

COSA FARAI DA GRANDE?

Come counseling e role modeling possono indirizzare le scelte degli studenti

QUADERNI FONDAZIONE CARIPLO ■ Approfondimenti

55

Fondazione
CARIPLO

TUTE SERVARE MUNIFICE DONARE • 1816



COSA FARAI DA GRANDE?

Come counseling e role modeling possono indirizzare le scelte degli studenti

Selene Ghisolfi, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Collana "Quaderni dell'Osservatorio" N. 55 ▪ Anno 2026

Le fotografie sono state scattate nell'ambito delle attività del progetto "Azionamenti | Laboratorio di possibilità"

Fondazione Cariplo

Via Daniele Manin 23 ▪ 20121 Milano ▪ www.fondazionecariplo.it

Fondazione
CARIPLO 

INDICE



1.	INTRODUZIONE	5
1.1.	Nel passaggio tra cicli scolastici	5
1.2.	Orientamento e disuguaglianze	6
1.3.	I percorsi scelti, il mercato del lavoro	8
1.4.	Dropout e mismatch	8
2.	ORIENTAMENTO IN ITALIA E IN LOMBARDIA	9
2.1.	Linee guida ministeriali, in teoria ed in pratica	9

3. FRAMEWORK TEORICO	11
3.1. Teoria del Capitale Umano	11
3.2. Teoria della scelta razionale	12
3.3. Teoria della aspettativa-valore della motivazione	13
3.4. Teoria Sociale Cognitiva della Carriera (SCCT)	13
3.5. Teoria della Circostrizione e del Compromesso	14
4. COSA GUIDA LE SCELTE DI CARRIERA?	15
4.1. Driver	15
4.2. Diseguaglianza nei driver	16
4.3. Leve per modificare i driver di scelta	17
5. PRATICA – ROLE MODELING	19
5.1. Quali sono gli outcome	20
5.2. I Role model nelle discipline STEM: analisi di meta-analisi	21
5.3. Letteratura economica: esempi di interventi con role model e impatti	23
5.4. Linee guida per disegnare attività di role modeling	24
6. CONCLUSIONI	27
BIBLIOGRAFIA	29

Abstract

L'orientamento alla fine della scuola secondaria di primo e secondo grado riveste un'importanza cruciale poiché aiuta gli studenti a compiere scelte informate sul proprio futuro. Un adeguato orientamento può aiutare gli studenti a comprendere meglio le proprie capacità, interessi e valori, nonché le opportunità di carriera disponibili, aiutandoli a scegliere un percorso di studi o una carriera lavorativa in linea con le loro aspirazioni e che offra le migliori opportunità di successo e soddisfazione. L'orientamento in Italia e in Lombardia prevede principalmente due fasi: prima di tutto, la scoperta delle attitudini e delle capacità dei ragazzi e, secondariamente, la presentazione di informazioni sulle opzioni disponibili rispetto alle scelte scolastiche e alle successive carriere. Interventi che comprendano il role modeling possono agire sulla formazione di aspirazioni riguardo al futuro, che sono molto importanti non solo per le scelte scolastiche e di carriera, ma anche per invogliare gli studenti ad aumentare lo sforzo nelle materie scolastiche, migliorando i risultati attesi.

1. INTRODUZIONE



1.1. Nel passaggio tra cicli scolastici

L'orientamento professionale e accademico alla fine della scuola secondaria di primo e secondo grado riveste un'importanza cruciale poiché aiuta gli studenti a compiere scelte informate sul proprio futuro. Questo periodo rappresenta un momento determinante per i ragazzi, poiché le decisioni prese possono avere un impatto significativo sulla loro carriera e sulla mobilità sociale.

Un adeguato orientamento può aiutare gli studenti a comprendere meglio le proprie capacità, interessi e valori, nonché le opportunità di carriera disponibili. Ciò consente loro di scegliere un percorso di studi o una carriera che sia in linea con le loro aspirazioni e offra le migliori opportunità di successo e soddisfazione. Inoltre, l'orientamento può aiutare gli studenti a sviluppare competenze importanti come la capacità

di prendere decisioni informate, la pianificazione del futuro e la gestione del cambiamento. Queste abilità possono rivelarsi utili non solo nella scelta della carriera, ma anche in molte altre sfere della vita.

L'orientamento lavorativo e verso ulteriori studi può essere fornito in diversi modi. In alcune scuole, gli studenti possono partecipare a programmi di orientamento che li aiutano a esplorare le loro opzioni di carriera e a prendere decisioni informate sul loro futuro. Questi programmi possono includere attività come test di valutazione delle capacità e degli interessi, sessioni di consulenza individuale o di gruppo, visite in azienda o in università e *workshop* su argomenti come la scrittura del curriculum e le tecniche di ricerca del lavoro.

Inoltre, gli studenti possono cercare informazioni e supporto da fonti esterne come centri di orientamento, siti web dedicati all'orientamento e alla formazione professionale, o consulenti professionali. Queste risorse possono fornire informazioni aggiornate sulle opportunità di carriera e di formazione disponibili e anche un aiuto nella definizione degli obiettivi e nella pianificazione del futuro. In generale, l'orientamento lavorativo e verso l'università mira a fornire agli studenti le informazioni e le competenze necessarie per prendere decisioni utili a sviluppare un percorso di carriera soddisfacente.

Questa *review* ha l'obiettivo di mettere a disposizione basi scientifiche per disegnare programmi di orientamento che tengano conto del contesto e dello scopo da raggiungere, cominciando con l'enunciare le teorie che spiegano la scelta di carriera, isolando i *driver* identificati e mostrando come le politiche e gli interventi influenzino questi *driver*. In particolare, il lavoro cercherà di identificare e descrivere gli elementi caratterizzanti degli interventi che si sono dimostrati più efficaci.

1.2. Orientamento e disuguaglianze

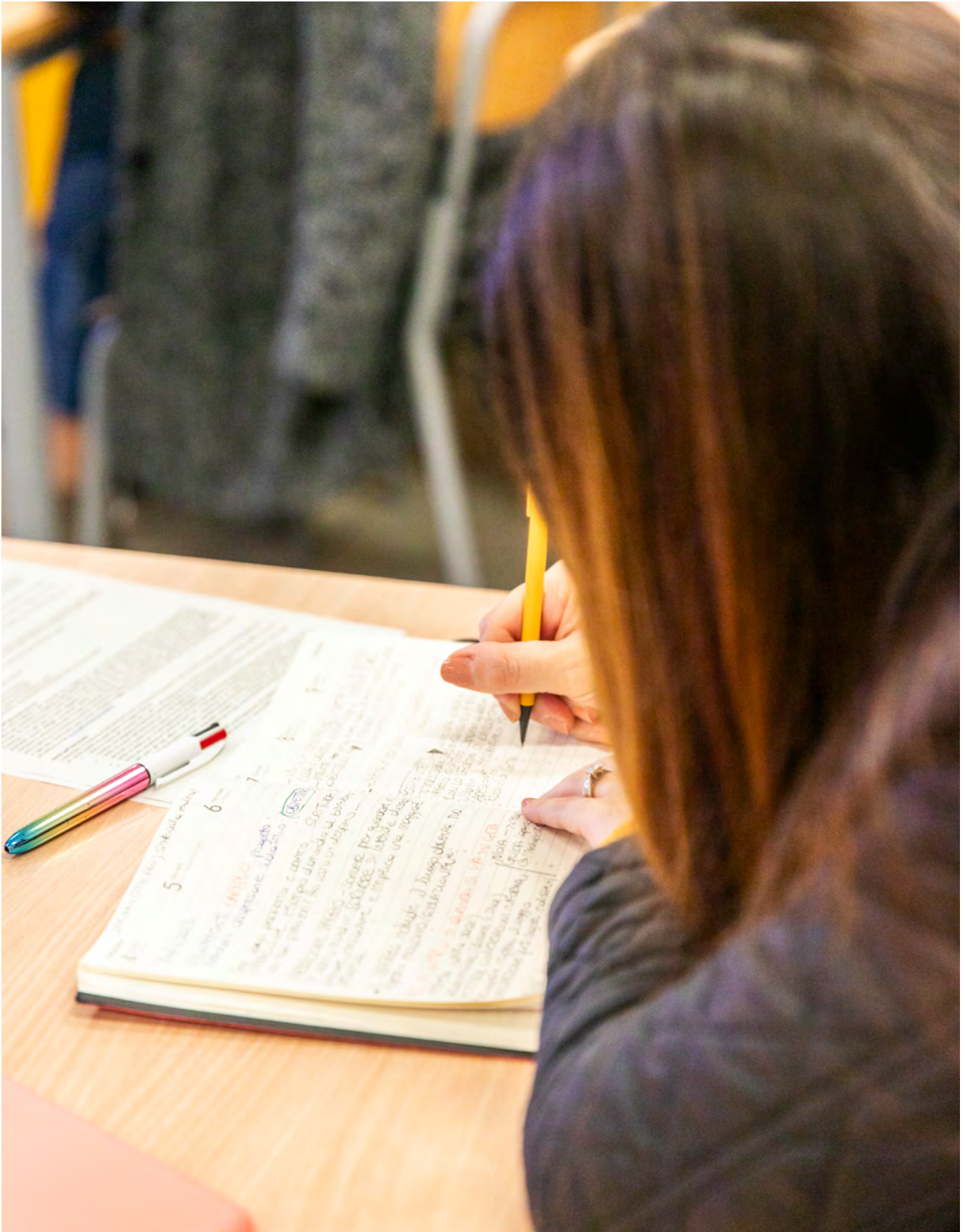
La scelta della scuola secondaria di secondo grado e dell'università è un momento cruciale per i ragazzi e può influenzare significativamente la loro carriera e la loro mobilità sociale. In Lombardia, come in altre

regioni d'Italia e in molti altri paesi del mondo, esistono importanti disuguaglianze nella domanda di istruzione tra i ragazzi con *background* diversi. Queste disuguaglianze possono essere collegate alle origini sociali e alla mancanza di informazioni sulla redditività dell'investimento nell'istruzione terziaria tra studenti e famiglie.

Le stime mostrano infatti che tra i ragazzi che finiscono le scuole superiori, oltre l'80% dei ragazzi con almeno un genitore laureato iniziano a frequentare l'università subito dopo la maturità, contro meno di un terzo dei ragazzi i cui i genitori hanno esclusivamente la licenza media. Sbilanciamenti analoghi vengono trovati anche considerando l'occupazione dei genitori: l'80% dei figli di imprenditori, liberi professionisti e dirigenti si immatricola entro un anno dalla fine delle superiori, contro il 40% dei figli di operai (Abbiati *et al*, 2017).

Oltre a migliorare il *matching* tra studenti, indirizzi e carriere, scopo dell'orientamento dovrebbe anche essere quello di equalizzare i punti di partenza dei ragazzi con *background* differenti, per lo meno dal punto di vista delle informazioni e delle aspirazioni degli studenti, a parità di competenze e capacità. Infatti, come dimostrato nel capitolo successivo dedicato al *conceptual framework* col quale gli alunni scelgono la loro carriera, gli studenti provenienti da un *background* più basso (o da genitori meno istruiti) dispongono di minori informazioni per effettuare una scelta informata e hanno anche meno probabilità di incontrare *role model* che li ispirino in questa scelta. Al contrario, gli studenti provenienti da *background* più fortunati dispongono di migliori *network* relazionali e risorse che consentono loro di usufruire di aiuti durante lo studio e durante la fase di ricerca del lavoro, accrescendo il rendimento atteso dalla loro scelta di andare all'università e riducendone il costo.

