

***Il PDP - Personal & Professional Development Planning come strumento generatore di opportunità: riflessioni da una prima esperienza in Higher Education***

**The PDP - Personal & Professional Development Planning as tool generating opportunities: Reflections from a first experience in Higher Education**

Simone Visentin<sup>\*</sup>, Daniela Frison,<sup>\*\*</sup> Ilaria Lupo<sup>\*\*\*</sup>

**Riassunto**

L'articolo presenta gli esiti di una micro ricerca qualitativa sull'implementazione di un modello di PDP (*Professional Development Planning*) ideato come strumento di *Work-Integrated Learning* e ispirato al *Capability approach*.

*Parole chiave:* Capability Approach, Human Development, Work-Integrated Learning, Professional Development Planning, Higher Education.

**Abstract**

The paper presents the results of a qualitative micro research on the implementation of a PDP (*Professional Development Planning*) model conceived as a *Work-Integrated Learning* tool and based on the *Capability Approach*.

*Key Words:* Capability Approach, Human Development, Work-Integrated Learning, Professional Development Planning, Higher Education.

<sup>\*</sup> Università degli Studi di Padova, ha coordinato la pubblicazione e curato i paragrafi 1, 2.1 e 5.

<sup>\*\*</sup> Università degli Studi di Firenze, ha curato i paragrafi 2, 3 e 4.5.

<sup>\*\*\*</sup> Università degli Studi di Padova, ha svolto l'analisi qualitativa dei dati.

Gli autori hanno elaborato congiuntamente i paragrafi 4, 4.1., 4.2, 4.3, 4.4.

*Excellence and Innovation in Teaching and Learning* (ISSNe 2499-507X), 2019, 2

## 1. Università e processi formativi: una lettura attraverso il modello dello Human Development e l'approccio delle Capabilities\*

La scelta di esplorare i contenuti presentati in questo scritto attraverso l'approccio delle capability (Sen, 1980) – e più in generale con il modello dello *Human Development* (Boni and Gasper, 2012) – porta con sé un'idea ampia sull'Università e sui processi educativi e formativi promossi al suo interno. Tale istituzione è infatti chiamata a un ruolo strategico nello sviluppo economico-produttivo e, prima ancora, culturale, etico e sociale di qualsiasi paese.

La letteratura che si rifà al modello dello *Human Capital* (Winters, 2011) considera l'Università un attore strategico in grado di guidare un paese verso la creazione della società della conoscenza, grazie a uno sviluppo dell'economia e alla competitività della stessa. L'attenzione, quindi, si focalizza soprattutto sui processi produttivi e sulla questione dell'impiego lavorativo (OECD, 2007), tanto che l'Università si fa promotrice della cosiddetta *tertiary education*, necessaria alla creazione, disseminazione e applicazione della conoscenza, contribuendo alla costruzione delle capacità tecnico-professionali (World Bank, 2002).

A partire da questa visione, si ritiene promettente sviluppare un'idea allargata di *higher education*, che sappia (Unesco, 1998):

1. elaborare nuova conoscenza (funzione di ricerca);
2. educare e formare persone con un alto livello di specializzazione (funzione didattica);
3. fornire differenti servizi alla società, contribuendo ad uno sviluppo sostenibile e alla crescita della società stessa;
4. assolvere alla funzione etica, che implica essere sensibile alla critica sociale, che permette un'educazione integrale e forma le persone ad un atteggiamento socialmente responsabile, attivo, capaci di dialogo e motivate a costruire una società migliore.

Tale prospettiva risulta coerente con lo *Human Development Approach* (Haq, 1999; Nussbaum, 1997; Boni and Gasper, 2009), che mette in luce l'importanza di considerare una pluralità di valori, non solo quelli riconducibili all'utilità economica, tipici di un'economia di mercato. È un modello che enfatizza l'educazione di atteggiamenti di premura e solidarietà tra persone, che prepara gli studenti per la partecipazione al ragionamento pubblico, contribuendo a renderli persone mature ed emotivamente arricchite, capaci di riconoscere ed impegnarsi in compiti di responsabilità (Boni and Gasper, 2012).

Un ulteriore approfondimento è possibile se ci sofferma sull'idea di benessere che caratterizza l'approccio delle capability (Sen, 1999a), secondo il quale una persona è tanto più ricca quante più opportunità ha di raggiungere un

