vergogna quale riconoscimento della falsità di una immagine ideale e competente di sé che sembra fallire se messa in rapporto con i contesti reali, come evidenziato dalla successiva co-occorrenza con i termini *simulare*, *svalutare*, *criticare* (con pari significatività statistica) che richiamano da un lato il timore del giudizio, dall'altro una dinamica di evitamento dell'esperienza.

Repertorio Culturale 2

Nel secondo RC (34.97% delle unità di testo esaminate), il primo incontro di co-occorrenza è tra le parole *laboratorio* e *venire_in_mente*. Il laboratorio è “il luogo debitamente attrezzato destinato allo svolgersi di un determinato lavoro” e originariamente indicava una parte della bottega dove i processi produttivi (fare) e formativi (apprendere) erano fortemente embricati. *Venire_in_mente* rimanda invece alla possibilità di evocare, ricordare, stabilire rapporti e associazioni, quale espressione del pensiero

simbolico. Sembra si parli del laboratorio quale spazio formativo condiviso in cui gli studenti sono implicati entro un pensiero sulle loro emozioni. Il successivo termine *role_playing* specifica ulteriormente il senso del cluster: il role playing è lo strumento che consente agli studenti di sperimentarsi nell'assunzione del ruolo di professionista o del cliente, giocando casi riferiti a specifiche domande di intervento. Sembra tornare lo stretto rapporto tra dimensione produttiva e formativa, l'apprendere per mezzo dell'esperienza; così come la dimensione rassicurante - suggerita dal termine *sicurezza* - di misurarsi con la propria capacità produttiva in un assetto laboratoriale, contesto protetto in cui è ancora possibile formarsi e apprendere. Role playing è anche occasione per analizzare le proprie fantasie di rapporto nell'anticipazione del futuro professionale e quindi dare *significato* alle dinamiche agite nel qui ed ora del contesto formativo, garantendo *continuità* tra formazione universitaria e contesti lavorativi. I successivi termini, *raggiungere* e *partecipare*, sembrano evocare il conseguimento di una meta e il graduale avvicinamento a contesti estranei di cui si anticipa l'entrare a far parte. Segue la parola densa *CFU*, i crediti formativi universitari da conseguire per poter ottenere il titolo, che rimanda alla modalità utilizzata per misurare il carico di lavoro richiesto allo studente. Si accenna, pertanto, al vissuto di fatica associato agli esami da sostenere e alla lunga e impegnativa carriera formativa che separa e ritarda l'ingresso nel mondo del lavoro. Le successive co-occorrenze con *confine* e *finire* sembrano segnalare il tentativo di elaborare la conclusione del proprio percorso formativo, il momento in cui sarà possibile conseguire l'agognato titolo, la *laurea* (dal lat. *laurus*, corona di alloro con cui si ornavano gli uomini vittoriosi). Una fine che, come suggerito da ulteriori termini del cluster (*partire, terminare, abbandonare, trasformare, identità*), richiama però un vissuto abbandonico e la netta separazione da un assetto universitario in cui le regole del gioco sono note e assumono una valenza rassicurante.

Repertorio Culturale 3

Nel terzo RC (8.70% delle unità di testo totali), il primo incontro di co-occorrenza è tra *mondo del lavoro* e *storia*. La locuzione mondo del lavoro sembra rimandare a contesti che sollecitano "l'impiego di energie fisiche e mentali richieste per l'esercizio di un mestiere o di una professione". Storia attiene, invece, il susseguirsi di vicende ed eventi nella loro evoluzione temporale e, al contempo, la ricerca di nessi che consentano di articolare una narrazione. Si evoca, pertanto, il confronto con i contesti lavorativi nella loro dimensione storica e processuale e la possibile costruzione di una propria storia professionale.

