

L'Higher education in trasformazione: tra il potenziamento dell'employability e stakeholder view

Higher education evolution: between employability enhancing and stakeholder view

MARTINA ALBANESE

The higher education evolution passes through the enhancement of employability. It is necessary to focus on the construction of professional skills on the one hand, and on the other to create a bridge with the work field. An exploratory survey was conducted with stakeholders for the internship of the SPPEfF Department of the University of Palermo in the A.Y. 2019/2020 with the aim of: identifying the skills valued in working contexts in order to modify the study plans of the departmental courses for the A.Y. 2020/2021.

KEYWORDS: HIGHER EDUCATION, EMPLOYABILITY, STAKEHOLDER, UNIVERSITY, PARTNERSHIP.

Introduzione

Il crescente interesse per l'Higher Education ha incoraggiato negli ultimi decenni un interessante dibattito sull'employability come orizzonte di senso entro cui collocare la relazione con gli stakeholder come fattore incidente sulla trasformazione attualmente in atto dell'istruzione superiore.

Il presente studio si articola, in due parti: la prima inquadra concettualmente l'employability come categoria pedagogica; detta categoria la si rapporta in seguito all'Alta formazione e al ruolo assunto dai portatori d'interesse (*stakeholder*) rispetto al rinnovamento dell'Alta formazione. Nella seconda parte si presentano i risultati di un'indagine conoscitiva rivolta agli stakeholder di riferimento dei corsi di laurea in Scienze dell'Educazione, Scienze Pedagogiche e Scienze della Formazione Continua dell'Università degli Studi di Palermo, svolta nell'A.A. 2019/2020 per verificare l'esistenza di un collegamento tra i contesti lavorativi e l'ente universitario e al fine di predisporre una riorganizzazione dei corsi di studi.

Concettualizzare l'employability

In ambito pedagogico la categoria dell'*employability* si è sviluppata nel contesto anglosassone alla fine degli anni '90 e si è imposta come possibilità di riflettere e

dunque costruire percorsi educativi mirati alla costruzione della professionalità¹. Con riferimento al contesto anglosassone citato e analizzando lo sviluppo iniziale del concetto, è possibile tracciare alcune differenze nel modo di intendere l'*employability*.

Hillage e Pollard², fornendo una tra le prime definizioni di *employability*, affermano che: «In simple terms, employability is about being capable of getting and keeping fulfilling work». Quindi, inizialmente il focus è posto sull'abilità di saper cercare, trovare e mantenere un impiego, mantenendo accesa l'attenzione sulle competenze.

In alcuni studi successivi, come ad esempio quelli compiuti da Harvey³ e da Yorke e Knight⁴ l'*employability* comincia ad essere connessa al tema dell'*Higher education* e al tema delle *soft skills*, ovvero di quelle competenze trasversali, non necessariamente e specificatamente tecniche. Per approfondire maggiormente questo passaggio chiave è possibile far riferimento al Modello USEM costruito da York e Knight⁵. Esso prende in considerazione quattro elementi interconnessi: comprensione/intelligenza (*Understanding*), intese come conoscenza specifica e capacità di applicazione della stessa; competenze (*Skills*), intese come abilità specifiche e generiche; consapevolezza della propria efficacia (*Efficacy beliefs*), intese come consapevolezza e comprensione di sé e delle proprie capacità; ed infine, metacognizione (*Metacognition*), intesa come autoconsapevolezza del proprio apprendimento e di come esso è speso nell'azione e per l'azione.

Nel 2007 un altro modello è fornito da Dacre Pool e Sewell⁶: CareerEDGE; esso incorpora i modelli precedenti rendendoli così più completi.

Secondo la definizione fornita dall'Unione Europea l'*employability* è:

la combinazione dei fattori che consentono alle persone di prepararsi ed entrare nel mondo del lavoro, mantenere un'occupazione o fare progressi nella carriera, [...] determinata dalle attitudini personali (tra cui conoscenze e competenze adeguate); dal modo in cui tali attitudini vengono presentate sul mercato del lavoro; dal contesto ambientale e sociale; infine, dal contesto economico⁷.

Sintetizzando, se inizialmente, soprattutto su richiesta delle istituzioni europee, l'*employability* rappresenta un'indicazione per la formazione della persona per il mercato del lavoro (fine utilitaristico), gli studi successivi si concentrano sul considerare sullo stesso piano la formazione della persona e il mercato del lavoro. Dunque, emerge la necessità dell'acquisizione non solo di abilità tecniche e specialistiche, ma anche di un sapere autentico e trasversale orientato al saper essere oltre che al saper fare che possano incarnare il senso di una formazione di qualità, completa e *lifelong use*.

Tutto ciò è peraltro confermato dalla ricerca internazionale che ha sottolineato che sono le *soft skills* unitariamente alle *hard skill*⁸ e l'esperienza agita sul campo⁹ ad

assicurare una migliore occupabilità delle persone in quanto rendono possibile la formazione di capacità flessibili, critiche, di problem solving, atte a risolvere conflitti e perseguire obiettivi comuni¹⁰.