livello soddisfacente nei vari aspetti della vita a cui la persona stessa dà valore. Dunque, il ben-essere di una persona cresce con l'aumentare delle opportunità di conseguire i *beings* – dimensioni dell'essere – e i *doings* – dimensioni del fare – che hanno valore per lei stessa. Di conseguenza, lo sviluppo si configura come ampliamento delle possibilità di scelta dei soggetti, che hanno modo di ampliare quella che Sen chiama *informational basis* (1985). L'economista indiano precisa che gli assetti sociali – e quindi anche l'Università – dovrebbero espandere le capability di ciascuna persona, vale a dire le sue libertà di promuovere o raggiungere appunto i *beings* e i *doings* a cui essa dà valore (Sen, 1985). Ecco che l'Università si fa *contesto capacitante* (Visentin, 2016) nel momento in cui mette a disposizione *fattori di conversione* (vale a dire risorse materiali e immateriali: aule, risorse bibliografiche, spazi per la socializzazione, ...), aprendo ad occasioni per apprendere e implementare una serie di attività (che il CA chiama *funzionamenti*) come: seguire le lezioni, studiare, superare gli esami, svolgere un tirocinio, frequentare i coetanei e così via. La finalità ultima è fare in modo che la persona dia concretezza alle proprie aspirazioni professionali e personali (Appadurai, 2004). Si tratta di accompagnare gli studenti a connettere criticamente le diverse fasi della propria biografia (tra passato, presente e futuro), visualizzando obiettivi di vita e agendo per raggiungerli. Per questo al centro dei nostri ragionamenti collochiamo il compito formativo e più propriamente educativo dell'*higher education*: cambiare le persone per il meglio, promuovendone lo sviluppo del ragionamento critico, dell'immaginazione e della riflessione necessari alla formazione di giudizi autonomi su ciò che sono, tra le attività e le vite possibili, le più fruttuose e capaci di condurre al *flourishing personale* (Vaughan and Walker, 2012; Walker and Unterhalter, 2007; Ghedin, 2009; Saito, 2003; Keyes, 2002).

Si situa in questo framework la proposta di un modello di *PDP - Professional Development Planning* elaborata nell'ambito dell'insegnamento di *Metodi e strategie per lo sviluppo dell'employability*, svoltosi nello scorso A.A. 2018/2019 nel percorso di studi magistrale in Management dei Servizi Educativi e Formazione Continua, presso l'Università degli Studi di Padova. Lo sviluppo dello strumento si è inserito all'interno di un itinerario didattico strutturato che ha inteso offrire a studenti e studentesse uno spazio di riflessione personale e di confronto tra pari, per arrivare a delineare in modo sistematico le proprie strategie e le risorse del contesto a cui attingere per coltivare le aspirazioni personali e professionali.

## 2. Metodi e strumenti work-related: il PDP – Professional Development Planning

L'esperienza qui presentata può essere riconosciuta tra le azioni che la Higher Education sta incoraggiando a livello internazionale (Boffo & Fedeli, 2018; Kennedy, Billett, Gherardi & Grealish, 2015; Harvey, 2005; Smigiel, Macleod & Stephenson, 2015) per favorire lo sviluppo di conoscenza accademica “less didactic and more situated, participative, and ‘real world’ oriented”, come evidenziano Winberg e colleghi (2011, p. 12). Si tratta di azioni a livello istituzionale – macro – o di strategie didattiche – micro (Frison, 2018), che possono essere inquadrare come orientate alla promozione di *Work-Integrated Learning*. Nonostante il termine *Work-Integrated Learning* (d'ora in avanti WIL) venga spesso adottato in modo piuttosto ampio per riferirsi ad una più o meno diretta integrazione tra dimensione teorica e pratica e intercambiabile con i termini *work-based learning*, *practice-based learning*, *vocational learning*, *experiential learning*, *co-operative education*, esso, precisamente,

is used as an umbrella term to describe curricular, pedagogic and assessment practices, across a range of academic disciplines that integrate formal learning and workplace concerns. The integration of theory and practice in student learning can occur through a range of WIL approaches, apart from formal or informal work placements (Winberg, et al., 2011, p. 12).

Molteplici sono i metodi che si ispirano al framework teorico e metodologico che informa il WIL (Cooper, Orrell, & Bowden, 2010; Frison, 2016). Si pensi a: *action-learning*, *inquiry-based learning*, *problem-based learning*, *project-based learning*, *scenario learning*, *service-learning*, *team-based learning*, *virtual o simulated WIL learning*, (Winberg et al., 2011): metodi che perseguono ed enfatizzano la centralità dell'apprendimento dall'esperienza nei contesti professionali, ma che incoraggiano soprattutto una più profonda comprensione dei domini concettuali grazie alla loro connessione con i contesti professionali stessi.

Accanto ai metodi citati, risultano numerosi gli strumenti che perseguono obiettivi di *work-integrated learning* nel percorso universitario e di promozione dell'*employability* (Boffo & Melacarne, 2019; Harvey, 2005). Il Personal/Professional Development Planning (PDP) è tra essi e può essere definito come “a structured and supported process undertaken by an individual to reflect upon their own learning, performance and/or achievement and to plan for their personal, educational and career development” (QAA, 2009, p. 2). Tale strumento,

prosegue la Quality Assurance Agency for Higher Education, incoraggia “the capacity of individuals to review, plan and take responsibility for their own learning and to understand what and how they learn” (2009, p. 2). Già introdotto alla fine degli anni Novanta in UK dal National Committee of Inquiry in Higher Education, il PDP è nato come strumento a supporto dell’attivazione e responsabilizzazione degli studenti rispetto al loro percorso di apprendimento, con un focus specifico proprio sui personali traguardi di apprendimento (Moon, 2004; Strivens & Ward, 2010). Dopo un decennio dalla sua introduzione in Higher Education, lo strumento si è gradualmente evoluto a partire da una definizione di apprendimento sempre più ampia ed inclusiva e da una conseguente “increased flexibility in when and where learning is taking place, including work-based learning” (QAA, 2009, p. 4). Il PDP ha assunto così forme molteplici (Monn, 2004), aprendosi al riconoscimento delle esperienze extra-curricolari ed evolvendo in direzione di versioni digitali basate sulla messa a punto di spazi online riservati e configuratisi come e-portfolio (Strivens & Ward, 2010) attraversando le fasi di articolazione messe in evidenza da Pastore (2016) ossia: la raccolta di informazioni e analisi della situazione di partenza; la definizione di ciò che si intende perseguire in termini di obiettivi personali, professionali, di sviluppo; l’individuazione delle strategie per raggiungerli. Il PDP diviene così strumento di assunzione di responsabilità rispetto al percorso di studio e di carriera, strumento di riflessione, monitoraggio e auto-valutazione, incoraggiando un positivo atteggiamento di *lifelong learning*.

