

# La scrittura autobiografica come strumento per promuovere competenze di auto-orientamento. Un'esperienza laboratoriale con giovani laureati

Federica De Carlo\*

*Riassunto:* Il contributo intende illustrare una esperienza di orientamento svolta nell'ambito delle iniziative formative volte a favorire l'occupabilità dei giovani realizzate all'interno di un protocollo di intesa stipulato fra il *Career Services* dell'Università degli Studi Roma Tre e il progetto finanziato dalla Regione Lazio "Porta Futuro Lazio". Le attività di formazione a cui ha partecipato un gruppo di giovani adulti si sono svolte prevalentemente *online* con l'individuazione e l'adozione di alcuni strumenti di auto-orientamento e di auto-valutazione (questionari, griglie di riflessione, colloqui e gruppi di discussione) di stampo biografico-narrativo compatibili con le condizioni di sistema disponibili. Particolare attenzione è stata rivolta all'impiego della scrittura manuale per la sua capacità di produrre nel soggetto strutture e riferimenti (Angelini, 2016) e di generare un processo mentale di apprendimento riflessivo (Travaglini, 2017) sulle proprie abilità partendo dallo sviluppo di una più approfondita conoscenza di sé stessi. L'esperienza evidenzia come la scrittura manuale abbinata all'impiego di strumenti di auto-valutazione possa apportare un valore formativo e supportare il soggetto nella promozione di competenze in termini di auto-regolazione (Pellerey, Orio, 2001), adattabilità professionale (Savickas, Porfeli, 2012), autoefficacia (Zimmerman, 1999) e *agency* (Bandura, 1996, 2000), ritenute essenziali per intraprendere azioni volte alla definizione di un progetto formativo e professionale (Margottini, 2019).

*Parole chiave:* adattabilità di carriera; auto-valutazione, giovani laureati, orientamento, scrittura.

*English title:* Autobiographical writing as a tool to promote self-guidance. A workshop experience with young graduates.

*Abstract:* The contribution aims to illustrate a guidance experience conducted by the Career Services of the University of Roma Tre and Regione Lazio with a group of young graduates. The activities were carried out online and aimed at developing self-guidance and self-assessment tools (questionnaires, grids, interviews, and focus groups) based on a biographical-narrative approach. Particular attention was paid to the use of handwriting as it stimulates reflective learning in the subject (Angelini, 2016; Travaglini, 2017). The experience showed how handwriting,

\* Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre. Email: federica.decarlo@uniroma3.it

combined with the use of self-evaluation tools, can bring educational value, and support the subject in the promotion of self-regulation skills (Pellerey, Orio, 2001), career adaptability (Savickas, Porfeli, 2012), self-efficacy (Zimmerman, 1999) and agency (Bandura, 1996, 2000), all considered strategic competencies for the definition of a vocational project (Margottini, 2019).

*Keywords:* career adaptability, guidance, self-assessment, handwriting, young graduates.

## 1 Introduzione

Il quadro allarmante che emerge dai dati nazionali sulla disoccupazione e sulla dispersione scolastica conferma le difficoltà che i giovani incontrano nel mondo del lavoro, in cui sempre più spesso si entra a far parte solamente dopo lunghi percorsi caratterizzati da precarietà, frammentarietà e discontinuità (Lodigiani, 2010).

Le evidenze statistiche inoltre confermano come nell'ultimo ventennio in Italia si siano raggiunti livelli molto elevati di dispersione scolastica e come si siano diffuse nuove disuguaglianze formative e la mancanza di equità (Benvenuto, 2016).

In un quadro talmente complesso è chiaro che occorre investire sul potenziamento *lifelong* delle competenze dell'individuo che miri a promuovere la responsabilizzazione delle persone nella costruzione dei propri percorsi di studio e di lavoro: sia in funzione individuale, per favorire lo sviluppo di atteggiamenti proattivi nella costruzione dei percorsi formativi e professionali, sia in funzione sociale, per promuovere processi di inclusione lavorativa (Margottini, Fiorucci, 2020) e di costruzione di un'identità professionale (Savickas, 2014; Pellerey, 2021).

In tale orizzonte di senso risulta evidente come si affermi l'idea di un'azione orientativa che si sviluppi lungo un processo continuo in funzione diacronica (Domenici, 2015) intesa a favorire nell'individuo competenze di auto-orientamento e di auto-regolazione dei propri apprendimenti (Deci & Ryan, 1985; Zimmerman, 1989; Pombeni, 2003), nonché a stimolare l'accrescimento di competenze che consentono ai giovani di costruire autonomamente il proprio percorso di scelta (Zanniello, 1979).

La visione di una nuova prospettiva *lifelong* e *lifewide* dell'orientamento è promossa anche all'interno delle numerose Raccomandazioni del Consiglio della Commissione Europea volte a determinare le linee di attuazione della Strategia di Europa 2020, nelle quali l'orientamento viene definito «un processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, nonché gestire i propri percorsi personali» (art. 1 c. 785 Legge 145 del 30 dicembre 2018).

Le azioni di orientamento acquistano così definitivamente una nuova prospettiva *lifelong* e *lifewide* ed un nuovo ruolo, configurandosi come una base sicura per costruire percorsi professionali finalizzati a favorire l'integrazione lavorativa ed un assetto educativo inclusivo soprattutto per coloro i quali appartengono alle categorie più fragili (De Carlo, 2020).