Seguono le parole *miglioramento*, ovvero il progredire verso condizioni più soddisfacenti, e *università*, che richiama direttamente la formazione accademica, a segnalare la possibile spendibilità di quanto appreso nel proprio percorso di studi e la realizzazione delle proprie aspirazioni professionali. Tale dato è confermato dai successivi termini: *voglia*, ovvero "l'impulso a soddisfare un desiderio o un bisogno", e *anni*, che richiama la dimensione temporale nella sua accezione ciclica e ripetitiva; parole che sembrano evocare la motivazione che ha sostenuto gli studenti nell'intero percorso universitario e che il rapporto con il mercato consente di aggiornare.

Le successive co-occorrenze sono coppie di termini che presentano pari peso statistico nel cluster in esame, pertanto sono da leggersi insieme nella riduzione polisemica del senso sino ad ora delineato: *imparare-studiare* e *intervenire-opportunità*, rimandano entrambe a una dimensione produttiva rispettivamente connessa allo status di studente e di professionista rimarcando la forte continuità tra formazione e lavoro e il loro rapporto di interdipendenza. Seguono, infine, ulteriori tre termini con pari valore di co-occorrenza: *facoltà-durare-sapere*. Si accenna ancora una volta alla formazione accademica e alle conoscenze acquisite come base durevole e resistente nel tempo della propria competenza professionale e di un orientamento fiducioso al proprio sviluppo lavorativo, come suggerito dalle restanti parole del cluster (*professione, acquisire, contratto, psicologo, occasione*).

Repertorio Culturale 4

Nel quarto RC (18.99% delle unità di testo in esame), la prima parola densa del cluster è *osservare*, dal lat. *observare*, composto da *ob* "avanti", "sopra", "attorno" e *servare*, cioè custodire,

salvare, guardare, letteralmente tenere gli occhi addosso ovvero esaminare con attenzione da cui anche il senso di rispettare, ubbidire, adempiere. Segue *razionalità*, che attiene la ragione, l'intelletto, ciò che è concepito secondo ordine e logica ed è fondato su basi scientifiche. In questo primo incontro di co-occorrenza si evoca l'adempimento a prassi coerenti con lo statuto scientifico della disciplina: si osserva pazientemente per poter imparare e poi, solo in seguito, ci si misura con l'esperienza, come rimarcato dal successivo termine *esprimere* (dal lat. *ex*, fuori e *premere*, stringere, letteralmente far uscire premendo, estrarre), ovvero manifestare con chiarezza, rivelare all'esterno. Seguono ulteriori termini: *gruppo*, nell'accezione di aggregazione tra più individui, *diverso* (composto da *dis*, indicante allontanamento e *vertere*, volgere, mutare) letteralmente volto altrove, da cui il senso di contrario, opposto e *individuo* (dal lat. *in* e *dividus*, non separabile), ciò che ha una esistenza propria. Si reifica la cultura dell'apprendistato per cui si apprende il mestiere osservando i colleghi più anziani al lavoro, entro una replicabilità delle prassi, come suggeriscono i successivi due termini aventi pari peso statistico nel cluster in esame: *risultare*, dal lat. *re-sultare*, ovvero balzare indietro, da cui derivare come conseguenza o esito di una verifica, e *innescare*, letteralmente applicare l'esca, ovvero provocare le condizioni necessarie al prodursi di un determinato fenomeno. Seguono *costruire* (dal lat. *cum struo*, che vale "mettere una cosa sull'altra"), "comporre unendo insieme pezzo per pezzo" e *controllo* (dal francese *contre-rôle*, il controregistro che fa da riscontro al registro originale e serve per verificare i dati), quale azione volta ad "accertarsi della regolarità e dell'esattezza di qualcosa". Sembra delinearsi una tendenza conformista nel prefigurare i principali ancoraggi del proprio sviluppo professionale: cumulare e avere controllo su quanto si apprende. Controllo quale neoemozione fondata sull'aderire a un modello atteso, che non prevede un processo divergente di esplorazione e conoscenza. La locuzione *più volte* sembra, a tale riguardo, rimarcare la ripetitività di tale comportamento e al contempo definirne la finalità. In altri termini, il controllo è funzionale al controllo stesso e al mantenimento di uno stato di vigilanza continua: le *emozioni* rappresentano l'oggetto da controllare, da tenere costantemente a bada, elemento di potenziale disturbo rispetto a un apprendimento che richiede esclusivamente osservazione e replicabilità delle prassi.