### *2.1. Il Modello di Personal & Professional Development Planning proposto*

Il Modello di PDP qui proposto è la sintesi di un’elaborazione che ha saputo tenere assieme la struttura più “tradizionale” del PDP sopra introdotta (analisi della situazione, definizione degli obiettivi di sviluppo personale, formativo e professionale e identificazione delle strategie per perseguirli) con delle suggestioni che arrivano dal framework del *Capability Approach*.

Lo strumento si è contraddistinto per una prima fase individuale di sviluppo del proprio elaborato da parte dello studente, a cui è seguita una seconda fase di interazione di gruppo, avviando lo scambio di feedback reciproci tra gli studenti.

La creazione del PDP si è sviluppata in quattro diverse sotto-fasi di lavoro individuale mediante le quali ogni studente si è prefisso di definire i propri obiettivi, mettere a fuoco le risorse necessarie per la loro realizzazione, implementando un piano strategico d’azione. La costruzione del PDP ha previsto che ciascuna delle tre fasi individuali fosse intervallata da una fase di interazione di

gruppo: ogni studente infatti è intervenuto come *peer-coach* per supportare la definizione del PDP degli altri colleghi e ha sua volta beneficiato di tale supporto di gruppo.

Segue la descrizione nello specifico delle quattro sotto-fasi individuali di sviluppo del PDP. Ciascuna di esse sarà accompagnata da alcuni esempi di domande guida.

- 1) “Il punto di partenza: ri-scoprirsi e dare valore al proprio cammino”: in questo Step l’obiettivo era di mettere a fuoco i punti di forza della biografia personale e professionale, al fine di costruire le fondamenta della progettazione futura del proprio itinerario:
  - a) La grande domanda di partenza: A che punto del mio percorso mi trovo, oggi?
  - b) Un repertorio di domande a cui rispondere per presentarmi brevemente: chi sono? In quali attività sono impegnato/a in questo momento? Quali sono le mie aspirazioni personali?
  - c) Ci sono (stati) dei contesti (e delle persone) che, più di altri, sanno valorizzare i miei talenti/competenze e incoraggiano le mie aspirazioni?
- 2) “Lo scenario futuro a partire dal passato”: qui lo studente si è concentrato sulle aspirazioni professionali e personali, recuperando esperienze significative dal passato e proiettandosi sulle esperienze nuove per le quali investire tempo e risorse:
  - a) quali obiettivi (formativi, professionali, personali) vorrei raggiungere nel breve (6 mesi), medio (1 anno), lungo periodo (oltre 1 anno)?
  - b) Ne identifico (per ogni area: formativa, professionale, personale) almeno 3 (uno a breve, uno a medio e uno a lungo termine) e li formulo in termini di obiettivi-azione;
- 3) “Avvicinare le aspirazioni: progettare strategie per concretizzarle”: il terzo Step ha sollecitato l’elaborazione di strategie operative per il conseguimento degli obiettivi personali e professionali prefigurati:
  - a) Cosa devo fare? Che azioni devo compiere? Chi può supportarmi per raggiungere l’obiettivo?
  - b) Di quali risorse già dispongo? Quali mi mancano? Come posso rintracciarle?
  - c) In che modo l’obiettivo si collega agli obiettivi successivi (es.: come l’obiettivo a breve termine è connesso a quelli a medio e a lungo termine)?
- 4) “Connettere processi ed esiti: i fili rossi del PDP”: l’obiettivo era di riflettere e comprendere come gli esiti finali siano entrati in relazione con la situazione valutativa iniziale:
  - a) Gli obiettivi formulati, le strategie tracciate e le evidenze identificate, come si connettono al punto di partenza?

- b) La grande domanda finale: A conclusione del percorso formativo, sono cambiate le aspirazioni e/o le strategie per raggiungerle? Cosa ha generato il cambiamento (contenuti a lezione, testimonianza dei professionisti, confronto coi colleghi, peer coaching...) e in che modo?
- c) Arrivato a questo punto: mi sento più o meno consapevole degli obiettivi personali? Più o meno consapevole delle risorse che possono utilizzare per raggiungerli?

Dalla lettura delle varie fasi del PDP si possono rintracciare i seguenti principi:

1. valorizzare ciò che “funziona” in termini di skills personali e di risorse contestuali;
2. sollecitare uno sguardo progettuale ampio, dando spazio alla dimensione creativa e divergente nell’ideazione di un futuro possibile;
3. coltivare un atteggiamento strategico che permetta di connettere gli obiettivi futuri alle opportunità del presente, recuperando anche alcune esperienze trascurate del passato;
4. riconoscere e sostenere le capacità di scelta personali.

