

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

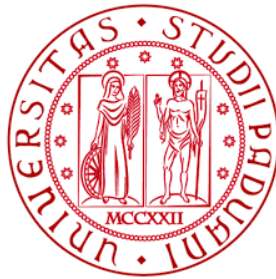
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in

MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA

Classe di laurea in

SCIENZE DEL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI E DELLA FORMAZIONE
CONTINUA



Tesi di Laurea Magistrale

IL LABORATORIO DI BILANCIO DI COMPETENZE:
UNA RICERCA QUALITATIVA RELATIVA AI RISULTATI
RAGGIUNTI

Relatrice:

Prof.ssa Cristina Zaggia

Laureanda: Giulia Buccioli

Matricola: 2061877

Anno Accademico 2022/2023

INDICE

Sommario

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO I	3
IL BILANCIO DELLE COMPETENZE:	3
LA NASCITA E LO SVILUPPO DI UNA PRATICA ORIENTATIVA	3
1.1 <i>L'origine storica del bilancio delle competenze: dal contesto canadese e nord americano a quello francese ed europeo</i>	3
1.2 <i>Il contesto italiano</i>	9
1.3 <i>La sperimentazione Bi.Dicomp: una riflessione sulla metodologia del bilancio di competenze</i>	15
1.4 <i>Il concetto di competenza e le valenze del bilancio</i>	17
1.4.1 <i>Definizione ed evoluzione del concetto di competenza</i>	18
1.4.2 <i>Le valenze e le finalità del bilancio di competenze</i>	22
1.5 <i>Il bilancio di competenze nella pratica: dalle fasi del processo al ruolo del consulente di bilancio</i>	25
1.5.1 <i>Le fasi del bilancio di competenze</i>	27
1.5.2 <i>Gli strumenti</i>	35
1.5.3 <i>Gli effetti e le evidenze del bilancio di competenze</i>	38
1.5.4 <i>Il ruolo del consulente nel processo di bilancio</i>	40
CAPITOLO II	45
LE SPERIMENTAZIONI DEL BILANCIO DI COMPETENZE	45
2.1 <i>La sperimentazione Bi.dicomp</i>	46
2.1.1 <i>La nascita della sperimentazione</i>	46
2.1.2 <i>Gli obiettivi e l'articolazione del progetto</i>	47
2.1.3 <i>La valutazione dei percorsi e i risultati della sperimentazione</i>	49
2.2 <i>Intervento pilota nell'ambito del progetto SISIFO</i>	52
2.2.1 <i>L'articolazione del progetto</i>	53
2.2.2 <i>I risultati della sperimentazione</i>	54
2.3 <i>Il Servizio di Counselling orientativo</i>	55
2.3.1 <i>Gli obiettivi e l'articolazione del progetto</i>	55
2.3.2 <i>Gli esiti della sperimentazione</i>	57
2.4 <i>Bilancio di competenze all'Università</i>	59
2.4.1 <i>La nascita del progetto</i>	59
2.4.3 <i>Conclusioni</i>	64

2.5 Progetto PERSeO.....	65
2.5.1 Obiettivi della sperimentazione e destinatari.....	65
2.5.2 Articolazione dei percorsi di bilancio.....	66
2.5.3 Considerazioni finali.....	68
2.6 La sperimentazione del bilancio di competenze in ambito cooperativo.....	68
2.6.1 La nascita e gli obiettivi della sperimentazione.....	69
2.6.2 L'articolazione del progetto.....	70
2.6.3 Conclusioni.....	71
2.7 Il Bilancio di competenze come strumento di inclusione sociale: un'esperienza con detenuti ed ex detenuti.....	72
2.7.1 Il contesto, gli obiettivi e i destinatari dell'esperienza.....	73
2.7.2 Lo sviluppo dell'intervento.....	73
2.7.3 Risultati e conclusioni.....	75
2.8 Un'esperienza di bilancio con cittadini immigrati.....	76
2.8.1 I destinatari.....	77
2.8.2 L'articolazione e lo sviluppo del progetto.....	77
2.8.3 I risultati della sperimentazione.....	79
2.9 Formare al Bilancio di competenze: un percorso che ha coinvolto gli OML dei Servizi al lavoro della Cisl del Veneto.....	80
2.9.1 La nascita e l'articolazione del progetto.....	80
2.9.2 Risultati emersi.....	82
2.10 Il bilancio di competenze come strumento di politica attiva per il lavoro.....	83
2.11 Le potenzialità del bilancio.....	85
CAPITOLO III.....	89
LA RICERCA E IL LABORATORIO DI BILANCIO DELLE COMPETENZE.....	89
3.1 Domanda, finalità e ipotesi della ricerca.....	90
3.2 L'approccio qualitativo e la Grounded Theory.....	91
3.3 Il contesto: il laboratorio di bilancio delle competenze.....	93
3.3.1 Le finalità e gli obiettivi del laboratorio di bilancio.....	93
3.3.2 La struttura del laboratorio.....	94
3.3.3 Il programma del laboratorio di bilancio.....	96
3.4 I partecipanti.....	103
3.4.1 I consulenti.....	104
3.4.2 I clienti.....	106
3.5 Metodi e strumenti utilizzati.....	107

3.5.2 <i>Lo strumento utilizzato per la raccolta dati e la codifica</i>	108
3.5.3 <i>Il software per la codifica dei dati: ATLAS.TI</i>	110
CAPITOLO IV	113
L'ANALISI DEI DATI	113
4.1 <i>L'analisi dei dati relativi ai consulenti</i>	114
4.1.1 <i>La core category: "Il laboratorio di bilancio di competenze"</i>	115
4.1.2 <i>Le macro-categorie e i codici</i>	115
4.2 <i>L'analisi dei dati relativi ai clienti</i>	134
4.2.1 <i>La core category "LABORATORIO DI BILANCIO DI COMPETENZE"</i>	135
4.2.2 <i>Le macro-categorie e i codici</i>	135
CAPITOLO V	151
LA DISCUSSIONE DEI RISULTATI	151
5.1 <i>Il laboratorio di bilancio: il punto di vista dei consulenti</i>	151
5.2 <i>Il laboratorio di bilancio: il punto di vista dei clienti</i>	157
5.3 <i>Il confronto</i>	162
CONCLUSIONI	167
BIBLIOGRAFIA	171
RIFERIMENTI NORMATIVI	179
SITOGRAFIA	179

INDICE FIGURE

Figura 1- Struttura del percorso di bilancio di competenze Bi.dicomp.....	48
Figura 2- Strumenti in uso nei Cpi per la profilazione qualitativa degli utenti (valori percentuali sul totale dei rispondenti)	84
Figura 3- Grafico relativo all'età dei consulenti	105
Figura 4- Grafico relativo ai dati rispetto all'esperienza lavorativa dei consulenti.....	106
Figura 5- Grafico relativo ai dati rispetto all'età dei clienti	107
Figura 6 – La mappa dei temi rilevanti- Analisi consulenti	115
Figura 7 La mappa dei temi rilevanti- Analisi clienti	135

INDICE TABELLE

Tabella 1- I dati relativi all'occupazione prima del percorso di bilancio e dopo	52
Tabella 2- Le fasi e gli strumenti del percorso di bilancio	61
Tabella 3- Le attività di bilancio	70
Tabella 4- Programma del laboratorio di bilancio.....	96
Tabella 5- Le quotation più significative rispetto alla categoria delle conoscenze relative al bilancio di competenze.....	120
Tabella 6- Quotation relative alle Abilità specifiche di bilancio di competenze.....	123
Tabella 7- Quotation relative alle abilità di gestione della relazione d'aiuto.....	124
Tabella 8- Le quotation più significative relative alla categoria delle relazioni trasversali	126
Tabella 9- Le quotation più significative rispetto alla categoria delle conoscenze rispetto al bilancio di competenze.....	139
Tabella 10- Le quotation più significative rispetto alle conoscenze in materia di competenze	140
Tabella 11- Le quotation più significative rispetto alla categoria delle abilità specifiche di bilancio di competenze.....	141
Tabella 12- Le quotation più significative rispetto alle abilità in materia di relazione d'aiuto.	142
Tabella 13- Le quotation più significative rispetto alla categoria delle qualità.....	143
Tabella 14- Le quotation più significative rispetto alla categoria dell'utilità orientativa	149
Tabella 15- I dati emersi dall'analisi dei testi prodotti dai consulenti	151
Tabella 16- I dati emersi dall'analisi dei testi prodotti dai clienti	157

INTRODUZIONE

La società odierna è caratterizzata da una continua evoluzione e un continuo cambiamento che si riflettono sul mondo del lavoro e della formazione continua. Questa disciplina sta acquistando sempre più valore, in quanto valido strumento a supporto delle persone, affinché esse possano stare al passo con questa continua trasformazione. È proprio all'interno di questa branca della pedagogia che si colloca la metodologia del bilancio di competenze, strumento orientativo e formativo nato nella seconda metà del '900 in America del Nord e in Canada e, successivamente, diffusosi anche in Europa, in particolare nel territorio francese. In Italia il bilancio di competenze si è sviluppato negli anni '90, sulla base del modello francese. Lo sviluppo di questa pratica nella nostra nazione lo si deve soprattutto grazie all'ISFOL, attuale INAPP che ha condotto ricerche e sperimentazioni in merito.

Il bilancio di competenze è stato ideato con l'obiettivo di valorizzare le competenze dei singoli, favorendone la mobilità sociale e l'assunzione di un ruolo in linea con le proprie competenze (Buccolo, 2006). Questa metodologia rappresenta infatti uno dei metodi di orientamento basato sulla ricostruzione delle esperienze di vita del soggetto, da quelle personali a quelle formative e professionali, cercando di portare alla luce quelle che sono state le competenze messe in atto dal soggetto e che possono risultare preziose nel contesto presente e futuro. L'introspezione che comporta questo percorso, che offre l'opportunità al soggetto di avere uno spazio fisico e temporale in cui ripensarsi, permette alla persona di conoscersi meglio e riscoprirsi, con il conseguente aumento del proprio grado di autostima e di auto-efficacia (Serreri, 2006).

La letteratura infatti riconosce al bilancio di competenze la valenza orientativa, formativa e di empowerment socio-professionale, dal momento che permette alle persone di orientarsi e riorientarsi nel mercato del lavoro, individuando i propri bisogni formativi ma, anche le proprie potenzialità, scoprendo in sé nuove competenze. Per questi motivi il bilancio rappresenta un valido strumento di politica attiva per il lavoro.

Partendo da questa premessa, con quest'elaborato di tesi, si vuole dare visibilità alla metodologia di bilancio che ad oggi non è ancora conosciuta come meriterebbe. A questo scopo, nella trattazione viene presentato lo studio qualitativo sugli apprendimenti generati durante il laboratorio di bilancio di competenze e l'utilità dell'esperienza. Il laboratorio di bilancio di competenze è un'esperienza unica che si svolge all'interno del

corso di laurea magistrale in Management dei servizi educativi e della formazione continua dell'Università degli studi di Padova, i cui protagonisti sono gli studenti.

Procedendo con ordine però, è necessario spiegare che il presente elaborato si compone di cinque capitoli, nel corso dei quali dalla excursus teorico e nozionistico si passa a quello più pratico, incentrato sulla presentazione della ricerca qualitativa.

In particolare, nel primo capitolo si ripercorre la nascita e lo sviluppo della metodologia di bilancio: dal contesto americano a quello europeo e, in particolare, italiano, senza tralasciare gli aspetti legislativi. Inoltre, nel corso del capitolo vengono approfondite le basi teoriche sulle quali è stato pensato lo strumento, specificandone le peculiarità, la sua struttura e lo svolgimento.

Nel secondo capitolo, invece, sono state riportate diverse sperimentazioni di bilancio, avvenute in contesti e con utenze differenti, dimostrando così l'efficacia e la versatilità di questa pratica.

A partire dal terzo capitolo si sviluppa quella che è la ricerca qualitativa sull'esperienza del laboratorio di bilancio di competenze.

Nel terzo capitolo, infatti, viene presentato il disegno di ricerca:

- domanda di ricerca, ipotesi e finalità;
- l'approccio della Grounded Theory utilizzato per condurre lo studio;
- il contesto in cui si è svolta la ricerca;
- i partecipanti;
- lo strumento utilizzato per la codifica dei dati.

A seguire, nel quarto capitolo, vengono presentati invece i dati emersi dall'analisi dei testi prodotti dagli studenti al termine del laboratorio.

Infine, nel capitolo cinque, ovvero l'ultimo, vengono discussi i dati emersi, rispondendo chiaramente al quesito che ha dato vita allo studio.

CAPITOLO I

IL BILANCIO DELLE COMPETENZE: LA NASCITA E LO SVILUPPO DI UNA PRATICA ORIENTATIVA

1.1 L'origine storica del bilancio delle competenze: dal contesto canadese e nord americano a quello francese ed europeo

Il bilancio di competenze è una metodologia orientativa nata nella seconda metà del '900 in America del Nord e in Canada. Le sue origini sono legate alla seconda guerra mondiale e alle ripercussioni che questa aveva avuto sulle vite dei militari che, al termine del conflitto, si trovarono a doversi re-inserire nel mondo del lavoro. Dalle insistenti richieste dei veterani, rispetto al riconoscimento dei saperi e delle conoscenze acquisite, nacquero, in Nord America, gli "Assesment centers" (Joras, 1995). In Canada, invece, si sperimentarono degli interventi di consulenza orientativa allo scopo di riconoscere le competenze acquisite dalle donne nel contesto familiare, dando loro la possibilità di accedere a corsi professionalizzanti e potersi così riqualificare (Selvatici, 1997). Proprio a partire da quest'esperienza, in Francia, paese europeo in cui maggiormente si è sviluppata la pratica del bilancio delle competenze, si decise di utilizzare questo strumento per fronteggiare la crisi che negli anni '70 colpì il settore siderurgico, mettendolo a disposizione dei lavoratori che rischiavano di trovarsi senza un'occupazione. Dall'esigenza dei lavoratori francesi di essere accompagnati nel percorso di ristrutturazione della propria carriera lavorativa, per affrontare in maniera efficace la transizione dettata dai cambiamenti economici, sociali e tecnologici del tempo, nacque il "Bilian d'experiences personelles et professionnelles" (Gargiulo Labriola, 2007). Originariamente, infatti, il Bilancio delle competenze non nacque come una metodologia orientativa, bensì come uno strumento propedeutico al riconoscimento delle competenze del lavoratore e alla gestione dei momenti di riorganizzazione aziendale (Buccolo, 2006).

Il 1986 è stato un anno fondamentale per lo sviluppo di questa metodologia in Francia. Durante quest'anno, infatti, venne emanata una prima normativa rispetto al bilancio delle competenze: la circolare n. 36 del 17 marzo della Delegazione alla formazione professionale del Ministero del Lavoro francese. In questa sede si iniziò a parlare di "Bilian d'experiences personelles et professionnelles" e vennero istituiti inoltre

i CIBC (Centri Interistituzionali di Bilancio di competenze). Questi centri nacquero proprio con l'intento di promuovere la pratica del bilancio, affinché potessero essere valutate e riconosciute le competenze dei lavoratori, favorendo così la mobilità sociale e permettendo ai soggetti di ricoprire all'interno dei processi produttivi un ruolo più adatto alle competenze possedute (Buccolo, 2006). Ad oggi nel territorio francese si contano circa 100 CIBC, quasi uno per provincia (Isfol, 2008).

Sempre in questo contesto, nel 1991, a distanza di cinque anni dalla prima circolare in materia di bilancio delle competenze, venne emanata la legge n. 91/1405 del 31 dicembre, con la quale si ufficializzò questa pratica. Questa legge che traduce nella pratica l' "Accordo nazionale interprofessionale" del luglio '91, oltre a fissare gli obiettivi, i tempi e le modalità di svolgimento del bilancio, definisce questa pratica come un insieme di interventi volti ad analizzare le competenze e le attitudini del lavoratore, per permettergli di definire con consapevolezza il proprio progetto professionale/formativo, promuovendone l'empowerment e l'agentività. Inoltre, la normativa rende il bilancio delle competenze un diritto di ogni lavoratore, il quale può godere di un permesso retribuito per migliorare la propria occupabilità e mobilità professionale (Isfol, 2008).

L'anno successivo, nel 1992, venne emesso un decreto attuativo in cui vennero esplicate e precisate le varie fasi del Bilancio e venne promosso questo strumento. Il bilancio, oggi come allora, si compone di tre step: quello preliminare, quello intermedio e l'ultimo passaggio di restituzione finale al cliente, per rafforzare e dare un senso all'intero processo (Serreri, 2010).

Il motivo per cui in Francia il bilancio delle competenze trovò terreno fertile per il suo sviluppo risale al 1971, anno in cui venne emanata la legge Delors sulla formazione professionale. In quel periodo l'Europa attraversava una crisi economica con i conseguenti problemi rispetto alla disoccupazione e alle politiche sociali che si riflettevano nel mondo della formazione che, a questo punto, necessitava di un cambiamento. Delors, allora consigliere per gli affari sociali e culturali, con questa legge non cambiò solamente lo scenario contrattualistico, ma avviò anche una riforma rispetto alla formazione permanente, sancendo il diritto di ogni soggetto di partecipare a corsi di aggiornamento e formazione professionale, per permettere al lavoratore di adattarsi ai cambiamenti del mercato (Scarcelli, 2017).

I cittadini occupati avevano quindi diritto alla formazione pagata dall'azienda che aveva a sua volta il dovere di sostenere il lavoratore in questo suo percorso di crescita (Buccolo, 2006).

In questa normativa risulta inoltre centrale la tematica del riconoscimento e della validazione delle competenze, in quanto considerate fondamentali per prendere parte ai corsi di aggiornamento: conoscere ed avere consapevolezza delle proprie risorse porta il soggetto ad essere agente attivo nella costruzione del proprio percorso professionale e di vita (Torre, 2005).

Per riassumere, possiamo dire che le tappe fondamentali nell'evoluzione della metodologia del bilancio delle competenze sono le seguenti:

1. la legge Delors del 1971 che rappresenta il testo fondamentale che regola la formazione professionale francese;
2. l'istituzione nel 1986 dei centri istituzionali di bilancio delle competenze per promuovere l'utilizzo di questa metodologia, al fine di incentivare la mobilità sociale e la gestione delle transizioni che si possono verificare nell'arco della carriera professionale;
3. l'emanazione della legge del 31 dicembre 1991 che si propone di regolamentare e definire la pratica del bilancio delle competenze, garantendo ai lavoratori il diritto di usufruire di questo servizio, supportando e incentivando le imprese a sostenere i percorsi di formazione continua, tutelando allo stesso tempo sia il lavoratore che l'azienda (Buccolo, 2006).

Ripercorrendo l'evoluzione del bilancio delle competenze, possiamo intuire come questa pratica si leghi indissolubilmente alla prospettiva del *life long learning*¹, proponendosi come strumento orientativo a supporto dei cittadini che affrontano un percorso di inserimento o reinserimento lavorativo, oppure di sviluppo di carriera, sostenendoli nelle fasi di transizione.

In Europa proprio in quegli anni si comincia a parlare di apprendimento permanente e formazione continua, a tal proposito uno dei documenti fondamentali risale

¹Con "istruzione e formazione permanente" (lifelong learning) s'intende una formazione lungo tutto l'arco della vita. Associato al termine "lifewide learning" si vuole indicare una formazione che copre qualsiasi ambito e può avere luogo in qualsiasi momento della vita. In questo modo si sottolinea l'importanza di tutti gli ambienti di apprendimento (formale, non formale e informale), è possibile infatti acquisire conoscenze utili in maniera piacevole anche nell'ambito della famiglia, durante il tempo liberoecc... (Memorandum, 2000)

al 1995: il Libro Bianco della Commissione europea- *Imparare ad apprendere, verso la società della conoscenza*. Nel trattato si sottolinea l'importanza di sviluppare nuove competenze e nuovi saperi per poter vivere all'interno della "società della conoscenza²". L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita inizia ad assumere così un valore centrale nello scenario europeo, nel quale si cerca di elaborare nuovi strumenti che possano certificare e riconoscere le competenze (Striano; Capobianco, 2015), come sottolinea Cresson (1995):

L'istruzione e la formazione diventeranno sempre più i principali vettori d'identificazione, di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale. È attraverso l'istruzione e la formazione, acquisite in seno al sistema d'istruzione istituzionale, all'impresa o in maniera più informale, che gli individui si renderanno padroni del loro futuro e potranno realizzare le loro aspirazioni.

È evidente come la metodologia del bilancio delle competenze sia coerente ai principi esplicitati nel trattato e ne sia una chiara espressione pratica.

Negli anni il dibattito europeo in materia di apprendimento permanente e riconoscimento e certificazione delle competenze si è sviluppato e, di conseguenza, si è ampliata anche la documentazione a riguardo. Un documento degno di nota è il *Memorandum di Lisbona* del 2000, con il quale la Commissione Europea cerca di concretizzare e rendere pratico il concetto di istruzione e apprendimento permanente (Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, 2000). L'Unione Europea, consapevole delle trasformazioni demografiche subite negli ultimi anni (invecchiamento della popolazione autoctona e aumento della popolazione giovane immigrata), vede nell'apprendimento permanente uno strumento propedeutico al raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- aumento della competitività e delle prospettive occupazionali;
- favoreggiamento dell'inclusione sociale;
- promozione della cittadinanza attiva;
- promozione dello sviluppo professionale.

Nella pratica è possibile raggiungere questi obiettivi promuovendo attività formative e di qualificazione professionale, curando l'aspetto dell'orientamento e elaborando valide

²Nella società della conoscenza i cittadini sono invitati e stimolati a sviluppare in maniera continua e costante le proprie conoscenze, abilità e attitudini. Nella società della conoscenza questo è considerato fondamentale dalle istituzioni e non solo queste ultime sono coinvolte ma, anche i mass-media, le organizzazioni sindacali, i servizi sanitari e altri servizi (Alberici, 2002).

strategie per il riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali³. Quella del Bilancio delle competenze è una potenziale metodologia utilizzabile, assieme ad altre, per il raggiungimento di questi obiettivi. È così che a partire dalla Francia, grazie al *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* e ad altre raccomandazioni europee risalenti sempre ai primi anni 2000, il Bilancio delle competenze si diffonde in tutta Europa (Isfol, 2008).

Uno strumento come il Bilancio delle competenze che prevede l'affiancamento e l'accompagnamento del soggetto che si trova a fare i conti con trasformazioni ambientali e relazionali, è fondamentale per affrontare l'instabile realtà odierna caratterizzata da una crisi economica, sociale e politica. Il Bilancio delle competenze infatti è uno strumento che non solo permette al soggetto di affrontare il cambiamento, ma anche di anticiparlo in un'ottica di rinnovamento e ripensamento del proprio sé personale e professionale (Zaggia 2021).

Il bilancio delle competenze che, come vedremo successivamente non ha una definizione univoca date le varie sfaccettature e la complessità dello strumento (Torre, 2005), ha una triplice funzionalità:

- sociale poiché favorisce la mobilità sociale;
- individuale dal momento che promuove l'occupabilità e l'empowerment professionale del singolo, valorizzandone le competenze e l'esperienza;
- organizzativa poiché è uno strumento a supporto dell'azienda nella gestione di periodi di transizione.

Il Bilancio di competenze, infatti, è uno spazio nel quale la persona può sviluppare una maggiore conoscenza di sé, dei contesti sociali, organizzativi nei quali è inserito, al fine di elaborare un progetto di crescita socio professionale (Ruffini & Sarchielli, 2001).

Data la rilevanza della metodologia dal punto di vista sociale e delle politiche attive per il lavoro, nel 2005 in Europa venne istituita la Federazione Europea dei Centri di Bilancio e di Orientamento Professionale (FECBOP) al fine di dare una linea guida per

³È possibile distinguere tre tipi di apprendimento:

- L'apprendimento formale è quello che viene riconosciuto e certificato perché si svolge in istituti d'istruzione e di formazione;
- l'apprendimento non formale non porta a nessuna qualifica/ diploma e si svolge in luoghi non specificatamente preposti per formare formalmente le persone come per esempio il luogo di lavoro;
- l'apprendimento informale è quello che si genera quotidianamente nel contesto di vita, non è intenzionale e non può essere riconosciuto, tal volta nemmeno il soggetto interessato lo riconosce (Memorandum, 2000).

regolare e valorizzare le varie pratiche. In questo contesto viene messa a punto la *Carta Qualità*, il documento si propone di regolare sia dal punto di vista metodologico, sia dal punto di vista etico la pratica del Bilancio delle competenze. Nel documento vengono sanciti diritti e doveri degli attori coinvolti nel processo, per garantire ai fruitori un servizio efficace e di qualità. I paesi che attualmente aderiscono alla federazione sono: Francia; Italia; Belgio; Germania; Polonia; Portogallo; Cecoslovacchia e Grecia (Isfol, 2008).

A seguire, sono riportati i principi del Bilancio di competenze espressi nella Carta Qualità:

1. il bilancio di competenze, essendo un diritto di ogni lavoratore, può essere utilizzato dallo stesso più volte lungo tutta la vita professionale, richiedendo il servizio all'organismo paritetico che gestisce i congedi retribuiti per il bilancio. La pratica è gratuita per il lavoratore;
2. l'attività di bilancio, qualora fosse promossa dall'azienda, può essere aggiornata solamente nel caso in cui il lavoratore interessato esprima il proprio consenso. L'eventuale rifiuto non può essere considerato motivo di licenziamento;
3. l'esito del percorso di bilancio può essere comunicato solamente al cliente, i dati possono essere divulgati solo se il lavoratore interessato esprime il proprio consenso;
4. per realizzare il bilancio è necessario stipulare una convenzione tra l'azienda e l'organismo che eroga il bilancio. Questo servizio infatti non può essere erogato direttamente dall'azienda interessata;
5. al lavoratore che prende parte al percorso di bilancio viene richiesta una partecipazione attiva, il soggetto deve essere infatti l'autore principale del progetto di sviluppo della propria carriera;
6. l'operatore del bilancio è deontologicamente tenuto a informare la persona rispetto al percorso e agli strumenti che verranno impiegati, inoltre è tenuto a rispettare il segreto professionale (Isfol, 2005).

Infine, un altro documento degno di nota nel contesto europeo, che alimenta ancor di più il valore della metodologia in oggetto, è la dichiarazione di Copenaghen del 2021, con la quale si vuole promuovere il valore delle persone e la loro professionalità, prima ancora che la loro spendibilità sul mercato del lavoro. Molto spesso, infatti, i servizi alla

carriera non riescono ad individuare e sfruttare al meglio le competenze e le potenzialità dei lavoratori che rischiano di restare inespresse. Inoltre, la dichiarazione di Copenhagen sottolinea l'importanza dell'orientamento professionale, con l'obiettivo di rafforzare questa pratica e garantire ai cittadini maggiori servizi e un più facile accesso all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

1.2 Il contesto italiano

Il contesto francese, grazie alla sua forte cultura nell'ambito dei servizi alla persona e ad alcune importanti leggi che promuovono la formazione continua e professionale, si è dimostrato adatto ad un proficuo sviluppo della pratica del Bilancio delle competenze. Il modello francese risulta essere, infatti, un valido strumento volto al miglioramento dell'occupabilità e dell'empowerment professionale (Buccolo, 2006).

Seguendo l'esempio positivo dell'esperienza francese, anche in Italia, a partire dagli anni '90 del '900, iniziò a parlare di Bilancio delle competenze (Zaggia 2021). Trasferire il modello francese nel contesto italiano risultò però problematico, a causa della differenza culturale, sociale ed economica esistente tra i due contesti. L'Italia risultava essere infatti più arretrata in materia di formazione permanente, anche dal punto di vista legislativo. Il bilancio delle competenze, infatti, non poteva e tutt'ora non può essere considerato una semplice pratica di orientamento, bensì uno strumento di politica attiva del lavoro che deve essere calato in un contesto più ampio e coordinato, come quello della formazione continua (Buccolo, 2006). Nonostante le divergenze normative e istituzionali dei due sistemi nazionali, è stato possibile riprendere dall'esperienza francese alcuni elementi:

- la “gestione tripartita” del servizio, ovvero la collaborazione tra le parti sociali e le istituzioni pubbliche (regioni e province) nell'elaborazioni degli obiettivi di lavoro e delle strategie più adatte al loro raggiungimento;
- l'interistituzionalità dei servizi di erogazione: la collaborazione tra le strutture specialistiche come i CIBC con i servizi per l'impiego, l'orientamento e la formazione professionale;
- il riconoscimento remunerativo del lavoratore che usufruisce del servizio, affinché il bilancio delle competenze venga considerato un diritto ed incentivi il soggetto

ad accedere al servizio e a portare a termine il proprio percorso di sviluppo professionale e/o ricollocazione lavorativa.

Un altro elemento importante del modello francese, replicabile in quello italiano, è stato quello della finalità. Il percorso di bilancio, infatti, è rivolto a lavoratori che, volontariamente o in maniera forzata, si trovano ad affrontare un periodo di transizione professionale. Il servizio quindi ha l'obiettivo di sostenere i soggetti in un percorso di sviluppo/ ricollocazione professionale, favorendo il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze sviluppate nel corso dell'esperienza professionale e lavorativa, affinché possano essere utilizzate dal soggetto in vari contesti. Anche nel contesto italiano quindi, attraverso questa pratica, si vuole supportare il soggetto nell'elaborazione di un progetto professionale e un piano d'azione individuale, definendo gli step e i servizi a cui rivolgersi per realizzare concretamente il progetto. Questo servizio può essere rivolto anche alle aziende stesse per supportarle nel processo di riorganizzazione del personale, in particolare nella gestione delle risorse umane (Selvatici & D'Angelo 1999).

Inoltre, la metodologia del bilancio di competenze, in Italia, ma anche nei paesi europei ed esteri che attualmente si trovano ad affrontare una crisi economica, politica e sociale, il bilancio delle competenze risulta una valida pratica che si propone di supportare i soggetti nell'affrontare i repentini cambiamenti del mercato del lavoro, sostenendoli nell'individuazione degli obiettivi e nell'elaborazione di una solida progettualità, contrastando così il rischio di emarginazione legato a queste situazioni. Il bilancio delle competenze si rivela quindi uno strumento che permette alle persone di ripensarsi, rinnovarsi e addirittura anticipare il cambiamento (Zaggia, 2011).

Un altro step fondamentale per lo sviluppo di questa pratica è rappresentato dal fatto che in Italia come in Francia, negli ultimi anni si è lavorato affinché le competenze emerse potessero essere riconosciute e validate, mediante un sistema di "crediti professionali e formativi" (Selvatici & D'Angelo 1999). Nel contesto italiano, a tal proposito, esistono delle normative che sottolineano l'importanza del riconoscimento delle competenze acquisite dal soggetto in contesti di apprendimento non formali/ informali e della loro potenziale spendibilità a livello lavorativo. È possibile citare per esempio il D.M. 31 maggio 2001, n. 174 *Certificazione nel sistema della formazione professionale* che, assieme ad altre normative, si propone di rilanciare il sistema della

formazione professionale, dando avvio ad alcuni processi attuativi nell'ambito della validazione delle competenze (Alby & Mora 2004).

Per quanto riguarda l'aspetto organizzativo e la modalità di erogazione del servizio di bilancio delle competenze, invece, risultano compatibili e replicabili nel sistema italiano i seguenti aspetti del modello francese:

- il servizio di bilancio inteso come servizio specialistico collegato ai servizi basilari come quello per l'impiego, l'orientamento e la formazione professionale;
- il collegamento, attraverso strategie e strumenti, tra il servizio specialistico del bilancio e i servizi di base;
- la gestione del percorso di bilancio deve essere affidata a operatori altamente qualificati con esperienza nell'ambito dell'analisi della competenza professionale, consulenza orientativa e sostegno alla progettualità professionale e allo sviluppo di carriera. (Selvatici, D'Angelo 1999).

Il sistema italiano di bilancio di competenze però è tutt'oggi nella pratica eterogeneo, sia dal punto di vista delle strutture che erogano il servizio di bilancio delle competenze, sia per quanto riguarda i destinatari del servizio (lavoratori a rischio di esclusione dal mercato del lavoro, disoccupati e inoccupati, ma anche giovani studenti, universitari o neolaureati). A questa situazione si aggiunge il fatto che ad oggi in Italia non è ancora presente una legge che definisca il Bilancio di competenze e ne regoli precisamente le procedure nei vari contesti organizzativi o scolastici (Serranò, Petruccelli, Verrastro, 2013), se non il solo *Documento Tecnico di Bilancio delle competenze* redatto dall'ISFOL nel 2008.

A partire dagli anni '90, comunque, in Italia sono state condotte varie sperimentazioni della pratica nei vari contesti, gestite da enti diversi e rivolte a differenti tipologie di utenza al fine di elaborare dei validi modelli di applicazione, nel tentativo di unificare la pratica. Di seguito ne riporteremo alcuni che sono risultati significativi per lo sviluppo della metodologia nel nostro territorio.

Un primo esempio di pratica di bilancio nel territorio italiano risale al 1996, anno in cui venne fondato a Milano il primo centro italiano istituito da donne che volevano reinserirsi nel mercato del lavoro. Queste donne si ispirarono all'associazione francese "Retravailler" istituita per il medesimo scopo di quella italiana, sulla base dell'esperienza dei centri istituiti negli anni '70 dalla sociologa francese Evelvne Sullero (Serranò,

Petruccelli, Verrastro, 2013). Lo scopo principale dei centri italiani era quello di supportare le donne nel loro percorso di inserimento lavorativo ma, il servizio non era destinato unicamente a loro, era fruibile infatti da tutti coloro che avevano difficoltà a trovare lavoro. I consulenti, considerando la dinamicità del mondo del lavoro, stimolavano le persone a scoprire il proprio sé e a riadattarsi e reinventarsi in funzione dell'occupabilità.

Un'altra sperimentazione della metodologia del bilancio delle competenze fu quella condotta in Emilia- Romagna nel 1996 presso un centro per l'orientamento. Il progetto sperimentale, sviluppato a partire dal modello francese, è stato elaborato da un gruppo di lavoro tecnico che si è proposto prima di tutto di individuare quali aspetti dell'esperienza francese fossero trasferibili nel contesto italiano. Furono individuate le seguenti caratteristiche:

- il servizio di bilancio è specialistico ma allo stesso tempo deve collaborare con i servizi basilari dell'orientamento, della formazione professionale e del collocamento;
- è rivolto a cittadini disoccupati, in mobilità, a dipendenti di aziende in crisi o in fase di riorganizzazione produttiva;
- deve operare replicando le metodologie applicate nei CIBC francesi;
- deve essere presente un organico con posto da operatori altamente qualificati e una buona esperienza nell'ambito della consulenza orientativa e della formazione;
- deve esserci una collaborazione con operatori specializzati nell'ambito degli inserimenti lavorativi e della ricerca del lavoro;
- la struttura che ospita la sperimentazione deve essere un punto di riferimento per quanto riguarda i servizi di orientamento nel territorio.

A partire da questi criteri, è stata poi individuata la struttura più adatta in cui effettuare la sperimentazione ed è stata fatta una riflessione attorno all'intero servizio di bilancio: possibili fruitori, ruolo dell'organizzazione, possibile rete di servizi e strutture con cui collaborare, fino ad affrontare il tema del ruolo dei consulenti all'interno del processo (Selvatici, D'Angelo 1999).

Un'altra importante sperimentazione è stata quella condotta in Friuli Venezia Giulia nel 2000, in cui vennero sviluppati 40 percorsi di bilancio delle competenze con soggetti molto diversi tra loro: lavoratori, soggetti con contratto a termine, persone con

contratto di lavoro part-time ma non desiderato, disoccupati e soggetti con contratto di apprendistato. Inizialmente la sperimentazione è stata condotta in alcuni centri di orientamento del pordenonese e dell'area udinese, ma poi è stata estesa anche alle province di Gorizia e Trieste. Quest'esperienza ha portato alla luce il valore del bilancio delle competenze come metodologia a supporto dei percorsi di sviluppo e transizione professionale, in ottica non solo riparativa, ma anche preventiva (ciò è stato confermato dalla forte presenza di occupati tra i partecipanti della sperimentazione) e l'importanza di inserire questo servizio all'interno dei centri per l'orientamento (Lemonie, 2002).

Dal punto di vista legislativo, invece, un importante passo in avanti per l'Italia, nell'ambito generale delle politiche attive del lavoro e la formazione continua, è rappresentato dal Decreto Legislativo del 10 settembre 2003 n. 276, attuativo della legge Biagi: la legge delega del febbraio 2003 n.30 in materia di occupazione e di mercato del lavoro. Nel decreto attuativo si parla di "Libretto formativo del cittadino": un libretto personale del lavoratore nel quale vengono annotate le competenze apprese durante il periodo di formazione che esso sia in apprendistato, in contratto di inserimento, specialistica o continua, dando così rilevanza anche alle competenze acquisite in contesti non formali e informali. In questo strumento trovano piena espressione i concetti di *lifelong* e *lifewide learning* per i quali ogni soggetto ha il diritto di formarsi e valorizzare il proprio bagaglio di competenze ed esperienza. Nel decreto non viene menzionata la metodologia del bilancio delle competenze ma, di certo lo strumento definito dalla legge presenta alcune similarità con la metodologia e ne richiama alcuni principi. Il libretto, infatti, è una raccolta di documenti ed evidenze che dimostrano le competenze acquisite dal soggetto, valorizzandole quelle apprese dal soggetto in contesti di apprendimento non formali e informali che spesso, a discapito sia del potenziale lavoratore che dell'azienda stessa, non vengono prese in considerazione. Il libretto viene rilasciato dalla regione e il soggetto titolare è il responsabile del suo aggiornamento (Libretto formativo del cittadino - Programma Azienda).

Un altro passo a livello europeo che ha avuto importanti ripercussioni anche nel contesto italiano è stata l'istituzione nel 2015 della Federazione Europea dei Centri di Bilancio e di Orientamento Professionale (FECBOP), che ha portato poi allo sviluppo della *Carta Qualità* (Zaggia, 2021).

Nello specifico, a livello italiano, invece, si è occupato dello studio e dello sviluppo di questa pratica nascente l'ISFOL- Istituto per lo sviluppo e la formazione professionale dei lavoratori. L'ISFOL, rinominato nel 2016 INAPP- Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche- si occupa di analizzare periodicamente l'andamento del mercato del lavoro, monitorando anche l'aspetto della formazione continua, professionale e le strategie di supporto offerte ai lavoratori, sotto la supervisione del Ministero del Lavoro. L'azione di ricerca svolta dall'istituto mira ad apportare un miglioramento rispetto all'occupabilità, alla gestione delle risorse umane, all'inclusione e allo sviluppo delle realtà locali. È stato proprio questo ente nazionale a redigere, nel 2008, il *Documento tecnico sul Bilancio di Competenze* che tutt'oggi rappresenta il solo atto di regolamentazione del processo di bilancio, sia che esso venga sviluppato in contesti sperimentali, sia pubblici e strutturati (Alberici & Di Rienzo, 2011; Alberici & Serreri, 2009; Alby & Mora 2004; Caruso & Vinci, 2008; Evangelista, 2021; Galliani, Zaggia & Serbati, 2011a; Isfol, 2006; Lemonie, 2002; Serbati & Surian, 2013; Serreri 2010).

Il documento, dopo un breve excursus sull'evoluzione della pratica di bilancio delle competenze, si sviluppa in tre sezioni che trattano rispettivamente:

1. i requisiti organizzativi, metodologici e professionali;
2. l'organizzazione e le professionalità che compongono l'equipe di bilancio;
3. l'ipotesi di un progetto sul Centro risorse nazionali dedicato al Bilancio di Competenze.

Tutti e tre gli aspetti verranno presentati nei paragrafi successivi, nei quali si approfondirà il bilancio di competenze nella sua pratica. Comunque è possibile affermare che il documento tecnico si propone di uniformare la pratica del bilancio nel territorio italiano, conciliando le diverse esperienze e dando una definizione unica e condivisa del percorso. Più volte viene richiamato nel documento l'importanza del riconoscimento e la consapevolezza di sé e delle proprie competenze per arrivare alla stesura di un progetto professionale e di vita attuabile.

Nel paragrafo successivo verrà illustrato nel dettaglio il progetto sperimentale che nel contesto italiano ha favorito la nascita, almeno a livello teorico, di un'unica metodologia.

1.3 La sperimentazione *Bi.Dicomp*: una riflessione sulla metodologia del bilancio di competenze

Come già ripetuto più volte nel corso del presente elaborato, lo scenario italiano tutt'oggi è caratterizzato dall'assenza di regolamentazioni e normative rispetto al tema del bilancio di competenze, questo comporta una disomogeneità territoriale rispetto alla pratica di bilancio e un'influenza sulle metodologie utilizzate. Il solo documento che indirizza e tenta di unificare le pratiche è il *Documento tecnico sul Bilancio di Competenze* che risale al 2008. Il presente atto è nato anche grazie al progetto sperimentale *Bi.Dicomp* pensato e realizzato dall'Isfol all'inizio degli anni 2000. Questa sperimentazione rappresenta ad oggi il principale riferimento metodologico nell'ambito della pratica di bilancio e si propone come esempio di buona pratica nel contesto italiano. Nella progettazione di quest'esperienza si è fatto riferimento agli standard internazionali rispetto a questa pratica e ai principi delineati da quello che allora era il contesto europeo (Piccolo, 2022).

La sperimentazione *Bi.Dicomp* nasce proprio con l'intento di dimostrare l'utilità e il valore della pratica di bilancio di competenze e le differenze con gli altri metodi di valutazione della competenze basati unicamente su un lavoro di expertise, portando a valutazioni finali oggettive e "autoritarie" (Aubret & Blanchard, 2005). L'outcome del bilancio delle competenze, invece, consiste in una valutazione integrata delle competenze e delle attitudini del soggetto basata su dati oggettivi ma, anche considerando il punto di vista del soggetto.

Attraverso questa sperimentazione, inoltre, viene dimostrata l'importanza di integrare tre aspetti fondamentali: la gestione delle carriere professionali, l'orientamento degli adulti e lo sviluppo di progetti formativi nella prospettiva *long-life learning*, mediante l'utilizzo della metodologia (Grimaldi; Rossi & Montalbano, 2006).

Gli obiettivi che l'equipe di ricerca si è proposta di perseguire attraverso la sperimentazione di bilancio *Bi.Dicomp* sono i seguenti:

- l'elaborazione di un modello di bilancio di competenze facilmente replicabile nei centri per l'impiego e che consideri risorse e vincoli organizzativi rispetto alle competenze, alle tempistiche e ai costi che caratterizzano un servizio;

- la definizione di una serie di strumenti validati e standardizzati, utilizzabili nella rilevazione di atteggiamenti e valutazioni di sé, elementi fondamentali nella costruzione del bilancio;
- la costruzione di un percorso nel quale il soggetto sia sempre accompagnato dal consulente, i momenti di lavoro “autogestito” devono essere limitati e propedeutici alla responsabilizzazione del cliente.

Nella sperimentazione, che è stata condotta nel territorio nazionale⁴, sono stati coinvolte le seguenti categorie di soggetti (Grimaldi; Rossi & Montalbano, 2006):

- soggetti con esperienza lavorativa e professionale alle spalle (possibilmente non giovani ragazzi appena inseriti nel mondo del lavoro e non soggetti prossimi al pensionamento);
- persone non necessariamente disoccupate che vogliono ripensare la propria carriera e sono motivate ad affrontare un cambiamento socio-professionale;
- soggetti che si rivolgono ai centri per l’impiego;
- persone con un livello culturale medio-alto, infatti durante il percorso il partecipante sarà chiamato a svolgere compiti articolati, cognitivamente impegnativi.

L’attuazione del progetto Bi.Dicomp ha portato, come si erano proposti inizialmente i ricercatori, all’individuazione di strumenti e metodi utilizzabili non solo durante il processo di bilancio ma, anche nella fase finale della formalizzazione degli esiti. Il Bilancio svolto dall’Isfol si configura tutt’ora come un esempio rispetto alla pratica e l’utilizzo dello strumento ma, rimane comunque la necessità di continuare a studiare e sperimentare la pratica del bilancio, al fine di costruire e continuare a sviluppare una solida base teorica comune per le diverse tipologie di bilancio, per favorire il passaggio dalla teoria alla pratica quotidiana presso i servizi e i centri per l’impiego. È fondamentale infatti dare omogeneità all’attuazione della metodologia nel territorio italiano, definendo contenuti e regole che possano essere facilmente adattabili ai servizi

⁴ La sperimentazione si è svolta in Italia, i servizi che ne hanno preso parte sono: Ciofs-FP di Torino, la Provincia di Torino con alcuni centri per l’impiego, Job Centre di Genova, Regione Friuli Venezia Giulia con alcuni servizi regionali di orientamento, alcuni centri per l’impiego della Regione Veneto, alcuni centri per l’impiego della Regione Emilia-Romagna, alcuni centri per l’impiego della Regione Marche, Il Centro per l’impiego di Terni, il centro per l’impiego di Viterbo, il Col Marconi di Roma, alcuni centri per l’impiego della Regione Campania, il Coordinamento regionale Informagiovani della Regione Basilicata, l’IRFAP di Catania per la Regione Sicilia. Si coglie ancora una volta l’occasione per ringraziare tutti i responsabili delle strutture, i consulenti e g (Isfol, 2006)

specifici e alle esigenze del territorio. Questi criteri minimi si basano sui seguenti concetti base ripresi dal contesto europeo, presentati di seguito.

A partire dal 2004, a livello europeo, sono stati introdotti alcuni strumenti al fine di riconoscere le qualifiche professionali e le competenze, tra questi possiamo trovare:

- gli EQF (Quadro Europeo delle Qualifiche),
- gli ECVET (Sistema europeo di trasferimento e di accumulo dei crediti),
- gli EQAVET (Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale),
- EUROPASS (per la trasparenza dei titoli, delle evidenze e delle qualifiche).

Inoltre, risulta basilare il principio per cui un insegnamento di qualità nell'ambito della formazione professionale mira ad aiutare gli adulti a sviluppare nuove competenze.

Per concludere, è possibile affermare che la sperimentazione Bi.Dicomp rappresenta tutt'oggi un fondamentale punto di partenza per l'elaborazione di una pratica di bilancio comune su tutto il territorio nazionale. Durante l'anno di attività in cui si è sviluppato il progetto, sono stati individuati gli aspetti positivi e negativi della pratica al fine di agevolarne l'utilizzo e sono stati rivisti e ricalibrati anche i tempi e gli strumenti utilizzati. Inoltre, coloro che hanno partecipato alla sperimentazione si sono espressi positivamente a prova dell'efficacia e della validità della metodologia di bilancio. Alla luce di tutto ciò la sperimentazione risulta infatti valida e attendibile. (Grimaldi, Montalbano & Rossi, 2006).

1.4 Il concetto di competenza e le valenze del bilancio

Dopo aver ripercorso le tappe fondamentali dello sviluppo della metodologia del bilancio, è necessario focalizzarsi sul concetto di "competenza" che, fondamentale, è il protagonista del percorso. Le competenze, infatti, come si potrà leggere nelle seguenti pagine, sono fondamentali per inserirsi in un mondo lavorativo ed economico in continuo sviluppo e cambiamento (Alby & Mora 2004).

Il bilancio, infatti, aiuta la persona a prendere consapevolezza delle proprie competenze e, di conseguenza, ad acquisire maggiore fiducia in sé e nelle proprie capacità, con ricadute positive per quanto riguarda l'occupabilità⁵ del soggetto. È questo

⁵ Come viene definita da Hillage and Pollard nel 1998, l'occupabilità, in inglese employability è:

il motivo per cui, dopo aver analizzato il concetto di competenza, verrà affrontato il tema delle valenze della metodologia di bilancio e della sua utilità pratica.

1.4.1 *Definizione ed evoluzione del concetto di competenza*

Come abbiamo appena accennato, nel momento in cui si parla di bilancio di competenze è utile chiarire cosa si intende per *competenza*. Questo termine origina dal tardo latino *competentia*: “armonia”, “appropriatezza”, “corrispondenza”. Nella concezione attuale, quindi, il termine competenza sta ad indicare la modalità attraverso cui il soggetto risponde alle richieste del contesto lavorativo (Alby & Mora, 2004). Questo termine, però, risulta difficile da definire nell’ambito del management (Gilbert, 1999) essendo un termine “familiare” e ad oggi blasonato, infatti, il rischio è quello che non ne venga chiarito il significato e il valore (Le Boterf, 2008), dandolo per scontato.

Ad oggi, questo concetto risulta particolarmente centrale in diversi ambiti: in ambito pedagogico, in quello della formazione professionale e manageriale, nello studio e analisi delle carriere professionali, nell’ambito della gestione delle risorse umane, in quello della psicologia vocazionale, in quello dell’orientamento professionale e infine nelle forme di counselling (Selavtici, D’Angelo 1999).

Si cominciò a parlare del concetto di *competenza* in ambito lavorativo alla fine degli anni ’70. A poco a poco, questo nuovo concetto sostituì quello di *qualifica*; la qualifica, infatti, può essere considerata un punto di partenza per inserirsi nel mondo del lavoro ma, il soggetto dovrà poi essere attivo e dinamico, apprendendo e sviluppando nuove competenze nel mondo del lavoro (Le Boterf, 2008). Il lavoratore quindi non solo deve sapere ma, deve anche tradurre nella pratica le proprie conoscenze: è importante infatti distinguere il livello di formazione dall’effettiva qualità del lavoro (Lemonie, 2009).

Proprio in quegli anni, infatti, nei paesi industrializzati e post industrializzati si assistette ad un cambiamento nel mondo economico e lavorativo: da un mercato stabile e prevedibile si passò ad un mercato competitivo, caratterizzato dall’innovazione e dalla flessibilità, caratteristica indispensabile per vivere in un contesto dinamico e in continuo

The capability to move self-sufficiently within the labour market to realise potential through sustainable employment. For the individual, employability depends on the knowledge, skills and attitudes they possess, the way they use those assets and present them to employers and the context (e.g. personal circumstances and labour market environment) within which they seek work.

cambiamento (Di Nubila, 1999). Questo tipo di situazione lasciò quindi spazio alla creatività e all'autonomia del lavoratore che era chiamato ad avere buone capacità comunicative e di team working. I ruoli precisamente definiti e statici, lasciarono il posto a professionalità dinamiche chiamate ad affrontare situazioni nuove e poco prevedibili che richiedevano l'utilizzo di strategie innovative (Zaggia, 2022). In questo contesto, quindi, si abbandonò il classico sviluppo di carriera lineare (dalla formazione iniziale, alla valorizzazione dell'esperienza in base all'anzianità di servizio): le qualifiche e le esperienze non risultavano più sufficienti (Le Boterf, 2008); subentrò quindi il concetto di competenza che si radicò soprattutto nel settore della gestione delle risorse umane. (Zaggia, 2022).