## ② Il contesto dell'esperienza: un percorso di orientamento per promuovere l'occupabilità dei giovani adulti

Recenti rapporti internazionali (OECD, 2020) confermano che in Italia il 28% di adulti di età compresa tra i 25 e i 34 anni possiede un titolo o una qualifica di istruzione di tipo terziario.

Seppur i dati relativi nell'ultimo decennio presentano un incremento di tale percentuale di 8 punti rispetto al 2009, va sottolineato come tale crescita sia tuttavia nettamente inferiore alle percentuali relative alla stessa classe di età dei paesi OCSE (45%), (OECD, 2020).

La pandemia Covid-19 ha provocato una crisi economica che non ha eguali dai tempi del Dopoguerra ad oggi: nel 2020 la contrazione del PIL è stata pari al 8,9% (Agenzia delle Entrate, 2020) risultando addirittura superiore a quella registrata durante l'intera doppia ondata recessiva del 2008-2013.

Il *lockdown* imposto e la flessione economica hanno determinato la chiusura di numerose attività nel settore terziario dovuta alle difficoltà di gestione economica (OECD, 2020).

Anche per queste ragioni, le previsioni per i prossimi anni non sono affatto positive: al 31 dicembre 2020 l'Istat ha stimato un ulteriore aumento del tasso di disoccupazione e di inattivi tra i giovani nella classe di età 15-24 anni.

La questione cruciale dell'aumento dei tassi di disoccupazione, di inoccupazione e di inattività dei giovani italiani è al centro di numerosi tentativi da parte del Legislatore volti a contrastarne l'incremento mediante azioni di politiche attive che, tuttavia, sembrano non svolgere un ruolo del tutto centrale per la valorizzazione del sistema di istruzione integrato con quello della formazione professionale.

A livello nazionale e locale, tuttavia, intorno ai temi relativi all'orientamento professionale e all'importanza della formazione ad esso riferibile, si registrano interessanti iniziative volte a supportare concretamente i giovani nella ricerca di un impiego e a promuovere il loro coinvolgimento in percorsi formativi in grado di soddisfare i bisogni di realizzazione di sé e di riconoscimento sociale.

A tal proposito la Regione Lazio da anni è impegnata sistematicamente nell'allocatione di fondi da destinare all'attivazione di diversi progetti finalizzati a promuovere l'occupabilità, l'inclusione socio-lavorativa e a contrastare la dispersione scolastica e universitaria, nonché il disagio educativo delle persone più fragili.

Il progetto «Porta Futuro Lazio» a partire dal 2011, attraverso l'attivazione di protocolli di intesa stipulati con gli Atenei presenti nella Regione, ha realizzato numerose azioni mirate a creare un ponte fra le Università e il mondo del lavoro.

Già da circa un decennio Porta Futuro Lazio si occupa di organizzare servizi specializzati tra i quali percorsi di orientamento professionale, bilancio delle competenze, formazione e consulenza giuslavoristica (Smeriglio, 2018) in collaborazione con le Università.

Nella realizzazione degli interventi di orientamento e formazione Porta Fu-

turo Lazio ha avviato un protocollo di intesa con il *Career Service* dell'Università degli Studi Roma Tre.

Tra le azioni formative promosse all'interno del già citato protocollo di intesa inerente alla formazione e all'orientamento, durante l'emergenza dell'epidemia da Covid-19, un gruppo di lavoro del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre ha coordinato un percorso di orientamento finalizzato all'autovalutazione delle proprie competenze strategiche che ha coinvolto 14 partecipanti (12 femmine, 2 maschi) tra i 20 e i 26 anni: 4 studentesse e 1 studente iscritte/i all'Università, 8 laureate (di cui 2 in cerca di impiego e 6 disoccupate) e 1 laureato in cerca di un primo impiego.

Il percorso si è svolto nei mesi di ottobre, novembre e dicembre del 2020, mediante l'organizzazione di 12 incontri, ognuno della durata di tre ore e condotti sulla piattaforma Microsoft Teams.

Nell'individuazione degli obiettivi del percorso sono state identificate alcune dimensioni il cui sviluppo è stato ritenuto strategico ai fini del laboratorio e che è possibile sintetizzare come segue:

- identificare il grado di adattabilità professionale (Savickas, Porfeli, 2012);
- indagare la propria percezione delle competenze strategiche (Bay, Grzadziel, & Pellerey, 2010) tramite la somministrazione di questionari di autovalutazione;
- identificare gli elementi formativi, le esperienze, nonché le attitudini dei soggetti al fine di promuovere capacità utili ai fini di inserimento professionale gratificante e adeguato;
- favorire il pensiero riflessivo e la consapevolezza delle competenze già possedute con lo scopo di attivare un processo di crescita progettuale e consapevole;
- attivare le risorse del soggetto (conoscenze, *works habits*, identità professionale, motivazione, auto-efficacia, *empowerment*) applicabili nell'ambito professionale.

Identificati gli obiettivi del percorso, si è ritenuto opportuno optare per l'adozione di un approccio metodologico qualitativo di stampo biografico-narrativo.

I dispositivi che caratterizzano l'impianto prescelto, volti a definire il percorso mediante un piano di sviluppo personale come strumento di orientamento e prefigurazione professionale, sono stati individuati in un *set* di strumenti operativi composto da:

- «Questionario di Percezione delle proprie Convinzioni e Competenze Strategiche - QPCC» (Pellerey, Orio, 2001);
- «Questionario sull'Adattabilità Professionale - QAP» (Savickas, Porfeli, 2012), nella versione tradotta in lingua italiana e riadattata da Pellerey, Margottini e Leproni (2018);
- griglie di riflessione focalizzate sulla individuazione delle attitudini e gli interessi professionali;
- elaborazione di un testo scritto.