### **3. Strategie di peer-coaching a supporto del processo di elaborazione del PDP**

Oltre ad uno sviluppo dello strumento ispirato al *Capability Approach*, il modello proposto ha inteso oltrepassare la dimensione auto-riflessiva ed auto-valutativa propria del PDP, introducendo strategia di *peer-coaching* tra studenti e studentesse coinvolti nell’insegnamento (Lu, 2010; Ma, Xi, & Du, 2018). Adottato dapprima come strategia di sviluppo professionale degli insegnanti in servizio (Leggett & Hoyle, 1987), il *peer-coaching*, a partire dagli anni Ottanta, è stato proposto nell’ambito dei percorsi di formazione degli insegnanti (Englert & Sugai, 1983) ed è stato ampiamente definito con riferimento al coinvolgimento di due colleghi coinvolti in una relazione di mutuo supporto (Neubert & McAllister, 1993). Come evidenzia Lu (2010) mediante la comparazione di 8 sperimentazioni basate sul *peer-coaching* condotte tra il 1997 e il 2007, “peer-coaching in student teaching is designed to ensure that this experience enhances prospective teachers’ ability to analyse and reflect on their practice and is ensured not to be a random activity” (p. 749). Lu (2010), inoltre, evidenzia come le esperienze mappate e analizzate abbiano previsto dei momenti di formazione al *peer-coaching* al fine di potenziare l’efficacia dell’intervento e del supporto reciproco tra colleghi, formandoli a tecniche di identificazione degli obiettivi della funzione di peer-coach oltre che di raccolta e analisi dei dati utili allo svolgimento della stessa.

Nel caso qui presentato, la strategia di *peer-coaching* ha inteso favorire nei futuri formatori, educatori, coordinatori di servizi educativi e formativi il processo di *esplicitazione* (Vermersch, 2005) del proprio piano di sviluppo personale e professionale, mediante la proposta di stimoli di riflessione mirati, di seguito proposti. Ogni membro del gruppo, nelle fasi dedicate al *peer-coaching*, è intervenuto come *peer-coach* per supportare la definizione del PDP dei colleghi attraverso la generazione di feedback reciproci. A tal fine è stato redatto un repertorio specifico di domande per il *peer-coach* (Tabella 1).

Tabella 1 – Repertorio di domande per il *peer-coach*

---

**Repertorio di domande**

- Il collega ha esplorato tutti gli stimoli proposti?
  - Ce ne sono alcuni che richiederebbero di essere ulteriormente approfonditi?
  - Quanto scritto dal collega risulta chiaro? Ci sono degli aspetti che necessitano di essere precisati? Le strategie progettuali delineate dal collega, nella costruzione del suo PDP, sono pertinenti? Il collegamento tra obiettivi e strategie risulta solido? Possono essere suggerite altre azioni di cambiamento?
  - In generale, facendosi ispirare da un atteggiamento creativo e generativo, quali altre “dritte” posso offrire al mio collega per uno sviluppo più ampio e autentico del suo PDP?
- 

I feedback ricevuti da ogni studente dal proprio gruppo durante la Fase di *Peer Coaching* sono stati utili per l’elaborazione dell’ultimo compito di definizione del PDP “Connettere processi ed esiti: i fili rossi del proprio PDP” descritta nel paragrafo precedente.

#### **4. Raccolta dei PDP e analisi di contenuto qualitativa**

Al termine dell’insegnamento sono stati raccolti 10 PDP elaborati dai partecipanti (3 M e 7 F). Due di essi dichiarano di svolgere attività professionale e frequentare il corso come studenti lavoratori. I testi ottenuti dall’elaborazione dei PDP sono stati analizzati mediante analisi di contenuto qualitativa condotta ‘carta e matita’. Il processo di analisi ha previsto l’individuazione di lembi di testo collegati alla cornice teorica e metodologica presentata, secondo un approccio top-down, e l’attribuzione di codici associati alle categorie investigate. Contemporaneamente, si è cercato di dare spazio alle prospettive di ciascun soggetto, secondo un approccio bottom-up, con particolare riferimento all’esperienza di *peer-coaching*. Si riportano di seguito i risultati emersi.



#### 4.1. Aspirazioni

Ogni studente ha intrapreso la costruzione del PDP focalizzandosi sulle aspirazioni professionali e personali da raggiungere in una prospettiva temporale a breve e lungo termine. Procedendo all'analisi carta e matita dei contributi è stato possibile identificare 7 codici:

Tabella 2 – Aspirazioni

Aspirazioni	
Aspirazioni professionali	Realizzarsi professionalmente
	Trovare un lavoro coerente con il percorso di studi
	Mantenere la professione attuale
Aspirazioni personali	Sviluppare competenze relazionali
	Coltivare hobbies e passioni
	Ottenere stabilità economica e personale
	Impegnarsi nella formazione continua