McClelland, a tal proposito, sviluppò l'approccio delle competenze nell'ambito del management e delle risorse umane, partendo dalla convinzione che test d'intelligenza e certificazioni scolastiche non fossero sufficienti a valutare i candidati nella fase di selezione del personale. Secondo McClelland i reali fattori che influenzavano la performance, indicatori della competenza della persona, da testare in fase di valutazione erano:

- tensione al risultato;
- desiderio di mantenere rapporti amichevoli;
- desiderio di essere considerato e influenzare le persone (Zaggia, 2022).

Coerentemente a questa prospettiva, i coniugi Spencer definirono la competenza come una caratteristica intrinseca individuale che determina in parte la performance del soggetto. La competenza comprende: motivazioni, tratti, immagine di sé, conoscenze e capacità che a causa del loro carattere intrinseco sono difficili da valutare.

Nel mondo delle politiche attive per il lavoro, invece, si parlò di competenze come *job requirement*, ossia atteggiamenti e comportamenti che riguardano la sfera lavorativa, distinguendoli dai *life requirement* riguardanti gli aspetti cognitivi etico-morali, utili al soggetto nella vita di tutti i giorni, non solo rispetto a quella lavorativa (Viteritti, 2018).

Ripercorrendo lo sviluppo del concetto di competenza dal punto di vista pedagogico, invece, non si può non parlare di Dewey, autore fondamentale per lo sviluppo dell'apprendimento per competenze. Il pedagogista, nella sua opera *Scuola e società* (1899), sottolineò la funzione formativa del lavoro, l'importanza e la solidità di un apprendimento generato dal lavoro manuale e dall'esperienza. Nella sua opera

Democrazia ed educazione (1916), invece, spiega come, attraverso l'educazione e l'esperienza, il soggetto possa diventare un cittadino democratico, capace di vivere in società. Il pedagogista dimostra quindi che, partendo dall'esperienza consapevole, il soggetto può apprendere e agire in maniera competente.

Anche la pedagogia degli obiettivi risulta un precursore dell'approccio delle competenze. In questa pedagogia si parla di risultati di apprendimento osservabili e misurabili: i *learning outcomes*. Sulla base di questi è possibile costruire attività didattiche propedeutiche allo sviluppo di conoscenze (Tyler, 1949). Passando per la tassonomia di Bloom⁶, si arrivò poi alla riformulazione degli obiettivi educativi in obiettivi didattici. Con questa dicitura Mager vuole sottolineare il collegamento tra gli obiettivi e il risultato raggiunto attraverso l'attività didattica. È così che successivamente si cominciò a parlare della vera e propria pedagogia dei risultati, basata sui learning outcomes, ovvero sui risultati di apprendimento attesi alla fine del percorso, in termini di saperi, abilità e competenze (Moon, 2002). In questa prospettiva, meritevole di aver riportato al centro lo studente, le competenze rappresentano però la semplice sommatoria dei risultati di apprendimento, riducendole così a liste di conoscenze, abilità e atteggiamenti attuabili in determinati contesti, assumendo così il valore di una mera performance (Zaggia, 2022).

Un'altra prospettiva psicopedagogica che si sviluppa attorno agli anni '70 è quella del cognitivismo (Piaget, 1967). In accordo con questa prospettiva, l'apprendimento viene considerato come un processo che permette al soggetto di acquisire conoscenze procedurali ("sapere come"), di osservazione che gli permetteranno poi di agire nella realtà. L'apprendimento si genera quindi a partire da processi dialogici e interattivi con la realtà.

Al contempo si sviluppò, a partire dal costruttivismo, la dimensione socio-culturale di Bruner e Vygotskij, basata sulla convinzione che la conoscenza si costruisca partendo dall'esperienza. È importante infatti che il soggetto impari ad apprendere, a scegliere, a relazionarsi, a negoziare per poter tradurre nella pratica quotidiana ciò che ha appreso (Santoianni & Striano, 2003).

⁶ Bloom nel 1956 classificò gerarchicamente le varie tipologie di obiettivi educativi, o meglio dei comportamenti dello studente, indicatori dell'avvenuto apprendimento del soggetto.

Non è possibile ridurre quindi la competenza ad una semplice performance, oppure ad una semplice sommatoria di risultati di apprendimento, è piuttosto da considerare, come dice Le Boterf: “Un insieme riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato”.

La competenza, vista come un saper agire responsabile, assume quindi un carattere cognitivo-pratico e soprattutto sociale. Il soggetto deve, quindi, comprendere la situazione in cui si trova ad agire e modificare il proprio comportamento. Le competenze, secondo l'autore francese, derivano quindi dall'integrazione di tre elementi:

- il saper agire, ovvero saper mobilitare e associare le risorse più indicate (risorse);
- il voler agire, ovvero la combinazione tra la motivazione del soggetto ad agire e il contesto che può essere più o meno incentivante (motivazioni);
- il poter agire che fa esplicito riferimento al contesto e ai fattori contestuali che ostacolano o favoriscono le azioni del soggetto (contesto).

Quindi la competenza non è soltanto un fattore individuale ma, dipende anche dal contesto e dalle risorse. Solo in un ambiente favorevole può essere agita un'azione competente, di conseguenza, è possibile favorire l'espressione di un comportamento competente, predisponendo un ambiente che incentivi il saper agire, il voler agire e il poter agire.

Alla luce di ciò, è possibile affermare che una persona è competente nel momento in cui riesce a combinare e mobilitare un insieme di risorse personali ed ambientali, al fine di gestire al meglio una situazione professionale. Il lavoratore, infatti, al giorno d'oggi è chiamato ad agire in un ambiente complesso, costellato di imprevisti e nuove situazioni che richiedono l'applicazione di strategie innovative per affrontarle. Raramente oggi il lavoratore sarà chiamato ad attuare un piano pre-costituito, routinario che corrisponde piuttosto ad uno scenario tayloristico⁷, nel quale per competenza s'intendeva la semplice esecuzione di una procedura (Le Boterf, 2008). Si può affermare quindi che anche le competenze professionali non sono “neutre” ma, sono legate al contesto organizzativo e sociale e quindi alle risorse istituzionali, tecniche e sociali (Alby & Mora, 2004).

⁷ Taylorismo: concezione scientifica del lavoro che mira a massimizzare l'efficienza lavorativa delle macchine e degli strumenti, mediante la spartizione di compiti e l'organizzazione del lavoro. Si lavorava sulla motivazione dell'operaio attraverso incentivi monetari e il sistema si basava sul pagamento a cottimo.

È proprio la conoscenza del contesto e la considerazione di esso nel momento in cui si va ad agire, che rappresenta la fondamentale differenza tra i dipendenti storici e i neo-assunti. Gli esperiti, infatti, conoscendo il contesto in cui operano, hanno una rappresentazione mentale delle caratteristiche principali di esso che permette loro di formulare in maniera più agevole e flessibile una risposta all'ambiente. Inoltre, riescono ad ottimizzare l'energia, sia fisica che cognitiva, attuando modalità poco dispendiose di soluzione dei problemi, utilizzando conoscenze specifiche e particolari dell'ambiente (Zucchermaglio, 2002).

A livello europeo le competenze vengono definite nell'ambito dei risultati di apprendimento: sono considerate infatti uno degli elementi, assieme alle conoscenze e alle abilità, che dovrebbero essere acquisite dal soggetto al termine del percorso di apprendimento. Seguendo, quindi, le indicazioni EQF del 2017 per competenza s'intende "la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o studio e nello sviluppo professionale in termini di responsabilità e autonomia".

1.4.2 Le valenze e le finalità del bilancio di competenze

Il bilancio di competenze è uno strumento che offre al soggetto uno spazio di riflessione temporale, favorendo così un auto-riconoscimento delle competenze acquisite grazie alle diverse esperienze di vita, rendendole più spendibili nel contesto lavorativo e/o formativo. Questa metodologia permette al soggetto di approfondire la conoscenza del contesto sociale e organizzativo che lo circonda, al fine di elaborare un progetto socio-professionale realistico e attuabile (Ruffini & Sarchielli, 2001). In questo modo le competenze del cliente, grazie anche al supporto del consulente, potranno acquisire maggiore concretezza e spendibilità nel mercato del lavoro, poiché il soggetto, consapevole delle proprie potenzialità, potrà elaborare un piano d'azione chiaro a supporto del proprio sviluppo di carriera. Il bilancio favorisce infatti l'esplicitazione delle competenze e delle conoscenze tacite.

Alla luce di ciò, è possibile affermare la duplice finalità del bilancio: la ricostruzione dell'esperienza e la conseguente valorizzazione delle competenze e la progettazione di un piano d'azione volto all'inserimento lavorativo e/o allo sviluppo socio-professionale.

Le valenze di questa metodologia sono quindi tre:

1. valenza orientativa: il soggetto viene supportato nella costruzione del progetto professionale/formativo, attraverso l'individuazione di obiettivi professionali e personali;
2. valenza formativa: individuando i propri obiettivi personali, il cliente sarà portato ad elaborare un percorso formativo a supporto del proprio progetto di sviluppo, per colmare eventuali lacune formative;
3. valenza di empowerment socio-professionale: incremento della percezione di auto-efficacia della persona e consapevolezza rispetto alle proprie competenze e qualità (Isfol, 2008).

Rispetto alla sua funzione orientativa, il bilancio favorisce l'elaborazione consapevole di obiettivi formativi e professionali. Per orientamento, infatti s'intende quel processo che agevola l'acquisizione di conoscenze e capacità che permettono al soggetto di essere protagonista del proprio percorso formativo e lavorativo, prendendo decisioni consapevoli e libere (Alby & Mora, 2004). L'obiettivo dell'orientamento, inteso come intervento educativo e non diagnostico, è quello di incrementare la consapevolezza dell'individuo rispetto alle proprie capacità e potenzialità sulla base delle quali è possibile definire il proprio percorso di carriera (Di Fabio, 2009).

Dal punto di vista formativo, invece, il bilancio delle competenze stimola il soggetto a riflettere sulle proprie esperienze di vita e di apprendimento, integrando saperi differenti, stimolando la meta-riflessione e promuovendo così processi di autoapprendimento (Alberici & Serreri, 2009). Il bilancio di competenze è uno spazio di riflessione, un'occasione in cui il lavoratore può migliorare il proprio progetto professionale attraverso la ricostruzione e l'analisi delle proprie esperienze, delle proprie potenzialità manifeste e latenti (ancora da sviluppare) (Gargiulo Labriola, 2007). Durante il percorso di bilancio, inoltre, il soggetto impara una nuova modalità di progettazione della propria carriera, fondamentale in quella che Bauman definisce "società liquida"⁸. Al giorno d'oggi infatti i cambiamenti repentini non garantiscono una stabilità lavorativa, tutto muta velocemente (Bauman 2008), motivo per il quale diventa fondamentale sapersi reinventare. La metodologia del bilancio infatti, come riportato nella Carta Qualità del bilancio di competenze, prevede l'elaborazione di piani d'azione alternativi a quello

⁸ Concetto sociologico, elaborato da Bauman, che considera precaria l'esperienza individuale e le relazioni umane, caratterizzate da strutture che mutano rapidamente, rendendo l'esistenza fluida e incerta.

principale, così da saper come procedere in caso di imprevisti. È possibile affermare che, attraverso la metodologia del bilancio, il soggetto impara a gestire gli imprevisti ed affrontare le incertezze, grazie all'acquisizione di strategie e capacità progettuali (Morin, 2001).

Infine, rispetto alla valenza di empowerment socio-professionale, è possibile affermare che il percorso di bilancio, aiutando il lavoratore ad essere più consapevole delle proprie potenzialità e competenze, permette al soggetto di acquisire maggiore fiducia in sé stesso e nelle proprie capacità, con il conseguente incremento del livello di autostima ed autoefficacia (Piccardo, 1995). La persona quindi riacquista titolarità rispetto al proprio progetto lavorativo, grazie alla maggior conoscenza e consapevolezza di sé e del contesto lavorativo nel quale è inserito. Il soggetto non sarà più spettatore, bensì protagonista della propria carriera (Converso, Hindrichs & Piccardo, 2010).

Il bilancio di competenze è rivolto a persone occupate che vorrebbero riconvertire e/o sviluppare la propria carriera lavorative, soggetti in mobilità lavorativa, o coinvolti in processi di ristrutturazione e riorganizzazione aziendale, oppure a soggetti inoccupati o disoccupati in fase di inserimento/ reinserimento lavorativo (Isfol, 2008). Gli obiettivi e le finalità del bilancio, quindi, variano rispetto ai fruitori del servizio. Se si tratta di un cliente occupato, il percorso di bilancio potrebbe essere finalizzato a uno/più dei seguenti obiettivi:

- anticipazione di un cambiamento professionale che sia esso dipeso dal contesto oppure dal soggetto stesso;
- supporto del lavoratore nel processo di transizione aziendale;
- evoluzione professionale, incrementando la competenza e spendibilità del soggetto nel mercato del lavoro;
- elaborazione del proprio percorso di carriera;
- individuazione della formazione più adatta allo sviluppo della propria personalità.

Nel caso in cui il cliente fosse una persona inoccupata/ disoccupata, gli obiettivi sarebbero invece maggiormente focalizzati al riconoscimento, alla valorizzazione delle competenze e al rafforzamento dell' identità professionale, definendo, qualora se ne riscontrasse la necessità, un percorso di formazione mirata. Il soggetto, al termine del percorso, dovrebbe risultare maggiormente occupabile e avere chiari i propri obiettivi

professionali, elaborati secondo le opportunità del contesto lavorativo in cui il soggetto è inserito (Lemonie, 2002).

Il bilancio di competenze allinea quindi le esigenze e le competenze dei lavoratori con la vita e l'andamento del contesto lavorativo, da ciò risulterà una più flessibile e dinamica interazione tra la domanda e l'offerta di lavoro (Buccolo, 2006).

Per concludere, è possibile affermare che il bilancio è una pratica che supporta il soggetto e le stesse aziende sotto vari punti di vista (Jaras 1995):

- favorisce e migliora il processo di orientamento;
- supporta il soggetto nella scelta del percorso di formazione più adatto;
- favorisce l'incontro della domanda e dell'offerta nei centri per l'impiego;
- sostiene i percorsi di outplacement⁹;
- facilita la selezione dei candidati da parte delle aziende;
- favorisce la gestione delle risorse umane dal momento che vengono individuate ed esplicitare le competenze delle risorse.

1.5 Il bilancio di competenze nella pratica: dalle fasi del processo al ruolo del consulente di bilancio

Questo paragrafo si propone di ripercorrere nella pratica la metodologia del bilancio di competenze, analizzando le fasi, la progettazione e la conduzione del processo, con particolare riferimento agli strumenti e al ruolo del consulente.

Il bilancio di competenze, infatti, è una metodologia flessibile che può essere ben adattata e variare a seconda del contesto, dei destinatari, dei vincoli e delle risorse a disposizione. Nonostante le diverse applicazioni pratiche, però, lo scopo principale del bilancio è quello di sostenere il soggetto nella progettazione della propria vita professionale e personale, attraverso l'utilizzo di alcuni strumenti, utilizzabili in maniera flessibile, e il supporto di un consulente (Alby & Mora, 2004).

⁹ Si inizia a parlare di outplacement, in italiano "ricollocazione", negli Stati Uniti nel 1970. Il termine indica l'insieme di pratiche a supporto delle persone in uscita da un'organizzazione che desiderano ricollocarsi nel mondo del lavoro, riducendo le conseguenze derivanti dalla termine del contratto psicologico tra persona e organizzazione. I soggetti coinvolti sono: il lavoratore, l'azienda che licenzia il soggetto e la società di outplacement che supporta il soggetto (Haslam, 2015).

Ad oggi la metodologia del bilancio risponde al bisogno di continua formazione ed apprendimento, affinché il soggetto possa restare al passo con i tempi, anticipando e reagendo al cambiamento. Nella società odierna, quindi, nella quale anche l'adulto è chiamato a formarsi costantemente, la pratica del bilancio può essere considerata una metodologia formativa che offre al soggetto, protagonista del percorso, uno spazio di riflessione volto all'individuazione delle competenze acquisite nel corso delle esperienze, impiegabili nel mondo del lavoro. Il bilancio di competenze, infatti, è un processo di auto-apprendimento: la riflessione critica rispetto alle esperienze che hanno portato la persona a sviluppare determinate competenze, rafforza la meta-capacità riflessiva, generando maggiore possibilità di individuare opportunità e strade alternative (Bastone, 2021). Il soggetto, protagonista dell'intervento, lavora per raggiungere un grado di consapevolezza tale da poter essere autonomo e responsabile del proprio percorso (Di Fabio, 2002), sviluppando a sua volta l'empowerment, una delle valenze del bilancio (Alby & Mora, 2004).

Il percorso di bilancio di competenze ha una durata di circa tre mesi, tempo sufficiente affinché il soggetto raggiunga un'adeguata conoscenza di sé, del contesto economico e sociale e delle opportunità professionali e formative esistenti (Lemonie, 2002).

Come vedremo successivamente, il percorso di bilancio si compone di fasi sempre più approfondite (Di Fabio, 2002), inizialmente il soggetto è chiamato a ricostruire la propria esperienza personale, formativa e professionale, per poi tradurla in competenze. In questo modo il soggetto ricostruisce la propria identità professionale. A partire da questa ricostruzione esperienziale, il cliente potrà individuare qualità e potenzialità che lo contraddistinguono, emergeranno infatti conoscenze, abilità e competenze attuate e implementate dalla persona nel corso delle varie esperienze. Le informazioni ricavate a partire da quest'analisi potranno poi essere impiegate per la costruzione del progetto e del portfolio di competenze, agevolando il processo di individuazione di obiettivi professionali in linea con i vincoli e le risorse del soggetto stesso e del contesto. Il piano d'azione finale dovrà infatti risultare affidabile ed attuabile (Di Fabio, 2002).

Il bilancio di competenze è infatti uno strumento propedeutico alla definizione di un progetto professionale, attraverso la costruzione di un percorso orientativo basato sui bisogni e sulle aspettative del cliente (Buccolo, 2006). Questa metodologia, infatti, non

deve essere intesa come uno strumento orientativo a livello scolastico (anche se può essere utilizzata da adolescenti e giovani universitari), o come uno strumento di assesment/certificazione delle competenze e nemmeno come metodo di selezione del personale (Alberici & Serreri, 2009). Il bilancio di competenze è, come affermano Yatchinovsky e Michard:

(...) un processo che deve permettere al soggetto d'elaborare un progetto professionale, a breve, medio e lungo termine, a partire dall'analisi della sua esperienza, della sua storia, delle sue competenze e del suo potenziale, tenendo conto delle sue preferenze, dei suoi valori di riferimento e delle scelte personalifatte nel corso della vita.

In questo modo, attraverso questo percorso, il soggetto potrà acquisire consapevolezza rispetto ai saperi appresi grazie alla propria formazione e alla propria carriera professionale, sviluppando una capacità di autovalutazione rispetto ai propri progetti professionali (Leboyer, 1993).

Il consulente, in questo percorso, deve prestare particolare attenzione alle dinamiche relazionali con il cliente: solo cogliendo la peculiarità dell'altro il professionista potrà restituirgli un'immagine competente e di valore (Bastone, 2021). Il consulente infatti gioca un ruolo fondamentale nel percorso, dev'essere un facilitatore e una guida per il cliente, aiutandolo ad essere protagonista del proprio percorso.

Verranno presentati ora nello specifico gli aspetti pratici sui quali si formula il processo di bilancio.

1.5.1 Le fasi del bilancio di competenze

Il percorso di bilancio di competenze si sviluppa attorno a quattro aree tematiche che si affronteranno nel corso della pratica (Alby & Mora, 2004):

- l'area del sé;
- l'area professionale;
- l'area delle prove;
- l'area progettuale.

È fondamentale, nella costruzione di un percorso di bilancio, rispettare le tappe principali che rendono utile e significativo il processo. Per prima cosa, è bene curare il momento di accoglienza e raccolta di informazioni necessarie per la conduzione del bilancio, in seguito è prevista una fase di indagine ed elaborazione rispetto alle informazioni sul cliente ed infine un tempo dedicato alle restituzione finale, sulla base di

cui verrà delineato un profilo professionale ed un progetto di carriera attuabile e in linea con le valutazioni emerse dalle fasi precedenti (Di Fabio, 2009).

L'arco temporale nel quale si svolge un percorso di bilancio varia a seconda delle esigenze del cliente e l'obiettivo perseguito. Solitamente sono previste tra le 16 e le 24 ore comprensive sia dei colloqui individuali, che devono essere minimo quattro durante tutto il percorso, sia dei laboratori di gruppo, qualora fossero previsti. Il processo deve terminare entro due/ tre mesi dal suo inizio (Zaggia, 2021).

La sequenzialità delle tre fasi del bilancio, ispirate alla normativa francese - *filtra-presentazione/ accoglienza; dinamica del bilancio; restituzione e accompagnamento*- dev'essere rispettata rigidamente, non è lo stesso per le attività sviluppabili durante il percorso che dipendono dalla storia e dalle esigenze del cliente (Selvatici & D'Angelo, 1999).

Le fasi di bilancio verranno descritte di seguito.

1- Fase preliminare o di filtro- presentazione/accolgenza:

La prima fase del bilancio di competenze è dedicata all'accoglienza del soggetto che intende intraprendere il percorso e alla presentazione del possibile sviluppo della metodologia (Lemonie, 2002). Questa fase ha due funzioni principali: la prima è quella di filtro, attraverso l'analisi dei bisogni, la seconda è quella, appunto, di accoglienza (Selvatici & D'Angelo, 1999).

Come primo step, è prevista la partecipazione della persona ad una riunione informativa in piccolo gruppo, seguita da un colloquio individuale in cui si indagherà circa la natura del problema che ha spinto la persona ad intraprendere il percorso, i bisogni e il tipo di intervento più adeguato. Inoltre, è importante capire se il soggetto abbia aderito volontariamente al percorso, oppure questo sia stato consigliato dall'azienda/organizzazione (Lemonie, 2002). Dopo aver appurato questi aspetti, è possibile stipulare il contratto/patto di consulenza nel quale vengono chiariti obiettivi, iter procedurale, tempistiche e viene garantita la riservatezza dei dati (Zaggia, 2021).

Questa fase risulta fondamentale per il percorso di bilancio, infatti gli obiettivi della stessa sono (Lemoinie, 2002):

- fornire al soggetto informazioni sullo svolgimento del processo (obiettivi, tappe, modalità di svolgimento). In questo modo la persona potrà maturare una scelta consapevole;

- costruzione di una relazione di fiducia cliente- consulente, fondamentale per un buon svolgimento del percorso;
- indagare rispetto alla volontarietà del soggetto e alle motivazioni che lo spingono a partecipare al processo. Il bilancio non può essere intrapreso da un soggetto che si sente obbligato a farlo, o comunque spinto dall'esterno: deve esserci piena volontà e consapevolezza;
- esaminare la domanda: è necessario che il consulente aiuti il soggetto ad esplicitare la domanda alla base del processo, non sempre infatti le persone sono consapevoli dei bisogni e delle aspettative che li spingono ad iniziare la pratica del bilancio. A partire da ciò sarà possibile definire le specifiche del percorso.

Questa fase rappresenta un momento preparatorio al processo di bilancio ed è bene che si instauri un clima positivo e favorevole, per il buon esito delle varie attività e quindi del progetto stesso (Swanson, 2013). Il tutto deve essere centrato sulla persona e la sua accoglienza, è necessario creare uno spazio di scambio e reciproca conoscenza tra il soggetto e l'equipe di bilancio (Selvatici & D'Angelo, 1999).

2- Fase centrale/ di investigazione:

Questa è la fase nella quale si sviluppa il bilancio vero e proprio, infatti è volta a recuperare, rielaborare e valorizzare le competenze acquisite dal soggetto durante il corso della vita, al fine di costruire un progetto lavorativo e professionale che consideri gli interessi, i valori, le competenze e le scelte di vita del soggetto. Il tutto deve essere attuabile e coerente con il contesto di riferimento (Zaggia, 2021). La fase centrale si sviluppa in maniera differente a seconda della domanda e dei bisogni del cliente (Lemonie, 2002). Il bilancio di competenze, infatti, essendo una *pratica su misura* (Alberici & Serreri, 2009), si pone l'intento di rispondere ad un quesito individuale rispetto al Sé, al fine di gestire la propria carriera professionale, esplorando sia le competenze possedute, sia quelle richieste dal mercato del lavoro (Leboyer, 1993).

Il bilancio dunque permette al cliente di riconoscere gli elementi che hanno dato inizio al processo di apprendimento e cambiamento del proprio *io narrante* (Demetrio, 1996). L'*io narrante* risulta un elemento centrale in questa fase e ciò che emerge dall'analisi delle esperienze, ovvero gli apprendimenti e le competenze, risultano indispensabili per la fase successiva di definizione del progetto (Le Boterf, 2004)

In questo momento del processo è necessario ordinare e collegare i vari aspetti della sfera personale e professionale, mediante l'analisi delle esperienze di apprendimento e degli eventi positivi e critici vissuti dal soggetto, considerando anche le competenze acquisite. Grazie a ciò sarà possibile definire il futuro della vita professionale del cliente (Selvatici & D'Angelo, 1999).

Il soggetto, durante questa fase, ha quindi la possibilità di prendere parte al processo con consapevolezza e responsabilità, elementi indispensabili per un buon esito del percorso (Di Fabio, 2005).

In sostanza gli obiettivi di questa fase del processo sono i seguenti (Selvatici & D'Angelo, 1999):

- l'identificazione e il rifacimento delle conoscenze, delle abilità e delle risorse psico-sociali del soggetto;
- l'individuazione e la valorizzazione delle skills e dei processi che hanno portato alla loro costruzione;
- un'approfondita conoscenza del contesto in cui è inserito il soggetto, allo scopo di individuare eventuali percorsi formativi;
- individuazione di risorse ed opportunità lavorative nel contesto;
- elaborazione di ipotesi professionali future.

Per raggiungere questi obiettivi è necessario agire nell'ambito di quattro aree di riflessione: "Conoscersi meglio"; "Conoscenza ed interazione con l'ambiente"; "Ipotesi di progetto e verifica esterna" e "Progetto e piano d'azione".

Per quanto riguarda la prima area, si effettua un lavoro autobiografico rispetto alla ricostruzione delle esperienze personali e professionali, valorizzando le conoscenze, le competenze e le abilità acquisite. In questo modo è possibile definire le prime ipotesi progettuali, in linea con i desideri e le aspettative del cliente. La seconda area implica un lavoro rispetto alla conoscenza del territorio e del mercato del lavoro, valutando la relazione tra le risorse personali e i fattori contestuali, per poi proseguire verso l'analisi e la valutazione delle competenze del soggetto in relazione alla progettualità elaborata. Infine, l'ultima area "Progetto e piano d'azione" prevede un lavoro rispetto all'analisi della spendibilità delle competenze rispetto al progetto elaborato, perfezionamento e modifica del progetto e definizione di un piano d'azione (Selvatici & D'Angelo, 1999).

In questo contesto assume particolare rilevanza la narrazione autobiografica. Come dice Lemonie, possono essere utilizzati degli strumenti come griglie e schemi, per favorire la ricostruzione e la memoria dei fatti, in questo modo il soggetto potrà divenire consapevole della propria storia. L'autobiografia, infatti, gioca un ruolo fondamentale nell'educazione e nella costruzione della propria adultità, favorendo la conoscenza del proprio sé, dal punto di vista della conoscenza, dell'essere competente e dell'apprendimento (Sidoti & Di Carlo, 2019). Nella vita di tutti i giorni, infatti, le persone non hanno a disposizione uno spazio fisico e temporale che gli permetta di tessere le trame della propria esperienza, in modo tale da poter prendere decisioni consapevoli rispetto al proprio futuro. È necessario considerare però che riportare alla memoria gli eventi della propria vita potrebbe essere un'esperienza tanto piacevole quanto dolorosa, a seconda delle esperienze rivissute dal soggetto durante la narrazione, ma solo così sarà possibile cogliere i desideri più profondi che successivamente potranno essere declinati in obiettivi (Restiglian, 2020).

Come afferma Pultorak, citato nell'articolo di Sidoti & Di Carlo (2019), è fondamentale riflettere criticamente sulle proprie decisioni e le loro possibili conseguenze, affinché queste possano essere davvero efficaci. La riflessività è un elemento fondamentale per un professionista sia dal punto di vista della performance, sia per quanto riguarda l'aspetto dell'innovazione delle pratiche (Schon, 1983; Tomassini, 2002). A tal proposito il processo di bilancio stimola la riflessività grazie ad alcuni elementi come, per esempio:

- la costante riflessione rispetto all'esperienza, generatrice di conoscenza e apprendimento;
- il confronto con il consulente con il quale si sperimenta una relazione;
- la comprensione rispetto ai contesti e il mercato del lavoro;
- la distanza temporale tra un incontro e l'altro, utile per l'elaborazione dei vari elementi emersi durante le attività e lo sviluppo di una comprensione olistica delle proprie esperienze (Alby & Mora, 2004).

Tutto ciò è reso possibile grazie alla costruzione di una solida alleanza lavorativa consulente-cliente, una collaborazione tra le parti che può essere costruita attraverso queste attività (Selvatici & D'Angelo, 1999):

- attività individuali autogestite e/o guidate: si tratta di lavori individuali di riflessione/ elaborazione con l'ausilio di strumenti come schede, griglie di autovalutazione ecc... Inoltre grazie ad una banca dati il soggetto ha la possibilità di consultare e venire a conoscenza di opportunità formative nel territorio. Fanno sempre parte delle attività individuali anche la verifica delle competenze specifiche;
- attività di confronto, analisi, sintesi e progettazione con il supporto del consulente;
- attività formative: queste attività sono svolte solitamente in gruppo e sono finalizzate alla conoscenza del contesto professionale e lavorativo, inoltre sono previsti dei momenti di verifica e valutazione rispetto alle competenze psico-sociali.

Il consulente, durante questo secondo step, ha il compito di individuare gli strumenti più adatti al recupero delle esperienze del soggetto e fare in modo che quest'ultimo sia il più autonomo possibile nel loro utilizzo. È importante anche stimolare la riflessione del soggetto rispetto ai risultati emersi dall'uso degli strumenti, favorendo così una maggiore consapevolezza di sé e rispetto al possibile impiego delle competenze emerse, focalizzandosi sia sui punti di debolezza, sia sulle potenzialità (Zaggia, 2021).

Il beneficiario, al termine di questo lavoro di riflessione, sviluppa alcuni significati e conoscenze utili al proprio futuro professionale, in termini di conoscenza di sé stesso e delle skills apprese nel corso della propria esperienza, conferendo loro un significato e facilitandone l'impiego in nuovi contesti. Tutto ciò favorisce lo sviluppo di una solidità interiore, gettando le basi per la creazione di un progetto professionale coerente ai bisogni e alle aspettative del cliente, mettendo in luce eventuali elementi di possibile sviluppo (Zaggia, 2021).

3- Fase conclusiva o di restituzione e accompagnamento

In questa fase del progetto l'obiettivo è quello di sintetizzare il percorso fatto: dalle motivazioni che hanno portato il soggetto a intraprendere il percorso, alle competenze e risorse del cliente propedeutiche alla definizione di un progetto professionale attuabile. Si vanno quindi a ricercare informazioni rispetto al contesto socio- lavorativo, ponendosi obiettivi di crescita racchiusi in un piano d'azione chiaro e fattibile (Isfol, 2008). Un elemento fondamentale in questa tappa, infatti, è la verifica

della fattibilità del progetto: la consequenzialità tra le attese del soggetto e la realtà. È importante infatti fondare un progetto su obiettivi raggiungibili dal cliente, affinché il piano d'azione porti ad un'effettiva crescita e sviluppo della persona.

Il momento di confronto e convalida del percorso deve essere costruttivo sia per il cliente che per il consulente. Infatti, la revisione del dossier è un momento utile per il cliente poiché potrà individuare il filo conduttore che lega gli elementi nuovi di sé, acquisiti grazie alle nuove esperienze, quelli che già lo caratterizzavano, le attese e i risultati desiderati. Per il consulente, invece, la significatività del momento è data dal confronto con il cliente, al fine di coinvolgerlo nell'unione dei dati e/o nelle piccole rivisitazioni del progetto (Lemonie, 2002).

Gli scopi di questa fase del bilancio, quindi, sono i seguenti (Selvatici & D'Angelo, 1999):

- ricostruire e rielaborare gli elementi emersi durante il percorso;
- elaborare un piano d'azione attuabile ed efficace basato su obiettivi raggiungibili dal cliente attraverso azioni concrete;
- il consulente ha il compito di restituire al cliente gli esiti e l'andamento del processo, sottolineando gli aspetti più significativi, ciò avviene attraverso la stesura di un documento di sintesi del bilancio;
- redazione del portfolio di competenze;
- dare inizio al piano d'azione, ed eventuale messa a punto del piano stesso.

Il documento di sintesi di bilancio riassume i momenti principali del percorso con particolare riferimento ai seguenti aspetti (Zaggia, 2021):

- motivazionali che hanno spinto il soggetto a prendere parte al bilancio;
- all'agire competente;
- alle potenzialità professionali e personali;
- alle tappe del piano d'azione e alla sua possibile attuazione.

Il portfolio di competenze invece è uno strumento volto alla raccolta e alla valorizzazione delle produzioni più rilevanti prodotte dal soggetto. Il portfolio si costruisce attraverso la raccolta delle documentazioni e delle produzioni del soggetto che in seguito verranno selezionati ed analizzati dal cliente che progetterà i propri obiettivi formativi e professionali (Danielson & Abrutyn, 1997).

Il solo proprietario di tutta la documentazione prodotta durante il percorso di bilancio è il cliente che, eventualmente, potrebbe decidere di condividere parte dei risultati con la propria organizzazione (Zaggia, 2021).

Si lavora in un'ottica di revisione e riflessione critica rispetto al processo, restituendo al cliente gli elementi più rilevanti e degni di nota, a partire dalle prove e dagli strumenti utilizzati. Il soggetto però dev'essere un interlocutore attivo, protagonista del proprio percorso che deve essere coinvolto sia nella stesura del documento di sintesi provvisorio, sia in quello definitivo. Inoltre, è necessario che il consulente accompagni il beneficiario nella fase di avviamento del piano d'azione, supportandolo in caso di difficoltà (Selvatici & D'Angelo, 1999).

Come già specificato in precedenza la durata del percorso di bilancio differisce a seconda degli scopi perseguiti dal cliente, solitamente ha una durata tra le 16 e le 24 ore e si svolge in un arco temporale di due/ tre mesi, (Zaggia, 2021) il rischio di andare oltre questo periodo di tempo sarebbe quello di dilazionare troppo il lavoro, rendendo il tutto eccessivamente dispersivo.

L'ultimo criterio riportato nella *Carta qualità del bilancio delle competenze*, redatta dall'Isfol nel 2005, è il “dopo bilancio”: la necessità di seguire e monitorare il percorso del cliente anche dopo il suo termine. L'obiettivo è quello di sostenere la persona nel suo percorso di crescita, fornendole tutte le informazioni necessarie, valutando l'impatto e l'esito del percorso. È da sottolineare la rilevanza di quest'ultimo passaggio, definito anche “follow-up”. È molto importante infatti conoscere gli effetti del bilancio a distanza di tempo e, per fare ciò, è possibile utilizzare differenti strumenti, come per esempio l'intervista semistrutturata. Il follow-up consente al consulente di capire la reale efficacia dell'intervento da lui condotto, capire i punti di forza e i punti di debolezza da cui partire per migliorare il proprio lavoro. Invece, il cliente in questo modo ha l'opportunità di confrontarsi nuovamente con il consulente e riflettere nuovamente rispetto all'andamento del proprio percorso, assumendo così anche una valenza formativa. La realizzazione di questa fase, però, non è molto semplice, ci sono alcuni fattori che ne limitano e ne ostacolano lo svolgimento. Non è immediato rintracciare a distanza di mesi i clienti e non è ovvio che questi si rendano disponibili a partecipare. Inoltre, la struttura del bilancio, flessibile e sporadica, non giustifica in maniera sufficiente le tempistiche e i costi del follow-up (Zaggia, 2021).

1.5.2 *Gli strumenti*

Il bilancio di competenze si basa su alcuni elementi metodologici fondamentali. Uno dei principali è la personalizzazione del percorso, a seconda dei bisogni del soggetto e della domanda di base che differisce da persona a persona (Selvatici & D'Angelo, 1999). Per essere efficace il progetto dev'essere su misura, adattato alle esigenze e agli obiettivi che la persona desidera raggiungere (Serreri, 2006). Inoltre, è necessario che il soggetto partecipi attivamente al percorso e alle attività proposte: è richiesto infatti alla persona di mettersi in gioco e sfidare i propri limiti; il consulente, dal canto suo deve supportarlo e guidarlo durante tutto il percorso (Buccolo, 2006).

È prevista, inoltre, una fase di valutazione e autovalutazione in particolare nella fase di esplorazione delle risorse professionali. Il soggetto deve prendere consapevolezza del contesto che lo circonda, mettendo a confronto i vari punti di vista, per avere una visione più ampia ed approfondita del contesto e dei vari profili professionali a cui potenzialmente potrebbe essere interessato.

Infine, un altro aspetto metodologico rilevante è la relazione che s'instaura tra il cliente e il consulente che dev'essere basata sulla fiducia e il rispetto reciproco, solo così il lavoro del consulente potrà essere realmente efficace (Selvatici & D'Angelo, 1999). Il percorso del bilancio di competenze, infatti, è fondato sull'utilizzo di un approccio centrato sul cliente al fine di individualizzare l'intervento, adattandolo alle caratteristiche di quest'ultimo, rifacendosi all'approccio del counseling personalizzato¹⁰. Il percorso prevede l'utilizzo di strumenti auto ed etero valutativi propedeutici alla raccolta di dati rispetto alle competenze personali e professionali del cliente (Serreri, 2006).

Tipicamente, gli strumenti utilizzati durante il percorso di bilancio sono due: il colloquio e i laboratori di gruppo. Si tende a prediligere il rapporto individuale tra cliente e consulente, quindi è possibile dire che il colloquio sia lo strumento prediletto (Selvatici & D'Angelo, 1999).

¹⁰ Per counseling s'intende la relazione d'aiuto nella quale sono coinvolte due persone: il consulente e il soggetto che necessita di un supporto nella gestione di problematiche "normali". Non si tratta, infatti, di un percorso di psicoterapia che ha l'obiettivo di affrontare le difficoltà radicate nella profondità della psiche. Gli elementi caratteristici di questa pratica sono: la non direttività e la brevità dell'intervento. Il termine counselling, infatti, origina da *to counsel*, ovvero "consigliare", inteso in questo tipo di approccio come "dare aiuto/ affiancare". L'obiettivo di questo intervento è quello di aiutare il soggetto a sviluppare autoconsapevolezza rispetto alle proprie risorse ed emozioni, in un'ottica di autodeterminazione (Russo & D'Ambrosio, 20013).

Non è possibile e non sarebbe nemmeno realistico limitarsi alla sola citazione di questi due strumenti, infatti tra gli ausili utilizzati troviamo anche i metodi narrativi e autobiografici che favoriscono la conoscenza e la presa di consapevolezza rispetto al proprio sé; strumenti autovalutativi; test cognitivi e di personalità; profili personali messi a punto dal consulente; documentazioni relative all'analisi del profilo professionale e dei contesti lavorativi/ formativi e strumenti utilizzabili nell'elaborazione di un progetto (Alby & Mora, 2004).

Ripartendo con ordine dal **colloquio**, in accordo con Alby e Mora (2004), è possibile affermare che questo strumento sia un metodo d'indagine volto alla raccolta dei dati attraverso la comunicazione verbale. In questo modo è possibile raccogliere informazioni rispetto alle propensioni, alle conoscenze, ai desideri e alle problematiche di un individuo. È necessario che il consulente abbia alle spalle una buona formazione che gli permetta di assumere un atteggiamento non giudicante, così da non influenzare in alcun modo l'interlocutore (Alby & Mora, 2004). Il colloquio però non vuole limitarsi ad essere una consulenza psicologica ma, si configura come una consulenza di carriera che si propone di affrontare le tematiche strettamente collegate al percorso (Selvatici & D'Angelo, 1999). Questo è quindi lo strumento privilegiato, poiché permette di approfondire in maniera più accurata le problematiche e i bisogni del soggetto che riuscirà ad esprimersi liberamente. Inoltre, il colloquio è utilizzato durante tutto il percorso, garantendo una coerenza e aiutando l'interessato a trovare un filo conduttore che collega tutti i dati emersi durante le varie attività del bilancio. Lo strumento segue il paradigma rogeriano della "relazione d'aiuto", basandosi sull'ascolto attivo da parte del consulente e la non direttività, talvolta però può essere utilizzata dal consulente una struttura semi-direttiva, nel caso in cui per esempio vi sia la necessità di porre particolari domande rispetto alle mansioni svolte e alle condizioni lavorative (Alberici & Serreri, 2009). Lo strumento risulta particolarmente utile se strutturato sulla base della domanda di ricerca e procede gradualmente, indagando prima gli aspetti più superficiali per poi coglierne la profondità. In questo modo, anche grazie all'integrazione di tutti i dati raccolti, il cliente si sente coinvolto e ciò gli permette di indagare e conoscere nuovi aspetti di sé, che giocheranno un ruolo importante nella definizione di una nuova identità e nella costruzione di un progetto professionale e di vita (Lemonie, 2002).

A seconda della situazione e della finalità possono essere utilizzate diverse forme di colloquio, in particolare nel processo di orientamento vengono utilizzati: (Alby & Mora, 2004)

- il *colloquio terapeutico* nel caso in cui il soggetto si dimostri incapace di prendere una decisione a causa della paura di assumersene le conseguenze. In questa tipologia di colloquio si considerano anche la sfera emotiva dell'intervistato e le espressioni non verbali;
- il *colloquio educativo* fondamentale nell'ambito della pedagogia non direttiva. L'intervistatore non deve astenersi da qualsiasi atteggiamento giudicante. Questa tipologia di colloquio viene utilizzata soprattutto nella fase conclusiva del bilancio in cui si sintetizzano le caratteristiche personali e lavorative del soggetto e del contesto che lo circonda.

Anche le **attività autobiografiche** e i **metodi narrativi**, come i racconti di apprendimento, le mappe cognitive, le storie di vita e l'autobiografia ragionata, godono di particolare importanza nel percorso di bilancio.

I racconti di apprendimento o learning narrative aiutano il soggetto nella ricostruzione delle proprie esperienze: il cliente attraverso la narrazione ricostruisce la sequenzialità degli eventi dando un senso alla propria storia (Alby & Mora, 2004).

La mappa cognitiva invece è la rappresentazione grafica della narrazione fatta dal soggetto, in relazione ad uno specifico oggetto (Cosette & Audet, 1992). La sua riflessione viene infatti agevolata dalla rappresentazione grafica delle parole, favorendo così l'apprendimento. (Alby & Mora, 2004).

Le storie di vita e i metodi autobiografici sono veri e propri strumenti pedagogici, l'autobiografia ragionata, per esempio, consiste in un colloquio autobiografico nel quale si cerca di ricostruire la storia e le esperienze della persona, individuando alla fine il filo conduttore che le lega (Desroche, 1990). La capacità di ricostruire le proprie esperienze di vita e riflettere sulla propria storia è ciò che contraddistingue l'adulto che si ritrova attraverso la narrazione e la scrittura (Demetrio, 1996). L'autobiografia come strumento di lavoro stimola nel soggetto la consapevolezza rispetto alle situazioni e alle relazioni più significative del proprio percorso di vita (Mortari, 2003). Durante la narrazione di sé stesso, infatti, il soggetto prende le distanze da sé, come se stesse analizzando e osservando la vita di un'altra persona, avviene ciò che Demetrio (1995) definisce

“bilocazione cognitiva”: la capacità del soggetto di scindersi, staccarsi da sé stesso senza perdersi, stare nel presente ragionando però su ciò che è stato e ciò che sarà; tutto ciò al fine di presentare la propria storia personale in relazione ai vari contesti di apprendimento: formali, non formali e informali (Serbati, 2011).

L'utilizzo dei **test psicometrici standardizzati**, invece, come afferma Lemonie (2002), costituiscono un insieme di strumenti volti alla misurazione di vari aspetti del soggetto, dall'attività psichica, alla personalità. I test più utilizzati nella metodologia del bilancio di competenze sono:

- test che indagano l'interesse e la motivazione del soggetto;
- i test attitudinali;
- test di conoscenza generale;
- test di personalità.

Gli strumenti utilizzati, solitamente, stimolano la ricognizione soggettiva delle competenze (Cortese, 2015): vengono riformulare le esperienze e di conseguenza emerge il filo conduttore delle azioni che il soggetto ha compiuto e compie tutt'ora (Capo & Navarra, 2016). È, infatti, attraverso l'analisi del passato che è possibile trovare la chiave per leggere il nostro presente. Inoltre, vengono utilizzati anche altri strumenti propedeutici alla ricognizione e riflessione critica, in particolare rispetto all'individuazione delle aspettative e delle ambizioni formative, personali e professionali del soggetto. S'invitano quindi i clienti a tessere le trame della loro vita mediante l'ausilio di schede, icone, disegni e narrazioni.

Il termine del percorso di bilancio si conclude con l'individuazione delle differenti possibilità professionali, l'elaborazione di un progetto, del documento di sintesi e l'attivazione del soggetto stesso al fine di realizzare tale piano (Piccolo, 2022).

1.5.3 Gli effetti e le evidenze del bilancio di competenze

Al termine del bilancio di competenze, il soggetto avrà a disposizione una documentazione, prodotta durante il percorso che lo supporterà durante la fase attuativa, nella realizzazione dei propri obiettivi. Le evidenze prodotte sono (Selvatici & D'Angelo, 1999):

- il progetto professionale, ovvero la raccolta delle ipotesi e della attività che portano alla realizzazione del piano d'azione;

- il documento di sintesi nel quale vengono riportati e riorganizzati tutti i punti di vista del consulente che offre al cliente un feedback rispetto al percorso. Questo documento appartiene solamente al cliente;
- il portafoglio di competenze, una raccolta di tutti i materiali prodotti che non ha una funzione certificativa, come in Francia, ma formativa rispetto alla consapevolezza del soggetto e alla memoria delle proprie azioni. Il portfolio costituisce infatti una memoria di lavoro che contiene informazioni riguardanti la sfera pubblica del soggetto (certificazioni, attestati ecc.) e quella privata come per esempio le esperienze di vita. Lo strumento registra l'andamento del percorso di bilancio, infatti, viene aggiornato dopo ogni incontro e sicuramente è un valido ausilio per prepararsi ai colloqui di lavoro (Alby & Mora, 2004).

Non è immediato, invece, notare le ricadute del bilancio sulla vita della persona, dal momento che gli effetti osservabili dipendono da più variabili e non solo dalla pratica del bilancio. Se si prendono in analisi per esempio le ricadute occupazionali si noterà che l'effettiva occupabilità della persona non è immediatamente collegata al percorso di bilancio ma, è soggetta all'influenza delle condizioni di mercato e dell'offerta di lavoro, anche se è noto che più un soggetto è competente, maggiori sono le possibilità di trovare un'occupazione. Quello dell'occupabilità, infatti, è un costrutto multidimensionale che comprende al suo interno sia fattori personali, sia fattori contestuali.

Nonostante questa doverosa premessa, però, a seguito delle numerose sperimentazioni della pratica di bilancio, sono stati individuati vari effetti positivi di questa metodologia (Lemonie, 2002).

I principali effetti sono stati riscontrati in questi ambiti (Lemonie, 2002):

- formazione- il bilancio di competenze favorisce una scelta più mirata e adatta al soggetto rispetto al percorso di formazione, di conseguenza aumenta anche la determinazione a portarlo a termine;
- economico- la metodologia favorisce una migliore e più efficace gestione del budget dedicato alla formazione;
- occupazione- lo sviluppo di un progetto e un programma d'azione facilita la ricerca del lavoro e l'ottenimento di un'occupazione. Buona parte di coloro che sono senza impiego durante il bilancio, riescono a trovare un impiego nei mesi successivi.

Da uno studio condotto dai Centri di bilancio in Normandia (2000) su un campione di 70 giovani in situazione di difficoltà tra i 16 e i 23 anni, sono emersi i seguenti dati: in seguito al percorso di bilancio il 17% del campione aveva ottenuto un lavoro, il 23% era in formazione e il 17% era stato preso in carico da servizi di sostegno sociale; l'anno successivo il 23% era occupato e il 17% in formazione/ attesa di formazione. È importante sottolineare che nel primo anno di ricerca e nel secondo anno di ricerca, rispettivamente il 24 e il 31% dei giovani è risultato irreperibile.

Un ulteriore studio condotto in Francia ha dimostrato che il 48% degli adulti che avevano preso parte al percorso di bilancio aveva ottenuto un impiego (Ferrieux, 2000). Ciò dimostra che gli effetti sull'occupazione, pur essendo questo un costrutto multidimensionale, siano tangibili e reali.

È da notare inoltre come la pratica di bilancio abbia importanti ricadute rispetto alla gestione della carriera in termini di obiettivi e capacità decisionali; ciò suggerisce inevitabilmente che il bilancio delle competenze abbia degli effetti anche dal punto di vista psicologico, confermati da uno studio longitudinale condotto da Bernaud, Gaudron e Lemonie (Lemonie, 2002). Gli effetti psicologici registrati sono stati i seguenti (Bernaud & Gaudron, 1997; Lemonie, 1998):

1. *dinamizzazione psicologica degli attori*- il bilancio di competenze supporta e incoraggia i soggetti ad agire al meglio, in modo propositivo, contrastando l'atteggiamento tipico di sconfitta dei soggetti in difficoltà;
2. *stima di sé*
3. *individuazione delle proprie competenze*
4. *saper prestare attenzione a sé e conoscersi*- raggiungere un livello di meta-competenza tale da avere una chiara immagine di sé, della propria situazione e dei propri progetti personali e professionali.

1.5.4 Il ruolo del consulente nel processo di bilancio

I consulenti del bilancio di competenze hanno differenti precorsi di formazione alle loro spalle ma, che siano essi psicologi, economisti, formatori devono possedere delle competenze a livello relazionale e tecnico-metodologico che gli permettano di svolgere al meglio il loro ruolo di accompagnamento (Alby & Mora, 2004). Il consulente deve infatti essere il curatore della relazione, ascoltando attivamente il cliente e mantenendo

un atteggiamento empatico e non giudicante, facilitando così il processo di bilancio. Inoltre, deve proporre alla persona, in maniera flessibile e adeguata, diversi strumenti propedeutici al raggiungimento degli obiettivi preposti (Alby & Mora, 2004).