Studi più recenti sono in grado di fornire una visione d'insieme più complessa sull'*employability*. Ad esempio, Bennett¹¹, nel focalizzare cosa rappresenta oggi l'*employability*, invita a riflettere sulla necessità di distinguere alcuni termini che spesso sono confusi: «The uses and definitions of employability, then, must distinguish between job-getting (employment) and the ability to create and sustain work over time (employability)». Quindi, non si tratta di “*being employable or not*”, piuttosto di considerare l'*employability* come qualcosa avente una natura adattiva dinamica¹².

In altre parole, si parla di *employability* facendo riferimento all'abilità di trovare, creare e sostenere un lavoro significativo¹³; gestire le proprie competenze e conoscenze e le proprie caratteristiche personali al fine di scegliere un'occupazione soddisfacente¹⁴; la capacità di fare dei piani ponderati, ma allo stesso protesi all'adattabilità in un mondo che è in costante cambiamento¹⁵.

Ci si serve delle parole di McIlveen¹⁶, per rinforzare il concetto: «employability is not knowledge and skills *per se*; it is the propensity to understand their personal value and act toward their acquisition for deployment in a specific context».

A questo punto, risulta illuminante parlare di employability in termini di “*employABILITY thinking*”: quest'espressione, sviluppata da Bennett, punta a spostare il focus sull'acquisizione di un'abilità metacognitiva della persona. L'autore così si esprime:

The approach is grounded in social-cognitive theory and it prompts students to understand why they think the way they think, how to critique and learn the unfamiliar and how their values, beliefs and assumptions can inform and be informed by their learning, lives and careers. It is through this metacognitive process that students learn how to create and sustain meaningful work across the career lifespan¹⁷.

L'higher education in trasformazione in favore dell'employability

Dopo aver delineato, seppur brevemente, il cammino verso la concettualizzazione dell'*employability* si intende tracciare la connessione tra il concetto delineato e il ruolo dell'*higher education*. Questo obiettivo lo si persegue partendo da Bennett¹⁸ il quale invita a riflettere sul perché l'*employability* sia un tema caldo, riportando una stima rispetto all'incremento dell'impegno attivo nell'istruzione superiore: «Global secondary and higher education engagement is predicted to reach seven billion people by the year 2100, representing a ten-fold increase since 1970».

Così, parlare di *employability* con riferimento all'*higher education* significa preparare gli studenti affinché sappiano bilanciare competenze personali e caratteristiche del mondo del lavoro¹⁹ che risulta sempre più dinamico, cangiante e fluido.

Risulta consequenziale chiedersi: come le università promuovono l'*employability* dei giovani laureati? Chiaramente, al fine di evitare generalizzazione improprie sarebbe necessario approfondire la tematica metodicamente misurando le *skill* dei giovani laureati, obiettivo che esula dalla presente trattazione, ma che ci invita a riflettere sul fatto che lo sviluppo dell'occupabilità non è al centro dell'attività formativa universitaria. Questo perché probabilmente non c'è una definizione univoca e universalmente riconosciuta di cosa si debba intendere per occupabilità e troppo spesso si finisce per accostarne il significato alle soft skill che solitamente non sono oggetto diretto delle discipline universitarie²⁰.

Altri autori, hanno focalizzato altre criticità rispetto allo sviluppo dell'*employability* e il ruolo delle università e dell'alta formazione. Massagli²¹, ad esempio, fa riferimento alla recessione economica e ai pessimi dati sulla disoccupazione giovanile che hanno reso sempre più evidenti le criticità di un sistema scolastico e universitario incapace di dialogare con il mondo del lavoro, utilizzando un vocabolario diverso da quello delle imprese e dell'economia, indifferente ai risultati occupazionali dei suoi *alumni*.

Riflettendo su quanto ancora si possa migliorare, si sposa la visione di Boffo e Gioli²² le quali in riferimento all'Alta formazione, affermano che essa deve porsi il problema del lavoro e non solo dell'apprendimento e dell'insegnamento; altresì, deve interrogarsi sulla prospettiva di senso che i rapporti fra ricerca, didattica e terza missione sviluppano per il futuro dei laureati.

Oltre al divario tra le richieste del mondo del lavoro e la formazione universitaria, Ricchiardi ed Emanuel²³ riportano anche una discrepanza tra gli esiti attesi nei corsi universitari e le competenze valorizzate dai servizi di *recruiting*, facendo peraltro riferimento ad alcune indagini internazionali da cui emerge che gli stessi laureati non percepiscono il titolo di laurea come sufficiente per far fronte alle richieste del lavoro²⁴.