Tutti gli studenti hanno indagato le *aspirazioni professionali* affermando di voler svolgere un lavoro coerente col proprio percorso formativo: “Mi piacerebbe poter sviluppare skills e competenze spendibili in ambito lavorativo ma anche personale, ed unitamente a ciò riuscire a trovare possibilmente un impiego lavorativo che mi permetta di esprimere ciò che ho imparato in questi anni di studio”. Nello specifico, alcuni studenti dichiarano di sentire la necessità di una formazione più specifica e pratica, affermando di voler intraprendere ulteriori corsi di formazione (master o corsi specifici) come nuove possibilità di crescita formativa e professionale, anche perché il percorso universitario non è ritenuto sufficiente per sentirsi “pronti” all’avvio professionale: “Vorrei cercare di informarmi ed essere più aggiornata nei temi, strategie e studi, riguardanti la mia professione. Credo [...] che stia a ciascun individuo informarsi e sanare le proprie curiosità”. Coloro che sono già impegnati sul versante lavorativo aspirano a *mantenere la professione attuale* e il PDP si è rivelato uno spazio che ha confermato la coerenza del percorso intrapreso: “Con questa consapevolezza sono sicuro di aver trovato il mio posto nel mondo e continuerò a mettere a disposizione le mie esperienze per gli altri per costruire insieme qualcosa di positivo ben sapendo che non si finisce mai di imparare”. Più in generale, trovare un impiego rappresenta anche una fonte di *stabilità economica e personale*; ottenere un buon posto di lavoro è considerato la chiave di volta per la realizzazione di un progetto di vita come adulti indipendenti, per poter “vivere serenamente e uscire dal circolo vizioso dei lavori part-time/stagionali/precari [...] e avere una stabilità, oltre che economica, emotiva”.

Accanto alle aspirazioni professionali, alcuni studenti dichiarano di voler perseguire *aspirazioni personali* nell'ambito dello sviluppo di nuove competenze sociali e relazionali, che possano contribuire ad un migliore benessere personale. Nel complesso, in varie testimonianze risulta chiaro l'intreccio tra gli obiettivi professionali e la più ampia biografia personale. Ad esempio, gli studenti che dichiarano di voler trovare un lavoro ben remunerato sono consapevoli che la stabilità economica permetterebbe loro di avere più tempo e risorse da *coltivare in hobby e passioni* e relazioni interpersonali significative.

#### 4.2 Strategie attivate

L'analisi degli scritti relativi alle strategie per perseguire le aspirazioni individuate ha permesso di ricavare 6 codici:

Tabella 3 – Strategie attivate

<b>Strategie attivate</b>	
Strategie della persona	Riflessione individuale
	Coerenza personale
	Supporto sociale ricevuto
Strategie operative	Strategie professionali operative
	Reti professionali generative
	Strategie formative

La maggior parte degli studenti si è concentrata sulle *strategie professionali operative*: tra queste, spicca l'utilizzo di programmi come LinkedIn o piuttosto il ricorso alla consulenza del Career Service dell'Università per un valido orientamento professionale. Un altro gruppo di studenti fa invece riferimento alle *strategie in ambito formativo* apprese durante il corso di studi, che hanno permesso loro di apprendere nuove conoscenze che li hanno portati "a tracciare nuove strategie per affrontare al meglio la sessione degli esami universitari e per eventuali concorsi". A queste si aggiungono strategie strumentali. Per esempio, uno studente afferma: "Ho tracciato un profilo delle strategie da eseguire per conseguire questo "cambiamento", che riguardano il completamento del corso di studi, l'ausilio di eventuali master, il conseguimento di un buon livello di esperienza in ambito formativo".

Alcuni studenti si soffermano invece sulla *riflessione individuale* e la *coerenza personale*, importanti nel delineare obiettivi prioritari, magari fino a quel momento sottovalutati: "È utile fare un'analisi introspettiva di dove siamo e dove vogliamo andare ma soprattutto di come vogliamo arrivarci". Tra questi, uno studente dichiara di aver appreso, grazie all'incontro con i professionisti

esperti, valide strategie (es. mediante il role playing) per affrontare il primo colloquio di lavoro.

Due studenti sostengono di voler cercare *reti professionali generative*, idonee alla ricerca di consigli pratici nel momento di avvio della ricerca del lavoro evidenziando la centralità di una “rete di lavoro il più possibile fitta e fruttuosa di conoscenze e collegamenti”. Si evidenzia l’esigenza di connettersi ad una comunità professionale ampia, contando sulle conoscenze di chi ha più esperienza e capace di accompagnare la persona soprattutto nell’identificazione di nuove soluzioni strategiche, con riferimento ad un “supporto sociale che una persona può ricevere, in quanto non sempre si riesce a trovare soluzioni[...] da soli dentro di sé [...] per cui l’aiuto e il supporto di una persona esterna possono rivelarsi essenziali per capire come fare al fine di raggiungere determinati obiettivi”.