Il consulente opera all'interno di un'equipe di bilancio, fondamentale per lo svolgimento del processo, che comprende oltre alla figura in esame, anche l'operatore dell'informazione e il responsabile della sede. L'operatore dell'informazione ha il compito di connettere, attraverso l'informazione, il soggetto al mondo della formazione e al contesto in cui è inserito, aiuta il soggetto a costruirsi una rete attorno a sé, mentre il responsabile della struttura ha competenze attinenti a diversi settori: dalla progettazione di interventi, al coordinamento dei processi (Zaggia, 2021). La multidisciplinarietà costituisce il punto di forza dell'equipe di bilancio: l'integrazione di diverse competenze aumenta la qualità del servizio erogato (Zaggia, 2021).

Il consulente, come le altre figure professionali che costituiscono la squadra di lavoro, è bene che segua quattro principi chiave che guidano il proprio operato (Zaggia, 2021):

- 1- l'operatore attraverso la conduzione del colloquio (individuale e collettivo) deve favorire il recupero delle esperienze e delle competenze tacite (Yatchinovsky & Michard, 1991);
- 2- gli operatori devono assumere un atteggiamento di non-direttività che contribuisce a creare un clima di fiducia, ascolto e comprensione (Zaggia, 2021);
- 3- il processo deve svilupparsi a partire dalla relazione d'aiuto tra cliente e consulente (Zaggia, 2021);
- 4- adesione al codice deontologico (Zaggia, 2021).

Alby e Mora (2004) hanno individuato tre macro competenze che il consulente di bilancio deve possedere, a prescindere dal background formativo. Tra queste troviamo le competenze essenziali, ovvero la produzione di consapevolezza, l'accompagnamento e il saper contestualizzare. Sostenere la persona e favorire la consapevolezza di sé stessi significa agevolare il processo di scoperta e riflessione dei propri problemi e risorse, servendosi di tecniche e strumenti adeguati (Miglionico, 2000). Il consulente ha il compito di ascoltare attivamente il soggetto e organizzare le informazioni ricevute in modo tale da dare un rimando costruttivo al soggetto, affinché questo possa divenire consapevole delle proprie caratteristiche e della propria storia (Lemonie, 2002). È

attraverso la consapevolezza di sé stessi che le persone possono costruire un progetto sostenibile con obiettivi autentici (Di Fabio & Blustein, 2016).

Rispetto all'accompagnamento, è possibile affermare che il consulente deve saper attuare e utilizzare tecniche e strategie che facilitino il processo di scoperta di sé e della propria vocazione personale e professionale (Alby & Mora, 2004), per questo quella del consulente è una figura che richiama molto quella del “maestro/ educatore” (Sebaste, 1997). Il consulente infatti non deve offrire soluzioni predefinite al proprio cliente, ma supportarlo attraverso una relazione di fiducia ed ascolto (Lemonie, 2002). Inoltre, il consulente deve favorire un'azione competente da parte del soggetto, in maniera tale che esso possa adattarsi a vari contesti ed agire adeguatamente nelle varie situazioni (Alby & Mora, 2004). È necessaria infatti una figura “che funge da mediatore – tra il soggetto e la sua esperienza –, da facilitatore – nel riconoscimento, nella verbalizzazione e nella presa di consapevolezza delle competenze possedute, acquisite e mobilitate – e da guida – in questo percorso di ricerca e costruzione di senso del passato, del presente e del futuro” (Zaggia, 2011).

Un'altra area di competenza è quella delle competenze relazionali: ascolto attivo, dialogo con il cliente, empatia, apertura mentale, riconoscimento delle difese del soggetto; tollerare l'incertezza, conoscere le organizzazioni, essere capaci di costruire obiettivi e gestione dei gruppi (Alby & Mora, 2004). La relazione consulente-cliente, infatti, è una relazione di counselling ed è dovere del professionista saper prendersi cura della persona affiancata (Alby & Mora, 2004), offrendole, attraverso il dialogo alcuni spunti di riflessione che lo aiutino a maturare consapevolezza e maturità nell'azione (Di Fabio & Blustein, 2016).

Dal punto di vista tecnico e metodologico, invece, il consulente deve conoscere gli assunti di base rispetto al tema delle competenze per poterla applicare al proprio lavoro, inoltre risulta importante la conoscenza rispetto ai test e ai metodi di valutazione utilizzabili durante il percorso (Alby & Mora, 2004). È necessario anche che il soggetto, al termine del percorso, sia in grado di affrontare i possibili contesti in cui si troverà ad agire, modificando il proprio *modus operandi* (Vino, 2001), solo così l'esperienza del bilancio potrà risultare davvero utile per la persona.

È necessario che l'operatore conosca nitidamente l'intervento- fasi, piani, azioni, tecniche- inoltre, deve avere buone doti comunicative e relazionali e dev'essere flessibile

e pronto a rispondere alle esigenze individuali del singolo, impegnandosi e dimostrando credibilità (Di Fabio, 2016).

Il consulente, quindi, non è un valutatore che esprime un giudizio, la valutazione infatti rischia di influire negativamente sulla percezione che il soggetto ha di sé e di intimidirlo e non è nemmeno un osservatore poiché l'osservazione crea un'asimmetria all'interno della relazione. L'operatore di bilancio è una figura che accompagna il soggetto durante il suo percorso, aiutandolo, attraverso la relazione di fiducia, a scoprirsi (Lemonie, 2002).

CAPITOLO II

LE SPERIMENTAZIONI DEL BILANCIO DI COMPETENZE

Come si evince dal primo capitolo di quest'elaborato, il bilancio di competenze è una metodologia in voga e in continua evoluzione nell'ambito dell'orientamento (Alberici & Serreri, 2009).

Nel presente capitolo, verranno riportate le sperimentazioni più significative e rappresentative del bilancio di competenze nel panorama italiano; verrà prestata particolare attenzione ai risultati delle varie esperienze, sottolineando così gli effetti positivi e/o negativi di questa pratica.

In Italia, si cominciò a sperimentare e studiare questa metodologia a partire dalla seconda metà degli anni '90 e rappresenta tutt'oggi un oggetto di ricerca universitaria. Sono state condotte importanti sperimentazioni della pratica di bilancio come metodologia orientativa e per lo sviluppo della carriera, in molte regioni italiane: Liguria; Piemonte; Emilia Romagna; Friuli Venezia Giulia; Trentino; Marche e Sardegna (Alberici & Serreri, 2009). La veloce diffusione di questa pratica, ha fatto sì che si creassero fraintendimenti rispetto ad alcuni concetti teorici e pratici fondamentali per questa metodologia, contribuendo alla creazione di un quadro teorico caotico e difficilmente applicabile. Il rischio, infatti, è quello di utilizzare lo strumento con scopi non affini alla metodologia e quindi non raggiungere i risultati sperati, considerandola inutile (Alberici & Serreri 2009).

Le sperimentazioni nel corso degli anni hanno avuto proprio l'obiettivo di conoscere e far conoscere la pratica di bilancio, cercando di dare uniformità alla metodologia, proponendosi come esempio d'applicazione. A tal proposito, verrà riportata nel dettaglio la sperimentazione *Bi.dicomp* dell'Isfol, modello fondamentale per l'applicazione dello strumento di bilancio nel contesto italiano (Isfol, 2006).

Nel presente capitolo, inoltre, verranno riportate diverse sperimentazioni/progetti-pilota condotti dall'Isfol e altri enti, con l'obiettivo di diffondere questa pratica e dimostrarne l'utilità in quanto strumento di politica attiva per il lavoro e l'orientamento. I vari studi, inoltre, hanno contribuito alla messa a punto degli strumenti utilizzabili durante l'applicazione di tale metodologia.

Le sperimentazioni in questione sono le seguenti:

- *Intervento pilota nell'ambito del progetto SISFOL* (Isfol, 2004);
- *Il Servizio di Counselling orientativo* (Isfol, 2004);
- *Laboratorio di Bilancio di competenze presso l'Università di Foggia* (Striano & Capobianco, 2015);
- *Progetto PERSeO- Regione Lazio* (Alberici & Serreri, 2009);
- *Sperimentazione in ambito cooperativo* (Serbati & Surian, 2013);
- *Sperimentazione con ex detenuti* (Lorenzi, Serbati & Vianello, 2018);
- *Un'esperienza di bilancio con cittadini immigrati* (Cataruzza & Zaggia, 2009);
- *Percorso di formazione al bilancio di competenze rivolto agli OML della Cisl Veneto* (Piccolo, 2022).

Grazie a queste sperimentazioni, sarà possibile quindi cogliere non solo l'importanza di questo strumento ma, anche la sua versatilità, infatti, è possibile utilizzarlo in diversi contesti e con molteplici tipologie di utenza: dai soggetti occupati, ai detenuti e ai manager.

Questi esempi costituiscono anche un quadro di riferimento fondamentale che guida e indirizza i ricercatori nello studio di questa metodologia, anche in merito al presente studio, infatti, questi risultano di estrema importanza per la lettura e l'interpretazione dei dati.

2.1 La sperimentazione Bi.dicomp

Il primo progetto che verrà presentato in quest'elaborato è *Bi.dicomp*, sperimentazione condotta dall'Isfol nei primi anni 2000 rispetto alla metodologia del bilancio.

Nel capitolo precedente abbiamo posto l'accento su quest'esperienza in quanto modello fondamentale per la pratica di bilancio di competenze in Italia; nel presente capitolo, invece, la sperimentazione verrà analizzata dal punto di vista progettuale ed applicativo, con particolare attenzione ai risultati conseguiti dagli utenti attraverso il bilancio.

2.1.1 La nascita della sperimentazione

Il progetto *Bi.dicomp* è stato elaborato in continuità all'analisi condotta dall'Isfol nel 2003, rispetto ai metodi e alle pratiche di orientamento francesi (Grimaldi, 2003;

Grimaldi, Rossi, Ghislieri, 2003), comparate in un secondo momento a quelle italiane (Grimaldi, Reynaudo, Ruffinatti, 2004). Quest'ultima ricerca ha messo in luce le affinità tra le azioni di bilancio sviluppate nei due paesi europei in questione, nell'ambito dei servizi specialistici per il lavoro e di consulenza di carriera. Inoltre, è emerso che il bilancio risulta essere una pratica ricca dal punto di vista delle possibili riflessioni in ambito tecnico metodologico; per questo si è deciso di approfondire la tematica attraverso la sperimentazione *Bi.dicomp* (Isfol, 2006).

2.1.2 Gli obiettivi e l'articolazione del progetto

Nella fase di progettazione della sperimentazione, rivolta in particolar modo ai servizi per il lavoro, si è cercato di comparare le varie azioni in termini di metodologie e strumenti utilizzati; di studiare ed analizzare gli strumenti ed individuare un metro di valutazione della pratica unico e oggettivo. Tutto ciò, finalizzato alla progettazione di un percorso di bilancio realizzabile e rispettoso delle varie dimensioni che influenzano i processi orientativi. Le dimensioni considerate nello studio sono state le seguenti (Isfol,2006):

- coping e gestione dello stress (il modo in cui si affrontano le situazioni);
- locus of control (l'interpretazione degli eventi che ci accadono);
- soddisfazione personale e professionale;
- auto-efficacia;
- valori professionali;
- orientamenti motivazionali.

Sono stati considerati anche:

- interessi professionali;
- prospettiva temporale;
- gestione delle differenze culturali;
- equilibrio tra gli ambiti di vita.

Inoltre, risultava fondamentale ai fini progettuali la possibilità di utilizzare strumenti valutativi validati e standardizzati, per la rilevazione di atteggiamenti e la valutazione di costrutti di interesse. Un ulteriore aspetto rilevante nello sviluppo della progettualità, è stato la volontà di responsabilizzare il partecipante attraverso le varie attività (Isfol, 2006).

Gli strumenti utilizzati per la conduzione del bilancio di competenze sono stati i colloqui individuali, i laboratori di gruppo e questionari validati e standardizzati, il tutto inserito all'interno della cornice dell'approccio autobiografico e l'analisi delle esperienze lavorative (Isfol, 2006).

Il progetto è stato strutturato nel seguente modo (Isfol, 2006):

1. accoglienza dell'utente coerentemente alle modalità già adottate dal servizio;
2. quattro colloqui individuali;
3. un servizio di informazione e documentazione in conformità a quello già presente nel servizio;
4. due laboratori di gruppo della durata di circa quattro ore ognuno.

La struttura del percorso di bilancio, rimasta invariata anche a seguito della valutazione, è rappresentata nella figura 1.

Figura 1- Struttura del percorso di bilancio di competenze Bi.dicomp

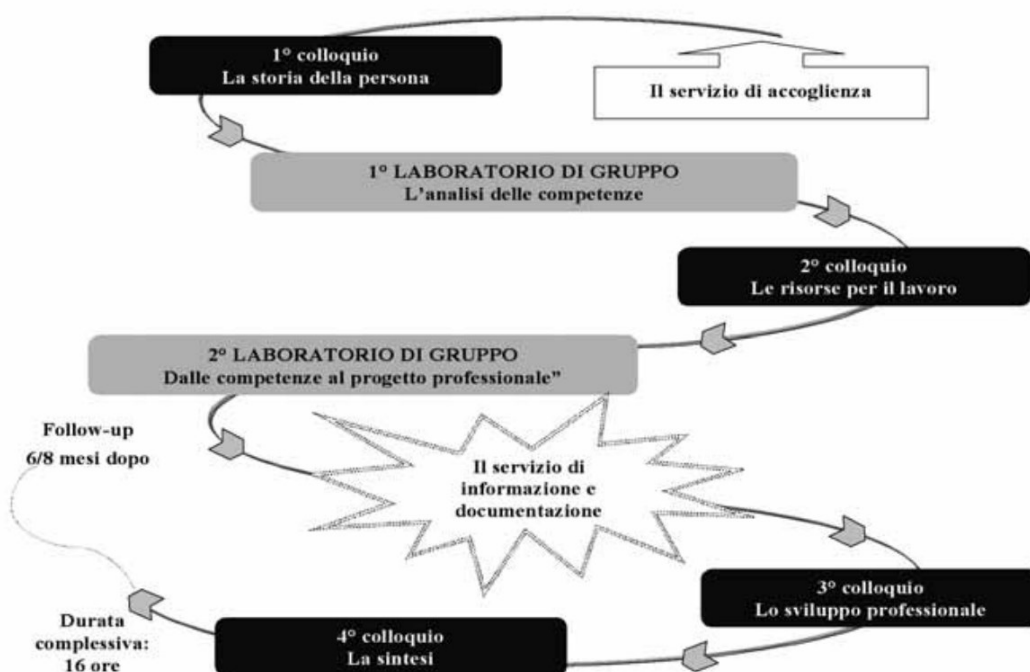


Figura 1 ripresa dal volume *Bi.dicomp. UN PERCORSO ISFOL DI BILANCIO DI COMPETENZE* a cura di Anna Grimaldi et al del 2006.

Hanno preso parte al progetto 76 soggetti però, sono stati considerati validi al fine della sperimentazione solamente 69 percorsi: i restanti 7 per una serie di motivi sono stati considerati non valutabili. Dei 69 partecipanti il 69% era di sesso femminile, il 28% erano

uomini e il restante 3% ha preferito non dichiarare il proprio sesso di appartenenza. La fascia di età a cui appartenevano i partecipanti è molto ampia: tra i 26 e i 55 anni, la maggior parte di essi all'epoca della sperimentazione aveva un'età compresa tra i 31 e i 35 anni. Anche dal punto di vista del titolo di studio i dati dei partecipanti erano abbastanza eterogenei: il 43,5% era in possesso del titolo di scuola media superiore, il 24,6% deteneva la laurea e il 20,3% la licenza media. Il 10,1% dei destinatari aveva preferito non specificare il titolo di studio. Inoltre, più della metà degli utenti, ovvero il 53,62%, all'epoca della sperimentazione era disoccupato, mentre il 5,8% si dichiarava inoccupato e il restante 13,1% aveva dichiarato "altro" (Isfol, 2006).

I destinatari provenivano da differenti regioni italiane, infatti nella progettazione sono stati coinvolti servizi per il lavoro sparsi su tutto il territorio italiano, in particolare situati in queste regioni: Piemonte, Campania, Marche, Sicilia, Emilia Romagna, Liguria, Lazio e Friuli Venezia Giulia (Isfol,2006).

A supporto degli utenti nello sviluppo del proprio progetto professionale e/o formativo, erano presenti 64 consulenti di orientamento dislocati nelle varie strutture coinvolte e 10 tutor, esperti nell'utilizzo dello strumento creato, che avevano il compito di accompagnare e monitorare i vari percorsi (Isfol, 2006).

2.1.3 La valutazione dei percorsi e i risultati della sperimentazione

A seguito della fase di progettazione e quella di realizzazione , si è svolta la valutazione dei percorsi. Lo scopo di questa fase è stato quello di indagare rispetto alla qualità e all'efficacia del modello proposto, considerando il livello di gradimento da parte degli utenti e l'effettiva applicabilità dello strumento ad altri contesti (Isfol, 2006).).

Questa fase è stata curata da un esterno e sono state prese in considerazione tutte le parti coinvolte nel progetto: consulenti, tutor, il gruppo di ricerca e i destinatari. La valutazione è stata strutturata in tre step (Isfol, 2006):

1. analisi della del portfolio elaborato dai partecipanti;
2. feedback da parte degli utenti e dei consulenti;
3. lettura delle possibili evoluzioni del percorso.

Per quanto riguarda la prima fase, ovvero l'analisi del portfolio di bilancio, si è cercato di valutare la completezza rispetto alla compilazione, all'utilizzo dei documenti e della strumentazione, al fine di verificarne l'efficacia e la reale comprensione dello strumento e della compilazione del relativo documento. Da questa prima analisi sono

emersi dei risultati positivi: si è rilevata una generale completezza rispetto ai documenti raccolti nel portfolio, ciò suggerisce la reale importanza del loro utilizzo nel percorso di bilancio (Isfol, 2006).

In seguito, si è passati all'analisi dei feedback degli attori della sperimentazione attraverso la lettura delle relazioni di fine sperimentazione redatte dai consulenti di bilancio, l'analisi dei verbali di due focus group in cui sono stati coinvolti i responsabili dei servizi e la conduzione, a sei mesi dal termine del progetto, di un'intervista di follow-up (Isfol, 2006).

Dal punto di vista dei responsabili dei servizi, concentrandoci maggiormente sulla dimensione degli esiti positivi che la pratica di bilancio ha avuto sugli utenti, è emerso come questa promuova una maggiore autonomia per quanto riguarda la raccolta di informazioni e proposte rispetto al mercato del lavoro, incrementando anche la capacità dell'utente di riflettere sulle proprie peculiarità e risorse. Inoltre, viene sottolineato dai consulenti uno sviluppo rispetto alle capacità di progettazione. Anche dal punto di vista della gradevolezza ed effettiva utilità del percorso si sono registrati risultati positivi (Isfol, 2006).

Allo stesso tempo è emersa la necessità di formare i consulenti rispetto alla gestione di questo percorso e all'utilizzo della strumentazione prevista. Inoltre, le tempistiche sono risultate eccessivamente ristrette (Isfol, 2006).

Anche dal punto di vista dei consulenti la pratica di bilancio è risultata positiva, costituendo una modalità che aiuta a sviluppare una maggiore autonomia e consapevolezza da parte degli utenti coinvolti (Isfol, 2006).

Per quanto riguarda l'azione di follow-up, hanno risposto all'intervista semi strutturata 44 utenti sui 69 che hanno preso parte al percorso di bilancio. Il campione dei rispondenti all'indagine di follow-up rispecchia le caratteristiche della popolazione che ha preso parte alla sperimentazione. Dalle risposte è emerso che il percorso Bi.dicomp ha portato i soggetti a maturare una maggiore consapevolezza rispetto alle proprie capacità e, quindi ad essere più ottimisti. Alcuni partecipanti alla sperimentazione hanno dichiarato che, successivamente al percorso, hanno acquisito maggiore sicurezza in sé stessi, individuando le scelte più adatte a loro. Sono state molto apprezzate le attività di gruppo e la possibilità di confrontarsi con persone con esperienze simili; mentre come elemento critico è stato segnalato il poco tempo a disposizione. Nell'intervista di follow-

up, inoltre molti hanno dichiarato di aver percepito un cambiamento e di aver seguito le tappe previste senza difficoltà. Dal punto di vista degli strumenti, invece, è stata sottolineata l'utilità del portfolio che è stato consultato dai partecipanti anche dopo l'esperienza (Isfol, 2006).

I soggetti coinvolti hanno sottolineato la positività dell'esperienza, dichiarando che la consiglierebbero anche ad altre persone.

Al termine dell'esperienza, i 44 utenti che hanno partecipato all'intervista di follow-up hanno dichiarato di aver acquisito e sviluppato diversi elementi (Isfol, 2006):

- il 32,43% degli utenti ha acquisito consapevolezza dei propri limiti e possibilità;
- il 21,63% ha scoperto nuove aree di competenze;
- il 14,86% ha capito l'importanza di mettersi in gioco;
- il 13,52% ha sviluppato nuovi obiettivi professionali;
- il 6,76% ha scoperto in sé stesso una voglia di cambiamento;
- il 5,4% crescita personale.

Infine, un altro elemento positivo sottolineato dagli utenti è stata la relazione con il consulente.

Dal punto di vista dei cambiamenti percepiti dopo il termine del percorso di bilancio, è possibile individuare 3 tipologie di cambiamento (Isfol, 2006):

- rispetto alla sfera occupazionale e lavorativa;
- dal punto di vista della professionalità e della formazione;
- maggiore consapevolezza di sé e delle competenze/ risorse possedute.

Anche rispetto alla condizione lavorativa degli utenti si è registrato un cambiamento interessante: i soggetti occupati sono passati dal 25% al 59%, mentre si è registrata una diminuzione dei soggetti disoccupati e inoccupati che sono passati rispettivamente dal 52% al 18% e dal 9% al 6,8%. Vediamo riportanti nella tabella 1, i dati relativi ai tassi di occupazione prima e dopo il percorso.

Tabella 1- I dati relativi all'occupazione prima del percorso di bilancio e dopo

	Prima del percorso		Dopo il percorso	
	N	%	N	%
Inoccupato	4	9,09	3	6,82
Disoccupato	23	52,27	8	18,18
Occupato	11	25	26	59,09
Altro	6	13,64	7	15,91
Totale	44	100	44	100

Riportata da dal volume *Bi.dicomp. UN PERCORSO ISFOL DI BILANCIO DI COMPETENZE* a cura di Anna Grimaldi et al del 2006

L'analisi di tutti i dati raccolti attraverso l'indagine di follow-up, quindi, porta ad affermare che la sperimentazione Bi.dicomp rispetta i criteri individuati, rispondendo e soddisfacendo le attese dei partecipanti.

Sulla base degli esiti della valutazione del percorso e dei punti di vista raccolti è stato ricalibrato e modificato il modello di bilancio Bi.dicomp, anche se ne è stata mantenuta la struttura di base (Isfol, 2006).

2.2 Intervento pilota nell'ambito del progetto SISIFO

In questo paragrafo verrà ripercorso e verranno riportati i risultati dell'intervento-pilota promosso, nell'ambito del progetto SISIFO¹¹, dal Servizio Orientamento della regione Friuli Venezia Giulia (Isfol, 2004).

Il progetto nasce con due finalità: di rispondere e soddisfare le necessità espresse dall'utenza e di fornire agli operatori dei servizi per il lavoro friulani uno strumento di orientamento efficace e condiviso (Lemonie, 2002).

Partendo dalle esperienze di bilancio francesi, si è voluto sperimentare questa nuova metodologia, intesa anche come una valida pratica da proporre agli operatori che in quel periodo manifestavano un senso di inadeguatezza nel rispondere alle esigenze degli utenti. C'era quindi la necessità di introdurre una nuova pratica di consulenza per gli adulti che si discostasse dalle classiche formule informative o pedagogiche in voga in quegli anni (Isfol, 2004).

¹¹ Il progetto SISIFO- Sistema Informativo per la Formazione è l'orientamento- è stato finanziato dall'ERSA (Ente per lo sviluppo dell'agricoltura) FVG e realizzato da ATI, IRES Friuli Venezia Giulia, ASTER- Bologna e INSIEL SPA con l'obiettivo di integrare l'azione degli operatori impegnati nel campo delle politiche attive per il lavoro (Lemonie, 2002).

2.2.1 L'articolazione del progetto

Il progetto- pilota, iniziato nel 1999 e concluso nel 2001, ha coinvolto un'equipe composta da 30 psicologi e 50 utenti con un anno di esperienza lavorativa. Per ogni soggetto erano previsti uno/due incontri mensili di 1 ora e 30 minuti circa, spalmanti nell'arco temporale di sei mesi (Isfol, 2004).

L'intervento si è svolto secondo un'articolata metodologia che prevedeva più azioni: alcune di tipo diagnostico, rispetto alle competenze, e altre più progettuali. L'approccio utilizzato è stato prevalentemente di tipo individuale, il più possibile personalizzato e flessibile, e ci si è avvalsi dell'utilizzo di strumenti come check-list e schede di lavoro strutturate/ semi-strutturate. Lo scopo era quello di supportare il soggetto nell'individuazione dei denominatori comuni che legavano le loro esperienze, così da poter individuare possibili soluzioni lavorative e/o formative in linea con le competenze individuate. L'intervento si è focalizzato su specifiche aree (Isfol, 2004):

- accoglienza;
- analisi delle esperienze professionali e formative;
- sviluppo di elementi professionali;
- risorse psicosociali a disposizione;
- analisi delle competenze;
- individuazione di possibilità professionali;
- sviluppo del progetto professionale e/o formativo;
- sintesi degli elementi prodotti grazie al bilancio.

Il tutto si è sviluppato secondo azioni precise riportate di seguito.

La prima azione prevista è stata quella dell'accoglienza, che comprendeva l'analisi della domanda e la stipulazione del contratto di bilancio tra lo psicologo e l'utente. Precedentemente alla stipula del contratto di bilancio, era previsto una parentesi introduttiva rispetto al percorso (com'era articolato, che cos'è etc...), al fine di rendere il soggetto consapevole di ciò che avrebbe intrapreso. In seguito, era previsto uno spazio dedicato all'utente, nel quale potesse esprimere le aspettative rispetto al percorso, attraverso la compilazione di alcune schede (Isfol, 2004).

A seguire, era previsto un colloquio di analisi ed approfondimento rispetto a vari aspetti della vita del soggetto: dal percorso di formazione, alla rete sociale e familiare

della persona. Anche in questa fase, era previsto l'utilizzo di alcuni strumenti d'ausilio per agevolare la riflessione del soggetto (Isfol, 2004).

Il terzo step consisteva nell'analizzare le competenze e le opportunità professionali. In questa fase il soggetto, con l'aiuto dello psicologo, era chiamato ad analizzare le risorse e le competenze professionali e trasversali possedute dalla persona, acquisite sia in contesti professionali, sia extra professionali. Grazie a ciò, è possibile dedurre le potenziali vie da percorrere in ambito professionale e/o formativo (Isfol, 2004).

Completati le tre attività precedenti era possibile procedere con la definizione del progetto professionale, partendo proprio dai desideri professionali della persona. In questa fase, era prevista una riflessione rispetto alle competenze già possedute dalla persona e quelle che invece avrebbe dovuto implementare per riuscire a realizzare il proprio obiettivo (Isfol, 2004).

Infine, il soggetto accedeva alla fase di formalizzazione dei risultati del percorso attraverso l'elaborazione del documento di sintesi, nel quale venivano sintetizzate le caratteristiche e le competenze del soggetto, con il relativo progetto e la stesura del portfolio di competenze. L'ultima azione prevista era quella della sintesi di bilancio, documento di restituzione del percorso redatto dal consulente. Infine, al cliente veniva consegnato un attestato di frequenza al percorso di bilancio e veniva concordato un incontro di follow-up (Isfol, 2004).

Tra le mansioni affidate al consulente-psicologo, era prevista anche la valutazione e il monitoraggio del percorso. Per fare ciò era previsto l'utilizzo di due strumenti: una scheda di riepilogo generale del percorso, nella quale venivano annotati il numero dei casi, dei colloqui fatti con ogni persona, il numero di richieste di bilancio e il numero dei non richiedenti; inoltre per ogni destinatario era prevista una scheda personale nella quale venivano raccolti tutti gli elementi prodotti durante il bilancio (Isfol, 2004).

2.2.2 I risultati della sperimentazione

Prima di segnalare i dati emersi grazie alla valutazione, è utile descrivere le caratteristiche principali della popolazione presa in esame. Si segnala la totale presenza di soggetti di sesso femminile con un'età media di 37,4 anni. I soggetti all'epoca erano prevalentemente occupati e avevano tutti ultimato le scuole dell'obbligo, il 60% di questi era in possesso del diploma di scuola superiore ed alcuni avevano proseguito gli studi specialistici (Isfol, 2004).

Gli utenti, al termine del percorso, hanno riportato i seguenti aspetti positivi e i seguenti benefici derivati dall'utilizzo dello strumento (Isfol, 2004):

- il bilancio risulta essere una metodologia incisiva ed efficace, utilizzabile per lo sviluppo e la modificazione dei percorsi lavorativi;
- le aspettative delle utenti sono state soddisfatte al termine del percorso che ha avuto importanti risvolti pratici, per esempio ha aiutato i partecipanti ad individuare il percorso lavorativo più adatto e in linea con le caratteristiche possedute. Sono state molto apprezzate le informazioni ricevute durante il percorso di bilancio;
- l'utenza si è sentita accolta e valorizzata;
- i partecipanti hanno dichiarato di aver acquisito maggiore fiducia in sé stessi e incrementato la loro percezione di autoefficacia, individuando precisi obiettivi da perseguire.

Inoltre, al termine del percorso è stato chiesto loro a chi consiglierebbero questa esperienza. Dalle risposte è emerso che lo strumento è utilizzabile da chiunque, in qualsiasi situazione della vita, perché aiuta le persone a trasformarsi e ad essere più sicure. Il percorso di bilancio, infatti, come affermato dai partecipanti, è utile per focalizzare i propri interessi e trovare una strada da percorrere per superare i momenti di crisi. Solo un utente ha dichiarato che lo consiglierebbe solamente a quelle persone insicure che si sentono vulnerabili nel momento in cui sono chiamate a parlare di sé stesse (Isfol, 2004).

2.3 Il Servizio di Counselling orientativo

Un'altra sperimentazione interessante che sottolinea la versatilità di questo strumento e il suo possibile utilizzo all'interno di un servizio di orientamento, è quella condotta tra il 2002 e il 2004 dal Cetrans – Centro per le transizioni al lavoro e nel lavoro di Cesena, riportata nel volume *Percorsi di orientamento- Indagine nazionale sulle buone pratiche* a cura di Anna Grimaldi e Francesco Avallone (2004).

2.3.1 Gli obiettivi e l'articolazione del progetto

Il progetto nasce con due finalità generali: quella organizzativa rispetto all'erogazione della pratica sul territorio, per rispondere ai bisogni specifici della provincia di Forlì- Cesena e una finalità pratica, ovvero quella di favorire nel soggetto

maggiore consapevolezza rispetto alle proprie risorse e competenze, supportandolo nella scelta del proprio percorso formativo e/o lavorativo (Isfol, 2004).

Il Servizio di Counselling orientativo, promosso dall'ente emiliano, propone l'utilizzo di due metodologie: quella del counselling orientativo individuale e quella del bilancio di competenze. La scelta di affiancare queste due metodologie è data dal tentativo di rispondere alle necessità dei due target d'utenza a cui il servizio si rivolge, ovvero (Isfol, 2004):

- soggetti d'età compresa tra 17 e 25 anni, in possesso del diploma di maturità o di laurea che si scontrano con problematiche di tipo orientativo;
- adulti con o senza un'occupazione che necessitano di essere reinseriti o guidati nel mondo del lavoro.

Inoltre, la sperimentazione rappresenta un tentativo da parte del servizio di adeguarsi alla richiesta della provincia di Forlì Cesena, per cui era necessario attivare servizi di orientamento di secondo livello, collegati a quelli di primo livello gestiti dal sistema dei Centri per l'impegno¹²(Isfol, 2004).

L'iniziativa, infatti, si colloca temporalmente all'interno di un periodo di significativa trasformazione per i servizi per l'impiego pubblici ai quali era richiesto di rispondere ai bisogni orientativi degli utenti, oltre al garantire i servizi amministrativi (Isfol, 2004).

Il progetto, di cui non viene specificato il numero di partecipanti, prevedeva che il monte ore totale venisse diviso tra l'attività di Counselling orientativo individuale e quella di bilancio di competenze. Nel 2003 sono state dedicate 1970 ore al Counselling e 1410 ore al Bilancio di competenze (Isfol, 2004).

Il Servizio di Counselling sperimentato prevedeva due azioni differenti: quella del counselling orientativo individuale e quella del bilancio di competenze. I soggetti venivano indirizzati a seconda delle esigenze espresse verso una delle due azioni (Isfol, 2004).

Il Counselling orientativo individuale è un'azione volta al sostegno della persona nel momento in cui deve far fronte e a compiti orientativi specifici che solitamente riguardano l'area della scelta. Rispetto a questa pratica, risultano fondamentali la

¹² I servizi di primo livello comprendono attività come il colloquio orientativo, l'incrocio tra domanda e offerta promosse dai CPI. I servizi di secondo livello invece comprendono metodologie specialistiche, come il bilancio di competenze, proposte dagli operatori del primo livello in caso di necessità.

valorizzazione e la rielaborazione delle proprie esperienze e risorse. Solitamente, si svolgono 4 o 5 incontri individuali finalizzati al superamento degli ostacoli che rendono difficile intraprendere un percorso professionale/formativo. È importante che il soggetto arrivi a prendere una decisione realizzabile in linea con i propri interessi, desideri e risorse. Al termine del percorso il soggetto avrà elaborato il Progetto di scelta rispetto al proprio futuro professionale (Isfol, 2004).

Il bilancio di competenze, all'interno di questa sperimentazione, era inteso come un'azione indirizzata agli utenti che avevano un'esperienza lavorativa alle spalle. L'intervento si svolgeva attraverso colloqui individuali e momenti di gruppo, previsti soprattutto nella fase iniziale e finale del percorso. Dal punto di vista metodologico, per questa pratica risultava fondamentale responsabilizzare l'utente attraverso dei compiti da svolgere in autonomia. Era previsto che, al termine di questo percorso, l'utente avesse sviluppato un Piano d'azione da seguire per poter realizzare il proprio obiettivo professionale. Per fare ciò, i metodi utilizzati sono stati quelli di tipo narrativo e biografico (Isfol, 2004).

2.3.2 Gli esiti della sperimentazione

Nell'ambito di questa sperimentazione si è data particolare importanza alle azioni di monitoraggio e di verifica, curati dagli operatori stessi. Gli strumenti di monitoraggio utilizzati sono stati i seguenti (Isfol, 2004):

- schede individuali compilate dagli utenti stessi durante ogni intervento;
- diario di bordo a cura del consulente;
- questionario compilato dall'utenza all'inizio e alla fine dell'intervento per monitorarne l'andamento e la percezione da parte del soggetto.

Dopo ogni intervento, era previsto un colloquio di verifica per testare il grado di soddisfazione e l'attuabilità del progetto professionale (Isfol, 2004).

Inoltre, per coloro che hanno svolto il percorso di bilancio era prevista una fase di follow-up per verificarne l'effettivo sviluppo ed attuabilità (Isfol, 2004).

I risultati emersi dalle valutazioni sono vari ed interessanti. Rispetto alle criticità è emersa la necessità di curare l'analisi del bisogno orientativo dell'utente, affinché quest'ultimo possa essere indirizzato al servizio più adatto. Inoltre, è necessario preparare l'utente rispetto alla realtà dei servizi, così da evitare che questo si crei aspettative

irrealistiche. È emersa anche la necessità di rafforzare la rete locale e rendere maggiormente flessibile l'accesso al servizio, affinché questo possa essere facilmente raggiungibile e fruibile dai destinatari (Isfol, 2004).

Particolarmente rilevanti sono i punti di vista emersi dai protagonisti del percorso, secondo gli utenti questo servizio li ha aiutati a conoscersi e, quindi, ad essere più consapevoli e padroni delle proprie azioni; inoltre hanno acquisito una maggiore conoscenza delle proprie risorse, sentendosi più soddisfatti del proprio percorso personale e professionale (Isfol, 2004).

Per quanto riguarda gli operatori, questi hanno manifestato particolare soddisfazione rispetto all'organizzazione e all'erogazione del servizio, sentendo di aver migliorato la propria pratica lavorativa (Isfol, 2004).

È emerso inoltre che per l'organizzazione Cetrans il progetto ha contribuito ad aumentare la visibilità sul territorio, incrementando la rete e diffondendo l'utilizzo delle nuove pratiche (Isfol, 2004).

L'utenza, proveniente dal bacino territoriale della provincia di Forlì- Cesena, era composta da giovani adulti, in prevalenza donne, con un grado di scolarità medio-alta. La maggior parte dei soggetti al momento dell'intervista era occupata. L'accesso al Servizio di Counselling orientativo da parte degli utenti è avvenuto su iniziativa dell'utente, mediata dal Centro per l'impiego (Isfol, 2004).

La maggior parte degli utenti ritiene che il servizio così strutturato, avvalendosi quindi anche della metodologia di bilancio, sia particolarmente efficace e incisivo rispetto alle scelte e alle ricadute occupazionali. Sono state particolarmente apprezzate dai destinatari la fase di accoglienza e la professionalità degli operatori, in particolare l'atmosfera positiva e la tendenza a valorizzare la storia e le esigenze personali. Inoltre, gli utenti hanno dichiarato di aver maturato i seguenti aspetti (Isfol, 2004):

- fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità;
- maggior conoscenza del mondo del lavoro e delle possibilità offerte;
- consapevolezza rispetto ai passi da muovere e alle scelte da compiere all'interno del mondo del lavoro.

2.4. Bilancio di competenze all'Università

In questo paragrafo, verrà riportata l'esperienza del bilancio di competenze promossa dall'Università degli studi di Napoli Federico II, a partire dall'anno accademico 2011/2012, riportata nel volume a cura di Cesarano, V. P.; M. Striano, & R. Capobianco *Bilancio di competenze all'università* (2015).

Riportando quest'esperienza, si vuole sottolineare l'importanza del bilancio come strumento utile non solo alla mappatura delle competenze già possedute dal soggetto ma, anche allo sviluppo di nuove skills. Inoltre, da quest'esperienza emerge la possibilità di utilizzare lo strumento in un contesto formativo come quello universitario e non solamente all'interno di servizi per l'impiego.

2.4.1 La nascita del progetto

Negli ultimi anni, di pari passo alla trasformazione avvenuta nel mondo del lavoro, si è dato sempre maggiore peso allo sviluppo delle competenze. È attuale la necessità di formare lavoratori e futuri lavoratori che sappiano agire all'interno di contesti complessi, risolvendo differenti situazioni (Capobianco et al, 2015). Per padroneggiare queste situazioni professionali e/o personali, è necessario infatti che il soggetto si appelli alle competenze possedute, in quanto queste oltrepassano sia il livello delle conoscenze, sia quello delle abilità. Ricordando la definizione di competenza data da Guy Le Boterf nel 2000, questa rappresenta la capacità del soggetto di combinare le innumerevoli risorse che ha a disposizione, adattandole al contesto in cui si ritrova ad agire.

Compito principale dell'università è quello di affiancare gli studenti nel percorso di acquisizione delle competenze di base¹³, tecnico-professionali¹⁴ e trasversali¹⁵, fondamentali nel mondo del lavoro (Capobianco et al, 2015).

Affinché l'università possa adempiere a questo compito è necessario che aiuti il soggetto a mappare le competenze già possedute; così l'università federiciana ha visto nel bilancio di competenze uno strumento utile per fare ciò e per aiutare la persona a conoscere meglio sé stessa e il contesto sociale e organizzativo nella quale è inserita.

¹³ Per competenze di base s'intendono quelle competenze implicate in diversi compiti che assumono particolare importanza nell'ambito della formazione e della preparazione professionale.

¹⁴ Le competenze tecnico-professionali sono quelle specialistiche impiegabili in un determinato ambito professionale.

¹⁵ Per competenze trasversali s'intende quelle competenze che consentono al soggetto di mettere in relazione quelle che sono le proprie capacità ed abilità al contesto.

Per questo motivo, a partire dall'anno accademico 2011/2012, l'università campana ha offerto ai propri studenti questo servizio, nato nell'ambito dei "Servizi per il successo formativo" del centro d'ateneo SInAPSi- Servizio per l'Inclusione Attiva e Partecipata degli studenti (Capobianco et al, 2015).

Nei primi due anni accademici durante i quali si è svolto l'intervento, ovvero 2011/2012 e 2012/2013, hanno aderito al servizio oltre 300 matricole, l'anno successivo invece il servizio è stato esteso a tutti gli studenti che ne hanno fatto richiesta. Il bilancio di competenze, infatti, dev'essere intrapreso volontariamente dal soggetto che, in quanto protagonista, sarà il responsabile degli esiti finali di questo percorso di autovalutazione. Da ciò è deducibile la valenza formativa dell'intervento, poiché responsabilizza il soggetto e lo porta a conoscere sé stesso e le proprie risorse (Capobianco et al, 2015).

Il percorso di bilancio, promosso dall'università campana, è stato progettato e costituito secondo il modello integrato¹⁶ che, grazie al suo forte orientamento formativo, è stato ritenuto il più adatto da utilizzare all'interno di un contesto universitario. Questo modello infatti integra l'approccio relazionale e quello basato sull'immagine di sé. Il primo approccio risulta importante perché pone al centro della buona riuscita del percorso d'analisi delle esperienze la relazione positiva che s'instaura tra gli attori di bilancio; il secondo modello sottolinea l'importanza del bilancio come strumento che conduce il singolo alla scoperta di sé e alla consapevolezza rispetto alle proprie capacità (Capobianco et al, 2015).

¹⁶ Levy-Leboyer ha individuato quattro approcci di bilancio: l'approccio relazionale che pone l'accento sulla relazione; l'approccio differenziale incentrato sulle differenze e le caratteristiche individuali; l'approccio ergonomico-esperto che si focalizza sulla relazione tra competenze possedute ed esperienza lavorativa e l'approccio basato sull'immagine di sé, quindi sulla finalità del bilancio di aiutare il soggetto a conoscersi meglio.

2.4.2 Le fasi del progetto

Il percorso di bilancio proposto agli studenti dell'ateneo campano è stato strutturato in tre fasi che presuppongono tutte l'utilizzo di diversi strumenti, come si evince dalla tabella 2 riportata dal volume di Capobianco (2015).

Tabella 2- Le fasi e gli strumenti del percorso di bilancio

FASI		STRUMENTO
I	<i>Fase di presentazione e di accoglienza</i>	- Scheda di Presentazione (format predisposto per tutti i servizi offerti da SInAPSi) - Scheda autobiografica: La Mia Storia - Differenziale Semantico (in entrata)
II	<i>Fase indagativa</i>	- Questionario di autovalutazione
III	<i>Fase conclusiva</i>	- Lavoro di gruppo - Restituzione verbale e cartacea - Questionario di soddisfazione - Differenziale semantico (in uscita)

Fase di presentazione e accoglienza

La finalità di questa prima fase era quella di presentare agli studenti obiettivi, tappe e strumenti utilizzati durante il percorso di bilancio. In questo primo step, svoltosi in plenaria, era richiesto agli studenti di compilare una scheda di presentazione per raccogliere dati biografici utili per lo svolgimento e il monitoraggio dell'intero percorso; inoltre gli studenti sono stati chiamati a compilare una scheda intitolata "La mia storia". Lo studente ha avuto così l'opportunità di ripercorre le tappe fondamentali della propria storia formativa e professionale, indagando tutti i contesti educativi: formali, non formali e informali. Inoltre, si richiedeva una riflessione rispetto al presente e alle aspettative future della vita universitaria, soffermandosi su difficoltà e soddisfazione che questo percorso gli avrebbe potuto riservare (Capobianco et al, 2015).

È possibile notare come la dimensione soggettiva assuma un particolare valore all'interno di questa metodologia fondata sulla percezione che il soggetto ha di sé stesso. Come afferma Pellerrey:

(...)la percezione della propria abilità o della propria competenza nel portare a termine un compito specifico gioca un ruolo centrale in tutte le teorie che considerando la motivazione al successo. Le attese di successo d'altra parte sono le stime soggettive che si formulano nei riguardi della possibilità di portare a

termine positivamente un dato compito. Tali attese aumentano se ci si percepisce capaci di farlo e si attribuisce alla riuscita un alto valore personale.

L'indagine

La fase indagatoria prevedeva la compilazione di un questionario di autovalutazione delle competenze, elaborato appositamente per questo percorso di bilancio. Grazie al processo di auto-valutazione, infatti, gli studenti hanno potuto riflettere sulle proprie competenze, acquisendo maggiore consapevolezza di sé (Capobianco et al, 2015).

Gli stessi studenti, infatti, colgono il valore dell'auto-valutazione inteso come percorso di crescita e miglioramento, utile nel percorso di studi. In questo modo i soggetti possono prendere reale consapevolezza degli scopi raggiunti, conoscere meglio le proprie risorse e debolezze (Grion, Pagani; 2017).

Il questionario di autovalutazione, composto da 45 items, è basato sugli EQF (European Qualification Framework); sulle Life skills dell'OMS e sulle competenze dell'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca). Queste ultime assumono particolare importanza nel contesto lavorativo, extra-universitario.

Per quanto riguarda le EQF, invece, s'intendono le 8 competenze chiave che dovrebbero essere possedute da un soggetto al termine del percorso di formazione. Queste sono divise in tre microcategorie e sono:

- 1) costruzione del sé
 - a. imparare ad imparare;
 - b. progettare;
- 2) relazione con gli altri:
 - a. collaborare e partecipare;
 - b. agire in modo autonomo e responsabile;
- 3) relazione con la realtà
 - a. comunicare;
 - b. risolvere problemi;
 - c. individuare collegamenti e relazioni;
 - d. acquisire ed interpretare l'informazione.

Mentre, per la costruzione del questionario sono state considerate solamente 8 delle 10 life skills, ovvero:

- 1) capacità di leggere dentro se stessi (autocoscienza);
- 2) capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri (gestione delle emozioni);
- 3) capacità di governare le tensioni (gestione dello stress);
- 4) capacità di analizzare e valutare le situazioni (senso critico);
- 5) capacità di prendere decisioni (decision making);
- 6) capacità di affrontare in modo flessibile ogni genere di situazione (creatività);
- 7) capacità di comprendere gli altri (empatia);
- 8) capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo (relazioni interpersonali).

Infine, quindi le competenze considerate per la costruzione del questionario di autovalutazione sono state (Capobianco et al, 2015):

- imparare ad imparare;
- progettare;
- collaborare e partecipare;
- agire in modo autonomo e responsabile;
- comunicare;
- problem solving;
- individuare collegamenti e relazioni;
- acquisire ed interpretare l'informazione;
- consapevolezza di sé;
- gestione delle emozioni;
- gestione dello stress;
- gestione delle relazioni interpersonali;
- pensiero critico;
- pensiero creativo;
- decision making;
- empatia.

Fase conclusiva

In questa fase era previsto un lavoro di restituzione e rielaborazione dell'intero percorso.

La restituzione in forma cartacea da parte del consulente avveniva attraverso il portfolio di competenze: una raccolta di tutto il percorso svolto, dalla ricostruzione dell'esperienza, al questionario di autovalutazione. La restituzione avveniva solitamente in piccoli gruppi ma, se richiesto, poteva essere fatta individualmente (Capobianco et al, 2015).

Lo studente, inoltre, era chiamato ad esplicitare, co-costruire e rielaborare il proprio percorso, motivo per cui questo step ha assunto una valenza altamente formativa. Il soggetto infatti avrebbe dovuto riflettere ed elaborare strategie a sostegno dell'azione futura, focalizzando i propri bisogni e le risorse più o meno esplicite che avrebbero potuto supportarlo nelle fasi di transizione e durante i processi riflessivi futuri. A sostegno della riflessione, sono utilizzate metodologie narrative-autobiografiche, definite da Duccio Demetrio strumenti del "prendersi cura".

2.4.3 Conclusioni

Il percorso di bilancio, di cui sono state portate a termine tutte le fasi previste con buoni risultati, ha promosso la partecipazione attiva dello studente che è stato il protagonista della progettazione del proprio percorso formativo e lavorativo, programmando azioni mirate e concrete (Capobianco et al, 2015).

Dal punto di vista formativo e di crescita personale ci sono stati molti risvolti positivi. Per prima cosa sono state ripercorse e valorizzate le esperienze personali/professionali del soggetto, focalizzandosi sulle competenze e le abilità acquisite negli anni, verificandone l'effettiva spendibilità nei vari contesti. Inoltre, l'esperienza ha contribuito a sviluppare nei soggetti un'identità personale e una consapevolezza di sé alla luce di tutte le esperienze passate; ciò ha reso quindi possibile la costruzione di un progetto personale in linea con i valori del soggetto (Capobianco et al, 2015).

Il bilancio ha favorito in ciascuno studente l'acquisizione di una consapevolezza cognitiva, emotiva e sociale fondamentale per far fronte alle scelte che ogni momento di transizione porta con sé. Inoltre, la consapevolezza acquisita rispetto alle proprie competenze ha favorito negli studenti lo sviluppo del pensiero strategico e riflessivo, fondamentali per la progettazione e l'implementazione di azioni concrete (Capobianco et al, 2015).

2.5 Progetto PERSeO

La sperimentazione di bilancio, all'interno del progetto PERSeO¹⁷, è nata con l'obiettivo di supportare le persone all'interno del mercato del lavoro caratterizzato da un continuo cambiamento e transizione. Nella regione Lazio, area coinvolta nel progetto, la precarietà, il lavoro irregolare e contratti inusuali, talvolta svantaggiosi per il lavoratore, erano all'ordine del giorno all'epoca della sperimentazione, ovvero tra 2007 il 2008.

Con questo progetto si è voluto offrire ai cittadini uno strumento di politica attiva del lavoro, come il bilancio di competenze, per aiutarli a muoversi all'interno di questa complessità e migliorare le loro capacità anche a livello di gestione di carriera. In un mondo infatti in continua evoluzione, dove il valore dell'occupabilità ha assunto nuove sfumature, diventa fondamentale supportare il soggetto nella progettazione della propria carriera, affinché possa prendere consapevolezza delle proprie competenze e da lì aggiornarsi per incrementale (Alberici & Serreri, 2009).

2.5.1 Obiettivi della sperimentazione e destinatari

Il progetto PERSeO fin dalla sua nascita ha avuto l'obiettivo di sostenere le persone occupate all'interno del mondo del lavoro che si trovano a fronteggiare situazioni di transizione e cambiamento, offrendo loro uno spazio di riflessione per rielaborare il proprio progetto professionale (Alberici & Serreri, 2009).