I suddetti obiettivi sono stati ulteriormente rafforzati attraverso due azioni distinte:

- gruppi di discussione sull'analisi condivisa dei profili emersi dai questionari e momenti di confronto e approfondimento collettivo relativi al testo elaborato;
- un colloquio finale individuale per raccogliere e restituire quanto emerso durante il percorso.

### 3 Contesto, metodologia e obiettivo della ricerca

Le attività di laboratorio hanno previsto una prima fase di introduzione al percorso e successivamente un *focus* volto alla esplorazione ed alla autovalutazione circa alcune competenze che possono essere definite «strategiche» per dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro (Pellerey, 2006) e volto ad indagare le dimensioni che sono alla base del costrutto di adattabilità professionale (Savickas, Porfeli, 2012).

Tuttavia, nell'ottica delle finalità sinora esposte, nel presente contributo si darà conto, nello specifico, di alcune riflessioni su quanto emerso dallo svolgimento di una esperienza di scrittura manuale integrata nel *set* di strumenti qualitativi di stampo narrativo-biografico.

È stato chiesto ad ogni partecipante di elaborare un testo della lunghezza massima di 500 parole e di descrivere una esperienza di successo vissuta nella propria vita.

Per la stesura dell'elaborato al soggetto è stato richiesto, nello specifico, di: a) spiegare il motivo per cui ritenesse che l'evento avesse avuto successo, b) il giudizio sulla significatività dell'esperienza raccontata, con un *focus* sulla ricostruzione delle risorse personali e professionali impiegate per risolvere una situazione problematica e sulla capacità di trasformare le criticità in una esperienza positiva e di successo.

È stato suggerito ai partecipanti di scrivere manualmente il testo al fine di sollecitare l'impiego di diverse risorse metacognitive e per esprimere visivamente il ricordo, nonché le idee e i concetti ad esso riferibili, stimolando l'immaginazione per mettere a fuoco e in evidenza l'intreccio narrativo e le relazioni interne.

Questa indicazione è stata fornita in quanto la scrittura manuale è in grado di rilevare e favorire

lo sviluppo di capacità riproduttive e ideative del linguaggio molto più, ad esempio della scrittura digitale o anche di forme semplificate di scrittura manuale quali lo script o lo stampatello, oggi sempre più utilizzati in sostituzione del corsivo (Angelini, 2020, p. 142).

Anche sul versante degli studi internazionali condotti nell'ambito della psicologia cognitiva riferibili alle attività di scrittura si evidenziano alcuni studi che hanno apportato notevoli contributi nell'ambito della ricerca scientifica.

Di particolare interesse risulta essere il lavoro proposto dalla linguista L.S. Flower e dallo psicologo cognitivista J.R. Hayes e (Flower & Hayes, 1980) secondo i quali il processo di metacognizione che si avvia durante l'atto scrittoria, favorisce

la promozione di alcune dimensioni legate a tre competenze-chiave strategiche: la pianificazione, il controllo e la valutazione e si applica coerentemente al lavoro di scrittura (Flower & Hayes, 1980).

Chi scrive, consapevole della complessità che caratterizza il processo di scrittura e di sintesi e dello sforzo mnemonico relativo al ricordo che deve selezionare, mette in atto quelle strategie di problem solving, che le/gli consentiranno di gestire il carico cognitivo e di controllare la scrittura.

#### 4 La scrittura manuale come strumento di orientamento formativo

Accompagnare i giovani adulti a sviluppare un processo riflessivo è al centro di ogni intervento di orientamento formativo (Mura, 2005) e, pertanto, è compito degli educatori, degli insegnanti e degli operatori fornire gli strumenti che consentano di promuovere azioni per «praticare» il pensiero riflessivo.

Per queste ragioni, l'azione educativa promossa all'interno del contesto di esperienza laboratoriale ivi descritta ha previsto l'adozione di una pratica di scrittura riflessiva (Cadei, 2017) individuale ed esperienziale finalizzata allo sviluppo di dimensioni e competenze narrative.

I contributi teorici ed empirici dei paradigmi dominanti dell'orientamento hanno consegnato riflessioni ed acquisizioni importanti (Savickas, 2005, 2020; Guichard, 2005) in merito all'idea di un modello globale di orientamento fondato su di un approccio biografico-narrativo (Bruner, 1991; Smorti, 1994; Demetrio, 1996; Cochran, 1997; Gysbers, 2006) e socio-costruttivista (Crites, 1976; Lent, Brown, & Hackett, 2002; Savickas, 2005, 2020; Guichard, 2009; Krumboltz, 2009).

L'individuazione di tale modello muove dalla maturata consapevolezza sulla peculiare capacità che esso possiede di facilitare le scelte nella vita dell'individuo e di favorire nel soggetto sia la presa di coscienza del proprio *habitus* (Guichard, Cassar, 1998), sia lo sviluppo di un processo di una *biographical agency* (Savickas, 2011, 2014) finalizzata a sviluppare nella persona la capacità di far fronte alla complessità delle transizioni professionali e personali (Savickas, 2005, 2011).

