

Verso la costruzione dell'identità professionale: un percorso di *self-assessment* per gli educatori del CdS L-19

di Roberta Piazza[°], Simona Rizzari^{^*}

Riassunto

L'esperienza del tirocinio rappresenta per gli/le studenti/esse del CdS L-19 un'occasione fondamentale per rafforzare la loro identità professionale. In particolare, essa consente di apprendere a gestire con consapevolezza e intenzionalità le dinamiche del lavoro educativo; fornisce un'occasione strutturata per la verifica delle conoscenze acquisite durante il percorso di studi; è in grado di creare un collegamento diretto tra la didattica universitaria e contesti lavorativi. Tuttavia, non sempre tale esperienza, per quanto fondamentale, è in grado di accompagnare gli studenti nel loro percorso di costruzione identitaria.

Il progetto POT "SUPER", a cui il CdS L-19 dell'Università di Catania ha preso parte, ha consentito di ripensare all'esperienza del tirocinio con una maggiore focalizzazione sui percorsi di autoapprendimento e autovalutazione degli/le studenti/esse. I referenti del progetto hanno organizzato un percorso di *self-assessment* per i/le tirocinanti, finalizzato a descrivere le esperienze realizzate e a individuare le competenze acquisite durante il percorso di tirocinio. Il presente contributo analizza la costruzione del percorso, che ha richiesto una sua rimodulazione in considerazione del COVID, e i primi risultati conseguiti.

Parole chiave: identità professionale, università, tirocinio, auto-analisi delle competenze, educatori, career development

[°] Università degli Studi di Catania. Corresponding author: r.piazza@unict.it.

[^] Università degli Studi di Catania.

* Simona Rizzari è l'autrice dei paragrafi *L'identità professionale come dimensione costitutiva dell'occupabilità dei laureati, Il ruolo del tirocinio curricolare nella costruzione dell'identità professionale* e *Riconoscere le competenze acquisite nel tirocinio: la costruzione del percorso POT della L-19 UNIVT*; Roberta Piazza è l'autrice dei paragrafi *La fase di sperimentazione: riscoprire le competenze, accrescere la consapevolezza della propria identità professionale e Conclusioni*.

Abstract. Towards the creation of professional identity: A self-assessment route for students of the Degree Course in Infant and Social Education of the University of Catania (L-19)

The internship experience represents for the students of the Degree Course L-19 an opportunity to strengthen their professional identity. In particular, it allows students to learn how to manage the dynamics of educational work with awareness and agency. Internship provides also the opportunity for the self-assessment of the knowledge acquired during their university studies and it is able to create a connection between university and workplaces. However, this experience, although fundamental, is not always able to assist students in the construction of their professional identity.

The Degree course L-19 of the University of Catania, partner in the project POT “SUPER”, has created a learning course for students to promote a self-evaluation process of the skills acquired during their internship. The researchers of the project organized a self-assessment path for the students, aimed at describing the experiences and identifying their own competences and knowledge useful in the strengthen of their professional identities. This paper analyses the learning pathway, which was experimented on a target group of students, and the first results achieved.

Keywords: professional identity, university, internship, self-assessment of competences, educator

First submission: 21/09/2020, accepted: 19/11/2020

Available online: 27/04/2021

L’identità professionale come dimensione costitutiva dell’occupabilità dei laureati

La costruzione dell’identità professionale è un processo fondamentale per la transizione dall’università al lavoro. Negli ultimi decenni essa ha assunto una grande rilevanza nella ridefinizione dei curricula universitari, in stretta correlazione con il problema dell’occupabilità dei laureati e con il progressivo inquadramento di quest’ultima in una dimensione pedagogica (Pegg, Waldock, Hendy-Isaac & Lawton, 2012; Boffo, 2019).