Citando questi studi, in altre parole, si vuole trasmettere il crescente interesse del mondo accademico, verso il tema dell'*employability* che assume sempre più valore non solo per i dati preoccupanti rispetto all'occupabilità dei giovani, ma anche per approfondire la riflessione pedagogica al fine di sviluppare nodi tematici concreti su cui lavorare. È sempre più evidente la necessità di implementare politiche che sostengano la transizione al lavoro dei giovani adulti²⁵.

Invero, molti altri sono i fattori in gioco. La Comunità Europea²⁶ ad esempio, in passato ha centrato l'attenzione su un'inversione di rotta che il modello formativo italiano dovrebbe compiere in favore dei modelli europei, ed in particolare del modello anglosassone, affinché diminuisca il divario tra le qualifiche dei laureati e il fabbisogno

del mercato del lavoro. Ad un livello macro, ciò che si auspica è un maggiore scambio multidirezionale tra l'istituzione formativa e il mondo dell'economia e la società. Il fine è quello di «sviluppare partenariati atti a valorizzare le conoscenze scientifiche e tecnologiche»²⁷. In tempi più recenti le direttive europee continuano a lavorare su questa linea di intervento tanto che nel 2015 i Ministri Europei dell'Educazione hanno ribadito e chiarito gli indirizzi strategici e politici per le università: migliorare la qualità e la significatività dell'apprendimento e dell'insegnamento; favorire l'occupabilità dei laureati durante la loro vita lavorativa; rendere i sistemi più inclusivi; attuare le riforme strutturali²⁸. Nel 2017, in ottemperanza a nuove evidenze e criticità emerse, le priorità sono diventate: contrastare gli squilibri di competenze e promuovere l'eccellenza nello sviluppo delle competenze; creare sistemi di istruzione superiore inclusivi e connessi; fare in modo che gli istituti di istruzione superiore contribuiscano all'innovazione; favorire l'efficacia e l'efficienza dei sistemi di istruzione superiore²⁹.

In ottemperanza a tutte queste sollecitazioni da parte degli organi politici e in conseguenza ai numerosi studi sviluppatasi sull'implementazione dell'employability, l'Anvur, in un documento del 2015, nota un terreno fertile all'interno del contesto universitario per la fioritura di percorsi di Alta formazione innovativi. Le attività di Terza Missione cominciano ad essere implementate, le relazioni con la società vengono approfondite in funzione dell'innovazione tecnologica.

Sono compresi in quest'area gli ambiti di valorizzazione della conoscenza verso la società e il mondo produttivo, come la gestione della proprietà intellettuale, l'imprenditorialità accademica, le attività conto terzi e la presenza di strutture di intermediazione come gli incubatori e gli uffici di Job Placement³⁰.

Quindi un notevole fervore è da tempo in via di sviluppo, ma è necessario non fermarsi affinché si possano raggiungere dei risultati d'eccellenza.

Il ruolo strategico degli stakeholder nel contesto universitario in favore dell'employability

La vocazione identitaria dell'università è quella di produrre conoscenze e competenze ed è necessario che quest'azione non si esaurisca in un'autoreferenzialità sterile; motivo per cui lo sforzo che viene richiesto all'istruzione superiore è quello di tradurre la conoscenza in «sviluppo dei territori, benessere per i cittadini, nuove occasioni di impresa e di lavoro»³¹. In altre parole, la valorizzazione delle conoscenze diviene risorsa dello sviluppo delle comunità e del territorio.

Gli *stakeholder* o "portatori di interesse" gravitano attorno alle università e incarnano una concreta possibilità per le stesse di realizzazione di un'autentica *occupability*, di

sviluppo armonico territoriale e di costruzione di *partnership* a sostegno dell'azione formativa. L'esigenza di sviluppare delle riflessioni in merito nasce dalle difficoltà riscontrate in quest'ambito, a causa di assetti organizzativi interni o inadeguate modalità di presenza nel territorio³² o a causa dell'aumento della pressione competitiva e la crescente complessità della società moderna³³ che richiede nuove e specifiche competenze.

La sfida che si pone allora per le organizzazioni universitarie è operare un rinnovamento rispetto ai sistemi di gestione, alle politiche di sviluppo delle risorse umane e al rinnovamento delle culture organizzative, in accordo con i soggetti economici che operano nel territorio pur mantenendo la propria missione tradizionale di ricerca e formazione³⁴.

È certo che il rafforzamento della rete di relazioni comporti dei benefici tra atenei e *stakeholder* e per l'accesso alle risorse e per la creazione di opportunità vitali per l'operatività degli atenei stessi³⁵; quindi si tratta di ripensare le collaborazioni in modo da creare nuove forme di governance e di responsabilità sociale di rete³⁶.

Quando si parla di *stakeholder* è possibile far riferimento ad un'ampia gamma di istituzioni politiche, amministrative, professionali, sociali³⁷; soprattutto in relazione al mondo universitario (a tal proposito la letteratura scientifica ha fornito diversi modelli di classificazione³⁸) che pur essendo radicato nel territorio, si sviluppa in relazione a standard e contenuti scientifici transnazionali. Ne consegue che il rilancio delle università, derivato dalle sfide di cui si è discusso finora, richiede il recupero di capacità strategiche complesse e multilivello.