Si segnala infine l'importanza dell'orientamento scolastico come impulso alla promozione dell'eguaglianza di genere: molte ragazze dotate e con elevati rendimenti attesi tendono infatti a limitare le proprie scelte a studi universitari ritenuti socialmente più adatti al loro genere (escludendo, per esempio, le discipline STEM o altri corsi di studio che conducono a lavori percepiti come "maschili"). Da un lato, sono vittime degli stereotipi di genere – che le inducono a temere



fallimenti – e, dall’altro, non riescono a vedersi felici in tali professioni. A questo scopo saranno esaminati lavori scientifici che dimostrano il ruolo che stereotipi e società svolgono nell’influenzare le scelte e che evidenziano come mostrare modelli di donne che “ce l’hanno fatta” in campi percepiti come maschili aumenti la proporzione di studentesse che scelgono la stessa carriera.

1.3. I percorsi scelti, il mercato del lavoro

Si sottolinea inoltre come l’orientamento scolastico non vada visto solo dal punto di vista degli studenti che cercano di capire quale sia la strada migliore per loro: si devono infatti anche considerare le condizioni e le prospettive del mercato del lavoro per cui questi ragazzi sono formati.

Da un lato, ciò significa individuare i lavori che saranno “in auge” e necessari quando (a 3 o 5 anni di distanza) gli studenti avranno completato il loro corso di studi. Questo aumenta l’incertezza dei ritorni di ciascun corso di studi perché, se anche fosse possibile stimare in modo chiaro e sicuro i rendimenti di un certo corso di studi universitari dato il mercato del lavoro attuale (cosa per niente facile, in ogni caso), si dovrebbe comunque aggiungere una certa dose di incertezza sul futuro.

Dall’altro lato, questo fenomeno potrebbe aprire l’opportunità di collaborazioni tra la scuola e il mondo del lavoro attuale: poiché è più semplice per le imprese prevedere le professioni che saranno più richieste nel medio periodo, queste ultime dovrebbero utilizzare tali previsioni per informare i programmi di orientamento. Da una parte, questo aiuterebbe a migliorare la scelta effettiva degli studenti. Dall’altra, tale collaborazione diminuirebbe l’insicurezza e aumenterebbe

la fiducia nel futuro dei ragazzi, portandoli ad impegnarsi di più nella loro scelta, qualsiasi essa sia.

1.4. Dropout e mismatch

In ultimo, è bene ricordare le conseguenze e i rischi di scelte non orientate. In primo luogo, la scelta potrebbe non essere in linea con le aspettative del ragazzo e con le sue aspirazioni, per cui dopo qualche tempo lo studente potrebbe decidere di cambiare corso di studi (perdendo tempo prezioso) o, più drasticamente, pensare che la scuola o l’università non facciano per lui e interrompere gli studi (*dropout*). La mancanza di un diploma qualificante potrebbe condizionare non solo la sua carriera lavorativa ma anche il suo benessere psicologico e sociale.

A questo punto, il giovane avrebbe maggiori probabilità di entrare nel novero dei NEET (“*Not in Education, Employment or Training*”). È un termine usato per descrivere i giovani che non sono impiegati, non studiano e non seguono corsi di formazione. I NEET hanno tipicamente un’età compresa tra i 15 e i 29 anni e sono considerati a rischio di esclusione sociale. L’Italia detiene un triste primato in Europa per la quantità di giovani NEET: oltre il 23% dei giovani nella fascia di età 15-29 è senza un lavoro e non sta frequentando corsi di formazione, contro una media europea del 18%. (Eurostat, 2021).

Sebbene questo fenomeno sia meno pronunciato in Lombardia (che si allinea alla media europea del 18%), esso è più diffuso nelle regioni del sud (che raggiungono picchi di 35-40% di NEET all’interno della popolazione) e tra le donne: infatti mentre il tasso di NEET tra la popolazione maschile rimane al di sotto del 20%, lo stesso raggiunge il 35% nella popolazione femminile sotto i 30 anni.

2. ORIENTAMENTO IN ITALIA E IN LOMBARDIA



Andiamo ora ad analizzare come è strutturato l'orientamento accademico e lavorativo nelle scuole secondarie di primo e secondo grado.

2.1. Linee guida ministeriali, in teoria ed in pratica

L'orientamento ad oggi è normato dalle Linee Guida contenute nel decreto ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, concernente l'adozione delle Linee Guida per

l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza (Ministero dell'Istruzione, 2022). L'obiettivo delle Linee Guida è "una scelta consapevole e ponderata, che valorizzi le potenzialità e i talenti degli studenti, nonché [di] contribuire alla riduzione della dispersione scolastica e di favorire l'accesso alle opportunità formative dell'istruzione terziaria."

Specificamente, le Linee Guida ministeriali, in accordo con le direttive dell'Unione Europea, si propongono di:

1. Diminuire l'abbandono scolastico precoce al 10%
2. Diminuire il *mismatch*: ovvero il disallineamento tra educazione, formazione e mercato del lavoro
3. Rafforzare la formazione continua
4. Potenziare la formazione tecnica e professionale, elevandone il ruolo nell'ambito della formazione tecnica terziaria.

In pratica, le Linee Guida del ministero sanciscono la creazione di moduli di orientamento formativo di 30 ore annue che, per i primi due anni delle scuole superiori e nel secondo anno delle medie, potrebbero essere anche extra-curricolari e che diventano esclusivamente curricolari nella terza media e si integrano ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) nel corso del triennio delle scuole superiori. Questi moduli hanno come obiettivo, nelle scuole superiori, la creazione di un *E-portfolio*: un portfolio digitale che documenti competenze, attitudini e progetti dello studente in chiave valutativa e auto-valutativa. Durante questi moduli gli studenti sono inoltre invitati alla consultazione guidata della

piattaforma digitale unica per l'orientamento contenente documentazione sulle possibilità di istruzione, formazione ed educazione per gli studenti.

Secondo le Linee Guida, il processo di orientamento deve coinvolgere non solo le scuole e le Università, ma anche Agenzie Formative, Imprese, Enti Locali e Regionali e Centri per l'impiego. Tuttavia, l'omogeneità prefigurata dalle Linee Guida rimane, in pratica, solo formale perché le ore sono gestite diversamente da ogni scuola in modo flessibile e nel rispetto dell'autonomia scolastica. Le attività proposte si divideranno quindi in due filoni principali: i) riflessione sulle proprie capacità ed attitudini (*counseling/tutoring*) o ii) informazione sull'offerta di possibilità lavorative o di proseguimento degli studi, tra cui per esempio interventi di *role modeling*.

Molto spesso, nella pratica, vengono privilegiate scuole superiori o Università collocate nel territorio regionale in cui la stessa scuola opera, anche per motivazioni anche logistiche, rendendo così più complesso l'accesso per gli studenti ad informazioni relative a realtà geograficamente più lontane. Tale pratica risulta penalizzante per gli studenti che provengono dai contesti più lontani dalle metropoli.

3. FRAMEWORK TEORICO



Ci sono diversi quadri contestuali concorrenti che spiegano la scelta di carriera dopo la scuola secondaria di primo e secondo grado. Questa sezione elenca e analizza brevemente le teorie più accreditate per la spiegazione delle scelte dei percorsi. Queste teorie evidenziano l'importanza di considerare fattori individuali come personalità, interessi e valori o fattori contestuali come cultura e realtà sociali quando si esaminano le modalità attraverso le quali gli studenti esprimono le proprie scelte.

3.1. Teoria del Capitale Umano

La Teoria del Capitale Umano è stata sviluppata da economisti come Theodore Schultz (1961), Gary Becker (1962) e Jacob Mincer (1958). Essi hanno sostenuto che l'istruzione e la formazione professionale sono investimenti che producono un rendimento economico per l'individuo e per la società. La Teoria del Capitale Umano è un modello economico che

suggerisce che gli individui e la società possono trarre beneficio dagli investimenti nelle persone. Questi investimenti possono includere l'istruzione, la formazione professionale e la salute. Per quanto riguarda la scelta della carriera lavorativa, la teoria prevede che ogni individuo scelga la quantità di ore di istruzione: si astrae infatti per semplicità dalla scelta riguardo agli argomenti delle ore di istruzione, e si ipotizza che ogni ora di istruzione abbia effetti equivalenti a prescindere dall'argomento studiato.

Secondo questa teoria, gli individui possono scegliere quanta istruzione "consumare" e aumentare così il proprio potenziale produttivo attraverso l'acquisizione di nuove competenze e conoscenze. Poiché, secondo questa teoria, il salario è direttamente proporzionale alla produttività dell'individuo, l'aumento di potenziale produttivo aumenta, a sua volta, il reddito personale e, conseguentemente, la produttività e la crescita economica a livello nazionale.

L'istruzione porta dunque all'individuo un beneficio, in termini di produttività e quindi reddito personale, ma comporta parimenti costi, sia diretti, quali i costi di accesso all'istruzione e lo sforzo impiegato a studiare, sia indiretti, quali il cosiddetto "costo opportunità" di frequentare istituti di istruzione e formazione in una fase della vita in cui l'alternativa sarebbe trovare immediatamente un lavoro, rinunciando così al salario che l'individuo potrebbe guadagnare lavorando.

La teoria suggerisce quindi che gli investimenti nell'istruzione degli individui possono produrre benefici economici sia per gli individui che per la società. Ogni individuo sceglierebbe di studiare di più se (i) la propria produttività aumentasse molto a seguito dell'istruzione; (ii) il salario che prenderebbe se andasse subito a lavorare fosse minore rispetto al guadagno totale dovuto all'istruzione; e se (iii) il costo dell'istruzione – sia in termini monetari che in termini di costo dello sforzo di studiare – fosse basso. Poiché in questo modello si assume che gli individui possano differire per tutti e tre questi elementi, risultano più disposti ad acquisire alta educazione gli individui per cui il costo di studiare è basso e l'aumento di produttività dovuto all'istruzione alto.

Tuttavia, questa teoria non tiene conto delle disuguaglianze sociali ed economiche di partenza, poiché si focalizza principalmente sugli *outcome* economici dell'istruzione tralasciando invece gli altri benefici in termini di realizzazione e benessere fisico (e.g. Salinas-Jiménez *et al.*, 2011). Inoltre, non considera adeguatamente il ruolo di fattori strutturali quali discriminazione, disuguaglianza sociale e il ruolo del mercato del lavoro nella remunerazione dell'istruzione.

L'assunzione principale della teoria è che l'individuo riceva un salario commensurato alla propria produttività, o per lo meno che il mercato del lavoro remunerati adeguatamente le persone che decidono di ottenere un alto livello di istruzione, il che è poco attinente al vero. In aggiunta, si assume che per prendere la decisione "ottima" riguardo alle scelte di istruzione, ogni individuo conosca effettivamente quale aumento di produttività corrisponda alle proprie scelte di istruzione, e, parimenti, quale sia il reddito finale che raggiungerà. Inoltre, come esplicitato pocanzi, secondo questa teoria non ha importanza l'argomento studiato ma solamente il titolo di studio, o la "quantità" di istruzione consumata.