Repertorio Culturale 5

Nel cluster 5 (29.59% delle unità di testo analizzate), il primo incontro di co-occorrenza è tra *prossimo* (dal lat. *proximus*, ovvero "molto vicino, successivo"), che richiama l'imminenza di un contatto e un graduale avvicinamento nello spazio e nel tempo, e *proprio* (dal lat. *propius*, cioè che si approssima, che si avvicina), ovvero che appartiene o conviene esclusivamente a una persona. Si tratta di una co-occorrenza che non si caratterizza per una riduzione polisemica dei termini in esame, quanto per una loro progressiva amplificazione: il futuro professionale sembra evocare fantasie di possesso senza possibilità di istituire uno scambio. Le parole *permettere* (dal lat. *per* e *mittere*, letteralmente "lasciare andare"), dare facoltà, lasciar fare, non opporsi, e *consapevolezza*, dal lat. *con sapere*, letteralmente "colui che sa", da cui il senso di avere piena cognizione e contezza, sembra elicitarne una motivazione al potere nel rapportarsi a contesti professionali chiamati a riconoscere e apprezzare il proprio sapere. Ciò in assenza di un processo di negoziazione o esplorazione del mercato, come ribadito dal successivo termine presente nella catena associativa *aggiungere*, letteralmente "mettere in più, anettere", che sembra riferirsi a una giustapposizione nel rapporto con i contesti lavorativi piuttosto che a un effettivo processo di integrazione. I successivi termini (che presentano pari peso statistico) contribuiscono a delineare ulteriormente tale dinamica: *contrasto*, stare l'uno contro l'altro, da cui il senso di disputa, rivalità, e *coraggio* (dal lat. *cora* + *cum*, der. di *cor*, cuore), forza d'animo nell'affrontare con decisione un pericolo o una avversità, evocano una simbolizzazione nemica del mercato a cui fa da controaltare una reattività virile del futuro professionista, chiamato a resistere e a imporsi. La difesa della propria individualità rappresenta, in questo modello culturale, l'unica strategia per preservare la costruzione di un successivo progetto di sviluppo professionale, come evidenziato dai termini seguenti, *vedere* e *futuro*. Infine, troviamo tre parole con pari significatività statistica e quindi da leggersi insieme nella riduzione polisemica del cluster: *in prima persona*, *incertezza* (dal lat. *in* e *cernere*, "che non è separato, che non è distinguibile dal falso") e *stimolare*

(dal lat. *stimulus*, “pungiglione”, quindi pungere, eccitare, sollecitare insistentemente, da cui l’accezione di molestia, tormento). Sembra emergere l’incertezza rispetto al proprio futuro e il vissuto di fatica derivante dal non adeguarsi a quanto proposto dal mercato entro una dinamica di potere che, come confermano i restanti termini presenti nel cluster (*lontano, inutile, forte, insicurezza, violenza*), esita in un generale senso di inutilità e improduttività.

I fattori

Il primo fattore spiega il 37.47% dell’inerzia complessiva dei dati e contrappone i RC 1 e 3 al polo positivo e il RC 4 al polo negativo. Esso sembra richiamare diverse *modalità di anticipare il proprio sviluppo professionale e l’ingresso nel mondo del lavoro*. Da un lato, l’avvio professionale è percepito come banco di prova che richiede una diretta implicazione dello studente, che in parte è vissuta come produttiva (RC 3), in parte attiva il timore del fallimento (RC 1); dall’altro, invece, si configura come periodo di osservazione delle altrui prassi (RC 4), senza che vengano forniti contributi personali.