Più nello specifico PERSeO, servendosi dello strumento di bilancio, mira a raggiungere i seguenti obiettivi (Alberici & Serreri, 2009):

- dare supporto ai partecipanti nella gestione del proprio corso professionale, aiutandoli a costruire un progetto realistico che gli permetta di fronteggiare i cambiamenti;
- dare al soggetto una strategia che gli permetta di riorganizzare il proprio sé professionale, in modo tale da poter continuare a perseguire i propri obiettivi, superando le varie incombenze;
- favorire nella persona una capacità di scelta e un'autonomia decisionale.

¹⁷ Il progetto PERSeO- Personalizzazione e Orientamento “Interventi di bilancio di competenze per il rafforzamento delle capacità individuali di permanenza nel mercato del lavoro, ovvero di inserimento/reinserimento dello stesso- è stata condotta dall'Associazione Temporanea di Scopo ATS, in collaborazione con l'Università Roma3 e, più precisamente con il dipartimento di Scienze dell'Educazione, l'AssForSeo e CRAS.

Il progetto inoltre prevedeva il coinvolgimento dei Servizi per l'impiego del territorio, in particolare del CPI, al fine di costruire una rete territoriale tra i servizi di orientamento, affinché questi potessero offrire un supporto completo e diversificato agli utenti. Gli obiettivi principali del coinvolgimento di questi servizi erano i seguenti (Alberici & Serreri, 2009):

- diffondere nei Servizi per l'impiego territoriali pratiche di orientamento, come quella di bilancio, per offrire supporto concreto all'utenza;
- affiancare l'operatore nel proprio lavoro, supportandolo nell'individuazione del target di utenza e delle metodologie con i quali sarà possibile utilizzare lo strumento;
- tradurre concretamente i cambiamenti proposti dai legislatori, in un'ottica di continuo miglioramento.

La sperimentazione è stata quindi rivolta a 304 lavoratori appartenenti a due categorie differenti: lavoratori/ lavoratrici con un contratto di lavoro atipico (ad esempio collaborazioni a progetto continuative o occasionali) e profili con alta professionalità. Dei 304 percorsi di bilancio iniziati, ne sono stati conclusi 291: 136 di coloro con alta professionalità che sono risultati più difficili da coinvolgere e 155 atipici. Il campione totale era composto per il 66,3% da donne e per il 33,7% da uomini, risulta maggiore la presenza di donne con contratto atipico, inoltre la maggior parte dei soggetti al momento della sperimentazione era occupata (Alberici & Serreri, 2009).

2.5.2 Articolazione dei percorsi di bilancio

Tutto il percorso di bilancio è stato basato sui soggetti e sulle loro storie di vita e professionali, si è partiti dall'analisi delle esperienze per individuare gli obiettivi di ciascun partecipante. Una delle principali preoccupazioni dei consulenti era quella di offrire ad ogni partecipante un percorso personalizzato, proponendo ai singoli sia attività individuali, sia di gruppo (Alberici & Serreri, 2009).

Per l'equipe di bilancio erano previsti dei momenti formativi, affinché i consulenti potessero proporre l'utilizzo gli strumenti di bilancio nella maniera più corretta e mantenessero l'attenzione sul cliente, senza essere valutanti/giudicanti. L'obiettivo del percorso di bilancio infatti era quello di sostenere ciascun partecipante nel proprio percorso, prevedendo momenti di autovalutazione utili all'individuazione e al

riconoscimento delle proprie competenze, al fine di trasferirle nei diversi contesti (Alberici & Serreri, 2009).

Il bilancio si articolava in quattro fasi: informazione; accoglienza; investigazione e sintesi.

La fase informativa precedeva l'inizio del percorso di bilancio e aveva lo scopo di informare i partecipanti rispetto agli obiettivi e allo svolgimento del percorso, in questo modo la persona aveva la possibilità di intraprendere il percorso di bilancio in maniera consapevole (Alberici & Serreri, 2009).

A questa seguiva la vera e propria fase iniziale del percorso: l'accoglienza. Durante questa fase si procedeva con la verifica della compatibilità tra servizio offerto e i bisogni dei partecipanti. Questo step aveva un forte valore pedagogico, perché terminava con la stipula del contratto di bilancio nel quale venivano precisati gli obiettivi, gli strumenti utilizzati e i doveri delle due parti, cliente e consulente (Alberici & Serreri, 2009).

Con la fase investigativa si entrava nel vivo del percorso di bilancio, attraverso tre colloqui individuali, una sessione lavorativa di gruppo e la raccolta di informazioni da parte del beneficiario, il soggetto, supportato dal consulente, avrebbe dovuto (Alberici & Serreri, 2009):

- individuare gli elementi che avrebbero potuto supportare il cambiamento;
- analizzare i propri valori, interessi, le aspettative e le motivazioni su cui avrebbero potuto costruire il progetto;
- sviluppare consapevolezza rispetto alle proprie competenze, alle conoscenze e alle attitudini della persona;
- individuare gli elementi del soggetto che avrebbe potuto trasferire in altre situazioni;
- individuare le risorse e le potenzialità possedute.

Infine, attraverso due colloqui individuali e un incontro di gruppo, si procedeva con la fase di sintesi nella quale veniva sintetizzato il percorso di bilancio del soggetto e venivano individuati successivamente uno/ più percorsi e strategie da utilizzare per gestire la propria vita professionale futura. Il tutto terminava con la stesura del documento individuale, contenente i dettagli del percorso e l'elaborazione di un documento di sintesi (Alberici & Serreri, 2009).

2.5.3 Considerazioni finali

Questa sperimentazione ha confermato ancora una volta il valore orientativo del bilancio di competenze. Dopo la valutazione, infatti, è stato possibile affermare che il bilancio favorisce la ricostruzione delle esperienze di vita personali e professionali, permettendo ai soggetti di superare la confusione e le difficoltà che caratterizzavano la carriera di molti partecipanti al percorso (Alberici & Serreri, 2009).

Il bilancio di competenze, infatti, è uno strumento che permette al soggetto di dare un ordine alle proprie idee e ai propri pensieri, per ripartire ed affrontare le transizioni e i cambiamenti che ad oggi contraddistinguono il mercato del lavoro. Il soggetto, infatti, grazie a questo strumento ha l'opportunità di riepilogare le proprie competenze e conoscenze, mettendole così a disposizione del proprio futuro (Alberici & Serreri, 2009).

Grazie all'integrazione delle esperienze professionali e di vita, inoltre, il soggetto ha potuto riflettere ed individuare le scelte utili e necessarie per affrontare le transizioni e i nuovi problemi. Il bilancio infatti offre alle persone uno spazio protetto di riflessione, nel quale il soggetto ha l'opportunità di raccontarsi e ricostruire la propria identità, acquisendo così maggiore consapevolezza del suo essere.

Il soggetto grazie al bilancio di competenze e al costante supporto del consulente può (Alberici & Serreri, 2009):

- riscoprire nuove risorse;
- avere maggiore consapevolezza di sé e delle proprie competenze;
- maggiore capacità di descrivere sé stesso e i propri obiettivi;
- aver costruito un progetto di carriera da poter seguire;
- avere consapevolezza dei vincoli e delle risorse del contesto.

Per concludere, è possibile affermare che la sperimentazione ha voluto offrire ai lavoratori uno strumento che permetta loro di superare gli ostacoli del momento e guardare al futuro, senza farsi abbattere dalle vicissitudini che naturalmente possibile incontrare nel proprio percorso.

2.6 La sperimentazione del bilancio di competenze in ambito cooperativo

Ad oggi lo scenario del lavoro e, di conseguenza, quello della formazione sono molto cambiati e si riscontra la necessità di formare operatori sempre più competenti nell'ambito dell'apprendimento e della formazione continua (Serbati & Surian, 2013).

I percorsi di formazione, infatti, vanno ripensati di pari passo al cambiamento del mondo del lavoro, al fine di promuovere nuove competenze spendibili dal soggetto (Illeris, 2004). Al giorno d'oggi, infatti, la competenza risulta un concetto chiave per il soggetto che non apprende più solamente all'interno dei contesti formativi ma, durante la vita di tutti i giorni (Schön 1983; Mezirow 1991). All'interno di questo contesto, i professionisti dei servizi per il lavoro assumo il ruolo di facilitatori, supportando il candidato nel percorso di identificazione delle proprie competenze e risorse, spendibili nel mercato del lavoro.

2.6.1 La nascita e gli obiettivi della sperimentazione

La sperimentazione del bilancio e del portfolio di competenze in ambito mutualistico, nata partendo dai presupposti espliciti nelle righe precedenti, è stata proposta da un team di ricercatori dell'Università degli studi di Padova in collaborazione con Confcooperative, Irecoop e Metàlogos¹². Il bilancio proposto nella sperimentazione segue il modello e si serve degli strumenti elaborati da un team di ricercatori dell'Università padovana (Galliani, Zaggia, Serbati, 2011).

All'interno di questo progetto, il bilancio di competenze è stato attuato in qualità di strumento orientativo. Secondo le linee guida del CEDEFOP, l'orientamento è una pratica attraverso la quale il soggetto analizza, riconosce, riflette, prende consapevolezza ed esplicita le proprie competenze. In questo senso il bilancio richiama la pratica del riconoscimento e della validazione di competenze, anzi, è possibile affermare che questo strumento sia propedeutico e favorisca la certificazione delle competenze (Zaggia, 2009).

Il progetto è nato con due obiettivi:

- 1- introdurre, formare e accompagnare i lavoratori nell'ambito cooperativo all'utilizzo della metodologia di bilancio;
- 2- diffondere l'utilizzo di un'unica metodologia di bilancio nel territorio

In un primo momento gli operatori hanno preso parte ad una fase formativa e poi si sono confrontati nella pratica come consulenti di bilancio. In questo modo gli operatori stessi, sperimentando in prima persona il bilancio di competenze, hanno avuto l'opportunità di divenire consapevoli delle proprie competenze, per metterle in atto successivamente nelle vesti di consulenti di bilancio. L'obiettivo era infatti quello di formare nuovi operatori rispetto all'utilizzo di questo strumento e, proponendo un modello di bilancio unico (Serbati & Surian; 2013).

2.6.2 L'articolazione del progetto

Per prima cosa l'Università degli studi di Padova ha discusso con le cooperative che hanno collaborato al progetto in merito alle attività da proporre ai partecipanti della sperimentazione. Si è deciso di proporre ai gli operatori sia incontri diretti, sia attività online, così che potessero a loro volta sperimentare più strumenti da proporre ai futuri clienti (Serbati & Surian; 2013).

Al progetto hanno preso parte 10 potenziali operatori e due rappresentanti di Confcooperative, Irecoop e Metàlogos12, per un totale di 12 partecipanti. Nella sperimentazione erano previsti incontri di gruppo, condotti secondo il modello ISFOL (2008) e l'elaborazione di un portfolio (l'integrazione tra bilancio e portfolio è un aspetto innovativo che contraddistingue la sperimentazione).

La fase formativa, come si può vedere nella tabella numero 3 riportata qui sotto, si è sviluppata attraverso tre incontri individuali, tre incontri di gruppo e un ultimo incontro finale di gruppo. Il tutto ha avuto una durata di 16 ore (Serbati & Surian; 2013).

Tabella 3- Le attività di bilancio

INCONTRI	OBIETTIVI	ATTIVITÀ
Primo incontro di gruppo	Conferma da parte dei partecipanti del loro impegno	Presentazione, condivisione delle aspettative; spiegazione delle attività da fare in autonomia
Primo colloquio individuale	Supportare il soggetto nel processo di conoscenza di sé, attraverso la narrazione della propria storia	Esplicitazione delle esperienze attraverso l'utilizzo dell'"Autobiografia ragionata" di Desroche; spiegazione delle attività da completare in autonomia
Secondo incontro di gruppo	Analisi delle motivazioni degli interessi e dei valori professionali e personali del soggetto; individuazione delle possibili strade di sviluppo professionale	Attività in coppia e in gruppo; spiegazione delle attività da completare in autonomia
Secondo colloquio individuale	Individuare le proprie attitudini e competenze, analizzando le proprie esperienze	Colloquio di analisi

Terzo incontro di gruppo	Scoprire le opportunità del territorio rispetto alla formazione e al mercato del lavoro, verificando la differenza tra le competenze possedute e quelle ricercate; visualizzazione delle attività di bilancio per i disoccupati.	Mappa delle competenze; attività di confronto; analisi e discussione rispetto agli strumenti utilizzati nel percorso di bilancio con i disoccupati; spiegazione dei materiali da compilare in autonomia
Terzo colloquio individuale	Acquisire consapevolezza rispetto al percorso svolto; individuare potenziali ostacoli/ risorse per il progetto	Sintesi del progetto; preparazione del portfolio di competenze
Quarto incontro di gruppo	Il quarto incontro ha una valenza formativa, si pone l'obiettivo di ripercorrere le tappe del bilancio, analizzando punti di forza e di debolezza del percorso	Analisi della metodologia proposta; analisi del referenziale del manager della struttura

Successivamente alla fase di formazione, Irecoop e Metalogos hanno attivato sei operatori di bilancio per sviluppare un progetto di bilancio rivolto agli utenti disoccupati/inoccupati. Ben 81 utenti hanno partecipato al progetto che si è sviluppato attraverso quattro fasi (Serbati & Surian; 2013):

1. fase di accoglienza e informazione;
2. fase di analisi della domanda;
3. fase centrale di esplorazione e ricostruzione delle esperienze;
4. fase conclusiva di definizione del progetto professionale, condivisione e negoziazione del documento di sintesi.

2.6.3 Conclusioni

Al termine del progetto, articolato in due fasi formativa e di applicazione dello strumento nel territorio, grazie al monitoraggio, sono emersi elementi interessanti da applicare nel settore cooperativo (Serbati & Surian; 2013):

- è stato apprezzato l'utilizzo di metodologie attive, in particolare nella prima fase della formazione. I partecipanti sono stati chiamati a mettersi in gioco e quindi sono stati i protagonisti del percorso;
- l'utilizzo dello strumento dell'autobiografia ragionata ha favorito l'introspezione e l'individuazione da parte dei partecipanti di un filo conduttore che legava tutte

le esperienze professionali e di vita del soggetto. L'autobiografia ragionata prevedeva la compilazione di una griglia attraverso la conduzione di un colloquio semi-strutturato;

- l'utilizzo di strumenti di monitoraggio, ricerca e strumenti online di sostegno ai percorsi di bilancio (es. piattaforma Moodle in cui è possibile caricare il materiale informativo e compilativo per il percorso);
- porre particolare attenzione agli sviluppi del bilancio e del portfolio di competenze rispetto al percorso di validazione.

Un altro aspetto emerso in fase di monitoraggio è il fatto che alcuni partecipanti al percorso di bilancio hanno trovato particolarmente difficile la compilazione di alcune schede. Loro stessi suggeriscono che il problema si potrebbe risolvere attraverso la spiegazione dello strumento e, se necessario, un ulteriore colloquio per la compilazione della scheda (Serbati & Surian; 2013).

Dalla sperimentazione, è emerso che l'integrazione degli strumenti di portfolio e bilancio favorisca la riflessione rispetto all'esperienza e supporti il soggetto nell'acquisizione della presa di consapevolezza di sé e delle proprie relazioni. Inoltre, permette al soggetto di documentare il proprio percorso personale, formativo e professionale, agevolando un possibile processo di certificazione, infatti il processo di riflessione ed esplicitazione delle esperienze favorisce il riconoscimento delle competenze, fornendo prove ed evidenze che le giustificano. Questo risulta particolarmente utile nell'ambito della cooperazione sociale, nel quale la maggior parte delle competenze vengono apprese in contesti non formali (Serbati & Surian; 2013).

2.7 Il Bilancio di competenze come strumento di inclusione sociale: un'esperienza con detenuti ed ex detenuti

Con la legge 354 del 1975 prende avvio un periodo di riforma dell'Ordinamento penitenziario e acquista valore l'istruzione e la formazione professionale del detenuto: la pena detentiva infatti doveva svolgere una funzione rieducativa e socializzante (Newton et al., 2016). All'interno delle carceri infatti è necessario promuovere l'inclusione sociale di detenuti ed ex detenuti, per i quali vige il diritto all'apprendimento (Federighi & Torlone; 2015). Alcuni recenti studi sociologici, però, hanno dimostrato che nonostante queste aperture del carcere verso l'esterno, questa realtà rimane un luogo insalubre, in cui è scarso il rispetto dei diritti umani (Vianello, 2012).

La realizzazione del bilancio di competenze all'interno delle carceri rappresenta un tentativo di valorizzazione del singolo, considerato come risorsa sociale temporaneamente sospesa, un potenziale lavoratore. È quindi utile realizzare in questo contesto la metodologia del bilancio, al fine di elaborare efficaci strategie che permettano al soggetto di rientrare nel mercato del lavoro, permettendogli di costruirsi una nuova identità sociale (Alby & Mora, 2004; Selvatici & Waldman, 2006).

In questo paragrafo verrà presentata infatti un'esperienza di bilancio condotta con detenuti ed ex detenuti del carcere bellunese (Lorenzi, Serbati & Vianello, 2018). Il bilancio in questo contesto assume un forte valore educativo e formativo, in quanto rappresenta un mezzo utile per trasformare un evento tragico in un'occasione di apprendimento e crescita per l'adulto (Demetrio, 1997). Questo strumento, infatti, come specificato nel Documento di bilancio, è rivolto a soggetti disoccupati e inoccupati al fine di valorizzare il soggetto, incrementando il grado di occupabilità e permettendo al soggetto di costruirsi una nuova identità professionale (Lorenzi, Serbati & Vianello, 2018).

2.7.1 Il contesto, gli obiettivi e i destinatari dell'esperienza

L'esperienza di bilancio con detenuti e soggetti in misura alternativa alla detenzione nasce con l'obiettivo di sperimentare la funzione orientativa ed educativa di questa metodologia, in quanto supporta il soggetto nello sviluppo di una maggiore conoscenza e consapevolezza di sé (Lorenzi, Serbati & Vianello, 2018).

Hanno preso parte all'esperienza, che si è svolta nell'area del bellunese, 9 soggetti che hanno accettato volontariamente di prendere parte al percorso, tra questi vi erano: un ex detenuto con due procedimenti penali in corso; uno uomo ai domiciliari; tre ex detenuti; tre in messa alla prova e un ultimo in libertà vigilata (Lorenzi, Serbati & Vianello, 2018). Sebbene la sperimentazione non abbia coinvolto un gran numero di partecipanti, esemplifica la versatilità dello strumento: la metodologia di bilancio infatti può essere applicata in vari contesti e con differenti tipologie d'utenza.

2.7.2 Lo sviluppo dell'intervento

Il progetto si è articolato in cinque incontri individuali e di gruppo, secondo il modello misto di bilancio (italiano e francese) e quello sperimentato da Galliani, Serbati e Zaggia (2011).

Le fasi di svolgimento previste sono state le seguenti (Lorenzi, Serbati & Vianello, 2018):

1. fase preliminare e di analisi della domanda;
2. fase di esplorazione e ricostruzione delle esperienze;
3. fase di sintesi e conclusione.

Ogni fase è stata sviluppata attraverso differenti incontri, più precisamente cinque incontri, individuali e di gruppo (Lorenzi, Serbati & Vianello, 2018):

- primo incontro di gruppo: l'obiettivo dell'incontro era quello di accogliere i partecipanti e spiegare loro il percorso, prima della firma del contratto di bilancio. Per favorire la socializzazione tra i partecipanti sono state attuate delle metodologie partecipative;
- secondo incontro individuale: durante quest'incontro i soggetti hanno analizzato le proprie esperienze, ricostruendo il proprio percorso personale e professionale, al fine di individuare conoscenze e abilità acquisite;
- terzo incontro individuale: l'obiettivo era quello di identificare conoscenze, abilità e competenze acquisite;
- quarto incontro di gruppo: lo scopo era quello dell'orientamento professionale, attraverso la consultazione dei repertori professionali, in questo modo il soggetto avrebbe potuto prendere consapevolezza della congruenza tra le competenze possedute e quelle richieste;
- quinto incontro individuale che prevedeva la progettazione di un percorso personale e professionale alla luce delle competenze emerse durante gli incontri precedenti. Inoltre, in questa fase era prevista la consegna del documento di sintesi elaborato dal consulente per ciascun partecipante.

Per monitorare e valutare in itinere il percorso di ogni partecipante erano stati elaborati dei questionari di feedback, invece per la verifica finale del percorso è stata condotta un'intervista semi-strutturata. Attraverso questi strumenti di monitoraggio e valutazione (anonimi), sono state indagate le seguenti dimensioni (Lorenzi, Serbati & Vianello, 2018):

- punti di forza e di debolezza del percorso;
- adeguatezza e utilità degli strumenti utilizzati;
- supporto ricevuto dal consulente;

- utilità dei laboratori di gruppo;
- adeguatezza dell'organizzazione;
- autovalutazione rispetto all'impegno;
- grado di soddisfazione complessivo.

2.7.3 Risultati e conclusioni

Dai questionari di monitoraggio e dall'intervista semi-strutturata di verifica di fine percorso, sono emersi risultati positivi ed incoraggianti rispetto all'utilizzo della metodologia di bilancio in questo contesto.

Tutti gli incontri, sia quelli individuali e di gruppo, sono stati valutati positivamente ed è stata evidenziata l'importanza del ruolo del consulente che, oltre alle conoscenze, deve possedere competenze socio-relazionali e comunicative. Il tempo a disposizione è stato ritenuto adeguato, come anche gli strumenti utilizzati, in particolare il contratto di bilancio esempio concreto del coinvolgimento e della responsabilizzazione dei partecipanti (Lorenzi, Serbati & Vianello, 2018).

Secondo i partecipanti gli incontri individuali sono stati costruttivi ed interessanti, utili per indagare e conoscere sé stessi, sono stati un'occasione di riflessione e auto-educazione. Allo stesso tempo sono stati apprezzati anche gli incontri di gruppo (Lorenzi, Serbati & Vianello, 2018).

L'impegno da parte dei partecipanti è stato costante, provato anche dal fatto che nessuno di loro ha abbandonato il percorso; questi hanno dichiarato di aver provato emozioni forti e positive durante il bilancio, solo un partecipante ha espresso delusione rispetto al proprio passato e ai dati emersi durante la ricostruzione della propria esperienza (Lorenzi, Serbati & Vianello, 2018).

L'unico elemento negativo portato alla luce dagli utenti è stata l'eccessiva burocrazia e l'elevato numero di documenti scritti (Lorenzi, Serbati & Vianello, 2018).

È possibile affermare quindi che il progetto di bilancio abbia rappresentato un'innovazione all'interno dell'ambiente penitenziario: gli utenti sono stati considerati come persone in grado di riflettere ed apprendere dalle proprie esperienze; inoltre il detenuto è stato coinvolto attivamente nel percorso, questo coinvolgimento ha avuto una forte valenza educativa. È quindi possibile ritenere il bilancio un strumento utile per

rispondere ai bisogni dei detenuti ed ex detenuti, accompagnandoli nel percorso di inserimento/reinserimento nel mondo lavorativo (Lorenzi, Serbati & Vianello, 2018).

Attraverso gli incontri individuali i soggetti hanno potuto (Lorenzi, Serbati & Vianello, 2018):

- riflettere sulla propria storia, generando dalla riflessione nuovi apprendimenti;
- costruire una nuova identità, grazie alla consapevolezza e agli apprendimenti acquisiti;
- acquisire la consapevolezza che perseguire i proprio obiettivi in un'ottica di miglioramento è possibile.

Al termine del progetto, però, non tutti i partecipanti sono riusciti ad individuare obiettivi professionali, ma hanno acquisito una più chiara consapevolezza di sé stessi e uno spirito propositivo verso il proprio futuro personale e lavorativo. Il percorso di bilancio ha inoltre sviluppato una visione più chiara rispetto alla realtà, infatti l'ambiente carcerario separa il detenuto dalla società e molto spesso quest'ultimo non ha una chiara percezione di ciò che accade al di fuori del carcere (Lorenzi, Serbati & Vianello, 2018).

Per concludere, è possibile affermare che l'esperienza sia stata positiva e che la valutazione condotta suggerisca elementi di miglioramento apportabili al progetto: l'aumento di incontri individuali e la riduzione di materiale scritto. Gli strumenti sono risultati utili e adeguati, anche se potrebbero essere talvolta semplificati, prediligendo l'uso di immagini e schemi, in sostituzione dei testi scritti (Lorenzi, Serbati & Vianello, 2018).

2.8 Un'esperienza di bilancio con cittadini immigrati

Il bilancio di competenze, come già ripetuto più volte nel corso dell'elaborato, è uno strumento versatile, utilizzabile con varie tipologie d'utenza e in contesti differenti.

Nell'esperienza riportata di seguito, il bilancio delle competenze, strumento di consulenza orientativa, volto a favorire e sostenere la progettazione di percorsi professionali, viene utilizzato con una particolare categoria di persone: i cittadini immigrati. La metodologia è stata utilizzata per aiutare i soggetti ad analizzare la propria professionalità ed individuare le risorse da poter attuare per sviluppare la propria carriera professionale. Oltre alla tipologia d'utenza, la peculiarità dell'esperienza è data

dall'utilizzo di attività di gruppo co-condotte da formatori e non da psicologi come usualmente accade. (Cataruzza & Zaggia, 2009).

2.8.1 I destinatari

Gli utenti coinvolti nel percorso sono stati 25, tra questi solamente una persona non ha portato a termine le attività previste (Cataruzza & Zaggia, 2009).

Al progetto hanno preso parte 22 cittadini extra comunitari e 3 soggetti di nazionalità italiana, il 54% erano uomini e il restante 45% donne. Rispetto all'età, il 33% degli utenti, all'epoca della sperimentazione, aveva un'età superiore ai 40 anni, il 29% tra i 30 e i 40, mentre il restante 38% aveva meno di 30 anni. Tra questi ultimi, si contano molti soggetti con un titolo di studio elevato, come master di specializzazione o laurea di secondo livello, conseguiti all'estero. Questo a prova del fatto che i titoli di studio conseguiti in un altro paese hanno davvero una scarsa risonanza in Italia. A tal proposito, infatti, i tre partecipanti italiani erano in possesso solamente della licenza media ma, all'interno del mercato lavorativo occupavano una posizione simile a quella degli extra comunitari con titolo di studio elevato. Infine, il 67% dei partecipanti all'epoca della sperimentazione aveva un'occupazione ma, solamente il 7% di questi era impiegato a tempo indeterminato, gli incarichi ricoperti, però, erano poco qualificati, non in linea con le potenzialità dei soggetti. Il restante 33% dei partecipanti era, invece, disoccupato; in questa categoria rientravano la maggior parte dei soggetti in possesso del titolo di laurea (Cataruzza & Zaggia, 2009).

Dalla semplice presentazione dei destinatari è intuibile la necessità di intervenire con uno strumento come il bilancio delle competenze, per supportare i soggetti nella definizione di un percorso di carriera che possa rendere giustizia alla professionalità e alle competenze possedute.

2.8.2 L'articolazione e lo sviluppo del progetto

Sin dal principio, i partecipanti sono stati divisi in due gruppi, uno da 12 e l'altro da 13 soggetti. A guidare i gruppi c'erano due consulenti (formatori), con il compito di conciliare momenti individuali, di gruppo e in plenaria, stimolando la riflessione, al fine di acquisire maggiore consapevolezza di sé e dei propri punti di forza, per potenziare la propria occupabilità e acquisire una nuova posizione lavorativa (Cataruzza & Zaggia, 2009).

La strumentazione utilizzata, ripresa da altre esperienze e riadattata al contesto della sperimentazione, è stata la seguente (Cataruzza & Zaggia, 2009):

- colloqui individuali, durante i quali venivano somministrate ai partecipanti schede di autovalutazione e schede che agevolavano la riflessione e la ricostruzione delle esperienze. Erano previsti inoltre degli incontri di gruppo supplementari, al fine di chiarire le possibilità di sviluppo di carriera e conoscere meglio le richieste del mercato del lavoro;
- strumenti semi-strutturati propedeutici all'analisi delle risorse personali, degli interessi e delle motivazioni dei partecipanti,
- griglie per l'analisi e schede di lavoro per il consulente, affinché potesse tracciare il lavoro svolto;
- momenti di gruppo per dare la possibilità ai partecipanti di confrontarsi rispetto al percorso che stavano svolgendo.

Il percorso di bilancio si è articolato in tre fasi: preliminare, di attuazione e di restituzione ed accompagnamento (Cataruzza & Zaggia, 2009).

La prima fase, quella preliminare, si è svolta in plenaria e ha avuto una durata di 4 ore. La finalità era quella di far conoscere ai destinatari il percorso e capire la loro disponibilità a prenderne parte. I consulenti hanno approfondito le attese e le motivazioni che spingevano i partecipanti ad aderirvi, svolgendo così la funzione di accoglienza e di filtro (Cataruzza & Zaggia, 2009).

A seguire si è svolta la fase di attuazione, durante la quale è stato sviluppato il bilancio vero e proprio. Questo step, durato complessivamente 9 ore, ha avuto la finalità di sviluppare nel cliente una nuova consapevolezza di sé rispetto alle proprie risorse e potenzialità. In particolare le azioni svolte sono state le seguenti (Cataruzza & Zaggia, 2009)

- ricostruzione e analisi delle esperienze personali e professionali;
- riflessione in merito alle acquisizioni avvenuti in contesti formativi ed extra-professionali;
- elaborazione del CV europeo e della lettera di presentazione;
- valutazione della trasferibilità delle competenze e delle risorse in vari contesti;
- elaborazione di un piano d'azione.

Il percorso si è concluso con la fase di restituzione ed accompagnamento della durata di 7 ore, durante la quale il consulente ha sintetizzato e restituito all'utente i passi cruciali del bilancio, con un focus particolare sui risultati emersi. Il tutto si è svolto attraverso questi step (Cataruzza & Zaggia, 2009):

- la messa a punto del piano d'azione;
- la restituzione del percorso attraverso la stesura del documento di sintesi;
- il riassunto delle competenze emerse ed analizzate durante il percorso.

Inoltre, erano previste delle attività informative, durante le quali esperti di mercato si sono messi a disposizione per far conoscere le opportunità presenti nel mercato del lavoro. Infine, a conclusione del percorso era programmato un confronto durante il quale il consulente restituiva al cliente il lavoro svolto, servendosi del documento di sintesi redatto dall'operatore (Cataruzza & Zaggia, 2009).

2.8.3 I risultati della sperimentazione

Durante lo svolgimento del percorso il monitoraggio è stato continuo, al termine di ogni incontro, infatti, ai partecipanti era richiesto di compilare una scheda "Cosa ne penso di questa giornata? Approfondimenti e riflessioni". Grazie a ciò è stato possibile rilevare le esigenze dei soggetti e l'effettiva utilità delle attività proposte (Cataruzza & Zaggia, 2009).

Rispetto alla valutazione di fine percorso, sono stati somministrati due questionari: uno predisposto dai ricercatori, l'altro dalla Casa di Carità Arti e Mestieri che ha ospitato la sperimentazione (Cataruzza & Zaggia, 2009).

Dalla compilazione del primo questionario, completato da 19 utenti su 24, è emerso che sono stati molto apprezzati i seguenti aspetti: la metodologia utilizzata, la modalità con la quale è stato organizzato il percorso, la professionalità dei consulenti e la relazione instaurata con questi ultimi e la possibilità di confronto con gli altri partecipanti. Non sono piaciuti invece i locali caldi che hanno ospitato le attività e il giorno scelte per effettuare il percorso, ovvero il sabato.

Dal questionario è emerso che i soggetti hanno acquisito maggiore consapevolezza del mercato del lavoro e delle opportunità che questo offre, hanno imparato a scrivere un CV e hanno acquisito maggiore consapevolezza di sé dei propri punti di forza e di debolezza. Allo stesso tempo, è risultato difficile invece per i

partecipanti la compilazione del CV, l'uso della lingua italiana e la comprensione di alcune schede proposte. Inoltre, alcuni utenti hanno affermato di aver avuto delle difficoltà a scegliere il proprio lavoro e progettare il proprio futuro. È stata segnalata la necessità di aumentare le ore del percorso per ottenere maggiori informazioni sul mercato del lavoro ed essere supportati nel riconoscimento del proprio titolo di studio (Cataruzza & Zaggia, 2009).

Il secondo questionario, compilato da 21 soggetti, ha portato alla luce risultati positivi sul corso generale: dall'organizzazione, alla professionalità dei consulenti. Il punteggio inferiore (3,24/4) è stato registrato rispetto al raggiungimento degli obiettivi e delle aspettative (Cataruzza & Zaggia, 2009).

Anche dal punto di vista dei consulenti l'esperienza è risultata positiva e coinvolgente, sicuramente impegnativa ma, molto gratificante. Gli aspetti più soddisfacenti per i consulenti sono stati il clima e il rapporto positivo con i clienti. I professionisti hanno segnalato alcune criticità come la complessità delle schede, la mancanza di informazioni rispetto al mercato del lavoro, al processo di riconoscimento dei titoli in Italia e il poco tempo messo a disposizione per il confronto individuale tra il cliente e il consulente. Oltre queste criticità però, è possibile affermare che l'esperienza sia risultata estremamente positiva e formativa per gli utenti (Cataruzza & Zaggia, 2009).

2.9 Formare al Bilancio di competenze: un percorso che ha coinvolto gli OML dei Servizi al lavoro della Cisl del Veneto

La sperimentazione che verrà presentata di seguito, svoltasi tra il 2021 e il 2022, ha avuto l'obiettivo di valutare gli esiti del percorso di formazione al Bilancio di competenze, proposto agli OML di Cisl Veneto. L'indagine si è concentrata in particolare sulle ricadute che questo ha avuto nella pratica professionale degli operatori (Piccolo, 2022).

Grazie a questa sperimentazione, anche se si è svolta in un solo servizio e con un numero limitato di professionisti, è possibile capire come il Bilancio di competenze risulti uno strumento attuale di politica attiva per il lavoro e sia ad oggi una risorsa per i servizi.

2.9.1 La nascita e l'articolazione del progetto

Il progetto nasce dalla volontà e dalla necessità di valutare gli effetti e le ricadute della formazione rispetto alla metodologia del bilancio sulle lavoro quotidiano degli

operatori del mercato del lavoro. Il percorso di formazione, infatti, ha avuto l'obiettivo di promuovere lo sviluppo professionale degli operatori di bilancio, supportandoli nell'acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto alle proprie risorse e alla loro capacità di adattare al contesto in cui si trovano ad operare. Gli stessi professionisti, infatti, avevano espresso il bisogno di una formazione rispetto alla pratica del bilancio, come risorsa per rispondere alle esigenze dell'utenza con la quale dovevano quotidianamente interfacciarsi (Piccolo, 2022).

Hanno preso parte al percorso di formazione 16 OML della Cisl Veneto, i quali hanno potuto sperimentare in prima persona la pratica del Bilancio, ripensandola, in un secondo momento, in funzione dell'utenza del servizio, ovvero giovani e adulti prevalentemente disoccupati (Piccolo, 2022).

Il percorso di formazione si è sviluppato attraverso 5 attività: la prima ha avuto l'obiettivo di individuare tutte le esperienze della vita dei partecipanti, grazie alle quali hanno acquisito nuove conoscenze e competenze. Con la seconda attività, invece, gli OML hanno potuto comprendere che cosa fossero effettivamente gli apprendimenti acquisiti, mappando successivamente saperi, conoscenze e abilità. In un secondo momento, con l'ausilio dell'Atlante del lavoro, si è cercato di tradurre le competenze emerse in un professione concreta, in un'ottica di progettualità, per poi, attraverso la quarta attività, capire effettivamente l'attuabilità del progetto. Infine, i professionisti hanno cercato di progettare un piano d'azione che permettesse loro di raggiungere effettivamente gli obiettivi prefissati (Piccolo, 2022).

A seguito del percorso di formazione, svoltosi tra gennaio e marzo 2021, è iniziata la fase valutativa con l'obiettivo di comprendere il reale grado di applicabilità degli apprendimenti acquisiti dagli OML nel loro contesto di lavoro e il grado di trasformabilità della pratica, ovvero se fosse possibile adattare il percorso di bilancio al target d'utenza della Cisl Veneto (Piccolo, 2022).

La valutazione si è svolta in tre momenti differenti:

1. analisi dei risultati emersi dalla somministrazione degli strumenti di valutazione previsti dal corso di formazione (periodo Gennaio- Giugno 2022);
2. osservazione partecipante di un OML, operativo nel servizio di Vicenza (Aprile- Giugno 2022);

3. interviste semi-strutturate rispetto agli apprendimenti acquisiti dal percorso di formazione a un anno dalla sua conclusione (Giugno- Settembre 2022).

2.9.2 Risultati emersi

Dall'analisi dei dati, raccolti grazie all'utilizzo di più tecniche di rilevazione che hanno permesso di cogliere a 360° l'impatto del percorso, è stato possibile valutare positivamente l'esperienza (Piccolo, 2022).

In primo luogo, è emersa una forte attenzione da parte degli OML verso i bisogni degli utenti, ciò ha portato il professionista ad adattare il percorso al singolo, senza, il più delle volte, attuare il bilancio per intero. Il percorso infatti è risultato applicabile nella sua interezza solamente con soggetti occupati o in fase di transizione lavorativa. I soggetti disoccupati, fruitori del Servizio al lavoro della Cisl, sottolineavano una certa urgenza nel ritrovare un nuovo impiego, quindi, l'eccessiva lunghezza del percorso di bilancio non era in linea con la richiesta (Piccolo, 2022).

Un elemento particolarmente positivo, sottolineato dai partecipanti all'esperienza, è stata la conoscenza di nuovi strumenti che, applicati al loro lavoro, hanno migliorato la qualità del servizio che, dopo l'intervento, è risultato maggiormente strutturato. Prima del percorso di formazione, infatti, gli operatori non avevano una chiara organizzazione metodologica (Piccolo, 2022).

Il percorso è risultato utile anche nel lungo termine, poiché ha prodotto un cambiamento concreto e duraturo. È risultato utile il fatto di aver avuto la possibilità di vedere applicati strumenti differenti, conoscere nuove tecniche e vederne l'applicazione. Inoltre, gli OML hanno percepito ancora di più l'importanza di ascoltare l'utente, adattando ad esso il percorso di bilancio. Gli strumenti proposti durante il percorso di formazione hanno aiutato il professionista a capire i reali bisogni del soggetto, approfondendo vincoli e risorse della persona. Inoltre, il percorso di formazione è stato utile per sensibilizzare alla pratica di bilancio anche gli altri colleghi della Cisl (Piccolo, 2022).

Il percorso di formazione ha permesso agli OML di acquisire maggiore padronanza rispetto alle pratiche di orientamento e una maggiore capacità di rispondere alle esigenze dell'utenze, permettendogli così di riorganizzare il proprio operato (Piccolo, 2022).

Il Bilancio di competenze è uno strumento flessibile, fornisce agli operatori la possibilità di adattare all'utenza i metodi, gli approcci e gli strumenti. Per rimanere tale sarà importante che questa metodologia si evolva di pari passo con il mercato del lavoro e le esigenze delle persone. (Piccolo, 2022)

2.10 Il bilancio di competenze come strumento di politica attiva per il lavoro

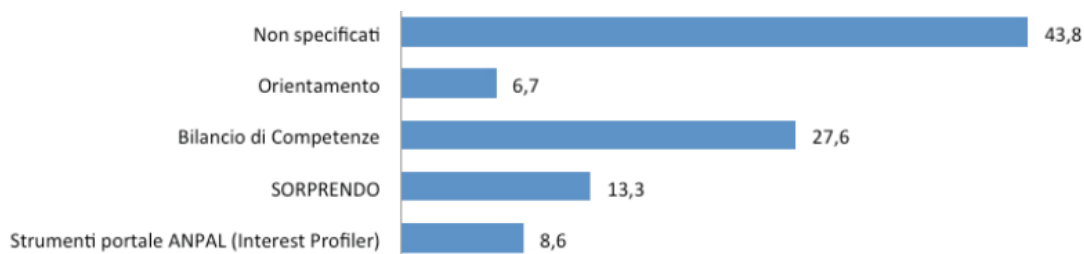
Ad oggi, anche grazie a tutte le sperimentazioni presentate in quest'elaborato, il bilancio di competenze è considerato un valido strumento di politica attiva per il lavoro, utilizzato dai servizi per l'impiego. Non ci sono molti articoli o sperimentazioni a testimonianza di ciò ma, alcuni dati ANPAL ne dimostrano l'utilità.

Dalla sperimentazione condotta dall'ANPAL nel 2018¹⁸, è emerso che la maggior parte dei Centri per l'impiego nel territorio italiano che utilizza dispositivi qualitativi per la profilazione¹⁹ degli utenti, si avvale dello strumento del bilancio di competenze, a dimostrazione di come questa sia una pratica versatile, non limitata all'ambito orientativo. Questa metodologia risulta utile infatti anche nel processo di valutazione e strutturazione del profilo dell'utente, aiutando così il consulente a conoscere il soggetto con cui dovrà lavorare. La figura 2 mostra come il 27,6% dei Cip che ha partecipato alla sperimentazione si avvalga dello strumento del bilancio di competenze per effettuare un'opera di profilazione dell'utenza (ANPAL, 2020).

¹⁸ Nel 2018 l'ANPAL ha condotto una sperimentazione riguardo all'utilizzo e all'efficacia dello strumento di self-assessment "PIAAC- Formazione & Competenze online" per la profilazione qualitativa dei soggetti che si rivolgono ai Centri per l'impiego. Per ulteriori approfondimenti consultare il Rapporto PIAAC - Formazione & competenze online nei Centri per l'impiego, 2019 - Collana Biblioteca Anpal, n. 4.

¹⁹ Per profilazione, nell'ambito delle politiche attive per il lavoro, s'intendono quelle attività e tecniche utilizzate per delineare il profilo professionale e personale dell'utente in cerca di un impiego, in modo tale da conoscerlo meglio e capire quali siano i fruitori dei servizi per il lavoro: identificando la tipologia d'utenza sarà possibile offrire loro un servizio personalizzato ed efficace (ANPAL, 2021).

Figura 2- Strumenti in uso nei Cpi per la profilazione qualitativa degli utenti (valori percentuali sul totale dei rispondenti)



Fonte: dati ANPAL, Sperimentazione dello strumento di self-assessment PIAAC online, 2018.

Sempre rispetto all'attuale utilizzo della metodologia del bilancio di competenze in Italia, è possibile riportare l'esempio della sua funzione all'interno del programma Gol. Questa è un'azione di riforma, prevista all'interno del Piano nazionale di ripresa e resilienza, promossa dal Ministero del lavoro, coordinata dall'ANPAL e attuata dalle regioni e dalle province autonome, al fine di riqualificare i servizi di politica attiva del lavoro.

L'obiettivo del programma è quello di avvicinare i cittadini ai servizi per il lavoro, promuovendo la loro occupabilità. Il servizio, infatti, si rivolge a cittadini in condizioni di fragilità, soggetti disoccupati, lavoratori che percepiscono sostegni al reddito e working poor, offrendo loro un'azione mirata e personalizzata.

Il programma Gol prevede infatti cinque percorsi differenti, percorribili dall'utente a seconda delle proprie esigenze:

- percorso 1 - Reinserimento occupazionale per soggetti facilmente occupabili e vicini al mondo del lavoro;
- percorso 2 - Aggiornamento "Upskilling" che prevede un lavoro rispetto alle competenze per coloro che hanno la necessità di migliorare la propria occupabilità;
- percorso 3 - Riqualificazione "Reskilling" per coloro che necessitano di riallinearsi al mercato del lavoro, riqualificandosi;
- percorso 4 - Lavoro e Inclusione riservato a chi è difficilmente occupabile e ha maggiore bisogno di sostegno;
- percorso 5 - Ricollocazione collettiva.

Nel sito della regione Friuli Venezia Giulia viene specificato, appunto che il bilancio di competenze è uno strumento utile per coloro che intraprendono il terzo percorso, ovvero quello di riqualificazione. Attraverso l'individuazione di specifici obiettivi professionali affini alle proprie attitudini, infatti, il soggetto può intraprendere un percorso di riqualificazione che coniughi le proprie aspirazioni personali e le esigenze del mercato del lavoro. È possibile affermare quindi che il bilancio delle competenze sia uno strumento quanto più attuale e utilizzabile all'intero dei servizi per il lavoro, un sostegno per operatori e cittadini che si trovano a fare i conti con un mercato del lavoro instabile e talvolta insidioso.

2.11 Le potenzialità del bilancio

Nel corso del capitolo sono state presentate varie sperimentazioni del bilancio di competenze, spalmate in un ampio arco temporale, dal 2002 fino ad oggi, a dimostrazione del fatto che lo studio e il perfezionamento di questa metodologia risultano ancora attuali.

Gli esempi di applicazione del bilancio di competenze ci hanno dimostrato come questo strumento sia utilizzabile con studenti, soggetti occupati che desiderano cambiare la propria traiettoria professionale, soggetti disoccupati/ inoccupati e in condizione di fragilità sociale (immigrati e detenuti).

Grazie ai recenti dati ANPAL e alla sperimentazione presso la Cisl Veneto (Piccolo, 2022), inoltre, si è potuto constatare l'attuale valore di questa metodologia all'interno dei servizi per l'impiego come **strumento orientativo, di politica attiva per il lavoro e di profiling**.

Analizzando i risultati delle varie sperimentazioni riportate, inoltre, è possibile confermare la **valenza orientativa, formativa e di empowerment socio-professionale** del bilancio di competenze.

Questa metodologia, infatti, dal punto di vista orientativo supporta i soggetti nella definizione degli obiettivi personali e professionali, aiutandoli a definire un piano d'azione per poterli raggiungere. Come emerge dal progetto Bi.dicomp (Isfol, 2006), dall'esperienza di bilancio condotta con gli ex-detenuti (Lorenzi, Serbati & Vianello, 2018) e da quella condotta presso l'università degli studi di Napoli (Capobianco et al, 2015) questo strumento dà la possibilità ai soggetti di riflettere su di sé, conoscersi ed individuare le proprie risorse e potenzialità, dalle quali partire per sviluppare il proprio progetto professionale, perseguendo chiari obiettivi. Inoltre, risultano importanti dal

punto di vista orientativo le informazioni rispetto al mercato del lavoro, acquisite dei soggetti grazie all'utilizzo dello strumento (Isfol, 2004; Cataruzza & Zaggia, 2009), ciò infatti permette loro di muoversi più consapevolmente all'interno di esso (Isfol, 2004). Il bilancio di competenze come pratica orientativa favorisce lo sviluppo e la trasformazione delle carriere professionali, promuovendo l'individuazione di percorsi adatti alle caratteristiche del singolo (Isfol, 2004) che tengano conto anche dei vincoli e delle risorse contestuali (Alberici & Serreri, 2009).

Dal punto di vista formativo, invece, il soggetto grazie al bilancio di competenze, acquisisce la forma del pensiero strategico e la capacità di riprogettarsi, preparandosi così a fronteggiare le difficoltà che potrebbe incontrare nel corso della propria vita personale e professionale. Inoltre, anche dal punto di vista formativo e non solo da quello orientativo, risulta particolarmente utile la conoscenza di sé stessi e del contesto nel quale si è inseriti, attraverso la conoscenza, infatti, il soggetto potrà imparare a muoversi nel contesto (Capobianco et al., 2015). Anche l'opportunità stessa di riflettere sulle proprie esperienze durante il bilancio di competenze costituisce una vera e propria occasione di apprendimento per il soggetto.

La valenza di empowerment socio-professionale del bilancio di competenze emerge in maniera molto evidente in tutte le sperimentazioni presentate. L'acquisizione di consapevolezza rispetto a sé stessi e alle proprie risorse, favorisce nei soggetti l'incremento di fiducia in sé e nelle proprie capacità. Di pari passo lo strumento favorisce una maggiore autoefficacia, il soggetto infatti sarà impegnato e determinato a raggiungere i propri obiettivi (Isfol, 2004). Anche dal punto di vista dei consulenti, come si evince dalla sperimentazione sulla formazione degli OML della Cisl e quella avvenuta in ambito cooperativo, il fatto di aver approfondito l'utilizzo dello strumento di bilancio ha aumentato le loro possibilità di risposta alle esigenze degli utenti, migliorando la qualità del servizio (Piccolo, 2022; Serbati & Surian, 2013).

Altri elementi ricorrenti che sono stati apprezzati dagli utenti protagonisti delle varie sperimentazioni e che possono essere considerati punti di forza della metodologia sono:

- le metodologie attive che caratterizzano le varie attività;
- la centralità e la valorizzazione della persona, protagonista del proprio percorso;
- la relazione tra consulente e cliente.

Per concludere è interessante soffermarsi anche sulle criticità segnalate dagli utenti e dai consulenti che hanno partecipato alla sperimentazione.

Per prima cosa, gli OML della Cisl Veneto hanno affermato che il bilancio di competenze così com'è progettato, è difficile da attuare con soggetti disoccupati che si rivolgono al servizio, essi necessitano di una soluzione lavorativa immediata, con loro, infatti, i consulenti del servizio veneto attuano solamente parte della metodologia che invece applicano interamente con utenti occupati (Piccolo, 2022).

I soggetti immigrati disoccupati del progetto condotto da Cataruzza e Zaggia, invece, data la particolarità della loro situazione e del contesto in cui si è svolto il progetto, non hanno denunciato l'eccessiva lunghezza del percorso, anzi avrebbero necessitato di più ore, ma, la difficoltà, anche per ovvi motivi linguistici, di comprendere le schede somministrate. Le lunghezza e l'eccessiva quantità delle schede da compilare, però, è stata sottolineata anche dagli ex-detenuiti che hanno partecipato alla sperimentazione di Lorenzi, Serbati e Vianello. Questo dato suggerisce che sarebbe opportuno, soprattutto quando l'utenza è più fragile, ripensare e semplificare il bilancio di competenze affinché possa essere una pratica più veloce e facilmente utilizzabile da tutti, prestando attenzione a non snaturarla, conservandone il valore riflessivo.

Si conclude il capitolo sulle sperimentazioni sottolineando e riassumendo l'utilità di questa pratica con valenza orientativa, formativa e di empowerment professionale che la rendono un ottimo strumento di politica attiva per il lavoro, in un contesto come quello odierno in cui al soggetto è richiesta una continua trasformazione per adattarsi ai cambiamenti.

CAPITOLO III

LA RICERCA E IL LABORATORIO DI BILANCIO DELLE COMPETENZE

Nel corso dell'elaborato, il bilancio di competenze si è rivelato uno strumento flessibile e versatile, infatti può essere utilizzato in modi differenti, a seconda dell'esigenza degli utenti. Questa metodologia si rivolge ad un'ampia fetta di popolazione: soggetti occupati, disoccupati, studenti etc. che ricorrono al suo utilizzo con differenti motivazioni, per questo, come si evince da quest'elaborato, il bilancio può e deve essere adattato ad ogni singola casistica.