Queste assunzioni sottovalutano l'importanza dell'orientamento nelle scelte di istruzione: non è infatti assegnato alcun ruolo all'informazione né riguardo ai corsi di studio e agli sbocchi lavorativi (e alla remunerazione di ogni carriera), né riguardo alle attitudini dei singoli verso le scelte. Tuttavia, la teoria è comunque utile per capire come gli individui prendano decisioni riguardo alla propria istruzione bilanciandone costi e benefici.

3.2. Teoria della scelta razionale

Simile e complementare alla teoria del capitale umano (che vede l'istruzione come determinante unico della produttività lavorativa e la produttività come fine unico dell'istruzione) è la teoria della scelta razionale. Elaborata da Adam Smith nel suo "Un'indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni" ed adottata in sociologia, per esempio, da Hechter & Kanazawa (1997), è un modello economico che suggerisce che gli individui prendano decisioni basandosi

sui propri interessi personali. Secondo questa teoria, gli individui valutano le opzioni disponibili scegliendo quella che massimizza i benefici personali.

Nel contesto della scelta di carriera, la teoria della scelta razionale suggerisce che gli individui valutino i costi e i benefici associati a diverse opzioni di carriera e scelgano quella che massimizza i loro guadagni attesi. Questa teoria generalizza la teoria del capitale umano in quanto può includere tra i benefici dell'istruzione non solo le considerazioni sul salario, ma anche le opportunità di crescita professionale e la soddisfazione personale. Dall'altro lato, non assume che gli individui conoscano in maniera deterministica né i costi né i benefici delle loro scelte di carriera, ma che si affidino ad informazioni parziali che consentano loro di calcolare solo il valore atteso delle proprie scelte.

Inoltre, la teoria della scelta razionale ammette la differenziazione tra carriere non solo in base alla "quantità" di istruzione consumata ma anche in base agli argomenti, per cui si presta a incorporare considerazioni di carattere più sociale e psicologico quali i diversi costi associati allo studio di materie più o meno "piacevoli" secondo le inclinazioni individuali e i diversi redditi dovuti alla discriminazione (per esempio, di genere o di nazionalità o di ceto sociale) in ciascun settore. Inoltre, essa consente di ipotizzare una serie di fattori che influenzano le aspettative degli individui, ovvero la probabilità che essi associano agli *outcome*.

3.3. Teoria della aspettativa-valore della motivazione

Le teorie dell'aspettativa-valore della motivazione, che traggono origine dal libro di Victor Vroom (1964) "Lavoro e Motivazione", sono un insieme di teorie psicologiche che cercano di spiegare come le persone scelgano tra diverse opzioni comportamentali e come la motivazione influenzi queste scelte. Tali teorie propongono che le scelte, lo sforzo e le prestazioni siano direttamente influenzate dalle aspettative di successo e dal valore del compito (cioè interesse, importanza, utilità e costo).

L'aspettativa e la probabilità che uno studente assegni al successo in una determinata carriera è quindi una grandezza che dipende dalle informazioni che lo

studente ha, e dal suo "ottimismo" verso tale scelta (Eccles, Wigfield, 2002). Similmente, il valore si riferisce alla desiderabilità soggettiva derivante da tale successo, anche questa come percepita dallo studente al momento della scelta, per esempio il piacere, l'orgoglio o le ricompense finanziarie che ne derivano.

Le teorie dell'aspettativa-valore della motivazione specifiche per la carriera sostengono che la motivazione di una persona a raggiungere un obiettivo dipenda dalle aspettative soggettive dell'individuo e dal valore che l'individuo assegna all'obiettivo.

3.4. Teoria Sociale Cognitiva della Carriera (SCCT)

Gli ultimi paragrafi descrivono due framework teorici utili all'inquadramento del ruolo dell'orientamento, in particolare quello agito dai *role model*, soprattutto nella formazione delle aspettative: il primo è la Teoria Sociale Cognitiva della Carriera (SCCT), che enfatizza il ruolo dell'autoefficacia (Bandura, 1977) nella determinazione delle aspettative di risultato e degli obiettivi personali nello sviluppo della carriera. La SCCT è una teoria relativamente nuova che mira a spiegare tre aspetti interrelati dello sviluppo della carriera: (1) come si sviluppano gli interessi accademici e professionali di base; (2) come vengono prese le scelte educative e professionali; e (3) come si ottiene il successo accademico e professionale. La teoria incorpora una varietà di concetti (ad esempio, interessi, abilità, valori, fattori ambientali) che appaiono nelle teorie della carriera già illustrate e che si sono dimostrati in grado di influenzarne lo sviluppo.

Sviluppata da Robert W. Lent, Steven D. Brown e Gail Hackett nel 1994 (Lent *et al.* 1994), la SCCT si basa sulla teoria sociale cognitiva generale di Albert Bandura, una teoria dei processi cognitivi e motivazionali che è stata estesa allo studio di molte aree del funzionamento psicosociale, come le prestazioni accademiche, il comportamento sanitario e lo sviluppo organizzativo. Tre variabili strettamente collegate – credenze di autoefficacia, aspettative di risultato e obiettivi – fungono da mattoni di base della SCCT.

L'autoefficacia si riferisce alle convinzioni di un individuo riguardo alle proprie capacità di eseguire compor-

tamenti o azioni particolari. A differenza della fiducia globale o dell'autostima, le convinzioni di autoefficacia sono relativamente dinamiche (cioè modificabili) e specifiche per particolari domini di attività. Le persone esprimono convinzioni diverse riguardo alla loro autoefficacia riguardo ai comportamenti richiesti in diversi domini occupazionali. Ad esempio, una persona potrebbe sentirsi molto sicura nella capacità di svolgere compiti per un ingresso e una *performance* di successo nei campi scientifici ma sentirsi molto meno sicura delle proprie capacità nei campi sociali o imprenditoriali, come le vendite.

La SCCT presume che le persone siano più propense a interessarsi, scegliere di perseguire e avere migliori prestazioni in attività sulle quali hanno forti convinzioni di autoefficacia, purché abbiano anche le competenze necessarie e i supporti ambientali per svolgere queste attività. Le convinzioni di autoefficacia si presume derivino da quattro fonti primarie di informazioni: realizzazioni personali nelle prestazioni, esperienze vicarie (ad esempio, osservare altri simili), persuasione sociale e stati fisiologici ed emotivi.

3.5. Teoria della Circostrizione e del Compromesso

Anche la teoria della circostrizione e del compromesso di Gottfredson (1996) è una teoria psicologica

che si occupa delle scelte di carriera. Secondo questa teoria, le persone scelgono la propria carriera in base alle proprie abilità e interessi. La teoria si basa su due principi fondamentali: la circostrizione e il compromesso. La circostrizione si riferisce al processo attraverso il quale le persone limitano le proprie scelte di carriera in base alle proprie abilità e interessi. Il compromesso si riferisce al processo attraverso il quale le persone scelgono una carriera che soddisfi le loro esigenze, ma che non richieda abilità o interessi che non si possedano.

Secondo Gottfredson, la teoria della circostrizione e del compromesso è applicabile a tutte le persone, indipendentemente dal loro background culturale o socioeconomico. Inoltre, la teoria sostiene che le persone tendono a scegliere carriere coerenti con il loro genere e la loro etnia. La necessità di circostrivere le scelte a carriere compatibili con la visione che ogni studente ha di sé, dunque, potrebbe derivare, secondo Gottfredson, da un pre-giudizio su base psicologica più che da un'effettiva valutazione dei costi e dei benefici legati alla carriera. In questo *framework*, dunque, un *role model* con il quale lo studente si possa identificare potrebbe scuotere tali pregiudizi aprendo la possibilità a scelte che gli studenti non avrebbero considerato come coerenti con la propria persona.

4. COSA GUIDA LE SCELTE DI CARRIERA?



4.1. Driver

Date le teorie sopraesposte, desumiamo che i *driver* principali per la scelta di carriera sono: (i) il valore attribuito alla carriera, non solo in termini monetari ma anche in termini di gradimento del lavoro, della convergenza di valori tra vita e carriera, degli stati d'animo cui la carriera conduce, che nel seguito della *review* verrà chiamato il "valore" della scelta; e (ii)

la probabilità (percepita) di riuscire a raggiungere la carriera preferita, che nel seguito della *review* verrà chiamata "aspettativa".

Per poter scegliere con cognizione di causa la loro carriera futura gli studenti hanno quindi bisogno di informazioni che li aiutino a comprendere sia il valore che l'aspettativa della carriera scelta. Entrambi gli elementi (valore e aspettativa) sono diversi per ciascun

individuo, poiché, come espresso pocanzi, il valore di una carriera futura dipende dall'abbinamento della carriera alle attitudini dell'aspirante e ai suoi valori, tanto quanto l'aspettativa di successo dipende dalle competenze e dalla motivazione dell'aspirante.

Questo implica che lo studente ha bisogno di vari livelli di informazione per decidere la carriera da intraprendere:

1. Informazioni specifiche sulle attitudini e sulle capacità di ciascuno studente (informazioni "interne")
2. Informazioni specifiche sulle attività pratiche e sulle competenze richieste dalla carriera (informazioni "esterne")
3. Aiuto nell'elaborazione di come le prime si abbinino alle seconde
4. Informazioni sulle probabilità di riuscita in una certa carriera, sulla domanda di mercato (informazioni "esterne").

Tutte queste informazioni si combinano poi nella formazione delle aspirazioni, che indichiamo come la scelta ottima di carriera per lo studente, che massimizzi l'utilità attesa data dal prodotto tra il valore della carriera e l'aspettativa di successo. Per esempio: uno studente potrebbe avere come obiettivo la carriera di calciatore di serie A, senza però aver elaborato che, seppure il valore della carriera per lo studente sarebbe alto (in termini sia di gradimento del lavoro, che di reddito), la probabilità di riuscita di tale carriera potrebbe essere decisamente molto bassa. Un ragazzo più oculato ma meno ambizioso potrebbe invece scegliere lavori con valore meno elevato (per esempio, il pizzaiolo) ma con una probabilità di successo molto più alta¹.

Qual è dunque il ruolo ottimale degli interventi di orientamento? Per una scelta ottima, la percezione da parte dello studente del valore futuro e dell'aspettativa di successo in ciascuna carriera dovrà essere quanto più vicino a ciò che effettivamente accadrà, ovvero lo studente dovrà evitare di sovra- o sottostimare sia la probabilità di riuscita in ogni carriera, sia l'utilità (il valore) che ne deriverà. Le informazioni di cui lo studente avrà bisogno sono dunque molte, ed egli dovrà comprenderle e integrarle organicamente all'in-

terno delle proprie aspettative di carriera. Una volta integrate, queste influenzeranno le aspirazioni future.

