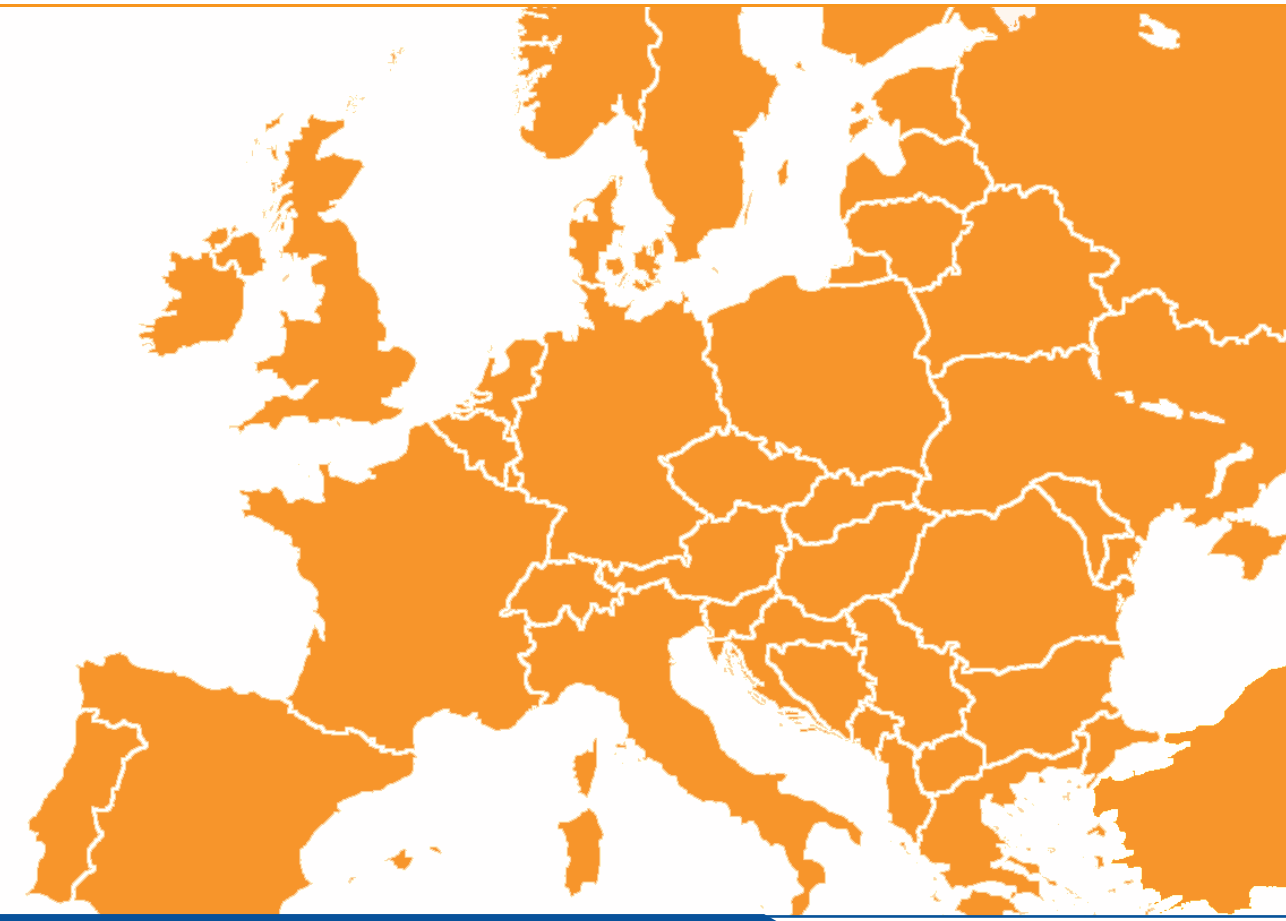
Progetto co-finanziato dall'Unione Europea

MINISTERO DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020

OS2 Integrazione/Migrazione legale. ON3 Capacity Building - lett. m) Scambio di buone Pratiche



ESPoR

Il manuale

a cura di
Diego Boerchi

ESPoR Il manuale

EDUCatt

Milano 2022

PROGETTO ESPOR
European Skills Portfolio for Refugees
FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020
OS2 Integrazione/Migrazione legale. ON3 Capacity Building - lett. m) Scambio di buone Pratiche

www.espor.it
www.refujob.eu

CAPOFILA

UNIVERSITÀ CATTOLICA del Sacro Cuore

PARTNER

OIKOS
focsiv Volontari nel mondo
Consorzio COMUNITÀ BRIANZA Imprese Sociali
a.cross italia
ENGIM INTERNAZIONALE Formazione Orientamento Cooperazione Lavoro
COOPERATIVA LOTTA CONTRO L'EMARGINAZIONE

SOGGETTI ADERENTI ESTERI

iriv
CEAR Comisión Española de Ayuda al Refugiado
Tür an Tür Integrationsprojekte gGmbH

Progetto grafico e impaginazione:
EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio Universitario dell'Università Cattolica

© 2022 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio Universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano - tel. 02.7234.2235 - fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (produzione);
librario.dsu@educatt.it (distribuzione)
web: www.educatt.it/libri

ISBN: 978-88-9335-926-9

A chi si impegna per costruire un mercato del lavoro
popolato da persone competenti, motivate e soddisfatte.
A chi ritiene che solo sviluppando competenze
di scelta si possano costruire carriere di valore.
A chi crede nelle persone, nelle loro capacità
e nelle loro aspirazioni.

Ringraziamenti
Un ringraziamento particolare va ai Coordinatori, ai Ricercatori, ai Responsabili e Operatori degli enti partner e ai Migranti, per il contributo e l'impegno profuso nella partecipazione e realizzazione di ESPoR.

Sommario

Prefazione 7

I. Introduzione 11

II. ESPoR: dai bisogni ai destinatari attraverso il processo 13
2.1 Il bisogno di conoscenza 13
2.2 Il bisogno di maturazione 14
2.3 Il bisogno di relazioni 15
2.4 ESPoR: processo e contenuto 15
2.5 I destinatari 16

III. Modelli psicologici per la consulenza di carriera ai migranti 17
3.1 La Social Cognitive Career Theory 19
3.2 L'approccio costruttivista alle scelte di carriera 21
3.3 Le Career management skill 26

IV. Il processo di scelta 29
4.1 Evoluzione degli studi sul processo di scelta 30
4.2 Le scelte di carriera 31
4.3 I modelli più recenti sul processo di scelta di carriera 33
4.4 Fattori implicati nelle scelte di carriera 35

V. Le reazioni alla consulenza di carriera 39
5.1 Reazioni disfunzionali alla consulenza 39
5.2 La consulenza più adatta 43

VI. La consulenza interculturale 47
6.1 La consulenza 47
6.2 La consulenza interculturale 48
6.3 Gli ostacoli alla comprensione dell'altro 49
6.4 L'approccio interculturale personalista 53
6.5 Le competenze interculturali 56
6.6 La cultural safety 58

VII. La narrazione autobiografica nella consulenza di carriera 59
7.1 La narrazione autobiografica 61
7.2 I principi teorici di riferimento 62

VIII. L'orientamento di gruppo 67
8.1 Il contesto 68
8.2 La funzione 70
8.3 Il conduttore 70

IX. ESPoR: l'intervento 73
9.1 I partecipanti e la composizione dei gruppi 73
9.2 1° Colloquio individuale: Il racconto della mia carriera 74
9.3 1° e 2° incontro di gruppo: La scatola della mia carriera 79
9.4 3° e 4° incontro di gruppo: Le carte delle competenze trasversali 85
9.5 5° e 6° incontro di gruppo: Come formarsi e lavorare in Italia 96
9.6 7° incontro di gruppo: Le Carte delle professioni 98
9.7 8° incontro di gruppo: Come raccontare la propria professionalità 102
9.8 Back office: redazione del documento finale 108
9.9 2° colloquio individuale: verifica del documento finale 117
9.10 9° incontro di gruppo: Sintesi del percorso 117

X. La valutazione dell'efficacia del bilancio di competenze ESPoR 121
10.1 Obiettivi 121
10.2 Ricerca quantitativa 122
10.3 Ricerca qualitativa 126
10.4 Conclusioni 130

XI. Bibliografia 133

Prefazione

Nell'introdurre questa pubblicazione mi farò aiutare da due brani tratti da racconti di Ivo Andric – premio Nobel per la letteratura nel 1961 e narratore delle vicende di una terra, la Bosnia, intreccio di culture, crocevia di viaggi, amalgama di diversità e laboratorio di loro convivenze. I due brani mettono a fuoco, rispettivamente, l'immagine del sentiero e quella del ponte, entrambe pertinenti per il percorso di ricerca, sperimentazione e intervento documentato in questo volume.

IL SENTIERO. All'inizio di tutti i sentieri e di tutti i percorsi, all'origine del pensiero stesso su di loro sta, forte e indelebilmente inciso, il sentiero lungo il quale per la prima volta ho cominciato liberamente a cam-minare. È stato […] su strade dure, irregolari come fossero rosicchiate, dove tutto è arido e desolato, senza bellezza, dove un boccone amaro, che l'uomo non ha mai inghiottito, sobbalza in gola a ogni passo, dove la calura e il vento, la neve e la pioggia divorano la terra e il seme nella terra, e dove tutto ciò che riesce ugualmente a germogliare e a nascere è talmente segnato, piegato e ritorto che, se fosse possibile, lo si potrebbe ripiantare nel terreno dall'altra parte solo per restituirlo all'oscurità senza forme da cui era spun-tato. Sono infiniti i sentieri che, come fili e cordoni, arabescano le montagne e i declivi intorno alla città, confluiscono nella strada bianca oppure svaniscono vicino all'acqua e nei verdi saliceti. L'istinto degli uomini e degli animali ha tracciato quei sentieri e il bisogno li ha consolidati. Qui è difficile sia partire che andarsene e tornare. Qui ci si siede su una pietra e ci si ripara sotto un albero, su un sito spoglio o in un'ombra incerta, per un po' di riposo, per pregare o per i conti di quel che si è guadagnato. Su questi sentieri che il vento spazza e la pioggia lava e il sole infetta e disinfetta, sui quali si incontrano solo bestie sofferenti e uomini taciturni dai volti duri, ho fondato il mio pensiero sulla ricchezza e la bellezza del-l'universo. È lì che inesperto, debole e a mani vuote sono stato felice di una felicità inebriante fino allo svenimento, felice per tutto quello che lì non c'era, non può esserci e non ci sarà mai. E su tutti i sentieri e le strade che poi nella vita ho attraversato, ho vissuto solo di quella semplice felicità, del mio pensiero […] sulla ricchezza e la bellezza del creato. Poiché sotto tutti i sentieri della terra scorreva sempre, dal giorno che l'ho abbandonato fino a oggi, visibile e palpabile solo per me, l'aspro sentiero di Visegrad [il paese dell'infanzia]. In realtà è su quel sentiero che ho misurato il mio passo e adattato il mio cammino. Per tutta la vita non mi ha mai abbandonato. Nei momenti in cui il mondo, dove per un caso fortuito ho vissuto e per miracolo mi sono mantenuto in vita, mi stancava e mi

> avvelenava, quando l'orizzonte si oscurava e l'obiettivo diventava incerto, stendevo religiosamente davanti a me, come il fedele il tappeto per la preghiera, l'impervio, umile, sublime sentiero di Visegrad che lenisce ogni dolore e cura tutti i mali, perché tutti li contiene e tutti li sovrasta. Così, varie volte al giorno, sfruttando ogni momento di calma nella vita intorno a me, ogni intervallo della conversazione, io ho attraversato una parte di quel sentiero.

I destinatari del progetto qui documentato sono persone che hanno certamente percorso sentieri nelle proprie terre di origine ed è importante che queste strade non vengano lasciate alle spalle ma, come suggerisce il brano sopra riportato, siano rammemorate per diventare alimento per le nuove vie su cui ci si è incamminati. Dunque, un'esigenza di tesaurizzazione dell'esperienza accumulata e la consapevolezza di ciò che si è imparato e acquisito, magari attraverso traiettorie di sviluppo e di formazione non lineari, talvolta accidentate o impervie come i sentieri di cui il brano parla. E anche l'esigenza di facilitare il collegamento tra i sentieri del passato con quelli del futuro, per riconoscere che – come ancora sottolinea il brano – i cammini che si seguiranno sono sempre attraversati da quelli originari attraverso cui si è transitati.

E il collegamento tra passato e futuro rimanda all'altra immagine, quella del ponte.

> Così, ovunque nel mondo, in qualsiasi posto, il mio pensiero vada e si arresti, trova fedeli e operosi ponti, come eterno e mai soddisfatto desiderio dell'uomo di collegare, pacificare e unire insieme tutto ciò che appare davanti al nostro spirito, ai nostri occhi, ai nostri piedi, perché non ci siano divisioni, contrasti, distacchi. Così anche nei sogni e nel libero gioco della fantasia, ascoltando la musica più bella e più amara che abbia mai sentito, mi appare all'improvviso davanti il ponte di pietra tagliato a metà, mentre le parti spezzate dell'arco interrotto dolorosamente si protendono l'una verso l'altra e con un ultimo sforzo fanno vedere l'unica linea possibile dell'arcata scomparsa. È la fedeltà e l'estrema ostinazione della bellezza, che permette accanto a sé un'unica possibilità: la non esistenza. E infine, tutto ciò che questa nostra vita esprime - pensieri, sforzi, sguardi, sorrisi, parole, sospiri - tutto tende verso l'altra sponda, come verso una meta, e solo con questa acquista il suo vero senso. Tutto ci porta a superare qualcosa, a oltrepassare: il disordine, la morte o l'assurdo. Poiché, tutto è passaggio, è un ponte le cui estremità si perdono nell'infinito e al cui confronto tutti i ponti di questa terra sono solo giocattoli da bambini, pallidi simboli. Mentre la nostra speranza è su quell'altra sponda.

Ed è proprio negli intenti del progetto qui documentato – partito dalle intuizioni della professoressa Cristina Castelli, fondatrice e precedente direttrice del CROSS che lo ha promosso, e realizzatosi grazie al suo generoso supporto – il gettare ponti. Ponti tra le capacità, le skills, le potenzialità di resilienza maturate nella propria terra di origine o di provenienza e le opportunità professionali ed esistenziali che la nuova terra di approdo auspicabilmente dischiuderà. Ponti che i destinatari del progetto devono innanzi tutto costruire nella propria mente per raccordare un Sé attuale con un Sé futuro entro la rappresentazione di un Sé unitario in cui non vi

siano cesure tra un prima e un poi ma vi sia la percezione di una dinamica continua di crescita. Ponti che dovranno essere riconosciuti da chi accoglie i migranti per favorirne l'integrazione e l'inserimento lavorativo. Ponti anche tra ricercatori di paesi diversi che si sono ritrovati negli obiettivi e negli strumenti operativi messi a punto nel corso del progetto. Ponti, infine, tra il progetto stesso – che, come il termine ***pro-jectum*** rimarca, sottolineando lo slancio verso l'avanti – e la quotidianità del lavoro sul campo, che si spera possa trarre aiuto da quanto elaborato e validato in questa iniziativa.

Alessandro Antonietti
Direttore del CROSS
Responsabile scientifico del progetto ESPoR

I. Introduzione

Diego Boerchi

L'obiettivo di questo manuale è quello di condividere obiettivi, struttura e dettagli del modello di bilancio di competenze per richiedenti asilo e rifugiati politici denominato "ESPoR". Dopo questa introduzione, il secondo capitolo sarà dedicato ai bisogni di orientamento dei migranti, spesso bypassati dall'urgenza di trovare un'occupazione, qualsiasi essa sia. Il terzo capitolo condivide tre modelli psicologici per la consulenza di carriera e il quarto i processi di scelta riletti alla luce dello specifico target. Questi costituiscono una parte molto importante del manuale perché permettono di cogliere il senso del modello ESPoR: chi fino ad oggi ha avuto la possibilità di conoscerlo l'ha considerato innovativo non tanto perché propone attività innovative, ma perché intende agire su dinamiche di conoscenza e maturazione personale quasi sempre bypassate dai classici interventi di supporto all'inserimento lavorativo. Il quinto capitolo identifica le reazioni oppositive che spesso caratterizzano i percorsi di orientamento e i modelli di consulenza più efficaci, mentre il sesto propone un focus sulla consulenza multiculturale, evidenziando che questa non si può fondare solo su un generico atteggiamento di accoglienza dell'altro, ma che necessita anche di competenze specifiche. Seguono due capitoli metodologici. Il settimo è dedicato alla narrazione autobiografica, che nel percorso di bilancio di competenze passa da una modalità meno strutturata, finalizzata ad una prima presa di coscienza delle proprie caratteristiche, all'elaborazione del lutto per la perdita della propria professionalità e allo sviluppo del giusto atteggiamento verso la riprogettazione di carriera, ad una modalità più strutturata, dalla quale consegue una maggiore convinzione delle proprie competenze e motivazioni ed una migliore capacità di presentarsi sul mercato del lavoro. L'ottavo capitolo è, invece, dedicato all'orientamento di gruppo, al fine di garantire che i singoli incontri, che sono condotti principalmente in questa forma, possano essere quanto più possibile efficienti.

Conclusa la parte di introduzione teorica, viene presentato il modello, dedicando uno specifico paragrafo ad ogni intervento. Al suo interno è possibile visionare le immagini delle schede predisposte per alcune delle attività previste, mentre si rimanda al sito www.refujob.eu l'accesso al materiale da stampare per il suo utilizzo operativo. L'ultimo capitolo è dedicato alla sperimentazione, che è stata condotta nel 2020 e 2021, la cui valutazione ha messo in luce l'efficacia dell'intervento nel migliorare la percezione di autoefficacia relative alla Capacità di lavorare e alla Capacità di trovare un'occupazione grazie allo sviluppo di adattare il percorso professionale per raggiungere i propri obiettivi di carriera.

I destinatari ultimi del manuale sono innanzitutto gli operatori che si occupano di accompagnare i migranti nei percorsi di formazione, riqualificazione e sup-

porto all'inserimento lavorativo. Questo target, però, molto raramente possiede una formazione specifica sulla consulenza di carriera. La parte iniziale, dedicata ai presupposti teorici, è per loro di fondamentale importanza ma è probabile non sia sufficiente a coprire il loro gap di competenze. Più facile che il percorso venga compreso fino in fondo da coloro che sono già esperti di consulenza di carriera, e per i quali la parte iniziale costituirà principalmente l'occasione per comprendere meglio obiettivi e metodologie del modello fornendo però solo in parte elementi di novità. Per contro, questi professionisti necessiteranno di una conoscenza del target finale del modello e di un approccio alla multiculturalità che qui è affrontato in modo non sufficientemente approfondito. In altre parole, è difficile che il manuale da solo possa essere sufficiente per garantire che un operatore possa sviluppare una professionalità adeguata in modo autonomo. L'ideale è si attivino specifici interventi di formazione, composti nella parte iniziale da interventi di formazione in gruppi e, successivamente, da coaching di gruppo ed individuale in affiancamento alla conduzione dei primi gruppi.

Infine, si consiglia di prendere in considerazione il modello anche per target differenti rispetto a quello dal quale è nato: molti altri target, caratterizzati da debolezza sulla gestione autonoma delle proprie scelte di carriera e da una forte necessità di ridisegnare la propria carriera, potrebbero avvantaggiarsi da questo percorso.

II. ESPoR: dai bisogni ai destinatari attraverso il processo

Diego Boerchi

ESPoR, European Skills Portfolio for Refugees, nasce per rispondere principalmente a due bisogni tipici di tutti coloro che sono alla ricerca di una nuova occupazione. Questi, sono però enfatizzati per coloro che si trovano a doverlo fare dopo aver abbandonato l'intera propria "vita", per motivi politici o di sopravvivenza fisica, per recarsi in una nazione con cultura e abitudini diverse da quelle della nazione d'origine.

2.1 *Il bisogno di conoscenza*

Una necessità evidente per chi cerca un'occupazione è quella di poter raccontare le proprie competenze professionali al fine di essere accolti nel mercato del lavoro della nazione ospitante. La stesura immediata del Curriculum Vitae, lo strumento ipoteticamente più adeguato a promuovere la propria professionalità, può essere adeguatamente compilato solo nella misura in cui la persona ha un'idea precisa: 1) delle competenze e motivazioni di cui dispone; 2) delle reali spendibilità di queste competenze; 3) del destinatario del proprio CV. Un migrante, quasi sempre, non è nelle condizioni di poter soddisfare nemmeno una delle tre condizioni. Diventa quindi fondamentale un passaggio precedente, che lo aiuti a comprendere meglio qual è la professionalità di cui dispone, quali sono le caratteristiche e le opportunità del mercato del lavoro che lo sta accogliendo e, di conseguenza, qual è la professionalità che può offrire a questo specifico contesto. Questo processo, però presenta diverse difficoltà.

Una prima difficoltà che incontra è linguistica, sia per poter lavorare che per potersi proporre adeguatamente al mercato del lavoro del paese ospitante. Qualsiasi datore di lavoro italiano considera indispensabile, o almeno preferisce, assumere un lavoratore che parla la sua lingua: quasi sempre è fondamentale poter comunicare con la persona per dargli istruzioni sul lavoro da svolgere, sulle procedure da seguire e per condividere informazioni su quanto prodotto.

Questo, inoltre, è il canale principale che un datore di lavoro utilizza per conoscere il candidato e comprendere se corrisponde alle sue aspettative. Se l'incapacità di sostenere un colloquio di lavoro in italiano è già, di per sé, un elemento che riduce fortemente le probabilità di trovare un'occupazione, va considerato che non basta una generica conoscenza della lingua. Ad esempio, non sempre è facile tradurre un titolo di studio o una professione in una lingua diversa dalla propria.

È necessario in questi casi, ad esempio, descrivere con chiarezza i contenuti trattati in uno specifico corso e fornire un'idea del livello e dell'impegno, indicando a che età lo si è frequentato e la sua durata. Anche professioni che nel paese d'origine hanno una caratterizzazione molto precisa ma non sono conosciute nel paese ospitante andrebbero tradotti con locuzioni che permettano di renderli comprensibili e dovrebbero essere accompagnati da una lista delle principali attività che sono state svolte.

Un'altra difficoltà è quella di comprendere se le proprie conoscenze ed abilità tecniche corrispondono alle aspettative di professionalità di un'azienda europea. È necessario, ad esempio, che il migrante conosca in modo preciso quali competenze deve necessariamente possedere un cuoco che lavori in Italia per poter valorizzare quelle che già possiede e definire un piano d'azione per poter sviluppare quelle che gli mancano. Proseguendo con questo esempio, potrebbe scoprire che non conosce alcune materie prime che in Italia sono comunemente usate, e scoprirebbe che è necessario acquisire il Certificato HACCP senza il quale nessuno potrà mai assumerlo.

Infine, dovrà raccogliere informazioni per comprendere quanto il mercato del lavoro italiano necessiti di quella specifica professione, per decidere se è il caso di continuare ad investire in essa o se è necessario pensare di specializzarsi in qualcosa di diverso. In questo secondo caso, dovrà essere in grado di scegliere una professione che gli interessi e che gli permetta di recuperare, quanto più possibile, le competenze tecniche e trasversali già possedute. Anche questa fase possiede un buon livello di difficoltà, perché richiede l'abilità di cercare e interpretare dati economici che raramente è posseduta da qualsiasi lavoratore.

2.2 *Il bisogno di maturazione*

Vi è, però, un altro bisogno che non si è soliti considerare. Per un migrante, che ha perso tutti i propri beni, buona parte della sua rete relazionale e la possibilità di sostentamento attraverso il proprio lavoro, la propria professionalità è spesso l'unico elemento di valore che possiede e che ha il desiderio di spendere quanto prima per poter acquisire autonomia e una condizione di vita più soddisfacente. Purtroppo, come abbiamo appena visto, questa difficilmente può essere spesa immediatamente. È necessario, quindi, che il migrante lo comprenda, lo accetti e si adoperi per modificare la propria professionalità in modo tale da renderla spendibile nel paese d'accoglienza. Purtroppo, non è per nulla facile che questo venga realizzato e, ancor di più, accettato da un migrante. In fondo, gli si chiede di elaborare l'ennesimo lutto, un processo indispensabile affinché possa essere in grado di affrontare il non semplice percorso di inserimento lavorativo, che passa molto spesso attraverso un percorso di qualificazione o riqualificazione che la persona deve scegliere con cognizione e convinzione.

Ecco perché la mera descrizione delle sue precedenti esperienze formative e occupazionali, anche nel caso in cui dovesse essere di maggiore qualità rispetto ad una troppo tempestiva stesura del Curriculum Vitae, non è sufficiente. È innanzitutto necessario aiutare queste persone ad elaborare la convinzione che la

propria carriera deve essere ridisegnata, che non può sperare di trovare in Italia un'occupazione identica a quella del paese d'origine. Che questa, pur richiedendo più impegno, è l'unica strada verso un futuro professionale che, in alcuni casi, potrebbe anche essere più soddisfacente della situazione che ha vissuto e abbandonato nel paese d'origine.

2.3 *Il bisogno di relazioni*

Infine, è importante riconoscere anche il bisogno di creare una rete di relazioni che facilitino scelte di carriera efficaci. Spesso, il network a cui fa riferimento un rifugiato politico è composto solo dagli operatori dell'accoglienza e/o quello della rete parentale e amicale dei connazionali giunti nella nazione d'accoglienza precedentemente. Questo network rischia di essere particolarmente debole, perché tende a facilitare l'ingresso lavorativo ma solo in relazione ad un numero di opzioni occupazionali estremamente limitato e che non valorizza competenze, predisposizioni e interessi del singolo migrante.