Meloni nota che la definizione del concetto di *stakeholder* nasce nell'ambito delle teorie dell'impresa; nello specifico la delineazione del neologismo è ricondotta allo *Stanford Research Institute*. «Il termine identifica tutti coloro che hanno un interesse nell'attività di un'azienda e senza il cui appoggio un'organizzazione non è in grado di sopravvivere, includendo anche i gruppi non legati da un rapporto economico con l'impresa»³⁹.

La revisione sistematica della letteratura rispetto alle teorie sul ruolo degli *stakeholder* operata da Ferrero e colleghi⁴⁰ distingue: la teoria degli *stakeholder*, la teoria della legittimità, la teoria istituzionale. I sostenitori della prima teoria sostengono che le organizzazioni devono tener presente che gli *stakeholder* possono influenzare i propri risultati. I sostenitori della teoria della legittimità, invece, si focalizzano sulla necessità di un contratto sociale tra l'organizzazione e la società. Chi sostiene la teoria istituzionale, infine, si basa sul fatto che sono le pressioni istituzionali a spingere le organizzazioni a adottare comportamenti socialmente responsabili. Fernando e Lawrence⁴¹ sostengono che le tre teorie dovrebbero essere considerate complementari anziché in competizione tra loro poiché diversi sono gli elementi coinvolti.

Prestare grande attenzione alla gestione dei processi formativi orientandoli verso l'orizzonte della formazione continua, significa considerare la crescita personale e professionale dei giovani che si affacciano al mondo del lavoro. In quest'ottica, diventa imprescindibile lo sviluppo e il potenziamento delle *partnership*. Coinvolgere gli attori sociali, soprattutto rispetto ai processi di valutazione, significa assumere un punto di vista "multi-stakeholder"⁴², superando così la monodirezionalità dell'impresa.

Quindi, ne consegue che:

1. non è possibile pensare un'azione formativa unidirezionale e non aperta al confronto e alla condivisione;
2. trascurare il fabbisogno degli *stakeholder* comporta un'azione formativa difforme dall'esigenze del mercato del lavoro.

L'università rischia di venir meno alla sua intrinseca funzione di farsi ponte per i giovani laureati per favorire loro l'ingresso nel mondo del lavoro. La consultazione, quindi, diventa «un'opportunità di crescita in direzione di quella trasparenza (nel senso del termine inglese *accountability*) che è condizione imprescindibile di credibilità e qualità dell'offerta formativa di atenei ormai largamente autonomi»⁴³.

Lazzeroni⁴⁴ nota come in questo scenario la relazione con il territorio e con le organizzazioni esterne all'università non è una conseguenza della ricerca, ma piuttosto può essere considerata una componente strategica. L'università impegnata sul territorio e capace di interagire con la comunità esterna, lavora nell'orizzonte di una costruzione condivisa della *mission* formativa. Si struttura così, una vera e propria funzione sociale dell'università: non solo luogo di produzione della conoscenza e interazione tra diverse discipline e di promozione della cultura, ma luogo privilegiato di inclusione sociale, di apertura, di costruzione di coscienze critiche e di esperienze capacitanti⁴⁵.

Indagine sulla Consultazione delle parti sociali

Durante l'A.A. 2019/2020 si è svolta un'indagine con gli *stakeholder* dei corsi di laurea in Scienze dell'Educazione (L19), Scienze Pedagogiche (LM85) e Scienze della Formazione Continua (LM 57), afferenti al Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli studi di Palermo.

Il fine ultimo dell'indagine risulta quello di sviluppare una *partnership* costruttiva in grado di guidare il percorso verso il potenziamento dell'*employability* dei giovani laureati.

Le domande di ricerca sono state: vi è un collegamento possibile tra gli *stakeholder* e l'ente universitario? La collaborazione con gli *stakeholder* può giovare all'organizzazione dei corsi di studi?

Gli obiettivi specifici dell'indagine sono:

1. implementare un dialogo tra l'università e gli *stakeholder*;
2. delineare possibili modifiche ai piani di studio e ai percorsi di tirocinio dei corsi coinvolti.

La metodologia utilizzata si è basata sulla sinergia dei *Mixed methods*: la premessa di base di questa metodologia è che tale integrazione consente un utilizzo più completo e sinergico dei dati rispetto alla raccolta e all'analisi di dati quantitativi e qualitativi separati⁴⁶.

Destinatari

L'indagine ha preso avvio dal censimento di tutti gli enti che si occupano di formazione del territorio siciliano che hanno stipulato una convenzione con l'Università degli Studi di Palermo.

I destinatari sono stati 82 responsabili o portavoce delle corrispettive strutture e/o enti che operano nel territorio siciliano, perlopiù appartenenti alla provincia di Palermo (74,4%), di Trapani (6,1%), di Agrigento (14,6%) e di Caltanissetta (4,9%).