Il secondo fattore spiega il 30.08% dell’inerzia complessiva dei dati e contrappone i RC 1 e 5 al polo positivo e il RC 2 al polo negativo. Esso sembra riferirsi alla contrapposizione tra università e mondo del lavoro, a segnalare la *difficoltà di integrare la propria formazione teorica con la pratica*. Da un lato, gli studenti prefigurano contesti lavorativi poco accoglienti, non in grado di valorizzare le proprie competenze, attivando rispettivamente una dinamica di evitamento (RC 1) o di conflittualità (RC 5). Dall’altro, lamentano la perdita di una appartenenza rassicurante garantita dal contesto universitario (RC 2), a segnalare il fallimento di una fantasia affiliativa.

Il terzo fattore spiega il 17.86% dell’inerzia complessiva dei dati e contrappone il RC 5 al polo positivo e i RC 3 e 4 al polo negativo. Esso sembra fare riferimento a diverse *strategie adattive per la costruzione di un progetto di sviluppo professionale*, rispettivamente orientate all’*oppositività* e all’*accomodamento*. Da un lato, gli studenti sembrano prefigurare rapporti conflittuali e oppositivi con i contesti professionali, nella pretesa che il mercato si conformi alle proprie esigenze (RC 5). Dall’altro, invece, si delinea una tendenza a conoscere i contesti e a saperne cogliere le regole del gioco, sebbene ciò si attualizzi in parte attraverso una modalità competente ed esplorativa (RC 3), in parte entro una dinamica di sostanziale adempimento e conformismo (RC 4).

Il quarto fattore spiega il 14.59% dell’inerzia complessiva dei dati e contrappone il RC 1 al polo positivo e il RC 5 al polo negativo. Esso sembra fare riferimento al *mancato riconoscimento delle proprie competenze* che organizza il rapporto con il mercato del lavoro in una dinamica di *svalutazione* o *idealizzazione*. Il mancato riconoscimento sembra associato da un lato alla scarsa efficacia della formazione pregressa, percepita come inadeguata per i futuri contesti di tirocinio e lavoro (RC 1); dall’altro, alla profonda conflittualità con i contesti professionali, la quale attiva un senso di reattività onnipotente e di rivendicazione della propria centralità (RC 5).

Discussione

Il presente progetto di ricerca-intervento ha permesso di individuare alcune rappresentazioni che rimandano alle principali modalità con cui gli studenti prefigurano il rapporto con i futuri contesti di spendibilità professionale. I risultati hanno rilevato cinque dinamiche simbolico-culturali prevalenti connesse all’ingresso nel mercato del lavoro e allo sviluppo di carriera, relative a: il bisogno di riconoscimento e il timore di una svalutazione delle proprie competenze (RC 1), la perdita di una appartenenza universitaria rassicurante e l’acquisizione di una identità professionale (RC 2), il desiderio di sperimentare le competenze acquisite nella formazione e l’investimento sul mondo del lavoro (RC 3), la resistenza a implicarsi e la tendenza al conformismo (RC 4), la difficoltà a negoziare e la reattività onnipotente nei confronti del mercato (RC 5).

Complessivamente, sembra emergere una rappresentazione del proprio sviluppo di carriera solo parzialmente ancorata alle competenze apprese nel percorso di studi – aspetto presente solo nel RC 3 pari a 8.70% del testo complessivo - a segnalare la profonda distanza vissuta tra teoria e prassi e la scarsa legittimazione di cui la competenza psicologica sembra godere nel mondo del lavoro. Gli

studenti, infatti, esprimono una resistenza nell'emanciparsi dal contesto universitario, vissuto come noto e rassicurante (RC 2), e implicarsi in esperienze professionalizzanti presso contesti che richiedono la capacità di confrontarsi con la realtà esterna, leggere organizzazioni complesse, individuare domande, negoziare obiettivi (RC 4 e RC 5). Tale aspetto è confermato dalla letteratura sull'avvio professionale dei giovani psicologi i quali mostrano sentimenti di incapacità nel negoziare le attività professionali proposte dagli enti ospitanti (Olver et al., 2011) e risultano per lo più orientati da vocazioni individuali e desideri di autorealizzazione nella costruzione del proprio sviluppo di carriera, senza considerare accuratamente la realtà sociale, economica e professionale del mondo del lavoro (Salas, 2013).