A questo va aggiunto in contesto lavorativo, composto dal datore di lavoro e dai colleghi, che rischiano di relazionarsi ai colleghi immigrati in modo stereotipato, rendendo l'integrazione più difficile e perdendo opportunità di miglioramento del clima aziendale e della produzione che invece caratterizzano le esperienze di inserimento competente e attento al tema della diversity.

2.4 *ESPoR: processo e contenuto*

ESPoR è un documento, cartaceo e informatizzato, che fornisce al migrante uno strumento concreto, che può tenere in mano e condividere con coloro che possono aiutarlo ad inserirsi nel mercato del lavoro. Contiene la descrizione delle sue competenze professionali, a partire dal racconto delle qualifiche e delle esperienze di lavoro, ma non è un Curriculum Vitae. Quest'ultimo ha struttura e soprattutto un obiettivo diverso, che è quello di presentarsi al meglio ai potenziali datori di lavoro.

ESPoR è anche, e forse soprattutto, il "processo" con cui arrivare al documento finale. È un processo di presa di coscienza e maturazione di una più forte convinzione in merito alla propria professionalità, condizioni indispensabili per potersi vendere sul mercato del lavoro. ESPoR è un processo di maturazione che ha come obiettivo principale quello di accelerare e ottimizzare il percorso di inserimento lavorativo. È quindi il tentativo di fornire un contesto e delle attività che favoriscano la riflessione sulla propria identità professionale, il riconoscimento della necessità di metterla in discussione e di ricostruirla, ridisegnarla in modo tale da poter essere appetibile nel nuovo contesto. È un processo che vuole produrre cambiamento, e che per questo deve essere pronto a riconoscere e gestirne le fisiologiche resistenze.

Questo lo si cercherà di ottenere principalmente attraverso la narrazione, che all'inizio sarà più aperta, metaforica, emotiva. In questo modo lascerà spazio a

processi di pensiero primario, quindi meno controllati, e che si riferiscono in misura maggiore a contenuti inconsci, per aiutare la persona ad attivare la disponibilità a processi di riprogettazione e a gestirne l'emotività ad essi connessa. Successivamente, nella fase di identificazione e descrizione analitica delle proprie esperienze formative e lavorative, l'approccio sarà più razionale, si baserà su processi di falsificazione per verificare l'attendibilità delle informazioni e decidere quali sono vere a sufficienza da poter essere raccolte nel documento finale. La narrazione sarà qui basata principalmente su processi di pensiero secondario, la cui funzione è quella di controllare, dirigere, limitare, rinviare e deviare i processi di pensiero secondo le esigenze dell'impatto con la realtà.

2.5 *I destinatari*

Il primo destinatario dell'ESPoR sarà il migrante stesso, che potrà vedere nero su bianco la sua professionalità e identificarsi in essa con maggiore coscienza e convinzione. Questo obiettivo è, forse, quello più importante e difficile da raggiungere: richiede al migrante di lavorare sulle rappresentazioni di sé e del mercato del lavoro, sugli atteggiamenti, sulle capacità cognitive ed emotive di rivestire panni nuovi anche dal punto di vista professionale, oltre che in molti altri campi della vita personale. È però fondamentale per garantirgli le condizioni ideali per poter aggredire un mercato del lavoro non facile per gli autoctoni e, spesso, ancor più difficile per lui.

Il secondo destinatario sarà l'insieme di persone dei servizi di accoglienza e di supporto all'inserimento lavorativo che il migrante incontrerà nella sua strada: psicologi, educatori, consulenti di carriera ma anche volontari che, pur non possedendo solitamente competenze consulenziali specifiche, possono trarre dall'ESPoR di quella persona un'immagine quanto più possibile realistica delle sue capacità, delle sue potenzialità ma anche dei suoi desideri. È quindi importante che si cerchi di raggiungere l'obiettivo di essere quanto più possibile completi ma, contemporaneamente, chiari, "leggibili" anche da non esperti.

III. Modelli psicologici per la consulenza di carriera ai migranti

Diego Boerchi e Laura Frigerio

L'attuale mercato del lavoro, caratterizzato da complessità e instabilità, rende sempre più difficile, e allo stesso tempo importante, effettuare scelte formative e lavorative che si rivelino utili nel tempo. Al lavoratore dei giorni nostri sono richieste competenze di gestione della propria carriera che raramente sono possedute e, per le quali, esistono scarse opportunità di formazione. Contemporaneamente, al mondo della consulenza di carriera è chiesto oggi di ripensare ai propri obiettivi, ai propri metodi e strumenti e alle competenze dei suoi professionisti, al fine di garantire la possibilità di intervenire con efficacia sui sempre più frastagliati e imprevedibili percorsi professionali.
Il quadro sopra descritto fa intuire in modo immediato come l'orientamento si trovi oggi di fronte a sfide nuove e molto più complesse da gestire rispetto al passato. Se la storia dell'orientamento del secolo scorso ci racconta di interventi limitati per numero di dimensioni considerate e ruolo dell'utente (Boerchi, 2012; Mancinelli, 2013), oggi "La necessità di dare risposta al crescente bisogno orientativo nei confronti di una realtà lavorativa che diventa progressivamente più complessa e articolata assume una rilevanza tale da richiedere l'istituzione di apposite strutture professionali in grado di svolgere questo compito nei confronti del singolo che si deve orientare e della società che per il suo sviluppo economico ha bisogno di poter contare su forza lavoro, preparata professionalmente e integrata sul piano organizzativo." (Pombeni, 1996, pag. 10-11). Ma quali sono queste nuove sfide? Qui di seguito elenchiamo quelle più salienti:

1. *la possibilità di scelta è molto più limitata rispetto al passato*: a volte è necessario accontentarsi di proposte occupazionali scarsamente congruenti rispetto alle proprie aspettative e, in non pochi casi, sottodimensionate rispetto alle proprie competenze e potenzialità. Un numero elevato di giovani non riesce ad entrare nel mondo del lavoro; aumenta il numero di persone che, espulse dal mercato del lavoro, si trovano in grosse difficoltà non possedendo né le competenze né l'atteggiamento giusto per potervi rientrare; aumenta l'insoddisfazione dei lavoratori che si sentono imprigionati in un'occupazione che non gradiscono ma che devono tollerare; aumentano anche i fenomeni di mobbing e burnout legati a livelli maggiori di stress e ad una maggiore tensione negli ambienti di lavoro;
2. *le scelte sono più difficili a causa di un contesto sempre meno prevedibile*: i cambiamenti del mercato del lavoro sono così consistenti e repentini da rendere molto rischiosa qualsiasi scelta venga fatta con l'obiettivo che pos-

sa essere efficace a distanza di alcuni anni. I lavoratori si confrontano con transizioni lavorative più frequenti e difficili e, quindi, devono interrogarsi più frequentemente e con sempre maggiore competenza in merito alla propria professionalità e alla sua spendibilità cercando informazioni difficili da recuperare e conferme sempre meno disponibili;

3. *le scelte sono fatte con un atteggiamento negativo e rinunciatario a causa della crisi economica*: scegliere in un momento di crisi può comportare un incremento della tendenza ad indirizzarsi verso percorsi che dovrebbero garantire più spendibilità sul mercato del lavoro, sacrificando aspettative personali e sovrastimando alcuni limiti occupazionali con l'obiettivo di prepararsi al peggio. Purtroppo, un atteggiamento di questo tipo rischia di avere come effetto quello ben descritto dalla "profezia che si auto-avvera" perché spinge le persone a non immaginare e a non cercare soluzioni alternative a quelle che stanno vivendo, non riconoscendo e quindi sprecando opportunità che vengono loro offerte;
4. *la convinzione che la soddisfazione lavorativa la si trovi solo tramite un'occupazione a tempo indeterminato che risolva, definitivamente, le proprie scelte di carriera*: è sempre maggiore, invece, la necessità di pensare alla propria professionalità con una logica dinamica, quasi dialettica. Il lavoratore deve interrogarsi costantemente sulla sua reale spendibilità e deve essere pronto ad effettuare continue ridefinizioni in funzione dei cambiamenti del mercato del lavoro. L'accontentarsi del posto di lavoro garantito, non investendo nello sviluppo della propria professionalità, deve cedere il posto alla formazione lungo tutto l'arco di vita, ad una convivenza con la flessibilità e ad una maggiore propensione a creare le proprie opportunità;
5. *il sistema e i professionisti della consulenza di carriera devono intervenire con una logica preventiva*: non è più sufficiente intervenire solo nel momento della scelta, mentre è necessario aiutare le persone a sviluppare proprie competenze orientative e a comprendere che, quasi quotidianamente, si è chiamati a fare scelte relative al proprio lavoro che sono scelte di carriera perché aprono verso alcune opportunità e ne riducono o chiudono altre. In altre parole, al Career Counselling è necessario affiancare la "Career Education" fin dal periodo della formazione primaria, ma anche per il resto della vita professionale delle persone.

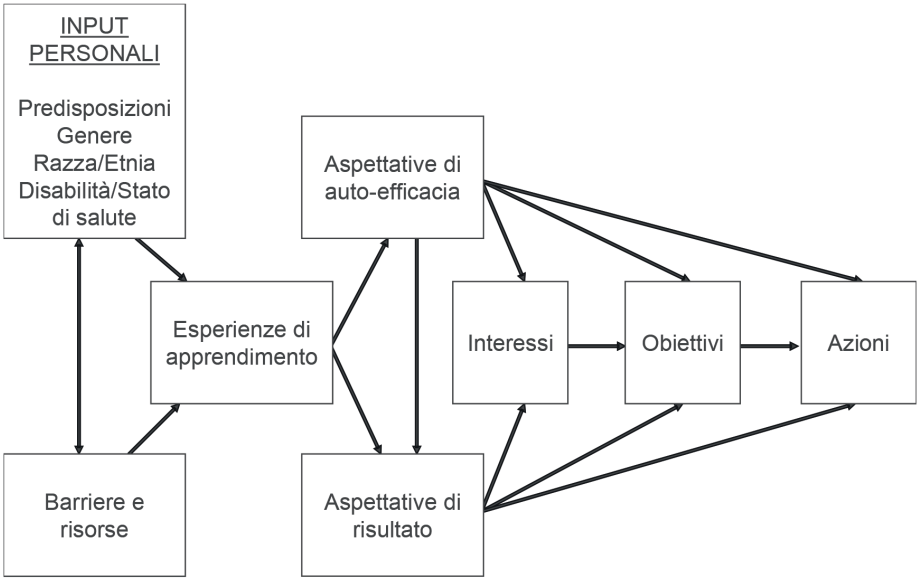
Fare consulenza di carriera ad un migrante è ancora più complesso. Difficoltà di comprensione legate a limiti linguistici e differenze culturali, esperienze formative e lavorative solo in parte corrispondenti a quelle della nazione ospitante, una condizione di partenza dettata da urgenza da un lato e debolezza dall'altro rendono il tutto molto più complicato.

È, quindi, importante far riferimento a modelli preesistenti, rileggendoli alla luce di questa specifica utenza, per guidare la progettazione e la conduzione degli interventi a loro dedicati.

Qui di seguito verranno presentati, e riletti alla luce della specifica utenza alla quale ci stiamo riferendo, quattro differenti modelli relativi alla consulenza di carriera.

3.1 *La Social Cognitive Career Theory*

Se partiamo dalle scelte lavorative che un migrante può fare e andiamo a ritroso, possiamo evidenziare una serie di elementi che concorrono a definirle, arrivando fino al ruolo che la propria etnia di origine può ricoprire. Affinché la scelta sia il più possibile congrua con le sue potenzialità, è necessario agire a più livelli, a partire dalla conoscenza di alcune sue caratteristiche personali e dalla conoscenza del supporto che può essergli fornito dal suo contesto, ma considerando anche le sue esperienze formative, le sue aspettative e la percezione che possiede in merito alla propria capacità di affrontare compiti formativi e professionali impegnativi.
Il modello che verrà qui di seguito descritto è finalizzato a spiegare il modo in cui le persone: a) sviluppano interessi formativi e di carriera; b) fanno e modificano i loro piani di formazione e di scelta professionale; c) raggiungono performance di varie qualità nei loro percorsi formativi e di carriera scelti (Lent, Brown e Hacket, 2000). Esso si focalizza su tre costrutti cognitivo-personali – autoefficacia, aspettative di risultato e scelte di obiettivi – e su come questi costrutti interagiscono con i fattori ambientali per predire le decisioni che le persone prendono in relazione alle loro scelte formative e professionali.



Rielaborazione da "Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance" di R. W. Lent, S. D. Brown, e G. Hackett, 1994, Journal of Vocational Behavior, 5, p. 93.

La Figura 1 rappresenta il modello e permette di evidenziare le relazioni tra i seguenti elementi:

1. *Aspettative di autoefficacia* – L'autoefficacia si riferisce a quanto le persone si ritengano capaci di svolgere specifiche attività e favorisce in modo consistente il raggiungimento di specifiche performance. È importante che il migrante identifichi le proprie aspettative di autoefficacia sia relative a specifici lavori, sia alla formazione e al lavoro (quali la capacità di apprendere, di presentarsi in modo adeguato sul mercato del lavoro, di superare le barriere che potrebbe incontrare). Le credenze di autoefficacia, proprio perché non sono dati di realtà ma appunto delle "credenze", si sviluppano a partire dall'esperienza concreta che la persona ha vissuto e dall'influenza delle credenze delle persone con le quali si interfaccia. Compito del consulente è quello di aiutarlo a modificarle in funzione di una visione più realistica delle sue potenzialità e delle opportunità che potrà un giorno cogliere;
2. *Aspettative di risultato* – Le aspettative di risultato riguardano la percezione delle conseguenze che si avrebbero nell'agire specifici comportamenti e il valore che viene attribuito a quei risultati. Così, un migrante si impegnerà nell'apprendimento della lingua italiana nella misura in cui non solo si aspetterà di avere la capacità di imparare (aspettativa di autoefficacia), ma anche nella misura in cui riterrà che l'apprendimento della lingua italiana favorirà un inserimento lavorativo più celere e soddisfacente. È quindi fondamentale identificare le aspettative di risultato in merito alle attività formative che gli si propone, alle opportunità lavorative che gli verranno presentate, ma anche al percorso ESPoR, perché da queste dipenderà la sua attivazione e il suo impegno successivi. Se, ad esempio, un migrante è convinto che nonostante i suoi sforzi nello studio non potrà mai raggiungere risultati significativi nel lavoro, questo influenzerà enormemente i suoi interessi e le sue scelte. È compito del consulente quello di aiutarlo a identificare risultati che potrebbe ottenere con il suo impegno e l'aiuto esterno e l'importanza che questi risultati hanno per lui;
3 *Obiettivi* – Gli obiettivi sono le intenzioni di eseguire particolari azioni o serie di azioni, e ci si aspetta siano gli antecedenti più prossimi all'esecuzione del comportamento. È importante aiutare il migrante a identificare gli obiettivi di carriera che intende perseguire, supportandolo a verificarne la reale fattibilità ed aiutandolo ad identificarne di sfidanti ma raggiungibili, in quanto coerenti con le reali possibilità, interne e di contesto, sulle quali può contare;
4 *Interessi professionali* – Gli interessi professionali si riferiscono all'interesse che una persona ha nello svolgere determinate professioni o nell'approfondire con lo studio specifiche materie. Nel modello SCCT, gli interessi dipendono dalle credenze di autoefficacia e dalle aspettative di risultato: se le persone credono di avere le abilità per svolgere dei compiti relativi ad uno specifico lavoro e percepiscono risultati positivi associati con l'ottenere quel lavoro, è più probabile che sviluppino un interesse per uno specifico settore professionale. È facile comprendere il perché della tendenza a replicare modelli lavorativi già sperimentati o dell'etnia di appartenenza:

l'essersi già sperimentati con successo in specifici compiti e l'aver ottenuto risultati soddisfacenti possono spingere la persona ad indirizzarsi verso percorsi professionali rispetto ai quali si sentono forti. Il problema è che a volte è necessario che modifichino i propri interessi per renderli più congruenti con le offerte del nuovo contesto, e questo lo si ottiene lavorando con loro sulle proprie aspettative di autoefficacia e di risultato;

5 *Esperienze di apprendimento* – Le esperienze di apprendimento sono quelle che più di altre influiscono sulle proprie aspettative di autoefficacia e, di conseguenza, sul resto delle dimensioni. È importante partire dalle sue precedenti esperienze formative, lavorative e non-lavorative (es. lavoro non formale o volontariato) non solo per recuperare le competenze possedute, ma anche per comprendere il perché dello sviluppo di specifici interessi. Contemporaneamente, è importante dare loro l'opportunità di sperimentare nuovi contesti di apprendimento che gli permettano di sviluppare, oltre che a nuove competenze, anche nuovi interessi;

6 *Barriere e risorse* – Le barriere e le risorse influiscono direttamente sul senso di autoefficacia delle persone, solitamente riducendo la probabilità che queste scelgano tra un ventaglio di alternative più ampio. Per quanto riguarda la situazione di un migrante, è utile aiutarlo a comprendere quali barriere e quali risorse siano realmente tali, e non siano il frutto di un'errata interpretazione del contesto, e successivamente a identificare le strategie più efficaci per abbattere le barriere e valorizzare le risorse che ha a disposizione;

7 *Input personali* – Esistono, infine, delle caratteristiche personali che possono influire sul senso di autoefficacia attraverso la mediazione delle esperienze di apprendimento, e tra queste troviamo l'etnia di appartenenza ma anche il genere, le disabilità e lo stato di salute, le predisposizioni e le attitudini. Ciò che caratterizza questi elementi è che non sono modificabili, mentre è modificabile il modo con cui vengono considerati e l'effetto che hanno nelle esperienze di apprendimento. Siccome la loro interpretazione dipende in maniera consistente da elementi culturali, è possibile che ci si scontri con limiti che sono stati posti alla persona nella nazione d'origine, e che la persona ponga in modo autonomo a sé stessa oggi nonostante il nuovo contesto non lo giustifichi. Ad esempio, è possibile che una donna, solo perché tale, abbia avuto scarse esperienze lavorative e ritenga non sia opportuno che acceda ad alcuni dei corsi di riqualificazione che le vengono proposti in Italia. È importante comprendere quanti margini reali vi siano per scardinare queste influenze e quali, invece, non siano sormontabili (es. problemi di salute) e debbano essere opportunamente presi in considerazione.

3.2 *L'approccio costruttivista alle scelte di carriera*

Il costruttivismo è un approccio psicologico che merita particolare attenzione quando si conducono interventi con rifugiati politici. La concezione olistica del-

la persona, il senso di agency attribuitole, l'attenzione dedicata alle esperienze passate, presenti e future in un'ottica di integrazione e continuità, hanno portato diversi teorici dell'orientamento a studiarne le potenzialità in contesti lavorativi. Integrando riflessioni teoriche e verifiche empiriche, è emersa l'efficacia dell'adozione di un approccio costruttivista alla consulenza di carriera rivolta a persone immigranti, in quanto favorisce l'integrazione e la significazione delle storie di vita passate con l'obiettivo di costruirne di nuove. All'interno di ogni singolo percorso di orientamento, il principale attore in gioco è la persona coinvolta, con le sue credenze, esperienze, valori e narrazioni, e il fine ultimo è il raggiungimento del miglior adattamento possibile al contesto per sviluppare il progetto di carriera che meglio risponde ai bisogni della persona e della società.

L'approccio costruttivista, pur essendo stato studiato e implementato in diversi ambiti, si è rivelato particolarmente adeguato a generare e favorire quei processi riflessivi e trasformativi essenziali nei percorsi di scelta di carriera nelle società contemporanee. I concetti di realtà, conoscenza del mondo e di essere umano proposte dal costruttivismo rendono possibile e autorizzano la persona a esplorare i propri processi di costruzione della conoscenza e i significati che attribuisce all'esperienza (Iannis e Durighello, 2016), compresa quelle formativa e lavorativa.

Peavy (1997) ha individuato e analizzato alcuni concetti fondamentali del paradigma costruttivista e li ha poi adattati e applicati all'interno di un percorso di orientamento, delineandone i passaggi principali e verificandone la relativa efficacia. In particolare, partendo dalla convinzione che non esiste una singola visione della realtà, lo studioso sottolinea l'importanza di attivare, nell'azione di orientamento, un processo volto all'esplorazione di idee e significati differenti da quelli proposti in prima battuta dalla persona. A questo primo intervento, può poi seguire una riflessione su quale sia l'idea più adatta ed efficace per la persona stessa, che merita quindi di essere sperimentata e sviluppata. Dal costruttivismo, Peavy riprende inoltre la visione dell'essere umano come un essere auto-organizzante, generatore di significato, ognuno con una propria storia, ricca di eventi, di esperienze e di saperi, in continua evoluzione. Da qui sottolinea la necessità di adottare un approccio olistico e dinamico nel percorso di orientamento, in grado di accompagnare questo processo di generazione e sviluppo di conoscenze e significati sia sul proprio sé che sul mondo esterno. Questo è il motivo principale per cui è importante riferirsi a questo approccio quando si lavora con immigrati: la loro visione della realtà, compresa la realtà lavorativa e loro stessi al suo interno, è il frutto di un processo di costruzione, personale e sociale, che è stato condotto in una nazione diversa da quella che ora li accoglie. È fondamentale, quindi, indagare la loro visione e il processo con cui è stata costruita, per comprendere quanto possa essere funzionale ad un percorso di carriera soddisfacente nella nazione ospitante e quanto, invece, necessita di essere decostruita e ricostruita per aumentare la probabilità di successo professionale.

Questa pratica di costruzione e ricostruzione di significati ha luogo grazie al linguaggio, alle azioni e alle interazioni che l'individuo instaura con gli altri. L'approccio proposto da Peavy, denominato consulenza sociodinamica, affonda le sue basi teoriche nella corrente del costruzionismo sociale. La particolare importanza attribuita al linguaggio utilizzato dai clienti deriva dalla convinzione che questo

abbia una certa influenza sulle credenze e sui significati personali costruiti. Le storie, e il modo in cui sono raccontate, sono infatti modellate dall'ambiente in cui la persona è stata aiutata a crescere. Ecco perché, ai fini di una consulenza più efficace, e quindi di una relazione consulente-cliente più funzionale, autentica e sensibile, è importante che i primi conoscano il patrimonio culturale e il background dei loro clienti (Aysan e Totan, 2009). Questo processo è particolarmente difficile per consulenti autoctoni che accolgono rifugiati politici. Il linguaggio è differente, e non è solo una questione linguistica: il linguaggio è lo strumento che utilizziamo per pensare, e due persone che parlano due lingue diverse pensano, almeno in parte, in modo diverso. Il mediatore culturale, il cui compito non è quello di limitarsi ad effettuare una traduzione letterale del parlato, è stato introdotto proprio per avvicinare due mondi che possono a volte essere molto più lontani di quanto non si pensi.

Peavy (1997) prosegue nella sua trattazione sottolineando l'importanza della condivisione dei significati propri della persona con gli altri e, nello specifico, con il consulente di carriera. Per fare questo, durante il percorso di consulenza viene posta particolare attenzione non solo sul processo ri-costruzione di sé, ma anche sulla collaborazione e co-partecipazione attiva e attenta tra cliente e consulente. La figura del consulente, esperto nel processo di orientamento, non va infatti a mettere in ombra o sovrastare la persona, che risulta invece la massima esperta della propria esperienza di vita. Il consulente non sarà quindi al centro del processo, non ricoprirà il ruolo di specialista in possesso di una batteria di strumenti, tecniche e pratiche standard, ma, in un'ottica di responsabilità condivisa, sarà un professionista curioso che cerca di conoscere e comprendere il background esperienziale e conoscitivo della persona (Aysan e Totan, 2009).

Soltanto una volta avvenuta la conoscenza reciproca e la condivisione degli assunti di partenza, si potrà procedere con l'individuazione delle modalità migliori per entrare in relazione dinamica con la persona e con i suoi saperi, utilizzando, se necessario, strumenti che possano stimolare il pensiero riflessivo, l'espressività e la creatività personale. Il fine ultimo di un percorso di orientamento è infatti il raggiungimento di una maggior consapevolezza di sé, delle proprie esperienze passate, presenti e future e la promozione di un atteggiamento proattivo rispetto alla realtà e ai diversi contesti (Iannis e Duringhello, 2016).

Lo strumento che ha riscontrato maggior efficacia nell'aiutare la persona in questo processo di esplorazione della propria storia di vita e di carriera è la narrazione autobiografica, che verrà approfondita più avanti. Attraverso il racconto della propria storia si cerca infatti di rendere consapevole la persona della propria situazione passata e presente, e di prepararla a costruire quella futura. Durante il processo di consulenza si va ad esaminare e ad acquisisce consapevolezza di tutti i ruoli assunti nel corso della vita, sia inerenti al percorso educativo e scolastico sia riguardanti il percorso di vita. L'obiettivo è l'integrazione funzionale dei ruoli e del sistema di credenze per entrare in sintonia, e quindi adattarsi, con il contesto sociale, in generale, e con il mercato del lavoro, nello specifico.

Gli approcci costruttivisti alla consulenza di carriera si sono rivelati particolarmente efficaci nel lavoro con persone con background culturale differente, quali, nello specifico, richiedenti asilo e rifugiati politici. Le motivazioni sono diverse.