In linea con i corsi di studio sopracitati, gli *stakeholders* coinvolti nell'indagine operano nel settore socioeducativo, nello specifico si annoverano: strutture per la prima infanzia, strutture comunitarie, strutture rieducative, istituti scolastici.

Strumenti

Inizialmente, nel gennaio 2020, ciascun ente è stato contattato telefonicamente¹, i regerenti sono stati invitati a sottoporsi ad una intervista non strutturata che, attraverso alcune domande stimolo, ha sondato la volontà degli enti partner di sottoporsi al percorso di valutazione dell'esperienza legata al partenariato con l'università; ed ancora, la motivazione che orienta la scelta di un tirocinante, il titolo e le competenze richieste al fine di un'eventuale assunzione, la composizione dell'équipe della struttura. Tra marzo e aprile del 2020, i destinatari sono stati contattati via posta elettronica per la compilazione di un questionario semi-strutturato sulla Consultazione delle Parti Sociali. Si riporta una sintesi dei contenuti del questionario costruito:

1. Definizione delle generalità del corso di studio; osservazioni e suggerimenti.
2. Esposizione degli obiettivi formativi del corso; osservazioni e suggerimenti.
3. Esposizione delle abilità e competenze che il corso si prefigge di formare; osservazioni e suggerimenti rispetto alle abilità e competenze fornite dal corso di studio e rispetto alle attività formative da potenziare e/o inserire.

¹ A causa del numero elevato e della dislocazione nel territorio non è stato possibile il contatto in presenza con gli stakeholder; questo rappresenta un limite dell'indagine svolta a causa della difficoltà a reperire e a stabilire un contatto telefonico con le strutture e a causa della diffidenza mostrata dalle persone nel sottoporsi ad un'indagine per via telefonica.

4. Elencazione delle materie caratterizzanti il corso di studio; osservazioni e suggerimenti rispetto all'eventuali modifiche delle materie e rispetto all'eventuale aggiunta di materie assenti.
5. Espressione di un giudizio rispetto alle prestazioni offerte dagli studenti.
6. Espressione di un giudizio rispetto ai punti di forza del corso di studio e rispetto alle aree da migliorare.

Analisi dei risultati

Iniziando dall'analisi dell'intervista è possibile affermare che:

1. Il 43,2% delle persone intervistate ha dichiarato che l'interesse dell'ente si rivolge maggiormente alla figura dell'educatore. Questa affermazione è stata sempre seguita da una predilezione per la figura specifica dell'educatore della prima infanzia, laddove le strutture lavorano nell'area della crescita e dello sviluppo della prima infanzia, come ad esempio asili nido; oppure una preferenza dell'educatore di comunità, laddove la struttura ha una vocazione comunitaria.
2. Il 25%, ha affermato che, al di là delle specifiche attività condotte dalle strutture, non si ha una preferenza specifica per un corso di studio rispetto ad un altro. In questi casi, infatti, ciò che maggiormente si è evidenziato è che le strutture preferiscono porre l'attenzione sulle propensioni naturali dei tirocinanti, sulle conoscenze e sulle competenze che essi dimostrano a prescindere dal titolo posseduto.
3. L'11% degli intervistati ha affermato di avere poco interesse verso la figura del pedagogo e del formatore dell'età adulta. Infatti, essi, hanno dichiarato di non prendere in considerazione, a meno che non si evincano particolari doti, quest'ultima figura.
4. Alcuni responsabili hanno esposto delle criticità specifiche riscontrate in seno alle loro esperienze con i tirocinanti e vengono di seguito riportate in quanto significative: difficoltà nella stesura delle relazioni finali del tirocinio; debole comunicazione tra il tutor universitario ed il tutor dell'ente ospitante; scarsa conoscenza dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento; esiguità del monte ore del tirocinio di Scienze dell'Educazione; rispetto le conoscenze della normativa penitenziaria e dell'ordinamento giudiziale; basso coinvolgimento attivo da parte dei tirocinanti nelle attività che si limitano ad attività d'osservazione.
5. Infine, gli istituti scolastici coinvolti rappresentano un caso a sé stante, essi costituiscono il 20% degli intervistati e hanno dichiarato di accogliere tirocinanti provenienti dai corsi di studio in Scienze dell'Educazione ed in parte da Educazione di comunità avendo nel corpo docente la presenza di pedagogisti di

riferimento, ma chiaramente il loro interesse si volge maggiormente verso la figura dell'insegnante di scuola primaria.

Quanto concerne le risposte al questionario somministrato è necessario procedere nell'analisi distinta per corsi di studio specifici.