#### 4.3 Risorse di contesto

Uno dei passaggi del PDP ha permesso di delineare le risorse che sono state utili agli studenti per la realizzazione e/o il cambiamento delle aspirazioni iniziali. Su questo tema sono stati enucleati 6 codici:

Tabella 4 – Risorse di contesto

---

<b>Risorse di contesto</b>
Informazioni sulla costruzione del CV
Informazioni su nuovi ambiti professionali
Informazioni delle conoscenze sulla gestione del colloquio di selezione
Servizi di Orientamento Professionale
Testimonianza di professionisti affermati
Visita Aziendale

---

Quasi tutti gli studenti hanno individuato nei professionisti intervenuti a lezione una risorsa preziosa nel fornire consigli utili all’avvio professionale e per conoscere nuovi ambiti lavorativi. La maggioranza dei corsisti dichiara di aver subito messo in pratica, ad esempio, i consigli degli esperti sull’elaborazione e l’invio del proprio curriculum vitae. Il confronto con i professionisti è stato anche un’opportunità per capire le dinamiche dei colloqui di lavoro al fine di “comprendere come bisogna relazionarsi durante un colloquio lavorativo e quali tecniche bisogna utilizzare al fine di ottenere un riscontro positivo”. Infine, uno studente afferma di aver appreso dell’esistenza del servizio Career Service presso l’Università, letto come risorsa a cui rivolgersi per richiedere supporto per la ricerca di un lavoro coerente con il percorso di studi intrapreso. Alcuni studenti hanno considerato molto utile la *visita aziendale*, per vedere in

prima persona un potenziale ambito professionale. Nel complesso, si evidenzia l'esigenza degli studenti di "toccare con mano" la realtà lavorativa: la visita aziendale e le testimonianze di professionisti affermati hanno risposto a questa necessità.

#### 4.4 .Cambiamenti attivati

L'analisi delle riflessioni personali relative ai processi di cambiamento intrapresi nel corso dello sviluppo del PDP, ha visto la categorizzazione di 3 codici:

Tabella 5 - Cambiamenti attivati

<b>Cambiamenti attivati</b>
Rintracciare nuove risorse e nuovi funzionamenti
Generare nuove aspirazioni
Maggiore consapevolezza aspirazioni passate

I partecipanti hanno posto l'accento sul fatto che il PDP abbia portato loro a *rintracciare nuove risorse e nuove strategie* e più volte ritorna la sottolineatura sul ruolo dei professionisti intervenuti a lezione: "Ho avuto l'opportunità di conoscere specialisti del settore che mi hanno "illuminato" su come funzioni il mondo del lavoro nelle loro determinate aree di competenza". Inoltre, alcuni studenti raccontano che la costruzione del PDP ha generato una crescita personale, potenziando l'impegno personale e la motivazione: "Il cambiamento generato da tutti questi incontri e attività è stato quello di alimentare la mia motivazione e sicurezza in me stesso, nelle possibilità che ho con le mie abilità e anche strategie imparate e che il mondo del lavoro mi può offrire. Alla fine del percorso formativo non sono cambiate le aspirazioni, le strategie per raggiungerle invece si sono fatte reali e se ne sono aggiunte di nuove". Il confronto con i professionisti ha prodotto, per alcuni, la nascita di *nuove aspirazioni* professionali in ambiti lavorativi prima sconosciuti, mentre per altri ha promosso una *maggiore consapevolezza delle proprie aspirazioni passate*, confermando la coerenza di fondo del proprio percorso personale e professionale.

#### 4.5. Peer-coaching

Da ultimo, è stato preso in considerazione anche il processo di peer-coaching. L'analisi delle riflessioni individuali dei partecipanti sul ruolo al contempo di *peer-coach* e *coachee*, ha messo in evidenza 12 codici riportati in tabella 6.

Tabella 6 – Il processo di peer-coaching

<b>Peer-Coaching</b>	
Peer-coach benefici	Confronto
	Consapevolezza dei propri errori
	Consapevolezza dei propri timori
Peer-coach criticità	Sguardo critico
	Difficoltà nell'analisi dei PDP
	Difficoltà nel fornire feedback
Coachee benefici	Assenza di riscontro
	Tempistica
	Confronto
Coachee criticità	Assenza di riscontro
	Limitata utilità dei feedback ricevuti
	Tempistica

Dalla prospettiva dei peer-coach, il processo ha costituito innanzitutto un'opportunità di *confronto*. Come evidenzia uno studente, “ho avuto la possibilità di confrontarmi con progetti di vita e professionali diversi dal mio, [...] di vedere come gli altri elaborano delle strategie in questo senso e come si danno degli obiettivi”. Si è trattato dunque di un “confronto fra coetanei”, basato sull’“osservazione del comportamento” e delle strategie attivate dai colleghi, che ha generato *consapevolezza dei propri errori*, messa in discussione “di alcuni difetti comuni” e opportunità di “correggere i miei errori o evitare di farne”. La sperimentazione del ruolo di peer-coach ha inoltre favorito la presa di *consapevolezza dei propri timori*, “dubbi, paure, angosce che sono tipiche della nostra età e del percorso di inserimento nel mondo lavorativo”, tuttavia ridimensionati dallo *sguardo critico* con cui ciascun pari ha analizzato e accompagnato i colleghi nello sviluppo del proprio PDP: “mi piace guardare con un occhio critico alle cose, e spesso i commenti o le domande che facevo alle mie colleghe erano domande che avrei potuto chiedere anche a me stessa”.