L'incertezza rispetto al futuro rappresenta un elemento perturbante che non consente di investire sulla propria spendibilità e sviluppare a pieno un progetto di sviluppo professionale, come ben evidenziato dal primo RC. Ciò che emerge è una dinamica ambivalente fondata sul binomio impotenza/onnipotenza, per cui da un lato gli studenti vivono sentimenti di incapacità e incompetenza (RC 1), dall'altro manifestano un senso di onnipotenza come unica via per impiegare le proprie capacità entro i contesti professionali (RC 5). La letteratura rimarca, infatti, la tendenza degli studenti a svalutare le competenze apprese nel percorso di studi, percepite come inapplicabili nei contesti di tirocinio e lavoro, o - al contrario - a rifiutare tali contesti poiché considerati privi di prassi coerenti con modelli teorici chiari e ben definiti (Weissman et al., 2006).

Va ricordato che i RC individuati sono trasversali ai testi prodotti dagli studenti e propongono una rappresentazione della cultura condivisa; a tale riguardo, l'esiguità del campione non ha permesso di valutare la possibile associazione tra tali raggruppamenti e alcune specifiche caratteristiche dei rispondenti (es genere, regolarità nel percorso di studi, successo accademico in termini di media dei voti).

Inoltre, a partire dalla lettura dello Spazio Culturale emerso, il presente lavoro fornisce alcuni spunti interessanti per la messa a punto di azioni di orientamento universitario in uscita. Un primo aspetto, evidenziato dall'analisi del primo asse fattoriale, sembra riguardare l'investimento sul proprio sviluppo di carriera in fase di avvio della professione e il contributo che gli studenti sentono di poter apportare ai futuri contesti lavorativi. In tal senso, sarebbe utile includere nei percorsi di orientamento un focus sulla promozione di competenze progettuali e imprenditoriali – in linea con quanto suggerito dall'OCSE (2004) – al fine di ripensare la propria offerta di servizio e facilitare un posizionamento più strategico nel mercato. Un secondo aspetto concerne la difficoltà percepita dagli studenti di integrare la formazione teorica con la pratica (individuata sul secondo fattore), suggerendo l'utilità di formalizzate iniziative di orientamento in uscita già all'interno dei programmi universitari. In dettaglio, si potrebbe promuovere un più ampio dialogo e una maggiore condivisione tra gli studenti circa le aspettative e le preoccupazioni sul ruolo che rivestiranno nei futuri contesti in modo da accrescere il proprio senso di autoefficacia e responsabilità in qualità di futuri professionisti (Langher et al., 2014). Un ulteriore elemento, connesso al terzo asse fattoriale, riguarda il binomio oppositività/accomodamento quali strategie alternative per la costruzione di un progetto di sviluppo professionale, che rischiano di esitare in un rapporto disadattivo con il mercato. Ciò sollecita il bisogno di promuovere interventi di orientamento maggiormente volti allo sviluppo di capacità negoziali e di competenze trasversali necessarie per l'adattabilità professionale (Savickas, 2005). Un ultimo aspetto, infine, concerne la percezione di un mancato riconoscimento delle proprie competenze – individuato sul quarto asse fattoriale - che sembra attivare una dinamica di svalutazione o idealizzazione di sé in rapporto al mercato. Ciò richiama l'importanza di ripensare l'orientamento in uscita quale occasione per consolidare il senso di identità professionale, recuperando i significati della propria funzione professionale in rapporto alle domande del contesto.