Per il corso di studio in Scienze della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche, il 75% delle risposte ha dichiarato che gli obiettivi che il corso si prefigge sono abbastanza adeguati alle esigenze del settore in cui opera l'azienda e viene indicato come suggerimento quello di incrementare le attività pratiche e metodologiche per gli studenti e il confronto tra enti. Spunti interessanti di riflessione giungono dalla sezione dedicata al tipo di attività da inserire o potenziare, le sollecitazioni giunte riguardano: l'attività di ricerca, attività inerenti la capacità di osservazione, analisi e rilevamento dei dati, attività che incrementano le competenze gestionali, di coordinamento e soprattutto di progettazione. In parte in coerenza con quanto affermato in precedenza, il 25% delle risposte suggeriscono di inserire una materia che possa centrare l'osservazione come tecnica e come metodologia. E sempre sulla stessa linea di coerenza, gli aspetti da migliorare indicati rispetto al corso di studio in generale sono: l'ambito della progettazione e della ricerca.

Le risposte ricevute rispetto al corso di Scienze dell'Educazione sono quelle che meritano maggiori approfondimenti. Quanto agli obiettivi del corso l'83% dichiara che essi sono adeguati alle esigenze del settore in cui si opera, ma vi è il 5,6% che afferma di non essere pienamente d'accordo. Diversi suggerimenti giungono in merito: gli intervistati infatti dichiarano che sarebbe auspicabile aumentare le ore di stage e tirocinio, incrementare le conoscenze in merito ai DSA, potenziare l'area della formazione specifica per la prima infanzia, incrementare le competenze relative alla progettazione. Quanto alle competenze e alle abilità, sebbene ci sia un trend di soddisfazione generale, l'88,9% dichiara infatti che esse sono corrispondenti alle richieste professionali, alcune indicazioni sono fornite rispetto al potenziamento delle stesse ed esse riguardano: abilità metodologiche e osservative, competenze specifiche per la prima infanzia. Ancora più specifiche risultano le risposte rispetto ai suggerimenti riguardanti le attività da potenziare: attività specifiche sulla compilazione e costruzione di Uda (Unità Didattica di apprendimento), *checklist* e sulla programmazione, conoscenza dei documenti normativi in materia scolastica, formazione sugli strumenti compensativi, potenziare la conoscenza degli strumenti di lettura dei bisogni educativi della prima infanzia, sulla formulazione delle ipotesi e degli obiettivi educativi, attività di ricerca in campo educativo. Quanto alle materie si suggerisce di potenziare Didattica Generale e di aggiungere delle materie di approfondimento specifico di Pedagogia Interculturale, Neurodidattica, Didattica Speciale, Pedagogia della Comunicazione. Alla richiesta di dare un giudizio sul livello di utilità dell'esperienza di accoglienza presso

l'organizzazione di giovani in stage o tirocinio il 39% la identifica con 'ottimo', il 55,6% con 'buono' e il 5,6% con 'mediocre'. Infine, si è chiesto agli intervistati di indicare secondo il proprio parere e la propria esperienza quali sono i punti di forza e di debolezza del corso. Per analizzare le risposte ricevute si sono identificate delle categorie che possano racchiudere tutte le risposte analoghe. Quanto ai punti di forza si identificano le seguenti categorie:

1. conoscenza generale e teorica sul mondo dell'educazione e sulle professioni ad esso connesso;
2. la spendibilità del titolo;
3. le materie pedagogiche e psicologiche studiate.

In relazione alle aree da migliorare:

1. le conoscenze delle metodologie educativo-didattiche;
2. il monte ore del tirocinio curriculare;
3. l'area della progettazione educativo-didattica;
4. la conoscenza e le metodologie spendibili dei bisogni educativi speciali.

Conclusioni

Dopo aver analizzato l'esito dell'indagine, nel complesso è possibile affermare che grazie alla consultazione delle parti sociali, si è rafforzata la congiunzione tra il mondo universitario e il mondo del lavoro al fine di implementare azioni volte al potenziamento dell'*employability* dei giovani laureati. Infatti, in seguito ai dati acquisiti è stato possibile riorganizzare i corsi di studio coinvolti per l'A.A. 2020/2021 puntando ad esempio ad una ristrutturazione complessiva dei corsi di studio di Scienze dell'Educazione e Educatore di Comunità. Il riassetto ha previsto la creazione di un unico corso di studio in Scienze dell'Educazione che al suo interno prevede un primo anno propedeutico a tre curricula ed un secondo e terzo specifici. Per ognuno dei tre indirizzi vengono indicate le materie base:

1. Educatore socio-pedagogico: Storia Della Pedagogia, Etnostoria, Pedagogia Sperimentale, Storia Contemporanea, Teoria E Tecniche Della Dinamica Di Gruppo.
2. Educatore della prima infanzia: Storie delle Teorie dell'Infanzia, Progettazione Documentazione E Valutazione Nell'infanzia, Storia Delle Istituzioni Educative Infantili Contemporanee, Modelli Psicodinamici Del Lavoro Di Rete, Pedagogia Dell'infanzia E Delle Famiglie, Psicopatologia Dello Sviluppo.
3. Educatore di comunità: Antropologia Culturale, Letteratura Per L'infanzia, Statistica Sociale, Psicologia Di Comunità, Pedagogia Speciale.