4.2. Diseguaglianza nei driver

Non tutti gli studenti hanno accesso in modo uguale alle informazioni che possono aiutarli nella scelta delle proprie carriere future e quindi nella definizione delle aspirazioni. Studenti che provengono da minoranze, da ceti sociali meno elevati o da famiglie in cui la conoscenza delle opzioni di studio e lavorative è bassa, possono avere poche informazioni riguardo alle possibili carriere e al modo di raggiungerle. Tale mancanza di informazione può, da un lato, peggiorare l'abilità di scelta dello studente in quanto le aspettative e i valori attribuiti a ogni carriera non corrispondono a quelli reali, peggiorando così la qualità della scelta di carriera dello studente, dall'altro, inibire l'autoefficacia dello studente portandolo a "mirare basso" nelle proprie aspirazioni. Chiamiamo quest'ultima condizione la trappola delle aspirazioni (La Ferrara, 2019; Ray, 2006; Appadurai, 2004).

La trappola delle aspirazioni si riferisce a una situazione nella quale gli individui manifestano basse aspirazioni a causa delle loro circostanze sociali ed economiche che possono portare a un ciclo auto-realizzante di basso rendimento e povertà persistente. Questo può verificarsi quando gli individui sottovalutano le proprie capacità e il proprio potenziale di successo, fissandosi così obiettivi poco ambiziosi e facendo scelte che limitano le loro opportunità future.

Nel contesto della scelta di carriera, la trappola delle aspirazioni può impedire agli individui di perseguire carriere che sarebbero in grado di raggiungere e che fornirebbero loro una maggiore mobilità economica e sociale. Per evitare la trappola delle aspirazioni, è importante che gli individui abbiano accesso a informazioni accurate sulle loro capacità e potenzialità, nonché un aiuto e un orientamento per la definizione di obiettivi ambiziosi e per la scelta informata della carriera. È fondamentale, inoltre, che tali informazioni siano presentate in modo che lo studente le percepisca come rilevanti per se stesso, e non come rivolte alla maggioranza di cui lui non fa parte.

¹ Gli esempi sono presi da Dimastrochicco e Ghisolfi, 2021.

Per esempio, Guyon e Huillery (2021) dimostrano che nelle scuole medie di Parigi, gli studenti dal *background* più povero e figli di immigrati sono meno propensi ad avere una buona conoscenza delle proprie capacità e anche delle possibili strade per intraprendere una buona carriera. Quindi, essi hanno aspirazioni più basse riguardo alla propria carriera. Nello stesso studio si dimostra inoltre che tutti gli studenti con basse aspirazioni tendono ad avere carriere peggiori rispetto ai propri compagni con aspirazioni più elevate, anche quando provengono da *background* simili. Questo lavoro prova l'esistenza della "trappola delle aspirazioni" anche tra gli studenti delle scuole medie e superiori, e mostra che campagne di informazione sulle possibilità di istruzione e di carriera e programmi che costruiscano autoefficacia e autostima degli studenti devono andare di pari passo nell'orientamento all'educazione superiore. Simili conclusioni sono supportate da Nguyen (2008), che sottolinea l'importanza delle informazioni sul ritorno dell'investimento in istruzione, e da Hoxby and Avery (2013).

4.3. Leve per modificare i driver di scelta

4.3.1. Informare e riflettere

Al momento, nelle scuole italiane, l'orientamento viene principalmente svolto attraverso la trasmissione di informazioni al gruppo-classe. I docenti trasmettono agli studenti informazioni dei tipi analizzati nel paragrafo precedente: ovvero informazioni su ciò che lo studente sa fare e sulle proprie attitudini, o informazioni in merito a quale scuola possa meglio adattarsi allo studente. Per fornire queste informazioni vengono spesso utilizzati dei test attitudinali "chiavi in mano" che forniscono allo studente un'idea chiara dei propri punti di forza e delle attività che preferisce.

Inoltre, vi sono organizzazioni (per esempio, i "Maestri del Lavoro") che danno informazioni sullo stato del mercato del lavoro e sulle competenze richieste da ogni professione. Infine, esistono (sebbene non abbastanza diffusi) interventi che presentano i ritorni attesi delle scelte lavorative degli studenti. Un esempio di questi ultimi, effettuato su 62 scuole italiane, e valutato in Abbiati *et al* (2017), rileva che l'informazione relativa

al ritorno atteso dei vari corsi di laurea sposta le scelte dei ragazzi dai corsi di laurea con ritorno basso a corsi di formazione non universitaria o li spinge a entrare subito nel mercato del lavoro. Sebbene questi risultati possano sembrare non positivi, bisogna valutare che tale cambiamento con ogni probabilità comporterà un incremento del reddito atteso degli studenti che, senza l'intervento, avrebbero scelto corsi di laurea che non consentono una professionalizzazione o un reddito alto.

4.3.2. Counseling

Altri interventi volti a informare, ispirare e ingaggiare gli studenti nel processo decisionale utilizzano il *counseling*, che solitamente si rivolge individualmente ad ogni studente (al contrario degli interventi di *role model* che possono essere effettuati in gruppo) e che solitamente è più incentrato sulle informazioni "interne" allo studente. Questi interventi si avvalgono infatti di test attitudinali e di colloqui privati volti ad evidenziare le preferenze dello studente, quali siano i suoi punti di forza, le materie o le caratteristiche in cui eccelle e quali siano invece i punti di debolezza. Queste caratteristiche sono infine "mappate" all'interno delle carriere possibili o all'interno della scelta scolastica e definiscono così la scelta: il *counselor* consiglia quello per cui il ragazzo è più "portato".

Tali valutazioni sono parimenti importanti ma devono essere affiancate dalla presentazione di informazioni esterne – per esempio, quanto è valutata questa professione nel mercato del lavoro? Che cosa comporta per la vita di tutti i giorni la scelta di questa professione? – e da una corretta riflessione sulle probabilità di riuscita dello studente – quante, tra le persone che intraprendono questa scelta professionale, raggiungono i propri obiettivi? Quanti professionisti di questo tipo saranno richiesti dal mercato del lavoro quando il ragazzo avrà raggiunto le qualifiche? Se ciò non fosse, gli studenti potrebbero essere delusi dall'intraprendere carriere che li soddisferebbero a livello personale ma sarebbero poco spendibili sul mercato del lavoro, esponendoli al rischio di rimanere disoccupati.

Secondo una *review* della letteratura in Rodriguez-Planas (2012a), gli interventi di *counseling* hanno effetti positivi ma modesti su alcuni dei giovani che vi parte-

cipano. Coloro che sembrano trarne i maggiori benefici sono i giovani più svantaggiati o a rischio. Tuttavia, anche quando tali interventi hanno effetti positivi su autostima, abilità sociali o aspirazioni, questi non sempre si traducono in un rendimento scolastico più elevato. Inoltre, tali effetti tendono rapidamente a scomparire a distanza di pochi mesi dalla fine del programma. Inoltre, alcuni studi (e.g. Rodriguez-Planas, 2012b) hanno mostrato che interventi di *counseling* possono anche rivelarsi controproducenti.

4.3.3. Ruolo dei role model

L'internalizzazione di nuove informazioni sulla carriera non è semplice: tali informazioni devono infatti essere comunicate con tecniche (o da persone) che ne favoriscano l'assimilazione. In questo *framework* inseriamo quindi la figura del *role model*, una persona che, tramite l'identificazione, trasmetta le informazioni in un modo meglio assimilabile. L'idoneità di un *role model* alla trasmissione di informazioni relative alla possibile carriera di uno studente dipende dalla comunanza percepita dallo studente stesso con il modello, che dovrebbe fornire l'immagine di un obiettivo ambizioso ma realistico (aspettative), e anche dal successo di quest'ultimo, che indichi allo studente il valore della carriera.

Secondo Morgenroth *et al* (2015), i *role model* hanno tre "compiti" fondamentali: il primo, inizialmente teorizzato in Merton (1957), agire come modelli di comportamento e dimostrare agli astanti come raggiungere un determinato obiettivo; il secondo, descritto in Lockwood (2006), rappresentare agli studenti ciò che possono effettivamente raggiungere: in questo, essi aumentano l'aspettativa percepita del raggiungimento

dell'obiettivo; il terzo, ispirare negli astanti il desiderio di emulazione, aumentando così il valore percepito della carriera che viene proposta. Lo svolgimento di questi compiti aumenterà non solo la competenza (le informazioni) con cui gli studenti si approcceranno a una determinata carriera, ma anche l'autoefficacia degli studenti, ovvero la percezione di poter effettivamente seguire quella carriera, e la motivazione, che, secondo la teoria della aspettativa-valore della motivazione, è direttamente determinata dal valore atteso della scelta.

Questi tre "compiti" vengono assolti tramite l'immedesimazione dello studente nel *role model*, che aumenta l'identificazione e l'internalizzazione delle informazioni ottenute. Per questo è importante che il *role model* abbia caratteristiche in comune con lo studente (genere, nazionalità, estrazione sociale, provenienza geografica, etc.) e che sottolinei le caratteristiche del proprio percorso che lo accomunano allo studente, quali per esempio gli studi, le materie preferite, gli *hobby*, la musica ascoltata, etc.

Gli interventi di *role model* forniscono dunque informazioni rispetto alle condizioni esterne allo studente (ciò che nella sezione Driver abbiamo chiamato informazioni "esterne"), che lo studente deve rielaborare e adattare alla propria esperienza privata (le informazioni "interne"). Per esempio, quando uno studente ascolta il percorso di studi e di carriera di un biologo di laboratorio, assimilerà le informazioni ma si chiederà se quella carriera piacerebbe a lui, se lui possiede le competenze richieste dal lavoro (matematica, logica, scienze), se dispone delle caratteristiche necessarie a lavorare bene in quel contesto.

5. PRATICA – ROLE MODELING



Andiamo ora ad analizzare quali interventi di orientamento tramite *role model* si sono dimostrati efficaci in letteratura. Alcuni *caveat* sulle metodologie utilizzate: tutti gli studi su cui si basa la nostra analisi sono esperimenti che utilizzano rigorose metodologie di valutazione di tipo controfattuale realizzati attraverso RCT: trial controllati e randomizzati. Questa metodologia consente quindi di stabilire rapporti causa-effetto tra gli interventi realizzati e i cambiamenti effettuati. È impor-

tante che tale valutazione controfattuale sia disegnata ed eseguita in concomitanza e in armonia con l'implementazione del progetto stesso. È infatti di fondamentale importanza per stabilire la causalità che si selezionino gruppi di trattamento e di controllo che siano comparabili prima dell'intervento e differiscano *ex post* solamente per quanto riguarda la partecipazione alle attività di orientamento oggetto di valutazione. Inoltre, è fondamentale che entrambi i gruppi vengano

intervistati e valutati sia prima che dopo l'intervento utilizzando gli stessi test e strumenti di valutazione, in maniera il più possibile analoga. Paradossalmente, la coerenza e la rigosità della valutazione dell'intervento sono più importanti della rigidità nella definizione del protocollo: esistono infatti metodologie di valutazione "adattiva" che permettono all'implementatore di modificare in corso d'opera l'intervento per poter dare *chances* più alte di risultati positivi, seppur mantenendo il massimo rigore scientifico della valutazione.