Nel mercato lavorativo attuale – globalizzato, digitalizzato, altamente competitivo e in continuo mutamento – ai laureati è richiesta, soprattutto, la capacità di gestire autonomamente i propri percorsi di carriera, in maniera proattiva e in un’ottica di apprendimento permanente (Bridgstock, 2009; Bennett, 2012; Fabbri & Melacarne, 2012; Tomlinson, 2012; Jackson &

Tomlinson, 2020). A essere messa in discussione è, pertanto, la concettualizzazione, a lungo prevalente, dell'occupabilità come un'entità statica, legata al possesso di un insieme prestabilito di competenze tecniche e trasversali e di attributi personali, in grado di soddisfare le aspettative dei datori di lavoro e di garantire un'occupazione immediata (Harvey, 2003; Yorke, 2006; Yorke & Knight, 2006; Bridgstock, 2009; Zegwaard, Campbell & Pretti, 2017).

Si è fatta strada, viceversa, l'idea che l'occupabilità sia un costrutto complesso e di natura processuale (Holmes, 2013; Jackson & Tomlinson, 2020), che ingloba una molteplicità di dimensioni, al contempo soggettive e contestuali (Wilton, 2014), incentrate sui concetti di capitale, *agency* e identità (Tomlinson & Le Huu Nghia, 2020).

In quest'ottica, il compito delle istituzioni universitarie non è più preparare gli studenti per il "lavoro" (*work-readiness*), quanto piuttosto per l'esercizio della "professione" (*professional-readiness*), promuovendone l'*agency* mediante lo sviluppo delle capacità critiche e riflessive (Rowe & Zegwaard, 2017; Zegwaard et al., 2017) e della capacità di assumere decisioni consapevoli nel corso delle loro esperienze lavorative (Bridgstock & Jackson, 2019). Tomlinson (2017) ha individuato, nello specifico, cinque forme interattive di capitale – umano, sociale, culturale, identitario e psicologico – intese come risorse chiave per i laureati rispettivamente in termini di: conoscenze e abilità correlate alla performance professionale; relazioni sociali e network; sinergia culturale e allineamento alle disposizioni e ai comportamenti richiesti dai contesti lavorativi; investimento personale verso lo sviluppo della carriera; resilienza e adattabilità. Bennett (2018), a sua volta, ha coniato il termine "employABILITY thinking", per evidenziare la necessità di sviluppare le capacità (*abilities*) degli studenti universitari di «conceptualise their future lives and work by learning the practice of the discipline and developing their metacognition» (p. 39), costruendo la propria *self-authorship* (Baxter Magolda, 2001) mediante l'interazione con gli altri.

L'identità pre-professionale, che precede l'acquisizione dell'identità professionale vera e propria (Jackson, 2016), costituisce, in tal senso, una componente imprescindibile dell'occupabilità. Essa implica un duplice processo di consapevolezza e di attribuzione di senso: da una parte, nei confronti della professione scelta, in termini di valori, abilità, comportamenti e standard richiesti; dall'altra, in merito alle proprie competenze e ai propri valori lavorativi, sviluppati in relazione all'identità personale e alle esperienze di vita compiute (Bennett, 2012; Fabbri & Melacarne, 2012; Jackson, 2017; Tomlinson, 2017).

Partendo dal presupposto che l'identità si configuri soprattutto a partire dall'esperienza e sia un costrutto di natura sociale (Trede, 2012), il *work-*

integrated learning (WIL) – inteso, in senso lato, come l’insieme degli approcci e delle strategie che integrano la teoria con la pratica lavorativa (Oliver, 2015) – può essere considerato il modello ideale per sviluppare l’identità professionale degli studenti. Esso si colloca nello spazio intermedio tra l’apprendimento accademico e quello avente luogo nei contesti lavorativi, configurandosi come opportunità di apprendimento trasformativo (Trede, 2012; Helyer & Lee, 2014; Jackson, 2016, 2017; Rowe & Zegwaard, 2017).

Il ruolo del tirocinio curricolare nella costruzione dell’identità professionale

Nell’ambito del WIL, il tirocinio curricolare può rappresentare un efficace strumento orientativo per la costruzione dell’identità pre-professionale degli studenti, a condizione che venga pensato «non solo come momento di alternanza tra formazione teorica e lavoro e come opportunità di apprendimento attraverso l’esperienza, ma anche come strumento per agevolare la scelta professionale e per facilitare la socializzazione al ruolo professionale» (Szpunar, Salerni, Sposetti, & Renda, 2015, p. 4), mediante l’esplorazione di “possibili futuri” in un ambiente protetto (Bennett, 2012; Salerni & Szpunar, 2019).