Un discorso analogo può essere sviluppato per i corsi di laurea magistrale presi in esame; infatti, ci si è orientati verso la costruzione di un unico corso di studio in Scienze Pedagogiche che contempla al suo interno la possibilità di scegliere tra due percorsi:

uno più metodologico, centrato sulla formazione del pedagogo e uno orientato maggiormente sulla formazione del progettista dell'educazione e della formazione. Inoltre, al fine di concretizzare anche le sollecitazioni giunte rispetto alle *skills* ritenute carenti si è ritenuto opportuno orientare i corsi delle materie in tal senso. Gli aspetti metacognitivi non sono esclusi da questa analisi in quanto i percorsi di studio vengono costantemente monitorati con l'obiettivo di raccogliere dati preziosi in itinere rispetto alle nuove modifiche effettuate, ma altresì per fornire dei momenti di riflessione ragionata agli studenti sul proprio percorso di studio in corso di svolgimento. In chiusa, si può osservare che, esattamente come esplicitato dalla letteratura, il potenziamento della rete relazionale e della *partnership* comporta dei benefici notevoli in termini di accesso alle risorse e creazione di nuove opportunità per gli atenei stessi. Quest'azione sociale di rete ha favorito, infatti, l'incremento della possibilità per l'ente universitario di sviluppare una reale *employability* in favore dei giovani laureati e, allo stesso tempo, si è rivelata proficua per un rinnovamento dell'offerta formativa operata in sinergia con il territorio.

MARTINA ALBANESE
University of Palermo

¹ V. Boffo, C. Terzaroli, *Lo sviluppo di employability in alta formazione. Il ruolo dei career service*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», 7, 2 (2017), p. 437.

² J. Hillage, E. Pollard, *Employability: developing a framework for policy analysis*, Vol. 107, DfEE, London 1998.

³ L. Harvey, *New realities: the relationship between higher education and employment*, Keynote presentation alla European Association of Institutional Research, Lund, Sweden 1999.

⁴ M. Yorke, P. T. Knight, *Embedding employability into the curriculum*, The Higher Education Academy, New York 2006.

⁵ *Ibidem*.

⁶ L. Dacre Pool, P. Sewell, *The key to employability: developing a practical model of graduate employability*, «Education + Training», 49, 4 (2007), pp. 277-289.

⁷ Cedefop, *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2008.

⁸ Cfr. M. M. Robles, *Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace*, «Business communication quarterly», 75, 4 (2012), pp. 453-465; A. O'Connor, J. Buckley, N. Seery, M. Cleveland-Innes, *Identifying, Developing and Grading 'Soft Skills' in Higher Education: A Technological Approach*. Paper presented at the Higher Education in Transformation 2016 November 2 to 4, 2016 Oshawa, Ontario, 2016.

⁹ J. Andrews, H. Higson, *Graduate employability, «soft skills» versus «hard» business knowledge: A European study*, «Higher Education in Europe», 33, 4 (2008), pp. 412-422.

¹⁰ A. Zhang, *Peer assessment of soft skills and hard skills*. «Journal of Information Technology Education: Research», 11,1 (2012), pp. 155-168.

¹¹ D. Bennett, *Graduate employability and higher education: Past, present and future*, «HERDSA Review of Higher Education», 5, 2019, p.32.

¹² S. Williams, L. J. Dodd, C. Steele, R. Randall, *A systematic review of current understandings of employability*, «Journal of Education and Work», 29, 8 (2016), p. 877.

¹³ D. Bennett, *Graduate employability and higher education: Past, present and future*, cit.

¹⁴ L. Dacre Pool, P. Sewell, *The key to employability: developing a practical model of graduate employability*, cit., p. 280.

¹⁵ M. Grove, *Bob Gilworth on employability and career planning*, Luminare. (2018, May). Retrieved from <https://luminare.prospects.ac.uk/bob-gilworth-ongraduate-employability-and-career-planning>.