L'applicazione della scrittura come strumento narrativo nell'ambito di un laboratorio pedagogico volto a promuovere una attività centrata sul potenziamento delle competenze strategiche corrisponde a una produzione personale che è sia biografica che diegetica, e che riflette, in tutto o in parte, il progresso di un percorso individuale di crescita professionale e formativa.

L'effetto delle componenti *riflessive* originate dalla produzione scritta e orale di narrazioni biografiche sembra offrire uno spazio di senso potenziale in cui è possibile rielaborare, riformulare e sollecitare lo sviluppo di un sensibile processo di risignificazione del rapporto con la conoscenza esperienziale, in funzione del coinvolgimento da parte dell'autore a una propria evoluzione e crescita, finalizzata a prendere senno di poi e a promuovere un dialogo tra vita personale e professionale (De Halleux, 2008).

Ancora, la connessione tra la componente pratica e la componente simbolica che connota il gesto grafico consente di generare nel soggetto impegnato nell'esperienza di scrittura manuale, un processo mentale mediante il quale il

pensiero ritrova un *tempo* per l'elaborazione e l'approfondimento riflessivo, che sembra non aver subito sostanziali cambiamenti nel corso dell'evoluzione della specie umana (Travaglini, 2017, p. 230).

È stato precedentemente osservato come numerosi studi e ricerche sull'orientamento hanno avuto nel corso degli ultimi decenni un'accelerazione significativa in direzione di una maggiore considerazione del concetto di costruzione della carriera (Savickas, 2013) e della promozione dello sviluppo professionale non più in una dimensione di isolamento metodologico, ma in un contesto di progettazione condivisa in cui è fondamentale avere cura dei processi formativi (Simeone, 2009; Cambi, 2014; Perla, 2019), mediante lo scambio e la condivisione di pratiche e sottolineando la forte valenza della circolarità fra teoria e prassi.

Da questo punto di vista, il contesto pragmatico della scrittura tende a promuovere lo sviluppo di una

progettualità personale fondata su una realistica conoscenza del proprio sé, sulla scoperta di significati e di valori che diano senso alla propria esistenza e sulla conoscenza delle opportunità lavorative presenti nel proprio contesto di vita (La Marca, 2015, p. 115).

## 5 Modulazione del percorso

La scelta degli strumenti da impiegare è stata effettuata con lo scopo di personalizzare il percorso e di renderlo il più agevole e adatto alle esigenze del soggetto.

Per questo motivo è stata prevista una prima fase di presentazione e di accoglienza (in cui è stata effettuata una analisi della domanda ai fini di individuare il tipo di risposta più opportuno; sono state fornite informazioni sul percorso per favorire l'esplicitazione delle motivazioni e delle aspettative; sono stati condivisi gli obiettivi specifici del percorso e le modalità di attuazione) ed una seconda fase dedicata alla definizione della dinamica intrinseca dell'azione da sviluppare (identificazione delle competenze strategiche; identificazione delle dimensioni relative al grado di adattabilità professionale; valorizzazione e potenziamento delle competenze dei partecipanti, facilitazione del processo di costruzione di ipotesi professionali).

L'impostazione metodologica e la successione delle fasi si sono focalizzate sulla valorizzazione dell'esperienza laboratoriale inquadrandola come un percorso intermedio tra un'attività di consulenza orientativa e una formazione vera e propria.

Si tratta della promozione di processi e di competenze strategiche che sono alla base di alcuni pilastri pedagogici dell'orientamento, ovvero: l'*empowerment* individuale (Rappaport, 1995; Brusciaglioni, 2003) l'*agency* e la *self-efficacy* (Bandura, 1996, 2000), la consapevolezza di sé, ritenute essenziali per costruire un progetto personale e professionale dotato di senso e significato (Margottini, 2019; De Carlo,

2020) e per sviluppare parallelamente un sentimento di autostima, di autoefficacia e di senso di responsabilità (Quaglino, 2002) come cura di sé (Demetrio, 1996).

Tornando alle fasi operative, il piano delle azioni specifiche proposte nel laboratorio mediante la suddivisione in tre aree specifiche di riflessione:

- *Area «Conosci te stesso»:*  
breve ricostruzione di un profilo personale, formativo e professionale; identificazione dei propri interessi e desideri; identificazione delle competenze per lo studio e per il lavoro; identificazione del grado di adattabilità professionale; approfondimento della prospettiva temporale;
- *Area «Ipotesi di progetto e verifica esterna»:*  
*focus* sulle riflessioni sui profili emersi dalla compilazione dei questionari («Questionario di Percezione delle proprie Convinzioni e Competenze Strategiche»; «Questionario sull'adattabilità professionale») sulle ipotesi di progetto elaborate; riflessione sul progetto o sull'elaborato/prodotto finale;
- *Area «Progetto formativo/professionale e piano di azione»:*  
individuazione dei punti di forza e delle debolezze emerse, pianificazione e individuazione delle azioni (formative) da intraprendere nel breve, medio e lungo termine; verifica della fattibilità del progetto personale e professionale.

Le modalità di attuazione sono state predisposte affinché si creasse una comunità di pratica (Wenger, 2000) finalizzata allo scambio e alla condivisione degli elementi emersi e ritenuti più salienti.

L'articolazione delle attività ha coinvolto *in primis* la figura dell'esperto-facilitatore che, assumendosi la responsabilità della restituzione al soggetto degli elementi significativi evidenziati nello svolgimento dei compiti richiesti, lo ha accompagnato nell'intero percorso laboratoriale, a partire dalle esercitazioni auto gestite e/o individuali (questionari, elaborato scritto), sino all'analisi e il confronto relativi alla autovalutazione delle proprie competenze.