- *L'adozione di un approccio narrativo* – La narrazione risulta infatti essere una pratica condivisa da molte culture sia africane che medio-orientali, le principali aree di provenienza di questo target specifico (Pierce e Gibbons, 2012). Il racconto di sé e della propria storia, oltre che essere un'ottima opportunità per condividere parte del proprio bagaglio culturale all'interno del processo di consulenza, aiuta anche ad integrare le diverse esperienze vissute nel corso della propria storia di vita. Contribuisce, inoltre, a far emergere i valori personali, le proprie credenze e i diversi ruoli adottati nel corso della propria esistenza. Utilizzare un approccio incentrato sul processo di "costruzione di un proprio percorso di carriera" consente la definizione di step concreti verso la ricerca di un lavoro (Abkhezr e McMahon, 2017) e favorisce percorsi orientati verso una maggiore capitalizzazione delle proprie attitudini e competenze, con effetti positivi sulla soddisfazione lavorativa della persona e sull'economia del paese ospitante.
- *La visione olistica della persona* – La consulenza di carriera costruttivista non si focalizza solo sulla ricerca di un impiego nell'immediato, ma, adottando una visione olistica della persona, può aiutare i rifugiati a delineare e raggiungere obiettivi di vita a lungo termine, grazie alla costruzione di significato delle loro storie personali. Particolare attenzione è, quindi, riservata all'integrazione delle differenze culturali e valoriali che caratterizzano le società di provenienza, spesso collettiviste, e quella occidentale, tipicamente individualista. Faranno parte dei processi di scelta professionale anche le aspettative e il senso di vita propri del migrante, oltre che il progetto migratorio e i suoi cambiamenti nel tempo dovuti a cambiamenti di contesto e ad una sempre maggiore consapevolezza della persona.
- *L'importanza della relazione di consulenza* – Nelle consulenze di carriera rivolte a rifugiati e richiedenti asilo, è fondamentale l'instaurarsi di una relazione collaborante e di fiducia, che consenta una libera esplorazione, riflessione e integrazione di racconti, esperienze, significati e valori (Pierce e Gibbons, 2012). Per aumentare il clima di fiducia e collaborazione, è importante chiarire la natura specifica del processo di consulenza di carriera, spiegare ai migranti le differenze tra le storie che hanno riferito in precedenti colloqui, spesso incentrate su vissuti traumatici e finalizzate ad ottenere un permesso umanitario, e quelle che si andranno a elaborare e costruire all'interno del percorso di consulenza, centrate su esperienze di efficacia lavorativa e finalizzate a scelte di carriera più funzionali e soddisfacenti. Può rivelarsi altresì utile che il consulente conosca il background culturale del migrante, compresi il ruolo del lavoro nella società e le professioni più tipiche della nazione di provenienza (Abkhezr e McMahon, 2017).
- *La persona migrante come agente attivo* – La persona coinvolta in un percorso di consulenza è chiamata in prima persona a raccontarsi, riflettere e costruire la propria storia e il proprio percorso di carriera. Il consulente, dal canto suo, è attento a occupare una posizione a margine, a stare sullo sfondo, in quanto è il soggetto migrante il vero protagonista, l'attore principale. È probabile che all'inizio questo crei confusione nel migrante, e che

il consulente sia chiamato ad agire una modalità più attiva di quanto non vorrebbe. Deve comunque essere chiaro che l'obiettivo è rendere la persona sempre più competente e, di conseguenza, autonoma nel processo di conoscenza di sé e del contesto e in quello di scelta e monitoraggio della propria carriera. Il bravo consulente è quello che, col tempo, diventa sempre meno utile.

Finora sono stati presentati alcuni dei molti aspetti positivi che l'approccio costruttivista offre nel lavoro di orientamento con le persone migranti; tuttavia, è importante prendere in considerazione anche le criticità. Una di queste si annida proprio nella visione olistica della persona, adottata da questo approccio. Nonostante il valore aggiunto descritto precedentemente, è utile far riferimento anche alla difficoltà di aver spesso a che fare con storie che raccontano eventi traumatici vissuti prima e/o durante il percorso migratorio (Pierce e Gibbons, 2012). Il consulente dovrà quindi esser in grado di aiutare le persone migranti a esplorare nuovi Sé, a costruire racconti di vita con uno sguardo orientato al futuro e ad aumentare il loro senso di agency e la loro intenzionalità (Abkhezr e McMahon, 2017).

Dall'importanza che l'approccio costruttivista riserva alla narrazione derivano le criticità che si riscontrano nell'utilizzo di una lingua che, spesso, non è quella propria d'origine. Come accennato in precedenza, può capitare, infatti, che il consulente si trovi in difficoltà non riuscendo a raggiungere una comprensione adeguata della lingua parlata, di alcuni aspetti culturali intrinseci, così come di alcune sfumature di significato. Questo aspetto è strettamente collegato anche alla difficoltà derivante dall'appartenere a due culture diverse. Fondamentale per il consulente sarà quindi informarsi circa il background culturale, sociale e valoriale del cliente, per esser facilitato sia nella generazione di idee che nella scelta di strumenti e strategie che potrebbero rivelarsi maggiormente responsive in relazione alla cultura specifica del cliente. La conoscenza non solo della cultura, ma anche dell'etnia, della lingua, del gruppo religioso o sociopolitico di appartenenza, potrebbe quindi essere d'aiuto per comprendere e contestualizzare meglio i racconti di vita, così come le aspettative relative al lavoro e agli esiti del percorso di consulenza. Ad aumentare la complessità di questo aspetto, si aggiunge il fatto che i consulenti devono essere altresì consci della possibilità di dover rendere i clienti maggiormente consapevoli che certe tradizioni, credenze e valori culturali potrebbero dover esser integrati a quelli occidentali. Questo allo scopo di raggiungere un adattamento al contesto migliore e funzionale per la persona stessa (Abkhezr e McMahon, 2017). Compito della consulenza di carriera è infatti quello di offrire a questi soggetti non solo uno spazio in cui pensare, riflettere e narrare le proprie storie, ma anche quello di aiutarli nella ricerca di un impiego e di nuove opportunità, nella costruzione di storie di speranza e possibilità, le quali rivelino un orientamento al futuro (ibidem).

L'utilizzo di un approccio costruttivista alla consulenza di carriera con richiedenti asilo e rifugiati politici, che utilizza lo strumento della narrazione permette quindi di creare connessioni tra eventi ed esperienze di vita avvenute in contesti e momenti anche molto diversi, ma che nella costruzione della propria storia acquisiscono un significato. Le nuove narrazioni costruite permetteranno così ai soggetti di sperimentare una maggior consapevolezza di sé, un senso di continuità

nella loro vita e un senso di ottimismo e fiducia, elementi fondamentali non solo per il proprio sviluppo professionale e personale, ma anche per un adattamento efficace nel nuovo contesto (Abkhezr e McMahon, 2017).

3.3 *Le Career Management Skill*

Un ultimo riferimento teorico riguarda le competenze orientative, che nella letteratura internazionale vengono denominate come "*Career Management Skill*". Sono competenze che fanno riferimento alla conoscenza di sé, alla raccolta e gestione di informazioni, alla gestione di relazioni interpersonali utili per la propria carriera, alla capacità di scelta e monitoraggio e, sempre di più, ad atteggiamenti e capacità adattivi particolarmente utili in un contesto in continuo cambiamento. È importante che ogni intervento orientativo, anche quello finalizzato ad una scelta imminente, abbia in sé un valore pedagogico: aiuti la persona a diventare più competente nel fare le scelte di carriera che affronterà in futuro. Questo lo renderà sempre più autonomo ed efficace, attenzione particolarmente importante per un target che spesso sviluppa dipendenza dal sistema dell'accoglienza tutte le volte che questo si sostituisce totalmente alla persona nell'effettuare operazioni concrete, come richiedere un documento, o scelte importanti, come quelle di carriera. In questo contesto, ci limitiamo ad elencarne alcune, e più precisamente quelle che sono state identificate all'interno del progetto europeo CMS LEADER, in quanto sufficientemente ampie e aggiornate:

1. *Efficacia personale*
   - Conoscenza delle proprie competenze e della loro adeguatezza al mercato del lavoro
   - Capacità decisionale e di realizzazione delle attività necessarie ad affrontare i problemi legati alla carriera
   - Innovatività e atteggiamento positivo verso il futuro
2. *Gestione delle relazioni*
   - Capacità di trovare a valutare la validità delle informazioni
   - Capacità di cercare sostegno e di costruire rapporti professionali che supportino la propria carriera
   - Capacità di creare e mantenere reti professionali, anche tramite i social media
3. *Ricerca del lavoro e accesso alla formazione*
   - Capacità di trovare opportunità di lavoro e di gestire con successo processi di selezione
   - Capacità di creare opportunità e prospettive di carriera alternative
   - Capacità di gestire i cambiamenti e le transizioni nel mondo del lavoro (*Career adaptability*)
4. *Gestione bilanciata di vita personale e carriera*
   - Capacità di decidere obiettivi di vita e di carriera in modo che siano compatibili
   - Capacità di gestire i propri obiettivi, tempo e finanze in modo da sostenere la propria carriera

- Capacità di adattare i propri ruoli, le proprie responsabilità lavorative, gli orari e i contesti
- Capacità di mantenere il giusto equilibrio tra vita privata, formazione e lavoro
- Capacità di affrontare le transizioni in modo flessibile e adattabile
- Capacità di far fronte alle avversità e cambiamenti che avvengono nella vita e nella carriera (Resilienza)

5. *Comprensione del mondo*
   - Capacità di capire come i cambiamenti nella società, nella politica e nell'economia abbiano effetti sulla propria vita, la formazione e il lavoro
   - Capacità di capire come i ruoli nella vita privata, nella formazione e nel lavoro cambiano nel tempo
   - Capacità di agire efficacemente nella società (Sensibilità sociale)
   - Capacità di identificare, creare e sfruttare le situazioni fortuite, sia positive che negative (Prontezza verso la casualità)
   - Capacità di agire a livello internazionale su questioni relative alla propria vita, all'apprendimento e al lavoro (Mobilità)

IV. Il processo di scelta

Laura Frigerio e Diego Boerchi

Gati e Kulcsár (2021) hanno definito la scelta come un processo dinamico che implica la definizione del problema, la raccolta e l'elaborazione delle informazioni e, in ultimo, la selezione di una tra due o più alternative sulla base di convinzioni, valori e preferenze individuali. In questa linearità si nascondono però diverse insidie, che sono state studiate e analizzate negli ultimi decenni dalla psicologia cognitiva e dall'economia comportamentale. Quest'ultima disciplina nello specifico, generando una sorta di piccola rivoluzione, ha messo in luce i limiti e le insicurezze delle persone che le spingono a commettere errori importanti anche nei processi di scelta di carriera.

Gli immigrati sono, forse, il target che risente maggiormente del rischio di effettuare scelte di carriera non soddisfacenti, per elementi interni (competenze, motivazioni, bias cognitivi, …) ed esterni (contesto differente da quello in cui sono cresciuti, limitate possibilità, influenza di pregiudizi etnici, …). Per questo motivo, è importante condividere alcune conoscenze teoriche sui processi di scelta in generale, sottolineandone complessità e caratteristiche, per calarle sui processi di scelta di carriera, che riguardano tutti, fino a porre alcune questioni che caratterizzano nello specifico le persone immigrate.

Le scelte che riguardano la carriera sono considerate, contemporaneamente, le più importanti e complesse che una persona si troverà a dover compiere nel corso della propria vita, perché hanno implicazioni sia nel breve che nel lungo periodo coinvolgendo ed influenzando aspetti economici, relazionali ed emotivi della persona. Tuttavia, se fino a qualche decennio fa le scelte di carriera che una persona compiva nel corso della propria vita erano limitate, nel ventunesimo secolo la vita lavorativa di una persona prevede numerosi passaggi e transizioni (Gati, Levin e Landman-Tal, 2019). Le rivoluzioni tecnologica e informatica hanno ampliato la varietà di alternative educative e lavorative tra cui scegliere; la globalizzazione e un mercato del lavoro incerto richiedono al lavoratore una maggior flessibilità e adattabilità. Per l'individuo diventa, quindi, importante essere in grado di costruire e gestire la propria carriera, orientandosi tra il grande numero di informazioni e opzioni disponibili (Gati, 2013). Uno degli obiettivi del progetto ESPoR è, infatti, anche quello di aiutare le persone migranti ad acquisire e implementare le proprie competenze e abilità decisionali, al fine di diventare decisori autonomi e responsabili del proprio sviluppo di carriera.

4.1 *Evoluzione degli studi sul processo di scelta*

Nel corso degli anni, i processi decisionali sono stati studiati da diverse discipline. Le prime teorie, definite classiche, sono state sviluppate in ambito economico e consideravano il soggetto un decisore perfettamente razionale, con preferenze ben definite e stabili e interessato unicamente a massimizzare l'utile personale. L'homo economicus o Econe, come è stato denominato, dopo aver elaborato autonomamente e in maniera accurata tutte le informazioni disponibili, è in grado di compiere delle decisioni ottimali per sé (Thaler, 2015). I modelli che si sono basati su questi assunti per spiegare e prevedere i comportamenti economici e decisionali delle persone sono definiti modelli normativi. Secondo Mitchell e Krumboltz (1984) questi modelli spiegano come raggiungere la scelta ottimale considerando tutte le alternative possibili e valutando se le conseguenze attese corrispondono ai propri obiettivi. Tuttavia, evidenze empiriche hanno ampiamente contraddetto questa ipotesi (Kahneman e Tversky, 1979, 1981). I modelli normativi potrebbero quindi essere utilizzati come riferimento teorico per un processo decisionale ideale, ma perdono la loro rilevanza nel momento in cui vengono utilizzati per analizzare le decisioni di tutti i giorni o, come nel caso del presente manuale, quelle relative a una scelta di carriera efficace.

Kahneman e Tversky (1982, 1986, 2011) hanno infatti condotto diverse ricerche per dimostrare come le scelte quotidiane non seguono le regole logiche e probabilistiche, come vorrebbero i modelli matematici, ma risultano influenzate da euristiche, bias, pregiudizi e da molti altri fattori. Da queste scoperte empiriche, e mosso dal tentativo di spiegare gli effetti di bias ed euristiche nei processi di ragionamento e di scelta, Kahneman (2011) ha sviluppato la Teoria del Doppio Processo, la quale stabilisce l'attivazione di due diverse modalità di pensiero, una più intuitiva (Sistema 1) e l'altra deliberata (Sistema 2), nel momento in cui un individuo si appresta a prendere una decisione. Il primo ad attivarsi in maniera automatica e inconsapevole è il Sistema 1 che, utilizzando informazioni parziali, immagini mentali, stereotipi ed euristiche, elabora le informazioni in maniera olistica. Il Sistema 2 si attiva invece in un secondo momento, ed è caratterizzato da una modalità di pensiero più lenta, intenzionale, analitica e, in un certo senso, più razionale. Mentre il primo sistema è più probabile che si attivi in situazioni in cui è richiesta una presa di decisione immediata, il secondo entra in campo quando si devono prendere decisioni più complesse e rilevanti per il soggetto o quando è necessario fare dei confronti, per la sua attivazione è quindi necessario che il decisore abbia motivazione e risorse sufficienti (ibidem).

A seguito di queste scoperte, in ambito sociologico e psicologico sono stati sviluppati i modelli descrittivi per spiegare i processi decisionali. Essi si focalizzano sulle differenze tra i processi di scelta ideali, spiegati dai modelli normativi, e quelli reali, che descrivono il comportamento adottato dai decisori nella vita quotidiana. Tuttavia, poiché questi modelli principalmente spiegano le criticità e i processi non ottimali nel giudizio umano, non possono fungere da base teorica per lo sviluppo di nuovi modelli, e pertanto non sono stati inseriti e sviluppati nelle pratiche di consulenza di carriera (Gati, 2013).

Negli ultimi anni, con l'obiettivo di ridurre i limiti e le criticità dei modelli precedenti e partendo da una conoscenza approfondita dei limiti degli esseri umani, sono stati teorizzati i modelli prescrittivi. Questi modelli hanno un forte valore pragmatico, in quanto aiutano le persone a prendere decisioni migliori e ad avere obiettivi più realistici, come compiere scelte soddisfacenti piuttosto che razionalmente corrette (Phillips, 1994). Nello specifico delle scelte di carriera, l'obiettivo dei modelli prescrittivi è di aiutare il

decisore ad attivare processi di scelta di carriera più sistematici ed efficienti, invece di sforzarsi di raggiungere la decisione ottimale o più razionale (Bell, Raiffa e Tversky, 1988; Gati e Tal, 2008). Rientrano in questa categoria i modelli che si presenteranno in seguito e che costituiscono la base teorica di ESPoR.

4.2 *Le scelte di carriera*

Poiché le circostanze in cui vengono applicate le teorie sui processi decisionali, quali il momento in cui un individuo deve prendere una decisione, deve cercar di raggiungere un insieme di obiettivi, deve scegliere tra un insieme di alternative, ognuna delle quali caratterizzata da fattori da prendere in considerazione e, in ultimo, quando è necessario raccogliere ed elaborare informazioni, spesso in condizioni di incertezza (Gati, 1986; Gati e Asher, 2001a; Katz, 1966; Pitz e Harren, 1980), caratterizzano anche le scelte di carriera, queste ultime possono essere considerate un caso specifico di processo decisionale (Gati e Kulcsár, 2021).

Secondo Gati et al. (2019), l'obiettivo dei processi di scelta di carriera è la scelta dell'alternativa che meglio corrisponde alle caratteristiche e agli obiettivi individuali. Parrebbe quindi scontato analizzare e studiare questi processi facendo riferimento alle teorie delle decisioni. Tuttavia, sebbene i consulenti di carriera siano consapevoli delle ricerche effettuate e degli sviluppi sul processo decisionale umano condotti dalla psicologia cognitiva e dell'economia comportamentale (Gati, 1986; Phillips, 1997), i risultati non sono stati integrati negli interventi di scelta di carriera, poiché tali teorie sono state considerate "troppo razionali", "troppo complesse" e "troppo quantitative" (Gati e Kulcsár, 2021).

Per anni le teorie sulle scelte di carriera hanno quindi focalizzato la loro attenzione su altri aspetti, in particolare sull'interazione tra persona e fattori contestuali. Alcuni esempi di questi primi modelli sono: le teorie sullo sviluppo di carriera, che si sono soffermate sulle circostanze evolutive in cui vengono prese le decisioni (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, e Herma, 1951; Gottfredson, 1981; Mitchell e Krumboltz, 1990; Savickas, 2005; Super, 1972, 1990); l'approccio Person-Environment Fit (P-E Fit) (Holland, 1973), che si focalizza invece sugli esiti del processo decisionale, ossia sul grado di corrispondenza tra le caratteristiche dell'individuo e l'ambiente; e la Theory of Work Adjustment (TWA) di Dawis e Lofquist (1984), che invece evidenzia l'importanza della corrispondenza tra le capacità della persona e i requisiti dell'occupazione, nonché tra i suoi bisogni e quelli che il lavoro può soddisfare.

In questi approcci manca, tuttavia, il riferimento al processo di presa di decisione in sé, che sarà quindi necessario considerare soprattutto in un mercato del

lavoro, come quello del ventunesimo secolo, caratterizzato da instabilità e continui cambiamenti, e che richiede al lavoratore di diventare un decisore autonomo e responsabile del proprio sviluppo di carriera. Per questo motivo, il progetto ESPoR ha considerato anche l'obiettivo di aiutare le persone migranti ad acquisire e implementare competenze e abilità decisionali che permetteranno loro di costruire e gestire la propria carriera, orientandosi tra il grande numero di informazioni e scelte disponibili (Gati, 2013) e in un contesto lavorativo molto diverso da quello in cui sono cresciuti.

Per avere una visione più chiara di quanto è implicato nel processo di scelta di carriera Gati e Kulcsár (2021) hanno individuato alcune caratteristiche che è importante prendere in considerazione:

- Il numero di alternative, la loro tipologia, spesso determinata dalla fase della vita dell'individuo (diverso è infatti scegliere un lavoro estivo in adolescenza, un lavoro post-laurea, un lavoro a seguito di un licenziamento in età adulta o, come nel nostro caso, un lavoro in relazione ad uno specifico progetto migratorio) e la familiarità che la persona ha con esse;
- Le conseguenze di ogni opzione, le quali differiscono per vicinanza (nel breve, medio o lungo termine) e tipologia (psicologiche, sociale o finanziarie);
- La prevedibilità del dover prendere una decisione, che può essere ovvia, come quella di scegliere un lavoro una volta inseriti nel paese ospitante, o inaspettata, come quella da affrontare in seguito a un licenziamento;
- La reversibilità delle decisioni, perché alcune possono essere cambiate o riviste, mentre altre sono pressoché irreversibili;
- I fattori considerati rilevanti quando si confrontano le alternative, quali reddito, prospettive di avanzamento, luoghi e orari di lavoro, interessi, competenze, urgenza per il rinnovo del permesso di soggiorno, ecc., e l'importanza relativa che il soggetto vi attribuisce;
- L'opinione di altri significativi, che possono essere interessati o coinvolti nella scelta, direttamente o indirettamente, e che quindi possono influenzarla.

Queste caratteristiche delle decisioni di carriera mostrano la complessità sottesa al processo, e non sorprende che molti individui lo trovino stressante (Argyropoulou, Sidiropolou-Dimakakou e Besevegis., 2007) e chiedano pertanto aiuto ad altri (Vertsberger e Gati, 2015). Questa situazione si complica ulteriormente se, come nel caso dei migranti, non si hanno a disposizione sufficienti informazioni circa le opportunità lavorative, le modalità per accedere a determinate occupazioni e le conoscenze e competenze richieste. In aggiunta, nella nazione ospitante possono incontrare valori, culture e credenze lavorative molto diverse da quelle del loro paese d'origine, e non sempre possono godere di una rete di supporto che li possa aiutare ad orientarsi ed integrarsi anche nel mercato lavorativo, oltre che nella società ospitante.

Una volta individuato ciò che caratterizza le scelte e il processo decisionale, sorge spontaneo chiedersi come sia possibile valutarne la qualità. Inizialmente l'attenzione è stata rivolta ai risultati ottenuti, al livello di congruenza tra la scelta di carriera e le caratteristiche individuali, considerando quindi, implicitamente,

l'esistenza di una "buona scelta professionale", che permettesse all'individuo di raggiungere una certa soddisfazione occupazionale. Negli anni, però, si è visto che scelte, e soddisfazioni relative, risultano influenzate da fattori imprevedibili di cui spesso il soggetto non ha controllo. Nell'ottica di rendere il soggetto pienamente cosciente e consapevole delle proprie scelte, il focus si è spostato sul processo che porta alla decisione, su cui il soggetto ha capacità di controllo e margine di miglioramento (Katz, 1979; Mitchell e Krumboltz, 1984; Phillips e Jome, 2005). L'idea alla base è che processi migliori conducano a risultati migliori. L'acquisizione di competenze decisionali di carriera può essere quindi un obiettivo da raggiungere nel breve termine (Katz, 1979), funzionale al raggiungimento di quello a lungo termine: la scelta del lavoro e il raggiungimento dell'eventuale successo e soddisfazione relativi.

A conclusione di questa disamina, Lent e Brown (2020) sottolineano una tendenza ad ignorare le difficoltà collegate al processo decisionale in sé e al contesto in cui si svolge e la conseguente importanza e bisogno di sviluppare approcci che colleghino e integrino sia gli aspetti di processo sia quelli di contenuto nella scelta di carriera. Per fare ciò, è necessario adattare le teorie del processo decisionale alle caratteristiche distintive del processo decisionale di carriera (Gati, 2013). Questo passaggio, come è possibile intuire, non è immediato, e nel prossimo paragrafo verrà brevemente illustrato attraverso la spiegazione di due modelli.

4.3 *I modelli più recenti sul processo di scelta di carriera*

Lent e Brown (2020), basandosi su teorie, pratiche e modelli di intervento già esistenti nell'ambito dello sviluppo di carriera (Gati e Asher, 2001; Lent e Brown, 2013; Sampson e al., 2004), su alcune teorie proprie dell'economia comportamentale e sulle nuove scoperte sul processo decisionale (Kahneman, 2011) hanno teorizzato il modello Content-Process-Context (CPC). Essi hanno infatti constatato che una precoce attenzione verso gli aspetti di processo, contenuto e contesto, e le relative problematiche che potrebbero insorgere, può influenzare positivamente i risultati di una scelta di carriera. Il modello CPC vuole infatti facilitare i risultati di scelta sia nel breve termine, supportando la persona nel processo decisionale, ma anche nel lungo termine, cercando di garantirle un certo grado di soddisfazione professionale e fornendole le competenze necessarie per esser preparata ad eventuali interruzioni di carriera future, così come a nuove opportunità che potrebbero presentarsi. L'obiettivo non è quindi eliminare bias ed euristiche, il che sarebbe impossibile, quanto favorire il loro riconoscimento, limitarne gli effetti negativi e promuovere l'uso di un pensiero più deliberato del Sistema 2, per consentire ai decisori di confrontare in modo più completo opzioni che altrimenti potrebbero passare inosservate. Il modello CPC comprende diversi modelli di intervento, tra i quali il modello CIP e il modello PIC.

Il modello CIP – Cognitive Information Processing – Peterson, Sampson e Reardon (1991) hanno sviluppato l'approccio di elaborazione cognitiva delle informazioni (CIP - Cognitive Information Processing), andando a integrare sia gli aspetti collegati al contenuto sia gli elementi di processo coinvolti nella scelta

di carriera. La loro attenzione è stata orientata sui domini di elaborazione delle informazioni e, nello specifico, si sono soffermati ad analizzare le cinque abilità decisionali, da loro identificate, che costituiscono il ciclo CASVE: comunicazione, analisi, sintesi, valutazione ed esecuzione. Come si può intuire, il modello CIP, soffermandosi sul processo di elaborazione, si concentra sull'identificazione e la ristrutturazione di cognizioni etichettate come disfunzionali, con l'obiettivo di portare la persona ad acquisire abilità decisionali efficaci. Nel caso dei migranti, è da rilevarsi che a volte non è sufficientemente sviluppata quella capacità di astrazione che rende la cognizione di sé e del contesto sufficientemente completa ed efficiente.