- ¹⁶ P. McIlveen, *Defining Employability for the New Era of Work*, Select, Sydney, 2018, p. 2.
- ¹⁷ D. Bennett, *Graduate employability and higher education: Past, present and future*, cit., 5, p. 39.
- ¹⁸ *Ibidem*.
- ¹⁹ *Ibi*, p. 34.
- ²⁰ *Ibi*, p. 39.
- ²¹ E. Massagli, *L'istruzione superiore alla prova dell'employability: inquadramento di un'opzione culturale*, «Formazione, lavoro, persona», IV, 12 (2019), p.3.
- ²² V. Boffo, G. Gioli, *Employability e transizioni in un mondo del lavoro che cambia*. Il progetto PRIN EMP&Co. Employability and transitions in a changing labour market, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», VII, 1(2017), pp. 2-25.
- ²³ P. Ricchiardi, F. Emanuel, *Soft Skill Assessment in Higher Education*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 18 (2018), p. 22.
- ²⁴ M. Tomlinson, *The degree is not enough: Students*. «British Journal of Sociology of Education», 29,1 (2008), 49-61.
- ²⁵ V. Boffo, C. Terzaroli, *Lo sviluppo di employability in alta formazione. Il ruolo dei career service*, cit., p. 437.
- ²⁶ Commissioni delle Comunità Europea, Comunicazione della commissione al Consiglio al Parlamento Europeo (2006, maggio). *Portare avanti l'agenda di modernizzazione delle università: istruzione, ricerca e innovazione*, Bruxelles, p. 4
- ²⁷ *Ibi*, p. 6.
- ²⁸ EHEA, *European Higher Education Area* (2015). Yerevan Communiqué, Yerevan.
- ²⁹ Cfr. Comunicazione della Commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni, Relativa ad una nuova agenda per l'istruzione superiore, Bruxelles, 30 maggio 2017. Consultabile all'indirizzo web: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=IT> (consultato il 27/11/2020), p. 4
- ³⁰ Boffo, C. Terzaroli, *Lo sviluppo di employability in alta formazione. Il ruolo dei career service*, cit., p. 439.
- ³¹ F. Meloni, *Una nuova governance delle Università che ne rafforzi la funzione di valorizzazione delle conoscenze come risorse per lo sviluppo delle comunità e del territorio*, 2007, p. 5.
- ³² *Ibidem*.
- ³³ F. Pucciarelli, A. Kaplan, *Le università europee oggi: sfide e nuove strategie*, «E&M», 1 (2018), p. 85.
- ³⁴ F. Meloni, *Una nuova governance delle Università che ne rafforzi la funzione di valorizzazione delle conoscenze come risorse per lo sviluppo delle comunità e del territorio*, cit., p. 31
- ³⁵ Commissione Europea, *Modernisation of Higher Education*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2013a., disponibile online: http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf.
- ³⁶ B. Jongbloed, J. Enders, C. Salerno, *Higher Education and its Communities: Interconnections, Interdependencies and a Research Agenda*, «Higher Education», 56, 3 (2008), pp. 24-303.
- ³⁷ G. Reborà, *L'orientamento strategico dell'università*. In G. Airoidi, G. Brunetti, G. Corbetta, G. Invernizzi (a cura di), *Economia Aziendale & Management: scritti in onore di Vittorio Coda*, Egea, Milano 2008, p. 2.
- ³⁸ Alcuni spunti interessanti potrebbero essere forniti dalle riflessioni sviluppate in merito all'organizzazione degli ambienti delle organizzazioni. Meloni ha applicato una classificazione di Usai all'organizzazione universitaria, elaborando un modello complesso e articolato. Cfr. G. Usai, *L'efficienza nelle organizzazioni*, UTET, Torino 2000.
- ³⁹ F. Meloni, *Una nuova governance delle Università che ne rafforzi la funzione di valorizzazione delle conoscenze come risorse per lo sviluppo delle comunità e del territorio*, cit., P.8.
- ⁴⁰ Per maggiori approfondimenti rispetto alle tre teorie ed i relativi autori di riferimento si rimanda a I. Ferrero-Ferrero, M.A. Fernández-Izquierdo, M.J. Muñoz-Torres, L. Bellés-Colomer, *Stakeholder engagement in sustainability reporting in higher education: An analysis of key internal stakeholders' expectations*, «International Journal of Sustainability in Higher Education», 19, 2 (2018), pp. 313-336.
- ⁴¹ S. Fernando, S. Lawrence, *A theoretical framework for CSR practices: integrating legitimacy theory, stakeholder theory and institutional theory*, «Journal of Theoretical Accounting Research», 10, 1 (2014), pp. 149-178.
- ⁴² E. Bartezzaghi, M. Guerci, M. Vinante, *La valutazione stakeholder-based della formazione continua*, Franco Angeli, Milano, 2010 p.18.
- ⁴³ CRUI, *Nuova Università e mondo del lavoro*, Fondazione Crui, Roma, 2003. tratto da: www.crui.it.
- ⁴⁴ M. Lazzeroni, *Oltre la terza missione? Nuove forme di relazione tra università e territorio. L'apporto della Geografia tra rivoluzioni e riforme*. Atti del XXXII Congresso Geografico Italiano (Roma, 7-10 giugno 2017), a cura di F. Salvatori, A.Ge.I., Roma 2019, p. 1259.
- ⁴⁵ L'espressione "capacitante" si deve intendere nell'accezione fornita da Sen per cui è possibile, tramite la formazione della capacità di *agency* dell'uomo, progredire e aumentare il benessere individuale e collettivo. Cfr. A. Sen, *Development as Capabilities Expansion*, «Journal of Development Planning» 19 (1989), pp. 41-58.
- ⁴⁶ J.W. Creswell, V.L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.), Sage, ThousandOaks, CA 2011.