Nell'esperienza di scrittura proposta ai partecipanti si trovano i presupposti per l'attivazione di un processo riflessivo (Ricoeur, 1993) la cui componente autobiografica evidenzia come la «pedagogia della memoria» (Demetrio, 1998) sia in grado di promuovere, attraverso il *medium* della scrittura delle proprie esperienze, lo sviluppo di competenze dinamiche e volitive come la resilienza (Malaguti, 2005; Cantoni, 2014) che spesso, nel caso dei giovani adulti, contribuisce al superamento dell'immobilizzazione dovuta alla discrasia fra giovani e mercato del lavoro e alle difficoltà connesse alla gestione di momenti di transizione (come quella tra scuola e lavoro) e al cambiamento non pianificato.

Tra le diverse abilità che lo svolgimento del racconto di 500 parole ha inteso promuovere, si rintracciano: la capacità di sintesi, nel tentativo di superare lo scoglio dovuto alla mancanza o sovrabbondanza di idee e cose da dire e la capacità di focalizzare l'attenzione su di un determinato momento della propria vita, di contestualizzarlo e di comprendere le motivazioni alla base dell'individuazione ragionata della scelta.



Tuttavia, la scrittura individuale non costituisce la sola chiave per lo sviluppo del pensiero riflessivo: pertanto sono stati organizzati dei piccoli gruppi di discussione con i pari e l'esperto basati sulle storie prodotte individualmente volti a favorire una focalizzazione su nuovi punti di vista.

Il pensiero narrativo richiede una dinamica in cui il dialogo, l'inter-comprensione e la più ampia oggettivazione delle esperienze si aprono all'ampliamento di nuove prospettive.

La narrazione, quale dispositivo interpretativo e conoscitivo consente, come afferma Bruner (1992; 1998), lo sviluppo di un pensiero fondamentalmente dia-logico in cui

la propria identità cresce a mano a mano che aumenta la capacità di narrare le proprie esperienze e di raccontare quelle degli altri. È attraverso i momenti narrativi che entriamo nell'universo semantico dell'altro, ci misuriamo continuamente per creare narrazione condivise o contrapposte, diventiamo più consapevoli di quali credenza, valori improntano la nostra vita e quindi noi stessi (Bruner, 1992, p. 18).

L'enfasi sulla riflessività è alla base del pensiero che si sviluppa nell'azione della scrittura: in essa si delinea pertanto un momento di apprendimento (Mialaret, 1991) che prende forma all'interno del processo metacognitivo.

Si tratta di un esercizio introspettivo che coinvolge dimensioni come il riconoscimento e la condivisione delle proprie emozioni, nella continua ricerca di un significato (Bruner, 1990) e di attribuzione di senso (Jedlowski, 2000) alle proprie azioni.

Tali componenti, che si configurano come ingredienti formativi del percorso individuale, hanno la specifica funzione di portare ordine, coerenza e di creare connessioni attraverso le quali è possibile orientare i pensieri, le attitudini, i valori e le scelte delle persone in un dialogo continuo con sé stessi volto a favorire la consapevolezza di poter essere in grado di riplasmare la progettualità personale, formativa e professionale.

L'autobiografia come pratica narrativa è oggi frequentemente impiegata nelle esperienze di formazione e di orientamento sia con gli adulti che con giovani adulti (Loiodice, 2004), per tale ragione la scelta del metodo biografico-narrativo è stata ritenuta la più affine al contesto ed ai partecipanti.

Difatti, nella prospettiva degli obiettivi delineati, l'adozione di un approccio narrativo nelle pratiche di orientamento sembra in grado di favorire nel soggetto lo sviluppo di capacità di interpretazione della realtà (Demetrio, 1996; Demetrio, 2013) e di capacità di *coping* nell'affrontare in maniera autonoma, responsabile ed *agentiva* i diversi ostacoli che si possono incontrare nel complesso processo di costruzione dell'identità professionale.

È quindi possibile riconoscere come nei contesti di orientamento e di accompagnamento al lavoro in cui si ripercorrono le storie individuali, la narrazione si svela come una cornice formativa particolarmente efficace nel favorire un ambiente di apprendimento propositivo e motivante.

Il momento narrativo invita l'autore a ripensare e a reiventare la propria esperienza individuale e la rielaborazione di quegli elementi cruciali che, seppur possa essere complesso recuperare, consente un'operazione di ricollocazione o collocazione del senso e del significato delle esperienze vissute e l'attivazione di una *agentività* (Bandura, 2000) che «identificata con gli atti compiuti intenzionalmente» (Aiello, Sharma, Sibilio, 2016, p. 16) dal soggetto, risulta capace di generare una «una vera e propria «metodologia della previsione» (Rivoltella, 2014, p. 18).

## 6 Discussione

Al fine di approfondire ed investigare le *trame* che hanno preso vita attraverso la scrittura manuale dell'elaborato da parte dei quattordici partecipanti, sono stati organizzati due *focus group*.

Tale tecnica è stata ritenuta la più adeguata in quanto ha fornito l'opportunità di interagire mediante lo scambio di opinioni e di porre l'enfasi sul processo di apprendimento e sul pensiero riflessivo maturati all'interno della esperienza di scrittura.

Al fine di focalizzare l'attenzione sul processo formativo e riflessivo, è stato chiesto ai partecipanti, mediante l'impiego di domande-stimolo, di raccontare l'evento di successo oggetto del compito assegnato.