Sul piano dell'intervento, inoltre, tale contributo intende proporre un superamento dei due principali limiti - strettamente connessi tra loro - che caratterizzano l'attuale offerta di servizi universitari. Il primo concerne la logica dello "sportello" quale dimensione organizzativa a cui tali

servizi sono prevalentemente ancorati: siamo di fronte, per lo più, a una funzione data⁶ che non prevede una specifica committenza dello studente quale cliente del servizio stesso che partecipa attivamente a ridefinirne l'offerta, quanto piuttosto l'idea di una utenza che ne fruisce passivamente. Tuttavia, come già precedentemente discusso, tali servizi risultano scarsamente utilizzati dagli studenti dal momento che per molti di loro risulta difficile formulare e porre una domanda di aiuto psicologico. Ne consegue, un ridotto impatto del servizio e un impoverimento delle potenzialità degli interventi più in generale che risultano, in tale ottica, limitati a una specifica parte della popolazione studentesca quali beneficiari diretti.

Il secondo limite riguarda, invece, la prospettiva individualista su cui sono prevalentemente fondati i modelli operativi e di intervento adottati da tali servizi: il focus è sul deficit ovvero sulle problematiche individuali che sembrano per lo più scotomizzate dal contesto in cui le domande di consulenza poste dagli studenti originano. Infatti, anche là dove si trattino difficoltà evolutive o situazioni di crisi riferite al percorso di studi, l'assetto universitario sembra rappresentare per lo più un pretesto per legittimare l'offerta di servizi rivolti alla persona piuttosto che un possibile cliente.

Queste considerazioni ci hanno, quindi, permesso di ripensare alcune premesse e proporre un possibile modo di intendere l'intervento psicologico per l'orientamento in uscita in ambito universitario. Un aspetto che riteniamo centrale è lo spostamento da una logica di riduzione del deficit alla promozione delle risorse; promozione possibile solo se si interviene sullo sviluppo di traiettorie di cambiamento degli studenti. Ciò richiede azioni che tengano conto di una visione sistemica dell'intervento che includa istanze individuali (lo studente), organizzative (il sistema universitario) e sociali (le domande del contesto), quali leve significative per i processi di adattamento connessi allo sviluppo di carriera. Un ulteriore elemento riguarda l'adozione di una visione dinamico-evolutiva dei processi di transizione tra università e mercato del lavoro che, pur accogliendo i bisogni di dipendenza e autonomia degli studenti, sia orientata a promuovere in loro una capacità di lettura dei contesti professionali con cui entreranno in rapporto. A tale scopo, è necessario attivare un posizionamento riflessivo e competente dello studente sul proprio percorso e sulla co-costruzione di un progetto di sviluppo professionale fondata su processi di partecipazione e condivisione tra studenti per lo sviluppo di un sentimento di colleganza e di identità professionale.

Riferimenti bibliografici

- Bowman, N. A. (2010). The development of psychological well-being among first-year college students. *Journal of College Student Development, 51*, 180-200.
- Caprara, G.V., Delle Fratte, A., & Steca, P. (2002). Determinanti personali del benessere nell'adolescenza: indicatori e predittori. *Psicologia Clinica dello Sviluppo, 2*, 203-233.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2002). *L'analisi emozionale del testo: Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*. Milano: Franco Angeli.
- Carli, R., & Paniccchia, R. M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., Grasso, M., & Paniccchia, R. M. (2007). *La formazione alla psicologia clinica: Pensare emozioni*. Milano: Franco Angeli.
- Cecchini, M., & Langher, V. (1998). Attività di counselling rivolta a studenti universitari della Università "La Sapienza" di Roma. *Rassegna di psicologia, XV, 3*, 51-61.
- Cicognani, E., & Pirini, C. (2007). Partecipazione sociale, senso di comunità e benessere: una ricerca con studenti universitari. *Psicologia della Salute, 1*, 103-115.
- Cleveland, S. E. & Williamson, G. A. (1979). Internship recruitment and the VA psychology training program. *Professional Psychology, 10*(6), 800-807.