Inoltre, in particolare nel capitolo II, grazie alle sperimentazioni condotte nel corso degli anni e ripercorse nel capitolo, è emerso il valore orientativo, formativo e di empowerment socio-professionale di questa pratica a sostegno dell'occupabilità. Infatti, il bilancio di competenze offre al soggetto un spazio fisico e temporale di riflessione, che permette alla persona di riprogettare la propria vita personale e professionale, con il costante sostegno e supporto del consulente.

In questo capitolo, invece, si andrà ad approfondire dal punto di vista empirico la metodologia, infatti, verrà riportato lo studio qualitativo sul laboratorio di bilancio di competenze. Quest'esperienza, unica nel suo genere, si è svolta all'interno del corso di laurea magistrale in Management dei servizi educativi e della formazione continua dell'Università di Padova, programmata e condotta dalla professoressa Cristina Zaggia per dare la possibilità agli studenti di approfondire nella pratica il tema della valutazione delle competenze, attraverso la simulazione del percorso di bilancio.

Nel presente capitolo, quindi, oltre ad illustrare e spiegare lo svolgimento di questa peculiare esperienza, verrà ripercorso il disegno di ricerca: finalità, domanda da cui è nato lo studio, profilo degli studenti che hanno preso parte al laboratorio e metodologia/ strumentazione di ricerca utilizzata.

Lo studio quindi si propone di portare alla luce il valore del laboratorio di bilancio e della metodologia stessa, mettendo in evidenza le ricadute presenti e future in termini di utilità che questa potrebbe avere nelle vite dei partecipanti e gli apprendimenti che essa ha generato.

3.1 Domanda, finalità e ipotesi della ricerca

Alla luce di quanto emerso dai capitoli precedenti, in particolare quello in cui sono state illustrate le sperimentazioni avvenute nel corso degli anni, si è visto come il bilancio di competenze sia un valido strumento di politica attiva per il lavoro, con valenza formativa, di orientamento e di empowerment socio-professionale. Inoltre, è stata dimostrata la flessibilità di questo strumento che può essere utilizzato con diverse tipologie d'utenza e in diversi contesti: dall'università, ai centri per l'impiego.

Emerge, inoltre, la necessità di formare nuovi consulenti di bilancio dato lo sviluppo e le potenzialità di questa pratica, affinché gli utenti possano accedere a questo servizio e sfruttarne al massimo i benefici. In un mondo in continuo cambiamento e trasformazione come quello odierno, infatti, il lavoro è in continua evoluzione e le persone sono chiamate ad aggiornarsi e reinventarsi in funzione di questi. Mai come oggi, infatti, risulta necessario e valido uno strumento come quello del bilancio di competenze, spazio fisico e temporale che permette al soggetto di riflettere su sé stesso e sulla propria vita professionale.

È proprio per queste motivazioni che risulta importante continuare a sperimentare e studiare questa metodologia, dimostrandone così il valore e l'utilità.

Il laboratorio di bilancio, oggetto di studio di questa ricerca, rappresenta un'esperienza importante e singolare nel mondo dell'orientamento e della formazione degli adulti e per questo meritevole d'attenzione. L'obiettivo dello studio, infatti, è quello di dimostrare la validità di questa pratica, concentrandosi sugli apprendimenti acquisiti dagli studenti nel corso del laboratorio e sull'utilità di quest'esperienza nella vita presente e futura dei protagonisti del laboratorio.

L'obiettivo della ricerca assume una forma interrogativa in quella che è la domanda dello studio: *“Quali sono gli apprendimenti generati dal laboratorio del bilancio di competenze e qual è l'utilità che quest'esperienza può avere nella vita personale e professionale, presente e futura dei partecipanti?”*

All'inizio del laboratorio, configuratosi come una pratica didattica ideata e attuata all'interno di un contesto universitario, sono stati formulati dei risultati di apprendimento, questi possono essere traslati all'interno di questa ricerca come ipotesi dello studio. Il laboratorio di competenze infatti avrebbe dovuto agevolare la conoscenza e l'utilizzo degli strumenti di bilancio e fare in modo che lo studente imparasse a riconoscere e

autovalutare le competenze acquisite in contesti formali, non formali e informali, avendo portato a termine il bilancio di competenze in qualità di cliente o di consulente. Dal punto di vista dell'utilità futura inoltre è possibile pensare che, dall'analisi dei dati raccolti, vengano confermate le valenze orientative, formative e di empowerment socio-professionale della pratica, sia dal punto di vista dei clienti, sia da quello dei consulenti.

3.2 *L'approccio qualitativo e la Grounded Theory*

Questa ricerca segue l'approccio qualitativo, si presta quindi all'interpretazione dei dati provenienti dalla realtà indagata; questa tipologia differisce infatti dalle ricerche quantitative finalizzate a testare una teoria già esistente (Semeraro, 2014). Lo studio qualitativo, infatti, mediante una serie di pratiche interpretative analizza il mondo circostante, rendendolo visibile e portando alla luce nuovi aspetti (Semeraro, 2014). Questa specifica metodologia di ricerca segue un processo induttivo: partendo dall'osservazione della realtà e da dati empirici vengono formulate alcune interpretazioni (Semeraro, 2014).

Fa parte della ricerca qualitativa la Grounded Theory, tecnica specifica scelta per condurre lo studio che, come affermato da Glaser e Strauss, fondatori di questa metodologia nel 1967, è sostanzialmente:

un metodo generale di analisi comparativa (...) e un insieme di procedure capaci di generare sistematicamente una teoria fondata sui dati.

Da questa definizione è possibile dedurre che la G.T. consista in un insieme di strumenti e procedure sistematiche che permettono ai ricercatori di trattare dati empirici. L'output di una ricerca condotta attraverso la G.T. è infatti una teoria affidabile, basata su dati empirici (Tarozzi, 2008).

Ci sono vari tratti metodologici che caratterizzano questa tipologia di ricerca. Per prima cosa è fondamentale che il fenomeno venga approfondito in maniera adeguata ed aderente ai dati, si parla infatti di adeguatezza al fenomeno. L'oggetto di studio, inoltre, dev'essere centrale all'interno della ricerca e dev'essere esaminato attentamente al fine di mettere in luce nuovi aspetti del fenomeno indagato. Un'altra caratteristica infatti è la funzionalità, la ricerca dev'essere finalizzata ad apportare ed elaborare nuove conoscenze e nuove teorie. Infine la sua struttura, anche se radicata sui dati empirici è necessario che sia flessibile e quindi modificabile. Una teoria *grounded*, infatti, è una teoria dinamica, che muta nel tempo a seconda dei nuovi dati emersi attraverso le nuove ricerche, questa

caratteristica rappresenta un valore aggiunto per la G.T. perché sottolinea la possibilità di poter continuare ad aggiornare le nuove teorie e quindi progredire ed evolversi (Tarozzi, 2008).

Da un punto di vista più tecnico e concreto invece la G.T., è caratterizzata da i seguenti elementi (Tarozzi, 2008):

- permette di esplorare i processi alla base dei fenomeni osservati, facendo emergere i processi sociali e psicologici basilari;
- l'utilizzo del campionamento teorico, ovvero una particolare modalità di campionamento che permette di risolvere la scarsa validità del campionamento qualitativo;
- la raccolta e l'analisi dei dati procedono di pari passo;
- l'utilizzo della comparazione ad ogni step di analisi, per cui i dati vengono comparati costantemente tra loro;
- la codifica è elaborata partendo dai dati;
- dai dati si cerca di elaborare un concetto;
- durante il processo di analisi vengono annotate considerazioni riassunte attraverso diagrammi.

La Grounded Theory si sviluppa attraverso le seguenti fasi:

1. individuazione di un'area d'indagine;
2. definizione della domanda di ricerca;
3. scelta dei metodi e la strumentazione più adeguata;
4. raccolta e codifica dei dati;
5. effettuazione del campionamento teorico, ovvero la scelta di altri soggetti che parteciperanno alla ricerca, in modo tale da indagare elementi emersi durante la codifica dei primi dati raccolti;
6. raccolta di ulteriori dati;
7. stesura di annotazioni, memo e mappe concettuali;
8. codifica teorica, durante la quale si cercano dei collegamenti con la teoria;
9. stesura del report di ricerca;
10. verifica e valutazione del processo.

È necessario specificare che queste linee guida e i concetti sono stati adattati alla ricerca presentata in quest'elaborato e alle condizioni del contesto, non è stato effettuato

infatti il campionamento teorico, poiché tutta la popolazione che ha partecipato al laboratorio è stata coinvolta nello studio e non è stata necessaria la raccolta di ulteriori dati.

Infine, è importante sottolineare che, secondo la ricerca qualitativa e quindi alla Grounded Theory, i fenomeni analizzati dal ricercatore derivano da situazioni reali e quotidiane, da cui è possibile ricavare dati analizzabili e rilevanti che aiutano il ricercatore e la comunità a leggere più chiaramente la realtà (Semeraro, 2014), proprio come nel caso dello studio riportato in quest'elaborato.

3.3 Il contesto: il laboratorio di bilancio delle competenze

Il laboratorio di bilancio che verrà approfondito nel presente paragrafo, nasce all'interno del corso di laurea in Management dei servizi educativi e della formazione continua dell'Università degli studi di Padova, ideato in particolare per gli studenti del corso interclasse in Scienze dell'educazione e della formazione continua (LM-57)²⁰.

Il laboratorio, promosso dalla professoressa Cristina Zaggia, si è svolto di pari passo al corso di Valutazione e certificazione della qualità e delle competenze, al fine di consolidare nella pratica alcuni argomenti teorici affrontati durante le lezioni frontali. Gli studenti hanno avuto infatti la possibilità di sperimentare in prima persona il percorso di bilancio, alcuni in veste di consulenti, altri in quella di clienti.

Il laboratorio di bilancio, oggetto di studio della ricerca, rappresenta un'esperienza di bilancio unica nel suo genere.

3.3.1 Le finalità e gli obiettivi del laboratorio di bilancio

Il laboratorio di bilancio di competenze è stato ideato per gli studenti dell'università padovana con la finalità di simulare la metodologia del bilancio di competenze, approfondendo in questo modo il tema della valutazione delle competenze e dando la possibilità ai soggetti di sperimentare una metodologia con valenza formativa, orientativa e di empowerment socio-professionale come quella del bilancio. È noto come

²⁰ Il corso di laurea in Management dei servizi educativi e della formazione continua è un corso di laurea interclasse, gli studenti, al momento dell'iscrizione, possono scegliere se frequentare il corso LM-50 orientato al coordinamento dei servizi educativi, o LM-57, quest'ultimo incentrato maggiormente sulla formazione degli adulti e la gestione delle risorse umane. È proprio in quest'ultimo indirizzo che ha avuto luogo il laboratorio di bilancio.

infatti la pratica permetta di consolidare la teoria delle lezioni frontali, dando la possibilità ai soggetti di fare esperienza di ciò che leggono sui libri.

L'obiettivo del percorso era quello di promuovere lo sviluppo di competenze progettuali e applicative rispetto al percorso di bilancio delle competenze, inteso come uno spazio fisico e temporale di riflessione, al fine di conoscere meglio sé stessi e il contesto organizzativo nel quale si è inseriti, negoziando così un progetto professionale e di vita realistico e attuabile (Ruffini & Sarchielli, 2001).

Dato che il laboratorio si è svolto all'interno di un corso di studi e aveva quindi delle finalità prevalentemente formative, all'inizio del percorso sono stati presentati agli studenti i risultati di apprendimento attesi, questi ultimi al termine del percorso sarebbero stati in grado di:

- interpretare il ruolo del cliente o del consulente a seconda di quello interpretato;
- individuare e applicare gli strumenti più adatti per uno specifico percorso di bilancio;
- individuare e autovalutare le competenze acquisite nei vari contesti educativi.

3.3.2 La struttura del laboratorio

Il laboratorio di bilancio che si è svolto nel periodo tra settembre 2022 e gennaio 2023, costituiva per gli studenti del secondo anno un'attività didattica obbligatoria, per la quale era richiesta la presenza in aula e anche un costante lavoro da casa.

Il laboratorio aveva un valore di 6 CFU per gli studenti, ai quali, al termine del percorso, è stato assegnato un punteggio da 1 a 7 sulla base di delle schede prodotte nel corso del laboratorio, sulla valutazione tra pari completata da ciascuno alla fine del percorso e sulla compilazione della scheda di riflessione e di autovalutazione rispetto ai saperi acquisiti grazie all'esperienza. Quest'ultima, come verrà spiegato successivamente, è stata utilizzata come strumento di valutazione ai fini della ricerca presentata in quest'elaborato.

L'esperienza prevedeva sette incontri in aula, presso la sede dell'Università degli studi di Padova di Rovigo, durante i quali venivano introdotte le varie fasi del percorso di bilancio e gli strumenti che gli studenti avrebbero dovuto utilizzare.

È fondamentale precisare che il laboratorio si svolgeva al venerdì in due turni: quello della mattina e quello del pomeriggio. Ogni studente all'inizio dell'esperienza

aveva comunicato alla professoressa in quale turno avrebbe frequentato il laboratorio, chiaramente il numero di partecipanti è stato equamente suddiviso nei due turni.

Sulla base del turno frequentato dagli studenti, che in totale erano 44, e delle loro caratteristiche, sono state formate, prima dell'inizio del percorso, 22 coppie di lavoro. Agli studenti infatti durante il periodo estivo era stato richiesto di compilare, attraverso la piattaforma Moodle del corso, un questionario al fine di raccogliere le seguenti informazioni:

- età;
- titolo di laurea triennale;
- ulteriori specializzazioni;
- esperienze professionali, comprese quelle di tirocinio;
- esperienze extra professionale;
- esperienze nell'ambito dell'orientamento e della formazione.

Sulla base di queste informazioni sono state create le coppie, all'interno delle quali ad un soggetto, generalmente quello con più esperienza lavorativa, è stato assegnato il ruolo del cliente, all'altro quello del consulente. Il primo, a cui è stata richiesta la disponibilità a narrarsi, ha avuto quindi la possibilità di sperimentare in prima persona il percorso di bilancio; il secondo, a cui era richiesto di mantenere il riserbo sulle informazioni rivelate dal cliente, ha potuto sperimentare la metodologia da un punto di vista professionale, trovandosi a gestire una relazione d'aiuto e di accompagnamento.

Il laboratorio si è svolto attraverso sette incontri, tutti strutturati allo stesso modo: per prima cosa veniva presentato e spiegato lo step del bilancio che le coppie avrebbero affrontato e gli strumenti che avrebbero utilizzato. A questo primo momento introduttivo seguiva una sessione di lavoro che prevedeva la riflessione rispetto ad un tema specifico, con l'aiuto delle schede e degli strumenti messi a disposizione, infine erano previsti dei momenti di discussione in plenaria per condividere pensieri, difficoltà e idee rispetto al percorso di bilancio. Durante ogni incontro di laboratorio la professoressa oltre ad introdurre la giornata, supervisionava le coppie e interveniva in caso di difficoltà.

È doveroso precisare che l'attività di laboratorio era di carattere obbligatorio, per cui i clienti sono stati chiamati ad elaborare un progetto professionale anche se non lo ritenevano necessario, mentre coloro che hanno svolto il ruolo del consulente non avevano tutte le competenze richieste ad un professionista. Questi elementi stonano

rispetto alla reale natura del bilancio di competenze, per questo motivo è necessario sottolineare le finalità e gli obiettivi formativi di quest'attività didattica laboratoriale.

3.3.3 Il programma del laboratorio di bilancio

Il laboratorio di bilancio si è articolato in sette incontri in aula. Gli incontri si svolgevano al venerdì in due turni, quello della mattina e quello del pomeriggio, in questo modo la professoressa avrebbe potuto seguire al meglio tutte le coppie di lavoro. Gli incontri che avevano una durata di tre ore l'uno, erano finalizzati ad introdurre il materiale e lo step di bilancio su cui cliente e consulente avrebbero dovuto lavorare. La consulenza iniziava in aula e, se le schede non erano state terminate, proseguiva su Zoom, infatti la coppia poteva organizzare degli incontri online per terminare il lavoro.

La tabella 4, ripresa direttamente dal materiale utilizzato in aula con gli studenti, mostra la programmazione degli incontri, gli argomenti del giorno e segnala agli studenti le schede oggetto di valutazione, ovvero quelle più rilevanti nell'esperienza.

Tabella 4- Programma del laboratorio di bilancio

Data	Orario	Tappe del percorso di bilancio
30/09/22	9.30-12.30 o 13.30-16.30	Contratto di bilancio L'Autobiografia ragionata
21/10/22	9.30-12.30 o 13.30-16.30	Il Dossier formativo, professionale ed extraprofessionale (prodotto valutato, max 1 punto)
28/10/22	9.30-12.30 o 13.30-16.30	Le Qualità personali I Valori personali e professionali La Sintesi dei saperi
18/11/22	9.30-12.30 o 13.30-16.30	Dai Saperi alle Competenze (prodotto valutato, max 1 punto)
02/12/22	9.30-12.30 o 13.30-16.30	Analisi dei repertori professionali Le piste di sviluppo La scelta delle professioni
16/12/22	9.30-12.30 o 13.30-16.30	Le tappe del mio progetto Il mio progetto professionale (redatto dal cliente, valutato max 1 punto) Il documento di sintesi (redatto dal consulente, valutato max 1 punto)
20/01/23	9.30-12.30 o 13.30-16.30	Lettura finale dei documenti di sintesi redatti Valutazione tra pari (max 2 punti) e valutazione delle riflessioni di autovalutazione dei saperi acquisiti (max 2 punti)

Verranno ripercorsi ora i singoli incontri, presentando finalità, strumenti e tecniche utilizzate durante ogni fase.

PRIMO INCONTRO

Durante il **primo incontro** era previsto un momento introduttivo, scandito in questo modo:

- introduzione all'esperienza del laboratorio di bilancio (regole d'aula, finalità, programmazione...);
- approfondimento rispetto alla metodologia del bilancio di competenze.

In seguito, agli studenti sono state comunicate le coppie di lavoro ed è stato dato inizio al percorso di bilancio.

All'inizio di ogni incontro, era prevista una breve parte teorica, nella quale la professoressa contestualizzava nella teoria ciò che gli studenti avrebbero prodotto nella pratica, venivano spiegate quindi le schede, le tecniche, la metodologia e la fase di bilancio su cui avrebbero lavorato.

Durante questo primo incontro le coppie sono state chiamate a firmare il contratto di bilancio. Questa, come dichiarato nel Documento tecnico di bilancio di competenze redatto dall'Isfol nel 2008, è un'azione fondamentale che deve essere fatta durante la fase preliminare del bilancio. Attraverso questo patto il cliente dichiara di essere consapevole e consenziente del percorso che intraprenderà e di essere determinato nel raggiungimento degli obiettivi prefissati. Dall'altra parte il consulente s'impegna a rispettare la riservatezza del percorso e dei documenti prodotti durante il bilancio, garantendo costante supporto al cliente.

Successivamente la coppia di lavoro è entrata nel vivo del bilancio e del rapporto di consulenza, attraverso la rilettura delle esperienze. Per fare ciò è stata utilizzata la metodologia dell'autobiografia ragionata e la scheda "La mia autobiografia" per far emergere e annotare le esperienze significative della vita del soggetto. La scheda "La mia autobiografia" è uno strumento creato appositamente per il laboratorio sulla base dell'autobiografia ragionata di Desroche. Questa metodologia si basa sul presupposto che le persone abbiano un potenziale acquisito nel corso delle proprie esperienze formative, sociali e professionali. Lo scopo dell'autobiografia ragionata è quello di fare in modo che il soggetto sprigioni e prenda consapevolezza di questo suo potenziale, attraverso la narrazione libera delle proprie esperienze. Narrando il soggetto può trovare il filo conduttore della propria vita.. Al colloquio prendono parte la "persona progetto", ovvero

il cliente e la “persona risorsa” ovvero il consulente che deve supportare il soggetto nel suo percorso (Zaggia, 2022).

Gli studenti successivamente sono stati chiamati ad annotare nella scheda “La mia autobiografia” le esperienze vissute, in ordine cronologico. Le esperienze riguardavano i seguenti ambiti:

- **studi formali:** istruzione primaria, secondaria e superiore, anche percorsi interrotti, formazione continua e/o comunque certificata attraverso attestati;
- **studi in/non formali:** stage, viaggi di studio, corsi a distanza, corsi da autodidatta ecc.;
- **attività extraprofessionali:** appartenenza ad associazioni o a gruppi culturali, di divertimento, di volontariato, sportivi, ecc.;
- **attività professionali:** tutti i lavori svolti;
- **eventi (storici, sociali, personali):** episodi significativi che hanno provocato **trasformazioni** a livello personale (ad esempio: maggiore responsabilità, maggiore investimento nella famiglia, ecc.).

SECONDO INCONTRO

Il **secondo incontro** è cominciato in plenaria con una revisione dei feedback dati dagli studenti a seguito del primo incontro. Sulla piattaforma Moodle del corso, infatti, la professoressa aveva aperto uno sportello nel quale gli studenti, in forma anonima, potevano esprimere liberamente i propri pensieri e sensazioni rispetto all’andamento del laboratorio e del loro percorso.

Successivamente, sono stati introdotti gli strumenti e le metodologie che gli studenti avrebbero utilizzato per proseguire il bilancio di competenze.

In questo secondo incontro infatti i clienti, con l’aiuto dei consulenti, avrebbero dovuto riportare all’interno del “Dossier delle esperienze formative ed extra/professionali” le esperienze formative, professionali ed extraprofessionali analizzandole in termini di conoscenze e abilità acquisite e qualità personali maturate.

Le conoscenze dovevano essere espresse attraverso concetti, fatti, teorie, procedure, metodi e/o tecniche. Le abilità, invece, dovevano essere descritte seguendo una specifica sintassi: verbo all’infinito che esprimesse un’azione concreta (es. applicare)

o astratta (es. associare), seguito da un sostantivo che specificasse l'oggetto dell'abilità, per esempio "calcolare le percentuali" (Dgr Veneto n. 2895 del 28/12/2012).

Al fine di agevolare l'esplicitazione delle abilità, delle conoscenze e delle qualità maturate nel corso del vissuto del soggetto, sono state presentate agli studenti alcune tecniche di esplicitazione, utilizzabili a discrezione della coppia di lavoro. Le tecniche presentate sono state:

- tecnica dell'incidente critico di I.C. Flanagan (1954);
- tecnica del sosia di I. Oddone (1977);
- intervista di esplicitazione di P. Vermersch (1994);
- analisi del lavoro di Y. Clot (2000).

La tecnica dell'incidente critico è stata introdotta da Flanagan che l'ha definita come un insieme di procedure che favoriscono l'osservazione del comportamento umano in situazioni critiche. Il rivivere con la memoria eventi critici e il comportamento attuato in quella situazione favorisce la riflessione e l'auto-riflessione (Damiani & Surian; 2012), in questo modo, nel caso specifico della pratica di bilancio, il soggetto può ripensare alle abilità e alle conoscenze che ha dovuto attuare per risolvere il problema, maturando una consapevolezza rispetto alle proprie potenzialità e ai propri limiti.

La tecnica del sosia è stata elaborata da Oddone negli anni '70 e prevede che un soggetto chieda all'interlocutore di dargli tutte le informazioni utili affinché lo possa sostituire durante una giornata di lavoro (Zaggia, 2021). In questo modo il cliente ripercorre la giornata-tipo lavorativa ed esplicita abilità, competenze e saperi di natura esplicita o implicita messi in atto.

La tecnica dell'intervista di esplicitazione di Vermersch è tra le metodologie più note e consiste nel verbalizzare le azioni compiute dal cliente in una particolare situazione, al fine di individuare le cause del successo/ insuccesso della stessa (Zaggia, 2021).

Infine, l'analisi di lavoro, più recente rispetto alle altre, è stata introdotta da Clot ed è un'analisi clinica delle azioni, si parte da queste ultime per arrivare all'esplicitazione e alla comprensione dell'azione stessa, acquisendo consapevolezza rispetto alle variabili interne ed esterne che hanno influenzato il suo comportamento (Zaggia, 2021).

La consulenza rispetto all'esplicitazione delle esperienze è iniziata in aula e proseguita online.

TERZO INCONTRO

Come il secondo incontro, anche il **terzo** è iniziato con la revisione di alcuni feedback significativi dati dagli studenti, è proseguito poi con la spiegazione del lavoro che avrebbero dovuto fare ed è terminato con il lavoro di consulenza a coppie.

Il tema del terzo incontro riguardava l'individuazione della qualità personali, dei valori personali e professionali e la sintesi delle conoscenze, delle abilità e delle qualità possedute dal cliente. Il consulente aveva il compito di supportare e guidare il cliente nell'individuazione di queste caratteristiche, sviluppando e affinando abilità e competenze rispetto alla relazione d'aiuto e di accompagnamento.

Al fine di agevolare i clienti e i consulenti nell'individuazione di questi elementi, fondamentali per la definizione di un obiettivo professionale e quindi per la stesura di un piano d'azione, sono state predisposte quattro schede:

- scheda 1 “Qualità puniti deboli e l'altra faccia della medaglia”²¹, in questa scheda erano elencate una serie di qualità, il cliente con l'aiuto del consulente doveva individuare e riportare nella tabella quelle che sentiva proprie. Dopo questo passaggio la coppia di lavoro avrebbe dovuto individuare tra i punti di debolezza elencati quelli del cliente, ragionando poi sulla qualità che si nascondeva dietro quel punto di debolezza. Questo serviva per sviluppare la consapevolezza che ogni “difetto” nasconde dietro di sé un pregio. Per esempio se una persona si definisce pignola, molto probabilmente sarà anche meticolosa e attenta ai dettagli;
- scheda 2 “Valori personali”. Nella scheda erano riportati una serie di valori a cui i clienti dovevano attribuire un grado di importanza (alto- medio- basso);
- scheda 3 “Valori professionali”, gli studenti dovevano attribuire ai valori riportati nella scheda un punteggio da 0 (per nulla) a 4 (molto importante);
- scheda 4 “Riepilogo conoscenze/abilità e qualità personali” in cui dovevano inserire le caratteristiche emerse durante il percorso.

Nel caso in cui per il cliente fosse risultato difficile individuare alcuni di questi elementi, il consulente avrebbe potuto ricorrere alla tecnica dell'incidente critico, stimolando il compagno di lavoro a riflettere sulle proprie caratteristiche/valori.

²¹ Fonte: G. Antoni, N. Giaconi (2003) *Scegli la tua professione. Il bilancio delle competenze per la creazione dell'obiettivo professionale*, Maggioli

QUARTO INCONTRO

Il **quarto incontro** verteva sulla formalizzazione delle abilità e delle competenze acquisite dal soggetto nel contesto professionale ed extraprofessionale.

Successivamente al riepilogo dei feedback dell'incontro precedente, è intervenuta un'esperta dell'Atlante del lavoro del lavoro e delle qualificazioni per spiegarne il funzionamento. Questo strumento è stato messo a punto dall'INAP nel 2013, come supporto al sistema per l'apprendimento permanente e ai servizi per l'inserimento lavorativo. L'Atlante del lavoro infatti descrive le professioni in termini di compiti, prodotti e servizi potenzialmente erogabili.

All'interno dell'Atlante si trovano i Settori socio-economici, che a loro volta sono divisi in Processi, ovvero insiemi di attività che hanno un input e un output, al loro interno è possibile trovare le Sequenze di processo, nelle quali sono contenute le ADA (Aree Di Attività), ovvero le singole attività che deve realizzare un soggetto che si trova ad operare in quello specifico settore.

Utilizzando questo strumento e il Repertorio Regionale delle professioni, i clienti e i consulenti hanno potuto collocare all'interno di un sistema formale le loro competenze, basandosi su ciò che realmente accade nel mondo del lavoro, individuando il profilo professionale che più corrispondeva al loro. Le informazioni ottenute attraverso questo processo di ricerca sono state raccolte e inserite all'interno della tabella "Dai saperi alle competenze".

QUINTO INCONTRO

Il **quinto incontro** è cominciato con il debriefing dell'incontro precedente, in seguito è stata introdotta un'attività di gruppo, il laboratorio, infatti, quel giorno si è svolto in un modo differente rispetto alle volte precedenti.

Sia i consulenti che i clienti sono stati invitati a partecipare all'attività del *photolangage*, una tecnica messa a punto da un gruppo di psicologi e psicosociologi londinesi, Babin, Baptiste & Bélisle, nel 1968. Questa strategia, applicata originariamente con adolescenti, implica l'utilizzo di immagini e ne sfrutta il potere evocativo e proiettivo, al fine di stimolare la riflessione e l'espressione di emozioni, sentimenti e pensieri rispetto al vissuto personale e al tema proposto dal formatore (Bélisle, 2017).

L'attività del Photolangage iniziò ad essere utilizzata nell'ambito della formazione degli adulti negli anni '70 del '900, quando in Francia venne finanziato il sistema della formazione continua in ambito professionale. In quest'occasione vennero elaborati alcuni dossier fotografici incentrati su particolari temi tipici dell'età adulta (Bélisle, 2017).

Ad oggi il Photolangage è utilizzato a fini terapeutici e formativa, nella ricerca, nell'ambito dell'orientamento professionale e nell'animazione di attività creative per facilitare lo scambio all'interno del gruppo partendo da immagini nuove che stimolano la curiosità e l'attenzione delle persone (Bélisle, 2017).

Lo scambio, favorito dell'utilizzo delle immagini, permette ai soggetti di confrontare il proprio punto di vista con opinioni differenti, valorizzando la diversità di idee e di pensiero in un gruppo di pari (Bélisle, 2017).

Ai clienti, in accordo con questa metodologia, è stato dato il tempo per osservare le immagini e scegliere quella che più rappresentava la vita lavorativa che avrebbero voluto per il loro futuro e, successivamente, è stato chiesto loro di condividere in gruppo le loro riflessioni. La presentazione in gruppo dell'immagine scelta, infatti, rappresenta un'opportunità per il soggetto che in quel momento ha la possibilità di appropriarsi della scelta compiuta e prendere consapevolezza della propria visione della realtà (Vacheret, 2002).

L'obiettivo dell'attività del Photolangage all'interno del laboratorio, infatti, era quello di stimolare i partecipanti ad osservare le cose anche dal punto di vista dei colleghi mettendosi in discussione ed esplorando nuove prospettive, per uscire dai propri schemi e considerare strade alternative rispetto al proprio futuro professionale.

Durante la presentazione i consulenti dovevano annotare quanto scelto e argomentato dal proprio cliente, così da poterlo orientare nel momento della scelta professionale.

Conclusa l'attività del photolangage i clienti e i consulenti hanno proseguito il lavoro di consulenza, completando, sulla base di quanto emerso durante il percorso di bilancio e l'attività di quella mattina, la scheda "La scelta delle professioni", individuando le possibili professioni che avrebbero potuto fare in futuro. L'attività è cominciata in aula e proseguita a casa attraverso incontri zoom.

SESTO INCONTRO

Il **sesto incontro** corrispondeva alla fase finale del percorso di bilancio, infatti durante il laboratorio, dopo una breve spiegazione la coppia di lavoro si è dedicata alla stesura del progetto professionale, attraverso la compilazione della scheda “Il mio progetto professionale”. In questo modo i clienti hanno potuto elaborare un piano d’azione concreto e attuabile, in funzione del proprio obiettivo.

Dall’altra parte i consulenti avevano il compito di elaborare “Il documento di sintesi”, un documento riepilogativo di tutta l’esperienza di bilancio del cliente, per dare un rimando di quella che è stata la sua crescita e i passi fondamentali compiuti.

SETTIMO INCONTRO

Durante il **settimo e ultimo incontro** si sono tirate le somme di quella che è stata per gli studenti un’esperienza di quattro mesi, in cui i partecipanti, chi nelle vesti di clienti chi in quelle di consulenti, hanno dovuto mettersi in gioco.

Dopo un breve momento introduttivo in plenaria, c’è stato un momento dedicato alla coppia di lavoro nel quale ogni consulente ha fatto leggere al proprio cliente la scheda di sintesi che aveva preparato, per dargli un rimando di quello che era stato il percorso del soggetto.

Infine si è svolto il momento delle valutazioni. Inizialmente c’è stato un momento di valutazione tra pari durante il quale i consulenti hanno valutato il proprio cliente e viceversa. In seguito ogni studente ha completato la scheda di autovalutazione rispetto ai saperi acquisiti nel quale era invitato a riflettere sugli apprendimenti generati durante il laboratorio e sull’utilità che quell’esperienza avrebbe avuto per il suo futuro.

3.4 I partecipanti

La popolazione di riferimento è composta dai 44 studenti universitari del corso di laurea magistrale in Management dei servizi educativi e della formazione continua, dell’Università degli studi di Padova, che hanno partecipato al laboratorio durante l’anno accademico 2022/2023. Gli studenti del secondo anno che hanno svolto il percorso di bilancio nelle vesti di clienti, oppure in quelle di consulenti, al termine del laboratorio, hanno compilato il questionario a domande aperte che, a sua volta, è stato analizzato al fine di rispondere alla domanda di ricerca.

Come appena ribadito, gli studenti sono stati divisi, a seconda delle loro caratteristiche, in due gruppi: quello dei clienti e quello dei consulenti. Per assegnare loro un ruolo sono state considerate in particolare le esperienze formative, professionali ed extra-professionali di ognuno. Inoltre, l'organizzatore del laboratorio, al momento della creazione delle coppie di lavoro (cliente- consulente) ha considerato l'età dei soggetti, al fine di agevolare la relazione e il lavoro del consulente, cercando di formare coppie in cui i due soggetti fossero vicini a livello di età; dal momento che il gruppo era eterogeneo da questo punto di vista.

Le informazioni per l'assegnazione del ruolo e la creazione delle coppie sono state raccolte attraverso un questionario reso disponibile sulla piattaforma Moodle del corso, dal quale sono state prese le informazioni che verranno utilizzate di seguito per la presentazione dei partecipanti. Nel questionario, infatti, è stato chiesto agli studenti di indicare:

- età;
- titolo di studio;
- ulteriori titoli;
- esperienza professionale;
- esperienza extra-professionale;
- esperienze nell'ambito dell'orientamento e del bilancio di competenze.

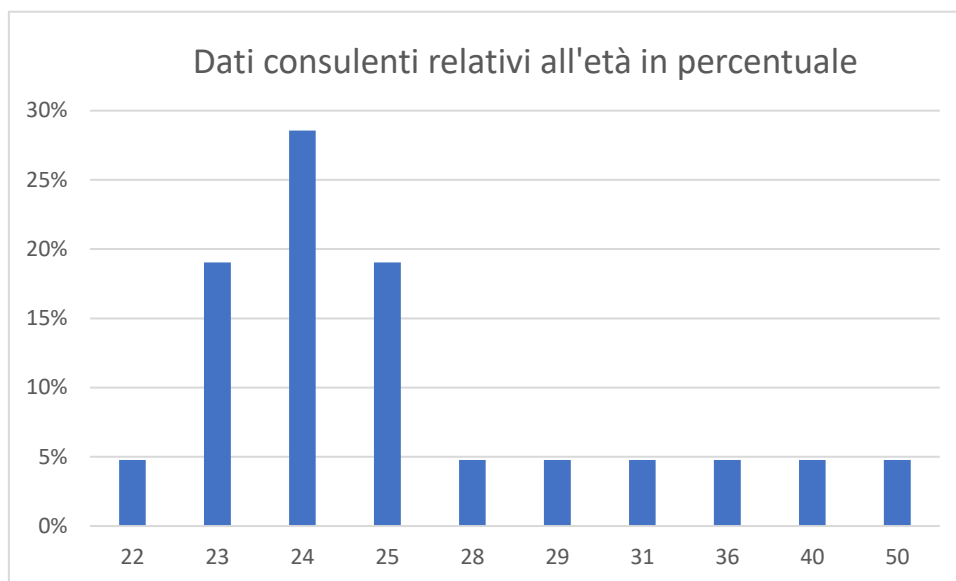
Verranno presentati di seguito, in due paragrafi differenti, le caratteristiche dei consulenti e quelle dei clienti che anno preso parte al laboratorio.

3.4.1 I consulenti

Il gruppo dei consulenti è composto da 22 soggetti, di cui solo un soggetto non ha compilato il questionario iniziale.

Gli studenti appartenenti a questo gruppo hanno un'età compresa tra i 22 e i 50 anni, con un'età media di 27,24 anni. La maggior parte dei soggetti, ovvero il 29%, ha dichiarato di avere 24 anni, il 19% 23 anni, sempre il 19% ha dichiarato di avere 25 anni e il restante della popolazione si distribuisce nella restante fascia d'età, come illustrato nel grafico sotto riportato.

Figura 3- Grafico relativo all'età dei consulenti



Rispetto ai titoli di studio in possesso dai consulenti, questi sono vari ma, la quasi totalità è relativa all'ambito umanistico, in particolare educativo; il 47% dei soggetti infatti ha conseguito la laurea in scienze dell'educazione, mentre il 29% in scienze sociologiche. Il restante 24% è in possesso di altri titoli di studio triennali.

Il 29% dei soggetti ha dichiarato di avere altri titoli di studio oltre la laurea triennale e al diploma di maturità.

Rispetto all'esperienza lavorativa, solo un soggetto ha dichiarato di non avere alcuna esperienza lavorativa, né occasionale né a livello di tirocinio. La maggior parte dei soggetti, ovvero il 36%, infatti, ha dichiarato di avere avuto esperienze nel mondo del lavoro in qualità di tirocinante, mentre il 27% ha dichiarato di avere almeno un'esperienza di lavoro stabile alle spalle. Il 13% degli studenti ha dichiarato di aver avuto esperienze lavorative occasionali e il 18% di aver avuto esperienze sia in qualità di tirocinante sia come lavoratrice occasionale. I dati riportati in queste righe sono illustrati nel seguente grafico.

Figura 4- Grafico relativo ai dati rispetto all'esperienza lavorativa dei consulenti



Inoltre tutti i soggetti hanno dichiarato di avere delle esperienze extralavorative alle spalle: dal volontariato, allo sport.

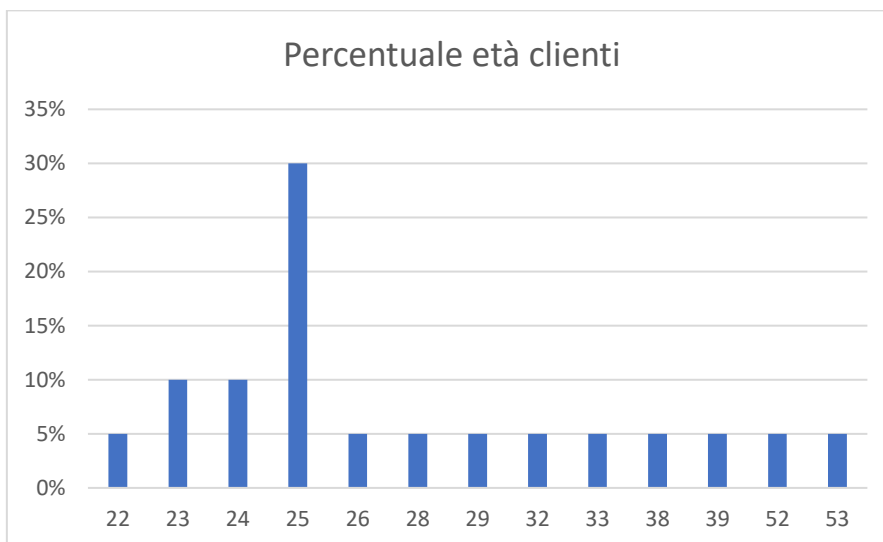
Infine il 24% dei soggetti ha dichiarato di aver avuto esperienze nell'ambito dell'orientamento ma, nessuno rispetto al bilancio di competenze.

3.4.2 I clienti

Hanno risposto al questionario iniziale 20 clienti su 22.

Rispetto a questo gruppo, che complessivamente non differisce eccessivamente da quello dei consulenti, l'età media registrata è di 29,8 anni, i soggetti infatti hanno un'età compresa tra i 22 e i 53 anni. La distribuzione relativa all'età è illustrata nel grafico sotto riportato.

Figura 5- Grafico relativo ai dati rispetto all'età dei clienti



Anche nel caso dei clienti, come in quello dei consulenti, la quasi totalità dei soggetti ha un titolo di studio umanistico, in particolare il 40% ha conseguito la laurea in scienze dell'educazione e il 10% in educazione professionale (indirizzo sanitario), il restante ha perseguito altre tipologie di titoli.

Inoltre, il 40% dei clienti ha dichiarato di essere in possesso di ulteriori titoli: master, laurea magistrale e certificazioni di vario genere.

Tutti i soggetti hanno dichiarato di avere delle esperienze lavorative alle spalle, sia di tirocinio, sia come lavoro per lo più fisso e stabile. Questo è l'elemento che più differenzia i due gruppi.

Inoltre, la totalità dei soggetti ha dichiarato di aver fatto nel corso della vita diverse esperienze extra-lavorative: dal volontariato, all'associazionismo, allo sport, ma solamente 5 persone su 20 ha dichiarato che ha avuto esperienze rispetto al mondo dell'orientamento e, tra queste, solamente una ha avuto esperienze dirette con il bilancio di competenze.

3.5 Metodi e strumenti utilizzati

Un progetto di ricerca è composto dalle seguenti fasi (Semeraro, 2014):

1. individuazione e delineazione del problema da trattare, con l'aiuto della letteratura scientifica;
2. definizione dell'area di ricerca;
3. formulazione di ipotesi di lavoro;

4. i criteri secondo cui testare le ipotesi;
5. scelta del metodo e delle tecniche di indagine;
6. collezione e analisi dei dati;
7. elaborazione di nuove teorie e implementazione dei dati empirici;
8. individuazione di nuovi elementi problematici su cui basare le nuove ricerche;
9. diffusione dei risultati della ricerca.

A questo punto della ricerca quindi, non resta che specificare la metodologia d'indagine scelta per approfondire gli apprendimenti generati dal laboratorio di bilancio e la sua utilità.

Nell'ambito della ricerca educativa i metodi si distinguono in qualitativi e quantitativi (Semeraro, 2014), per la conduzione di questo studio, come ribadito in precedenza, è stato scelto di utilizzare una metodologia di tipo qualitativo, con specifico riferimento alla Grounded Theory, entrambi verranno approfonditi nel paragrafo successivo.

3.5.2 Lo strumento utilizzato per la raccolta dati e la codifica

I dati analizzati sono stati raccolti attraverso l'utilizzo di un questionario a domande aperte, infatti interviste e osservazioni non sono le sole fonti da cui ricavare dati utili per la conduzione di uno studio qualitativo (Tarozzi, 2008).

Il questionario a domande aperte è considerato, secondo la descrizione di Charmaz (2006), un *testo sollecitato* che coinvolge direttamente i partecipanti nella produzione di un testo analizzabile dal ricercatore (Tarozzi, 2008).

Gli studenti che hanno partecipato al laboratorio di bilancio sono stati invitati a rispondere a due domande aperte, durante l'ultimo incontro, una volta portato a termine il bilancio di competenze. Ai partecipanti è stato chiesto di riflettere sui saperi, declinati in termini di conoscenze, abilità e qualità, appresi durante il laboratorio di bilancio e sull'utilità e l'utilizzo di questi apprendimenti a livello personale e professionale presente e futuro.

Alla raccolta dei dati è seguito il processo di codifica. I dati raccolti infatti costituiscono una sorta di codice verbale, il cui contenuto dev'essere analizzato (Semeraro, 2014). Il processo di codifica infatti consiste in un insieme di procedure e tecniche analitiche che consentono di creare delle categorie concettuali, attraverso l'elaborazione dei dati empirici (Tarozzi, 2008).

Questo processo, all'interno della metodologia della G.T. si svolge attraverso 3 fasi.

Il primo step è quello della codifica aperta, nel caso dello studio rispetto agli apprendimenti generati durante il laboratorio di bilancio sono stati letti tutti i testi prodotti dai clienti e dai consulenti, per una prima codifica. Questa prima fase permette al ricercatore di familiarizzare con i testi che dovrà analizzare, esplorando tutte le possibili direzioni possibili. Il ricercatore apporrà quindi ad ogni minima porzione di testo dotata di senso delle etichette provvisorie che poi verranno modificate/ confermate durante i successivi step di codifica (Tarozzi, 2008). I codici in questione derivano dai dati della ricerca attraverso l'approccio bottom-up, tipico della G.T (Semeraro, 2014), ovvero dal particolare al generale. Per definire questa fase, si parla di codifica aperta proprio perché il ricercatore assume un atteggiamento di apertura e accoglienza rispetto a tutte le piste d'indagine che gli si presentano da una prima analisi dei dati (Tarozzi, 2008).

Segue a questa prima fase la codifica focalizzata che si pone l'obiettivo di categorizzare i concetti fin ora emersi in macrocategorie, astrarli e cercare un collegamento tra di loro e dando loro una coerenza (Tarozzi, 2008). Per facilitare il processo è possibile ricorrere a mappe cognitive che permettono di organizzare e visualizzare il lavoro di codifica. I criteri di relazione tra i codici possono essere i seguenti:

- inclusione, quando un codice rientra a livello di significato in un altro codice più ampio;
- generativo, da un codice se ne genera un altro;
- relazioni funzionali;
- mezzo-fine, il codice emerso rappresenta uno strumento per raggiungere un fine indicato da un altro codice;
- sequenze, viene costruita una sequenza di codici;
- attribuzioni, quando un codice ha caratteristiche simili ad un altro codice.

Il processo di codifica si conclude con la codifica teorica, durante la quale vengono identificate delle core category, dalle quali emerge la teoria sviluppata (Tarozzi, 2008).

Nel caso di questa ricerca, com'è usuale per tutti gli studi condotti attraverso il metodo della Grounded Theory, per l'analisi e la codifica dei dati è stato utilizzato il software ATLAS.TI, il cui funzionamento verrà spiegato nel paragrafo successivo.

3.5.3 Il software per la codifica dei dati: ATLAS.TI

Come appena specificato, per l'analisi dei dati è stato utilizzato il software ATLAS.TI, ideato da Thomas Muhr presso la Technical University di Berlino negli anni novanta del '900. Data la sua efficacia, da allora il software è stato continuamente aggiornato, in modo continuare ad essere uno strumento utile, rendendo più accessibile il processo di analisi e codifica dei dati. La Grounded Theory ha influenzato fin dalla sua nascita ATLAS.TI, a partire dall'interfaccia e dalla terminologia utilizzata, non a caso infatti questo è uno dei software che più si presta per l'analisi dei dati all'interno della metodologia della G.T. (Milesi & Cattellani, 2002).

Questo strumento è di facile utilizzo e permette al ricercatore di essere al centro del processo di analisi, dal momento che si tratta di un software semi-automatico che lascia al soggetto un ampio margine d'azione e quindi anche una bella responsabilità.

ATLAS.TI si basa sull'utilizzo del modello a rete per la rappresentazione del testo da analizzare, con l'obiettivo di raggruppare i codici in unità, ovvero reti tessute attorno a snodi teorici che emergono man mano che si procede con l'analisi del testo. Partendo da questo concetto di rete, tipico del software in questione, è possibile individuare le singole componenti del testo (Milesi & Cattellani, 2002):

- *quotations* ovvero le citazioni, porzioni di testo rilevanti, solitamente associate ad un codice;
- *codes* i codici di analisi;
- *memo* annotazioni che il ricercatore può segnare nel corso dell'analisi;
- *families* cioè il raggruppamento dei codici in macrocategorie;
- *network views* mappe cognitive che permettono di visualizzare il lavoro di analisi.

Inoltre la sua interfaccia grafica, user friendly, è definita V.I.S.E. e questa sua definizione viene esemplificativa dell'approccio del software:

- V: visualizzazione, viene infatti predisposto un sistema di rappresentazione grafica dei dati;
- I che sta per Integrazione dei codici e la creazione di una rete;

- Serendipità, ovvero la scoperta dei dati avviene in maniera naturale;
- E., esplorazione dell'argomento indagato e tracciabilità del processo di ricerca.

ATLAS.TI è quindi uno strumento flessibile che agevola il processo di analisi e codifica dei dati, permettendo al ricercatore di organizzarli in categorie che seguono una precisa logica e sulle quali si baserà la teoria formulata. È necessario comunque che il ricercatore si approcci al software in maniera consapevole, conoscendo quindi i principi teorici sui quali è fondato e avendo un solido progetto di ricerca alle spalle (Milesi & Cattellani, 2002).

CAPITOLO IV

L'ANALISI DEI DATI

L'analisi dei dati costituisce un momento saliente per la ricerca. Durante questo processo, infatti, il ricercatore interpreta rendendo leggibili e fruibili i dati raccolti in funzione della domanda di ricerca. In questo modo, infatti, i dati diventano una risorsa per la comunità e una prova empirica a sostegno o a sfavore della tesi sostenuta dal ricercatore.

Nell'ambito di questo studio, il ricercatore si è confrontato con l'analisi di dati qualitativi, raccolti attraverso la somministrazione di un questionario composto da due domande aperte, rispetto agli apprendimenti acquisiti attraverso il laboratorio di bilancio e all'utilità presente e futura del percorso.

Al fine di rendere quantificabili e qualificabili i dati raccolti, i testi sono stati analizzati attraverso il metodo della Grounded Theory, con l'ausilio del programma Atlas.ti. In un primo momento, è stata effettuata la codifica aperta dei testi, sono stati generati dei codici che potessero riassumere e rendere riconoscibili le porzioni di testo più rilevanti. Successivamente, si è passati ad un metodo di codifica via via più selettivo che prevedeva la creazione di famiglie di codici e il collegamento dei dati analizzati con la teoria, utilizzando quindi una metodologia bottom-up. Dai singoli testi prodotti dagli studenti si è cercato infatti di creare una teoria solida: le etichette, i codici, le famiglie di codici, le categorie e la *core category* rappresentano singoli elementi che, articolandosi, costituiscono e spiegano un fenomeno complesso (Merola, 2010). Il punto di forza della G.T., che è anche la motivazione per cui è stata scelta questa metodologia per condurre la ricerca, è che le categorie d'analisi utilizzate dal ricercatore non sono precostituite sulla base delle ipotesi ma, emergono dai testi man mano che vengono analizzati (Manganelli A.M, Canova G., Bobbio A.; 2008).

Nel presente capitolo quindi, verranno presentati e argomentati i dati al fine di rispondere al quesito che ha animato la ricerca e con il quale si sono confrontati anche gli studenti che hanno partecipato al laboratorio: *“Quali sono gli apprendimenti generati dal laboratorio del bilancio di competenze e qual è l'utilità che quest'esperienza può avere nella vita personale e professionale, presente e futura dei partecipanti?”*.