L'approccio con cui è stata condotta la discussione collettiva è stato caratterizzato da un ascolto attivo e non giudicante (Giusti, 2008) volto a comprendere i processi e le dinamiche dell'i(inter)azione educativa.

L'adozione di uno stile «ispirato ai criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa» (D.M. 254 del 16 novembre 2012, Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, G.U. 05/02/2013, n. 30, p. 17) ha consentito che si generassero momenti di condivisione, di apertura e di confronto.

Nell'analisi dei *focus-group* sono stati individuati quattro temi trasversali comuni alle macro-aree emerse riferite alla qualità dell'esperienza, alle forme di apprendimento e all'orientamento al futuro.

I temi trasversali emersi possono essere sintetizzati come segue:

– *Macro-area: Qualità dell'esperienza.*

L'esperienza di scrittura è stata apprezzata in quanto è stata riconosciuta dai partecipanti come un'esperienza che ha promosso una profonda riflessione sulle proprie attitudini e interessi professionali.

– *Macro-area: Forme e strategie di apprendimento.*

La riflessione sui passaggi della trama sviluppata nel contenuto dell'elaborato ha stimolato la consapevolezza del possesso di alcune competenze strategiche: meta-cognitive (organizzare, preparare, monitorare e valutare il raggiun-

gimento dell'obiettivo di apprendimento), cognitive (capacità di sintesi e di elaborazione, capacità di attivare il pensiero deduttivo, abilità tipiche di un apprendimento consapevole e autonomo) e strategie socio-affettive che riguardano, nel contesto in questione, la sfera dell'interazione con il facilitatore e dell'interazione fra pari.

– *Macro-area: Orientamento formativo.*

Il momento scritto ha consentito una riflessione sulla capacità di ricostruzione delle risorse personali impiegate dal soggetto per risolvere una situazione critica trasformandola in una realizzazione personale (percezione di controllo degli eventi e al conseguente riconoscimento di maggiori spazi decisionali).

È stato rilevato come la totalità dei partecipanti abbia definito l'esperienza scrittoria come un'esperienza formativa, collegandone la significatività ad un momento trasformativo insito nella convergenza di diverse valenze emotive: un altro aspetto che va a confermare come lo svolgimento di compiti reali può identificare l'aspetto chiave dell'esperienza.

In questo senso ed in coerenza con la prospettiva sinora descritta, le attività sono state progettate in base all'idea di proporre un laboratorio con una finalità didattica volta a valorizzarne la capacità strategica di creare «le condizioni appropriate per il pensiero riflessivo» (Baldacci, 2005, p. 6), muovendo dalla consapevolezza che

[...] quando si fanno esperienze in laboratorio non si impara solo qualcosa sui singoli contenuti di quelle esperienze o sul «*medium*» che le accomuna, nel lungo periodo si apprende anche il «*contesto laboratoriale*» basato *sull'atteggiamento investigativo-riflessivo*, sulla propensione a porsi problemi e ad affrontarli attivamente in maniera *riflessiva* (Baldacci, 2005, p. 5).

I dispositivi selezionati e gli stimoli forniti hanno consentito di attivare nell'utente un processo di interpretazione (Demetrio, 2018) e di riflessione sul senso ed il significato di quanto complessivamente emerso dall'analisi della compilazione dei questionari e contestualmente, hanno permesso di delineare i punti di forza su cui intervenire strategicamente per promuovere l'agentività (*agency*), la curiosità professionale (Savickas, Porfeli, 2012) e la capacità progettuale (Pellerey, 2016).

I *feedback* raccolti in merito all'esperienza formativa hanno rappresentato un vero e proprio indice di gradimento espresso dai partecipanti ed hanno consentito di intervenire in modo costruttivo su alcuni aspetti ritenuti di particolare rilievo nei contenuti dei colloqui individuali.

Al riguardo, i colloqui hanno offerto la possibilità di procedere con una focalizzazione specifica circa gli eventi personali più significativi per lo sviluppo di una identità professionale e su diverse dimensioni relative agli interessi, alle attitudini, alla percezione di autoefficacia nell'intraprendere azioni nel breve, medio e lungo termine; alla riflessione sulle competenze possedute e da incrementare.

## 7 Considerazioni conclusive

L'orientamento applicato nelle pratiche di accompagnamento al lavoro basato sulle competenze (Di Rienzo, Serreri, 2015) ha già mostrato, come testimoniamo ricerche afferenti agli ambiti della didattica basata sull'evidenza (Calvani, 2012; Cottini, Morganti, 2013), che un approccio metodologico di stampo qualitativo, accompagnato da una consapevolezza riflessiva (Calvani, 2011) e dall'adozione del paradigma biografico-narrativo (Kelchtermans, 2001; Cambi, 2005; Laneve, 2005, 2009; Cross, 2007; Nigris, 2009; Demetrio, 2013) contribuisce allo sviluppo di competenze progettuali (La Marca, 2015), nonché a favorire la costruzione dell'identità professionale (Pellerey, 2019) e la promozione di specifiche dimensioni connesse all'incremento della percezione di auto-efficacia e di occupabilità.

Il contributo ha inteso evidenziare il valore auto-formativo che la scrittura può apportare attraverso il coinvolgimento che l'atto di elaborazione di un testo autobiografico implica rispetto a motivazione, consapevolezza metacognitiva e al potenziamento di competenze orientative nei giovani adulti.