Poiché ci sono pochi studi di questo tipo realizzati in Italia, ci basiamo su studi provenienti da ogni parte del mondo, prevalentemente Stati Uniti d'America ed Europa, con un'attenzione rivolta anche a studi che si situano in nazioni Africane (e.g. Uganda, Etiopia, Madagascar). È d'uopo quindi sottolineare come le conclusioni tratte da tali studi debbano essere necessariamente adattate al contesto italiano prima di essere applicate nel nostro paese. Tale problema, chiamato di validità esterna, si riscontra in tutti gli esperimenti controfattuali, che permettono in linea di principio di stabilire la causalità esclusivamente nel campione selezionato e nel periodo di tempo analizzato. Tuttavia, la numerosità degli esperimenti analizzati e la coerenza dei risultati delle meta-analisi ci consentono una generalizzazione dei risultati al di là delle contingenze.

5.1. Quali sono gli outcome

Qualsiasi misurazione di impatto deve identificare gli *outcome* da valutare, in base a due parametri fondamentali. In primo luogo, gli *outcome* devono essere di interesse sia per il ricercatore sia per il *policy-maker* o, per lo meno, essere fortemente correlati con *outcome* che il *policy-maker* vuole migliorare. Per fare un esempio, poiché è impossibile misurare l'impatto sul reddito a 40 anni di un intervento effettuato quando lo studente ha 15 anni, si potrebbero prendere come *outcome* la media dei voti alla fine del primo anno di università, se pensiamo che questa sia correlata con il reddito futuro. In secondo luogo, gli *outcome* da valutare devono essere scelti perché, almeno da un punto di vista teorico, ci si aspetta che l'intervento abbia su di essi un impatto non trascurabile.

Dall'analisi delle teorie sopra esposte e della letteratura discussa in questa sezione, rileviamo tre principali categorie di *outcome* che devono assolutamente essere misurati quando si parla di interventi di *role model* nell'ambito dell'orientamento e delle scelte scolastiche. Le elenchiamo sotto con una breve descrizione delle misurazioni più comuni.

1. Performance sul mercato del lavoro e a scuola.

L'obiettivo di base dell'orientamento scolastico è indubbiamente quello di migliorare la produttività finale e la carriera lavorativa futura degli studenti soggetti all'intervento, creando così più ricchezza per loro e per il mercato del lavoro che li accoglie. Poiché tale risultato è lontano nel tempo rispetto all'intervento, è opportuno identificare misure di *outcome* che siano più vicine nel tempo ma comunque correlate a tale risultato. Nei lavori esposti vengono utilizzati per esempio la performance scolastica: voti, risultati di test standardizzati (e.g. INVALSI, in Italia), oppure risposte a test elaborati per testare la conoscenza in vari ambiti, possono essere utilizzate misure di sforzo, quali le ore passate a studiare una certa materia; altri indicatori importanti sono il dropout, l'iscrizione all'università, la frequenza effettiva, ovvero il tempo totale meno le assenze. Tali misure sono direttamente correlate nella teoria e nella pratica ai risultati sul mercato del lavoro e vengono quindi prese come *outcome* in molti studi

2. **Scelte scolastiche.** Parlando di orientamento, che vuole guidare lo studente a scegliere una carriera e quindi un percorso scolastico, è impossibile non interrogarsi su come misurare la "bontà" finale delle scelte effettuate dagli studenti. In vari studi vengono utilizzati classificazioni delle scelte scolastiche quali ad "alto rendimento" ovvero, correlate con un reddito maggiore, oppure "accademiche" ovvero, correlate con una più alta probabilità di iscriversi all'università. Tuttavia, queste categorizzazioni possono essere fuorvianti in quanto non tengono conto del fatto che le medie sono calcolate nello *status quo*: ovvero in situazioni in cui le scelte vengono prese stanti le attuali discriminazioni e informazioni. Valutare le scelte in base ai risultati di chi le sceglie

può diventare dunque fuorviante: per esempio, se vogliamo convincere una ragazza di ceto sociale basso ad iscriversi a ingegneria e la informiamo sul salario medio di un ingegnere, questa informazione potrebbe non essere necessariamente applicabile a lei: infatti, la ragazza potrebbe trovarsi a non avere in famiglia il supporto che gli altri ingegneri hanno avuto, o potrebbe sentirsi discriminata durante il corso e quindi lasciare gli studi prima del tempo. Dunque, la scelta che rende “di più” sulla carta nello *status quo* potrebbe non essere la migliore per le persone che, allo *status quo*, non la sceglierebbero.

3. **Soft outcome.** Ci sono infine una serie di *outcome* che vengono definiti *soft* in quanto non facilmente misurabili o quantificabili, e non “tangibili”. Per esempio, le aspirazioni, l’identificazione con un certo tipo di carriera, la fiducia in sé stessi, autostima e autoefficacia, perseveranza e ottimismo, così come il benessere, il livello di ansia. Questi *outcome* sono sicuramente importanti da misurare per capire l’impatto dell’intervento, per due motivi: prima di tutto, perché sono, dalla teoria, le leve su cui ci si aspetta l’intervento agisca. Dovessimo trovare un cambiamento negli *hard outcome* (1. e 2.) ma non in queste variabili potremmo (a ragione) dubitare della buona esecuzione dell’intervento. Inoltre, misurando quali di queste variabili cambia di più si può inferire quale sia il canale più importante per l’effetto dell’intervento, permettendo così di designarlo meglio focalizzandosi sulle parti che hanno avuto più successo. Il secondo motivo, invece, è che questi *outcome* dovrebbero rispondere in maniera immediata e primaria all’intervento, senza la mediazione di altri vincoli o condizioni cui lo studente deve sottostare a causa delle sue condizioni di partenza. Per esempio, a seguito della visione di un *role model* elettricista, un ragazzo di un ceto sociale elevato potrebbe appassionarsi a tale lavoro; i suoi genitori però potrebbero insistere perché lui frequenti il liceo classico e si iscriva poi alla facoltà di medicina. Misurando solo le scelte e la *performance* potremmo non cogliere questo impatto sulle aspirazioni, che invece non si trasforma in un *hard outcome* solo a causa di ulteriori vincoli che l’intervento non può cambiare.

Quando si scelgono gli *outcome* da raccogliere vanno bilanciate due spinte contrapposte. Da un lato, il principio etico di minimizzazione dei dati ci spinge a raccogliere solo i dati essenziali per comprendere il fenomeno oggetto di studio: pochi *outcome* chiari e ben definiti che descrivano i cambiamenti (impatti) prodotti dall’intervento. Dall’altra parte, la necessità di non escludere le variabili che potrebbero essere influenzate dall’intervento, soprattutto se c’è il rischio che queste si muovano in maniera contraria a quanto desiderabile, in modo da intercettare eventuali reazioni avverse negli studenti.

Per esempio, in Dimastrochicco e Ghisolfi (2022) si mostra come un video, che dovrebbe aumentare la fiducia e l’ottimismo degli studenti verso la possibilità di trovare una carriera che li appassioni, abbia effetti positivi sulle aspirazioni scolastiche e lavorative, sulla perseveranza e sulla autoefficacia, ed effetti negativi sulle relazioni interpersonali e sul benessere, diminuendo il numero dei bambini che si sente coraggioso o calmo. Tali reazioni avverse vanno documentate per avere una visione completa dell’impatto dell’intervento.

5.2. I Role model nelle discipline STEM: analisi di meta-analisi

A questo scopo si partirà da una *review* della letteratura recente (Gladstone, Cimpian, 2021), una meta-analisi che analizza 55 lavori che valutano l’impatto degli interventi basati sui *role model* agli studenti nell’ambito delle discipline STEM (scienze, tecnologia, ingegneria e matematica). Tale rassegna presenta un’interessante analisi degli impatti e contiene quattro indicazioni pratiche per identificare i *role model* più efficaci sui quali basare le politiche di orientamento verso le discipline STEM. In particolare, la *review* si focalizza sull’effetto di tre caratteristiche dei *role model*: i) competenza percepita, ii) similitudine con gli studenti da influenzare, iii) praticabilità della carriera. I risultati sono infine analizzati separatamente per diverse tipologie di studenti. In particolare, vengono esaminate le differenze degli effetti degli interventi sui comportamenti di studenti di: genere ed etnia diversa, età diverse e soggetti che avevano manifestato in precedenza l’intenzione di intraprendere una carriera STEM.

I risultati sottolineano l'importanza delle *nuance* nell'identificare i *role model* da proporre agli studenti: in primis, i *role model* selezionati dovranno risultare competenti e preparati ma non dovranno apparire troppo lontani dagli studenti poiché, in tal caso, questi ultimi potrebbero demotivarsi se eccessivamente svantaggiati dal confronto. Un buon livello di successo e competenza è fondamentale per motivare gli studenti a seguire tale carriera, specialmente se i modelli hanno *background* simile agli studenti stessi, ma l'eccesso potrebbe rivelarsi controproducente – per esempio, descrivere i modelli come “studenti esemplari con voti eccezionali” (Woodcock, 2012) diminuisce il processo identificativo dello studente con i modelli, rispetto a descriverli come studenti medi. Tale effetto diminuirebbe a sua volta l'impatto dell'intervento. Sebbene estrapolato da pochi studi, questo effetto è compatibile con la teoria esposta in Genicot e Ray (2017), che ritiene dannoso un livello di aspirazioni troppo alto in quanto frustrante per l'aspirante nel caso fosse difficilmente raggiungibile. Si sottolinea inoltre che un *role model* anche se competente, non ha alcun effetto sugli studenti che non si identificano con il modello loro proposto, ad esempio non condividendone le principali caratteristiche: in questo caso, modelli meno brillanti potrebbero produrre effetti maggiori rispetto a modelli eccezionali.

Per quanto riguarda la similitudine dei modelli con gli studenti da influenzare, si rilevano due principali implicazioni degli studi effettuati: la prima riguarda le variabili demografiche. Infatti, quando i modelli provengono da *background* poco rappresentati nelle carriere STEM (e.g. donne oppure neri), l'intervento ha un effetto omogeneo su tutti gli studenti. Se invece il modello appartiene al gruppo di maggioranza (uomo, bianco) l'effetto è limitato agli studenti dello stesso gruppo demografico e può addirittura risultare demotivante sugli studenti di gruppi differenti. La seconda implicazione riguarda invece le caratteristiche psicologiche, per esempio la condivisione di preferenze, quali l'importanza di spendere il tempo con famiglia e amici, o la condivisione di hobby, caratteristiche che esulano dal profilo di carriera del modello e dalla sua identificazione come esempio. Tali caratteristiche aumentano l'identificazione dello studente con il modello e quindi

l'impatto dell'intervento e sono particolarmente efficaci quando agli studenti è chiesto di approfondire i fattori che lo accomunano al modello come persona più che come studente o nell'ambito della carriera.

In linea con quanto esposto finora, la raggiungibilità della carriera del modello è un fattore fondamentale degli interventi con i *role model*. Infatti, gli interventi più efficaci sono quelli nei quali i modelli si occupano di demistificare e semplificare le carriere STEM per gli studenti, descrivendo le responsabilità che accompagnano tali lavori e i passaggi concreti per perseguirli. Tali interventi risultano positivamente correlati alla motivazione degli studenti. Gli effetti negativi degli interventi (calo della motivazione verso le discipline STEM) sono invece stati riscontrati esclusivamente in occasione della percezione dell'irraggiungibilità della carriera del *role model*.