Se il peer-coach ha beneficiato del processo in particolare come occasione di riflessione, osservazione e confronto, non è stato tuttavia esente dallo sperimentare *difficoltà*, ad esempio *nell'analisi dei PDP*: “è stato però arduo analizzare criticamente i PDP”. Gli studenti e le studentesse coinvolte nel processo hanno inoltre riscontrato difficoltà *nel fornire feedback*, poiché “è sempre molto complicato dare un giudizio su un lavoro così personale” e “fornire dei feedback appropriati al contesto”. Hanno inoltre messo in evidenza una criticità legata all’*assenza di riscontro*, aspetto particolarmente utile all’implementazione futura del modello di PDP proposto. Una studentessa infatti evidenzia: “la criticità [...] è di non sapere se i miei commenti sono stati utili per le mie colleghe. Sarebbe interessante ricevere un riscontro anche su come ho fatto il lavoro del coach; i miei ‘clienti’ sono state soddisfatte?”. Tale criticità viene

evidenziata anche dalla prospettiva del *coachee* che sottolinea: “mi è mancato un dialogo diretto con chi mi ha fatto da coach: [...] sarebbe stato interessante avere e dare un feedback [su] quanto mi è stato scritto dai miei coach”. Nonostante il *confronto* emerga nuovamente tra le ricadute positive riscontrate anche dai *coachee* nel processo attivato a supporto dello sviluppo del PDP (“a volte altri possono farti notare cose, anche solo attraverso lo scritto, che una persona da sola non è in grado di fare”), le loro riflessioni si sono concentrate in particolare sulle criticità. I *tempi* delle consegne dei diversi Step di sviluppo del PDP sono stati ritenuti troppo incalzanti, sia nel ruolo di *coachee* che di *peer-coach*. Oltre a ciò, le difficoltà riscontrate come *peer-coach* nel formulare feedback efficaci e mirati, si sono tradotte dalla prospettiva del *coachee*, nella percezione di una *limitata utilità dei feedback ricevuti*. In conclusione, una studentessa infatti evidenzia: “avrei sperato di aver ricevuto qualche commento critico in più, [...] i commenti mi davano un po’ più da riflettere, però in generale venivano chiesti piuttosto dei chiarimenti. Per me sarebbe stato utile che mi facessero delle domande che mi avrebbero aiutate a pensare in un modo completamente diverso al mio percorso”.

## 5. Riflessioni conclusive

Il modello di PDP qui proposto e l’analisi degli elaborati prodotti dagli studenti e dalle studentesse coinvolte nel suo processo di sviluppo, ha inteso incoraggiare la riflessione sulla promozione di saperi e progetti personali e professionali *work-related* all’interno di un framework ispirato al Capability Approach.

Nel complesso, se il PDP costituisce uno strumento spesso adottato in *Higher Education*, oltre che nel quadro, più ampio, di azioni di sviluppo personale e professionale, il processo distintivo di *peer-coaching* e supporto reciproco previsto dal modello ideato e la sua ispirazione al *Capability Approach*, ha guidato le riflessioni degli autori sulle potenzialità che tale strumento può rivestire in termini di assunzione di responsabilità rispetto al percorso di studio e insieme di carriera, incoraggiamento un positivo atteggiamento di *lifelong learning* oltre che favorendo il riconoscimento delle possibili ricadute degli input teorici nel proprio contesto di vita personale e professionale. Tali ricadute sono state messe in evidenza in particolare dai riferimenti ai *cambiamenti attivati* grazie all’elaborazione del PDP. Il processo di costruzione del piano, intrecciato allo sviluppo dei contenuti teorici previsti dall’insegnamento, ha contribuito alla crescita personale degli studenti e delle studentesse coinvolte, sostenendo ed incoraggiandone la motivazione e l’impegno personale. Come già riportato, è interessante ribadire come, secondo la prospettiva dei partecipanti, alla fine del

percorso formativo siano cambiate, almeno per alcuni, anche le aspirazioni ma, soprattutto, le strategie per raggiungerle si siano fatte più concrete e se ne siano aggiunte di nuove. L'analisi del contenuto qualitativa ha messo in evidenza come un ruolo chiave in tale direzione sia stato esercitato dal processo di *peer-coaching*. Il confronto, la sperimentazione attiva del ruolo di *coach*, il farsi specchio per i colleghi e le colleghe e, contemporaneamente, il riflettersi nei loro progetti e nelle loro strategie ha assolto a due importanti obiettivi: da un lato l'esercizio di una postura professionale che risulta tra le possibili evoluzioni di carriera in uscita dal percorso di studi (“ho avuto la possibilità di sperimentarmi nel ruolo di coach che potrebbe [...] far parte del mio lavoro futuro”) e dall'altro l'incoraggiamento verso un lavoro di stesura del PDP “ancora più pensato e profondo”.

Dunque, il bilancio può dirsi positivo: recuperando una lettura in chiave CA, possiamo affermare che gli studenti sembrano uscire più ricchi dall'esperienza formativa documentata. Hanno viste ampliate le opportunità per perseguire vecchie e nuove aspirazioni. E, ancora una volta, anche da questo percorso si trova conferma dell'ontologia relazionale delle *capability* (Smith & Seward, 2009): la possibilità di connettersi ad altre persone – qui individuate soprattutto nei professionisti e nei pari – innalza le chance di vedere aumentato il proprio benessere personale.