Il tirocinio consente agli studenti di apprendere e gestire con consapevolezza e intenzionalità le dinamiche del contesto lavorativo, promuovendo lo sviluppo di importanti competenze non solo tecnico-professionali, ma anche e soprattutto trasversali, quali la *self-efficacy* e il *team working* (Szpunar & Renda, 2015; Jackson & Wilton, 2016). Essa rappresenta, altresì, un’occasione strutturata per la verifica delle conoscenze acquisite durante il percorso di studi, accresce le competenze di autogestione della carriera degli studenti, aiutandoli a identificare, con il supporto di professionisti qualificati, i loro obiettivi di carriera e i percorsi per raggiungerli (Jackson & Wilton, 2016; Jackson & Edgar, 2019), stimola gli studenti a mettersi in gioco in situazione (Szpunar et al., 2015; De Canale, 2015). Crea, infine, un collegamento diretto tra la didattica universitaria e i contesti lavorativi, tra formale e informale, facilitando il processo di trasferimento delle abilità dall’università al mondo del lavoro e facendo emergere le competenze pregresse possedute dagli studenti (Jackson, 2015; De Canale, 2015).

Nonostante la sua valenza formativa sia ormai ampiamente riconosciuta, affinché il tirocinio possa agevolare la costruzione dell’identità professionale degli studenti, è importante che esso non si riduca al semplice adempimento di un compito (Szpunar et al., 2015), ma sia focalizzato sulle competenze da acquisire e sulle modalità di acquisizione delle stesse (Jackson, 2015). La

scarsa comunicazione tra università e imprese in merito al corretto *placement* degli studenti, la mancanza di adeguato supporto da parte dei tutor e di una dimensione riflessiva sulle esperienze realizzate, nonché di efficaci meccanismi di feedback e di *assessment*, sono tutti fattori che inficiano il successo dei tirocini (Bennett, 2018; Billett, Cain, & Le, 2018).

Affinché l'esperienza di tirocinio possa essere davvero efficace e massimizzare le opportunità di apprendimento degli studenti, essa deve essere supportata da strategie pedagogiche per tutta la sua durata (Rowe & Zegwaard, 2017). Diventa pertanto fondamentale che le istituzioni universitarie trovino modalità congrue per mediare le esperienze di tirocinio prima, durante e al termine delle stesse, coinvolgendo attivamente gli studenti, individualmente o in gruppo, in attività che consentano l'analisi critica dell'esperienza e una sua attribuzione di senso (Billett, 2015; Billett et al., 2018).

Particolarmente importanti si rivelano, in tal senso, le attività formative svolte a seguito delle esperienze di tirocinio. Esse consentono, infatti, di:

- consolidare le esperienze realizzate e trasformarle in esperienze significative sul piano occupazionale, promuovendo la comprensione dei requisiti professionali richiesti;
- allineare l'apprendimento nel contesto lavorativo agli obiettivi di apprendimento dei curricula universitari;
- condividere, comparare e valutare criticamente le esperienze effettuate;
- porre rimedio a esperienze di tirocinio rivelatesi poco costruttive sul piano dell'apprendimento (Billett et al., 2018).

È importante che tali attività prevedano l'impiego di strumenti e metodi formativi attivi quali portfolio, e-portfolio, strumenti di *self-assessment* e check list, *focus group*, interviste individuali e di gruppo, che incoraggiano l'auto-riflessione e il feedback e aiutano gli studenti a individuare i loro punti di forza e le aree di miglioramento (Jackson, 2015; Bennett, 2018).

Riconoscere le competenze acquisite nel tirocinio: la costruzione del percorso POT della L-19 UNICT

In questo orizzonte di senso è stato realizzato il percorso elaborato dal gruppo di ricerca della L-19 di UNICT¹, che ha cercato di valorizzare l'esperienza di tirocinio curricolare, progettando e realizzando un percorso di *self-assessment* per i tirocinanti, finalizzato proprio alla disamina critica delle esperienze realizzate e all'individuazione delle competenze acquisite.