Relativamente alle caratteristiche degli studenti, è stato rilevato che per accrescere la motivazione degli studenti appartenenti al genere femminile, a minoranze, a *background* svantaggiati è opportuno utilizzare *role model* appartenenti a gruppi sottorappresentati nelle carriere STEM, anche se non si rileva la necessità che i *role model* condividano le caratteristiche demografiche degli studenti. Gli stessi studenti sono anche i più esposti alla demotivazione quando i *role model* loro proposti appartengono ai gruppi storicamente più rappresentati nelle carriere STEM; infatti, la mancanza di identificazione con i problemi affrontati dal *role model* nel corso della propria carriera riduce drasticamente gli effetti dell'intervento. Non vengono infine rilevate differenze di impatto in considerazione dell'età degli studenti trattati, né ci sono conclusioni definitive a proposito della differenza di impatto tra studenti che già avevano in mente di intraprendere una carriera STEM rispetto a studenti non già orientati allo stesso modo o senza alcuna ipotesi di carriera.

Altre *review* si focalizzano sul ruolo dei *role model* “di minoranza” o “controstereotipici” (Olsson, Martiny, 2018) o sui modelli provenienti dallo stesso *background* degli studenti (Lowner *et al.*, 2019), trovando risultati conciliabili con quanto già esposto sopra. In particolare, Olsson e Martiny (2018) hanno rilevato che mostrare a donne o ragazze adolescenti anche

brevemente una donna “anticonvenzionale” che abbia avuto successo nel campo STEM aumenta (almeno temporaneamente) l’autoefficacia, la determinazione e la *performance* in ambiti in cui le donne sono stereotipate negativamente e sottorappresentate, diminuendo lo stereotipo che l’aspirante ha di sé stessa (misurato, per esempio, tramite l’*Implicit Association Test* (IAT)).

La meta-analisi di Lawner *et al.* (2019) riguarda 45 interventi, finalizzati ad aumentare la *performance* e l’interesse verso le discipline STEM di studenti sottorappresentati in tali discipline, attraverso incontri con *role model* appartenenti allo stesso gruppo. Il risultato finale è un impatto positivo sugli studenti appartenenti allo stesso gruppo del *role model*. L’effetto non è molto grande e proviene principalmente da programmi che proponevano un’interazione prolungata. L’impatto di interventi di maggior durata (fino a 6 mesi) è risultato maggiore dell’impatto di un solo incontro con il *role model*. Inoltre, tra gli interventi di breve durata, ovvero che prevedevano un solo incontro con il modello, gli incontri virtuali sono risultati i più efficaci. Gli autori spiegano questo risultato controintuitivo in due modi: prima di tutto, descrizioni scritte, registrazioni e attività remote possono essere adattate al contesto per enfatizzare gli aspetti dei modelli di ruolo che più probabilmente saranno d’ispirazione per i partecipanti. Questa scoperta può anche indicare che, visti dal vivo, i *role model* possono inavvertitamente sembrare troppo perfetti o comportarsi in modi che fanno sì che gli studenti sottorappresentati non si identifichino, limitando così la loro efficacia.

5.3. Letteratura economica: esempi di interventi con role model e impatti

Parte della letteratura economica sull’impatto dei modelli sulle aspirazioni e lo sforzo scolastico si è concentrata nei paesi in via di sviluppo o in aree meno fortunate di paesi sviluppati. Riportiamo qui i risultati di interventi particolarmente significativi che hanno rilevato sugli studenti effetti di magnitudine non trascurabile.

Riley (2022) ha coinvolto 1.500 studenti delle scuole medie di Kampala, Uganda, in un esperimento che

proponeva a metà degli studenti (scelti casualmente) la visione il film “Queen of Katwe”, la storia di una campionessa di scacchi originaria di uno *slum* di Kampala. La visione di tale film ha aumentato dell’11% la probabilità di passare l’esame finale, e del 22% il numero di studenti che si sono iscritti alla scuola secondaria di secondo livello (diminuendo quindi il *dropout*). L’effetto è stato più pronunciato sulle studentesse e sugli studenti con alto indice di povertà, i soggetti che più facilmente si sono identificati nella protagonista del film.

Serra *et al.* (2023) dimostrano invece che ascoltare le storie di successo degli studenti universitari non influisce sulle aspirazioni universitarie degli studenti delle scuole medie in Somalia. Gli studenti che casualmente ascoltano le presentazioni di *role model* di genere femminile hanno però diminuito il loro pregiudizio contro le donne e hanno manifestato una visione meno rigida dei lavori che una donna può fare. Tale effetto potrebbe essere generato dal fatto che i *role model* sono stati selezionati non all’apice del successo, ma mentre erano ancora iscritti all’università.

Breda *et al.* (2021) ha testato tra 20.000 studenti delle scuole superiori di Parigi se l’interazione (di un’ora soltanto) con una donna scienziata possa indurre le studentesse a scegliere programmi STEM alla fine della scuola secondaria di secondo livello; gli autori hanno rilevato un incremento dall’11 al 14,5% nelle iscrizioni a tali programmi tra i partecipanti all’esperimento. L’intervento ha anche ridotto la prevalenza di stereotipi ed aumentato l’interesse degli studenti verso le carriere STEM. Lo studio ha riconosciuto l’importanza di evidenziare maggiormente l’inclusività e la piacevolezza delle carriere nelle discipline STEM rispetto al tema degli stereotipi di genere. Risultati ancora maggiori vengono mostrati da Porter e Serra (2020) che hanno rilevato che 15 minuti di interazione con una donna carismatica, laureata in economia nella stessa università, abbia aumentato dal 9 al 17% l’iscrizione a corsi di economia da parte delle studentesse esposte all’intervento.

Altri lavori si concentrano sul ruolo dei professori come *role model*: per esempio, Maurer *et al.* (2023) stima che l’impatto sulla *performance* delle ragazze

che studiano economia generato da una professoressa donna valga attorno al 10-18% nelle classi fino a 70 studenti, e che tale impatto tenda a diminuire al crescere del numero totale degli studenti in classe. Tale risultato si traduce in un abbassamento del 1,4% della probabilità di non passare l'esame. Simili risultati sono stati mostrati anche da Carrel *et al.* (2010).

Effetti ancora maggiori sono stati rilevati da Gershenson *et al.* (2018) in un lavoro che dimostra come, in Tennessee (USA), avere un insegnante di colore aumenti del 13% la percentuale di studenti di colore che finiscono la scuola secondaria di secondo grado e del 19% la probabilità di andare al *college*, sebbene in programmi meno ambiziosi rispetto a quelli seguiti dai loro compagni bianchi.

Wade *et al.* (2022) si concentrano invece sull'impatto degli interventi "*peer-led*", ovvero guidati da studenti di età di poco superiori a quella degli aspiranti. I risultati suggeriscono che i programmi abbiano effetti positivi importanti per l'atteggiamento nei confronti del bullismo, effetti positivi da piccoli a medi per l'alfabetizzazione e piccoli effetti positivi per l'autostima, suggerendo che tali programmi potrebbero essere più efficaci nell'influenzare il comportamento giornaliero degli studenti che non nell'influenzare la concezione di sé o le scelte di lungo periodo, quali la carriera. Risultati simili vengono rilevati per programmi di *counseling-mentoring* da una meta-analisi di 6 studi (Wood, Mayo-Wilson, 2012).

5.4. Linee guida per disegnare attività di role modeling

L'analisi dei lavori menzionati ci permette di trarre alcune conclusioni chiare emerse dalla letteratura circa la direzione verso la quale indirizzare gli interventi di orientamento e, più specificamente, gli interventi con *role model*. Distinguiamo nel seguito le raccomandazioni su: i) l'identificazione dei migliori *role model* (sia in termini di caratteristiche demografiche sia in termini di successo e altre caratteristiche psicologiche); ii) gli studenti che saranno più influenzati dai *role model*, iii) i contenuti, la frequenza e le modalità dell'intervento.

Caratteristiche demografiche dei role model

Riguardo all'identità dei *role model*, la letteratura è unanime nell'identificare i modelli provenienti da gruppi sottorappresentati nelle varie professioni come quelli con il potenziale maggiore. Per esempio, nei lavori citati sono state usate donne scienziate, immigrati, persone dal *background* socioeconomico basso per aumentare le aspirazioni di studenti con provenienze simili verso lavori di alto prestigio, come le discipline STEM. Parimenti, se volessimo "pubblicizzare", per esempio, l'iscrizione a corsi di infermieristica o la carriera di insegnante di asilo nido, potremmo pensare di utilizzare maestri e infermieri uomo (meno rappresentati in tali carriere delle donne); oppure, utilizzare imprenditori/imprenditrici di successo ma provenienti da quartieri ritenuti più problematici per orientare verso carriere imprenditoriali gli studenti con *background* più difficili.

Il maggior successo dei modelli provenienti dai gruppi sottorappresentati è ascrivibile a due motivi. *In primis*, l'effetto del *role model* sull'aspirazione di ogni studente deriva psicologicamente dal suo grado di identificazione con il modello: *role model* provenienti da gruppi sottorappresentati avranno quindi un impatto maggiore proprio sugli studenti che hanno maggiori margini di miglioramento. *In secundis*, la letteratura finora descritta dimostra che i *role model* provenienti da gruppi sottorappresentati impattano positivamente anche sulle aspirazioni degli studenti dei gruppi di maggioranza, poiché dimostrano che il risultato (*outcome*) è raggiungibile anche da persone che devono superare maggiori difficoltà.

Nella letteratura non sono stati riscontrati effetti opposti: ovvero che studenti di ceti più abbienti o di gruppi di maggioranza abbiano percepito il lavoro presentato dal modello sottorappresentato come "squalificato" dal fatto che il modello non fosse del proprio gruppo di appartenenza. Nonostante ciò, è importante mantenere l'attenzione su una narrativa positiva della carriera presentata, per non incappare in una visione stereotipata del modello. Infatti, un ulteriore vantaggio dei modelli sottorappresentati è che essi diminuiscono anche gli stereotipi contro lo specifico

gruppo di appartenenza: negli esperimenti in cui le donne vengono utilizzate come *role model*, gli studenti manifestano infatti un calo del pregiudizio rispetto alle professioni che possono essere svolte da donne.

Altre caratteristiche dei role model

Il *role model* deve, come primo obiettivo, ispirare lo studente e trasmettergli la desiderabilità della propria condizione: deve dunque essere in una condizione che lo studente ambisce a raggiungere, non per esempio in una situazione “di passaggio” o ancora peggio di insuccesso. Generalmente, quindi, i *role model* vengono scelti tra persone di successo nella propria professione, che siano quindi in grado di rendere piacevole la scelta che stanno promuovendo agli occhi dello studente. Per esempio, interventi che utilizzano studenti come *role model* (e.g. Kipchumba *et al*, 2021) trovano risultati minori o nulli sulle scelte e sulla *performance* degli studenti, ipotizzando che tali risultati dipendano dal fatto che la situazione presentata non fosse desiderabile per sé, ma come primo passo verso una carriera cui aspirare.