Questo produce rappresentazioni del contesto e delle opportunità limitate agli aspetti più esteriori e concreti, alimentando cognizioni basate su informazioni incomplete, inaffidabili e pregiudiziali.

Il modello PIC – Prescreening, In-depth exploration, Choice – Gati e Asher (2001), integrando la teoria del processo decisionale con il modello P-E fit, hanno teorizzato il modello PIC (Prescreening, In-depth exploration, Choice). Utilizzando un processo decisionale sistematico, analitico e dinamico, in grado di prevenire il sovraccarico cognitivo, il modello PIC vuole favorire l'abbinamento tra abilità e preferenze individuali con le caratteristiche delle diverse alternative di carriera, portando così a decisioni di carriera migliori. Esso si compone di tre fasi:

1. **Prescreening –** l'obiettivo di questa prima fase è l'individuazione di un piccolo gruppo di alternative professionali promettenti, e che quindi meritano un'analisi approfondita. Ciò avviene attraverso un'indagine sistematica che considera un'ampia gamma di fattori e aspetti coinvolti nella scelta di carriera, che saranno poi confrontati e sottoposti ad una prima selezione sulla base dell'importanza attribuita loro dalla persona. In questa fase, è importante aiutare le persone migranti a considerare i propri interessi professionali, che in alcuni casi non sono mai stati veramente sviluppati, a partire dall'analisi di esperienze passate, comprese quelle informali, in cui la persona si è sentita competente e a proprio agio. Il rischio, altrimenti, è che le alternative iniziali siano limitate a quelle conosciute tramite il passaparola tra connazionali o proposte dai datori di lavoro, e che per questo siano esclusivamente quelle ritenute "tipiche" dei migranti. È, quindi, compito dell'operatore quello di ampliare il range ad altre professioni, focalizzandosi soprattutto su quanto queste combacino con attitudini e competenze della persona e demandando alle fasi successive il compito di comprenderne la fattibilità e le strategie per raggiungere l'occupazione scelta.
2. **In-depth exploration –** l'obiettivo è l'esplorazione e l'analisi approfondita delle opzioni promettenti, a cui segue l'individuazione di quelle che si adattano maggiormente alle preferenze e alle capacità della persona. Sarà, quindi, prevista un'ulteriore raccolta di informazioni su ciascuna alternativa, per verificare se questa corrisponda effettivamente alle preferenze della persona, non solo in quegli aspetti che ritiene più importanti, ma anche in quelli di moderata importanza. In questa fase, il supporto di un operatore esperto può essere determinante, soprattutto con le persone che si trovino maggiormente in difficoltà con un compito di questo tipo, che richiede abi-

lità cognitive per la raccolta e l'analisi di informazioni relative a percorsi di formazione e professioni e conoscenze sulle dinamiche di un mercato del lavoro diverso da quello della nazione di origine che possono non essere sufficientemente sviluppate nel migrante;

3. **Choice –** la fase della scelta ha come obiettivo l'individuazione dell'alternativa più adatta e la classificazione delle restanti alternative in ordine di desiderabilità. È in questa fase, quindi, che si verifica se l'opzione selezionata abbia un'alta probabilità di realizzazione e se possa godere della fiducia necessaria da parte della persona per la sua realizzazione. Proprio perché uno degli obiettivi che la consulenza di carriera si pone è lo sviluppo di maggiore autonomia nella gestione della propria carriera, è importante che il migrante costruisca con l'operatore un proprio progetto professionale e vi si riconosca pienamente in esso. Se appare chiara una diffidenza verso la prima opzione, è importante scoprirne le ragioni, analizzarle e proseguire poi concentrandosi sulla seconda o terza opzione.

4.4 *Fattori implicati nelle scelte di carriera*

La complessità della scelta di carriera è stata più volte sottolineata nei precedenti paragrafi. Tuttavia, molti altri fattori sono implicati nel processo decisionale e non tutti sono stati integrati o considerati nei modelli presentati. Di seguito, se ne offrirà una panoramica di quelli che risultano avere una maggior influenza.

L'indecisione – Slaney (1980) considera l'indecisione di carriera l'insieme dei problemi e delle difficoltà che gli individui incontrano nel processo decisionale, e che spesso si traducono nell'incapacità di raggiungere una scelta di carriera. Gati et al. (1996) distinguono tra due tipi di indecisione: la prima, legata alla mancanza di prontezza nel prendere una decisione di carriera, insorge agli inizi del processo; la seconda, che si presenta invece durante il processo di scelta, è collegata all'assenza o inconsistenza delle informazioni raccolte. Individuarne le origini specifiche permette ai consulenti di concentrarsi sulle cause principali delle difficoltà con lo scopo di risolverle (Gati, 2013). Le persone migranti possono infatti trovarsi destabilizzati dalla grossa mole di cambiamenti affrontati, e pertanto potrebbero non avere risorse a sufficienza per compiere una scelta di carriera. A ciò si aggiunge anche la già abbondantemente citata scarsità di informazioni sul mercato del lavoro del paese ospitante;

Incertezza – L'incertezza caratterizza le decisioni di carriera basate su preferenze indefinite o non cristallizzate e quelle basate su informazioni incomplete. Entrambe le tipologie devono essere prese in considerazione durante il processo di scelta di carriera e, a seconda della fase in cui il decisore si trova, è possibile farvi fronte nei seguenti modi: ampliando la gamma di ciò che è considerato accettabile; chiarendo le preferenze individuali; raccogliendo informazioni sulla congruenza tra caratteristiche della persona e delle alternative; stilando una graduatoria delle alternative più adatte (Gati, 2013);

Preferenze e abilità – Le preferenze, insieme alle abilità individuali, predicono la soddisfazione e il successo di una scelta di carriera (Holland, 1977;

Gottfredson, 2005). Con "preferenze" si intende ciò che l'individuo cerca e ciò che vuole invece evitare, e includono gli interessi professionali e i valori lavorativi. Per "abilità" si intende invece quello che la persona può fare in quel momento o sarà in grado di fare in futuro (Betz, Fitzgerald, e Hill, 1989). Sebbene durante le consulenze di carriera la valutazione delle abilità individuali viene ampiamente utilizzata, recentemente sono emersi alcuni dubbi circa la sua validità predittiva. Prediger (1999a) considera maggiormente rilevante ai fini della scelta di carriera l'autovalutazione, da parte della persona coinvolta, circa le proprie abilità. Nel corso del percorso di consulenza qui presentato viene infatti sollecitato il migrante a individuare e riconoscere le proprie abilità, e ne viene inoltre indagato il desiderio a utilizzare tale abilità nella sua futura occupazione. Per aumentare i livelli di soddisfazione della scelta e la relativa attuabilità professionale, è importante considerare anche il grado di compatibilità tra le capacità richieste da una determinata occupazione e le capacità autovalutate degli individui (Gati, 2013).

Compromesso – Gottfredson (1981) definisce "compromesso" quel processo che colma il divario tra ciò che è desiderabile e ciò che è invece raggiungibile. È possibile considerare il compromesso come una caratteristica intrinseca delle scelte di carriera, in quanto l'alternativa ideale, ossia quella che corrisponde perfettamente a tutte le preferenze e aspirazioni individuali, raramente esiste o non è sempre raggiungibile (Gati, 1993). Il compromesso può coinvolgere le alternative di carriera o gli aspetti che le caratterizzano, quali l'ambiente di lavoro, l'utilizzo di una certa abilità, la retribuzione, gli avanzamenti professionali, ecc. È importante riflettere con il migrante non solo sul livello di compromesso considerato accettabile, che spesso è molto alto, ma anche su quali aspetti è realmente disposto a mettere in discussione per contrattare più attenzione alle sue aspettative e possibilità, per evitare che compia scelte che successivamente si rivelino ben poco soddisfacenti.

Background psicosociale – Il background psicosociale degli individui esercita una grossa influenza sulle informazioni utilizzate e, di conseguenza, sulla scelta di un percorso occupazionale specifico (Lent, Sheu, Miller, Cusick, Penn e Truong, 2018). Dal punto di vista socioculturale, mentre si sta verificando un ampliamento normativo e valoriale degli ambiti occupazionali socialmente accettabili per le diverse fasce della popolazione, non sono però del tutto sconfitte forme residue, ma molto reali, di oppressione individuali e sistemiche (Duffy, Blustein, Diemer e Autin, 2016), che esercitano un'enorme influenza sulle decisioni di carriera. Se c'è accordo sul fatto che emarginazione e vincoli economici sono ampiamente riconosciuti come fattori di rischio per un esito positivo del processo di scelta di carriera, ciò che è meno chiaro sono le modalità in cui si esprimono queste difficoltà. Lent e Brown (2020) hanno considerato i fenomeni di segregazione occupazionale, che si verificano soprattutto a livello di gruppo etnico, dal punto di vista della psicologia cognitiva. L'euristica della rappresentatività, per esempio, può predisporre le persone a escludere o, viceversa, a considerare solo particolari campi di carriera basandosi sugli stereotipi di coloro che vi lavorano. Queste barriere possono quindi portare all'eliminazione di opzioni valide e il consulente di carriera deve esserne consapevole per aiutare il migrante ad eliminarle incorag-

giandolo all'inizio del percorso, come indicato in precedenza, a considerare un più ampio ventaglio di opzioni.

Identità socioculturale – Humlum, Kleinjans e Nielsen (2012) hanno sottolineato l'importanza dell'identità per il processo decisionale di carriera, affermando che "i problemi di identità sono importanti per le scelte di carriera quanto le variabili di abilità" (pag. 39). Tuttavia, le teorie che si sono occupate di spiegare i processi decisionali di carriera tendono a ignorare il ruolo giocato da questo elemento. L'esigenza di approfondire il ruolo giocato dall'identità e, in particolare, dell'identità sociale deriva anche dal fatto che, come sostengono Bhagat e London (1999), i processi psicologici, sociologici e cognitivi dei soggetti appartenenti a culture diverse possono non corrispondere a quelli della popolazione occidentale, usata come campione per gli studi e le ricerche sui processi decisionali. Dheer e Lenartowicz (2018) hanno quindi indagato il ruolo giocato dall'identità socioculturale nel processo decisionale delle persone immigrate. Questi hanno innanzitutto analizzato l'importanza che tale costrutto ricopre nell'esistenza sociale e psicologica di questo target specifico e dalla considerazione che, essendo formata dall'interazione di fattori individuali e contestuali (Hogg e Turner, 1987), è soggetta a riconfigurazioni e cambiamenti continui. Successivamente, hanno evidenziato che la decisione di intraprendere una carriera non è guidata solo dalle prospettive economiche, ma anche dalla possibilità dei migranti di mobilitare le risorse utili ai fini della scelta e dalla misura in cui la scelta offre loro solidarietà socioculturale e riconoscimento sociale (Seibert, Kraimer e Liden, 2001). L'identità socioculturale costituisce quindi un antecedente critico per le loro decisioni di carriera, da tenere adeguatamente in considerazione nei percorsi di consulenza. Ma nonostante nel campo della consulenza di carriera si stia adottando un approccio sempre più multiculturale, sia per rispondere alle esigenze del mercato del lavoro attuale e sia perché si è vista l'influenza esercitata dal background socioculturale sul processo decisionale di carriera (Lent e Brown, 2013), sono poche le ricerche che hanno esplorato come le variazioni multiculturali agiscono in ogni fase del processo di scelta (Xu, 2021).

V. Le reazioni alla consulenza di carriera

Diego Boerchi

Nella conduzione di interventi di supporto all'inserimento lavorativo di disoccupati, emergono spesso alcune difficoltà che è importante riconoscere, comprendere e superare. Il target dei rifugiati politici non fa eccezione: alcune fatiche, a volte erroneamente attribuite a questioni culturali, trovano spiegazione nella reazione emotiva ad una situazione e a richieste di partecipazione che la persona fatica a comprendere e a considerare affrontabili. Questo capitolo è dedicato alle reazioni disfunzionali alla consulenza, e si conclude con alcune indicazioni sul tipo di consulenza da adottare per scardinarle e rendere l'intervento di orientamento il più efficace e lineare possibile.

5.1 *Reazioni disfunzionali alla consulenza*

Tutti coloro che si sono affacciati al mondo della consulenza avendo come target dei disoccupati hanno fatto i conti con una difficoltà iniziale da comprendere e gestire. I motivi sono spesso da ricercarsi nei due fenomeni che verranno descritti qui di seguito.

5.1.1 Elaborazione del lutto della perdita del lavoro

La perdita di un'occupazione è uno tra gli shock più intensi che una persona può provare. La procrastinazione o la ricerca frenetica e disorganizzata di un lavoro, che spesso ne conseguono, sembrano essere soprattutto un segnale della mancata elaborazione del lutto relativo alla perdita del lavoro. Un migrante è fortemente a rischio di dover attraversare queste fasi nel momento in cui realizza che la sua professionalità non è spendibile, per lo meno nella misura in cui si aspettava, nella nazione ospitante. Anche a lui è chiesto di elaborare il lutto della perdita non di un lavoro, ma anche della propria identità professionale che deve, almeno in parte, ricostruire.

Il concetto di "elaborazione del lutto" sembra essere particolarmente utile ai fini di comprendere, modellizzare e agire in situazioni di questo tipo. Sembra, infatti, sia necessario attraversare alcune fasi di elaborazione della perdita per poter transitare nei diversi gradi che conducono al lavoro successivo.

Kübler-Ross (1969) propose un modello che descrive i cinque "stadi del morire" (stages of dying) che le persone sembrano dover percorrere quando affrontano situazioni molto dolorose, specialmente in preparazione alla propria morte. Finley e Lee (1981), a partire dal tale modello, ne proposero uno a sette stadi riguardan-

te la reazione delle persone alla conclusione forzata di un'esperienza lavorativa. All'interno del progetto ESPoR, questi modelli sono stati verificati conducendo interviste ad alcuni operatori che si occupano di aiutare rifugiati politici a riqualificarsi e collocarsi nel mercato del lavoro. Dalla ricerca emerge in modo chiaro che non vengono confermate le due fasi aggiunte da Finley e Lee, mentre sono ben presenti le restanti 5 del modello originario di Kübler-Ross:

1. **Negazione o incredulità** (*Denial or disbelief*) – è l'impossibilità di pensare che ciò che è successo sia reale aggrappandosi, ad esempio, alla speranza che si tratti di un errore. La negazione ha la funzione di "tampone" nei confronti di notizie scioccanti e inaspettate, permettendo alla persona di mobilizzare altre difese meno radicali;
2. **Rabbia** (*Anger*) – la rabbia è diretta sia all'esterno che verso sé stessi. La persona è arrabbiata perché si sente rifiutata, abusata e trattata ingiustamente. Tale rabbia è alimentata da sentimenti di frustrazione e colpa per non aver agito in modo da risolvere la situazione prima che questa sfuggisse di mano;
3. **Contrattazione** (*Bargaining*) – è il tentativo di rovesciare il processo di conclusione. La contrattazione è motivata da sentimenti di incredulità, vergogna per i propri sentimenti di sollievo e paura diretta all'incapacità di evitare la lettera di licenziamento. Tale fase, solitamente, è di breve durata sia perché l'azienda ha già esplorato le possibilità di riassegnare la persona a ruoli diversi per evitare il licenziamento, sia perché l'azienda ha già manifestato il desiderio di supportare la persona tramite un intervento di Outplacement;
4. **Depressione** (*Depression*) – una volta compreso che i tentativi di rinegoziazione sono inutili, la persona si deprime e tende ad allontanarsi dagli altri. Tale fase è caratterizzata dall'esperienza non familiare di non sentirsi in grado di prendere decisioni. Il sonno è spesso interrotto e irregolare. La stanchezza fisica durante il giorno, causata dalla mancanza di sonno, è aggravata dall'ansietà mentale;
5. **Accettazione** (*Acceptance*) – con il tempo, le persone licenziate raggiungono uno stadio di pace. Non sono né depresse, né arrabbiate rispetto al loro "destino". "Hanno elaborato il lutto, in accordo con Kübler-Ross (1969), dell'imminente perdita di così tante persone e posti significativi nel loro ambiente terminato e guarderanno indietro alla conclusione con un certo grado di tranquilla aspettativa, sperando che qualcosa di buono possa venire fuori da ciò." (Finley, Lee, 1981).

Sino al raggiungimento della fase di accettazione, le persone non sono in grado di potersi impegnare in modo adeguato nella ricerca di un'occupazione. Compito dei consulenti è, innanzitutto, quello di identificare la fase nella quale si trovi la persona e, successivamente, quello di aiutarla ad elaborare un atteggiamento diverso riguardo alla sua condizione affinché questa divenga il più accettabile possibile.

5.1.2 L'opposizione e la resistenza alla consulenza

Oltre al suo vissuto personale relativo alla condizione lavorativa in cui si trova, un migrante può sviluppare atteggiamenti negativi nei confronti del consulente e del percorso di consulenza di carriera. Più specificatamente, può sviluppare opposizione verso il contenuto ("non serve parlare di queste cose") e resistenza verso il processo ("pensavo mi avresti aiutato in modo diverso"). Entrambi i tipi di reazione affiorano soltanto nella misura in cui l'utente percepisca, a torto o a ragione, il tentativo del consulente di influire sui suoi atteggiamenti, cosa abbastanza comune in quanto al consulente è richiesto di agire su di essi perché spesso sono disfunzionali alla ricerca di un'occupazione. Un migrante è maggiormente nella condizione di poter sviluppare le paure e le confusioni che verranno descritte qui di seguito. Ecco perché il consulente deve essere in grado di guadagnarsi rispetto e collaborazione attraverso i poteri "esperto e referente" che verranno descritti alla fine del paragrafo.

Gli atteggiamenti appena descritti possono essere connessi all'ansietà generata dalla novità della proposta riguardo al percorso di consulenza, alla scelta di carriera e alla rimodulazione della propria carriera lavorativa. Meara e Patton (1994) identificano tre possibili "paure" che possono scaturire nei beneficiari di interventi di consulenza di carriera da situazioni come queste:

1. **Paura del consulente di carriera**. Non necessariamente il beneficiario deve conoscere il consulente per poter manifestare resistenze nei suoi confronti. Il beneficiario possiede delle aspettative sul consulente e i suoi comportamenti e può temere che questi non sia in grado di rispondere alle sue aspettative sul percorso;
2. **Paura del processo di consulenza.** Riguarda le procedure e i requisiti che il consulente tenta di usare per creare una situazione di consulenza. La paura del processo si può manifestare in termini di rifiuto a cooperare, per esempio, nel fornire informazioni o nel completare strumenti di valutazione. Ciò si verifica perché il beneficiario teme che tali dispositivi non siano sufficientemente utili o perché egli non è disposto ad investire il tempo necessario nel compito in oggetto. Altri beneficiari possono temere di non possedere le competenze necessarie per assolvere ai compiti richiesti. Altri ancora pensano che il processo richieda la cooperazione con un'autorità o l'accettazione passiva di intimidazioni. Altri, infine, vivono il conflitto tra il desiderare che una qualche autorità indichi loro il percorso più corretto e il bisogno di manifestare un atteggiamento oppositivo a tutti i tipi di autorità;
3. **Paura della scoperta**. Alcuni beneficiari, infine, hanno paura di ciò che verrà conosciuto sul loro conto e si oppongono alle procedure di consulenza temendo che tale pratica li esponga a conoscenze non desiderate. Essi, quindi, tendono a rifiutare soprattutto l'utilizzo di strumenti oggettivi, quali test attitudinali o questionari di interesse o personalità, perché temono il delinearsi di "profili" non corrispondenti all'immagine di sé, alle aspettative che gli altri hanno su di loro o alle scelte compiute in precedenza.

Esistono, inoltre, incomprensioni che possono emergere tra beneficiario e consulente (Bordin, 1979):

1. **Confusione dell'obiettivo**. Una generale condivisione sugli obiettivi della consulenza richiede che il consulente comprenda chiaramente le ragioni che hanno spinto il beneficiario a richiedere l'intervento. Tali ragioni possono non essere genuine o non corrispondere al particolare tipo di assistenza professionale che il consulente è preparato a fornire. Il beneficiario vorrebbe reperire direttamente un'opportunità di formazione, un lavoro o maggiore chiarezza rispetto alla sua vocazione e desidererebbe che il suo ruolo, in tale processo, fosse piuttosto passivo. Il consulente, invece, ritiene che la consulenza sia un processo di cambiamento che richiede partecipanti attivi e riflessivi e che non si esaurisce in pochi incontri limitati nel tempo;
2. **Confusione del compito**. La confusione sugli obiettivi produce confusione in merito ai compiti da svolgere. Se il beneficiario ritenesse di assumere un ruolo passivo, riporrebbe una fede irrealistica sui risultati di test e questionari e sulle interpretazioni del consulente. È importante chiarire, fin dall'inizio, le aspettative di ruolo e le responsabilità relative al lavoro di entrambi i partecipanti, portando esempi concreti sui compiti che verranno richiesti;
3. **Confusione del legame.** Coloro che intraprendono un percorso di terapia o di consulenza personale sono disponibili, e probabilmente si aspettano, di dover creare una relazione di attaccamento affettivo con il consulente e probabilmente di "lavorare" su contenuti emotivi. Nella consulenza di carriera, invece, il beneficiario è più probabilmente orientato verso aspetti cognitivi o razionali della propria personalità.

In relazione alle strategie per "superare" tali atteggiamenti, Kerr et al. (1983) sostengono che i comportamenti del consulente possono essere raggruppati nel "Potere esperto, basato sulle percezioni delle conoscenze e abilità del consulente" (ibidem, pag. 323) e nel "Potere referente, basato sulla percezione dell'attrattività del consulente (similarità e gradimento per il beneficiario)" (ibidem, pag. 323). Dalla loro ricerca, sembra emergere che il potere esperto sia maggiormente funzionale nello scardinare l'opposizione verso il contenuto del processo, in quanto esso opera dimostrando, con i fatti, l'efficacia delle conoscenze e delle abilità del consulente. Le resistenze al processo, invece, sembra siano meglio combattute facendo leva sull'attrattività del consulente: il dichiarare la propria similitudine con il beneficiario ed il rendersi simpatici sembra siano strategie in grado di abbattere i meccanismi di difesa che altrimenti potrebbero prendere il sopravvento.

> Chiaramente, l'uso esclusivo dell'esperienza o dell'attrattività non è saggio, in quanto sia opposizione che resistenza sono presenti nella maggior parte delle relazioni di consulenza. (ibidem, 330).

In altre parole, sembra che la difficoltà, che è però anche la migliore strategia, consista nel saper dimostrare di essere professionisti esperti e, contemporaneamente, persone simili al beneficiario e amichevoli nei suoi confronti. Ciò che rende difficile questo approccio è sia il rischio di non saper mantenere un giusto equilibrio tra i due tipi di comportamento, sia il fatto che il consulente possa essere percepito come incongruente. In genere, non ci si aspetta, infatti, che una persona

esperta possa mantenere la sua autorevolezza dimostrando amichevolezza verso il beneficiario e che una persona simile a sé possa essere, contemporaneamente, anche molto esperta.

5.2 *La consulenza più adatta*

Esistono diversi modi tramite i quali è possibile supportare una persona in un percorso di consulenza alla carriera che variano in merito al suo oggetto, al soggetto, agli strumenti utilizzati e ai metodi. Ognuno di essi è il frutto di approcci diversi che si differenziano per i modelli teorici di riferimento e per i risultati che intendono raggiungere.

Wojtasik (2000) propone cinque modelli sulle modalità di erogazione di consulenze di carriera, che colloca in "un continuum che parte da un approccio tecnocratico ad un estremo e finisce con un approccio umanistico all'altro estremo." (pag. 198).

I cinque modelli che propone sono i seguenti:

Esperto – "La concezione comportamentale dell'essere umano (Skinner, 1971; Bandura, 1969) costituisce la base del counselling direttivo. Nel counselling direttivo assume una superiorità significativa il consulente sull'utente. Il consulente "sa cosa è bene e desiderabile" e dirige, qualche volta addirittura manipola, l'utente (il cliente) fornendogli soluzioni già confezionate. (…) Usando una concezione diagnostica della scelta d'orientamento, il consulente può diagnosticare il carattere e gli attributi del cliente e incrociarli con una vocazione appropriata. Chiamo un consulente d'orientamento di questo tipo un esperto. Un esperto ha un'ampia conoscenza ed esperienza e sa cosa è bene per un dato utente (…)." (ibidem, pag. 199-200).

Informatore – "ha a che fare con informazioni riguardo alle possibilità di occupazione e di scelta, e persuade (in una forma più attenuata rispetto a quella dell'esperto) verso scelte che sono, secondo l'opinione del consulente, le migliori per l'utente." (ibidem, pag. 200).

Consulente – "La concezione cognitiva sostiene che il comportamento umano dipende dal flusso di informazioni dall'estero e dall'interno, dalle cosiddette strutture cognitive (Bruner, 1990; Neisser, 1967). Tuttavia, l'individuo supera i dati delle informazioni nel momento in cui organizza la conoscenza posseduta. Secondo questa concezione, una formazione intenzionale e sistematica spiega i cambiamenti del comportamento umano. La relazione tra il consulente e l'utente dovrebbe essere simile a quella tra un ricercatore con più esperienza e uno con minore esperienza. Secondo questa concezione, un consulente sarà il partner dell'utente. Sono entrambi ricercatori, ma la competenza e l'esperienza del consulente sono più grandi. Le azioni intraprese dal consulente includono la presentazione di nuovi aspetti di attività e l'ispirazione nel definire nuovi

obiettivi. L'utente da parte sua analizza un problema in modo comprensivo, raccoglie nuove informazioni, e sperimenta nuove idee. (…) Un consulente di orientamento che si riferisce al counselling dialogico è attento alla motivazione dell'utente, così come ai valori che l'utente vuole raggiungere nello scegliere un percorso di carriera. Ciò perché il flusso di informazioni dall'interno, cioè le strutture cognitive, così come dall'esterno, ad esempio dall'ambiente, dirige le azioni contemporaneamente di utente e consulente. L'utente discute le proprie scelte, e così le due parti condividono la responsabilità della decisione in merito ad una scelta professionale. In altre parole, i problemi sono risolti assieme." (ibidem, pag. 2002).