¹ Ha partecipato alla realizzazione del percorso, oltre alle autrici del presente articolo, anche una tutor aziendale, dott.ssa Rapisarda, titolare di un contratto di collaborazione su fondi POT.

L'attività si colloca all'interno del progetto *SUPER. Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale*, coordinato dall'Università di Siena e rientrante nei Piani di Orientamento e Tutorato (POT) del Miur dell'anno 2017-18, volto a supportare gli studenti dei CdS in L-19 nello sviluppo di identità professionali competitive. I ricercatori del gruppo UNICT, prendendo spunto da un progetto di ricerca al quale avevano partecipato (*Europlacement. Expertising and Sharing Lifelong Guidance for the Placement*, Leonardo Da Vinci, 2008-2010) (Piazza, 2013), hanno rielaborato una serie di strumenti utili a sostenere gli studenti nei processi di auto-riflessione sulle proprie esperienze di tirocinio e nel rafforzamento della propria prefigurazione professionale. Le attività progettate – pensate inizialmente in presenza e modificate, necessariamente, a causa del perdurare delle norme anti-COVID 19, per essere erogate a distanza – hanno previsto l'adattamento e la sperimentazione di alcuni strumenti, con l'obiettivo di proporre un percorso replicabile in altri CdS L19) per favorire una più consapevole transizione dei tirocinanti verso il mondo delle professioni educative.

Il percorso è composto da una serie di strumenti, organizzati in moduli, utili a descrivere le conoscenze, le abilità e le competenze possedute, acquisite durante l'esperienza tirocinio o da acquisire successivamente, per affrontare con competenza il complesso mondo del lavoro in ambito educativo e formativo. Tutti i materiali sono stati condivisi con gli studenti utilizzando la piattaforma TEAMS.

I moduli del percorso di apprendimento, presentati in tre incontri separati – *prima* (modulo n. 1), *durante* (modulo n. 2) e *al termine* dell'esperienza di tirocinio (modulo n. 3) – sono:

- 1) *Come mi vedo*. Si tratta di una serie di schede descrittive delle qualità personali, degli aspetti del proprio carattere e delle abilità e competenze trasversali che gli studenti si riconoscono; per ogni aspetto individuato gli studenti devono descrivere un episodio che dimostra il possesso della abilità/competenze considerate; il modulo si conclude con una scheda riflessiva sull'individuazione dei punti di forza e delle aree di potenziamento.
- 2) *Functional skills: conosci i tuoi punti di forza*. Le schede, somministrate a metà circa del percorso di tirocinio, richiedono agli studenti di individuare le abilità in loro possesso, evidenziando quelle maggiormente utili nei contesti lavorativi dell'educatore/formatore. Agli studenti è chiesto di descrivere come utilizzano o hanno utilizzato le abilità individuate.
- 3) *Analisi delle esperienze di tirocinio*. Agli studenti è chiesto di individuare e descrivere alcune esperienze significative sul piano personale e/o professionale occorse durante il tirocinio. Per ogni esperienza gli studenti devono riconoscere le conoscenze e le competenze che ritengono di aver

maggiormente sviluppato nel corso dell'esperienza. In riferimento a una lista delle competenze professionali maggiormente richieste a educatori e formatori in ambito lavorativo, agli studenti è chiesto di individuare quelle che pensano di possedere (anche alla luce dell'analisi delle esperienze realizzata nella fase precedente del percorso) e, successivamente, di individuare le relazioni positive – di uguaglianza, affinità, similarità, attinenza, interdipendenza, ecc. – con le competenze che avevano già individuato.

I beneficiari del progetto sono stati gli studenti dell'ultimo anno del CdS L19 che dovevano essere avviati alle attività di tirocinio. Essi sono stati seguiti attraverso contatti personali, lavori di gruppo, attività di apprendimento a distanza, in modo da sostenerli nella riflessione e nella valorizzazione delle competenze acquisite. In questa prospettiva, la soddisfazione degli studenti coinvolti nella fase di sperimentazione in relazione alla consapevolezza acquisita sulle competenze acquisite e funzionali a costruire l'identità professionale dell'educatore ha rappresentato un indicatore qualitativo che ha consentito di misurare il successo del progetto.