Tuttavia, una *feature* aggiuntiva che i *role model* dovrebbero avere per attrarre gli interessi degli studenti di ogni background è la relazionabilità alla vita degli studenti: questo implica come prima cosa che non debbano essere modelli “*superstar*”, troppo di successo e percepiti come inarrivabili. La rappresentazione di personalità troppo lontane dalle aspettative degli studenti potrebbe rivelarsi controproducente: essi non riuscirebbero a identificarsi con gli obiettivi del modello e la presentazione rimarrebbe poco ispirante, soprattutto per gli studenti più svantaggiati.

Per aumentare l’identificazione con i modelli, questi dovrebbero invece rappresentare non solo una carriera effettivamente raggiungibile dagli studenti, ma anche una serie di attitudini e comportamenti non “esemplari” ma “naturali”, per esempio il fatto di condividere passatempi o preferenze con gli studenti. Esiste quindi una “distanza-ottima” tra studente e modello, tale per cui il modello rappresenta un miglioramento rispetto alla propria condizione di vita attuale, ma non tanto migliore da impedire allo studente di raggiungerlo.

Caratteristiche della platea di aspiranti

Sebbene la letteratura riporti che tutti gli studenti possono in misura diversa ottenere vantaggi dall’esposizione ai *role model*, gli studenti più ricettivi sono senza dubbio coloro che appartengono a gruppi sottorappresentati all’interno delle scelte di carriera presentate. Tale effetto è, *in primis*, meccanico: ad esempio, diminuire il *dropout* in una popolazione già al 99% scolarizzata è molto più difficile che diminuirlo quando la scolarizzazione è al 50%. Inoltre, tali soggetti sono stati meno esposti ad altri *role model* durante la propria vita: per esempio potrebbero conoscere meno persone laureate, o di successo, perché provengono da *background* più fragili.

Se, da un lato, queste riflessioni ci inducono a ben sperare circa gli impatti generabili da tali interventi sulla disegualianza sociale, bisogna però tenere conto che, per questi studenti, migliorare le aspirazioni o le informazioni riguardo alla propria carriera potrebbe non essere sufficiente, in quanto altri vincoli potrebbero determinarne le scelte future. Per questo motivo è importante tenere conto dei modelli presentati agli studenti e della “distanza-ottima” tra studenti e modelli, in modo da non presentare soluzioni irraggiungibili.

Riguardo ad altre caratteristiche, quali l’età degli studenti e se sia necessario che essi abbiano già un’aspirazione verso la carriera trattata, la letteratura non ci fornisce suggerimenti. Certo è che gli interventi sembrano avere effetti maggiori sulle aspirazioni e sulle scelte di carriera quando effettuati in contesti nei quali gli studenti hanno già previa conoscenza della materia (Porter, Serra, 2020) e sui possibili ritorni della carriera presentata, come in Nguyen (2008).

Contenuto dell’intervento

Come già rilevato, è fondamentale che il *role model* nella sua trattazione tocchi vari argomenti. *In primis*, aspetti pratici della propria carriera che la rendano desiderabile agli studenti, quindi, aspetti del proprio vissuto e del proprio percorso che sottolineino le similitudini con gli studenti e, infine, informazioni pratiche su come raggiungere la posizione attuale. Inoltre, l’inter-

vento dovrà contenere informazioni sull'aspettativa-valore dell'obiettivo, incluse la remunerazione attesa della carriera e la probabilità di raggiungere l'obiettivo.

Per esempio, per quanto possa essere ispirante avere come *role model* un'astronauta, lo studente riterrà tale carriera molto più difficile da raggiungere rispetto a una più modesta. È importante tenere a mente che le percezioni degli studenti possono essere erranee in entrambe le direzioni: alcuni studenti possono sopravvalutare le probabilità di diventare, per esempio, calciatori in squadre di Serie A, investendo quindi troppe energie in un obiettivo estremamente poco probabile. Lo stesso studente potrebbe invece sottostimare la propria abilità nello studio, ritenendo impossibile una laurea in medicina per diventare medico. È importante che il *role model* corregga anche queste percezioni erranee con l'evidenza del proprio percorso.

Modalità dell'intervento

Uno dei principali pregi dell'intervento di *role model* è che, al contrario degli interventi di *counseling* o *mentoring*, non necessita di un confronto diretto ma può essere effettuato anche in remoto. In effetti, molti degli esperimenti trattati nella *review* della lette-

ratura sono stati effettuati con *role model* in modalità telematica, o addirittura attraverso registrazioni, quali film e documentari, senza alcuna interazione tra *role model* e aspiranti.

Sebbene la teoria suggerirebbe che la presenza dei *role model* in persona desse la possibilità agli aspiranti di interagire, fare domande ottenendo informazioni pertinenti ai propri dubbi e immedesimarsi meglio nella narrazione, la letteratura non trova che la presenza sia necessaria per la riuscita dell'intervento. Al contrario, grandi effetti vengono rinvenuti anche in esperimenti che mostrano film che sottolineano l'importanza della perseveranza (e.g. Riley, 2023).

Se si parla di incontri in presenza, un ulteriore aspetto da considerare è l'ampiezza dell'audience a cui il *role model* si rivolge. Come riportato in (Maurer *et al*, 2023) il numero di studenti per classe risulta una variabile rilevante per la misurazione dell'efficacia del *role model*; infatti, quando il numero degli studenti supera un certo limite il *role model* perde di efficacia, a conferma del fatto che oltre alla già discussa "distanza-ottima" anche l'ambiente entro il quale si svolge la relazione tra studente e *role model*, abbia un valore non trascurabile.

6. CONCLUSIONI



L'orientamento in Italia e in Lombardia prevede principalmente due fasi: prima di tutto, la scoperta delle attitudini e delle capacità dei ragazzi e, secondariamente, la presentazione di informazioni sulle opzioni disponibili rispetto alle scelte scolastiche e alle successive carriere.

Interventi che comprendano *role model* possono aggiungere a questo processo una terza fase che

riguarda la formazione di aspirazioni riguardo al futuro. La letteratura è unanime nel vedere le aspirazioni come importanti non solo per le scelte scolastiche e di carriera, ma anche per invogliare gli studenti ad aumentare lo sforzo nelle materie scolastiche, migliorando così i risultati attesi.

La letteratura ci aiuta anche nel disegno ottimo di tali interventi: *role model* con cui gli studenti si possano

relazionare e coi quali si possano identificare, raccontando e illustrando percorsi di carriera concreti, sottolineando le similitudini con gli aspiranti. Il successo dei *role model* e il loro percorso deve essere illustrato come raggiungibile dagli studenti, con impegno e passione, ma non dipendente da circostanze fortuite e improbabili: è infatti importante che i *role model* non si pongano come insegnanti di “come vincere alla

lotteria”. Per essere sicuri che ogni studente sia positivamente influenzato dall’esperienza, i *role model* dovrebbero appartenere agli strati meno rappresentati nella carriera di riferimento, in questo modo gli studenti appartenenti allo stesso gruppo potranno conseguire risultati migliori, mentre anche gli studenti appartenenti al gruppo di maggioranza avranno da un lato un miglioramento e, dall’altro, una riduzione dello stereotipo.

BIBLIOGRAFIA



- Abbiati G., Argentin G., Assirelli G., Barone C., Schizzerotto A. (2017), Orientamento educativo e disuguaglianze di fronte all'istruzione universitaria in Italia: Risultati da un esperimento randomizzato. *Quaderni di Sociologia*, 74: 7-31. Doi: [10.4000/qds.1698](https://doi.org/10.4000/qds.1698).
- Appadurai A. (2004), The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In: Rao V., Walton M. (eds.), *Culture and public action*. Stanford University Press. 59-84.
- Bandura A. (1977), Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. Doi: [10.1037/0033-295X.84.2.191](https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191).
- Becker G.S. (1962), Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70, 5: 9-49. Doi: [10.1093/0195305191.003.0028](https://doi.org/10.1093/0195305191.003.0028).

- Breda T., Grenet J., Monnet M., Van Effenterre C. (2021), Do female role models reduce the gender gap in science? Evidence from French high schools. *IZA Discussion Paper* n. 13163. Doi: [10.2139/ssrn.3584926](https://doi.org/10.2139/ssrn.3584926).
- Carrell S.E., Page M.E., West J.E. (2010), Sex and science: How professor gender perpetuates the gender gap. *The Quarterly journal of economics*, 125, 3: 1101-1144. Doi: [10.1162/qjec.2010.125.3.1101](https://doi.org/10.1162/qjec.2010.125.3.1101).
- Dimastrochicco R., Ghisolfi S. (2021), *Can a short video boost aspirations in children? Evidence from Naples*. Dipartimento di Economia e Finanza, Seminari di Dipartimento, Università Cattolica di Milano.
- Eccles J.S., Wigfield A. (2002), Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 1: 109-132. Doi: [10.1146/annurev.psych.53.100901.135153](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153).
- Eurostat (2021), *Statistics on Young people neither in employment nor in education or training*. ec.europa.eu.
- Genicot G., Ray D. (2017), Aspirations and Inequality. *Econometrica*, 85: 489-519. Doi: [10.3982/ECTA13865](https://doi.org/10.3982/ECTA13865).
- Gershenson S., Hart C.M., Hyman J., Lindsay C., Papageorge N.W. (2018), The long-run impacts of same-race teachers. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. *NBER Working Papers* n. 25254. Doi: [10.3386/w25254](https://doi.org/10.3386/w25254).
- Gladstone J.R., Cimpian A. (2021), Which role models are effective for which students? A systematic review and four recommendations for maximizing the effectiveness of role models in STEM. *International Journal of STEM Education*, Ed. 8, 59. Doi: [10.1186/s40594-021-00315-x](https://doi.org/10.1186/s40594-021-00315-x).
- Gottfredson L. (1996), Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In: Brown D., Brooks L., (eds.), *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. 179-232.
- Guyon N., Huillery E. (2021), Biased aspirations and social inequality at school: Evidence from french teenagers. *The Economic Journal*, 131, 634: 745-796. Doi: [10.1093/ej/ueaa077](https://doi.org/10.1093/ej/ueaa077).
- Hechter M., Kanazawa S. (1997), Sociological rational choice theory. *Annual review of sociology*, 23, 1: 191-214. Doi: [10.1146/annurev.soc.23.1.191](https://doi.org/10.1146/annurev.soc.23.1.191).
- Hoxby C., Avery C. (2013), The missing "One-Offs": The hidden supply of high-achieving, low-income students. *Brookings Papers on Economic Activity*, 2013, 1: 1-65. Doi: [10.1353/eca.2013.0000](https://doi.org/10.1353/eca.2013.0000).
- Kipchumba E.K., Porter C., Serra D., Sulaiman M. (2021), Influencing youths' aspirations and gender attitudes through role models: Evidence from Somali schools. *Texas A&M University, Department of Economics Working Papers* n. 20210224-002.
- La Ferrara R. (2019), *La trappola delle aspirazioni: come superare le barriere sociali ed economiche per raggiungere il successo*. Milano: Rizzoli.
- Lent R.W., Brown S.D., Hackett G. (1994), Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45: 79-122. Doi: [10.1006/jvbe.1994.1027](https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027).
- Lockwood P. (2006), "Someone like me can be successful": Do college students need same-gender role models? *Psychology of Women Quarterly*, 30: 36-46. Doi: [10.1111/j.1471-6402.2006.00260.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2006.00260.x).
- Maurer S., Schwerdt G., Wiederhold S. (2023), Do Role Models Matter in Large Classes? New Evidence on Gender Match Effects in Higher Education. Bonn: Institute for the Study of Labor, *IZA Discussion Paper Series* n. 15860. Doi: [10.2139/ssrn.4323738](https://doi.org/10.2139/ssrn.4323738).
- Merton R.K. (1957), *Social theory and social structure*. New York: Free Press.
- Mincer J. (1958), Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of Political Economy*, 66, 4: 281-302. Doi: [10.1086/258055](https://doi.org/10.1086/258055).
- Ministero dell'Istruzione (2022), Linee guida per l'orientamento. <https://www.miur.gov.it/>.