L'esperienza presentata può essere considerata un esempio di come l'applicazione di strumenti qualitativi di matrice narrativo-biografica nei contesti non formali può concretamente contribuire all'attivazione di processo di costruzione dell'identità professionale partendo dallo sviluppo di una più approfondita conoscenza di sé stessi.

Tra i punti di forza dell'esperienza, si sottolinea come a livello personale dei singoli studenti, in termini di motivazione (Heckausen, 1991) e di consapevolezza rispetto al proprio progetto di sviluppo formativo e orientativo (Margottini, 2017), i profili emersi abbiano sottolineato una ricaduta positiva avviata dalle riflessioni metacognitive.

Altresì, la proposta di scrittura manuale ha implicato alcune sollecitazioni con il fine di consentire ai partecipanti di narrare e riflettere sulle esperienze più significative e di stimolare, di conseguenza, lo sviluppo della competenza narrativa (Batini, Del Sarto, 2007; Batini, 2009).

Infine, la partecipazione consapevole e volontaria dei giovani adulti al percorso, l'analisi condivisa di quanto restituito dalle attività svolte prima, durante e dopo la consegna di scrittura, ha consentito la rielaborazione dei contenuti ivi descritti in un clima di ascolto reciproco.

Per concludere, sembra possibile affermare che la focalizzazione sull'esperienza di scrittura, seppur contenuta, abbia stimolato negli utenti sia un confronto con la propria radice biografica, sia un processo di autovalutazione delle proprie competenze di auto-orientamento ritenute strategiche per incrementare lo sviluppo di *agency* e il raggiungimento del successo formativo.

Un ultimo aspetto da non trascurare, ma molto importante, è quello relativo all'opportunità di inserire percorsi di orientamento all'interno di iniziative come quella avviata da Porta Futuro Lazio, che consentono di avviare virtuose collaborazioni fra mondo accademico, comunità e mondo del lavoro in funzione del rag-

giungimento degli obiettivi della cosiddetta «Terza Missione», incoraggiando azioni di politiche attive volte sia valorizzare il territorio di riferimento, sia a consolidare il *network* degli attori istituzionali e non istituzionali che in tale territorio operano.

### Riferimenti bibliografici

- Aiello P., Sharma U. & Sibilio M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice? *Italian Journal of Educational Research*, (16), pp. 11-22.
- Angelini C. (2016). Pensiero e scrittura. Una relazione circolare. In B. Vertecchi (a cura di). *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea*. Milano: FrancoAngeli.
- Angelini C. (2020). L'educatore del gesto grafico: profilo di una professione emergente. *Lifelong Lifewide Learning*, 16 (35), pp. 141-151.
- Baldacci M. (2005). Il laboratorio come strategia didattica. *Bambini pensati, Newsletter*, n. 4, pp. 1-6.
- Bandura A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura A. (1996). *Il senso di autoefficacia: aspettative su di sé azioni*. Trento: Erickson.
- Bandura A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer*, 16.
- Batini F., Del Sarto G. (2007). Raccontare storie. *Politiche del lavoro*. Roma: Carocci.
- Batini F. (2009). Narrative counseling and life skills. In *Encyclopaideia XIII: rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione*, (26). Bologna: ICLUEB, pp. 37-48.
- Benvenuto G. (2016). 1990-2015: Una lunga storia di analisi e progetti di intervento a contrasto della Dispersione Scolastica. Dove abbiamo sbagliato? In F. Batini & M. Bartolucci (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli, pp. 123-133.
- Bruscaglioni M. (2003). La formazione dei formatori per l'acquisizione di metacompetenze. In Aa.Vv., *Apprendimento di competenze strategiche*. Milano: FrancoAngeli, pp. 282-283.
- Bruner J. (1990). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18 (1), pp. 1-21.
- Bruner J. (1992). *Saper fare, saper dire, saper pensare. Le prime abilità del bambino*. Roma: Armando Editore.
- Bruner J. (1998). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cadei L. (2017). Scrivere l'esperienza dell'alternanza scuola lavoro. L'accompagnamento tra riflessività e scrittura formatrice. In P. Malavasi, D. Simeone (a cura di). *Scuola lavoro famiglia università. Per un sistema formativo alleato e competente*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Calvani A. (2011). Decision making nell'istruzione. Evidence based education e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2 (3), pp. 77-99.

- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Cambi F. (2005). L'autobiografia: uno strumento di formazione. In F. Pulvirenti (a cura di). *Pratiche narrative per la formazione*, articolo on line in *M@gm@-rivista di studi sociali*, 3 (3).
- Cantoni F. (2014). *La resilienza come competenza dinamica e volitiva*. Torino: Giappichelli Editore.
- Cochran L. (1997). *Career Counseling: A Narrative Approach*. Thousand Oaks, CA.: SAGE Publications.
- Cottini L. & Morganti A. (2013). Evidence Based Education and Special Education: A Possible Dialogue. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1 (1), pp. 65-82.
- Crites J.O. (1976). Career Counseling: A Comprehensive Approach. *The Counseling Psychologist*, 6 (3), pp. 2-12.
- Cross, J. (2007). *Informal Learning. Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- De Carlo F. (2020). Orientamento professionale e placement dei cittadini di Paesi Terzi. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18 (1), pp. 418-426.
- Deci E., Ryan R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. NY: Plenum.
- De Halleux M. (2008). Histoires de vie et formation des éducateurs. *Pensée plurielle* (2), pp. 161-177.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (1998). *Pedagogia della memoria: per sé stessi, con gli altri* (vol. 1). Milano: Meltemi.
- Demetrio D. (2013). Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura. *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis, pp. 1-320.
- Demetrio D. (2018). *La vita si cerca dentro di sé: Lessico autobiografico*. Milano: Mimesis.
- Di Rienzo P. & Serreri P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 231-253.
- Domenici G. (2015). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Flower L., Hayes J.R. (1980). The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. *College Composition and Communication*, 31 (1), pp. 21-32.
- Giusti S. (2008). Le competenze della letteratura. *Per leggere*, 14, pp. 139-166.
- Guichard J. (2001). Adolescents' Scholastic Fields, Identity Frames, and Future Projects. *Navigating through Adolescence: European Perspectives*, 12, pp. 275-302.
- Guichard J. (2005). Life-long Self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5 (2), pp. 111-124.
- Guichard J. (2009). Self-constructing. *Journal of vocational behavior*, 75 (3), pp. 251-258.
- Guichard J. & Cassar O. (1998). Social Fields, Habitus and Cognitive Schemes: Study Streams and Categorisations of Occupations. *Revue internationale de psychologie sociale*, 11, pp. 123-146.

- Gysbers N.C. (2006). Using Qualitative Career Assessments in Career Counselling with Adults. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6 (2), pp. 95-108.
- Heckhausen H. (1991). *Motivation and Action*. Heidelberg: Springer.
- ISTAT (2021). Dicembre 2020. Occupati e Disoccupati. Consultato 18 febbraio 2022. Fonte: <https://www.istat.it/it/archivio/253019>.
- Kelchtermans G. (2001). Formation des enseignants: l'apprentissage reflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche & Formation*, 36 (1), pp. 43-67.
- Krumboltz J.D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17 (2), pp. 135-154.
- Laneve C. (2005). *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2009). *Scrittura e pratica educativa: un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- La Marca A. (2015). Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa Learning Self-Regulation Processes and Guidance Didactics. *Pedagogia oggi*, 1, pp. 115-137.
- Lent R.W., Brown S.D. & Hackett G. (2002). Social Cognitive Career Theory. *Career choice and development*, 4 (1), pp. 255-311.
- Lodigiani R. (2010). I nuovi termini della socializzazione (alla cittadinanza) lavorativa. *Sociologia del lavoro*, 117, pp. 59-72.
- Loiodice I. (2004). *Non perdere la bussola: orientamento e formazione in età adulta* (vol. 54). Milano: FrancoAngeli.
- Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Margottini M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED Edizioni.
- Margottini M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17 (1), pp. 309-322.
- Margottini M., Fiorucci M. (2020). *Creare reti per immigrati*. Milano: FrancoAngeli, pp. 9-13.
- Mialaret G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris: Presse Universitaires de France.
- Mura A. (2005). *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Nigris E. (2009). Scrittura, formazione e pratiche didattiche. *Quaderni di didattica della scrittura*, 6 (1), pp. 97-119.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Roma: LAS.
- Pellerey M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna Cnos*, 1, pp. 41-50.

- Pellerey M. (2019). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna Cnos*, 34 (1), pp. 45-58.
- Pellerey M. (2021). *L'identità professionale oggi: Natura e costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellerey M., Orio F. (2001). *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC)*. Roma: Edizioni del lavoro.
- Pombeni M.L. (2003). Contesti e azioni di orientamento. Differenziare le azioni e specificare le professionalità. In A. Grimaldi (a cura di). *Profili professionali per l'orientamento: la proposta ISFOL*. Milano: FrancoAngeli, pp. 1-10.
- Quaglino G.P. (2002). Verso l'autoformazione. *FOR*, 8. Milano: Franco Angeli, pp. 18-26.
- Rappaport J. (1995). Empowerment Meets Narrative: Listening to Stories and Creating Settings. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), pp. 795-807.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro* (vol. 325). Milano: Jaca Book.
- Rivoltella P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Savickas M.L., Porfeli E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, Reliability, and Measurement Equivalence across 13 Countries. *Journal of vocational behavior*, 80 (3), pp. 661-673.
- Savickas M.L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, 1, pp. 42-70.
- Savickas M.L. (2013). Career Construction Theory and Practice. *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, 2, pp. 144-180.
- Savickas M.L. (2014). *Career counseling: Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.
- Savickas M.L. (2020). Career Construction Theory and Counseling Model. *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, 3, pp. 165-200.
- Simeone D. (2009). L'orientamento come aspetto peculiare dei processi formativi in ambito universitario. In L. Girotti. *La ricerca educativa come risorsa per l'orientamento*. Macerata: Edizioni Università di Macerata.
- Smeriglio M. (2018). Porta Futuro Lazio: l'innovazione possibile nel servizio pubblico per lo sviluppo dell'occupabilità in ottica lifelong learning. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, pp. 459-479.
- Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo: costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Travaglini R. (2017). Un bene comune da non perdere: la scrittura, il piacere naturale di scrivere a mano, raccontandosi. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 7 (2), pp. 225-240.
- Wenger E. (2000). Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento. *Studi Organizzativi*, 1, 11-34.
- Zanniello G. (1979). *L'orientamento educativo nelle scuole secondarie*. Firenze: Le Monnier.
- Zimmerman B.J. (1989). A Social Cognitive View of Self-regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 329-339.
- Zimmerman B.J. (1999). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 82-91.