4.1 L'analisi dei dati relativi ai consulenti

Nel presente paragrafo verranno presentati e argomentati i dati attinti dai testi prodotti dai 22 studenti che hanno partecipato al laboratorio di bilancio nelle vesti di consulenti, ripercorrendo in breve i vari step procedurali dell'analisi.

Come già ribadito più volte, il primo step dell'analisi, secondo la metodologia delle Grounded Theory, è quello della *codifica aperta*. In accordo con questo metodo per prima cosa è stato assegnato ad ogni porzione di testo ed elemento significativo un codice che, in un secondo momento, permettesse al ricercatore di creare una mappa dei temi rilevanti e orientarsi così tra i 22 testi (De Gregorio & Mosiello; 2004). In questa prima fase sono stati prodotti 115 codici che, in seguito sono stati ricondotti a famiglie di codici per affinità di significato e ambito tematico, proprio come previsto dalla fase della codifica assiale.

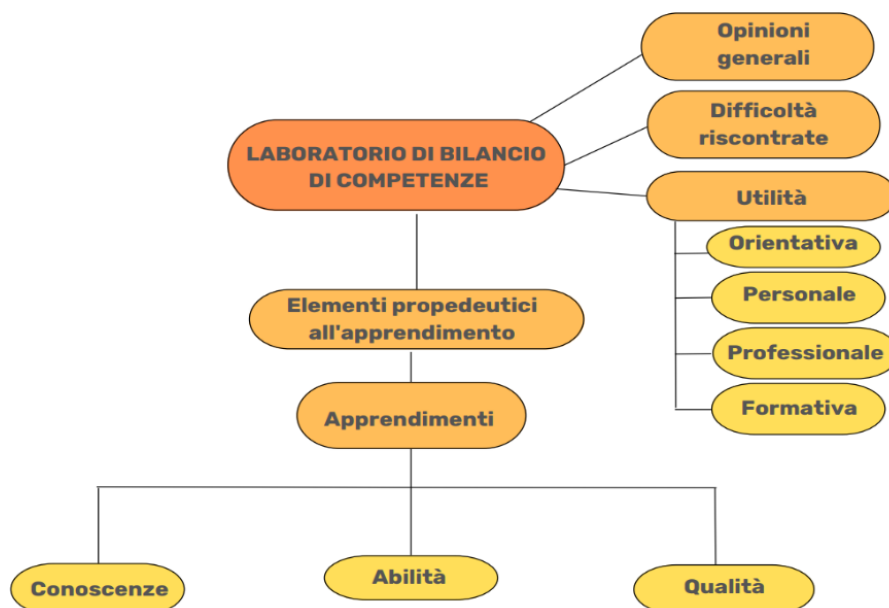
Secondo l'approccio di ricerca bottom-up, a partire da queste macro-categorie si è arrivati alla core category, ovvero quella categoria alla quale si legano tutti i temi emersi nel corso dell'analisi: "LABORATORIO DI BILANCIO DI COMPETENZE". Partendo da questo tema, che in questo caso, equivale all'oggetto d'indagine è possibile collegare e dare una coerenza a ciò che è emerso dall'analisi.

Il "LABORATORIO DI BILANCIO DI COMPETENZE" è quindi la core category che lega tutte le altre macro-categorie, divise a loro volta in sotto categorie annodate tra parentesi, che sono:

- elementi propedeutici all'apprendimento;
- apprendimenti (conoscenze- abilità- qualità);
- utilità degli apprendimenti e dell'intero percorso (a livello personale, livello professionale, orientativo e formativo)
- opinioni generali;
- difficoltà.

Nella figura 6 viene illustrata la concatenazione e l'articolazione delle tematiche emerse dall'analisi, partendo dalla core category (in arancione scuro), passando per le macro-categorie (arancione chiaro), fino alle categorie più basilari (giallo).

Figura 6 – La mappa dei temi rilevanti- Analisi consulenti



Le categorie comprendono tutti i codici che sono stati utilizzati per analizzare il testo.

A partire dal seguente paragrafo, tutti i codici e le categorie verranno argomentati, acquisendo così un senso e un valore; per ogni codice inoltre verranno riportate le quotation, ovvero le citazioni più significative riprese direttamente dai testi scritti dagli studenti. Verranno specificate inoltre le relative ricorrenze (N.), cioè quante volte in questi testi è apparso il codice e la sua significatività, ovvero quante volte ricorre il codice all'interno dei singoli testi: più questo viene ripetuto più assume valore.

4.1.1 La core category: “Il laboratorio di bilancio di competenze”

Come ribadito nel paragrafo precedente, la categoria centrale attorno alla quale ruotano tutte le informazioni è “LABORATORIO DI BILANCIO DI COMPETENZE” che corrisponde all’oggetto di studio indagato.

4.1.2 Le macro-categorie e i codici

✓ **Gli apprendimenti generati durante il laboratorio di bilancio di competenze**

Lo scopo principale del presente studio è quello di indagare in merito agli apprendimenti generati durante l’esperienza del laboratorio di bilancio di competenze e, proprio in linea con questo obiettivo, una delle principali macro-categorie emerse

dall'analisi dei testi prodotti dai "consulenti" è quella degli apprendimenti acquisiti nel corso del laboratorio.

L'apprendimento è quel processo psicologico che porta il soggetto a modificare il proprio comportamento in relazione agli stimoli esterni provenienti dall'ambiente circostante, motivo per cui questo fenomeno risulta fondamentale per l'evoluzione della specie (Stateofmind- sito web): permette infatti al singolo di adattarsi all'ambiente. Ogni conoscenza appresa dal soggetto va a sommarsi con ciò che il soggetto già conosce, andando così a costruire il sapere della persona.

Nel corso degli anni, le varie correnti psicologiche hanno provato a definire questo fenomeno. Secondo la logica comportamentista, sintomo dell'avvenuto apprendimento è la modificazione dei comportamenti osservabili della persona, a seguito dell'interazione con l'esterno (Zorzi, Giotto; 2004), dovuti ad una diretta associazione tra uno stimolo e la risposta ottenuta (Stateofmind- sito web).

Secondo il cognitivismo, invece, che da definizione non si limita solamente a ciò che è osservabile, il soggetto si crea delle rappresentazioni mentali che mediano la relazione tra lo stimolo e la risposta, un soggetto che ha appreso, quindi, agisce secondo i propri schemi mentali (Stateofmind- sito web).

Ad oggi, coerentemente alla prospettiva del life long learning, l'apprendimento è alla base dello sviluppo e della vita del soggetto che si trova a vivere in un mondo caratterizzato dal costante cambiamento, risultando così un elemento basilare per l'agire sociale e professionale della persona (Bresciani, Franchi; 2007).

L'esperienza, anche quella più semplice e quotidiana, genera apprendimento. È doveroso specificare però che non tutti gli avvenimenti si configurano come esperienze che portano il soggetto a sviluppare una conoscenza. L'apprendimento assume quindi un carattere esperienziale, un alternarsi di funzioni conscie ed inconscie che, secondo Jung (1969) inducono la trasformazione dei pensieri e delle azioni del soggetto in conoscenze e abilità.

L'apprendimento quindi si traduce in **conoscenze**, **abilità** e **qualità**, elementi emersi e anche durante l'analisi dei testi prodotti dagli studenti che rappresentano nell'ambito di questa ricerca delle categorie di codici.

Le **conoscenze** costituiscono il bagaglio nozionistico acquisito dal soggetto, il prodotto "teorico" del processo di apprendimento, quelle che vengono valutate a livello

più classico nell'ambiente scolastico, richiedendo allo studente di riportare le informazioni imparate (Guardavilla, 2019).

L'**abilità**, invece è la capacità del soggetto di attuare nella pratica le conoscenze acquisite, per portare a termine un compito o risolvere problemi (Guardavilla, 2019).

Le **qualità** invece corrispondono alle competenze adattive che si distinguono da quelle trasferibili e da quelle tecniche perché proprie dell'individuo, ovvero legate alla personalità di ognuno. Queste possono essere sia innate che, apprese nel corso degli anni (Treccani- sito internet).

Oltre a questi elementi, durante l'analisi testuale sono emersi anche gli **elementi propedeutici allo sviluppo degli apprendimenti**, ovvero i fattori e le attività più significative che hanno avuto un ruolo importante nello sviluppo delle conoscenze, delle abilità e delle qualità apprese dagli studenti.

Di seguito quindi verranno analizzate le categorie appena citate, evidenziando per ognuna i codici utilizzati e le quotation più significative.

Gli elementi propedeutici all'apprendimento

Dall'analisi dei testi prodotti dagli studenti che hanno ricoperto il ruolo di consulenti nel corso del laboratorio, come ribadito anche in precedenza, sono emersi degli elementi particolarmente significativi nel processo di apprendimento, rappresentati nel corso dell'analisi testuale da un codice specifico. Nell'ambito della macro-categoria degli elementi propedeutici all'apprendimento, presente in 18 testi su 22, ovvero nell'81,8% delle produzioni, sono compresi quindi i seguenti codici:

- *mettersi in gioco* (n. studenti=11, ovvero il 50%; n. quotations= 12);
- *importanza dei feedback* (n. studenti= 3 ,ovvero il 13,6%; n. quotations=5);
- *relazione come fonte di apprendimento* (n. studenti=7, ovvero il 31,8%; n. quotations= 10);
- *spazio di riflessione* (n.studenti= 13, ovvero il 59,1%; n. quotations=17).

Il bilancio infatti ha rappresentato per molti un'occasione per **mettersi in gioco**, sfidando i propri limiti e timori, affrontando una situazione nuova. È risaputo infatti il valore formativo delle situazioni sfidanti che, nell'ambito di questo laboratorio, è stato riconosciuto dagli studenti che vi hanno preso parte. Di seguito sono presentati alcuni estratti (nn. 1-2-3) ripresi dai testi prodotti dagli studenti:

Estratto n. 1- ID 3:15, Reference 8-8

Per quanto riguarda la sfera personale, penso che questa esperienza di laboratorio sia di base molto importante perché genera un meccanismo di attivazione personale; si è naturalmente spinti a mettere in dubbio il proprio approccio relazionale con l'altra persona, bisogna imparare ad immedesimarsi in un ruolo professionale che (nel mio caso) non si conosce, imparando a non gestire il rapporto empatico con l'altro come una amicizia, ma in modo più distaccato e professionale, senza risultare freddi e apatici (...)

Estratto n. 2- ID 4:9, Reference 13-13

Nonostante l'inesperienza nel ricoprire il mio ruolo, non ho esitato nell'uscire dalla mia zona di comfort, dandomi la possibilità di sbagliare, riflettere e acquisire nuove conoscenze in merito alla tematica del bilancio di competenze (...)

Estratto n. 3- ID 13:4, Reference 11-11

Mi sono messa completamente in gioco in questa esperienza e questo mi ha permesso di riscoprire delle mie qualità come il saper ascoltare e dare consigli senza far sentire l'altro giudicato (...)

Un altro elemento che ha assunto un carattere formativo è stato quello del **feedback**, elemento basilare all'interno del processo di formazione. Si parla di feedback nel momento in cui un soggetto dà un rimando ad un altro rispetto ad un compito, un'azione compiuta da quest'ultimo al fine di aiutarlo, favorendo così il raggiungimento degli obiettivi (D'Orazio, 2020).

Gli studenti che hanno ricoperto il ruolo di consulenti né hanno sottolineato l'importanza come si evince dai seguenti estratti (nn. 4-5):

Estratto n.4- ID 1:7, Reference 10-10

Anche in questo caso, fondamentale sono stati i feedback che venivano menzionati all'inizio di ogni lezione, perché mi permettevano di riflettere se le difficoltà riportate da altri potevano essere ascritte alla coppia o meno e di procedere di conseguenza nel modificare o meno il mio comportamento (...)

Estratto n.5- ID 15:19, Reference 17-17

(...) grazie anche al feedback che la mia controparte mi ha costantemente dato, utile ancora una volta a svolgere un processo di meta-cognizione importante.

Inoltre dall'analisi dei testi è emerso come per gli studenti sia stata particolarmente importante la **relazione** con il proprio cliente. È noto infatti come la relazione sia fonte di scambio e quindi di ricchezza, attraverso il confronto è possibile scoprire nuovi punti di vista. Il laboratorio è stato inoltre uno spazio d'esercitazione per testare e mettere alla prova le proprie conoscenze ed abilità e svilupparne di nuove (estratti nn. 6-7-8).

Estratto n.6- ID 4:11, Reference 13-13

Grazie alla relazione con la mia cliente mi sento di essere cresciuta umanamente grazie allo scambio relazionale e di aver sviluppato la competenza trasversale riguardante la comunicazione assertiva.

Estratto n. 7- ID 9:6, Reference 9-9

(...) ho scoperto le mie qualità che non sapevo di possedere, anche grazie al confronto con il mio cliente. Aver potuto condividere questo percorso con un'altra persona è stato fondamentale e illuminante, in quanto ho potuto guidare l'altra persona nella conoscenza approfondita di sé ma ha dato la possibilità anche a me di mettermi in gioco e guardarmi dentro, facendomi capire molte cose e facendo emergere la qualità della mia persona e dei miei saperi.

Estratto n. 8- ID 18:4, Reference 14-14

Il mio ruolo in quanto "consulente" è stato molto utile ed importante perché essendo stata messa in coppia con una persona che aveva più esperienza lavorativa di me e con un'esperienza in un ambito diverso dal mio, mi ha permesso di conoscere meglio l'ambiente lavorativo in generale, nel quale io non ho molta esperienza, e in più mi ha permesso di conoscere anche meglio il suo ambito lavorativo che sarebbe proprio quello in cui io vorrei andare a lavorare.

Infine, il laboratorio di bilancio è considerato come uno **spazio di riflessione** che offre la possibilità di analizzare le proprie esperienze e le proprie potenzialità (Gargiulo, Labriola, 2007). Secondo gli studenti- consulenti, la riflessione stessa ha giocato un ruolo fondamentale nello sviluppo di nuovi apprendimenti, come si evince dai seguenti estratti (nn. 9-10-11):

Estratto n.9- ID 7:4, Reference 13-7

Indubbiamente, in questi mesi, ho percorso diverse fasi di approccio e di riflessione sia come consulente sia come individuo.

Estratto n.10- ID 7:6, Reference 17-7

Nonostante il focus di tale percorso sia il cliente, io come consulente (seppur simulato) ho colto l'occasione per riflettere su ogni momento cercando di sviluppare a mia volta maggiore consapevolezza e riportando lo stesso percorso su di me.

Estratto n. 11- ID 7:18, Reference 25-7

(...) come precedentemente anticipato, questo percorso di Bilancio ha permesso anche a me in quanto individuo di riflettere su me stessa, i miei progetti, le mie esperienze e le mie competenze. ciò ha fatto sì che lavorassi su me stessa come persona e valorizzassi effettivamente anche ciò che sono e posso essere.

Conoscenze

Dall'analisi testuale degli studenti-consulenti è emerso che questi, grazie al laboratorio, abbiano arricchito il proprio bagaglio di conoscenze, maturando nuove consapevolezze; sono emersi infatti le seguenti categorie di codici:

- **conoscenze sul bilancio di competenze** (21 studenti su 22, il 95,5%);
- **conoscenze relative alle competenze** (11 studenti su 22, il 50%).

Come si evince dalla figura soprariportata, infatti, gli studenti hanno acquisito sia conoscenze specifiche relative all'ambito del **bilancio**:

- conoscenza dell'Atlante del lavoro (n. 10 persone, ovvero il 45,5%, quotations n.10);
- rispetto al bilancio di competenze (n.13 persone, il 59,1%, n.quotations= 14);
- conoscenze specifiche rispetto al ruolo del consulente (n. persone= 6, ovvero il 27,3%; n.quotations= 7);
- conoscenza degli strumenti e dei metodi di bilancio (n. studenti= 11, ovvero il 50%; n.quotations= 15);
- conoscenza rispetto alla relazione d'aiuto (n. studenti=5, ovvero il 22,7%; n. quotations= 7);
- consapevolezza rispetto all'importanza di avere un progetto (n. studenti= 3, ovvero il 13,6%, n. quotations=5);

sia al **tema delle competenze**:

- conoscenza di processi e strumenti per la valutazione delle competenze (n. studenti=5, ovvero il 22,7%; n. quotations= 5);
- conoscenze rispetto al tema delle competenze e dell'occupabilità (n. studenti=8, ovvero il 36,4%; n. quotations= 10).

Rispetto alle conoscenze sul bilancio di competenze, sono riportate di seguito nella tabella 5 gli estratti dei testi maggiormente significativi.

Tabella 5- Le quotation più significative rispetto alla categoria delle conoscenze relative al bilancio di competenze

ID	Quotation Content	Reference
Conoscenza dell'Atlante del lavoro e dei Repertori Regionali		
20:3	<i>Ho compreso cos'è un Atlante del lavoro e come navigarci al suo interno individuandone i settori di nostra competenza</i>	10 – 10
2:40	<i>mi ha permesso di comprendere come ricercare le professioni e le competenze all'interno dell'atlante del lavoro</i>	14 – 14
22:4	<i>Conoscenza su che cosa è/come funzione l'Atlante del lavoro e delle qualificazioni</i>	17 – 17
Conoscenze rispetto al bilancio di competenze		
4:10	<i>Mi ha permesso di riflettere e acquisire nuove conoscenze in merito alla tematica del bilancio di competenze.</i>	13 – 13

7:5	<i>Ho compreso l'esistenza, le finalità e i destinatari del bilancio di competenze a partire dalla parte storica e strutturale, metodologica. Questo strumento ha finalità formativa e di orientamento che dà la possibilità al soggetto di sviluppare una maggiore conoscenza e consapevolezza di sé, di valorizzare le competenze possedute e sviluppare un progetto professionale e personale realistico.</i>	15 – 15
Conoscenze specifiche rispetto al ruolo di consulente		
1:6	<i>A seguire, sempre rispetto al ruolo che mi era stato assegnato, ritengo di avere acquisito numerose conoscenze rispetto ai metodi che un consulente deve adottare nel momento in cui si approccia con il cliente.</i>	10 – 10
2:44	<i>Grazie a questo laboratorio ho potuto comprendere e conoscere quali siano le competenze necessarie per poter svolgere questo ruolo</i>	11 – 11
12:2	<i>Ho esplorato e appreso nuove conoscenze riguardanti il ruolo del cliente e del consulente</i>	9 – 9
Strumenti e metodi per redigere un bilancio		
2:4	<i>Ho conosciuto piattaforme e la metodologia con la quale lo strumento del portfolio dovrebbe essere redatto. Infatti, durante questo percorso abbiamo compreso come creare un percorso temporale per il cliente sulla sua biografia per permettergli di compilare più facilmente il documento di sintesi; come redare le schede riguardanti il percorso professionale, extraprofessionale e formativo del cliente; aiutare il cliente a comprendere e descrivere le proprie qualità e comprendere quali siano i valori professionali importanti per sé; comprendere come ricercare le professioni e le competenze all'interno dell'atlante del lavoro, e favorire la ricerca dell'informazioni al cliente; infine aiutare a comprendere i percorsi professionali a disposizione per il cliente e aiutarli a creare un progetto per i propri raggiungere i suoi obiettivi professionali futuri</i>	14 – 14
10:26	<i>Ho capito dunque come redigere un dossier delle evidenze, ovverosia le varie tappe, metodologie e tempistiche, e come accompagnare un cliente nel redigere il suo portfolio.</i>	14 – 14
Relazione d'aiuto		
8:34	<i>Credo che questo processo mi abbia mostrato che quanta più empatia, ascolto senza pregiudizio e distacco professionale riuscivo a praticare tanto più il cliente riusciva ad aprirsi e a trovare i fili conduttori ed elementi significativi per la sua vita professionale futura.</i>	14-14
15:20	<i>Ho capito, quindi, che per la buona riuscita del Bilancio, non dovevo influenzare il mio cliente né portarlo fuori strada introducendo vissuti di storia personale e quindi distortendo il focus del processo. Ho appreso, inoltre, a stimolare la persona ad una maggiore riflessione senza farla sentire in difetto o facendo percepire lo sbaglio. In questo specifico processo, ho fatto molta attenzione a non dare giudizi affrettati, valutazioni superficiali o pregiudizi che potessero influenzare la relazione a far perdere la fiducia reciproca che da subito si è instaurata</i>	12-12

	<i>e alla quale tenevo tantissimo, vista la differenza di età e di esperienze professionali che avrebbero potuto, in qualche modo, influenzare le dinamiche cliente-consulente.</i>	
Importanza di avere un progetto professionale		
14:8	<i>Ho potuto apprendere che avere un obiettivo e pianificare le tappe per il suo raggiungimento e vita inutili perdite di tempo o ripensamenti, nel senso che avendo le idee chiare aiuta a focalizzarsi sui prossimi step da compiere, su come compierli, su chi coinvolgere, quali siti utilizzare... e per chi è come me ad una prima fase di ingresso nel mondo del lavoro, riduce notevolmente la paura di sbagliare.</i>	15-15
21:3	<i>Ho capito quanto sia fondamentale la creazione di un progetto professionale.</i>	10-10

Inoltre, avendo dovuto riflettere e lavorare su quelle che sono le **competenze** da loro possedute, gli studenti hanno acquisito maggiore padronanza rispetto a questa tematica e anche rispetto agli strumenti utilizzati per la valutazione di queste, come si evince dai seguenti estratti (nn. 12-13-14-15). I primi due estratti appartengono al codice conoscenza di processi e strumenti per la valutazione delle competenze; gli ultimi due a quello delle conoscenze rispetto al tema delle competenze e dell'occupabilità

Estratto n.12, ID- 6:2, Reference 10-10

Conoscenze: Lo strumento del Bilancio di Competenze e altri strumenti per la valutazione delle competenze tratti dalla bibliografia di riferimento

Estratto n.13; ID- 22:3; Reference 14-16

Conoscenze relative ai processi per la valutazione delle competenze- Conoscenze relative agli strumenti per la valutazione delle competenze- Conoscenza degli indicatori europei per la classificazione dei risultati di apprendimento (EQF)

Estratto n.14; ID- 1:9, Reference 10-10

Grazie alle lezioni con gli esperti del settore e al ruolo che ho potuto sperimentare, sento di possedere un grande bagaglio di conoscenze rispetto al tema delle competenze

Estratto n.15; ID- 3:11, Reference 8-8

Inoltre, comprendere i vari passaggi di un Bilancio di competenze, è stato molto interessante perché mi ha permesso di comprendere la differenza reale che c'è tra abilità, qualità e competenze che molto spesso confondevo.

Abilità

Gli studenti grazie al laboratorio hanno acquisito, consolidato e scoperto delle nuove abilità. Il laboratorio infatti ha dato loro la possibilità di esercitarsi e mettere in pratica le conoscenze apprese durante il corso ma, anche durante il laboratorio stesso.

Una delle categorie di codici emersa nel 63,6% dei testi è stata quella relativa alle **abilità specifiche di bilancio**, comprensiva dei seguenti codici:

- Abilità rispetto alla conduzione del bilancio di competenze (ricorre in 4 testi, ovvero per il 18,2% degli studenti, per 5 volte);
- Utilizzo degli strumenti e delle tecniche di bilancio (n=12, ovvero per il 54,5% degli studenti; 15 quotations).

Nelle tabella 6 sono riportate le quotation più significative, riportate dai testi analizzati.

Tabella 6- Quotation relative alle Abilità specifiche di bilancio di competenze

ID	Quotation Content	Reference
Abilità specifiche rispetto alla conduzione del bilancio di competenze		
15:11	<i>Per quanto concerne le abilità, ritengo di averne sperimentate e potenziate diverse partendo dall'applicazione di conoscenze nel contesto appropriato del Bilancio, dimostrando, in questo modo, abilità e disposizione a tradurre le conoscenze acquisite</i>	12 - 12
17:3	<i>In modo particolare, avendo avuto il ruolo di consulente ho potuto essere parte di questo processo e imparare a facilitare l'esplicitazione delle esperienze e contribuire al riconoscimento delle competenze.</i>	10 - 10
Abilità rispetto all'utilizzo degli strumenti di bilancio		
14:9	<i>Ho imparato ad utilizzare strumenti digitali nuovi come i diversi siti regionali e non, e quindi utilizzarli con consapevolezza.</i>	16 - 16
18:5	<i>Quest'esperienza mi ha permesso inoltre di imparare a utilizzare l'Atlante del lavoro che è sicuramente uno strumento molto utile per individuare le conoscenze e le abilità che possiedo e soprattutto mi rende consapevole di quelle che già possiedo e quali invece mi mancano o che devo sviluppare.</i>	16-16

Una seconda categoria di codici emersa nel 90,9% dei testi, che riguarda quindi 20 studenti su 22, è quella relativa alle abilità rispetto alla **gestione della relazione d'aiuto**²², nella quale rientrano i seguenti codici, ognuno dei quali corrisponde ad un elemento fondamentale all'interno della relazione d'aiuto:

²² Definita da Roger (1951) "una relazione in cui almeno uno dei due protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità ed il raggiungimento di un modo di agire più adeguato e integrato. L'altro può essere un individuo o un gruppo. In altre parole, una relazione di aiuto potrebbe essere definita come una situazione in cui uno dei partecipanti cerca di favorire in una o ambedue le parti, una valorizzazione maggiore delle risorse personali del soggetto ed una maggior possibilità di espressione".

- Abilità di ascolto attivo (n=16, ovvero per il 72,7% degli studenti; 23 quotations);
- Abilità di non giudizio (n=5, ovvero per il 22,7% degli studenti; 5 quotations);
- Comunicazione efficace (n=5, ovvero per il 22,7% degli studenti; 5 quotations);
- Empatia (n=12, ovvero per il 54,5% degli studenti; 17 quotations);
- Creazione rapporto di fiducia (n=9, ovvero per il 40,9% degli studenti; 13 quotations);
- Giusta distanza (n=9, ovvero per il 40,9% degli studenti; 11 quotations);
- Sostegno all'utente (n=5, ovvero per il 22,7% degli studenti; 6 quotations).

Successivamente (tabella 7) è possibile leggere alcuni estratti ripresi dai testi prodotti dagli studenti-consulenti.

Tabella 7- Quotation relative alle abilità di gestione della relazione d'aiuto

ID	Quotation Content	Reference
Abilità di ascolto attivo		
9:1	<i>Da questo percorso ho acquisito nuove abilità come l'ascolto attivo ma senza immedesimarsi nell'altra persona</i>	9 – 9
13:2	<i>Ad oggi, dopo tre mesi dall'inizio di questo percorso, posso dire di essere felice di aver ricoperto questo ruolo, poiché mi ha permesso di mettermi in relazione con il cliente, implementando le mie capacità di ascolto attivo.</i>	10 – 10
Ascolto senza giudizio		
5:14	<i>La mia cliente sapeva di essere rispettata e compresa, di potersi fidare e sentirsi libera di dirmi ciò che voleva; infatti, esprimeva liberamente il suo pensiero senza avere paura di un giudizio.</i>	10 – 10
19:13	<i>(...)gestire la relazione consulente-cliente rimanendo costantemente oggettiva e senza giudicare o mettere a confronto.</i>	13 – 13
Comunicazione efficace		
14:6	<i>Quindi è stato importante capire quando smettere di pensare in questa modalità e di conseguenza ho imparato a cambiare il modo di comunicare e cosa comunicare.</i>	13 – 13
18:6	<i>Ritengo inoltre di aver sviluppato le mie conoscenze comunicative perché dovendomi confrontare con un'altra persona e dovendo aiutarla ad estrapolare le sue esperienze con relative conoscenze, abilità e qualità mi ha aiutato a migliorare il mio linguaggio e a renderlo più professionale</i>	18 – 18
Empatia		
12:8	<i>Ho constatato dunque, un miglioramento nella comprensione dell'altro, delle sue esigenze e bisogni cercando di instaurare un dialogo che fosse costruttivo e consentisse al cliente di operare una riflessione approfondita delle proprie esperienze.</i>	12-12

5:8	<i>Grazie a essa riusciamo a individuare il modo migliore di approcciarsi all'altra persona, incoraggiarlo e sostenerlo in un modo adatto a lei, evitando situazioni che possono metterlo in difficoltà o causare emozioni negative. Sicuramente nel futuro ci saranno situazioni difficili da gestire però penso che l'empatia abbia il grande potere di stimolare le relazioni.</i>	13-13
5:3	<i>L'empatia è sicuramente l'altra capacità che sono riuscita a sviluppare con questo laboratorio. Sono riuscita a creare un contatto con la mia cliente riconoscendone e interpretandone le emozioni e i comportamenti, anche solo dal tono della voce con cui raccontava le sue esperienze.</i>	10-10
Creazione di un rapporto di fiducia		
8:33	<i>(...)cercare di infondere al cliente un clima di fiducia durante tutto il percorso di laboratorio. l'instaurare una relazione di collaborazione e aiuto con la persona che avevo di fronte: ricoprendo il ruolo di consulente è stato fondamentale creare un clima disteso e di ascolto attivo nei confronti del cliente riuscendo a instaurare un rapporto di intensa collaborazione.</i>	12-12
22:20	<i>Nel percorso del laboratorio la stessa cosa è accaduta nei confronti della mia cliente: se non l'avessi ascoltata e non l'avessi supportata ad esplorare il suo vissuto per definire le competenze maturate e consolidate non sarebbe riuscita a prenderne consapevolezza. Secondo me questo è il punto fondamentale dell'attività: la relazione instaurata supportata dall'ascolto.</i>	27-27
Giusta distanza		
9:2	<i>Da questo percorso ho acquisito nuove abilità come l'ascolto attivo ma senza immedesimarsi nell'altra persona, quindi un distacco che deve essere applicato anche nel lavoro e nelle relazioni lavorative</i>	9-9
15:14	<i>Inoltre, ho imparato a darmi un limite nel farmi coinvolgere emotivamente dalla narrazione del mio cliente e/o ad immedesimarmi con la sua storia, soprattutto in considerazione del fatto che, durante le prime fasi di lavoro, tante sono state le analogie riscontrate</i>	12-12
Sostegno all'utente		
19:12	<i>Ho imparato a guidare la cliente nel riflettere sul proprio futuro formativo e professionale.</i>	21-21
2:39	<i>aiutare il cliente nel intraprendere un percorso di analisi, per comprendere quali fossero i suoi desideri lavorativi, per poter ipotizzare un progetto di azioni per il proprio percorso professionale.</i>	16-16

Infine sono emerse in 13 testi su 22, quindi per il 59,1% degli studenti, le così dette **abilità trasversali**, di cui fanno parte i seguenti codici:

- Abilità di auto-riflessione e analisi, intesa come la capacità di riflettere su sé stessi e analizzare fatti ed eventi (n. 7, ovvero il 31,8% degli studenti; 8 quotations);
- Abilità di gestione del tempo, ovvero la capacità di organizzare al meglio il lavoro (n.3, ovvero il 13,6% degli studenti, 9 quotations);

- Gestione delle differenze linguistiche e culturali, codice che è emerso nei testi dei due consulenti che si sono trovati a lavorare con un partner di nazionalità differente (n. 2, 9,1% degli studenti, 2 quotations).

Nella tabella 8 sono riportate le quotation più significative.

Tabella 8- Le quotation più significative relative alla categoria delle relazioni trasversali

ID	Quotation Content	Reference
Abilità di auto-riflessione e analisi		
10:5	<i>In secondo luogo, ho potuto avere prova della mia abilità riflessiva e svilupparla ulteriormente</i>	15-15
18:4	<i>Per quanto riguarda le qualità ritengo soprattutto di aver sviluppato una buona autoriflessione grazie ai vari documenti in cui ho dovuto riflettere su me stessa e sulle mie esperienze formali, professionali ed extraprofessionali.</i>	11-11
Abilità di gestione del tempo		
8:9	<i>(...)ho acquisito più attenzione nella gestione del tempo, delle risorse, delle tracce dei contenuti e devo dire che mi ritengo molto soddisfatta del lavoro che siamo riusciti a portare a termini in quanto il cliente percorrendo le sue tappe future è riuscito a creare un piano futuro di azioni da compiere fino al 2029 per raggiungere i suoi obiettivi professionali futuri attesi. Sarebbe stato bello poter vivere il laboratorio ribaltando i ruoli, quindi vivere l'esperienza da cliente.</i>	17-17
12:6	<i>Ho migliorato la mia abilità riguardante la pianificazione delle attività in base alle tempistiche e scadenze, riuscendo a gestire le varie informazioni in mio possesso per una corretta esecuzione delle consegne assegnate.</i>	12-12
Abilità di gestione delle differenze linguistiche e culturali		
21:9	<i>Man mano andando avanti con il lavoro, ho imparato ad instaurare una comunicazione efficace considerando l'aspetto culturale e linguistico della persona che con mio cliente è stato un aspetto fondamentale</i>	12-12
17:3	<i>Questo mi è stato utile perché ho potuto sperimentarmi con la diversità culturale e linguistica, imparare a mediare e trovare i metodi giusti per avvicinarmi e per lavorare insieme, abbattendo gli ostacoli e le barriere.</i>	14-14

Qualità

Il laboratorio di bilancio ha portato il 72,7% dei partecipanti nel ruolo di consulenti, quindi 16 studenti su 22, a sviluppare e a riscoprire diverse qualità, elementi che caratterizzano la personalità di ognuno.

In primo luogo, molti studenti-consulenti hanno sottolineato che grazie al bilancio hanno maturato delle qualità che, per definizione, predispongono alla relazione (codice: propensione alla relazione), come per esempio la pazienza, la flessibilità, il fatto di essere buoni ascoltatori e comunicatori (n=10, ovvero per il 45,5% degli studenti; 15 quotations). Uno studente, a tal proposito, scrive (estratto n. 16):

Estratto n.16, ID-1:21, Reference 17-17

In merito alla qualità che invece ritengo di aver appreso, il fatto di essere diretta con le persone, credo che continuerò a potenziarla perché la ritengo veramente importante in un'ottica futura.

Un altro ancora scrive:

Estratto n. 17, ID-12:12, Reference 14-14

Ho implementato la mia qualità riguardante la cordialità e l'educazione nel relazionarmi con una persona a me sconosciuta e con cui dovevo instaurare un rapporto di collaborazione per affrontare le varie fasi di redazione del portfolio.

Inoltre, il laboratorio di bilancio è stato per gli studenti un prezioso spazio di riflessione che non ha sviluppato solamente l'abilità di riflessione in loro ma, ha influenzato il loro modo di essere. Una studentessa, per esempio, si è definita maggiormente “*precisa e meticolosa*” (n=4, ovvero per il 18,2% degli studenti; 6 quotations). (estratto n. 18, ID-2:23, Reference 18-18).

Anche il fatto di essere organizzati è una qualità che richiama quella della meticolosità e della riflessione, molti studenti hanno affermato infatti che al termine del bilancio si definirebbero maggiormente organizzati, anche grazie all'abilità sopracitata di gestione del tempo e del carico di lavoro (n=7, ovvero per il 31,8% degli studenti; 10 quotations).

I “consulenti” hanno sottolineato come, grazie al bilancio, abbiano sviluppato o scoperto in loro delle qualità fondamentali per il lavoro di gruppo/coppia (n=5, ovvero per il 22,7% degli studenti; 7 quotations)., che li predispongono quindi alla cooperazione e alla collaborazione, definendosi appunto collaborativi e disponibili verso l'altro.

Sono emerse anche delle qualità relative al senso di responsabilità nei confronti del lavoro che stavano svolgendo e del collega- cliente con cui stavano lavorando, nei

testi prodotti infatti è possibile leggere aggettivi come: giudiziosa, responsabile, corretta e diligente (n=6, ovvero per il 27,3% degli studenti; 10 quotations). Ad esemplificazione di ciò è possibile leggere l'estratto n.19, ID-7:15, 21-21:

(...)responsabilità intesa come l'essere guida e accompagnatrice di un percorso prezioso formativo e orientativo per un'altra persona, impegnandomi per farlo al meglio ed avere una rilevanza per lei (...)

Infine come ultimo codice relativo alle qualità è emerso quello dell'orientamento ai risultati, gli studenti hanno parlato infatti di determinazione, propositività, costanza (n=6, ovvero per il 27,3% degli studenti; 10 quotations). Una studentessa scrive (estratto 20, ID-11:17, 30-30)

(...)in relazione alla precedente qualità riscontro essere cresciuta in me anche la determinazione e il mio essere positiva e propositiva, al fine di riuscire a sviluppare il mio progetto formativo e professionale e di poter essere di aiuto per altre persone nell'identificazione e nel raggiungimento del loro.

In un altro testo si legge (estratto n.21, ID- 15:1, 11-11)

(..)l'impegno, la costanza e la determinazione del voler svolgere, nel rispetto dei tempi e dei contenuti, un lavoro profondo e non superficiale, che potesse portare a un beneficio personale, ad un miglioramento e ad una costante riflessione.

✓ **Il laboratorio di bilancio**

Gli studenti che hanno svolto il percorso nel ruolo di consulenti hanno espresso delle **opinioni generali** rispetto all'intero percorso, sottolineando anche quelle che sono state le **difficoltà riscontrate**.

Inoltre, un'altra categoria emersa è quella dell'**utilità**, a livello personale, professionale e formativo che il percorso e gli apprendimenti da esso generato hanno e potranno avere nel corso della vita degli studenti.

Opinioni generali

Molti degli studenti hanno espresso la loro opinione rispetto a quello che è stato il laboratorio di bilancio, anche se esulava da ciò che veniva espressamente richiesto nella domanda aperta a loro somministrata. Quella del laboratorio è stata un'esperienza, secondo gli studenti, davvero positiva, infatti l'hanno aggettivata con termini come "stimolante", "gratificante", "utile", è stata infatti per loro un'opportunità di crescita. Dagli estratti nn. 41-42-43, riportati di seguito, è possibile comprendere il valore che questo percorso ha avuto per gli studenti (n=10, ovvero per il 45,5% degli studenti; 12 quotations).

Estratto n.41, ID-3:24, Reference 8-8

Il laboratorio di Bilancio mi ha offerto la possibilità di acquisire diversi nuovi saperi e stimolare quelli vecchi, già posseduti (...)

Estratto n.42, ID-7:23, Reference 13-13

Ritengo infatti che sia stato un percorso stimolante sotto diversi punti di vista che mi ha permesso di acquisire diversi saperi, in termini di conoscenze, abilità e qualità.

Estratto n.43, ID-8:1, Reference 9-9

(...) ho potuto partecipare al “Laboratorio di Bilancio delle Competenze” e vivere in prima persona questa esperienza davvero significativa dove mi è stato assegnato nella simulazione il ruolo di Consulente.

Difficoltà riscontrate

Come in tutte le situazioni sfidanti, anche in questa gli studenti hanno segnalato alcune difficoltà riscontrate durante il percorso, in particolar modo nella fase iniziale, nel momento in cui si sono ritrovati a ricoprire un ruolo di responsabilità come quello del consulente e a dover gestire la relazione con il cliente (n=7, ovvero per il 31,8% degli studenti; 9 quotations), come scrive uno studente (estratto n.44):

Estratto n.44, ID-13:1, Reference 9-9

All'inizio dell'attività, quando ho saputo che avrei svolto il ruolo di consulente, ero spaventata poiché non mi sentivo pronta ad accompagnare un'altra persona nel percorso che l'avrebbe portata al riconoscimento delle sue competenze personali e professionali e alla progettazione di un percorso professionale.

Nello specifico alcuni studenti hanno segnalato la difficoltà a mantenere la giusta distanza, all'interno della relazione, ovvero evitare l'eccessivo coinvolgimento emotivo, com'è possibile leggere dall'estratto n.45:

Estratto n.45, ID-9:18, Reference 20-20

Nel ruolo di consulente mi sono sentita a mio agio anche se, in alcune circostanze, ho faticato a rimanere imparziale e distaccata ma per poter proseguire ho evitato di mostrarlo, in quanto ho guidato il mio cliente affinché lavorasse su se stesso e capisse davvero quale strada intraprendere.

Infine alcuni soggetti, come questi studenti (estratti nn. 46-47), hanno riscontrato delle difficoltà rispetto alla gestione della comunicazione:

Estratto n.46, ID-17:21, Reference 14-14

Nel bilancio di competenze realizzato, la mia cliente era straniera e aveva alcune difficoltà con la lingua italiana, questo è stato un aspetto difficile da affrontare inizialmente.

Estratto n.47, ID-21:7, Reference 12-12

Infatti all'inizio del laboratorio per il bilancio delle competenze, ho incontrato delle difficoltà in comunicare con il mio cliente. Non ho tenuto conto della persona che ho davanti come cliente e cosa può influenzare il messaggio che devo consegnare.

Utilità

Un'ultima famiglia di codici relativa agli apprendimenti è quella dell'utilità di questi ultimi. Dai testi prodotti dagli studenti è emerso che le conoscenze, le abilità e le qualità maturate risultano utili sia oggi che in futuro nell'ambito della vita personale e professionale, come si evince da ciò che scrive questo studente (estratto n.22, ID-3:12, Reference 8-8)

Credo che da questa esperienza di laboratorio si possa imparare molto, sia a livello personale che professionale.

Oltre a questi due aspetti emerge l'**utilità formativa del percorso**, il 45,5% degli studenti infatti ha vissuto l'esperienza come un percorso di crescita personale e professionale che li ha portati ad individuare aspetti da potenziare attraverso la formazione e a superare, dal punto di vista accademico il gap tra la teoria e la reale applicazione degli strumenti studiati sui libri (gap tra teoria-pratica).

In merito all'**utilità personale**, segnalata all'unisono da tutti gli studenti, sono emersi i seguenti codici:

- *utilità personale generica* (n=4, ovvero per il 18,2% degli studenti; 4 quotations)
- *utilità specifica dell'ambito relazionale* (n=10, ovvero per il 45,5% degli studenti; 11 quotations);
- *utilità rispetto alla consapevolezza di sé* (n=16, ovvero per il 72,7% degli studenti; 39 quotations)
- *utilità rispetto all'incremento dell'autostima* (n=6, ovvero per il 27,3% degli studenti; 7 quotations).

Rispetto all'utilità personale generica gli studenti hanno dichiarato che gli apprendimenti acquisiti avranno un'utilità generica in tutti gli ambiti della loro vita privata, senza specificarne uno in particolare, come afferma questo studente in questa porzione di testo:

Estratto n.23, ID-7:21, Reference 28-28

Ritengo infatti che saranno spendibili a livello personale in quanto sono fonte di arricchimento e di valorizzazione

In molti invece hanno posto l'accento anche sul piano relazionale:

Estratto n.24, ID-3:16, Reference 8-8

Sicuramente da ciò posso ricavare anche un insegnamento di vita molto importante, perché le relazioni sociali sono costanti nella vita di una persona e questo laboratorio insegna molto a "mettersi nei

panni di ...” ed è una qualità che va migliorata e mantenuta costantemente durante la vita in tutte le relazioni personali, familiari e professionali.

Estratto n.25, ID-11:15, Reference 35-35

Sono convinta che molti dei saperi sviluppati in questa esperienza come le tecniche di ascolto attivo e il saper porre domande chiare e finalizzate mi saranno utili quotidianamente in tutti i contesti in cui mi troverò e con tutte le persone con le quali mi relazionerò.

Il percorso di bilancio anche per lo studente-consulente porta ad una maggiore consapevolezza di sé stessi, delle proprie risorse e dei propri limiti, derivante dalla scoperta che il soggetto durante il percorso di bilancio fa di sé stesso e come durante lo stesso vengano valorizzati i punti di forza. Lo studente consulente infatti è chiamato a mettersi in gioco in una situazione per lui sfidante, imparandosi così a conoscere, scoprendo nuove qualità (vedi estratti nn.37-38). Il tutto porta quindi ad un incremento dell'autostima e della fiducia in sé stessi e della percezione di autoefficacia(vedi estratti nn.39-40).

Estratto n.37, ID-18:2, Reference 12-12

Mi ha permesso di rendermi conto concretamente delle mie potenzialità, di riflettere e individuare in modo più chiaro le competenze personali che ho acquisito con i vari percorsi formativi e professionali.

Estratto n.38, ID-4:5, Reference 10-11

Sono riuscita a mettere in luce le esperienze più caratterizzanti che vanno oltre i contesti formali, valorizzando le mie attitudini e competenze trasversali. È stato un percorso di scoperta della mia persona, o meglio di riscoperta e presa di consapevolezza di ciò che ho appreso e costruito fino ad ora. Metaforicamente, come quando si è in cammino e ci si ferma per un istante per prendere fiato e ammirare il paesaggio, questo percorso mi ha dato il privilegio di potermi fermare, osservare la strada che ho compiuto e capire quella che voglio intraprendere dal punto di vista professionale.

Estratto n.39, ID-7:24, Reference 25-25

(...)ciò ha fatto sì che lavorassi su me stessa come persona e valorizzassi effettivamente anche ciò che sono e posso essere.

Estratto n.40, ID-15:17, Reference 17-17

In generale, ciò che ho appreso da questo percorso è che le mie qualità personali sono importanti mi distinguono e molto spesso contribuiscono a creare un ambiente o delle relazioni positive. Questo specifico aspetto che ho appreso da questo percorso mi ha conferito e mi sta conferendo molta più autostima.

Gli apprendimenti acquisiti e il percorso in generale, secondo il 95,5% degli studenti-consulenti, ovvero 21 studenti, hanno e avranno un'utilità professionale. Il primo codice è quello dell' utilità generale sul piano professionale (n=19, ovvero per il 86,4% degli studenti; 31 quotations), di cui possiamo leggere gli estratti nn. 26-27:

Estratto n.26, ID- 1:17, Reference 17-17

In merito all'ascolto attivo credo che sarà uno degli elementi essenziali che mi serviranno nell'ambito lavorativo, soprattutto considerando il mio interesse per l'ambito della formazione degli adulti.

Estratto n.27, ID- 3:18, Reference 8-8

Ritengo di aver guadagnato sicuramente un pezzettino in più da mettere nel mio bagaglio di vita, utile soprattutto per il mio futuro lavorativo. Infatti, voglio diventare una formatrice o coordinatrice della formazione e il "saper ascoltare" e mettersi nei panni dell'altro, è qualcosa che va acquisito e mantenuto anche nel rapporto con gli "studenti" nel processo formativo.

Alcuni "consulenti" hanno sottolineato l'immediatezza dell'utilità delle conoscenze, delle abilità e delle qualità maturate (n=5, ovvero per il 22,7% degli studenti; 6 quotations), come si evince dalle seguenti porzioni di testo (estratti nn.28-29):

Estratto n.28, ID- 6:21, Reference 17-17

Durante il Laboratorio però ho avuto la possibilità di fare innumerevoli collegamenti con le "persone" discendenti ai miei corsi e di come il mio lavoro vada ad integrarsi con un percorso più ampio che gli stessi fanno all'interno degli enti accreditati di qualificazione e riqualificazione. Collocare il mio contributo professionale in una rete di supporto tra diversi interventi degli enti delle politiche attive per il lavoro è stato un passaggio importante per la mia professionalità.

Estratto n.29, ID- 17:15, Reference 17-17

Se mi oriento verso il presente invece, posso dire che le capacità apprese mi sono utili a livello professionale, nell'esperienza di stage che sto svolgendo come HR, nell'ambiente in cui sto lavorando infatti è in corso una grande riorganizzazione per l'arrivo della gestione americana e questo ha portato ad una ristrutturazione dei ruoli, essere capace di fare un bilancio di competenze al personale potrebbe essere utile alla riorganizzazione in atto.

Infine, molti studenti hanno posto l'accento sull'utilità degli apprendimenti acquisiti e dell'intero percorso nell'ambito della ricerca del lavoro (n=4, ovvero per il 18,2% degli studenti; 5 quotations), sottolineando l'**utilità orientativa** dell'esperienza (n=11, ovvero per il 50% degli studenti; 16 quotations):

Estratto n.30, ID-4:18, Reference 16-16

A livello professionale questo percorso ha contribuito a nutrire la capacità di attivarmi sul territorio e di cercare lavoro, proprio perché ho imparato a redigere il CV personale e a orientarmi nel mercato del lavoro grazie all'utilizzo dell'Atlante dedicato.

Estratto n.31, ID-10:23, Reference 22-22

Ritengo un vantaggio il sapersi raccontare e il sapersi raccontare bene, ovvero sia saper mettere in evidenza i propri tratti distintivi, le proprie conoscenze, abilità e competenze. Credo sia cosa apprezzata avere una chiara visione della persona che si ha di fronte ad un colloquio e potenzialmente si potrebbe assumere. Ciò, infatti, aiuterebbe il recruiter ad avere un'idea più chiara di chi si troverebbe davanti. Inoltre, avendo chiaro il mio obiettivo di lavorare in ambito Risorse Umane, penso che l'esperienza di "consulente" seppur non nel mondo del lavoro, può darmi maggiori possibilità in fase di selezione.

Estratto n.32, ID-3:13, Reference 8-8

Questo perché, nonostante il mondo della valutazione sia per me interessante e molto stimolante perché ti spinge a mettere in atto un costante processo di auto-riflessione personale, in riferimento ai punti

deboli che possono insorgere nel rapporto con il cliente – ho compreso che non è completamente attinente alla mia vocazione professionale.

Come accennato in precedenza, alcuni apprendimenti e consapevolezze maturate nel corso del laboratorio hanno assunto secondo il 45,5% dei consulenti un'**utilità formativa**. In quest'ambito rientrano i seguenti codici:

- *individuazione dei punti di debolezza sui quali lavorare per crescere* (n=6, ovvero per il 27,3% degli studenti; 11 quotations);
- *superamento gap teoria-pratica* (n=6, ovvero per il 27,3% degli studenti; 6 quotations)

Il percorso di laboratorio ha contribuito a migliorare il cammino di crescita degli studenti nelle vesti di consulenti che hanno potuto riconoscere i propri limiti e gli elementi che attraverso la formazione e un lavoro su sé stessi avrebbero potuto implementare anche una volta terminata *l'esperienza*, come si evince dai seguenti estratti (nn.33-34):

Estratto n.33, ID-2:1, Reference 11-11

Grazie a questo laboratorio ho potuto comprendere e conoscere quali siano le competenze necessarie per poter svolgere questo ruolo, e della quale necessito ancora molta formazione ed esperienza per poter ritenere di aver acquisite queste competenze. Dovrei svolgere un maggior approfondimento delle teorie e dei concetti riguardanti il bilancio delle competenze, specialmente per quante riguarda le politiche e regolamenti che lo riguardano e tutelano.

Estratto n.34, ID-11:14, Reference 34-34

A livello personale ritengo i saperi consolidati attraverso l'esperienza di bilancio possano essermi utili nel presente per prendere consapevolezza del gap di saperi, abilità e competenze che attualmente ho in relazione alle mie ambizioni e alle mie aspirazioni.