- Morgenroth T., Ryan M.K., Peters K. (2015), The motivational theory of role modeling: How role models influence role aspirants' goals. *Review of General Psychology*, 19, 4: 465-483. Doi: [10.1037/gpr0000059](https://doi.org/10.1037/gpr0000059).
- Nguyen T. (2008), Information, role models and perceived returns to education: Experimental evidence from Madagascar. Unpublished manuscript.
- Olsson M., Martiny S.E. (2018), Does exposure to counter stereotypical role models influence girls' and women's gender stereotypes and career choices? A review of social psychological research. *Frontiers in psychology*, 9: 2264. Doi: [10.3389/fpsyg.2018.02264](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02264).
- Porter C., Serra D. (2020), Gender differences in the choice of major: The importance of female role models. *American Economic Journal: Applied Economics*, 12, 3: 226-254. Doi: [10.1257/app.20180426](https://doi.org/10.1257/app.20180426).
- Ray R. (2006), Aspirations, poverty and economic change. In: Banerjee A., Benabou R., Mookherjee D. (eds.), *Understanding poverty*. Oxford University Press. (399-426).
- Riley E. (2022), Role models in movies: the impact of Queen of Katwe on students' educational attainment. *Review of Economics and Statistics*, 1-48. Doi: [10.1162/rest_a_01153](https://doi.org/10.1162/rest_a_01153).
- Rodríguez-Planas N. (2012a), Mentoring, educational services, and incentives to learn: What do we know about them?. *Evaluation and program planning*, 35, 4: 481-490. Doi: [10.1016/j.evalprogplan.2012.02.004](https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2012.02.004).
- Rodríguez-Planas N. (2012b), Longer-term impacts of mentoring, educational services, and learning incentives: Evidence from a randomized trial in the United States. *American Economic Journal: Applied Economics*, 4, 4: 121-139. Doi: [10.1257/app.4.4.121](https://doi.org/10.1257/app.4.4.121).
- Salinas-Jiménez M.M., Artés J., Salinas-Jiménez J. (2011), Education as a positional good: A life satisfaction approach. *Social Indicators Research*, 103, 3: 409-426. Doi: [10.1007/s11205-010-9709-1](https://doi.org/10.1007/s11205-010-9709-1).
- Schultz T.W. (1961), Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51, 1: 1-17. www.jstor.org/stable/1818907.
- Smith A. (1776), *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. London: printed for Strahan W., Cadell T. Doi: [10.1093/oseo/instance.00043218](https://doi.org/10.1093/oseo/instance.00043218).
- Vroom V.H. (1964), *Work and motivation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wade L., Leahy A.A., Babic M.J., Beauchamp M.R., Smith J.J., Kennedy S.G., Lubans D.R. (2022), A systematic review and meta-analysis of the benefits of school-based, peer-led interventions for leaders. *Scientific Reports*, 12, 1: 21222. Doi: [10.1038/s41598-022-25662-9](https://doi.org/10.1038/s41598-022-25662-9).
- Wood S., Mayo-Wilson E. (2012), School-based mentoring for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Research on social work practice*, 22, 3: 257-269. Doi: [10.1177/1049731511430836](https://doi.org/10.1177/1049731511430836).
- Woodcock A. (2012), *Implicit ingroup biases and performance under threat: Do successful counter stereotypic exemplars help or harm?* West-Lafayette: Purdue University, Doctoral dissertation. (Publication n. 3544586) ProQuest Dissertations Publishing.

QUADERNI FONDAZIONE CARIPLO

Nella Collana dei QUADERNI FONDAZIONE CARIPLO sono stati pubblicati i seguenti titoli, scaricabili sul sito www.fondazionecariplo.it/ricerche.

- Quaderno N.1 Periferie, cultura e inclusione sociale
- Quaderno N.2 Il valore potenziale dei lasciti alle istituzioni di beneficenza
- Quaderno N.3 Stranieri si nasce...e si rimane?
- Quaderno N.4 Oltre la famiglia: strumenti per l'autonomia dei disabili
- Quaderno N.5 L'educazione finanziaria per i giovani
- Quaderno N.6 Ricerca scientifica in ambito biomedico
- Quaderno N.7 Servizi per l'infanzia
- Quaderno N.8 Assicurazione per persone con disabilità e loro famiglie
- Quaderno N.9 Progetti e politiche per la mobilità urbana sostenibile
- Quaderno N.10 Le organizzazioni culturali di fronte alla crisi
- Quaderno N.11 I Social Impact Bond
- Quaderno N.12 Lavoro e Psiche. Un progetto sperimentale per l'integrazione lavorativa di persone con gravi disturbi psichiatrici
- Quaderno N.13 Il bando "Audit energetico degli edifici di proprietà dei comuni piccoli e medi"
- Quaderno N.14 Infrastrutture di ricerca in Italia
- Quaderno N.15 Performance economica e sociale delle istituzioni di microfinanza: alcune evidenze empiriche
- Quaderno N.16 Cessione della nuda proprietà da parte di soggetti fragili: il possibile ruolo di un soggetto dedicato
- Quaderno N.17 Abitare leggero. Verso una nuova generazione di servizi per anziani
- Quaderno N.18 Progetti culturali e sviluppo urbano. Visioni, criticità e opportunità per nuove politiche nell'area metropolitana di Milano
- Quaderno N.19 Sperimentare politiche sociali innovative. Manuale introduttivo
- Quaderno N.20 #BICittadini. Interventi a favore della mobilità ciclistica
- Quaderno N.21 Resilienza tra territorio e comunità. Approcci, strategie, temi e casi
- Quaderno N.22 Favorire la coesione sociale con le biblioteche. Valutazione del bando

- Quaderno N.23 Il “mercato” dei lasciti testamentari. Nuove stime per Italia e Lombardia (2014-2030)
- Quaderno N.24 Il bando abitare sociale temporaneo. Mappatura e analisi dei progetti finanziati (2000-2013)
- Quaderno N.25 Lo sviluppo dei Green Jobs. Uno scenario di evoluzione quantitativa e qualitativa e alcune ipotesi di adeguamento dei percorsi formativi
- Quaderno N.26 House rich, cash poor. Come rendere liquida la ricchezza rappresentata dalla casa di abitazione
- Quaderno N.27 Bando materiali avanzati 2003-2013. Progetti e risultati
- Quaderno N.28 Sperimenta, impara, adatta. Sviluppare politiche pubbliche con gli esperimenti randomizzati controllati
- Quaderno N.29 Conoscere per conservare. 10 anni per la Conservazione Programmata
- Quaderno N.30 Il collocamento mirato e le convenzioni ex-art.14. Evidenze e riflessioni
- Quaderno N.31 Fondazioni di comunità. L’esperienza di Fondazione Cariplo
- Quaderno N.32 Prendiamoci un caffè. I luoghi del welfare nel Bando Welfare in azione
- Quaderno N.33 Ricerca scientifica in ambito biomedico. Progetti e risultati del Bando 2001-2013
- Quaderno N.34 Tecniche di *nudging* in ambito ambientale. Una rassegna di esperienze e risultati
- Quaderno N.35 L’impatto del Covid-19 sugli enti di Terzo Settore – Prime stime sui dati delle candidature al Bando LETS GO!
- Quaderno N.36 Responsabilità sociale per la rigenerazione delle periferie – Imprese ed esperienze sul campo
- Quaderno N.37 Tecnologie digitali e didattica laboratoriale nell’educazione STEM – Evidenze scientifiche e raccomandazioni pratiche
- Quaderno N.38 Beni naturali e servizi ecosistemici – Riflessioni ed esperienze dalla comunità di pratica del bando Capitale Naturale
- Quaderno N.39 L’invecchiamento in Lombardia – Tendenze demografiche e politiche pubbliche regionali per gli anziani non autosufficienti: quali lezioni per il futuro?
- Quaderno N.40 La denatalità a Milano, Italia, Europa – Fatti, politiche, opzioni sperimentali
- Quaderno N.41 Il valore della natura. Esperienze dalle comunità di pratica del bando Capitale Naturale
- Quaderno N.42 Disuguaglianze di redditi e patrimoni in Italia e nel mondo
- Quaderno N.43 Disuguaglianze nella scuola italiana – Cosa dice la ricerca
- Quaderno N.44 Nati diversi – La scuola compensa le disuguaglianze di apprendimento?

- Quaderno N.45 Il disegno del Capitale Naturale – Esperienze e risultati dalle comunità di pratica
- Quaderno N.46 Ricerca scientifica e protezione dei dati personali – Principi generali e raccomandazioni
- Quaderno N.47 Ricerca scientifica in campo ambientale – Progetti e risultati del Bando
- Quaderno N.48 Neurosviluppo, salute mentale e benessere psicologico di bambini e adolescenti in Lombardia 2015-2022
- Quaderno N.49 Ricerca scientifica in campo ambientale – Progetti e risultati del Bando
- Quaderno N.50 Progetto “Green Jobs” – Protocolli e risultati a confronto
- Quaderno N.51 Materiali avanzati. Risultati dei progetti finanziati dalla collaborazione tra Regione Lombardia e Fondazione Cariplo
- Quaderno N.52 Professionalità qualificate nei servizi di cura. Sfide per la reperibilità e il trattenimento nel Terzo Settore
- Quaderno N.53 Risultati e apprendimenti da esperienze di agricoltura sostenibile e sociale
- Quaderno N.54 Indagine genitorialità e infanzia – Accesso ai servizi educativi e culturali e rappresentazione dell’infanzia sui media
- Quaderno N.55 Cosa farai da grande? – Come counseling e role modeling possono indirizzare le scelte degli studenti

Questo quaderno é scaricabile dal sito – *This document can be downloaded from*
www.fondazionecariplo.it/ricerche.

Può essere citato – Quote as:

Ghisolfi S. (2026), COSA FARAI DA GRANDE? Come counseling e role modeling possono indirizzare le scelte degli studenti. Milano: Fondazione Cariplo.

Is licensed under a Creative Commons Attribuzione Condividi allo stesso modo 3.0 Unported License.

ISBN 979-12-80051-23-3





Fondazione
CARIPLO

TUTE SERVARE MUNIFICE DONARE • 1816



Fondazione Cariplo
Via Daniele Manin, 23
20121 Milano
www.fondazionecariplo.it
ISBN 979-12-80051-23-3