La fase di sperimentazione: riscoprire le competenze, accrescere la consapevolezza della propria identità professionale

I risultati della fase sperimentale, volta a verificare la fruibilità e l'utilità del percorso progettato, evidenziano il rilievo, l'utilità, l'efficacia degli strumenti nel promuovere un processo di autovalutazione delle competenze acquisite durante l'esperienza di tirocinio.

La fase di sperimentazione, durata 4 mesi, da giugno a settembre 2020, ha coinvolto 13 partecipanti, di cui 12 di sesso femminile e uno di sesso maschile. Si è trattato di studenti del CdS L-19, di cui 10 iscritti al terzo anno e 3 fuori corso, appartenenti al curriculum Educatore nei servizi per l'infanzia (n. 9) e al curriculum Educatore sociale di comunità (4). Nessuno di loro dichiarava di essere studente lavoratore e solo uno studente aveva quasi ultimato il tirocinio curricolare, iniziato prima della fase del *lockdown*, mentre gli altri dovevano ancora iniziare il percorso.

Nel mese di luglio è stata realizzata la selezione dei partecipanti all'interno del corso di studi. Si sono privilegiati gli studenti di terzo anno che dovevano essere obbligatoriamente avviati al tirocinio in quanto laureandi, ai quali era stato impedito l'accesso alle attività di tirocinio a causa dell'emergenza sanitaria. Le attività di tirocinio in Ateneo, in effetti, a partire dal 12 marzo, erano state sospese, come da decreto rettorale, assieme alle esercitazioni di laboratorio. Tuttavia, a partire da aprile, la commissione che

presiede all'organizzazione delle attività di tirocinio del CdS L-19 aveva avviato un'indagine ricognitiva per verificare se gli Enti convenzionati stessero realizzando le loro attività e in che forma (in presenza e/o a distanza). Considerata l'esiguità delle strutture disponibili, si era deciso di rinviare la sperimentazione del percorso POT a un momento successivo. Nel mese di giugno, con la ripresa delle attività in presenza di un maggior numero di Enti, nell'avviare al tirocinio gli studenti laureandi di novembre, il gruppo di ricerca POT decide di coinvolgere questi ultimi nel percorso di riconoscimento delle competenze: quasi tutti gli studenti aderiscono al percorso (sola una studentessa rinuncia) e viene ad essi riconosciuto l'impegno nel percorso POT come parte integrante del monte ore di tirocinio. Tutte le attività vengono erogate a distanza.

Ai tirocinanti, durante l'incontro informativo, viene illustrato lo scopo del percorso. Gli obiettivi prefissati erano quelli di verificare se il percorso elaborato dal gruppo POT UNICT:

- consentisse agli studenti di acquisire maggiore consapevolezza circa la conoscenza di sé, la ricognizione dei propri apprendimenti non formali e informali, il riconoscimento delle competenze acquisite in vista della costruzione della propria identità professionale;
- accompagnasse gli studenti all'individuazione del proprio progetto professionale;
- fosse facilmente fruibile, anche in modalità a distanza.

La fase di sperimentazione è stata articolata in tre momenti. Il primo, organizzato in una sessione di gruppo, è stato finalizzato a:

- illustrare il progetto POT nei suoi elementi generali e, in particolare, a chiarire gli obiettivi del percorso e a concordare le modalità di realizzazione;
- avviare la discussione sulle esperienze formative realizzate in ambiti non formali e informali e sulle eventuali esperienze lavorative;
- riconoscere la natura delle competenze professionali e trasversali utili al lavoro dell'educatore/formatore;
- rafforzare il livello di prefigurazione professionale in parte già acquisito durante il percorso formale.

La discussione guidata che è seguita ha permesso di far emergere il patrimonio di esperienze formative realizzate, di cui gli studenti non avevano alcuna consapevolezza. A nessuno di loro, come è emerso dalla discussione, era mai apparso evidente che tali attività avessero determinato l'acquisizione di competenze, relazionali e professionali, che il corso di studi non necessariamente fornisce loro.