Inoltre gli studenti hanno evidenziato l'utilità del laboratorio di bilancio anche rispetto all'aspetto didattico: l'esperienza, infatti, secondo gli studenti ha agevolato l'apprendimento delle nozioni teoriche affrontate durante lo svolgimento delle lezioni frontali previste dal corso "Valutazione della qualità e delle competenze", tenuto sempre dalla professoressa Cristina Zaggia. Il laboratorio ha contribuito a superare il gap tra la teoria e la pratica, com'è possibile leggere nei seguenti estratti (nn.35-36).

Estratto n.35, ID-3:4, Reference 8-8

Per me questo laboratorio è stato molto importante perché mi ha permesso di rendere pratiche le conoscenze teoriche presentate dalla docente nelle slides e durante gli incontri, che molto spesso nei corsi formativi risultano essere prettamente diretti e passivi e non consentono la reale messa in pratica delle conoscenze, non consentendo la loro solidificazione e trasformazione in qualcosa che rimane allo studente.

Estratto n.36, ID-10:4, Reference 14-14

Ho potuto mettere in pratica questa conoscenza durante il laboratorio facendola diventare abilità, ma è sicuramente da migliorare e perfezionare perché diventi competenza.

4.2 L'analisi dei dati relativi ai clienti

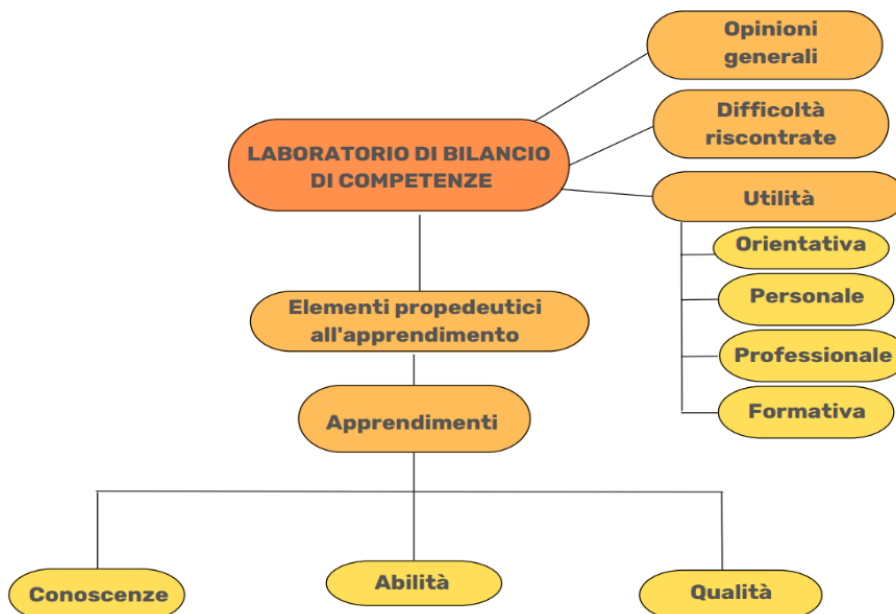
In seguito all'analisi dei testi prodotti dai consulenti, si è passati ad analizzare quelli elaborati dai 22 clienti, utilizzando, dove possibile, i medesimi codici. È stato possibile infatti applicare alle porzioni di testo significative buona parte dei codici con le relative macro-categorie emerse dall'analisi dei consulenti. A causa della diversità dell'esperienza, data dal ruolo differente interpretato dalle due categorie di studenti, nei testi prodotti dai clienti sono emersi anche nuovi codici, mentre altri sono risultati non applicabili.

Al termine della prima fase di codifica, sono risultati 107 codici che hanno subito successivamente una scrematura e un accorpamento in famiglie di codici per affinità di significato. Tutte le famiglie di codici, come nel caso dei consulenti, si ricollegano al “LABORATORIO DI BILANCIO DI COMPETENZE” che risulta infatti la *core category* a cui sono riferite le seguenti macro-categorie di codici:

- elementi propedeutici all'apprendimento;
- apprendimenti (conoscenze- abilità- qualità);
- utilità degli apprendimenti e dell'intero percorso (a livello personale, professionale, formativo e orientativo)
- opinioni generali;
- difficoltà.

Nella figura 7, riportata di seguito, è possibile vedere come le macro-categorie e i loro collegamenti siano uguali a quelli emersi dall'analisi dei consulenti.

Figura 7 La mappa dei temi rilevanti- Analisi clienti



Verrà approfondita di seguito ogni categoria con i relativi codici, per ognuno dei quali verranno riportate le quotation più significative.

4.2.1 La core category “LABORATORIO DI BILANCIO DI COMPETENZE”

È giusto anche in questo caso, com’è stato fatto per i consulenti, specificare la *core category* alla quale in definitiva si riferiscono tutti i codici individuati nel testo. Nell’ambito di questo studio, come ribadito in precedenza, la categoria centrale corrisponde all’oggetto di studio, in merito al quale s’indagano gli apprendimenti acquisiti e l’utilità generale dell’esperienza.

4.2.2 Le macro-categorie e i codici

✓ **Gli apprendimenti generati durante il laboratorio di bilancio di competenze**

Una delle principali macro-categorie emerse dalla codifica dei testi prodotti dai clienti è quella degli apprendimenti acquisiti dagli studenti durante l’esperienza di laboratorio, area indagata dalla sessa domanda di studio.

Per riprendere e riassumere brevemente ciò che è stato ribadito in precedenza, l’apprendimento è quel processo psicologico che induce la persona ad apportare delle modifiche al proprio comportamento, a seguito di input esterni (Stateofmind- sito web).

Le risultanti di un processo di apprendimento sono: **qualità, conoscenze e abilità** che, nell’ambito del presente studio corrispondono a delle famiglie di codici.

Inoltre, anche gli studenti-clienti hanno sottolineato nel corso degli elaborati quelli che sono stati gli elementi che hanno favorito e agevolato il loro apprendimento (**elementi propedeutici all'apprendimento**).

Le famiglie dei codici sono le medesime, si vedrà successivamente come varieranno i codici al loro interno.

Elementi propedeutici all'apprendimento

I clienti nei testi hanno segnalato alcuni elementi che hanno influenzato positivamente il loro percorso di apprendimento, favorendo l'acquisizione di conoscenze, abilità e qualità. I codici che appartengono a questa categoria sono i seguenti:

- *mettersi in gioco* (n=7, ovvero per il 31,8% degli studenti; 9 quotations)
- *relazione come fonte di apprendimento* (n=12, ovvero per il 54,5% degli studenti; 17 quotations)
- *spazio di riflessione e spazio di dialogo* (n=10, ovvero per il 45,5% degli studenti; 12 quotations)

Confrontando questi codici a quelli emersi nell'analisi dei consulenti, vediamo come al posto dell'*importanza del feedback*, sottolineata dai consulenti, i clienti mettono in luce l'importanza di aver avuto attraverso il laboratorio uno *spazio di dialogo* e di confronto con il proprio consulente. È noto come il dialogo favorisca la riflessione e la presa di consapevolezza rispetto alle proprie idee e aspirazioni.

È possibile notare come anche per gli studenti clienti il laboratorio di bilancio abbia costituito un'importante opportunità di mettersi in gioco, affrontare una situazione nuova e potenzialmente sfidante, superando i limiti e le resistenze iniziali, come ribadito da due studenti negli estratti nn.37-38.

Estratto n.37, ID-6:4, Reference 11-11

Questo laboratorio mi ha permesso di superare alcuni miei limiti personali, ad esempio la riservatezza che mi contraddistingue come persona. Definirei questo momento come implementazione della mia capacità di apertura verso l'altro, cercando di sentirmi non giudicata e protetta nella privacy.

Estratto n.38, ID-12:3, Reference 12-12

Il ruolo di cliente inizialmente mi spaventava perché io sono una persona riservata e avevo paura ad aprirmi e dover raccontare esperienze mie personali che sono state i mattoncini del mio percorso. Devo dire che questa "paura" è subito svanita in quanto con la mia consulente mi sono sentita a mio agio e allo stesso tempo ho capito che più riuscivo ad essere trasparente nel racconto più questo percorso sarebbe stato per me utile e fondamentale. Questo mi ha permesso di uscire dalla mia zona di comfort ed aprirmi

con una persona che non conoscevo ancora. Allo stesso tempo questo percorso mi ha permesso di mettermi in gioco e non aver paura di essere "criticata".

Inoltre è stato percepito anche dagli studenti-clienti il valore della relazione come potente mezzo di formazione e di apprendimento. Avere di rimando un altro punto di vista rispetto alla propria storia, è un elemento che agevola la riflessione e la presa di consapevolezza rispetto al proprio percorso e alle proprie potenzialità. Chiaramente, come sottolinea uno studente, la relazione per essere realmente una fonte di crescita dev'essere "onesta" (ID-1:7, Reference 11-11), così avere un rimando altrettanto veritiero e utile dal punto di vista formativo.

È necessario sottolineare che, indicando la relazione come fonte di apprendimento, i clienti abbiano dato a questo codice una declinazione differente: i consulenti hanno vissuto maggiormente la relazione come uno spazio d'esercitazione per imparare ad essere una figura di sostegno all'interno della relazione d'aiuto, scoprendo delle loro caratteristiche in merito a questo contesto; mentre i clienti, soprattutto grazie al rimando dei consulenti, hanno imparato a conoscersi meglio dal punto di vista personale, come si evince di seguenti estratti (nn.39-40-41-42).

Estratto n.39, ID-5:5, Reference 11-11

È proprio su questo aspetto che il mio consulente ha giocato un ruolo fondamentale: il rimando che mi dava rispetto alla mia storia e alla mia esperienza, mi ha permesso di vedermi da un altro punto di vista e scoprire in me competenze, qualità e abilità che non sapevo di avere. Questo è stato il punto di forza di questo percorso.

Estratto n.40, ID-6:15, Reference 21-21

A livello personale esco da questa esperienza di simulazione arricchita poiché mi ha permesso nuovamente di confrontarmi con me stessa ma anche con il consulente il quale non sempre aveva la mia stessa idea sul 'come' e 'come' progredire. Anche questo mi ha permesso di esercitare la mia capacità nel chiedere un supporto (di solito preferisco gestire le cose in autonomia), e la mia capacità nell'essere flessibile verso situazioni impreviste.

Estratto n.41, ID-20:6, Reference 11-11

Grazie alle sue domande sono riuscita anche ad analizzare esperienze personali e professionali in modo approfondito e puntuale. Ho accolto con spirito costruttivo le sue critiche, che non sono mai risultate sgradevoli

Estratto n.42, ID-22:6, Reference 13-13

Il riconoscimento delle mie abilità e qualità è stato anche frutto del legame che si era instaurato con il mio consulente, in quanto mi ha permesso attraverso un'analisi dei miei racconti di ricavarne caratteristiche di me stessa e trasformare in punti di forza quelli che io ritenevo degli estremi punti di debolezza, come ad esempio la sensibilità.

Secondo i clienti, inoltre il laboratorio di competenze offre uno spazio di dialogo e riflessione che raramente è possibile trovare nel corso della vita di tutti i giorni,

rappresenta quindi una potente opportunità di crescita e apprendimento per i soggetti, come si evince dagli estratti nn. 43 e 44.

Estratto n.43, ID-5:6, Reference 11-11

Di rado capita di avere uno spazio temporale e fisico per ripercorrere e riflettere sulla propria esperienza, ma grazie alla riflessione è possibile riscoprirsi e scoprirsi, acquisendo, nel mio caso, maggiore fiducia nelle mie capacità e nel mio percorso.

Estratto n.44, ID-22:6, Reference 13-13

Il Bilancio delle Competenze mi ha offerto la possibilità di raccontare ad un soggetto terzo, non appartenente al mio abito di lavoro ed alla mia sfera personale, la esperienze professionali ed extraprofessionali che maggiormente hanno segnato la mia vita in una prospettiva di consapevolezza personale e di autoriflessione. Il percorso svolto è stato, per me, uno spazio di dialogo prezioso.

Conoscenze

L'esperienza del laboratorio di bilancio ha fatto sì che gli studenti nelle vesti di clienti acquisissero nuove conoscenze in merito alle seguenti categorie, emerse anche durante l'analisi dei testi elaborati dai consulenti:

- *conoscenze sul bilancio di competenze;*
- *conoscenze relative alla competenze.*

Inoltre, è emersa anche una categoria nuova rispetto alla *conoscenza del mondo del lavoro*, nello specifico, infatti è emerso un codice relativo alla conoscenza delle professioni e del loro collegamento all'interno di questo mondo (n=2, ovvero per il 9,1% degli studenti; 2 quotations) acquisita grazie all'utilizzo dello strumento dell'Atlante del lavoro, come si evince dai seguenti estratti nn.45-46.

Estratto n.45, ID-3:3, Reference 10-10

Grazie all'Atlante e al Repertorio Regionale della Regione Veneto è stato possibile comprendere meglio la strutturazione e la suddivisione delle diverse professioni, il loro inquadramento e le conoscenze, abilità e competenze ad esse associate.

Estratto n.46, ID-14:6, Reference 11-11

Questi ultimi strumenti mi hanno fatto conoscere l'eterogeneità esistente a livello nazionale sulle qualifiche e su come ogni Regione gestisca questo ambito.

Rispetto alle *conoscenze relative al bilancio di competenze* troviamo i medesimi codici utilizzati per i clienti: conoscenza rispetto al bilancio di competenze e al ruolo del consulente (n=11, ovvero per il 50% degli studenti; 15 quotations), conoscenza rispetto alla relazione d'aiuto (n=5, ovvero per il 22,7% degli studenti; 5 quotations), consapevolezza rispetto all'importanza di avere un progetto (n=2, ovvero per il 9,1% degli studenti; 2 quotations), conoscenze rispetto agli strumenti di bilancio (n=12, ovvero per il 54,5% degli studenti; 16 quotations). Differisce invece il seguente codice:

consapevolezza rispetto all'importanza della riflessione (n=2, ovvero per il 9,1% degli studenti; 2 quotations). Gli estratti più significativi rispetto ai codici elencati sono riportati nella tabella n.9.

Tabella 9- Le quotation più significative rispetto alla categoria delle conoscenze rispetto al bilancio di competenze

ID	Quotation content	Reference
Conoscenza rispetto al bilancio di competenze e al ruolo del consulente		
4:3	<i>Ho capito come è strutturato un bilancio delle competenze e cosa serve per portarlo a termine correttamente.</i>	14-14
3:1	<i>Il laboratorio di Bilancio di Competenze mi ha permesso di arricchire le mie conoscenze in merito ad uno strumento di cui avevo sentito vagamente parlare, senza riuscire mai a individuarlo nella sua strutturazione e nella sua utilità.</i>	9-9
5:3	<i>Inoltre ho potuto comprendere quello che è il ruolo del consulente all'interno della relazione di bilancio, infatti, anche se non ho potuto sperimentarlo in prima persona, ho compreso, attraverso la mia collega, i compiti e le qualità che dovrebbe avere questo professionista.</i>	10-10
Conoscenza rispetto alla relazione d'aiuto		
6:2	<i>Questa opportunità, dataci da questo laboratorio, assume una valenza conoscitiva del 'saper relazionarsi' tra compagni che provano ad affrontare le peculiarità personali-caratteriali trovandosi all'inizio del percorso come sconosciuti.</i>	10-10
19:2	<i>Ho appreso nuove conoscenze in merito al percorso di consulenza e la dinamica consulente/cliente,</i>	11-11
Consapevolezza rispetto all'importanza di avere un progetto		
5:11	<i>(...)avere in chiaro gli obiettivi da raggiungere e come raggiungerli da la giusta carica per affrontare le difficoltà del percorso.</i>	14-14
12:7	<i>Da ciò ho appreso che è molto importante avere un obiettivo ma soprattutto stabilire delle tappe per raggiungerlo. Questo perché le tappe permettono di stabilire come raggiungere l'obiettivo, quali risorse e strumenti sono necessari; rendendolo così concreto!</i>	16-16
Conoscenze rispetto agli strumenti di bilancio		
8:3	<i>Guardando in senso stretto a quella che è stata l'attività laboratoriale di bilancio, ho potuto incrementare le mie conoscenze relative al Repertorio Nazionale delle Qualificazioni e all'Atlante del Lavoro, con il quale ho avuto modo di lavorare spesso, senza però comprenderne a fondo la struttura. Oggi posso dire di conoscerne meglio processi, logiche e finalità, e questo mi agevolerà sicuramente nell'utilizzare con più efficacia questi strumenti, sia a livello personale nell'identificare le mie competenze e abilità personali, che a livello professionale, per esempio nell'affidare determinate ADA nei percorsi formativi ai tirocinanti in azienda.</i>	11-12
18:8	<i>Ho appreso inoltre strategie e tecniche di redazione dello stesso e scoperto la presenza, ad esempio, di nuove realtà quale quella dell'Atlante del lavoro, oltre che gli strumenti ad esso annessi e le sue funzionalità, prima a me sconosciute.</i>	15-15
Consapevolezza rispetto all'importanza della riflessione		

1:6	<i>Ho capito l'importanza dell'introspezione.</i>	11-11
18:3	<i>(...)ho prima di tutto scoperto l'importanza della riflessione.</i>	14-14

Invece, rispetto alle *conoscenze in materia di competenze* è stato utilizzato il codice: conoscenze rispetto alla modalità di elicitazione delle competenze (n=3, ovvero per il 13,6% degli studenti; 5 quotations). È possibile leggere nella tabella 10 le quotation più significative.

Tabella 10- Le quotation più significative rispetto alle conoscenze in materia di competenze

ID	Quotation comment	Reference
Conoscenze rispetto alla modalità di elicitazione delle competenze		
14:1	<i>Grazie a questo corso e al Laboratorio svolto in presenza, ho scoperto che esiste un ambito dell'educazione e della formazione degli adulti che è rivolta a mettere in trasparenza le competenze tecniche e soprattutto quelle trasversali, adesso fondamentali nel mondo del lavoro.</i>	9-9
17:19	<i>(...)ho verbalizzato le mie esperienze che spesso erano tacite, anche quasi dimenticate e questo mi consentito di capire quali siano le mie competenze.</i>	11-11

Abilità

Grazie all'esperienza del laboratorio di bilancio di competenze anche gli studenti che hanno ricoperto il ruolo di consulente hanno acquisito diverse abilità sia inerenti al laboratorio di bilancio e alla relazione d'aiuto, sia trasversali, com'è stato per i consulenti. Differiscono da questi ultimi però alcuni codici rispetto alle varie categorie, infatti vivere l'esperienza nelle vesti di clienti ha portato gli studenti a sviluppare delle abilità diverse, complementari a quelle sviluppate dai clienti.

In merito alle abilità specifiche di bilancio di competenze sono stati utilizzati due codici:

- *abilità di progettazione* (n=4, ovvero per il 18,2% degli studenti; 5 quotations)
- *abilità rispetto all'utilizzo degli strumenti e alle tecniche di bilancio*, codice utilizzato anche per l'analisi dei testi prodotti dai consulenti (n=4, ovvero per il 18,2% degli studenti; 4 quotations).

Per capire il reale significato dei seguenti codici è possibile leggere nella tabella 11 le quotation più significative e riguardo.

Tabella 11- Le quotation più significative rispetto alla categoria delle abilità specifiche di bilancio di competenze

ID	Quotation content	Reference
Abilità di progettazione		
5:16	<i>Sento di aver acquisito la capacità di riflessione e di progettazione su quello che sarà il mio percorso e che potrò riutilizzare in momenti di transizione della mia vita, ponendomi degli obiettivi coerenti alle mie competenze e abilità ed evidenziando le tappe da percorrere per raggiungerli.</i>	19-19
7:8	<i>Per lo meno, completando tutte le fasi di questo processo, ho avuto un'eccellente opportunità di acquisire le conoscenze e le capacità per elaborare un piano d'azione al fine di raggiungere gli obiettivi desiderati in termini di sviluppo professionale.</i>	16-16
Abilità rispetto all'utilizzo degli strumenti e alle tecniche di bilancio di competenze		
14:11	<i>Saprò sicuramente impostare meglio il mio CV per evidenziare maggiormente le mie competenze, grazie alla creazione del CV Europass inserito nel Portfolio.</i>	10-10
18:5	<i>(...)redazione del Portfolio e alla sua struttura in tutte le sue parti</i>	15-15

Focalizzando l'attenzione rispetto alle abilità in materia di relazione d'aiuto è possibile notare come alcuni codici utilizzati siano gli stessi sia per i clienti che per i consulenti ma, alcuni si diversificano proprio a causa del ruolo ricoperto e del diverso punto di vista dal quale è stata vissuta la relazione. I codici utilizzati sono stati i seguenti:

- *abilità generiche rispetto alla relazione d'aiuto* (alcuni studenti non hanno specificato quali abilità avevano acquisito) (n=5, ovvero per il 22,7% degli studenti; 6 quotations);
- *affidarsi* (n=5, ovvero per il 22,7% degli studenti; 6 quotations);
- *abilità di narrazione e comunicazione* (n=14, ovvero per il 63,6% degli studenti; 16 quotations);

Nella tabella 12 verrà approfondito il significato dei singoli codici.

Tabella 12- Le quotation più significative rispetto alle abilità in materia di relazione d'aiuto

ID	Quotation content	Reference
Abilità generiche rispetto alla relazione d'aiuto		
5:13	<i>Inoltre la capacità di gestire e stare all'Interno di una relazione d'aiuto nei panni del cliente, mi permetterà sapermi relazionare al meglio nel momento in cui io sarò il consulente o comunque dovrò trovarmi a gestire una relazione simile. Essendo stata cliente infatti potrò meglio immedesimarmi nei panni del mio cliente.</i>	16-16
Affidarsi		
3:7	<i>(...)l'affidarsi al proprio consulente – guida metodologica nella stesura del Portfolio, ma anche mediatore e facilitatore dell'intero processo -, l'affidarsi ad un'altra persona per poter vedere le cose da prospettive diverse e più ampie, accogliere i consigli e sapersi confrontare con l'altro</i>	13-13
6:5	<i>Questo lasciarsi andare è comunque una abilità appresa all'interno del percorso, o meglio un'abilità che ho potuto sperimentare all'interno della relazione duale.</i>	12-12
Abilità di narrazione		
4:5	<i>Ho imparato ad aprirmi, a narrarmi senza timori, alla mia consulente, che è stata bravissima nel suo ruolo</i>	17-17
20:5	<i>Grazie al sostegno della mia cliente ho imparato a raccontarmi in maniera ordinata e riflessiva, senza perdere il filo del discorso e senza sfociare nell'emotività. Questo per me è stato un grande passo avanti, venendo da esperienze personali in cui l'emotività prendeva il sopravvento e non mi permetteva di raccontare alcune cose di me in maniera efficace.</i>	11-11

Per quanto riguarda le abilità trasversali, invece, è stata sviluppata nello specifico l'*abilità di auto-riflessione e analisi*, com'è possibile leggere negli estratti nn. 47-48 (n=5, ovvero per il 22,7% degli studenti; 5 quotations);

Estratto n.47, ID-5:16, Reference 19-19

Sento di aver acquisito la capacità di riflessione e di progettazione su quello che sarà il mio percorso e che potrò riutilizzare in momenti di transizione della mia vita, ponendomi degli obiettivi coerenti alle mie competenze e abilità ed evidenziando le tappe da percorrere per raggiungerli.

Estratto n.48, ID-14:8, Reference 16-16

Grazie al lavoro svolto in coppia ho affinato la mia capacità di riflettere su me stessa

Qualità

L'esperienza del laboratorio di bilancio ha fatto sì che i clienti riscoprissero in loro qualità che già possedevano ma, che non si erano mai resi conto di possedere, come afferma questo studente (ID-17:3, Reference 10-10):

Le qualità che ho identificato, attraverso questo laboratorio e mediante la ricostruzione delle mie esperienze formali, non formali e informali, fungeranno da "stella polare" nel guidarmi per il

conseguimento degli obiettivi di lavoro e di vita che mi porrò e che già identificato con consapevolezza e coerenza nel mio progetto professionale. Conoscere le proprie qualità, difatti, è indispensabile in vista di comprendere cosa si è chiamati a fare nella vita e come tale aspirazione sarà intrapresa.

Le qualità che quindi i clienti hanno riscoperto/sviluppato grazie al laboratorio sono le seguenti:

- qualità come la collaborazione che rendono il soggetto *propenso al lavoro di gruppo/coppia* (n=6, ovvero per il 27,3% degli studenti; 15 quotations);;
- qualità relative alla *propensione alla relazione* (n=6, ovvero per il 27,3% degli studenti; 10 quotations);;
- *orientamento al risultato* (n=8, ovvero per il 36,4% degli studenti; 9 quotations);;
- *essere riflessivi* (n=4, ovvero per il 18,1% degli studenti; 4 quotations);
- qualità che rendono il soggetto *positivo e ottimista* (n=4, ovvero per il 18,1% degli studenti; 4 quotations);.

Nella tabella 13 verranno riportate le porzioni di testo più significative, affinché sia possibile cogliere appieno il significato di questi codici.

Tabella 13- Le quotation più significative rispetto alla categoria delle qualità

ID	Quotation Content	Reference
Propensione al lavoro di gruppo		
11:13	<i>(...)collaborazione nel lavorare insieme ad altre persone per raggiungere un obiettivo comune, sviluppata dapprima grazie alle esperienze lavorative e poi con le esperienze universitarie.</i>	12-12
8:7	<i>quella del lavoro in team, con il costante confronto nel revisionare a due mani quanto prodotto e con la valorizzazione di diversi punti di vista.</i>	15-15
Propensione alla relazione		
11:5	<i>Nel fare tutto ciò, ho scoperto essere una persona molto flessibile nell'accogliere i cambiamenti (scuole, lavori, amicizie) e nell'adattarmi in contesti di vita sempre nuovi (es. lavoro).</i>	11-11
7:9	<i>Pazienza (...)</i>	16-16
Orientamento al risultato		
11:4	<i>Per quanto riguarda l'essere una gran lavoratrice, mi è sempre stato detto dalle insegnanti e professori\professoressa durante il percorso della scuola dell'obbligo, però ora posso dirmelo anche da sola grazie ai traguardi scolastici raggiunti e alla capacità che ho, nonostante i momenti difficili, di mettere dedizione e costanza in tutte le attività lavorative, extralavorative e di studio in cui sono impegnata, anche talvolta contemporaneamente.</i>	10-10
16:8	<i>(...)la diligenza e la puntigliosità rispetto ai compiti da svolgere e alle scadenze prefissate.</i>	11-11
Riflessività		

1:21	<i>(...) sento di potermi attribuire la qualità di riflessività.</i>	12-12
20:9	<i>Posso dire di essere riflessiva.</i>	12-12
Pensiero positivo		
11:3	<i>Inoltre, sin dai primi anni di vita sono sempre stata creativa, utilizzavo oggetti con scopi diversi da quelli predisposti e riciclavo il materiale che avevo intorno a me per giocare e fare dei lavoretti. Questa qualità, la creatività, è sempre stata al mio fianco per tutta la mia vita, e ora la ritrovo come un elemento fondamentale del mio lavoro, non solo per creare oggetti e materiale scolastico creativi, ma anche per trovare idee creative alternative alle tradizionali metodologie didattiche.</i>	9-9
17:5	<i>Ottimismo</i>	10-10

✓ Il laboratorio di bilancio

Analogamente a ciò che è emerso per i consulenti, anche per i clienti sono risultate valide le categorie riferite al laboratorio di bilancio: **opinioni generali, difficoltà riscontrate e utilità**. Per quest'ultima macro-categoria è emersa, oltre alle sotto-categorie dell'utilità personale, professionale e formativa, anche quella orientativa che sottolinea il valore dell'utilizzo di questa metodologia.

Opinioni generali

Anche per gli studenti-clienti, il laboratorio di bilancio è stata un'esperienza davvero positiva e utile, sotto diversi punti di vista, definendola un'opportunità unica, com'è possibile leggere nell'estratto n. 49 (n=15, ovvero per il 68,2% degli studenti; 17 quotations);.

Estratto .49, ID-6:17, Reference 14-28

Sono convinta che poche volte nella vita una persona ha la possibilità di fermarsi e guardare ciò che ha costruito.

Il laboratorio quindi anche per i clienti può considerarsi un'esperienza soddisfacente (estratto n. 50).

Estratto n.50, ID-18-24, Reference 13-40

A posteriori posso affermare di ritenermi soddisfatta di tale percorso appena conclusosi.

Difficoltà

Come in tutte le situazioni sfidanti, dov'è richiesto alla persona di mettersi in gioco ed uscire dalla zona di confort, possono esserci delle difficoltà, soprattutto inizialmente (n=4, ovvero per il 18,1% degli studenti; 6 quotations);.

Dal punto di vista degli studenti nel ruolo di clienti, a cui era richiesto di raccontarsi e condividere con il consulente parte della propria storia e delle proprie riflessioni, la difficoltà riportata da molti studenti è stata proprio quella di superare la timidezza iniziale e provare a raccontarsi. Gli studenti hanno affermato inoltre che questo problema è stato superato soprattutto dai compagni di lavoro con i quali hanno instaurato un buon rapporto di lavoro.

Di seguito sono riportati alcuni estratti (nn.51-52-53) ripresi dai testi prodotti dai clienti :

Estratto n.51, ID-1:2, Reference 10-10

(...) ho imparato a superare le difficoltà iniziali, sia di timidezza che di blocco mentale nell'esplicitare qualcosa che fino a quel momento, per certi versi, non consideravo in maniera complessiva e che non ammettevo neanche a me stesso e anzi rifuggivo dalle considerazioni che alcuni elementi comportavano.

Estratto n.52, ID-12:17, Reference 12-12

Il ruolo di cliente inizialmente mi spaventava perché io sono una persona riservata e avevo paura ad aprirmi e dover raccontare esperienze mie personali che sono state i mattoncini del mio percorso.

Estratto n.53, ID-18:1, Reference 11-12

(...)difficoltà poiché consapevole della mia resistenza nel narrarmi. Il mio processo di redazione di tale documento è così iniziato con timore e diffidenza poiché ignoravo ciò che sarebbe stato.

Una studentessa con un'importante esperienza lavorativa alle spalle che avevano delle conoscenze in più rispetto al consulente con cui dovevano lavorare, hanno dichiarato di aver avuto difficoltà a superare l'asimmetria della relazione che si era venuta a creare a causa della differenza di conoscenze. Per capire meglio cosa s'intende è possibile leggere gli estratti nn. 54-55 ripresi dal testo.

Estratto n. 54, ID-21:2, Reference 7-7

Ora mi trovavo nel ruolo di cliente, e probabilmente non il più accondiscendente, a causa delle mie conoscenze ed esperienze precedenti. Questo è stato particolarmente evidente all'inizio, ma poi ho capito che dovevo essere un po' più tollerante, quindi è una qualità che ho imparato ancora una volta da questa esperienza.

Estratto n. 55, ID-21:4, Reference 7-7

Avere molta esperienza professionale ha fatto la differenza, in alcuni momenti è stato più facile per me fare tutto da solo, ma sono tornato al fatto che si tratta di un lavoro di squadra.

Utilità

Dall'analisi dei testi prodotti dai clienti è emersa come nel caso dei consulenti la macro categoria dell'**utilità**, nella quale rientrano quattro sottocategorie, di cui tre già individuate durante l'analisi dei consulenti:

- *utilità personale;*
- *utilità professionale;*
- *utilità formativa;*
- *utilità orientativa.*

È possibile intuire quindi l'importanza di questo percorso e delle sue ricadute in vari ambiti della vita dello studente.

Rispetto all'utilità personale sono stati utilizzati tre codici per contrassegnare le porzioni di testo maggiormente significative per questo studio, ovvero:

- *utilità personale generica* (n=9, ovvero per il 40,9% degli studenti; 13 quotations): gli studenti hanno sottolineato, senza specificare un particolare ambito, le ricadute positive che l'esperienza ha e potrà avere nelle loro vite (estratto n.56);
- *incremento della consapevolezza di sé* (n=19, ovvero per il 86,4% degli studenti; 51 quotations). Secondo gli studenti questo percorso li ha aiutati a conoscere i loro limiti e le loro potenzialità caratteriali, quindi ad avere una maggiore consapevolezza di sé stessi (estratto n.57-58);
- *incremento autostima* (n=11, ovvero per il 50% degli studenti; 18 quotations) dato anche dalla maggiore consapevolezza di sé e delle proprie capacità che ha portato lo studente a valorizzare la propria esperienza ed avere una maggiore fiducia in sé (estratto n.59-60).

Estratto n. 56, ID-8:4, Reference 12-12

Oggi posso dire di conoscerne meglio processi, logiche e finalità, e questo mi agevola sicuramente nell'utilizzare con più efficacia questi strumenti, sia a livello personale nell'identificare le mie competenze e abilità personali, che a livello professionale, per esempio nell'affidare determinate ADA nei percorsi formativi ai tirocinanti in azienda.

Estratto n. 57, ID-19:13, Reference 17-17

A livello personale, questi apprendimenti mi hanno resa più consapevole di me stessa(...)

Estratto n.58, ID-2:16, Reference 12-12

Ha messo in risalto i miei punti di forza/di debolezza.

Estratto n.59, ID-16:13, Reference 12-12

Questi apprendimenti possono senza dubbio migliorare il mio schema lavorativo grazie alla presa di coscienza sopra riportata e specificata che mi aiuterà ad essere una persona più sicura di se stessa e delle proprie conoscenze, abilità e qualità.

Estratto n.60, ID-20:10, Reference 14-14

Molto spesso, soprattutto in questo ultimo periodo di forte stress mi sento incapace o comunque non all'altezza, non è lo scopo principale per cui è nato il portfolio, ma penso che in momenti così, sia utile avere qualcosa, un'evidenza, da poter vedere per tirarci su il morale e farci capire che ciò che stiamo attraversando è solo un momento e noi siamo molto di più di quello che pensiamo, in quanto spesso ci sottovalutiamo.

Come per gli studenti che hanno ricoperto il ruolo di consulenti, anche per i clienti il laboratorio ha avuto e avrà delle ricadute positive in ambito professionale. È risultata valida, infatti, la categoria dell'utilità professionale con i seguenti codici: *utilità professionale generale* (n=14, ovvero per il 63,6% degli studenti; 20 quotations), *maggiore consapevolezza delle proprie competenze in ambito lavorativo* (n=8, ovvero per il 36,4% degli studenti; 14 quotations); *incremento della motivazione* (n=3, ovvero per il 13,6% degli studenti; 3 quotations); *e un'utilità rispetto alla fase ricerca del lavoro* (n=9, ovvero per il 40,9% degli studenti; 10 quotations);.

Rispetto all'utilità professionale generale gli studenti hanno scritto (estratti nn. 61-62):

Estratto n.61, ID-12:23, Reference 19-19

Questo nel percorso lavorativo può aiutarmi molto per mettermi maggiormente in gioco e far valere le mie conoscenze in ambito lavorativo.

Estratto n. 62, ID-9:12, Reference 19-19

Anche a livello professionale ritengo che questo documento mi possa essere utile in quanto testimonianza su quali valori voglio che abbia l'ambiente lavorativo che interesserà la mia futura vita professionale; che possa essere un caposaldo per la me del futuro, una testimonianza di come anche le piccole cose, più scontate, possano nascondere elementi di crescita professionale e personale.

Il laboratorio di bilancio, inoltre, vissuto nelle vesti di clienti, secondo gli studenti aiuta a sviluppare una *maggiore consapevolezza rispetto alle proprie competenze lavorative*, perché permette al soggetto, ripercorrendo le proprie esperienze formative, lavorative ed extralavorative di individuare le abilità acquisite e messe in gioco nel corso degli anni, com'è possibile leggere negli estratti nn. 63-63.

Estratto n.63, ID-10:10, Reference 11-11

Mi ha aiutata nel riconoscimento di qualifiche che non immaginavo di possedere, (in particolare quelle tecniche) riuscendo a coniugare in maniera rapida, flessibile e affidabile ogni singolo processo che abbiamo dovuto affrontare.

Estratto n.64, ID-15:3, Reference 10-10

Mediante questo percorso ho trovato nuovi nomi per vecchie cose, aiutandomi nel dare identità ai miei saperi e alla mie abilità pregresse, facendomi conoscere anche ciò che vorrei acquisire in futuro per il mio divenire.

Tutto ciò secondo gli studenti, ha portato ad un *incremento della motivazione* a proseguire la propria strada con maggior determinazione (estratti nn. 65-66).

Estratto n.65, ID-5:10, Reference 14-14

Per prima cosa mi ha dato consapevolezza e maggior motivazione per affrontare il percorso universitario che sto facendo.

Estratto n.66, ID-7:4, Reference 19-19

(...) servono come un buon incentivo per seguire il percorso che ho iniziato verso l'obiettivo precedentemente fissato.

Inoltre, è stata sottolineata l'utilità del percorso rispetto alla fase di *ricerca del lavoro*. Gli studenti infatti sostengono che questo percorso li abbia preparati a candidarsi al meglio alle offerte di lavoro e a sostenere la fase dei colloqui, come si legge dagli estratti nn. 67-68.

Estratto n.67, ID-2:12, Reference 17-17

Ritengo che l'intero processo potrà essermi molto utile in occasione di un nuovo possibile reclutamento lavorativo/selezione di annunci di lavoro, durante un colloquio per esempio, alla domanda descrivi le tue competenze, inoltre, a comprendere meglio e contestualizzare il mio sviluppo in termini di competenze e occupabilità, permettendo ai datori di lavoro di effettuare candidature più mirate, e, per i selezionatori razionalizzando il processo di ricerca e valutazione.

Estratto n.68, ID-5:15, Reference 18-18

Inoltre i documenti stilati durante il percorso mi aiuteranno nel momento della ricerca del lavoro e nella fase di colloquio a dimostrare e valorizzare le mie qualità e le mie competenze.

Il percorso, anche in questo caso, ha avuto un utilità formativa (n=13, ovvero per il 59,2% degli studenti; 18 quotations) come afferma uno studente nel seguente estratto (nn.69).

Estratto n.69, ID-17:26, Reference 13-13

Pertanto, frequentare tale laboratorio ha significato per me un'opportunità per ampliare i miei orizzonti, apprendere e formarmi e ritengo che tale esperienza sia importante al secondo anno di magistrale, quando ci si avvicina al termine del percorso di studi e si intraprende la strada del lavoro.

Inoltre ha permesso agli studenti di riflettere in merito ai propri punti di debolezza che molti studenti hanno dichiarato essere il loro punto di partenza dal quale partire per migliorarsi (n=6, ovvero per il 27,3% degli studenti; 6 quotations);, molti studenti-consulenti infatti hanno sottolineato più volte questo proposito al termine del laboratorio di bilancio, mostrandosi propositivi (estratti nn. 70-71).

Estratto n.70, ID-13:11, Reference 13-13

Il dialogo con il consulente ha comportato una riflessione personale ben oltre il percorso di bilancio della durata di 20 ore e 30 minuti portandomi a ripensarmi in un'ottica di continuo miglioramento personale, occupazionale ed anche di cittadina.

Estratto n.71, ID-4:19, Reference 22-24

A livello personale, so chi sono e su cosa posso migliorarmi, infatti altro elemento importante di questo percorso è stato il fatto di riflettere non solamente sugli aspetti positivi che ci contraddistinguono ma anche sui nostri difetti. Quindi, a livello personale il mio obiettivo futuro sarà sicuramente quello di lavorare su questi aspetti negativi, partendo quindi da un lavoro su me stessa. Per quanto riguarda il presente voglio sicuramente potenziare i miei aspetti positivi, che mi rendono la persona che oggi sono e che ritengo fondamentali.

Infine, come ultima categoria, che non era emersa invece durante l'analisi dei testi prodotti dai consulenti, troviamo l'utilità orientativa, rispetto i seguenti punti di vista che si traducono nei codici utilizzati nel corso dell'analisi:

- *individuare la propria posizione all'interno del mercato del lavoro (n=4, ovvero per il 18,2% degli studenti; 5 quotations);;*
- *individuare il filo rosso che collega le proprie esperienze (n=7, ovvero per il 31,8% degli studenti; 8 quotations);*
- *individuare la propria strada (n=13, ovvero per il 59,2% degli studenti; 20 quotations).*

Nella tabella 14 sono riportate per ogni singolo codice le quotation più significative.

Tabella 14- Le quotation più significative rispetto alla categoria dell'utilità orientativa

ID	Quotation content	Reference
Individuare la propria posizione all'interno del mercato del lavoro		
7:7	<i>Aggiungerò anche importanza al fatto che ho imparato a vedere le mie conoscenze e abilità in diversi contesti lavorativi, il che è come una scoperta per me che posso effettivamente applicarle in un lavoro che pensavo di aver bisogno di molti più miglioramenti rispetto a quello che è effettivamente richiesto da quella posizione.</i>	14:14
Individuare il filo rosso che collega le proprie esperienze		
1:3	<i>L'abbandono del primo percorso accademico era qualcosa che in fondo non accettavo, ma anche il collocare eventi personali emotivamente impattanti assieme ai percorsi formativi e professionali mi ha aiutato a cogliere davvero dei nessi che probabilmente avevo forse fin lì solo percepito ma mai realmente considerato</i>	10-10
12:2	<i>Nel compilare le schede ho appreso che c'era un filo conduttore che accumulava tutte le esperienze e ciò mi ha reso soddisfatta del percorso fatto fino ad ora.</i>	11-11
Individuare la propria strada		
1:18	<i>A livello professionale mi serve per potere, in piena onestà, cogliere gli elementi significativi della mia carriera e le opportunità che si presenteranno, discernendo quelle valide da quelle trascurabili e mi aiuterà quindi nel prendere decisioni.</i>	19-19

15:8	<i>Se si dice che il Bilancio aiuti a mappare le capacità, vorrei aggiungere che come una cartina a rilievi di una montagna, aiuti a tratteggiare un percorso: perché il suo obiettivo è individuare dal passato ciò che sia propedeutico per il futuro. Forse il bilancio, per alcuni, si può rivelare come una catarsi.</i>	13-13
------	---	-------

CAPITOLO V

LA DISCUSSIONE DEI RISULTATI

Nel capitolo precedente sono stati riportati i risultati emersi dall'analisi dei testi prodotti dai partecipanti del laboratorio. Nel presente capitolo, invece, si tenterà di dare un significato e un senso a quegli stessi dati, cercando di rispondere finalmente al quesito che ha dato vita e animato questa ricerca.

Come primo step verranno discussi i dati relativi alla categoria dei consulenti, per poi concentrarsi su quella dei clienti; infine, verranno confrontate le due categorie per capire come il ruolo interpretato dallo studente nel corso del laboratorio di bilancio influenzi il processo di apprendimento e il vissuto della persona.

È necessario premettere che, in alcuni casi i codici non sono stati molto ricorrenti all'interno della popolazione ma, per non lasciare margine all'eccessiva interpretazione dei dati è stato scelto di considerarli comunque, anche per la loro significatività.

5.1 Il laboratorio di bilancio: il punto di vista dei consulenti

Prima di procedere con la discussione dei dati emersi dall'analisi dei testi prodotti dai "consulenti", è necessario ripercorrerli brevemente, consultando la tabella 15 riportata di seguito.

Tabella 15- I dati emersi dall'analisi dei testi prodotti dai consulenti

Macrocategorie	Percentuale di soggetti sul totale	Codici e relative percentuali sul totale dei partecipanti
<i>Elementi propedeutici all'apprendimento</i>	81,8% (18 studenti)	- <i>Mettersi in gioco</i> =50%; - <i>Importanza dei feedback</i> = 13,6%; - <i>Relazione come fonte di apprendimento</i> =31,8%; - <i>Spazio di riflessione</i> =59,1%.
<i>Conoscenze sul bilancio di competenze</i>	95,5% (21 studenti)	- <i>Conoscenza dell'Atlante del lavoro</i> = 45,5%; - <i>Conoscenza rispetto al bilancio di competenze</i> =59,1%; - <i>Conoscenze specifiche rispetto al ruolo di consulente</i> =27,3%;

		<p>-Conoscenza degli strumenti e dei metodi di bilancio=50%;</p> <p>-Conoscenza rispetto alla relazione d'aiuto= 22,7%;</p> <p>-Consapevolezza rispetto all'importanza di avere un progetto= 13,6%.</p>
Conoscenza rispetto al tema delle competenze	50% (11 studenti)	<p>-Conoscenza di processi e strumenti per la valutazione delle competenze= 22,7%;</p> <p>-Conoscenza rispetto al tema delle competenze e dell'occupabilità= 36,4%.</p>
Abilità specifiche di bilancio	63,6% (14 studenti)	<p>-Abilità rispetto alla conduzione del bilancio di competenze=18,2%;</p> <p>-Utilizzo degli strumenti e delle tecniche di bilancio= 54,5%.</p>
Abilità rispetto alla gestione della relazione d'aiuto	90,9% (20 persone)	<p>-Abilità di ascolto attivo=72,7%;</p> <p>-Abilità di non giudizio=22,7%;</p> <p>-Comunicazione efficace=22,7%;</p> <p>-Empatia=54,4%;</p> <p>-Creazione di un rapporto di fiducia=40,9%;</p> <p>-Giusta distanza=40,9%;</p> <p>-Sostegno all'utente=22,7%.</p>
Abilità trasversali	59,1% (13 persone)	<p>-Abilità di auto-riflessione e analisi=31,8%;</p> <p>-Abilità di gestione del tempo=13,6%;</p> <p>-Gestione delle differenze linguistiche e culturali= 9,1%</p>
Qualità	72,7% (16 studenti)	<p>-Propensione alla relazione=45,5%;</p> <p>-Precisione e meticolosità= 18,2%;</p> <p>-Organizzazione=31,8%;</p> <p>-Propensione al lavoro di gruppo= 22,7%;</p> <p>-Senso di responsabilità= 27,3%;</p> <p>-Orientamento ai risultati= 27,3%.</p>
Opinioni generali	45,5% (10 studenti)	-Esperienza stimolante e positiva= 45,5%.

<i>Difficoltà riscontrate</i>	31,8% (7 studenti)	-Difficoltà riscontrate nella fase iniziale del rapporto= 31,8%
<i>Utilità personale</i>	100% (22 studenti)	-Utilità personale generale= 18,2%; -Utilità specifica dell'ambito relazionale= 45,5%; -Utilità rispetto alla consapevolezza di sé= 72,7%; -Utilità rispetto all'incremento dell'autostima= 27,3%.
<i>Utilità professionale</i>	95,5% (21 studenti)	-Utilità sul piano professionale= 86,4%; -Utilità immediata= 22,7%; -Ricerca del lavoro= 18,2%.
<i>Utilità orientativa</i>	50% (11 studenti)	-Orientamento= 50%.
<i>Utilità formativa</i>	45,5% (10 studenti)	-Migliorare i propri punti di debolezza= 27,3%; -Superamento del gap tra teoria-pratica= 27,3%.

Da questi dati emerge come per gli studenti-consulenti il laboratorio di bilancio di competenze sia stata un'esperienza utile e gratificante sotto diversi punti di vista, come l'ha espressamente definita, nonostante non fosse direttamente richiesto dallo strumento d'indagine, il 45,5% degli studenti. Quest'opinione generale potrebbe essere estesa al resto della popolazione degli studenti-consulenti, vedendo i risultati positivi emersi dall'analisi dei testi. Come ogni nuova esperienza, però, ha posto alcuni soggetti, il 31,8% dei "consulenti", di fronte a delle difficoltà iniziali, legate alla creazione del rapporto e alla gestione della relazione d'aiuto che, però sono state superate nel corso del laboratorio e che erano dovute all'inesperienza degli studenti.

Come hanno dichiarato gli stessi "consulenti", quest'esperienza ha favorito in loro lo sviluppo di nuovi apprendimenti, declinati in termini di conoscenze, abilità e qualità.

A tal proposito, l'81,8% degli studenti ha segnalato nel corso della produzione testuale alcuni elementi caratteristici del laboratorio di bilancio che hanno favorito il loro apprendimento. Il laboratorio, infatti, ha permesso al soggetto nelle vesti di consulente, ruolo nuovo per la quasi totalità degli studenti, di mettersi in gioco sperimentandosi, sfruttando un'opportunità che al di fuori del contesto universitario non avrebbero potuto

avere. Lo studente, infatti, partecipando al laboratorio viene messo di fronte ad una sfida che, richiamando la psicologia piagetiana e quella di Vygotskij, sconfina nella famosa zona di sviluppo prossimale. Una volta superato l'ostacolo il soggetto avrà sviluppato nuovi apprendimenti e una più solida motivazione ad affrontare nuove sfide (Ardolino, Lapicciarella & Scippo; 2020).

Inoltre, anche i feedback ricevuti dall'insegnante e dal compagno di lavoro sono stati segnalati come preziosi al fine dell'apprendimento. Il feedback, infatti, spinge il soggetto che lo riceve a migliorarsi, influenzando positivamente il percorso di apprendimento, suggerendo al soggetto le aree maggiormente carenti (Grion et al., 2021). Questo specifico codice, pur non avendo elevata frequenza nei testi, assume particolare significatività all'interno della ricerca perché connesso al codice "spazio di riflessione", come se per gli studenti il feedback stimolasse nuove riflessioni su sé stessi, sul proprio modo di condurre un bilancio nel ruolo di consulenti e sulla propria vita.

Inoltre, un'altro elemento che ha portato gli studenti a sviluppare nuovi apprendimenti è stata proprio la relazione con il cliente. Gli studenti, infatti hanno potuto apprendere dalla storia e dalle esperienze del proprio cliente, esercitandosi al contempo nella relazione d'aiuto e riflettendo sul proprio vissuto.

Gli apprendimenti, com'è stato ampiamente spiegato nel capitolo precedente, si suddividono in conoscenze, abilità e qualità. Dall'analisi dei testi è emerso come per i "consulenti" il laboratorio di bilancio si sia rivelata una significativa esperienza di apprendimento. Il 95,5% degli studenti-consulenti ha affermato di aver acquisito nuove conoscenze rispetto alla metodologia del bilancio di competenze, agli strumenti utilizzati, al ruolo del consulente, alla tecnica della relazione d'aiuto, acquisendo consapevolezza rispetto all'importanza di avere un progetto di vita e professionale per perseguire con successo i propri obiettivi. Il 50% degli studenti-consulenti, inoltre, ha sottolineato come l'affiancare la didattica laboratoriale a quella frontale, gli abbia permesso di conoscere in maniera più approfondita il tema della valutazione delle competenze e dell'occupabilità, sperimentandolo nella pratica e supportando il proprio cliente nell'analisi delle competenze e della propria employability.