## Bibliografia

- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In V. Rao and M. Walton (eds.). *Culture and Public Action* (59-84). Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Boffo, V., & Fedeli, M. (Eds.) (2018). *Employability & Competences: Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Boffo, V., & Melacarne, C. (2019). Employability in higher education. *New directions for adult and continuing education*, 163, 163-169.
- Boni, A., & Gasper, D. (2012). Rethinking the Quality of Universities: How Can Human Development Thinking Contribute?. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 451-470.
- Cooper, L., Orrell, J., & Bowden, M. (2010). *Work integrated learning: A guide to effective practice*. Routledge.
- Englert, C. S., & Sugai, G. (1983). Teacher training: improving trainee performance through peer observation system technology. *Teacher Education and Special Education*, 6, 7-17.
- Frison, D. (2016). Esperienza e apprendimento: verso una didattica work-related. In M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison (eds.). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 259-288). Lecce: Pensa Multimedia.

- Frison, D. (2018). The Design of Work-Related Teaching & Learning Methods: Case Studies and Methodological Recommendations. In V. Boffo, & M. Fedeli (eds.). *Employability & Competences: Innovative Curricula for New Professions* (pp. 37-48). Firenze: Firenze University Press.
- Ghedini, E. (2009). *Ben-essere disabili*. Napoli: Liguori.
- Haq, U. M. (1999). *Reflections on human development*. Delhi: Oxford University Press.
- Harvey, L. (2005). *Embedding and integrating employability*. *New Directions for Institutional Research*, 128, 13-28.
- Kennedy, M., Billett, S., Gherardi, S., & Grealish, L. (2015). Practice-based learning in higher education: Jostling cultures. In M. Kennedy, S. Billett, S. Gherardi, & L. Grealish (eds.). *Practice-based Learning in Higher Education* (pp. 1-13). Springer, Dordrecht.
- Keyes C.L.M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of health and social research*, 43, 207-222.
- Leggett, D., & Hoyle, S. (1987). Peer coaching: one district's experience in using teachers as staff developers. *Journal of Staff Development*, 8, 1.
- Lu, H. L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and teacher education*, 26(4), 748-753.
- Ma, N., Xin, S., & Du, J. Y. (2018). A peer coaching-based professional development approach to improving the learning participation and learning design skills of in-service teachers. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(2), 291-304.
- Moon, J. A. (2004). *Reflection and employability*. York: LTSN Generic Centre.
- Neubert, G. A., & McAllister, E. A. (1993). Peer coaching in preservice education. *Teacher Education Quarterly*, 20(4), 77-84.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A classical defence of reform in liberal education*. Massachusetts, (USA): Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities. The Human development approach*. Cambridge (UK): The Belknap Press of Harvard University Press.
- OECD. (2007). *OECD Employment Outlook 2007*. Paris: OECD Publishing.
- Pastore, S. (2016). Shaping experience: strategie didattiche per l'apprendimento riflessivo. In M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison (eds.). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 211-231). Lecce: Pensa Multimedia.
- QAA (2009) Personal development planning: guidance for institutional policy and practice in higher education. Available at: <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/progressfiles/guidelines/pdp/pdpguide.pdf>.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17-33.
- Sen, A. (1985). Well-being, Agency and freedom: The Dewey Lectures 1984. *Journal of Philosophy*, 82 (4), 169-221.
- Sen, A. (1999a). *Commodities and Capabilities*. New Delhi, India: Oxford University Press.
- Sen, A. (1999b). *Development as freedom*. Oxford (UK): Oxford University Press.



- Smith M.L., Seward C. (2009). The Relational Ontology of Amartya Sen's Capability Approach: Incorporating Social and Individual Causes. *Journal of Human Development and Capabilities*, 10(2), 213-235.
- Smigiel, H., Macleod, C., & Stephenson, H. (2015). Managing competing demands in the delivery of work integrated learning: an institutional case study. In M. Kennedy, S. Billett, S. Gherardi, & L. Grealish (eds.), *Practice-Based Learning in Higher Education* (pp. 159-172). Springer, Dordrecht.
- Strivens, J., & Ward, R. (2010). An overview of the development of Personal Development Planning (PDP) and e-Portfolio practice in UK higher education. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 2010, 1-23. Online <http://journal.al-dinhe.ac.uk/index.php/jldhe/article/view/114>.
- Unesco (1998), *World Declaration On Higher Education For The Twenty-First Century: Vision And Action*, Paris.
- Vaughan, R. P., Walker, M. (2012). Capabilities, Values and Education Policy. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 495-512.
- Vermersch, P. (2005). *Descrivere il lavoro: nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci Faber.
- Visentin, S. (2016). *Progetti di Vita fiorenti*. Napoli: Liguori.
- Walker M. and Unterhalter E. (Eds) (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (109-130). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Winberg, C., Engel-Hills, P., Garraway, J., & Jacobs, C. (2011). *Work-integrated Learning: Good Practice Guide – HE Monitor*. Pretoria, South Africa: Council on Higher Education.
- Winters, J.V. (2011). Human Capital, Higher Education Institutions and Quality of Life. *Regional Science and Urban Economics*, 41(5), 446-454.
- World Bank (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington: The World Bank.