Custode affidabile – "è caldo, aperto e accettante, stimola l'attività dell'utente, suggerisce nuove soluzioni, non impone la propria opinione ma, se richiesto, non si astiene dal dare un suggerimento. L'utente stesso prende una decisione sulla propria carriera discutendo con il consulente e così la responsabilità è condivisa; nonostante ciò, una grande parte di essa appartiene all'utente." (ibidem, pag. 2001).

Laissez-faire – "Le concezioni psicodinamica (Fromm, 1968; May, 1967; Freud, 1920) e umanista (Rogers, 1961; Maslow, 1968) dell'essere umano sono alla base della consulenza liberale. Secondo la concezione psicodinamica, le forze che guidano in modo diretto le azioni umane affondano le loro radici in una persona che più frequentemente non è consapevole di ciò. Un cambiamento nel comportamento dell'essere umano può essere ottenuto attraverso la psicoterapia che mira a rendere l'individuo cosciente dei suoi conflitti interni. La concezione umanista dell'essere umano enfatizza, innanzitutto, i punti di forza dell'utente e il suo enorme potenziale umano. Assume, tuttavia, che l'essere umano non è sempre in grado di usare questi attributi personali e di risolvere i conflitti o di compensare i propri deficit. (…) L'utente è così autosufficiente, definisce i propri problemi e difficoltà in modo indipendente, ed inoltre aiuta sé stesso. (…) Il consulente non ha risposte pronte su quali scelte un utente dovrebbe fare, perché sa che ogni individuo è differente e che ciò che è buono e prezioso per il consulente non lo è necessariamente anche per l'utente. (…) Il consulente stimola l'acquisizione dell'autoconoscenza (anche per quanto riguarda la decisione vocazionale), crea opportunità di autoanalisi, e getta luce sul contesto del problema, ma si rifiuta di dare un consiglio. Il consulente lascia l'ultima decisione riguardante la scelta del percorso futuro all'utente. Così, la responsabilità per la scelta appartiene all'utente" (ibidem, pag. 200-201).

Ma quale può essere il modello più funzionale in un percorso di consulenza di carriera rivolto ad un migrante e nello specifico per un percorso ESPoR? La risposta a questa domanda è legata prevalentemente alla fase del processo.

Inizialmente è da preferirsi un approccio "laissez-faire" con l'obiettivo di favorire la riflessione sulla propria condizione, l'accettazione del bisogno di cambia-

mento, il superamento di opposizioni, resistenze e l'accelerazione dell'elaborazione del lutto.

In un secondo momento è da preferirsi un approccio "consulenziale", quando l'obiettivo è quello di fare una scelta di carriera e di verificare la fattibilità di un progetto di sviluppo, attivando le proprie capacità di raccolta e gestione delle informazioni e il supporto del consulente è orientato ad una valutazione critica degli elementi in gioco e all'identificazione di strategie e percorsi alternativi.

Infine, può essere utile un approccio "esperto" quando l'obiettivo è quello di far imparare alcuni comportamenti concreti (es. come redigere un buon curriculum vitae) e di supportate in una scelta una persona che ha difficoltà, solitamente legate ad una scarsa capacità di autoanalisi e ad una limitata conoscenza del mercato del lavoro, ad elaborare un proprio obiettivo professionale.

All'interno del percorso ESPoR è da preferirsi un approccio "laissez-faire" all'inizio del processo, da sostituire in un secondo momento con un approccio "consulenziale" nella fase di raccolta e descrizione analitica delle competenze e nell'identificazione di un percorso professionale fattibile. Un approccio "esperto", invece, è da preferirsi negli interventi di formazione sul mercato del lavoro e sul sistema della formazione della nazione ospitante, e successivamente per le tecniche di ricerca attiva del lavoro.

VI. La consulenza interculturale

Silvio Premoli

6.1 *La consulenza*

L'attività di consulenza si è nel tempo affermata e ha espanso i propri ambiti di intervento, "come risposta a una diffusa condizione di disagio e insicurezza personale e sociale" (Rezzara, 2014, p.82).

Secondo Regoliosi e Scaratti (2002), al modello di intervento tradizionale della consulenza di tipo tecnocratico, che prevedeva l'azione di un esperto iperspecializzato capace di dispensare orientamenti operativi e soluzioni, si sostituisce gradualmente un modello centrato sull'accompagnamento, sulla facilitazione, sul dialogo, sul supporto, sul coinvolgimento e la partecipazione dei destinatari dell'azione di consulenza, sulla valorizzazione dei loro saperi e dei loro punti di vista, con una valenza generativa e non puramente responsiva.

La consulenza educativa si origina in due tradizionali ambiti di intervento: la consulenza familiare e l'orientamento scolastico.

Secondo Domenico Simeone,

> ogni persona, nel corso della propria storia e del proprio sviluppo, può vivere situazioni di sofferenza e di difficoltà, non necessariamente legate a fenomeni patologici ma piuttosto causati da eventi critici, dovuti alla transizione da una fase all'altra del ciclo vitale o ad avvenimenti imprevisti, che mettono a dura prova le capacità di adattamento del soggetto. Si tratta di situazioni che, poco avendo a che fare con quadri psicopatologici, richiedono interventi volti a sostenere le fasi di passaggio nei vari stadi dell'evoluzione individuale e familiare. A tali richieste di aiuto spesso non è possibile rispondere con le tradizionali modalità operative. Esse esigono nuovi modelli esplicativi e rinnovate metodologie d'intervento che, movendo dalle potenzialità del soggetto, sappiano attivare positivi processi di cambiamento (2002, p.9).

Gli obiettivi dell'attività di consulenza consistono nel miglioramento delle abilità decisionali del soggetto, accompagnandolo a compiere scelte complesse e significative e ad orientare la propria vita verso direzioni soddisfacenti. In particolare, risulta fondamentale:

a. far emergere un nuovo modo di vedere le cose, una nuova immagine di sé, una inedita consapevolezza dei condizionamenti interni ed esterni;
b. favorire l'acquisizione di autonomia personale.

6.2 *La consulenza interculturale*

Trasferirsi in un contesto socioculturale completamente differente da quello in cui si è nati e cresciuti (oltreché geograficamente lontano dalla propria famiglia d'origine, dalle reti di sostegno e dai riferimenti esistenziali concreti) produce disorientamento nelle persone. La famiglia migrante che si inserisce in un nuovo contesto, è chiamata a confrontarsi con sfide molto impegnative, quali l'elaborazione di una nuova identità evitando lacerazioni profonde, la trasmissione della cultura del gruppo e il mantenimento di legami con il Paese d'origine e al tempo stesso la costruzione di condizioni che consentano l'integrazione nel nuovo Paese (Vittori, 2003). Ciò è tanto più vero per coloro che fuggono da condizioni di vita che mettono a rischio la propria incolumità (guerre, discriminazioni violente, …).

Ogni professionista che oggi opera nell'ambito dell'accoglienza dei richiedenti asilo è necessariamente e ineludibilmente chiamato a confrontarsi con la diversità e il pluralismo culturale nell'esecuzione del proprio mandato, che si traduce nella necessità di assumere un approccio all'altro fondato sul tentativo di comprendere la sua «visione del mondo» (Bertolini, 1976; Bertolini e Caronia, 1993), provando a coglierne i «modelli culturali interiorizzati» (Agazzi, 1985: 24-27).

Nell'ambito della consulenza in un contesto relazionale interculturale, il professionista si confronta con la questione del riconoscimento dell'altro diverso e lontano, portatore di riferimenti culturali differenti, ove spesso la natura della relazione d'aiuto di tipo professionale è sconosciuta o perlomeno inconsueta.

Secondo Cecilia Edelstein (2004), il counseling interculturale si rivolge a persone (individui, gruppi, famiglie, comunità) appartenenti a gruppi minoritari con l'obiettivo di favorirne l'inserimento, l'adattamento e l'integrazione, di migliorarne la salute mentale e di dare supporto nell'affrontare le crisi di transizione tipiche dei processi migratori.

Nel caso specifico della consulenza interculturale, quindi, agli aspetti specifici della consulenza, appena richiamati nel primo paragrafo, occorre aggiungere:

a. la necessità di acquisire consapevolezza degli ostacoli alla comprensione dell'altro
b. l'adozione di un approccio interculturale personalista
c. lo sviluppo di competenze interculturali
d. la garanzia di condizioni di cultural safety ai destinatari degli interventi

Quando poi tale consulenza interculturale è rivolta a destinatari che vivono una situazione esistenziale temporanea molto particolare come i richiedenti asilo politico occorre tenere in debita considerazione alcune variabili particolarmente significative che incidono sulla relazione consulenziale; si fa riferimento in specifico a:

– la condizione di transitorietà, vissuta dai richiedenti asilo, che genera preoccupazioni, ansie, senso di incertezza e frustrazione;
– le conseguenze dei traumi, spesso subiti dai richiedenti asilo nel corso del viaggio verso l'Italia (situazioni drammatiche vissute sui mezzi di trasporto; detenzione e torture in paesi extraeuropei di transito; esperienze di grave pregiudizio per la propria incolumità personale nei paesi di origine, che in genere coincidono con le motivazioni alla richiesta di asilo);

– condizioni di forte squilibrio psichico, correlate ai traumi di cui al punto precedente o alle difficoltà emerse nel confronto con un mondo culturale differente. Tali condizioni possono essere affrontate attraverso competenze etnopsichiatriche o etnocliniche;
– la preoccupazione per i parenti rimasti nel paese d'origine.

La consulenza interculturale rivolta a richiedenti asilo coinvolge un numero crescente di professionisti, che cercano di accompagnare queste persone, pur nella transitorietà e incertezza che connotano il loro status, a costruire una nuova vita, acquisendo competenze specifiche. In particolare, si tratta di far emergere l'importanza di apprendere la lingua italiana, di conoscere la società di accoglienza e i servizi territoriali (pubblici e del privato sociale), di acquisire opportunità di inserimento lavorativo e/o formativo, in direzione di una possibile integrazione sociale, di padroneggiare le procedure formali per l'ottenimento dei "documenti".

6.3 *Gli ostacoli alla comprensione dell'altro*

Secondo Margalit Cohen-Emérique (2007: 41), nella relazione «tra le persone di radici culturali diverse ci sono sempre due portatori di cultura, sé e l'altro, e non una persona sola, l'altro. Aprirsi alla diversità culturale implica dunque sempre la conoscenza della propria cultura e soprattutto la scoperta dei modi secondo i quali è stata interiorizzata. (…) La comprensione dell'altro come essere diverso passa sempre dalla scoperta della propria identità sociale, culturale e professionale». Nelle interazioni tra persone e gruppi appartenenti a culture diverse intervengono con frequenza ostacoli, filtri e schermi che possono generare malintesi e incomprensioni: i pregiudizi e gli stereotipi, l'etnocentrismo, i modelli e le tecniche professionali (Cohen-Emérique, 1989; id., 2007; id., 2011).

Pregiudizi e stereotipi rappresentano ordinarie e universali strategie di funzionamento degli esseri umani nel rapportarsi con ciò che non è conosciuto e servono da riferimenti per categorizzare gli stimoli inediti. Si tratta di valutazioni a priori che rappresentano in modo generalizzato e semplicistico, ad esempio, le immagini di un gruppo sociale, di una minoranza, di un'etnia, dei membri di una comunità nazionale. Per quanto pregiudizi e stereotipi costituiscano modalità di costruzione della conoscenza della realtà che si attivano usualmente in modo non intenzionale, possono essere pericolosi poiché si autoconfermano a partire anche solo da limitate conferme oggettive, inducendo una forte selezione delle informazioni, e, in questo modo, divengono il terreno di coltura per comportamenti discriminatori, di xenofobia e razzismo.

L'operatore sociale deve essere consapevole che, all'interno di una relazione asimmetrica, il senso di vulnerabilità del genitore si amplifica e possono più facilmente scattare strategie difensive. La percezione della propria vulnerabilità è amplificata nell'altro (ad esempio nel genitore immigrato) proprio dal sentirsi oggetto di uno sguardo carico di stereotipi e pregiudizi che, attribuendo all'altro caratteristiche della presunta categoria di appartenenza, impediscono la conoscenza della soggettività e la comunicazione e l'incontro autentici.

Bertolini e Caronia (1993) suggeriscono che l'operatore debba «depurare» il proprio punto di vista, poiché nessuno è immune al funzionamento del dispositivo che automaticamente genera stereotipi e pregiudizi. È possibile controllare tale dispositivo, senza però poterlo definitivamente annullare. È quindi necessario costruirsi uno «sguardo non pregiudicato», che non è una dotazione naturale dell'operatore, ma è il risultato di un lavoro, mai concluso, di messa in parentesi delle interpretazioni e delle opinioni che circolano, che è esattamente una fondamentale competenza professionale e interculturale.

La tendenza naturale, tipica di ogni gruppo umano, a interpretare le differenze culturali a partire dai propri modelli culturali e dai propri valori di riferimento si definisce «etnocentrismo»; si tratta di una interpretazione universalista del pluralismo che considera le diverse culture come manifestazioni di un principio comune, ma fallisce identificando in modo univoco i propri riferimenti quali misura di tutte le altre culture (Santerini, 2003). Le forme di etnocentrismo introducono, attraverso un processo valutativo, gerarchie di valore delle culture che vengono osservate.

Nelle forme più classiche di etnocentrismo cognitivo, quindi, l'osservatore, nel cercare di comprendere una situazione o un comportamento, utilizza i propri quadri di riferimento, pervenendo a ritenere la propria cultura migliore dell'altra. Partendo da una posizione di incapacità di rappresentazione di ciò che risulta non somigliante, si finisce per avvalersi di sé o delle proprie appartenenze come termini di una comparazione che non può che avere come esito un giudizio di valore.

Per quanto al singolo operatore possa apparire lontana da sé una posizione etnocentrica, in realtà ogni persona e soprattutto ogni professionista di ambito socioeducativo che opera a fianco di persone di altre culture si confronta quotidianamente con interrogativi complessi che gli chiedono di posizionarsi sull'asse universalismo/relativismo nella concretezza delle scelte che assume.

A titolo esemplificativo, citiamo qui di seguito alcune questioni rilevanti che si propongono nelle pratiche professionali e che necessitano di una riflessione attenta e di una traduzione equilibrata ed efficace nella gestione delle relazioni interculturali:

- la concezione e il ruolo della donna, tra parità e uguaglianza, da una parte, e inferiorità e sottomissione, dall'altra;
- il rapporto con il sacro, che vede spesso il conflitto tra una visione improntata alla laicità e una concezione della vita basata sulla presenza centrale del religioso e del magico nel quotidiano;
- la concezione del tempo, incentrata sulle parole-chiave efficacia, progresso e progetto, da un lato, e, dall'altro, legata alla tradizione e alla memoria;
- i modelli di educazione dei bambini, che vedono una netta opposizione tra una concezione liberale moderna e una concezione tradizionale rigorista che ammette le punizioni corporali;
- i diritti dei bambini, che sono riconosciuti nelle culture occidentali, ma si scontrano con le concezioni del bambino come proprietà dei genitori.

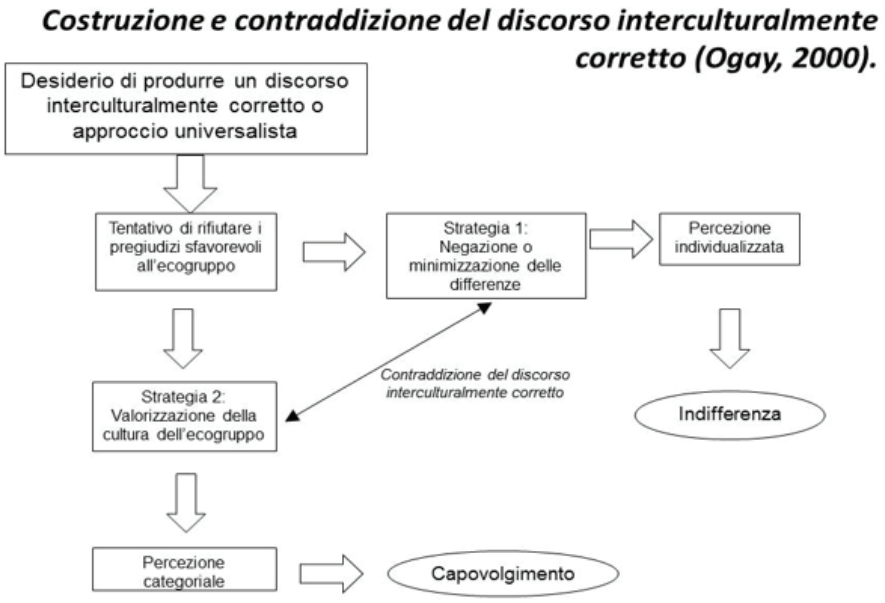
Cohen-Emérique (2007; 2011) indica tre ulteriori modi di deformare l'altro e la sua diversità: l'esotismo, la minimizzazione delle differenze e il riconoscimento forzato.

L'esotismo è il rovescio dell'etnocentrismo, poiché l'altro viene valorizzato in modo acritico, idealizzato, mitizzato, a partire da una insoddisfazione o frustrazione connessa alla cultura di appartenenza (Lipiansky, 1989). Nei fatti, il processo di idealizzazione proprio dell'esotismo si basa su una costruzione soggettiva autoreferenziale che non prende in considerazione una reale conoscenza dell'altro, che rimane, pertanto, inaccessibile, non perché si nega all'osservatore, ma perché quest'ultimo non è realmente interessato a entrare in contatto.

La minimizzazione (o negazione) delle differenze è una forma distorta di accesso alla realtà dell'altro, particolarmente diffusa tra operatori sociali e studenti di discipline socioeducative. È un atteggiamento che si fonda su un'ideologia ugualitaria e universalista, che rigetta ogni razzismo, improntata alla logica del polically correct; pur basandosi su un'idea positiva della diversità, nasconde un rifiuto della differenza (Cohen-Emérique, 2007).

Tania Ogay (2000) ha esplorato le dinamiche che sottostanno a questo desiderio di costruire un discorso «interculturalmente corretto» e ha realizzato uno schema (vedi Figura 2) che ne rappresenta le due principali strategie e gli effetti sulle relazioni.

Figura 2
Costruzione e contraddizione del discorso interculturalmente corretto (Ogay, 2000)



Le due strategie in questione, pur muovendo da un desiderio di rispetto e di apertura all'altro e di rifiuto dei pregiudizi sfavorevoli dell'altro e del suo gruppo di appartenenza, divengono ostacoli a un suo riconoscimento.

Da una parte, infatti, negare o minimizzare le differenze comporta il rischio di diventare indifferenti, di non vedere le differenze effettivamente esistenti e, alla fin fine, di non riconoscere l'altro nella sua identità.

Dall'altra, la valorizzazione della cultura dell'altro gruppo nasce da un atteggiamento che vuole contrapporsi a modalità di rifiuto della diversità, che viene definito «capovolgimento» (Bennett, 1993), poiché fa perno sulla costruzione di un'immagine positiva dell'altra cultura, fondata sulla svalorizzazione della propria. In entrambi i casi l'esito a cui si perviene è l'impossibilità di trovare uno spazio di incontro e di confronto autentico.

Infine, il riconoscimento forzato corrisponde al tentativo di attribuire all'altro caratteri della sua cultura di appartenenza che egli non ritiene di possedere o che rifiuta. Questo modo di deformare l'altro si basa sull'incapacità di riconoscere la natura soggettiva dell'appartenenza culturale e la molteplicità di

appartenenze di ciascuno, facendo prevalere forme di rappresentazione delle culture rigide e stereotipizzate.

Anche i percorsi di formazione delle professioni sociali possono costituirsi come ostacoli alla comprensione dell'altro, in ragione dell'origine delle scienze umane e sociali sviluppatesi nelle società occidentali e fondate su una concezione individualista della persona (Dumont, 1978; Camilleri, 1988). In questo senso, Cohen-Emérique (2011) evidenzia che l'individualismo trionfante delle società democratiche post-industriali è agli antipodi rispetto alla concezione olistica, comunitaria o collettivista della persona, che, invece, fonda le strutture di pensiero di diverse culture, che valorizzano l'appartenenza più che l'autonomia, la fedeltà al gruppo (famiglia, etnia, tribù, comunità) e l'interdipendenza dei suoi membri. È chiaro che la forma mentis dei professionisti delle relazioni d'aiuto occidentali, i modelli, le tecniche, gli strumenti professionali, si rivelano inadeguati nel momento in cui sono messi alla prova da relazioni interculturali che richiedono di comprendere eventi che sono spiegati dai diretti interessati facendo riferimento a concezioni della soggettività e dei rapporti umani così distanti e differenti dai presupposti filosofici e antropologici delle culture occidentali.

Vengono proposti due esempi molto concreti e calzanti: il modello del progetto individualizzato e la tecnica del colloquio non direttivo.

L'idea di progetto individualizzato fa riferimento:

- alla nozione di tempo così come è stata elaborata nei sistemi occidentali, riponendo una grande fiducia nella capacità di razionalizzazione e di previsione dell'umanità (De Rozario, 1997; Gasparini, 1994; id., 1998; id., 2004). L'accento è posto sulla riduzione della complessità, sul controllo e sul governo della realtà. Attraverso l'individuazione e il perseguimento di obiettivi precisi, raggiungibili nel corso dell'esistenza, e la predisposizione a tale scopo dei mezzi a disposizione. La vocazione umana al dominio cerca di colonizzare il futuro e di diradare l'incertezza. La volontà e la preparazione accurata prendono il posto del destino e della provvidenza;
- alla concezione occidentale di persona che identifica i propri riferimenti nell'individuo, nella sua capacità di autoaffermazione e di autonomia a discapito del collettivo e dei vincoli comunitari.

Evidenziati questi presupposti, l'adeguatezza della progettazione individuale viene almeno messa in discussione se il soggetto per il quale è pensata appartiene a una cultura comunitaria e tradizionale in cui la concezione del tempo e dell'individuo sono antitetiche a quelle occidentali.

La tecnica del colloquio non direttivo è ispirata alla struttura democratica delle società occidentali e mira a favorire la libera espressione e la mobilitazione delle risorse personali del singolo utente. Di nuovo, la strumentazione del lavoro socioeducativo così come si è venuta strutturando negli ultimi decenni appare inadeguata, se rivolta a soggetti che provengono da culture dove chi rappresenta l'autorità prende la parola dando indicazioni ben precise e dove la persona che ha bisogno di aiuto viene sostenuta e accompagnata da figure significative della famiglia o della comunità che fungono da mediatori con il mondo esterno. Queste figure spesso non vengono né ascoltate né prese in considerazione dagli operatori sociali, che tendono a considerarle una minaccia e un limite per l'utente, quando, invece, possono rappresentare quel bacino di risorse non strettamente individuali, ma sociali e comunitarie, che spesso mancano agli utenti autoctoni.

6.4 *L'approccio interculturale personalista*

La questione del rapporto tra individualità e cultura è chiarita in modo molto efficace dalla seguente riflessione di Cuche (2003, p. 71), ispirata agli studi di Bastide:

sono gli individui ad entrare in contatto tra loro e non le culture. Non bisogna in realtà reificare la cultura che non è altro che un'astrazione. Ma questi individui appartengono a gruppi sociali, gruppi di sessi, d'età, di status, ecc. Non esistono mai e in nessun luogo in modo totalmente autonomo. Non si può dunque comprendere la loro implicazione nel processo di acculturazione riferendosi unicamente alla loro psicologia individuale. Si deve anche tener conto delle costrizioni sociali che incombono su di loro. E se ci si vuole limitare a tutti i costi ad un'analisi in termini di personalità, non bisogna dimenticare il contesto sociale e storico che influisce sulle personalità individuali.

Chi riveste un ruolo educativo oggi è necessariamente e ineludibilmente chiamato a confrontarsi con la diversità e il pluralismo culturale nell'esecuzione del proprio mandato.

Il compito ermeneutico della pedagogia interculturale consiste nell'interpellare la diversità, superando, all'interno di relazioni tra persone di differenti culture, il dilemma tra universalismo e relativismo verso una nuova sintesi (Santerini, 1994, 184-5).

L'intercultura può essere concepita come uno sguardo nuovo che «tratta» la diversità, sfuggendo alla duplice tentazione di segno opposto di eliminarla e di trasformarla o reificarla, privilegiando, invece, la scelta di rispettarla e di difenderla. Si tratta, in sostanza, di recuperare il discorso su identità e diversità nell'ottica del primato della loro relazione, che implica sicuramente una certa sintesi: unità dell'identità e della differenza (Gomarasca et al., 2004, 70).

L'obiettivo della pedagogia interculturale consiste «nel riconoscere la dimensione culturale, nel senso antropologico del termine, di ogni educazione introducendo il rapporto con l'Altro nell'apprendimento» (Abdallah Pretceille, 1990, 167). In questo senso l'educazione interculturale sceglie una prospettiva personalista, tesa a valorizzare le persone nella loro singolarità e globalità, quindi, con le proprie specificità identitarie, i riferimenti alla propria cultura di appartenenza, i cambiamenti e le trasformazioni che nel corso di una storia personale avvengono (Henry-Lorcerie, Soler, 1989). Tutto ciò nella convinzione, già espressa, che gli incontri coinvolgano innanzitutto persone, non culture.