Le abilità, ovvero l'applicazione pratica delle conoscenze acquisite (Guardavilla, 2019), che gli studenti-consulenti hanno maturato nel corso del laboratorio sono speculari alle conoscenze sopraelencate. Il 63,6% dei "consulenti", infatti, ha affermato di aver

acquisito abilità rispetto alla conduzione di bilancio e/o all'utilizzo delle tecniche e degli strumenti tipici di questa pratica. Il 90,9%, inoltre, ha dichiarato di aver acquisito delle abilità necessarie per gestire una relazione d'aiuto, ovvero quel rapporto tra cliente e consulente nel quale quest'ultimo ha l'obiettivo di favorire la crescita del primo (Rogers, 1951). Le abilità emerse sono: l'ascolto attivo (72,7%); la capacità di non giudizio (22,7%); comunicazione efficace (22,7%); l'empatia (54,4%); la creazione di un rapporto di fiducia (40,9%); la capacità di mantenere la giusta distanza (40,9%) e il sostegno all'utente (22,7%).

Infine, come traspare dai dati emersi nel corso dell'analisi testuale, il laboratorio di bilancio risulta un valido strumento didattico per supportare gli studenti nello sviluppo delle abilità trasversali, applicabili in più ambiti di vita, come: l'abilità di autoriflessione e analisi, la gestione del tempo e la gestione delle differenze linguistiche e culturali. Quest'ultima abilità, se pur poco ricorrente nei testi, è stata sottolineata da due consulenti che si sono dovuti interfacciare con le uniche due studentesse del corso che non avevano una buona padronanza della lingua italiana. È possibile vedere quindi, come il laboratorio sia un ottimo esercizio per favorire lo scambio e il confronto, invitando gli studenti a superare le barriere culturali.

Il percorso di laboratorio di bilancio, inoltre, ha premesso al 72,7% dei "consulenti" di maturare e scoprire in sé nuove qualità. Questo, non solo a conferma del valore formativo dell'esperienza di laboratorio di bilancio ma, anche della metodologia in sé che spinge lo stesso consulente a mettersi in gioco, scoprendosi e maturando.

I dati emersi dai testi analizzati provano l'utilità personale dell'esperienza di laboratorio di bilancio. La totalità dei consulenti, infatti, ha indicata nel corso della produzione testuale uno o più elementi che rendono il percorso utile a livello personale; l'esperienza ha permesso ad alcuni studenti-consulenti di acquisire maggiore consapevolezza di sé, scoprendo nuove caratteristiche con il conseguente incremento del livello di autostima e autoefficacia. Anche nell'ambito relazionale il 45,5% degli studenti ha notato dei benefici dati dall'esercizio relazionale fatto durante il laboratorio con il proprio cliente. L'aver affinato le proprie abilità relazionali, infatti, ha avuto un'influenza positiva nei rapporti interpersonali degli studenti.

Inoltre, i dati confermano l'utilità professionale del percorso sia dal punto di vista generale, grazie all'acquisizione di apprendimenti utili in molte situazioni lavorative, sia

rispetto allo step specifico della ricerca del lavoro, grazie alla miglior conoscenza del mondo del lavoro e all'acquisizione di maggior fiducia in sé stessi. Inoltre, i pochi clienti-consulenti che al momento del laboratorio avevano un'occupazione, hanno dichiarato che quell'esperienza, grazie all'acquisizione di nuovi sapere e alla crescita personale che aveva comportato, avrebbe avuto ricadute immediate sul loro operato professionale.

Gli elementi appena esplicitati, legati all'utilità personale e professionale del percorso, vanno a confermare la valenza di empowerment socio-professionale del laboratorio di bilancio. L'esperienza, infatti, porta lo studente nel ruolo di consulente a sviluppare una maggiore conoscenza di sé e una maggiore percezione di autoefficacia, avendo prova delle sue effettive capacità nella conduzione del bilancio di competenze, supportando efficacemente il proprio consulente. Il tutto conduce il soggetto ad una maggiore fiducia in sé stesso, ad una maggiore autostima e ad una maggiore propositività verso il futuro, elementi cardine dell'empowerment socio professionale (Isfol, 2004; Piccardo, 2005).

Il 50% dei studenti-consulenti inoltre ha confermato anche l'utilità orientativa del laboratorio di bilancio. Pur non avendo partecipato all'esperienza nelle vesti di clienti, gli studenti-consulenti hanno potuto vivere di riflesso il percorso: gli interrogativi che i consulenti ponevano al compagno di lavoro portavano loro stessi a riflettere e ad interrogarsi sul futuro. Inoltre, gli studenti consulenti, sperimentandosi in una nuova esperienza, hanno potuto capire se quel tipo di lavoro, come consulente o comunque all'interno di una relazione d'aiuto, avrebbe potuto o meno fare per loro. È interessante quindi come l'esperienza di laboratorio di bilancio di competenze abbia assunto una valenza orientativa (Isfol, 2004) anche per alcuni degli studenti consulenti.

Infine, il 45,5% degli studenti ha sottolineato l'utilità formativa dell'esperienza: alcuni consulenti hanno affermato che grazie al laboratorio hanno potuto individuare molte aree sulle quali avrebbero potuto lavorare per migliorarsi, mentre altri hanno sottolineato il valore didattico di questa pratica come esperienza utile per colmare il divario che molto spesso si viene a creare tra la teoria e la pratica. Ciò conferma ancora una volta il valore formativo del bilancio di competenze (Isfol, 2008) e anche del laboratorio stesso come valida pratica a sostegno della didattica frontale.

5.2 Il laboratorio di bilancio: il punto di vista dei clienti

Come nel caso dei consulenti anche per gli studenti-clienti, prima della discussione dei risultati, è necessario fare il punto della situazione rispetto ai dati emersi, com'è possibile leggere nella tabella 16 riportata di seguito.

Tabella 16- I dati emersi dall'analisi dei testi prodotti dai clienti

Macrocategorie	Percentuale di soggetti sul totale	Codici e relative percentuali sul totale dei partecipanti
<i>Elementi propedeutici all'apprendimento</i>	81,8% (18 studenti)	- <i>Mettersi in gioco</i> =31,8%; - <i>Relazione come fonte di apprendimento</i> =54,5%; - <i>Spazio di riflessione e di dialogo</i> =45,5%.
<i>Conoscenze sul bilancio di competenze</i>	72,7% (16 studenti)	- <i>Conoscenza rispetto al bilancio di competenze e al ruolo del consulente</i> =50%; - <i>Conoscenza degli strumenti e dei metodi di bilancio</i> =54,5%; - <i>Conoscenza rispetto alla relazione d'aiuto</i> =22,7%; - <i>Consapevolezza rispetto all'importanza di avere un progetto</i> = 9,1%; - <i>Consapevolezza rispetto all'importanza della riflessione</i> = 9,1%.
<i>Conoscenza rispetto al mondo del lavoro</i>	9,1% (2 studenti)	- <i>Conoscenza delle professioni e del loro collocamento all'interno del mercato del lavoro.</i>
<i>Conoscenza rispetto al tema delle competenze</i>	13,6% (3 studenti)	- <i>Conoscenza rispetto alle modalità di elicitazione delle conoscenze</i> = 13,6%.
<i>Abilità specifiche di bilancio</i>	40,9% (9 studenti)	- <i>Abilità di progettazione</i> =18,2%; - <i>Utilizzo degli strumenti e delle tecniche di bilancio</i> = 18,2%.

<i>Abilità rispetto alla gestione della relazione d'aiuto</i>	68,2% (15 persone)	-Abilità generali=22,7%; -Affidarsi=22,7%; -Abilità di narrazione e comunicazione=63,6%;
<i>Abilità trasversali</i>	22,7% (5 persone)	-Abilità di auto-riflessione e analisi=22,7%;
<i>Qualità</i>	54,5% (12 studenti)	-Propensione alla relazione=27,3%; -Propensione al lavoro di gruppo= 27,3%; -Positività e ottimismo= 18,1%; -Orientamento ai risultati= 36,4%; -Riflessività=18,1%.
<i>Opinioni generali</i>	68,2% (15 studenti)	-Esperienza stimolante e positiva= 68,2%.
<i>Difficoltà riscontrate</i>	18,1% (4 studenti)	-Difficoltà riscontrate nella fase iniziale del rapporto= 18,1%
<i>Utilità personale</i>	95,5% (21 studenti)	-Utilità personale generale= 40,9%; -Utilità rispetto alla consapevolezza di sé= 86,4%; -Utilità rispetto all'incremento dell'autostima= 50%.
<i>Utilità professionale</i>	100% (22 studenti)	-Utilità sul piano professionale= 63,6%; -Maggiore consapevolezza delle proprie competenze= 36,4%; -Incremento della motivazione=13,6%; -Ricerca del lavoro= 40,9%.
<i>Utilità orientativa</i>	68,2% (15 studenti)	-Individuazione della propria posizione all'interno del mercato del lavoro= 18,2%.; -Individuazione del filo rosso= 31,8%; -Individuazione della propria strada=59,2%.
<i>Utilità formativa</i>	68,2% (15 studenti)	-Migliorare i propri punti di debolezza= 27,6%; -Generale=59,2%.

Dai risultati emersi si evince come anche per gli studenti-clienti il laboratorio abbia portato allo sviluppo di nuovi apprendimenti e che l'esperienza sia risultata utile a livello personale, professionale, formativo e orientativo.

Nel 68,2% dei testi analizzati gli studenti si sono espressi positivamente rispetto a tutto il percorso di laboratorio, definendolo come un'esperienza stimolante e positiva. Molti aspetti hanno contribuito a rendere tale quest'esperienza, a partire da quelli che sono stati gli elementi che, secondo gli studenti, hanno favorito il loro apprendimento. Il laboratorio di bilancio infatti ha rappresentato un'occasione per mettersi in gioco, portando i "clienti" ad aprirsi e ad affidarsi ad una persona estranea o quasi; questo elemento ha costituito per alcuni studenti-clienti un ostacolo iniziale che però con il tempo e la reciproca conoscenza è stato superato, rappresentando anzi un punto di forza. A tal proposito, più della metà degli studenti ha segnalato la relazione come un'importante fonte di apprendimento, uno spazio di confronto e dialogo che stimola la riflessione e lo sviluppo di nuove consapevolezze. Anche in questo caso, è possibile quindi rifarsi alla psicologia piagetiana e quella di Vygotskij, rispetto alla tematica dello scaffolding: il laboratorio ha posto anche i "clienti" in una situazione sfidante, com'è stato per i consulenti, portandoli così a crescere e apprendere nuove informazioni (Ardolino, Lapicciarella & Scippo; 2020).

Il laboratorio di bilancio di competenze in quanto esperienza didattica ha fatto sì che i "clienti" sviluppassero nuovi apprendimenti, anche in questo caso declinati in termini di conoscenze, abilità e qualità.

Essendo un laboratorio focalizzato sul bilancio di competenze, una delle principali aree di conoscenze apprese dagli studenti-consulenti riguarda appunto questa metodologia, più precisamente: le basi generali della pratica di bilancio, gli strumenti impiegati, il ruolo del consulente, le dinamiche della relazione d'aiuto, la consapevolezza dell'importanza della riflessione e della progettazione nel corso della vita.

Un altro aspetto che riguarda le conoscenze sviluppate dai "clienti" è quello dell'avvicinamento al mondo del lavoro. Due persone, i cui commenti si sono rivelati alquanto significativi, hanno affermato di aver acquisito una più approfondita conoscenza delle varie figure professionali e della loro collocazione all'interno del mercato del lavoro. S'intuisce come questo elemento favorisca il soggetto nella fase di ricerca del lavoro: sapere come e dove cercare di certo facilita il processo.

Anche se in misura minore e in maniera differente rispetto ai “consulenti”, anche alcuni studenti-clienti hanno maturato una conoscenza rispetto alla tematica delle competenze, capendo in che modo possano essere recuperate ed elicitate quelle che molto spesso risultano tacite. Le competenze tacite, infatti, per la loro multidimensionalità risultano implicite, confondibili con l’agito e/o le qualità del soggetto (Biasin & Pacquola, 2019) ma, per delineare la propria carriera professionale è fondamentale esserne consapevoli e quindi conoscere il meccanismo per diventarlo.

Per quanto riguarda le abilità, ovvero l’applicazione pratica della conoscenza, è possibile vedere come anche i “clienti” abbiano sviluppato delle abilità specifiche di bilancio, nell’ambito della relazione d’aiuto e delle abilità trasversali, multidimensionali. Alcuni studenti-clienti, più precisamente il 18,2%, infatti, grazie al laboratorio ha acquisito delle abilità rispetto alla progettazione del proprio percorso di vita. Quest’elemento è stato considerato importante ai fini della ricerca, poiché gli studenti che lo hanno riportato ne hanno sottolineato l’importanza. Lo stesso vale per l’abilità dell’utilizzo di tecniche e strumenti propri della metodologia acquisita da altri 4 soggetti: i clienti, infatti, avendo avuto la possibilità di sperimentarli in prima persona sul proprio vissuto hanno potuto interiorizzarne il funzionamento.

Dall’analisi, inoltre, emerge come il 68,2% dei “clienti” abbia acquisito delle abilità rispetto alla relazione d’aiuto, cogliendone le dinamiche e imparando a “stare” nella relazione. Alcuni studenti non hanno specificato un elemento in particolare della relazione d’aiuto, mentre altri hanno affermato di aver imparato ad affidarsi all’altro, aprendosi e fidandosi, abilità fondamentale sia all’interno della relazione d’aiuto che di qualsiasi altra relazione personale e lavorativa. Inoltre, come dimostra il 63,6% degli studenti-clienti, il laboratorio porta il soggetto a sviluppare una buona capacità di comunicazione, imparando a raccontarsi. Ad oggi quest’abilità risulta rilevante: raccontandosi ed esternando i propri pensieri, infatti, il soggetto acquisisce consapevolezza di sé, del proprio problema e del proprio vissuto (Manenti, 2000).

Rispetto alle abilità trasversali il laboratorio risulta un buono strumento per far sì che i soggetti acquisiscano una maggiore capacità di autoriflessione e analisi dei fatti, come i ha sottolineato in maniera forte e chiara il 22,7% della popolazione di “clienti”.

Infine, è possibile affermare che il laboratorio di bilancio di competenze abbia permesso ai soggetti di sviluppare e riscoprire nuove qualità personali, riguardanti in

particolare il lavoro di gruppo e la cooperazione, la relazione, la determinazione, nonché l'orientamento ai risultati, la riflessività e una visione positiva e ottimistica verso il futuro. Attraverso il grosso lavoro di introspezione, infatti, i "clienti" hanno potuto riscoprirsi, leggendo nelle loro esperienze caratteristiche di sé che prima di allora non avevano mai considerato.

Approfondendo, invece, la seconda parte della domanda di ricerca ovvero, l'utilità del percorso e della metodologia di bilancio di competenze vissuta, in questo caso come cliente, è possibile parlare di utilità personale, professionale, orientativa e formativa, riconfermando, anche in questo caso, le categorie emerse dall'analisi dei testi prodotti dai consulenti.

È emerso, infatti, come il percorso e la metodologia utilizzata abbiano una rilevante e positiva ricaduta a livello personale sia dal punto di vista più generale che, più nello specifico, rispetto alla presa di consapevolezza di sé e all'incremento dell'autostima. Il 95,5% dei soggetti, infatti, ha sottolineato il risvolto personale che quest'esperienza didattica ha e potrà avere nelle loro vite e ciò conferisce valore al laboratorio di bilancio di competenze e alla metodologia del bilancio in sé.

Il 100% degli studenti-clienti ha sottolineato l'utilità professionale dell'esperienza sotto diversi punti di vista. L'esperienza infatti ha aiutato molti di loro a maturare maggiore consapevolezza rispetto alle proprie competenze professionali, impiegabili nel mercato lavorativo. Alcuni, inoltre, hanno sottolineato un incremento nella motivazione rispetto al perseguimento dei propri obiettivi professionali e quindi nel conseguimento del titolo di studio che ne rappresenta una tappa fondamentale. Infine, anche grazie a tutti questi fattori, il laboratorio di bilancio di competenze risulterà utile, secondo gli studenti-clienti, nella fase di ricerca del lavoro, grazie alla consapevolezza acquisita e al materiale prodotto dall'esperienza.

Dal momento che l'analisi testuale ha confermato l'importanza del percorso di bilancio nell'acquisizione della consapevolezza in sé stessi e rispetto alle proprie competenze, comportando un incremento di autostima, fiducia in sé stessi e della motivazione a perseguire i propri obiettivi è possibile conferire alla metodologia la *valenza di empowerment socio-professionale*, a riprova di ciò che si legge nella letteratura sul bilancio di competenze.

Infine, dall'analisi dei dati è stata confermata l'utilità orientativa e formativa del percorso. Il laboratorio di bilancio, come la stessa metodologia, permetterebbe ai soggetti di individuare la propria posizione professionale all'interno del mercato del lavoro, cogliendo inoltre il filo rosso che collega e accomuna le varie esperienze, riuscendo così ad individuare il proprio percorso professionale. Ciò permette al soggetto di individuare e scegliere consapevolmente il proprio percorso.

Dal punto di vista formativo, invece, il laboratorio di bilancio di competenze risulta utile, oltre che a livello generale, anche nello specifico poiché, grazie a questo percorso, il soggetto individua gli elementi più carenti rispetto alla propria formazione e al proprio essere, cogliendo di conseguenza i punti di partenza da cui partire per migliorarsi. È possibile parlare ancora una volta quindi della *valenza orientativa e formativa* del percorso di bilancio e del laboratorio stesso.

5.3 Il confronto

Nel corso dell'analisi e della discussione dei dati, sono emerse delle similarità e delle differenze tra le due categorie di studenti. Il ruolo interpretato durante il laboratorio di bilancio di competenze, inevitabilmente, influenza l'esperienza del soggetto, dal momento che la prospettiva dalla quale viene vissuto il percorso è opposta.

Allo stesso tempo, però, è possibile osservare alcuni elementi comuni come per esempio le macro- categorie che sono risultate valide sia per i "clienti" che per i "consulenti". Le aree delle conoscenze, delle abilità, delle qualità acquisite e quelle dell'utilità del percorso, infatti, sono prevalentemente le medesime per entrambe le categorie, quello che cambia sono i codici al loro interno, ovvero gli specifici aspetti acquisiti e il diverso peso attribuito alle varie categorie. I "consulenti" infatti si sono soffermati maggiormente sugli apprendimenti generati dall'esperienza, mentre i "clienti" hanno voluto trattare in maniera più approfondita la parte riguardante l'utilità dell'esperienza.

Dopo questa breve premessa, è possibile cominciare a confrontare in maniera più dettagliata e specifica i risultati emersi per le due categorie di studenti, cercando di capire come il ruolo interpretato influisca nell'apprendimento del soggetto e nell'utilità dell'esperienza da esso percepita.

Sia gli studenti-clienti, sia i "consulenti" hanno messo in luce molti elementi che, nel corso dell'esperienza, hanno favorito il loro apprendimento. Per entrambi il fatto che

l'esperienza li abbia portati a mettersi in gioco è stato un fattore molto importante e forte motivo di crescita. I "clienti" hanno dovuto affidarsi ad una persona sconosciuta, superando la diffidenza e l'imbarazzo di dover condividere con il proprio "consulente" anche aspetti intimi della propria vita. Lo studente-consulente, invece, ha dovuto imparare a gestire la relazione di fiducia, ricoprendo un ruolo professionale per lui nuovo. Vediamo quindi come lo stesso aspetto sia stato interpretato in maniera differente dalle due categorie di studenti, dal momento che sono stati chiamati ad assumere dei compiti differenti. Entrambi i gruppi di studenti hanno segnalato, inoltre, la relazione e lo spazio di riflessione dato dal laboratorio come preziosa fonte di apprendimento. L'esperienza, infatti, li ha portati a riflettere su sé stessi e sul proprio percorso, dimostrando ancora una volta come il bilancio di competenze offra alle persone uno spazio fisico e temporale di riflessione (Ruffini & Sarchielli, 2001).

I due gruppi si differenziano all'interno della macro-categoria degli elementi propedeutici all'apprendimento, dal momento che solo i "consulenti" hanno segnalato i feedback rispetto al proprio operato come preziosi elementi di crescita. Data la loro posizione, invece, i "clienti" hanno sottolineato come per loro il laboratorio di bilancio non sia stata solo un'opportunità di riflessione ma, anche di dialogo e confronto che li ha portati a leggere le proprie esperienze assumendo differenti punti di vista, scoprendo elementi di sé e del proprio vissuto che mai avevano considerato.

Per quanto riguarda le conoscenze acquisite, sia per i "consulenti" che per i "clienti" sono emerse le macro-categorie relative alle conoscenze specifiche al bilancio di competenze e al tema delle competenze.

Per quanto riguarda la prima macro-categoria, entrambi i gruppi di studenti hanno conosciuto le tecniche e le metodologie del bilancio di competenze, i ruoli di cliente e di consulente e la relazione d'aiuto. Sia i "clienti" che i "consulenti" inoltre hanno maturato la consapevolezza dell'importanza della progettazione mentre, solo gli studenti-clienti, avendolo sperimentato in prima persona, hanno colto l'importanza della riflessione, elemento alla base dell'atto di progettazione/riprogettazione.

Per quanto riguarda il tema delle competenze, se i "consulenti" hanno acquisito delle conoscenze più teoriche rispetto alla valutazione delle competenze e al tema dell'occupabilità, i "clienti" hanno acquisito delle conoscenze più pratiche riguardanti le modalità di elicitazione delle conoscenze.

Solo per gli studenti clienti è emersa la macro-categoria della conoscenza del mercato del lavoro e, più precisamente, della conoscenza delle professioni e del loro collocamento all'interno del contesto lavorativo. Una delle finalità del bilancio di competenze, infatti, è proprio quella di aiutare il cliente a conoscere il contesto sociale e professionale in cui è inserito, per arrivare a capire come e dove potersi collocare al meglio (Isfol, 2008).

Un'altra area, che ingloba in sé alcune delle macro-categorie emerse e riguarda gli apprendimenti acquisiti, è quella delle abilità. Le abilità acquisite dagli studenti grazie al laboratorio di bilancio di competenze riguardano le macro-categorie relative al bilancio di competenze, alla relazione d'aiuto e alle abilità trasversali, ovvero impiegabili in più contesti.

Rispetto alle abilità relative al bilancio di competenze, vediamo come sia gli studenti-clienti che i "consulenti" abbiano acquisito delle capacità rispetto all'utilizzo degli strumenti e delle tecniche proprie di questa metodologia. Da una parte è emerso come i "clienti" abbiano maturato l'abilità di progettazione rispetto alla propria carriera e al proprio futuro, dall'altra è emerso come gli studenti-consulenti abbiano sviluppato le capacità relative alla conduzione del bilancio, avendo avuto la possibilità di guidare il "cliente" e sostenerlo nel proprio percorso di bilancio.

Dal momento che la pratica del bilancio di competenze è fondata sulla relazione d'aiuto, sia i "clienti" che i "consulenti" hanno dichiarato di aver acquisito delle abilità tipiche di questo rapporto. È interessante notare come all'interno dei due gruppi siano emersi dei codici complementari, dovuti al differente ruolo assunto. I "consulenti", per esempio, hanno dichiarato di aver acquisito l'abilità di ascolto attivo, i clienti invece l'abilità di raccontarsi e narrarsi efficacemente. Inoltre, i "consulenti" hanno dichiarato di aver affinato capacità come il non giudizio, l'empatia, l'abilità di creare un rapporto di fiducia e il rispetto della giusta distanza, elementi caratterizzanti della relazione d'aiuto. Al contrario, invece, i "clienti" hanno affermato di aver acquisito l'abilità di affidarsi, elemento altrettanto fondamentale al fine di costruire una solida alleanza tra le due parti. Infine il gruppo dei "clienti" ha affermato di aver acquisito delle abilità generali rispetto alla relazione d'aiuto, mentre i "consulenti" hanno maturato la capacità di sostenere il cliente durante il proprio percorso.

Come ultima categoria all'interno dell'area delle abilità è emersa quella delle abilità trasversali. Dal momento che i "consulenti" sono stati chiamati a gestire la relazione e il percorso di bilancio supportando il soggetto, vediamo come gli studenti appartenenti a questa categoria abbiano sviluppato più abilità trasversali rispetto ai "clienti". Le abilità trasversali in questione riguardano la gestione delle tempistiche e l'organizzazione del lavoro, erano infatti i "consulenti" principalmente a scandire il tempo delle attività; la gestione delle differenze culturali e il superamento delle barriere linguistiche, acquisito dagli studenti che si trovavano a lavorare con il compagno straniero e l'abilità di autoriflessione e analisi, quest'ultima sviluppata anche dagli stessi "clienti".

Un ultimo aspetto inerente agli apprendimenti acquisiti, sono le qualità sviluppate e riscoperte dagli studenti. Gli studenti di entrambe le categorie hanno riscoperto in sé delle qualità riguardanti la propensione alla relazione, al lavoro di gruppo e all'orientamento ai risultati. Invece, esclusivamente i "consulenti" hanno sviluppato delle qualità rispetto alla precisione e alla meticolosità, all'organizzazione e al senso di responsabilità, mentre solamente i clienti al termine del bilancio si sono definiti maggiormente ottimisti e riflessivi.

Per quanto riguarda le macro-aree delle opinioni generali e delle difficoltà riscontrate dagli studenti, i codici sono i medesimi per entrambi i gruppi di studenti. L'esperienza, infatti, è risultata positiva e gratificante per tutti gli studenti che hanno preso parte al laboratorio ma, allo stesso alcuni di essi, indipendentemente dal ruolo interpretato hanno riscontrato delle difficoltà iniziali in particolare rispetto alla relazione con il compagno di lavoro. I "consulenti" si sono sentiti a disagio nel ruolo nuovo che dovevano interpretare, affrontando temi intimi della vita del "cliente", quest'ultimo, invece, ha sottolineato l'iniziale difficoltà a raccontarsi ad un estraneo. Entrambi i gruppi di studenti, comunque, durante il percorso hanno superato l'impaccio.

Rispondendo alla seconda parte della domanda di ricerca, ovvero quale sia l'utilità del percorso compiuto dagli studenti, ritroviamo, sia per gli studenti che per i clienti, l'utilità declinata in quattro aree: personale, professionale, orientativa e formativa.

Rispetto all'utilità personale, vediamo come gli studenti-consulenti e i "clienti" abbiano riscontrato un beneficio dal punto di vista della consapevolezza di sé e dell'incremento dell'autostima. I primi infatti mettendosi in gioco si sono riscoperti, osservando caratteristiche di sé mai notate prima di allora, i secondi, invece, ripercorrendo

le proprie esperienze passate hanno potuto prendere consapevolezza delle competenze attuate nelle diverse situazioni, incrementando così il proprio senso di autostima e autoefficacia. Questo è il motivo per cui è possibile confermare la valenza di empowerment socio-professionale del bilancio di competenze, tanto sottolineato dalla letteratura. A differenza dei “clienti”, i “consulenti” hanno sottolineato anche i benefici e le ricadute positive che quest’esperienza avrà nelle relazioni personali e professionali presenti e future. Per loro infatti il bilancio di competenze ha rappresentato un esercizio relazionale molto importante.

Il percorso si è dimostrato utile anche dal punto di vista professionale per entrambe le categorie, sia a livello generale che nello specifico per quanto riguarda la fase della ricerca di lavoro, sottolineata, in modo molto più forte dai “clienti”. Per questi ultimi, inoltre, il percorso li ha aiutati ad acquisire maggiore consapevolezza delle proprie competenze professionali, il tutto ha portato ad un incremento del livello di motivazione nel perseguire i propri obiettivi. Invece, i “consulenti” che avevano un impiego al momento del laboratorio hanno sottolineato il fatto che molti degli apprendimenti acquisiti avrebbero potuto applicarli immediatamente nel proprio lavoro.

Inoltre sia “clienti” che “consulenti” con i loro testi hanno confermato l’utilità formativa del bilancio a livello generale. I “consulenti”, infatti, hanno individuato nell’esperienza del laboratorio di bilancio una valida pratica che collega la teoria delle lezioni frontali alla pratica, avvicinando quindi il contesto universitario al mondo del lavoro.

Inoltre sia i “consulenti” che i “clienti”, questi ultimi in maniera molto più decisa, ne hanno sottolineato il valore orientativo, riconoscendo alla pratica il merito di averli supportati nell’individuazione della propria posizione all’interno del mercato di lavoro, delineando così la propria strada personale e professionale, in un’ottica di miglioramento di sé.

Per concludere, è possibile affermare che pur sottolineando aspetti diversi, sia i consulenti che i clienti attribuiscono alla pratica di bilancio di competenze e al laboratorio stesso la valenza orientativa e quella formativa che porta il soggetto a conoscersi e a riconoscere le proprie predisposizioni professionali, incentivandolo a migliorarsi per raggiungere i propri obiettivi.

CONCLUSIONI

Nel corso dell'elaborato di tesi, finalizzato a conferire visibilità alla pratica del bilancio di competenze, è stato possibile conoscere la storia, la strutturazione, la versatilità e il valore di questo strumento, avendo prova concreta di ciò grazie alla ricerca qualitativa e alle sperimentazioni riportate nella trattazione.

Il Bilancio, infatti, si è dimostrato ancora una volta una metodologia geometricamente allineata al principio della formazione continua, fondamentale per fronteggiare un mercato del lavoro altamente instabile come quello odierno, dal momento che dà al soggetto il sostegno necessario per orientarsi con consapevolezza nel continuo divenire della nostra società (Pesare, 2017).

Il laboratorio di bilancio di competenze, esperienza unica nel suo genere e oggetto di studio della ricerca qualitativa, si è dimostrata una valida pratica didattica a supporto del soggetto nell'acquisizione di nuovi apprendimenti, assumendo al tempo stesso le valenze proprie della metodologia di bilancio, ovvero quella formativa, orientativa e di empowerment socio-professionale.

I risultati della ricerca hanno dimostrato come il laboratorio di bilancio di competenze, sia per i "clienti" che per i "consulenti", costituisca un'esperienza altamente formativa e gratificante che spinge gli studenti a mettersi in gioco, superando le difficoltà iniziali tipiche di ogni situazione sfidante, proponendo al soggetto stimoli ed elementi propedeutici all'acquisizione di nuove conoscenze, abilità e qualità.

Il bilancio di competenze e, di riflesso, lo stesso laboratorio costituiscono, infatti, uno spazio temporale e fisico di riflessione, relazione, scambio e confronto reciproco tra consulente e cliente, rendendolo quindi terreno fertile per l'acquisizione di nuovi apprendimenti e una maggiore consapevolezza di sé.

L'elemento interessante che emerge grazie alla ricerca è il punto di vista del consulente che, pur non essendo il diretto protagonista del percorso di bilancio ma, vivendolo di riflesso matura anch'esso nuove consapevolezze e una maggiore conoscenza di sé. Per questo motivo l'esperienza risulta per entrambi i gruppi di studenti utile dal punto di vista personale e professionale, formativo e orientativo, supportando il soggetto nel percorso di individuazione delle proprie predisposizioni personali e, a detta dei clienti, incrementando la conoscenza del mondo del lavoro e della categorizzazione delle professioni. Lo studio, infatti, ha confermato anche la valenza orientativa e formativa del

laboratorio di bilancio e del bilancio stesso, dimostrando il valore di questa pratica all'interno di un contesto universitario.

Tutto il percorso porta quindi all'acquisizione di una maggiore fiducia in sé stessi e ad un incremento del livello di autostima e della percezione di autoefficacia, sia rispetto alla sfera professionale che personale, confermando così la valenza dell'empowerment socio-professionale dell'esperienza.

Chiaramente, il ruolo ricoperto dallo studente ha inevitabilmente influenzato il modo in cui quest'ultimo ha vissuto l'esperienza e acquisito nuovi apprendimenti, anche se per entrambe le categorie di studenti il laboratorio di bilancio di competenze si è rivelata una pratica fondamentale che li ha portati a conoscersi maggiormente e acquisire nuove consapevolezze, sperimentando e sperimentandosi.

È possibile affermare che il risultato della ricerca è quindi in linea con la letteratura riguardante il bilancio di competenze: una conferma del valore e della versatilità di questa pratica. L'esperienza del laboratorio di bilancio di competenze si è rivelata un'efficace attività didattica per avvicinare gli studenti alla pratica di bilancio, non solamente come "clienti" ma, anche come "consulenti", dando alle persone una visione completa della metodologia, costituendo un ponte tra l'università e il mondo del lavoro.

In conclusione, è possibile ricapitolare i risultati della ricerca rispondendo sinteticamente ai questi posti agli studenti al termine dell'esperienza: quali sono stati i saperi (conoscenze, abilità e qualità) appresi nel corso del laboratorio di bilancio di competenze e come questi potrebbero essere utilizzati a livello personale e professionale presente e futuro. Per prima cosa risulta necessario sottolineare che, com'è emerso dai risultati, il ruolo interpretato dagli studenti ha influenzato l'esperienza e i saperi acquisiti, anche se le macro-categorie sono risultate le medesime sia per i "clienti" che per i "consulenti". Infatti, gli studenti hanno sviluppato delle conoscenze, delle abilità rispetto alla metodologia del bilancio di competenze, al mondo del lavoro e le varie professioni, al tema delle competenze, alla relazione d'aiuto, maturando alcune delle abilità trasversali. Rispetto alle qualità è possibile dire che il laboratorio sia stato un cammino verso la scoperta di tratti già posseduti dal soggetto ma, di cui quest'ultimo era ignaro. Per quanto riguarda l'utilità degli apprendimenti sviluppati si è visto come a livello professionale e personale la maggiore consapevolezza e conoscenza di sé abbia portato

ad un incremento di autostima e di autoefficacia, confermando il valore di empowerment socio-professionale del percorso. Sono state confermate inoltre la valenza orientativa e quella formativa del bilancio di competenze e del laboratorio stesso, esperienze utili per individuare il proprio percorso professionale e capire dove poter migliorare. L'esperienza si è rivelata quindi positiva e gratificante per la maggior parte degli studenti che, anche grazie agli elementi propedeutici all'apprendimento caratteristici dell'esperienza, hanno potuto superare le difficoltà iniziali legate alla relazione con il compagno di lavoro.

Dati i risultati positivi dell'esperienza, è auspicabile che il laboratorio di bilancio si diffonda all'interno dell'ambito accademico e che la metodologia del bilancio di competenze prenda sempre più piede nel territorio nazionale.

BIBLIOGRAFIA

Alberici, A., & Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite Editrice.

Alberici, A. & Di Rienzo, P. (a cura di). (2011). *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali all'università*. Roma: Anicia

Alby, F. & Mora, F. (2004). *Il bilancio di competenze: conoscere sé stessi e capire le organizzazioni*. Carocci editore.

Ardolino, F., Lapicciarella, M., & Scippo, S. (2020). La metodologia laboratoriale per la formazione degli insegnanti di sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 125-137.

Aubret, J., Blanchard, S. (2005), *Pratique du bilan personnalisé*. Dunod, Paris

Babin, P., Baptiste, A. & Bélisle, C., Lyon, éditions du Chalet, 1968. *Retour Retour*

Bastone, A. (2021). *Bilancio di Competenze e Pedagogia degli Adulti: dall'autoconsapevolezza alla progettazione del futuro*.

Bauman, Z. (2008). *Individualmente insieme*. Reggio Emilia: Diabasis

Bélisle, C. (2017). *Orientation et évolution professionnelle. Pour faciliter la réflexion, les choix et la parole*. Chronique Sociale

Biasin, C., & Pacquola, M. (2019). How to identify and recognize transversal skills: Italian experiences in professional and craft activities. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(2), 211–224. <https://doi.org/10.13128/formare-25185>

Bloom, B.S. (1983). *Tassonomia degli obiettivi educativi, Area cognitiva*. Teramo: Giunti & Lisciani

Bresciani, P.G; Franchi, M. (2007). *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*. Franco Angeli

Buccolo, M. (2006). *Il Bilancio di Competenze tra orientamento e gestione delle risorse umane*. *Lifelong Lifewide Learning*, 2(6), 37-47.

Capo, M., Navarra, M. (2016). *Il bilancio di competenze tra narrazione e trasformazione*, in *Me.Tis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*. DOI: 10.12897/01.00115

Caruso, G., & Vinci, R. (2008). Il bilancio di competenze una prospettiva per l'innovazione dei servizi per il lavoro. Ediesse.

Cataruzza, E. & Zaggia, C. (2009). Orientamento e bilancio di competenze in gruppo, in *Metodologie e processi formativi*, pp. 66-75

Cesarano, V. P. (2015). M. Striano, & R. Capobianco (a cura di), *Bilancio di competenze all'università*, Napoli: Federiciana Editrice Universitaria

Clot, Y. (2000). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Puf

Converso, D., Hindrichs, I., & Piccardo, C. (2010). Empowerment individuale e organizzativo in Zaggia, C. (2022). La convalida degli apprendimenti esperienziali come metodo di formazione continua. *Formazione, lavoro, persona*

Cortese, C. G., Verano, R., & Fantini, C. (2015). Le competenze come fattore-chiave per il successo delle imprese: una proposta di modello.

Cosette, P. & Audet, M. (1992). *Mapping of a Idionisyncratic Schema*, in "Journal of Management Studies", may

Damini, M., & Surian, A. (2014). L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 291–302. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/257>

D'Angelo, M. G., Selvatici, A., Bagnacani, A. M., Consolini, M., Romiti, S., Ruffini, C., & Sarchielli, V. (1999). Il bilancio di competenze.

Danielson, C., & Abrutyn, L. (1997). *An introduction to using portfolio in the classroom*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development

De Gregorio, E., & Mosiello, F. (2004). *Tecniche di ricerca qualitativa e di analisi delle informazioni mediante ATLAS.ti*. Kappa Edizioni. <https://iris.unilink.it/handle/20.500.14085/2493>

Delors, J. (1997). Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo. Armando Editore.

Demetrio, D. (1995). Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo.

Demetrio, D. *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996

- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Bari: Edizioni Laterza.
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre: D'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris:Les Editions Ouvrières
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan
- Di Fabio, A. (2002). *Bilancio di competenze e orientamento formativo*. Giunti, Firenze
- Di Fabio, A. (2005). *Bilancio di competenze e orientamento formativo. Il contributo psicologico*.
- Di Fabio, A. (2009). *Career counseling e bilancio di competenze. Prospettive internazionali. Psicologia per il lavoro e le organizzazioni*.
- Di Fabio, A., & Blustein, D. L. (2016). From meaning of working to meaningful lives: The challenges of expanding decent work. *Frontiers in psychology*, 7, 1119.
- Di Nubila, R. (1999). *La formazione oltre l'aula. Lo stage*. Padova: Cedam
- Di Rienzo, P., & Serreri, P. (2015). *Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze*
- Europea, Commissione. "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente." Bruxelles 30 (2000): 2000.
- Evangelista, L. (A cura di). (2021). *L'orientamento in pratica. Ventotto casi di orientamento e bilancio di competenze*. Independently published (5 aprile 2021)
- Federighi, P., Torlone, F. (2015). *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*, Firenze: Firenze University Press.
- Ferrieux, D. (2000). Il bilancio di competenze come incrocio fra conoscenza di sé e del mercato del lavoro. *Risorsa Uomo*, (2000/1-2).
- Flangan, I.C. (1949). Critical requirements: A new approach to employee evaluation. *Personal Psychology*, 2, 419-425
- Frison, D. (2014). Dialogare con le immagini. L'uso delle immagini nella ricerca e nella formazione esperienziale. In *Experiential Learning-Metodi, Tecniche e Strumenti per il Debriefing* (pp. 73-86). Franco Angeli Milano.

- Galliani, L., Zaggia, C., & Serbati, A. (a cura di). (2011°) *Adulti all'Università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Gargiulo Labriola, A. (2007). *Il bilancio di competenze educative. Un programma di formazione continua*. Milano: Pubblicazione dell'I.S.U. Università Cattolica
- Gaudron, J. P., Bernaud, J. L., & LEMOINE, C. (1997, June). Évaluation des effets individuels des bilans de compétences: théorie, méthode et résultats. In *Compétences et contextes professionnels, perspectives psychosociales (Actes du colloque organisé par l'université de Metz)* (pp. 79-83).
- Gilbert, E. D. (1999). Diversità e sviluppo delle collezioni. *Filosofia e pratica della biblioteca*, 1(2), 1-7.
- Glasser, B. G., Strauss A.L. (1967), *the discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine de Gruyter Chicago- New York
- Grimaldi, A. (a cura di) (2003), *L'orientamento in Europa. Alcune esperienze significative*. Franco Angeli, Milano.
- Grimaldi A., Reynaudo M., Ruffinatti S. (2004), *Servizi "per" l'orientamento: una ricognizione tra Italia e Francia*. Osservatorio Isfol, 6, pp. 112-139
- Grimaldi, A., Rossi, A., Ghislieri, C. (2003), *Orientarsi in Europa. Percorsi e strumenti in quattro paesi europei*. Magellano, 4, pp.56-59
- Grimaldi, A., Rossi, A., & Montalbano, G. (2006). *Bi. dicomp. Un percorso Isfol di bilancio di competenze*.
- Grion, V., Pagani, V. (2017) *Autovalutazione all'università: una ricerca con studenti universitari spagnoli e italiani*, *researchgate*
- Grion, V., Serbati, A., Doria, B., & Nicol, D. (2021). *Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento*. *EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY*, (2021/2).
- Illeris, K. (2004), *Adult Education and Adult Learning*, Roskilde University Press/Malabar, FL: Krieger Publishing, Copenhagen
- Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2004), *Percorsi di orientamento. Indagine nazionale sulle buone pratiche*, Isfol, Roma <https://inapp.infoteca.it/?ids=6053>
- Isfol, Quaglino, G. P., Grimaldi, A., & Isfol, D. (2005). *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione*. Isfol. <https://opac.inapp.org/?ids=6051>

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2006), *Bi.dicomp, un percorso Isfol di bilancio di competenze*, Isfol, Roma <https://inapp.infoteca.it/?ids=6033>

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2008), *Documento Tecnico sul Bilancio di Competenze*, Roma

Joras, M. (1995). *Le Bilan de competences*. Paris: Presses Universitaires de France. Citato in Zaggia, C. (2022). *La convalida degli apprendimenti esperienziali come metodo di formazione continua. Formazione, lavoro, persona*

Le Boterf, G. (2004). *Costruire les competences individuelles et collectives* (3^a ed). Paris: Editions d'Organisation

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la competence. Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Paris: Eyrolles

Lemonie, C. (1998). Qu'est-ce qu'un bilan de compétence? *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 243-249

Lemonie, C. (2002). *Risorse per il bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi* (Vol. 1). FrancoAngeli.

Lemonie, C. (2009). Attualità del bilancio di competenze. In A. Di Fabio (a cura di), *Career counseling e bilancio di competenze. Prospettive internazionali* (pp. 83-93). Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali

Lévy-Leboyer, C. (1993). *Le bilan de compétences*. Paris: Edition d'Organisation

Lorenzi, L., Serbati, A., Vianello, F., (2018). Bilancio di competenze e inclusione sociale: un'esperienza di riconoscimento dei saperi esperienziali con detenuti ed ex detenuti. *Lifelong Lifewide Learning*. VOL 14, N. 32, 51 – 67 <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/126>

Manenti, A. (2000). Il raccontarsi dell'io e il riappropriarsi delle sue rappresentazioni interne. *Informazione Psicologia Psicoterapia Psichiatria*, 40, 36-49. <http://www.isfo.it/files/File/Segnalazioni/Il%20raccontarsi%20e%20riappropriarsi.pdf>

Manganelli, A. M., Canova, L., & Bobbio, A. (2008). La motivazione a rispondere senza pregiudizio: Due studi sulla validazione della scala di Plant e Devine. *Giornale di psicologia*, 2(3),131. <http://papers.psicotecnica.com/GiornaleDiPsicologia.2008.3.pdf#page=8>

Merola, C. (2010). Oltre il disagio professionale degli insegnanti: il rapporto tra scuola e museo in una pratica di condivisione. *falchetti E. e Forti G., musei scientifici italiani verso la sostenibilità. Museologia Scientifica Memorie*, 6, 214-220. <http://www.anms.it/upload/rivistefiles/374.PDF>

Mezirow J. (1991), *Transformative Dimension of Adult learning*, John Wiley & sons

Milesi, P., & Catellani, P. (2002). L'analisi qualitativa di testi con il programma Atlas. ti. In *Metodi qualitativi in psicologia sociale: Prospettive teoriche e strumenti operativi*. (pp. 283-304). Carocci.

Moon, J. (2002). *The module and programmed development handbook*. Kogan Page

Morin, E. (2001) *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina

Mortari, L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*, Carocci, Roma 2003, p. 154

Newton, D., Day, A., Giles, M., Wodak, J., Graffam, J., Baldry, E. (2016). The impact of vocational education and training programs on recidivism: a systematic review of current experimental evidence. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 62(1), 187-207.

Parese, F., (2017), Lavoro Liquido, in "Lavoro liquido". Nuove professionalità nella società dei "lavori", ANNO VII – Numero 1 – 6/2017.

Pellerey, M. (2018). Dal diario al portafoglio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 34, 1, 45-57

Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard

Piccardo, C. (1995). *L'empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*. Milano: Raffaello Cortina.

Piccolo (2022), FORMARE AL BILANCIO DI COMPETENZE: Valutazione delle ricadute nelle pratiche professionali degli OML dei Servizi al Lavoro di Cisl del Veneto, Padua Thesis and Dissertation Archive, URL <https://hdl.handle.net/20.500.12608/40531>, Tesi di laurea magistrale, Università degli studi di Padova

Rapporto PIAAC – Formazione & competenze online nei Centri per l’impiego, 2019 – Collana Biblioteca Anpal, n. 4.

Restiglian, E., Serbati, A., Da Re, L., Maniero, S., & Brait, D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*.

Russo, R.S. & D’Ambrosio, F. (dicembre 2013) L’Identità del counselor in *Counseling Journal. L’arte di prendersi cura di sé stessi*, 0

Ruffini, C., & Sarchielli, V. (2001). Nuovi sviluppi delle metodologie e degli strumenti per il bilancio di competenze.

Santoianni, F., Striano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell’apprendimento*. Bari: Laterza

Scarcelli (2017), L. “Jacques Delors e l’obiettivo del Mercato Unico”. *Polis. Journal of Political Science* 3(17):97-118

Sebaste, B. (1997), *Porte senza porta*, Feltrinelli, Milano

Semeraro, R. (2014). L’analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (7), 97–106. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267>

Selvatici, A (1997). Il bilancio di competenze: un nuovo termine o una nuova azione? *Professionalità*, 38, p. XXIII

Selvatici, A., Waldman, S. (2006). *Ritrovarsi per ritrovare il lavoro: bilancio di competenze e fasce deboli*. Milano: Franco Angeli

Serbati, A. (2011). Il modello e gli strumenti di riconoscimento dei saperi esperienziali. In *Mondo del lavoro: esperienze, percorsi, persone. Un modello di ricostruzione e capitalizzazione delle esperienze professionali e personali nel settore del credito* (pp. 53-69). Pensa MultiMedia.

Serbati, A., & Surian, A. (2013). Un’esperienza di portfolio e bilancio delle competenze in ambito cooperativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 9(21), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.19241/lll.v9i21.231>

Serranò, M. T., Petruccelli, F., & Verrastro, V. (2013). Il bilancio di competenze. Una sperimentazione all’università di Cassino e del Lazio Meridionale. *QUALE psicologia*, 1, 31-40. <https://hdl.handle.net/11580/36680>

Serreri, P. (2006). La dimensione progettuale nell'orientamento formativo degli adulti. L'esempio del Bilancio di competenze. Lifelong Lifewide Learning <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/418/325>

Serreri, P. (A cura di). (2010). *PERSeO. Personalizzare e orientare. Il bilancio di competenze per l'occupabilità nel Lazio*. Milano Franco Angeli

Schön D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York

Sidoti, E., & Di Carlo, D. R. (2020). Riflessività e narrazione autobiografica per una cittadinanza digitale. *CQIIA Rivista*, 26, 47-55. <https://cqiirivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/387>

Striano, M., & Capobianco, R. (2015). Il bilancio di competenze all'università. <https://hdl.handle.net/11588/637198>

Swanson, R. A. (2013). *Quando l'adulto impara: Andragogia e sviluppo della persona*. Franco Angeli.

Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carrocci editore.

Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Tomassini, M. (2002), *I sistemi educativi e formativi nella learning economy: presupposti e ipotesi per lo sviluppo di metodologie basate sulla riflessività*, in C Montedoro (a cura di), *Le dimensioni metaculturali dell'agire educativo*, cit.

Torre, T. (2005). Il Bilancio di competenze: nuovi ambiti di applicazione nella gestione delle risorse

Vacheret, C. (2002). Photolangage, oggetto mediatore e libera associazione. *Rivista di psicoanalisi*, 48(2), 425-434. https://www.academia.edu/download/57060904/9._Vacheret_traduzione.pdf

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: Esf Editeur

Vianello, F. (2012). *Il carcere. Sociologia del penitenziario*. Roma: Carocci editore

Vino, A. (2001), *Sapere pratico*, Guerini e associati, Milano

Vitteriti, A., (2018). Di cosa parliamo quando parliamo di competenze? In Fondazione Agnelli, *Le competenze. Una mappa per orientarsi* (pp. 15-44). Bologna: Il Mulino Upm

Yatchinovsky, A., & Michard, P. (1991). *Le bilan personel et professionnel. Instruemnt de management*. Paris: ESF Editeur

Zaggia C. (2009), La validazione degli acquis dell'esperienza. Elementi peculiari, comuni e distintivi rispetto al bilancio di competenze, *Professionalità* 106/2

Zaggia, C: (2011): Verso un bilancio di competenze all'Università. In L. Galliani, C. Zaggia, & A. Serbati (a cura di); *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze* (pp. 51-58). Lecce: Pensa MultiMedia

Zaggia, C. (2021) *La convalida degli apprendimenti non formali e informali: Normative, linee guida e approfondimenti tematici*. Pensa Multimedia

Zaggia, C. (2022). La convalida degli apprendimenti esperienziali come metodo di formazione continua. *CQIIA Rivista*, 37, 68-84.

Zorzi, M., Girotto, V. (2004). *Manuale di psicologia generale*. Il Mulino, Bologna
Zucchermaglio, C. (2002). *Psicologia culturale dei gruppi*, Carrocci, Roma.

RIFERIMENTI NORMATIVI

Cresson, E. (A cura di). (1995). *Insegnare ad apprendere- Verso la società conoscitiva*. Commissione Europea: Bruxelles

Europa, C. (2000). Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. Bruxelles, 30, 2000

Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training "The Copenhagen Declaration" http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenahagen_declaration_en.pdf

Delibera n. 2895 del 28/12/2012 - Approvazione Linee Guida competenze

SITOGRAFIA

Agenzia Nazionale Politiche Attive per il lavoro, (2021). *L'orientamento di base e la profilazione qualitativa- Rapporto 2020*, 19 maggio 2021; https://www.anpal.gov.it/home//asset_publisher/mHBEPNpWLvkk/content/orientament