Il secondo momento, della *sperimentazione* vera e propria, durato cinque settimane, è stato finalizzato alla compilazione del percorso di riflessione, realizzato a distanza e a casa. Durante le attività in piattaforma in sincrono i conduttori degli incontri hanno avuto la funzione di supportare gli allievi nel caso di dubbi e di difficoltà, pur limitando al minimo il loro intervento, per non interferire con le loro scelte e per far emergere le reali criticità degli strumenti. Agli studenti è stato chiesto, ogni volta che compilavano gli strumenti: di evidenziare tutti i problemi riscontrati nella compilazione; di riconoscere se gli strumenti adottati introducevano elementi di novità rispetto al loro bagaglio di conoscenze; di annotare eventuali commenti. Ad ogni incontro in presenza si discuteva dei risultati conseguiti, dei punti di forza e di debolezza della tranche del percorso realizzato.

La terza fase è consistita in un confronto di gruppo sul percorso realizzato. Durante più sessioni di *focus group* gli studenti hanno potuto esprimere le loro opinioni sul percorso e sul grado di soddisfacimento per quanto realizzato. Si è così evidenziato, ancora una volta, il forte impatto educativo degli strumenti del percorso sperimentale: esso ha offerto agli studenti la possibilità di riconoscere le proprie competenze, di individuare una loro trasferibilità nel mondo del lavoro e di giungere a ridefinire la propria identità professionale, forti dalla consapevolezza che gli apprendimenti nei contesti lavorativi costituiscono elementi preziosi almeno quanto gli apprendimenti formali. Tutti gli studenti hanno sostenuto di aver acquisito maggiore autostima alla fine del percorso, soprattutto grazie al riconoscimento delle proprie conoscenze e competenze, malgrado la complessità del percorso di esplicitazione delle conoscenze in competenze. Un altro aspetto positivo è stato l'utilità del percorso ai fini dell'individuazione, nella pianificazione e nello sviluppo della propria carriera, di eventuali punti di debolezza, di interessi speciali o di punti di forza. Per i ricercatori il percorso è stato utile soprattutto ad assumere consapevolezza dei bisogni di orientamento e supporto degli studenti; a comprendere la necessità di una costante azione riflessiva per i tirocinanti, al fine di consentire loro di apprendere e gestire con consapevolezza e intenzionalità le dinamiche del lavoro educativo.

Gli aspetti collegati al riconoscimento degli apprendimenti degli studenti sono certamente determinanti, al fine di renderli consapevoli delle conoscenze, delle abilità e delle competenze che posseggono. Tale dimensione di auto-riconoscimento acquisisce particolare valore per soggetti, come gli studenti della L-19, che hanno scarsa consapevolezza di sé, che sanno di trovare un mercato del lavoro poco disposto ad accoglierli (in Italia le professioni legate al settore educativo/formativo sono ancora poco riconosciute). «In an approach involving the recognition of non-formal and informal learning, the sense that one possesses knowledge and the ability to do things might be

(re)affirmed and be stronger than in the formal system, because it mobilises the individual as a central actor» (Werquin, 2010, p. 51).

Conclusioni

Tutti gli studenti hanno dichiarato che il percorso, per quanto impegnativo, ha supportato il loro processo di autovalutazione e autoanalisi, come si può vedere dai commenti dei partecipanti.

Dal mio punto di vista uno degli aspetti più interessanti è stato quello inerente alla compilazione delle schede di autovalutazione, in quanto hanno permesso di identificare quelle che sono le proprie conoscenze e abilità, e hanno permesso di conoscere sé stessi per imparare a muoversi nel mondo del lavoro, costruendo un proprio progetto formativo e di crescita. Un lavoro che prima di intraprenderlo può sembrare magari scontato, facile insomma, ma in realtà abbastanza complesso e molto utile.

Gli studenti hanno sottolineato che il percorso ha permesso loro di riflettere sulle proprie competenze ed esperienze e di identificare i punti deboli del proprio profilo professionale. L'utilizzo della scrittura è stata una 'risposta' felice.