L'incontro in situazione di pluralità culturale deve preventivare un atteggiamento di dialogo e di apertura, che possa introdurre in una dimensione di interculturalità, intesa come «confronto dinamico» che si stabilisce tra persone concrete appartenenti a culture diverse. Le modalità di relazione devono prevedere un atteggiamento di ascolto della persona nella concretezza del suo mondo, che consenta di effettuare una lettura contestualizzata e di pervenire ad una sua ampia comprensione (Santerini, 1994, 183). Il compito dell'educazione interculturale, incentrato sul confronto con la diversità e con la promozione della capacità di confrontarsi, vive il paradosso di tendere, da una parte, alla conservazione del sistema dei significati culturali della persona e, dall'altra, al suo cambiamento (Clanet , 1988, 473).

I nuovi compiti per una pedagogia interculturale, orientata a favorire il confronto tra soggetti di culture diverse e la convivenza sociale, possono essere così riassunti: impedire una fissazione rigida delle identità contrapposte; restituire densità e complessità all'interpretazione degli eventi; collaborare alla costruzione della convivenza a livello globale e all'interno della società (Santerini, 2003, p.7).

In sostanza, l'assunzione di un approccio interculturale dotato di una prospettiva personalista corrisponde a riconoscere che la persona con riferimenti culturali differenti con cui mi relaziono è dotata di un'identità culturale complessa e dinamica, costituita da una molteplicità di appartenenze plurali e non è riducibile ai connotati generali di una cultura etnico-nazionale. Sulla singola identità personale non agiscono fattori di influenza esclusivamente etnico-simbolici, ma anche fattori personali, fattori sociali, fattori politico-economici, fattori ambientali (ad es., sull'asse luogo di vita rurale che muta in luogo di vita urbano). Certamente lo status sociale di un essere umano incide profondamente e lo status sociale di un migrante o di un richiedente asilo non è mai associato a una condizione di favore.

Emerge quindi l'esigenza di riconciliare la lettura sociale e quella etnica nell'analisi dei fenomeni e nella comprensione delle persone.

In questo senso, appare utile la griglie di comprensione delle dinamiche interculturali proposta da Santerini (2003, pp.179-180). Le indicazioni contenute in essa potrebbero essere adattate e specificate per riferirsi a destinatari particolari come i richiedenti asilo.

GRIGLIA DI COMPRENSIONE DELLE DINAMICHE INTERCULTURALI
(tratta da Santerini M., Intercultura, La Scuola, Brescia, 2003, pp.179-180)

La persona
Età, sesso, titolo di studio, professione, condizione sociale

Il contesto di partenza
Da quale situazione parte? Come ha sentito la partenza? Quale era il suo progetto migratorio? Come immaginava il paese di arrivo prima di partire? Come lo vede ora? C'è stato un distacco sofferto? C'è stato un soggiorno di transito in altri paesi?

Il contesto di arrivo
Quando è arrivato/a? Con chi è arrivato/a? Qualcuno lo attendeva? L'arrivo era preparato? Come ha vissuto l'arrivo? Quali sono state le prime impressioni? Qual era la situazione finanziaria? Quale la situazione abitativa?

Il progetto migratorio
Quali progetti coltiva? Sogna di tornare? Vuole emigrare in un altro paese? Vuole stabilirsi in Italia o non ha ancora deciso? Quali sono i motivi e i pensieri che lo/la hanno spinto/a ad emigrare?

La condizione di immigrato
Come si sente in Italia? Qual è il suo status (irregolare, regolare, in attesa di permesso di soggiorno, richiedente asilo, rifugiato)? Conosce la lingua italiana?

I modi di vita nel paese d'origine
Tipo di famiglia – Tipo di abitazione – Tipo di lavoro

Cambiamenti nella condizione sociale
Amicizie – Rete sociale all'origine

Universo culturale
Valori importanti, credenze religiose, ruolo del gruppo e della famiglia, valori spirituali, morale familiare, rapporto con la natura, rapporto con il lavoro, ecc.

Differenze
Quali differenze importanti notate nel rapporto tra culture relativamente a:
Lavoro – Scuola – Religione – Abitudini alimentari – Costumi familiari

Rete Sociale
Presenza della famiglia – Presenza di amici o persone di sostegno – Ruolo nella comunità – Partecipazione a momenti comunitari

Definizione del problema
Ci sono problemi di inserimento sociale ed economico? Problemi di integrazione? Problemi di comunicazione o adattamento interculturale? In che cosa trova difficoltà? Quali sono gli choc culturali che ha subito? Quali problemi di ruolo? Si registrano problemi e/o cambiamenti nel modo di vivere? Hanno un impatto sulla vita quotidiana?

Concludendo, è necessario sottolineare alcuni principi base di un approccio interculturale nel lavoro con adulti e famiglie migranti, in particolare con coloro che versano in situazioni particolarmente problematiche (Roy, 2000; Santerini, 2003; Legault, 2000; Legault e Rachédi, 2008; Cohen-Emérique, 2011). Tali principi si fondano sull'evidenza che non è corretto «chiudere l'altro nella sua cultura d'origine, ma occorre tenere in considerazione altre dimensioni importanti per dar senso e valore ai suoi comportamenti e alle sue richieste» (Cohen-Emérique, 2007: 41). Si sta facendo riferimento alla multidimensionalità dell'esistenza degli esseri umani e, quindi, anche degli immigrati: non tutto è spiegabile esclusivamente in base a fattori e motivazioni di ordine culturale, ma occorre tenere conto anche di fattori economici, sociali, politici, religiosi, relazionali, ecc. (Santerini, 2003).

I principi base individuati, dunque, corrispondono ad assumere che l'appartenenza etnica è costantemente connessa e influenzata dalle condizioni sociali, economiche, giuridiche, ecc.; a costruire una rappresentazione del migrante che non deve essere limitata alla sua identità d'origine, ma che deve essere fondata su elementi più ampi, come la traiettoria migratoria, le condizioni di acculturazione e il progetto di vita; a considerare i fattori spirituali e religiosi, per comprendere pienamente la situazione del migrante, e le molteplici appartenenze e caratteristiche (età, genere, status sociale) che costituiscono coordinate fondamentali di realizzazione della persona.

6.5 *Le competenze interculturali*

Per quanto Cohen-Emérique (2011, pp. 165-6) ritenga alternativa la scelta di parlare di approccio interculturale o di competenze interculturali, preferendo nettamente la prima opzione, si ritiene al contrario che un approccio interculturale possa certamente essere pensato e agito anche attraverso lo sviluppo e l'affinamento di competenze interculturali. Probabilmente alla pedagogista francese preme soprattutto marcare la differenza tra un approccio interculturale dinamico, che fornisce strumenti di lettura ermeneutica delle culture (Santerini, 2003), e i modelli comportamentali che si focalizzano sulla conoscenza specifica di una cultura, tipici degli studi sul management interculturale di marca statunitense.

L'approccio interculturale cui si fa riferimento è di tipo comprensivo, basato su aspetti dinamici e soggettivi della cultura e sullo sfondo della «cittadinanza» intesa come paradigma di piena appartenenza a un contesto sociale, nell'obiettivo non tanto di esaltare le differenze quanto di costruire la coesione sociale (id).

Tale prospettiva, diversa da quella puramente differenzialista, richiede di sviluppare negli operatori non una mera «conoscenza» della differenza culturale, ma una vera e propria competenza. Il concetto di competenza si riferisce alle capacità di leggere, analizzare e interpretare situazioni interculturali particolari e complesse e di affrontare e risolvere conflitti. L'accezione di competenze interculturali a cui facciamo riferimento è ben descritta dalle parole di Milton J. Bennett (2002, p.28):

La competenza interculturale è la capacità di interpretare gli atti di comunicazione intenzionale (parole, segni, gesti) e non intenzionale (linguaggio del

corpo) e i costumi di una persona originaria di una cultura differente dalla propria. L'accento è posto sull'empatia e la comunicazione. L'obiettivo è prendere coscienza che, a partire dalla propria cultura, le persone fanno delle supposizioni a proposito dei comportamenti e delle credenze delle persone di altre culture.

La competenza interculturale può essere definita, anche, come quella capacità che permette contemporaneamente di saper analizzare e comprendere le situazioni di contatto tra persone e gruppi portatori di culture differenti e di saper gestire queste situazioni. Consiste nella capacità di prendere una distanza sufficiente in rapporto alla situazione di confronto interculturale, per riuscire a cogliere e leggere i processi in gioco e a controllare questi processi (Flye Sainte Marie, 1997).

A tal proposito la ricerca Competenze interculturali: modelli teorici e metodologie di formazione del PRIN MIUR (Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale – Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, diretta da Milena Santerini, mira a descrivere e analizzare le competenze interculturali che insegnanti e operatori sociali mettono quotidianamente in atto e a definire un modello formativo che sviluppi queste competenze (Reggio, Santerini, 2014).

Il concetto di competenza comprende un insieme dinamico di conoscenze e abilità, indicando una padronanza assunta in determinati ambiti professionali. In questo senso indica una «qualità del fare», un sapere interiorizzato connesso a capacità di analizzare e interpretare situazioni particolari (ibidem).

Milena Santerini (2010) identifica tre livelli di competenza centrati su:

- sapere e saper pensare: si tratta delle conoscenze teoriche che consentono di cogliere i processi sociocognitivi che agiscono sulle rappresentazioni reciproche nelle relazioni interculturali; di comprendere le nozioni di cultura, di identità; di comprendere le strategie di rielaborazione culturale e di riposizionamento identitario; di identificare le dimensioni fondative dei differenti sistemi culturali e di comparare i diversi modelli societari; di capire i movimenti migratori su scala globale e locale e le dinamiche sociali e psicologiche vissute dalle persone in movimento (Flye Sainte Marie, 1997);
- saper essere: è questo il livello delle scelte interiorizzate e degli atteggiamenti adeguati per vivere situazioni e contesti interculturali (compresa l'idea che «l'incontro con l'altro ci possa cambiare»); infatti, «solo una conoscenza solida della propria cultura e un'identità sicura, consapevole, basata su valori interiorizzati e su un orizzonte di senso, può aprire la strada per un incontro positivo ed efficace con persone di altre culture» (Granata, 2011, p.138);
- saper fare: le competenze non esistono in astratto, ma solo in azione, nella pratica concreta dei comportamenti messi in atto nell'esercizio della professionalità.

Le competenze interculturali complesse identificate nel lavoro di ricerca sono tre:

- riconoscere e valorizzare le differenze, come capacità di aprirsi alla diversità in prospettiva personalistica, riconoscendo le identità plurali e cogliendo dinamiche e negoziazioni interculturali, e di applicare alla lettura degli eventi e delle relazioni uno sguardo storico e situato

– ridurre i pregiudizi, come capacità di incrementare la variabilità nella percezione dell'altro, di evitare semplificazioni e di de-culturalizzare i conflitti, riconoscendo l'importanza di altre dimensioni oltre a quella della cultura e dell'origine
– costruire orizzonti condivisi, come capacità di promuovere il dialogo, gestire i conflitti e i disaccordi normativi e valoriali.

6.6 *La cultural safety*

L'assunzione di una prospettiva interculturale nei servizi di accoglienza può, infine, essere ulteriormente qualificata anche attraverso le suggestioni che derivano dal concetto di cultural safety (Smye e Browne, 2002; Papps e Ramsden, 1996; Schick e St.Denis, 2005).

Infatti, mentre i concetti di competenza (inter)culturale o di sensibilità culturale (Pecora et al., 2009; Flye Sainte Marie, 2007; Fontes, 1996) informano l'intervento sociale e socioeducativo, il concetto di cultural safety è un outcome, un esito, che registra il rispetto e l'attenzione a valori, stili di vita, modelli familiari e prospettive differenti dell'utenza. Alcuni degli indicatori di cultural unsafety sono: la bassa fruizione dei servizi disponibili; la reticenza nelle interazioni con i professionisti; le esplosioni di collera; la bassa autostima; le lamentele circa la mancanza di «adeguatezza culturale» (cultural appropriateness) degli strumenti e degli interventi nel passaggio tra cultura dominante e culture minoritarie.

Concentrarsi sulla valutazione della cultural safety e sugli indicatori che ne evidenziano l'assenza o l'inadeguatezza può restituire a un servizio socioeducativo importanti elementi di riflessione e indicazioni per la propria trasformazione.

VII. La narrazione autobiografica nella consulenza di carriera

Diego Boerchi e Monica Nava

Qualsiasi narrazione di un evento è, necessariamente, il risultato di un'elaborazione personale, dettata dalle informazioni disponibili e da quelle mancanti, dai bisogni di chi racconta e da quelli dei destinatari, dagli obiettivi che intende raggiungere e da molto altro ancora. Nessuna cronaca, infatti, coincide con un semplice ed asettico racconto di ciò che veramente è successo: ognuna di esse contiene delle informazioni, ma la scelta di "quali" raccontare o tacere, e soprattutto di "come" raccontarle, rende i racconti di uno stesso evento, se fatti da più persone, evidentemente diversi tra di loro.

Nessun avvenimento, soprattutto quelli più complessi, può essere "compreso", cioè preso con sé, in modo totale. Il processo di comprensione, infatti, non è il risultato di una semplice azione di trascrizione di dati, ma risulta da una complessa azione di interpretazione delle informazioni che ci vengono date o che siamo riusciti ad estrapolare. Ogni interpretazione legge ciò che è successo alla luce di modelli propri, ritenuti in quell'occasione più utili di altri. Il rischio è che un evento non possa essere compreso se ciò viene fatto alla luce di modelli inefficaci, e questo è il rischio che corriamo ogni volta che non abbiamo a disposizione un modello adeguato né la capacità di crearcene uno ad hoc. Il confronto tra racconti diversi, e quindi tra interpretazioni diverse dello stesso avvenimento, ci permette di leggere le stesse informazioni alla luce di modelli diversi, e quindi ci dà la possibilità di scegliere quale, tra di essi, sembra essere più utile.

Quanto detto fino ad ora ha senso nella misura in cui l'oggetto di indagine sia un evento, un avvenimento che si vuole conoscere e comprendere. Ma quando la narrazione è autobiografica il discorso cambia in modo consistente, divenendo più ricco nelle sue potenzialità e applicazioni. In questo caso, infatti, l'interesse per gli eventi è pari, se non addirittura inferiore, rispetto all'interesse verso il narrante: narrato, narrazione (intesa come il modo in cui l'evento è narrato) e narrante in questo caso coincidono. È la persona stessa che parla di sé e che lo fa in un modo che gli è proprio e che lo è ancor di più se pensiamo che lo fa in quello specifico momento della sua vita.

Quando pensiamo alla narrazione autobiografica spesso il linguaggio che viene usato crea una confusione tra chi è il soggetto che narra e chi lo racconta. La distinzione non solo linguistica, come andremo a svelare, ci dà indicazioni di come accompagnare le persone a "creare senso" a quanto nei lori ricordi si è slavato. Una storia è portatrice di più sensi, e rielaborarla significa far diventare il soggetto e l'oggetto della storia importante. Per fare questo noi esseri umani abbiamo biso-

gno di creare una bolla protettiva, un luogo transitorio, un luogo in cui fare una pausa riflessiva e ripensare a quello che abbiamo fatto.

Accompagnare la persona a raccontare la propria biografia richiede una forte attenzione a come, anche piccoli eventi, hanno contributo a tessere il racconto autobiografico e stanno facilitando ad intravvedere il disegno della sua vita personale e lavorativa. Karen Blixen (2015) racconta una storia: "Un uomo viveva vicino a uno stagno. Una notte fu svegliato da un gran rumore. Uscì e dopo aver cercato in più posti alla fine si accorse che c'era una falla sull'argine da cui usciva l'acqua e pesci. Riuscì a tapparla e quando ebbe finito tornò a letto. La mattina dopo, affacciandosi alla finestra, vide con sorpresa che le orme di suoi passi avevano disegnato sul terreno la figura di una cicogna." Karen Blixen si chiese a questo punto: "Quando il disegno della mia sarà completo, vedrò o altri vedranno una cicogna?" (pag. 200).

Adriana Cavarero (2001), citando la Blixen, propone che per poter vedere il disegno della vita occorre che ci siano dei tratti già disegnati. Il disegno è il risultato che non consegue alcun progetto. Hannah Arendt (1990) commenta: "Il disegno è la storia della nostra vita e rileva il significato di ciò che altrimenti rimarrebbe una sequenza intollerabile di eventi" (pag. 169). Se, quindi, il disegno è il risultato di un percorso, il dare senso al percorso, prima di arrivar alla meta, richiede di soffermarsi connettendo i vari elementi che caratterizzano il nostro cammino nel mondo, creando coerenza tra passato e presente, e di porre le basi per il futuro. In questa cornice, la narrazione autobiografica in un ambito orientativo dovrebbe facilitare la differenza tra il narrante, che è al tempo stesso soggetto che compie l'azione di narrare e l'oggetto perché narra di sé.

Tenere distinto il raccontare dal narrare diventa attivatore di interessanti punti di vista diversi. Per fare questa distinzione, ci rifacciamo a titolo esemplificativo all'attività di due dèi: Mercurio e Vulcano. Se pensiamo al raccontare, questa importante attività può essere paragonato all'attività del Dio Vulcano- Efesto che, da dentro la sua fucina, fabbrica in modo instancabile oggetti rifiniti in ogni particolare, gioielli e ornamenti per le dee e gli dèi, armi scudi. Ogni suo gesto è foriero del racconto di chi li indosserà. Il suo incessante lavoro invoglia ad immergersi nelle singole storie, in cui ogni elemento assume valore. Per il narrare, Mercurio/Hermes, dio della comunicazione con le ali ai piedi, abile a stabilire le relazioni tra gli dèi, ci invita a riflettere su come sintonizzarsi con gli altri. Per connettersi, ci suggerisce l'importanza di vedere il nostro interlocutore, di vederlo nella sua complessità e di cogliere elementi che, da dentro il racconto, non si possono afferrare in quanto si è più attenti ad entrare nei vicoli ciechi e a forgiare armi per gli eroi.

Il raccontare e il narrare si integrano rendendo l'esperienza più ricca, e questa distinzione può facilitare scoperte, incontri, riflessioni con caratteristiche uniche. Ma poiché la narrazione è un punto di vista esterno, la proposta è che sia del consulente il compito di facilitare questo processo di immersione restituendo, sotto forma di feedback o di considerazioni, elementi che l'autore non è in grado di vedere in quanto immerso nella stessa.

Questo aspetto lo si può definire il Paradosso di Ulisse, paradosso perché per presentare sé stesso, il "chi sono", ha bisogno di fare collante tra la sua storia e la narrazione esterna. In particolare, la Cavarero (2001) parla di un eroe, Ulisse,

che sembra non sapere il suo "chi sono" fino a quando si imbatte nella narrazione della sua storia riportata in una delle scene dell'Odissea. Di fronte ad Omero, che intrattiene con il suo canto gli ospiti alla corte dei Feaci narrando di Ulisse e delle sue imprese durante la guerra, scoppia a piangere nascondendosi il volto quando comprende il significato del racconto. Il significato della sua identità, il "chi sono", come indicato da Arendt (1990), postula sempre come necessario "l'altro".

Il racconto, se è solo autobiografico, è a rischio di narcisismo. Il narrare ha a che fare con gli altri, con qualcuno che sia in prospettiva con il suo interlocutore. In un intervento di orientamento, possiamo parlare di paradosso dell'Autore: il soggetto che racconta deve essere supportato dall'operatore per connettere il "chi sono", da un punto di vista professionale, alla narrazione della sua vita lavorativa, facilitando così l'incontro con la sua unicità.

7.1 *La narrazione autobiografica*

Ogni narrazione autobiografica contiene sicuramente un "narrato", cioè una serie di avvenimenti che vengono riportati affinché possano essere conosciuti da altri. Già solo per questo, il racconto della vita di una persona è uno strumento molto ricco, che permette di costruire una visione d'insieme del soggetto e di comprendere il suo modo attuale di essere alla luce di quanto è successo in passato.

Ma ogni narrazione, come accennato in precedenza, contiene un proprio "modus narrandi", e la sua analisi ci fornisce un ulteriore livello di conoscenza che non riguarda più gli avvenimenti ma il narratore, e quindi i suoi modelli interpretativi della realtà e i suoi bisogni che emergono dal modo con cui sceglie e enfatizza alcuni avvenimenti.

Inoltre, e questa è la cosa più sorprendente, in una narrazione autobiografica il "narrante" è contemporaneamente soggetto e oggetto della narrazione: è "soggetto" perché compie l'azione di narrare, ma è anche "oggetto" perché narra di sé. Questo aspetto sovverte in modo radicale il risultato di una narrazione autobiografica: il processo di interpretazione che la produce, infatti, ha conseguenze non solo sul risultato finale, ma anche sul narrante. Alla fine della narrazione, non avremo solo una nuova interpretazione della biografia del narrante, ma avremo anche un "nuovo narrante", perché il descriversi lo ha obbligato a confrontarsi con sé stesso, a mettersi in discussione e ad adattarsi ad una nuova immagine di sé, frutto del modo con cui il narrante si è narrato.

La narrazione autobiografica, quindi, è uno strumento di conoscenza ma anche di costruzione del sé: attraverso di essa la persona comprende meglio sé stessa e, contemporaneamente, modifica o costruisce in parte la propria identità. Questo aspetto è proprio quello che rende questo strumento particolarmente adatto per interventi di consulenza orientativa.

Se l'obiettivo è quello di quantificare alcune dimensioni psicologiche (attitudini, interessi, valori, personalità, ecc.) gli strumenti più idonei sono sicuramente gli strumenti standardizzati, quali test, questionari e inventari. Il loro obiettivo è quello di semplificare una realtà complessa raggruppando, in un numero ridotto di categorie, infiniti ragionamenti, emozioni e comportamenti.

Ma se l'obiettivo è quello di "comprendere il senso", cioè il perché di ciò che succede, e di partecipare alla costruzione di un'identità professionale più soddisfacente per la persona, la narrazione autobiografica è lo strumento che più di ogni altro sa rispondere a questa esigenza.

Il suo limite è che può essere proposto solo a persone con una storia di vita sufficientemente significativa, per cui almeno giovani-adulti, e che possiedono un'adeguata capacità di autoanalisi e la capacità di raccontarsi ad una persona diversa da sé: sicuramente il narrare a sé stessi ha già un'utilità tutt'altro che secondaria, ma il confronto con un consulente, che pone domande di approfondimento e suggerisce ulteriori modelli interpretativi, è solitamente altrettanto importante.

La narrazione autobiografica è bene sia scelta in quelle situazioni in cui l'obiettivo è quello di comprendere il perché di alcune scelte e di alcuni comportamenti personali, mentre non è adatta a quelle situazioni nelle quali l'obiettivo è comprendere in modo oggettivo le reali capacità e potenzialità del soggetto. In un percorso di consulenza di carriera queste due esigenze convivono: ogni scelta deve basarsi su una costruzione di senso del passato proiettato sul futuro, ma anche sulla valutazione il più oggettiva possibile delle proprie reali competenze e motivazioni. A volte, però, non è necessario che la valutazione della propria professionalità sia estremamente precisa, per cui una narrazione più strutturata e verificata, anche grazie al supporto di un consulente esperto, può essere sufficiente per identificare le competenze che maggiormente contraddistinguono una persona.

La narrazione autobiografica è sicuramente il cuore del modello ESPoR, ma non è univoca. Durante il percorso, infatti, si trasforma permettendo di raggiungere diversi obiettivi. All'inizio l'obiettivo principale è quello di favorire la rilettura del proprio percorso professionale precedente per creare coerenza, elaborare il lutto della perdita di un percorso di carriera interrotto dalla fuga dalla propria nazione d'origine, accettare l'idea della necessità di ripensare alle proprie aspettative e ridisegnare la propria carriera in modo nuovo e, si spera, più efficace rispetto alle possibilità concrete del nuovo contesto di vita. Alla fine, l'obiettivo è quello di descrivere, a sé stessi e agli esperti che possono favorire un inserimento efficace nel mercato del lavoro, le proprie competenze, le proprie motivazioni e le proprie aspettative in modo chiaro e convincente. Prima di descrivere il modello, quindi, è importante comprendere meglio potenzialità e limiti di questo strumento a partire dalle indicazioni fornite dalla letteratura.

7.2 *I principi teorici di riferimento*

Il punto di partenza per comprendere la storia e i principi teorici dell'utilizzo della narrazione di sé è la nascita della "psicologia culturale". L'oggetto di studio di quest'ultima sono gli avvenimenti e i processi attraverso i quali gli individui danno un senso al mondo e alla loro stessa vita.

Uno dei principali esponenti di questo paradigma epistemologico è Bruner (1990), il quale propone un superamento del paradigma cognitivista esclusivamente centrato sul processamento delle informazioni e non attento ad una con-

cezione della mente che include stati intenzionali come credenze, intenzioni e desideri.

Sempre Bruner (1986), per far comprendere meglio le caratteristiche di questo nuovo paradigma, propone la differenziazione tra due diverse modalità umane di pensare: il pensiero paradigmatico e quello narrativo. Nella nostra vita quotidiana, i due pensieri coesistono e si alternano nell'aiutarci a comprendere chi siamo e cosa sta succedendo attorno a noi. Nessuno dei due, infatti, è migliore dell'altro: a seconda del nostro bisogno, sia l'uno che l'altro possono aiutarci a comprendere la realtà. Le narrazioni non sono da intendersi come "deviazioni involontarie dalla strada maestra della razionalità, ma come procedure intenzionali, dirette ad uno scopo e plausibili in rapporto al contesto e al mondo possibile nel quale l'individuo si trova a pensare e a decidere" (Smorti, 1994).