⁶ Per funzione data intendiamo una funzione che non si misura con un prodotto che scaturisca dalla competenza e dalla gestione delle risorse, ma che ha come prodotto la ritualità con cui essa stessa si presenta e si definisce (Carli & Paniccchia, 2003).

- Dazzi, N., Petrocchi, M., Fontana, A., Peralta, R., Tucci, M., Cerutti, R., & Ammaniti, M. (2009). Il Counselling Psicologico per gli studenti universitari. *Infanzia e adolescenza*, 8(3), 175-187.
- Fornari F. (1976). *Simbolo e codice*. Milano: Feltrinelli.
- Fulcheri, M., Torre, E. M., & Caporale, S. (2002). *Lo sviluppo delle metodiche di counseling nei confronti del disagio giovanile*. Atti I congresso nazionale sul Counseling universitario. Torino: Centro Scientifico editore.
- Giornetti A., Loporcaro M.F., & Sarubbo, M. (2011). Rilettura di un'esperienza formativa: la verifica attraverso il resoconto clinico. *Rivista di psicologia clinica*, 1, 127-133.
- Giovagnoli, F. (2008). Resocontazione come intervento psicologico clinico. *Rivista di psicologia clinica*, 2, 171-176.
- Hartley, M.T. (2011). Examining the relationships between resilience, mental health, and academic persistence in undergraduate college students. *Journal of American College Health*, 59(7), 596-604.
- Langher, V., Brancadoro, B., D'Angeli, M., & Caputo, A. (2014). Imagining future internship in professional psychology: A study on university students' representations. *Universitas Psychologica*, 13(4), 15-27.
- Lucangeli D., Mirandola A., De Gasperi M. Rota G., Vanin C., & Zago P. (2009). Il bisogno di orientamento prima, durante e dopo gli studi. In L. Fabris L. (Ed.), *I servizi a supporto degli studenti universitari* (pp. 107-138) Padova: Cleup.
- Lyrakos, D.G. (2011). The Impact of Stress, Social Support, Self-Efficacy and Coping on University Students, a Multicultural European Study. *Psychology*, 3(2), 143-149.
- Matte Blanco, I. (1975). *The Unconscious as Infinite Sets: An Essay in Bi-Logic*. London: Gerald Duckworth & Company.
- OCSE (2004). *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*. Paris: OECD.
- Ruvolo, G. (2005). *Domanda e offerta di consultazione psicologica nei contesti universitari: Esperienze e modelli applicativi*. Milano: Franco Angeli.
- Olver, M. E., Preston, D. L., Camilleri, J. A., Helmus, L., & Starzomski, A. (2011). A Survey of Clinical Psychology Training in Canadian Federal Corrections: Implications for Psychologist Recruitment and Retention. *Canadian Psychology*, 52(4), 310-320.
- Salas, M. B. (2013). Investigation project: Representations about the professional role of recently graduated from the psychology career, state University of La Plata: Its relation with job insertion and performance. *Orientación y Sociedad*, 13. Consultato su http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5853/pr.5853.pdf
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Watts, A. G., & Van Esbroeck, R. (1997). *Training for new skill for holistic guidance model*. Paper presented at VI Congresso del Fedora, L'Aquila, Italia.
- Watts, A. G., & Van Esbroeck, R. (1998). *New skills for new futures: Higher Education. Guidance and Counselling Services in the European Union*. Brussels: VUB Press.
- Weissman, M. M., Verdelli, H., Gameroff, M. J., Bledsoe, S. E., Betts, K., Mufson, L., & Wickramaratne, P. (2006). National survey of psychotherapy training in psychiatry, psychology, and social work. *Archives of General Psychiatry*, 63, 925-934.

Articolo spedito il 10 Novembre 2016; Revisioni del 09 Dicembre 2016; Accettato il 14 Dicembre 2016.

DOI:10.4458/8043-05