Ho molto apprezzato il fatto che le schede richiedessero un'autoanalisi, che per quanto possa risultare complicato, credo sia essenziale per comprendere bene quali siano le nostre capacità e quali competenze devono essere rafforzate o acquisite del tutto.

Mi è piaciuto il fatto che ci presentassero diversi momenti per poter riflettere su noi stessi e che ci portassero a scegliere sulle abilità che noi crediamo di possedere e che crediamo possano essere utili in ambito lavorativo.

Mi è piaciuto davvero tanto scrivere e argomentare, l'esercizio della parola è un qualcosa di importante che non va perso.

Gli studenti hanno riconosciuto che la presenza dei ricercatori è stata essenziale per la compilazione delle schede. La condivisione delle esperienze con gli altri partecipanti ha rappresentato un ulteriore momento di forza.

Trovo interessante l'interazione con i colleghi e i docenti, in quanto mi permette di riflettere maggiormente sul mio percorso e su me stessa.

La discussione mi ha permesso di riflettere su aspetti relativi al percorso e ai questionari ai quali a casa non avevo pensato minimamente. Inoltre, la discussione con i conduttori permette anche di chiarire concetti che magari si conoscevano ma solo superficialmente.

Sebbene gli strumenti fossero abbastanza *chiari*, quasi tutti sono stati concordi nel sostenere che il remoto non ha consentito di confrontarsi adeguatamente con i colleghi.

Credo che la modalità a distanza abbia reso più complicato la compilazione dei questionari; sicuramente se fosse stato in presenza sarebbe stato un valore aggiunto perché il confronto e le varie chiarificazioni sarebbero state più immediate.

“Discutere” in presenza permette di avere una discussione più completa. Sono una persona timida e, spesso, non mi andava di rispondere mentre di presenza mi sento più sicura.

Un’ulteriore difficoltà ha riguardato i tempi di compilazione, che sono risultati troppo compressi, e i momenti di somministrazione, che andrebbero anticipati al secondo anno, per favorire la riflessione fin da subito.

Le ore a disposizione dovrebbero essere superiori perché è un percorso costituito da diversi strumenti, ognuno dei quali merita riflessioni e discussioni col gruppo, che risultano spesso limitate a causa del poco tempo a disposizione.

Credo che quest’attività sia utile anche ai ragazzi del secondo anno, in quanto potrebbero prendere più consapevolezza del percorso di studi intrapreso.

In conclusione, le opinioni dimostrano l’efficacia del percorso che, con gli opportuni aggiustamenti, si presta ad essere utilizzato anche da altri CdS in L-19.

Bibliografia

- Baxter Magolda, M. (2001). *Making their own way: narratives for transforming higher education to promote self-development*. Sterling, VA: Stylus.
- Bennett, D. (2012). A creative approach to exploring student identity. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 22(1), pp. 27-41.
- Bennett, D. (2018). Graduate employability and higher education: past, present and future. *HERDSA Review of Higher Education*, 5, pp. 31-61.
- Billett, S. (2015). *Integrating practice-based experiences into higher education*. New York: Springer.
- Billett, S., Cain, M., & Le, A. H. (2018). Augmenting higher education students’ work experiences: preferred purposes and processes. *Studies in Higher Education*, 43(7), pp. 1279-1294.
- Boffo, V. (2019). The transition to work: Higher Education and future. *Form@re*, 19(2), pp. 58-74.

- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research and Development*, 28(1), pp. 31-44.
- Bridgstock, R., & Jackson, D. (2019). Strategic institutional approaches to graduate employability: navigating meanings, measurements and what really matters. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(5), pp. 468-484.
- De Canale, B. (2015). Il tirocinio formativo: catalizzatore di competenza. *Formazione, lavoro, persona*, V(15), pp. 71-83.
- Fabbri, L., & Melacarne, C. (2012). I giovani e il lavoro. *Education Sciences & Society*, 3(1), pp. 10-23.
- Harvey, L. (2003). *Transitions from higher education to work*. ESECT and LTSN (Learning and Teaching Support Network) Generic Centre.
- Helyer, R., & Lee, D. (2014). The role of work experience in the future employability of Higher Education graduates. *Higher Education Quarterly*, 68(3), pp. 348-372.
- Holmes, L. (2013). Competing perspectives on graduate employability: possession, position or process? *Studies in Higher Education*, 38(4), pp. 538-554.
- Jackson, D. (2015). Employability skill development in work-integrated learning: barriers and best practice. *Studies in Higher Education*, 40(2), pp. 350-367.
- Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research and Development*, 35(5), pp. 925-939.
- Jackson, D. (2017). Developing pre-professional identity in undergraduates through work-integrated learning. *Higher Education*, 74(5), pp. 833-853.
- Jackson, D., & Edgar, S. (2019). Encouraging students to draw on work experiences when articulating achievements and capabilities to enhance employability. *Australian Journal of Career Development*, 28(1), pp. 39-50.
- Jackson, D., & Tomlinson, M. (2020). Investigating the relationship between career planning, proactivity and employability perceptions amongst higher education students in uncertain labour market conditions. *Higher education*, 80(3), pp. 435-455.
- Jackson, D., & Wilton, N. (2016). Developing career management competencies among undergraduates and the role of work-integrated learning. *Teaching in Higher Education*, 21(3), pp. 266-286.
- Oliver, B. (2015). Redefining graduate employability and work-integrated learning: proposals for effective higher education in disrupted economies. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 6(1), pp. 56-65.
- Pegg, A., Waldock, J., Hendy-Isaac, S., & Lawton, R. (2012). *Pedagogy For Employability*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Piazza, R. (2013). Towards the construction of a personal professional pathway: An experimental project for the recognition of non-formal and informal learning in the University of Catania, *Journal of Adult and Continuing Education*, 19(1), pp. 101-124.

- Rowe, A., & Zegwaard, K. E. (2017). Developing graduate employability skills and attributes: curriculum enhancement through work-integrated learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 18(2), pp. 87-99.
- Salerni, A., & Szpunar, G. (2019). *Il professionista dell'educazione. Tra teoria e pratica*. Reggio Emilia: Junior.
- Szpunar, G., & Renda, E. (2015). Educatori non si nasce. Una riflessione sul ruolo del tirocinio nella formazione delle competenze per il lavoro socio-educativo. *Formazione, lavoro, persona*, V(15), pp. 149-159.
- Szpunar, G., Salerni, A., Sposetti, P., & Renda, E. (2015). Il tirocinio universitario come strumento di orientamento. L'esperienza dei Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione della Sapienza di Roma. *Formazione, lavoro, persona*, V(13), pp. 146-159.
- Tomlinson, M. (2012). Graduate employability: a review of conceptual and empirical themes. *Higher Education Policy*, 25, pp. 407-431.
- Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education and Training*, 59 (4), pp. 338-352.
- Tomlinson, M., & Le Huu Nghia, T. (2020). An overview of the current policy and conceptual landscape of graduate employability. In Le Huu Nghia, T., Pham, T., Tomlinson, M., Medica, K., & Thompson, C. D. (a cura di). *Developing and Utilizing Employability Capitals. Graduates' Strategies across Labour Markets*. London: Routledge.
- Trede, F. (2012). Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13(3), pp. 159-167.
- Werquin, P. (2010). *Recognising non-formal and informal learning. Outcomes, policies and practices*. Paris: OECD.
- Wilton, N. (2014). Employability is in the eye of the beholder: employer decision-making in the recruitment of work placement students. *Higher Education, Skills & Work-based Learning*, 4(3), pp. 242-255.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is – what it is not*. York: The Higher Education Academy.
- Yorke, M., & Knight, P. (2006). *Embedding employability into the curriculum*. York: The Higher Education Academy.
- Zegwaard, K. E., Campbell, M., & Pretti, T. J. (2017). Professional Identities and Ethics: the role of work-integrated learning in developing agentic professionals. In *Work-Integrated Learning in the 21st Century* (International Perspectives on Education and Society, Vol. 32), (pp. 145-160). Emerald Publishing Limited.