Il Pensiero Paradigmatico è quello tipicamente utilizzato nel ragionamento scientifico. Il suo obiettivo è quello di semplificare la realtà riducendo, ad esempio, gli infiniti comportamenti umani in un numero ridotto di categorie che chiamiamo "dimensioni di personalità". Questo pensiero, quindi, procede per falsificazioni e generalizzazioni, secondo un orientamento verticale-gerarchico, raggruppando elementi simili in categorie più generali di livello superiore. È un pensiero "nomotetico", nel senso che cerca di spiegare gli eventi con leggi universali. È, inoltre, un pensiero libero dal contesto: le categorie che crea e verifica con la falsificazione sono più utili quanto più sono generalizzabili e quindi applicabili a contesti diversi.

I più classici strumenti psicologici che sono a pieno titolo frutto di questo tipo di pensiero sono i test e i questionari: un test di attitudine verbale, ad esempio, si pone l'obiettivo di quantificare l'abilità della persona nell'affrontare una quantità di compiti praticamente infinita che, però, sono accomunati da alcune caratteristiche che ci permettono di categorizzarli come "compiti di abilità verbale". Allo stesso modo, un questionario di personalità parte dall'assunto che sia possibile definire una tassonomia universale dei tratti.

Il Pensiero Narrativo, invece, è più tipico del ragionamento quotidiano, che si muove collegando eventi, soggetti e oggetti in senso orizzontale. Il suo obiettivo è quello di cercare il "senso", il "perché" delle cose e degli avvenimenti. La verifica dei suoi assunti non è la falsificazione ma è la coerenza. Non importa se i legami siano veri: è sufficiente che siano possibili. È un pensiero radicalmente contestualizzato: lo stesso comportamento ha significati diversi a seconda del contesto nel quale è agito. Infine, è un pensiero idiografico, il cui obiettivo è quello di comprendere i significati irripetibili di ogni persona o evento. Lo strumento che più di ogni altro utilizza questo tipo di pensiero è, ovviamente, la narrazione. Attraverso la narrazione, infatti, non andiamo alla ricerca di leggi universali, ma del senso specifico che riguarda quel determinato evento.

Come sostiene Antonietti (2004), i racconti rispondono a una logica, anche se essa non è quella scientifica ma, piuttosto, quella della realtà. Più specificatamente, questi si caratterizzano per tre principi:

1) **Principio Olistico**. Il senso complessivo non è dato dalla somma dei singoli elementi, ma dal modo con cui questi si dispongono, e con la possibi-

lità che un nuovo elemento non si limiti a sommarsi a quelli precedenti ma concorra a creare una diversa configurazione;

2) **Principio dell'Imprevedibilità**. Per quanto un avvenimento possa essere compreso in un modo che sembra inequivocabile, c'è sempre posto per eventi inaspettati;
3) **Principio dell'Emergenza**. Anche se gli eventi sono organizzati in senso temporale e causale, le vicende di una narrazione non dipendono le une dalle altre secondo una logica consequenziale, ma "sporgono", emergono dal substrato del contesto e dal groviglio degli antefatti.

Come sottolineato in precedenza, il pensiero narrativo è anche un pensiero "costruttivo", nel senso che il narrare è comprensione solo nella misura in cui è, contemporaneamente, costruzione di una visione di sé e del mondo. L'approccio costruttivista infatti, che sostiene che "Tutto ciò che è detto è detto da qualcuno", enfatizza proprio la non oggettività di ogni racconto e, contemporaneamente, il fatto che ogni apprendimento, compresi quelli su sé stessi, è il frutto di un'azione di costruzione, mai di mera accettazione passiva (Kelly, 1955).

I rischi di un'eccessiva enfasi sul potere costruttivo della narrazione sono evidenziati da Antonietti (2004), il quale sostiene che "C'è il rischio che la narrazione degli atti prenda il sopravvento sugli atti stessi, determinando sia la percezione che gli atti che non riescono a collocarsi in una storia siano di per sé insignificanti, sia la sensazione che sia la storia a modellare la vita anziché la vita a esprimersi in modelli offerti dalle storie". "Forse è proprio la possibilità di "giocare" sul doppio scenario creato dalla contrapposizione tra un mondo esterno ed uno interno, proprio della soggettività dei personaggi, a rendere così stimolanti ed avvincenti le storie." (Carrubba, 2002, p. 206).

La narrazione autobiografica, oltre che a far proprio quanto detto finora, si caratterizza per il bisogno personale da cui scaturisce, che è quello di attribuire un significato alle proprie esperienze e un senso alla propria vita. Chi si racconta va alla ricerca di un senso di coerenza e continuità del proprio sé, e lo fa ricercando, o costruendo, legami di causalità tra gli eventi della propria esistenza. Questo fenomeno, detto teleologia retrospettiva (Brockmeier, 1997), è particolarmente interessante sia per comprendere la specificità del pensiero narrativo, sia come meccanismo utile ad interventi, quali quelli di orientamento, che hanno l'obiettivo di definire progetti futuri che vengano percepiti in continuità con le esperienze e le scelte passate.

Secondo Bruner (1986) è attraverso due principi che le persone interpretano e danno senso al proprio passato: la riflessività, che riguarda la capacità di modificare il presente alla luce del passato e viceversa, e la capacità di immaginare alternative, che riguarda il saper concepire modi diversi di essere e di agire. La narrazione autobiografica è uno dei modi con cui favorire l'utilizzo di questi due principi, e quindi l'interpretazione e l'attribuzione di senso al proprio passato insieme alla progettazione del proprio futuro.

Un ultimo elemento da sottolineare riguarda il momento in cui la narrazione autobiografica è sentita come attività più urgente da parte della persona. Se notiamo, anche semplicemente guardando la vita quotidiana, i momenti in cui ci dedichiamo maggiormente al racconto di qualcosa che ci è successo sono quelli

in cui abbiamo l'urgenza di elaborare un'esperienza emotivamente molto carica, che quanto meno non passa inosservata. L'urgenza di raccontarla è determinata dall'urgenza di elaborarla, cioè comprenderla per ridurne l'impatto emotivo se negativo o goderne quello positivo. L'urgenza è così forte che non ci limitiamo a raccontarla agli altri, ma spesso la raccontiamo anche mentalmente a noi stessi. D'altro canto, anche il racconto agli altri è in parte un racconto rivolto a noi stessi.

Per concludere, possiamo riprendere una citazione di Carrubba (2002) secondo la quale per Bruner e Weisser (1991) "le narrazioni sul sé possiedono alcune importanti caratteristiche:

- descrivono vicende di grande valore per la persona, significative per la loro carica emotiva e per l'intenzionalità che le contraddistingue;
- il narratore-protagonista dei fatti influenza in maniera sensibile il corso degli eventi e a loro volta questi ultimi condizionano i progetti della persona;
- consentono di ricostruire il passato, ma anche di fare inferenze circa il futuro."

VIII. L'orientamento di gruppo

Diego Boerchi e Domenico Delcuratolo

Il gruppo può rappresentare un valido strumento per aiutare le persone a prendere coscienza delle proprie caratteristiche, a cambiare i propri atteggiamenti e le proprie opinioni e, in taluni casi, anche a sostenere processi di scelta. Per meglio comprendere il ruolo che il gruppo può avere all'interno di percorsi di orientamento, è necessario chiarire la differenza tra "gruppo di lavoro" e "lavoro di gruppo". Il primo fa riferimento a un metodo lavorativo da utilizzarsi laddove il lavoro individuale non risulti sufficiente o risulti inefficiente: in alcune condizioni permette di risparmiare tempo e risorse economiche, ma anche di ottenere risultati che, per quantità e qualità, il singolo non riuscirebbe a raggiungere. Il lavoro di gruppo, invece, fa riferimento a un gruppo di persone che costituiscono un'unità organizzativa di numero relativamente ridotto, dotata di un certo grado di autonomia gestionale e operativa, il cui fine è rappresentato dal raggiungimento di un particolare obiettivo. All'interno di un percorso di orientamento il riferimento è al secondo, anche se va evidenziato che l'obiettivo del gruppo è un po' particolare, perché è quello di aiutare i singoli a raggiungere obiettivi individuali. Il lavoro di gruppo, ad esempio, può essere particolarmente utile in percorsi individuali di bilancio di competenze, all'interno dei quali è però indispensabile inserire, almeno all'inizio e alla fine, colloqui individuali che permettano di riconoscere e rispondere ai bisogni di scelta professionale dei singoli che vi partecipano.

Quando si parla di gruppo e del suo funzionamento, occorre considerare che la realtà gruppale può essere funzionale, per ogni suo componente, al raggiungimento di due differenti finalità:

- la prima è relativa all'orientamento verso il compito, il quale consiste nella realizzazione di un obiettivo comune e chiaro a tutti i membri;
- la seconda fa riferimento a un orientamento socio-emozionale, che consiste nell'esigenza, manifestata dai membri di un gruppo, di incontrarsi per stare insieme e condividere esperienze umane.

Un gruppo finalizzato alla produzione e al conseguimento di particolari obiettivi esprime il suo massimo potenziale nel momento in cui entrambi questi due piani coesistono. Si tratta di un gruppo che riconosce nello stare insieme un fine chiaro da perseguire, al cui conseguimento il gruppo potrà eventualmente anche sciogliersi. Allo stesso tempo, all'interno del gruppo si vengono a creare delle relazioni positive e un buon clima emotivo in grado di facilitare e sostenere l'orientamento al compito. Pertanto, non è possibile lavorare bene e raggiungere gli obiettivi se il gruppo è solo centrato sul compito e si trascurano le relazioni tra i partecipanti. Parimenti, il gruppo non funziona se chi vi fa parte ha il piacere di

stare insieme e trascorrere del tempo ma si dimentica di orientare le proprie azioni al raggiungimento dell'obiettivo fondante la costituzione del gruppo stesso.

In questo senso, ogni percorso di consulenza di carriera ha un obiettivo ben preciso: aiutare il partecipante a fare scelte professionali più realistiche ed efficaci, a partire da una maggiore conoscenza di sé e del contesto in cui tale scelta viene presa. Se da un lato, laddove si riscontrino problemi nelle relazioni, è necessario intervenire per cercare di ridurli al minimo o, meglio, attivarsi fin dall'inizio per creare rapporti interpersonali il più positivi possibili, dall'altro quando il gruppo è troppo incentrato sul passatempo e si è dimenticato dell'obiettivo principale, bisogna aiutarlo a focalizzarsi nuovamente sulle ragioni principali del proprio operato.

8.1 *Il contesto*

Il contesto, denominato anche campo, svolge un ruolo chiave nelle dinamiche e nella capacità performativa del gruppo. Un gruppo è funzionale se esso è caratterizzato da:

- **Chiarezza dell'obiettivo**. Sia con il singolo, all'interno di almeno un colloquio iniziale, sia insieme a tutti i partecipanti è importante che si condivida il fatto che il gruppo non è il fine bensì uno strumento a supporto dell'obiettivo finale che è di natura individuale;
- **Metodo di lavoro**. Dev'essere attivo e partecipativo. I partecipanti saranno chiamati a fare concretamente delle cose, anche durante incontri informativi all'interno dei quali saranno invitati ad intervenire ponendo domande e condividendo esperienze. Inoltre, è bene che le attività del gruppo siano caratterizzate dall'avere spazi e scadenze ben precise. Gli spazi fisici è bene che siano adeguati, comodi e non disturbati, ma che abbiano anche una valenza simbolica, dando così valore al singolo e alle attività che vengono svolte. Compatibilmente con le possibilità, andrebbe scelto un luogo che si mantenga stabile per tutta la durata del percorso, così che possa essere riconosciuto da tutti come spazio riservato e destinato ad attività particolari quali quelle del bilancio di competenze. È consigliato, inoltre, che il percorso abbia delle scadenze precise, in modo che le persone sappiano sin da subito in quali giornate ci si ritroverà per gli incontri, trasmettendo così l'idea che alla base c'è organizzazione e chiarezza dell'operato. Ciò permetterebbe anche ai partecipanti di organizzare i propri impegni e distribuire le proprie energie nell'arco di tutto il percorso;
- **Risorse**. In un bilancio di competenze professionale il riferimento è soprattutto al fatto che sia messo a disposizione dei partecipanti il tempo e il supporto necessario per affrontare adeguatamente il percorso e raggiungere gli obiettivi predefiniti. L'attenzione va riposta su ogni tipo di risorsa, anche la più semplice, così da trasmettere l'idea che alla base delle attività c'è un lavoro di pianificazione e progettualità. Nelle risorse vanno inclusi anche gli altri membri del gruppo: la speranza è che tutti i componenti si ritengano vicendevolmente all'altezza del percorso, considerando sia la loro motivazione che le proprie capacità. Tale condizione dipende senz'altro della

disposizione personale di ciascuno, ma anche dall'abilità dell'operatore di riconoscere e valorizzare il contributo di ogni membro;

– **Coordinamento**. È importante che i componenti del gruppo riconoscano nel conduttore una persona competente e in grado di garantire continuità alle attività. A tal proposito, è meglio che vi sia un solo conduttore, che eventualmente può essere affiancato da altri professionisti che possono supportarlo costantemente o intervenire in occasioni specifiche.

Nel contesto operano le cosiddette "forze in campo", che fanno riferimento a ciò che si è chiamati ad attivare per far sì che le cose vadano nel modo auspicabile e vengano raggiunti gli obiettivi desiderati. Esse sono:

– **Comunicazione**. Per questo target, ha a che fare soprattutto col livello di conoscenza della lingua scelta per condurre gli incontri e con la condivisione di un vocabolario adeguato. Nel caso della consulenza professionale con migranti, infatti, potranno verificarsi casi in cui la lingua utilizzata non è conosciuta allo stesso livello da tutti. Pertanto, alcuni di loro potranno sentirsi più a loro agio, mentre altri potranno mostrare qualche difficoltà. Bisognerebbe quindi scegliere una lingua rispetto alla quale tutti i partecipanti possiedano competenze linguistiche quantomeno minime. Riguardo il vocabolario, il fatto di dover trattare temi quali la formazione e il mercato del lavoro necessiterà dell'impiego di alcuni termini specifici e settoriali. In questi casi occorre prestare attenzione affinché tutti comprendano quanto viene comunicato, chiarendo quei concetti e quei termini che non si conoscono e facendo in modo che nel gruppo si venga a creare un vocabolario comune compreso da ciascun membro. L'apprendimento di un vocabolario più ricco riguardante i contesti della formazione e del lavoro è a pieno titolo, per quanto non il principale, uno degli obiettivi da raggiungere nei percorsi di orientamento al lavoro.
– **Collaborazione**. Segnala la disponibilità a partecipare al processo e al raggiungimento dei relativi obiettivi. Dipende dalla capacità di guadagnarsi la stima e il riconoscimento della propria professionalità da parte di chi conduce il gruppo, ma anche dal clima che si riesce a creare al suo interno;
– **Motivazione**. Fondamentale è creare adeguate motivazioni intrinseche, mostrando il più possibile l'utilità del percorso sia nell'immediato che rispetto al risultato finale per il futuro. In alcuni casi, vanno considerate anche motivazioni estrinseche quali, ad esempio, la possibilità di utilizzare la partecipazione al percorso come segno di serietà e desiderio di un celere ed efficace inserimento lavorativo sia agli operatori che a rappresentanti dello Stato;
– **Fiducia reciproca**. Occorre prestare attenzione che non vi siano casi di conflitti pregressi e mancanza di fiducia tra i partecipanti. Alcuni di loro, infatti, potrebbero già conoscersi e condividere la vita comunitaria all'interno del centro ospitante. La conoscenza reciproca antecedente può rappresentare un valore aggiunto se facilita le relazioni e il clima all'interno del gruppo ma, al contrario, può costituire un rischio se, in presenza di conflitti esterni, questi vengono traspostati all'interno del contesto consulenziale. Tali aspetti vanno tenuti in alta considerazione nel momento in cui si com-

pongono i gruppi e si conoscono i possibili componenti. Nel caso in cui fosse inevitabile inserire nello stesso raggruppamento persone tra le quali vi siano stati precedenti episodi conflittuali, è bene averne consapevolezza e cercare di ridurre al minimo i possibili effetti negativi che si potrebbero trasferire al gruppo.

8.2 *La funzione*

All'interno di un contesto di orientamento, quindi, quale può essere la funzione che il gruppo deve assolvere? Innanzitutto va considerato che il gruppo è caratterizzato dall'essere un ambiente preventivo, protetto e supportivo. Nel caso di un bilancio di competenze rivolto a immigrati, le persone saranno chiamate a ripensare alla propria carriera e a come proporsi professionalmente in un contesto nuovo e profondamente diverso rispetto a quello d'origine. Si troveranno a dover affrontare un ambiente che porrà loro delle sfide ma che offrirà anche delle opportunità e, allo stesso tempo, li porrà di fronte a dei limiti. Tutto ciò può generare nella persona ansia e disagio. Rispetto a tutto questo, il gruppo può rappresentare un ambiente preventivo e protetto, se paragonato al mondo reale che saranno chiamati ad affrontare una volta terminato il percorso. È più facile mettersi in discussione confrontandosi con gli altri se questi condividono la stessa condizione e se da questi non dipendono opportunità concrete di formazione e lavoro. È bene che i partecipanti arrivino ad un colloquio di lavoro con le idee chiare in merito alle proprie capacità, ai propri interessi, atteggiamenti e opinioni sul lavoro, e il gruppo di pari può essere il contesto ideale all'interno del quale il singolo mette in discussione la visione che ha di sé, sia essa positiva che negativa. Si sentirà più libero e sereno nel processo di presa di coscienza delle proprie reali capacità, ridimensionando aspetti di sé che sovrastimava e valorizzando caratteristiche e competenze che fino ad allora ignorava. All'opposto, in altri casi il confronto sociale può servire a ridimensionare aspetti di sé che si credevano molto sviluppati e che, invece, si scopre non esserlo. Lo stare in gruppo favorisce anche la messa in discussione dei propri atteggiamenti e delle proprie opinioni, aiutando la persona a prendere consapevolezza del fatto che certe credenze sono erronee e alcuni scenari diversi da come immaginati. Il confronto sociale rappresenta la spinta al cambiamento: secondo la teoria del conflitto socio-cognitivo, infatti, se il clima è collaborativo e il confronto positivo vi è spazio affinché il conflitto generato nel gruppo permetta al singolo di sviluppare nuove capacità, atteggiamenti e opinioni più adattivi rispetto al nuovo contesto in cui è inserito.

8.3 *Il conduttore*

In precedenza abbiamo approfondito il ruolo e lo stile di conduzione del percorso dell'orientatore. In questo contesto, approfondiamo ulteriormente il suo ruolo in quanto conduttore del gruppo. Anche in questo caso, non esiste uno stile migliore in assoluto di altri, bensì ciascuno di essi si rivela più efficace a seconda della

maturità dei componenti del gruppo. Un utile supporto nell'identificazione dello stile più adeguato lo fornisce Chiesa (2009), descrivendo quattro principali stili di conduzione e su quale target di partecipanti si rivelino maggiormente efficaci:

- **Telling**, ossia uno stile tendenzialmente prescrittivo che ha come focus principale la guida alla risoluzione del compito, mentre il sostegno emotivo risulta assai limitato. Tale stile si rivela più efficace in presenza di persone scarsamente responsabili, che non hanno chiare le proprie aspirazioni né tantomeno sanno come poterle raggiungerle;
- **Selling**, cioè uno stile di conduzione in cui il sostegno emotivo e l'accompagnamento alla risoluzione delle prove sono entrambi presenti in misura uguale. Lo stile selling risulta maggiormente efficace con coloro che risultano essere formati ad essere responsabili ma non sanno come portare a termine i compiti e concretizzare le proprie intenzioni;
- **Partecipating**, che fa riferimento a uno stile in cui è preponderante il sostegno socio-emotivo. Lo stile in questione viene adoperato con persone che sanno come svolgere i compiti ma che si percepiscono scarsamente autoefficaci e poco motivate;
- **Delegating**, ossia uno stile di conduzione incentrato sul concedere ampia autonomia sia sul versante di realizzazione delle attività che riguardo il sostegno socio-emotivo. Uno stile come questo è ottimale nei casi in cui i partecipanti sono persone responsabili e conoscono quali strategie adottare per raggiungere le proprie mete.

Contestualizzando gli stili di conduzione appena descritti, rispetto a gruppi collocati all'interno di un percorso di consulenza di carriera va evidenziato come i partecipanti possono presentare caratteristiche molto eterogenee. Risultando difficile individuare in anticipo uno stile che possa essere adoperato in modo indiscriminato, l'operatore è solitamente chiamato a muoversi agilmente tra tutti e quattro gli stili. In particolare, sarà richiesta la capacità di riconoscere, soprattutto durante i primi incontri, il livello di maturità dei partecipanti, in modo da poter adottare nei loro confronti lo stile più efficace e opportuno.

Sempre Chiesa ci ricorda che la conduzione del gruppo necessita che l'operatore si dimostri competente nelle seguenti aree:

- **Relazionale-comunicativa**. Consiste nel saper gestire i rapporti con i componenti e le dinamiche relazionali all'interno del gruppo. A tal proposito, l'operatore deve consentire a ciascuno di potersi esprimere, stimolando coloro che non intervengono a prendere parte alle discussioni ed evitando così che essi finiscano ai margini. Occorre prestare attenzione alle dinamiche spontanee di leadership e monitorare che non vi siano casi di partecipanti troppo inclini a monopolizzare la comunicazione. Al conduttore è inoltre richiesto di saper codificare e decodificare adeguatamente i messaggi e gli scambi comunicativi con e tra i membri del gruppo. Ciò attiene alla capacità da un lato di adoperare una comunicazione di senso e comprensibile per chi ascolta, dall'altro saper cogliere non solo i significati espliciti dei messaggi, ma soprattutto quelli impliciti;
- **Metodologico-formativa.** Fa riferimento all'abilità di utilizzare gli strumenti tipici della formazione psico-sociale, quali le esercitazioni, le simu-

lazioni, le discussioni di gruppo, le lezioni frontali. Il conduttore dovrà essere abile nel gestirli, in modo tale da far percepire ai partecipanti che sono gli strumenti più idonei per aiutarli nel percorso di conoscenza e di scelta professionale, e nel verificare che siano condotti in modo tale da poter essere valorizzati da tutti i partecipanti;

- **Metodologico-orientativa**. Riguarda il fatto che si riconoscano e si stabiliscano obiettivi di orientamento significativi per i partecipanti e si dispongano gli strumenti più adeguati al loro raggiungimento. Relativamente al bilancio di competenze, l'operatore assume il ruolo di guida, il cui obiettivo è facilitare le azioni di ricostruzione e rielaborazione personale, anche grazie all'ausilio del lavoro e delle attività di gruppo, in modo da favorire il raggiungimento dell'obiettivo stabilito dal percorso di orientamento;
- **Gestionale-organizzativa.** Attiene all'organizzazione degli aspetti operativi necessari affinché il percorso e gli incontri possano svolgersi. Tale area si configura come trasversale rispetto alle altre, dal momento che risulta necessaria allo svolgimento concreto di ogni altro tipo di attività. In quest'area rientrano ad esempio la predisposizione degli spazi e la definizione del calendario, la preparazione dei materiali e la definizione delle regole di svolgimento del percorso.

In conclusione, da quanto esposto emerge come il gruppo sia una realtà altamente complessa, caratterizzata da una serie di proprietà e al cui interno interagiscono una serie di dinamiche. Se ben composto e ben gestito, risulta estremamente efficace nell'accompagnare i singoli membri in percorsi di conoscenza e progettazione della loro carriera.

IX. ESPoR: l'intervento

9.1 *I partecipanti e la composizione dei gruppi*

Davide Massaro

Il percorso è stato ideato per donne e uomini migranti, cioè di nazionalità diversa da quella italiana, che hanno inoltrato richiesta allo Stato Italiano per il riconoscimento dello status di rifugiato e che, più nello specifico, si trovino in una delle fasi previste dalla nostra legislazione per la richiesta di protezione internazionale. La valutazione della sperimentazione del modello ESPoR ha consentito di definire alcune linee guida utili per la corretta individuazione dei soggetti che possano meglio beneficiare del progetto stesso.

Innanzitutto, va privilegiata la partecipazione di persone che si trovino in una fase iniziale del percorso di richiesta di protezione internazionale (per esempio presenti all'interno di un CAS) piuttosto che di persone con un percorso di richiesta già in fase avanzata (per esempio presenti all'interno di uno SPRAR). Si è infatti constatato che sono soprattutto i primi a trarre maggior beneficio da uno sforzo di ristrutturazione del proprio progetto migratorio sotto il profilo lavorativo. Chi è già in Italia da diverso tempo da un lato ha solitamente già maturato una visione più realistica della sua condizione e delle reali opportunità di inserimento lavorativo, dall'altro ha solitamente una maggiore urgenza di inserimento lavorativo, che lo rende meno disponibile a partecipare a percorsi di orientamento e meno disposto a mettere in discussione il percorso fatto fino a quel momento. D'altra parte, è altrettanto sconsigliata la partecipazione di soggetti giunti da poco sul territorio italiano, soprattutto perché ancora fortemente coinvolti nelle procedure di prima accoglienza e collocamento sul territorio nazionale e con la necessità di adattarsi ad un contesto per loro completamente nuovo. La collocazione ideale del percorso, quindi, sembra essere a partire dal quarto mese di permanenza nei CAS fino al nono mese circa.

Nella costituzione dei gruppi dei partecipanti, si dovrà verificare che per ogni singolo partecipante si possa garantire la permanenza presso la struttura di accoglienza per almeno tre mesi dal momento in cui le attività avranno avuto inizio, al fine di garantire che possa concluderlo e che il partecipante non senta come incombente la possibilità che il percorso venga interrotto per cause esterne.

Dovranno essere privilegiati coloro che manifestino l'intenzione di prendere parte alle attività in maniera continuativa e una disponibilità di massima a condividere il proprio progetto migratorio sotto il profilo lavorativo.

Per la composizione dei gruppi, si consiglia un numero di partecipanti compreso tra 5 e 10, privilegiando numerosità più ridotte nei casi in cui il livello di alfabetizzazione non sia ottimale. È bene, inoltre, che i gruppi siano omogenei per genere e che non vi siano differenze eccessive nell'età: entrambe le caratteristiche permettono di evitare che relazioni percepite come impari (uomo/donna; giovane/anziano) possano ostacolare le dinamiche del gruppo.

Riguardo alla competenza linguistica, il percorso può essere condotto in italiano, nella madrelingua dei partecipanti o in un'altra lingua comune. Ciò che è fondamentale è che il livello di possesso della lingua sia ad un livello adeguato e sufficientemente omogeneo tra i partecipanti. Non è possibile pensare di proporre un percorso ESPoR ad analfabeti, se non in seguito a modifiche sostanziali.

Anche riguardo alla qualifica e alle precedenti esperienze professionali, un buon livello di omogeneità tra i partecipanti può essere d'aiuto, mentre può essere controproducente soprattutto per chi non è qualificato e ha scarse esperienze lavorative, perché potrebbe vivere negativamente il confronto con i più qualificati.

9.2 *1° Colloquio individuale: Il racconto della mia carriera*

Diego Boerchi

L'avvio dell'intervento è un momento particolarmente delicato per l'efficacia del resto del percorso, sia per gli argomenti che verranno trattati che per il suo ruolo simbolico. Riguardo a quest'ultimo aspetto, va sottolineato innanzitutto che la scelta di iniziare con un momento individuale è stata fatta con l'obiettivo di far comprendere che l'intervento è pensato per aiutare il singolo, e che il gruppo interviene per aiutarlo in questo processo ma non ne è il destinatario. Contemporaneamente, si comunicherà l'idea che l'ospite è importante per l'istituzione, e che si è deciso di investire tempo e altre risorse su di lui perché si ritiene abbia capacità sufficienti per prenderne parte e, successivamente, per inserirsi nel mercato del lavoro. Un ultimo elemento di simbolicità riguarda la metodologia principale che verrà utilizzata durante il percorso, e cioè la narrazione autobiografica. È importante che fin dall'inizio, per favorire una progettazione di carriera adeguata e realistica, la persona riconosca il ruolo della sua precedente esperienza perché questa permette di recuperare le competenze che possiede, aiuta a comprendere meglio le sue aspettative, i suoi interessi e atteggiamenti verso il lavoro e le modalità con cui desidera collocare tutto ciò all'interno del proprio progetto migratorio. Questo è possibile solo attraverso la narrazione. Da un lato, questa permette di disegnare un quadro il più preciso possibile dell'individuo, in quanto garantisce quel livello di personalizzazione che non è possibile ottenere attraverso test, questionari e griglie preimpostate. Dall'altro, permette di avviare e supportare un processo di ridefinizione delle proprie aspettative alla luce del nuovo contesto, all'interno del quale l'ospite è chiamato a ridisegnare la propria carriera. Riassumendo, quindi, il valore simbolico del primo colloquio riguarda la comunicazione che:

- il percorso ha al centro il singolo individuo;
- la persona è stata scelta perché si ritiene abbia la capacità di affrontare con successo il percorso di orientamento;

– si ritiene che la persona abbia buone chance di inserirsi in modo soddisfacente nel mercato del lavoro;
– il percorso utilizzerà molto la narrazione quale strumento più idoneo per garantire personalizzazione e maturazione personale.

Diversi sono anche i contenuti che verranno trattati. Il primo riguarda le aspettative del partecipante verso l'intervento. Sebbene questo sia già stato presentato in precedenza, è importante prevedere un momento dedicato a verificare che la persona abbia compreso in modo adeguato sia gli obiettivi che la metodologia che verrà utilizzata, che permetta all'ospite di fare domande per chiarirsi meglio le idee e per rinegoziarne qualche aspetto, se necessario. Il secondo è quello di far produrre e raccogliere un racconto sulla sua storia professionale. È importante iniziare da questa, favorendo un racconto libero sul quale si interviene solo per alimentarlo ulteriormente: è bene che non sia pilotato, ma eventualmente solo ricondotto alle precedenti esperienze formative e lavorative se l'ospite se ne allontana troppo. Il terzo è quello di indagare il suo vissuto da "immigrato", per comprendere se è giunto presso il centro in modo diretto dopo essere arrivato in Italia o se, in precedenza, ha già avuto altre esperienze sia come ospite che come lavoratore in Italia o in altre nazioni europee. A partire da questo, un ulteriore aspetto da indagare è il suo progetto migratorio, per comprendere se considera la sua permanenza in Italia come una breve parentesi in attesa di tornare nella nazione d'origine o se sta progettando di rimanervi definitivamente o per un periodo molto lungo. A questo punto, sarà possibile indagare le sue aspettative lavorative, comprenderne la loro fattibilità, il loro realismo e la disponibilità, più o meno cosciente, a mettere in discussione progetti poco congruenti con le proprie competenze e le reali richieste del mercato del lavoro. Nella tabella "Domande per focalizzare e favorire la narrazione autobiografica" è possibile consultare le fasi e alcune domande suggerite per la conduzione di ognuna di esse.

Sebbene non sia prioritaria l'esigenza, in questo momento, di ottenere un racconto preciso delle esperienze formative e lavorative del partecipante, può comunque essere utile iniziare a porre le basi per recuperare almeno una corretta sequenzialità degli eventi. È comune, infatti, che i racconti presentino delle incongruenze, soprattutto in relazione agli avvenimenti che sono avvenuti prima e dopo altri. A questo proposito, è di supporto l'utilizzo della tecnica della "Linea della vita". Dopo aver raccolto in modo libero il racconto della vita delle persone, ed averlo approfondito facendosi aiutare anche dalle domande riportate di seguito, si prende un foglio, si traccia una linea retta, si indica ad un'estremità il termine "Nascita" e all'altra estremità il termine "Oggi". Successivamente, insieme al partecipante, si riporta ogni esperienza significativa raccontata in precedenza indicando l'anno ed un breve titolo. Si suggerisce di utilizzare una matita e di avere con sé una gomma, in quanto fa parte del processo anche lo spostamento di alcune esperienze man mano che la linea si arricchirà e diventerà più precisa. Si prega di fare attenzione all'esigenza, per alcune persone di madrelingua araba, di rappresentare la linea della vita da destra a sinistra, e quindi di porre sull'estremità destra il termine "Nascita" e su quella di sinistra il termine "Oggi".

Alla fine del colloquio, all'operatore è chiesto di compilare la "Scheda descrizione situazione iniziale" che descrive la sua situazione in modo quantitativo e permette di chiarire i motivi della scelta tramite la redazione di brevi note.

1° Colloquio. Domande per focalizzare e favorire la narrazione autobiografica

Aspettative verso il progetto	• Perché questo intervento potrebbe aiutarti a trovare un lavoro più adatto alle tue competenze e ai tuoi interessi? • A cosa pensi ti potrà servire il documento che compileremo assieme alla fine del percorso? • Cosa immagini di fare insieme agli altri partecipanti e nei colloqui solo con te?
Racconto storia professionale nella nazione d'origine	• Mi puoi raccontare che studi hai fatto e che lavori hai svolto nella tua nazione d'origine? • Quanto ti sono piaciuti i corsi che hai fatto? Cosa ti piaceva di più e cosa di meno? • Eri soddisfatto del lavoro o dei lavori che hai fatto in passato? Cosa ti piaceva di più e cosa di meno? • In cosa ti senti particolarmente competente? • Quali sono i lavori che ti interessano maggiormente?
Esperienza migratoria	• Sei giunto direttamente in Italia dalla tua nazione d'origine? Se no, in quali altre nazioni sei già stato? • Da quanto tempo sei in Italia, e in Europa se prima sei già stato in altre nazioni? • Sei qui da solo o con famigliari, parenti e/o amici dai quali non vuoi separarti? • Hai famigliari, parenti e/o amici in qualche altra parte d'Italia o d'Europa che vorresti raggiungere? • Hai già partecipato a corsi di formazione professionale da quando sei giunto in Italia/Europa? Quali? • Hai già svolto attività lavorative da quando sei giunto in Italia/Europa? Quali?
Progetto migratorio	• Se potessi scegliere liberamente, preferiresti rimanere in Italia, andare in un'altra nazione europea o tornare nel paese d'origine? • Considerando la tua attuale situazione, cosa pensi di fare in futuro? • Quanto questo tuo progetto è dettato dalle opportunità professionale o da altri motivi? Quali e perché?
Progetto professionale	• Se potessi scegliere liberamente, quale lavoro o quali lavori vorresti fare? • Considerando le tue competenze e le reali possibilità occupazionali, quale o quali lavori pensi di poter iniziare a svolgere nei prossimi mesi? • Lo o li consideri lavori temporanei sperando, in futuro, di farne di più soddisfacenti o pensi che siano quelli che probabilmente farai per il resto della tua permanenza in Italia/Europa?

Scheda descrizione situazione iniziale

Cognome

Nome

Progetto migratorio 1. Ha intenzione di rientrare nel paese d'origine non appena la situazione lo permetterà 2. Ha intenzione di rimanere definitivamente in Europa ma di trasferirsi in un altro paese 3. Ha intenzione di rimanere definitivamente in Italia	Note
Autonomia delle scelte 1. Le sue scelte sono strettamente limitate da quelle di famigliari e conoscenti 2. Le scelte sono solo in parte dettate da ruolo di famigliari e conoscenti 3. Le sue scelte sono completamente libere da quelle di famigliari e conoscenti	Note
Aspettative di carriera 1. Vorrebbe fare un lavoro uguale o simile a quello che faceva nel proprio paese d'origine 2. È disponibile ad attività di riqualificazione per poter fare un lavoro uguale o simile a quello della nazione d'origine 3. È disponibile a ridisegnare completamente la propria carriera	Note

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea
MINISTERO DELL'INTERNO
FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020
OS2 integrazione/Migrazione legale, ON3 Capacity Building - lett. e) Scambio di buone Pratiche
ESPoR
European Skills Portfolio for Refugees

Percezione di realtà 1. Le sue aspettative di carriera sembrano essere molto irrealistiche rispetto alle reali possibilità del suo attuale contesto 2. Le sue aspettative di carriera potrebbero realizzarsi solo in seguito ad un grande sforzo di riqualificazione 3. Le sue aspettative di carriera appaiono molto realistiche rispetto alle sue competenze e motivazioni	Note
Comprensione dell'intervento: attività 1. Fatica a capire le attività che gli verranno proposte 2. Comprende solo in parte che tipo di attività gli verranno proposte 3. Ha una percezione molto chiara delle attività che gli verranno proposte	Note
Comprensione dell'intervento: obiettivi 1.Fatica a capire i reali obiettivi che l'intervento intende raggiungere 2. Comprende solo in parte gli obiettivi dell'intervento 3. Ha una percezione molto chiara degli obiettivi dell'intervento	Note
Aspettative verso l'utilità del documento finale 1. Ha aspettative irrealistiche, pensa che sarà molto più utile di quanto non possa essere 2. Ha aspettative realistiche 3. Pensa che non gli servirà molto	Note

9.3 *1° e 2° incontro di gruppo: La scatola della mia carriera*

Veronica Hurtubia e Marta Rivolta

"La scatola della mia carriera" si suddivide in 2 incontri, che introducono le aree di approfondimento alla base di ESPoR. Questo verrà fatto in cinque fasi, che permetteranno ai partecipanti di avviare un processo di valutazione delle proprie risorse e di rielaborazione del progetto migratorio, non sempre volontario. Inoltre, permetterà ai partecipanti di comprendere meglio le dinamiche del percorso e di creare gruppo. Cominciare a lavorare in modo diretto sulle competenze e aspettative per il futuro potrebbe creare nervosismo o andare a incrementare false aspettative. Per evitare che ciò accada, durante lo svolgimento ci si concentrerà su passato e presente, senza andare a indagare gli aspetti del futuro.

L'attività inizia con la presentazione dei partecipanti dal punto di vista anagrafico, geografico e di caratteristica distintiva di sé, procede con uno sguardo sul passato, indagando in modo discorsivo come si svolgeva la vita nel Paese d'origine, dal tempo libero al percorso di lavoro o studio formale o informale. Si conclude, infine, nel presente, focalizzandosi su attività inerenti interessi, sport, socialità e che tipo di percorsi educativi e professionali si stanno frequentando. L'obiettivo generale di questi due incontri è quello di unire il passato con il presente, che a volte sembrano scollegati, ma che in realtà sono uniti dalle competenze ed esperienze dei soggetti e, contemporaneamente, di cominciare a rinforzare il tessuto all'interno del gruppo.

Lo strumento protagonista dell'attività è una scatola di cartone, che i partecipanti dovranno personalizzare man mano si avanza nel percorso proposto. È fondamentale che ciascuno dei partecipanti sia in possesso d'una scatola di cartone, che sia individuale e identificabile, e che abbia le seguenti caratteristiche:

- misura di circa 20/30 cm per lato;
- ogni lato della scatola deve essere di un solo colore, senza disegni in modo che i partecipanti possano personalizzarla come desiderano (se colorata, si può rivestire la scatola con carta bianca o di un colore neutro);
- deve avere un coperchio o tappo, elemento utilizzato anch'esso per l'attività;
- può essere già preconfezionata (per esempio una scatola di scarpe o d'imballaggio) oppure può essere costruita direttamente dai partecipanti a partire da un cartoncino sufficientemente grande e spesso.

Per quanto riguarda la metodologia, l'attività si svolge con una modalità laboratoriale, che vede direttamente coinvolti i partecipanti nella creazione di un manufatto, punto di partenza per la narrazione di sé agli altri. Si suddivide in due incontri (passato e presente), nei quali i partecipanti dovranno completare

ciascun lato della scatola seguendo le istruzioni del conduttore. Ogni incontro è suddiviso in 2 o 3 attività, così suddivise:

- Introduzione, in cui il conduttore spiega l'obiettivo, attraverso un breve brainstorming;
- Sviluppo, ossia il processo di costruzione e creazione per arrivare all'obiettivo;
- Condivisione, attività di presentazione e scambio degli elementi emersi tra i membri del gruppo.

Inoltre, può essere utile che anche il conduttore partecipi direttamente all'attività realizzando la propria scatola. In questo modo, si viene a creare una migliore empatia con il gruppo stesso e si porta un ulteriore elemento multiculturale al gruppo. In questo caso, è bene che il conduttore cerchi di inserire una sua esperienza di cambiamento di lavoro o di trasferimento in un'altra città.

Infine, si ricorda al conduttore di fare molta attenzione a non trattare direttamente il tema del futuro, poiché l'argomento sarà il focus di successive attività.

9.3.1 Primo incontro: Presentazione di sé e sguardo al passato

Attività: 1. Chi sono
Obiettivo: presentarsi al gruppo, diventando riconoscibile per una caratteristica particolare.
Durata: 60 minuti
Materiali: la scatola, riviste, colla, scotch, forbici, matite, pastelli, pennarelli, ritagli di stoffe e un cartellone o lavagna.
Sviluppo: è la prima attività che serve per creare il gruppo, permettendo ai partecipanti di conoscersi un po' di più. Infatti, pur abitando all'interno dello stesso centro o frequentando gli stessi corsi di lingua, spesso i soggetti non comunicano tra di loro e anche le informazioni basilari su sé stessi rimangono un mistero per gli altri.

I tre momenti dell'attività:

- Introduzione (20 min.): il conduttore spiega ai partecipanti la finalità della creazione della propria scatola della carriera e avvisa gli stessi circa le modalità laboratoriali e le tempistiche dell'attività. Chiede ai partecipanti di iniziare a decorare, disegnare, scrivere sul lato superiore (o coperchio) della scatola, cominciando da una presentazione anagrafica di sé stessi, in cui deve comparire il nome, cognome, data e paese di nascita: una sorta di carta d'identità che permette ai vari partecipanti del gruppo di iniziare a conoscersi e scambiarsi qualche informazione. È importante favorire un clima sereno di ascolto, fondamentale per creare collaborazione e condivisione tra i partecipanti che solitamente si incuriosiscono nello scoprire le storie dei loro compagni e potranno intervenire per condividere aspetti comuni della vita trascorsa. Sebbene questo momento iniziale di formazione del gruppo e auto-osservazione dei partecipanti possa sembrare di semplice gestione, è necessario che sia strutturato ed adeguatamente condotto per evitare che diventi un mero elenco di informazioni geografiche, oggettive ed autoreferenziali;
- Sviluppo (20 min.): affrontata la parte di descrizione anagrafica, si entra maggiormente in profondità e si chiede ai partecipanti di rappresentare sé stessi sulla scatola, con una o più caratteristiche esplicative della propria storia e della propria persona: una sorta di "segno" nel mondo. Questo momento è significativo in quanto i soggetti, lasciati liberi di scegliere cosa raccontare, possono svelarsi agli altri completamente, oppure limitarsi a rimanere su un piano di superficie, comunque sufficiente per creare un gruppo di lavoro funzionale all'attività. Se la provenienza dei partecipanti è la stessa o appartengono tutti ad una medesima area geografico-culturale, potrà capitare che alcune peculiarità siano ripetute e che i soggetti abbiano

meno difficoltà ad esprimersi e a raccontare di sé, creando un clima di condivisione e di ascolto attivo che vada oltre l'attività stessa;
– Condivisione (20 min.): durante la presentazione di sé, il conduttore deve stimolare la discussione, cercare di creare dei legami in base alla provenienza dei partecipanti e aiutare nell'esposizione dei vissuti coloro che faticano ad esprimersi. Il conduttore deve osservare le dinamiche che si vengono a creare e sfruttare la conoscenza dei partecipanti, se ospiti del centro presso il quale lavora, per favorire un dialogo sereno e partecipato da parte dell'intero gruppo.

Consigli: Il conduttore dovrebbe partecipare all'attività di presentazione, inserirsi nella discussione del gruppo quando vi sono dei momenti di silenzio. Predisporre un cartellone o una lavagna, bene visibile a tutti i partecipanti, su cui scrivere i nomi dei componenti del gruppo.

Attività: 2. Così spendevo il mio tempo libero in … (paese d'origine o residenza passata)
Obiettivo: Rafforzare il senso d'identità culturale, all'interno di un nuovo contesto di confronto.
Durata: 60 minuti
Materiali: la scatola, riviste, colla, scotch, forbici, matite, pastelli, pennarelli, ritagli di stoffe e un cartellone o lavagna.
Sviluppo: con l'attività si cerca di aiutare i partecipanti a visualizzare e riconoscere che la vita quotidiana che svolgevano nei loro contesti d'origine ha un valore e fa parte della loro identità. Lo si fa scoprendo e condividendo con il gruppo alcuni aspetti della vita e del tempo libero che ciascuno di loro aveva nel proprio paese.

I tre momenti di spiegazione dell'attività:
– Introduzione (15 min.) Il conduttore inizia spiegando che si dovrà costruire e personalizzare il secondo lato della scatola, pensando al passato e alla vita quotidiana nel Paese d'origine e concentrandosi su luoghi che si frequentavano e sulle attività che si svolgevano: praticare uno sport, suonare uno strumento, visitare delle città, etc. Si consiglia al conduttore di lasciare parlare i partecipanti e di prendere nota su cartellone o sulla lavagna, che sarà ben visibile a tutti nell'aula. Questa tecnica aiuta a visualizzare il lavoro fatto, non perdere l'obiettivo e incentivare la partecipazione di tutti;
– Sviluppo (30 min.): il conduttore dà inizio alla personalizzazione della scatola. Ogni partecipante seleziona un lato e inizia a decorare come preferisce, con immagini tagliate da riviste, frasi, disegni o simboli. È importanti lasciare sperimentare la creatività in questo processo. Inoltre, il conduttore dovrà sempre incoraggiare i partecipanti a essere creativi e lasciarsi coinvolgere dall'attività. È inoltre importante ricordare che ogni scatola è personale, perché raccoglie un determinato tipo di esperienza che si decide di voler condividere con gli altri, e non è soggetta a valutazioni esterne;
– Condivisione (15 min.): il terzo e ultimo momento è caratterizzato dalla condivisione del lavoro realizzato, in cui ogni partecipante prende la parola e racconta ciò che si trova sulla propria scatola. In questa fase, il conduttore

deve fare attenzione a non forzare il racconto, ma deve guidarlo e incoraggiare i commenti positivi da parte del gruppo.

Consigli: predisporre tutto il materiale di lavoro su un tavolo prima dell'arrivo dei partecipanti, utilizzando riviste e cataloghi di viaggi, contenenti molte immagini spesso evocative.

Attività: 3. La mia impronta come lavoratore o studente
Obiettivo: individuare quali erano le aree tematiche di lavoro o studio nel paese d'origine.
Durata: 60 minuti
Materiali: la scatola, riviste, colla, scotch, forbici, matite, pastelli, pennarelli.
Sviluppo: Prendendo spunto dalle considerazioni emerse dall'attività precedente, il conduttore introduce questa attività, approfondendo quali siano gli elementi che determinano l'identità e le caratteristiche del percorso di studio o lavoro che i partecipanti hanno seguito nei paesi d'origine.

I tre momenti di spiegazione dell'attività:

- Introduzione (15 min.): il conduttore spiega che una volta finito il lato sull'attività del tempo libero (attività n.2) è giunto il momento d'approfondire e scoprire le attività riguardanti il lavoro e lo studio. È importante sottolineare che anche molte attività poco o non remunerate, come tirocini o stage oppure lavoretti occasionali, vadano considerate come lavorative perché indicano comunque il possesso di competenze. Ad esempio, una persona che ha dato una mano nella costruzione della propria casa affiancando muratori esperti è bene che racconti al gruppo questa esperienza, soprattutto se ritiene che le abbia permesso di acquisire competenze specifiche e sia stata per lei soddisfacente. Più comune, forse, il caso delle donne che, ad esempio, nello svolgere attività domestiche, cucivano vestiti o tagliavano i capelli delle loro vicine di casa;
- Sviluppo (30 min.): la metodologia di costruzione di questo lato della scatola è uguale all'attività n.2. Quindi, ogni partecipante è libero di personalizzare questo terzo lato della scatola come preferisce senza restrizioni nell'uso dei materiali ma solo del tempo a disposizione;
- Condivisione (15 min.): il momento di condivisione è sempre tra i più importanti. È rilevante che tutti i partecipanti abbiano l'opportunità di presentare almeno uno degli elementi di questo lato della scatola. Il conduttore può selezionare la modalità di condivisione che ritiene maggiormente opportuna per una discussione efficace.

Consigli: il conduttore, sempre nella libertà di espressione di ognuno, può aiutare i partecipanti nella narrazione, collegando le diverse esperienze lavorative o scolastiche simili, in modo tale da condividere punti di forza e di debolezza delle attività svolte.

9.3.2 Secondo Incontro: Io e il mio bagaglio in Italia

Attività: 4. L'Italia e il mio percorso di integrazione formativo e professionale
Obiettivo: individuare le aree di interesse dell'attività lavorativa o di studio svolta in Italia.
Durata: 90 minuti
Materiali: la scatola, riviste, colla, scotch, forbici, matite, pastelli, pennarelli.
Sviluppo: il secondo incontro della narrazione della scatola di carriera verte sul presente. Il conduttore presenta la terza attività, spiegando ai partecipanti che si richiede loro di descrivere che tipo di lavoro stanno svolgendo o che percorso di studi stanno affrontando in vista di un inserimento lavorativo.

I tre momenti dell'attività:

- Introduzione (20 min.): la tematica del lavoro è un argomento molto delicato da affrontare con i partecipanti. Spesso, pur avendo dimostrato di possedere qualità e caratteristiche funzionali per alcune mansioni, vi è estrema difficoltà ad inserire i rifugiati o richiedenti protezione internazionale nel mondo lavorativo. Il conduttore introduce l'attività, ponendola maggiormente sul piano della formazione professionale e dell'arricchimento personale, piuttosto che sul raggiungimento di una posizione retribuita. Viene chiesto ai partecipanti di riflettere sulle opportunità che si sono presentate da quando si trovano in Italia, e che progressi vi sono stati in termini di acquisizioni di competenze e di padronanza della lingua italiana;
- Sviluppo (50 min.): il conduttore chiede ai partecipanti di decorare la scatola, inserendo attività e percorsi che si stanno effettivamente svolgendo. In questo caso non è funzionale essere troppo creativi, mentre è più importante concentrarsi sull'obiettivo: parte di ciò che emerge da questo lato della scatola servirà per affrontare altre attività che porteranno alla redazione del documento finale di ESPAR. È bene che, anche in questo caso, il conduttore ricordi che le attività di stage, borsa lavoro, tirocinio e simili sono considerate esperienze professionali, da valorizzare e da cui iniziare a capire che tipo di percorso professionale intraprendere. All'interno del gruppo, può capitare che vi siano dei soggetti che non hanno svolto nessun lavoro dall'arrivo in Italia e che non vi sia neppure una prospettiva nell'immediato. In questo caso, il conduttore deve essere in grado di gestire la frustrazione o l'inadeguatezza dei soggetti, incentivando gli aspetti positivi relativi alla frequenza di corsi di lingua italiana, ai miglioramenti nella comunicazione, in vista di una certa autonomia sociale;
- Condivisione (20 min.): per facilitare il momento di esposizione delle proprie esperienze lavorative o formative, il conduttore può proporre ai partecipanti di mettersi in coppia e di iniziare a raccontare solamente al proprio vicino cosa ha rappresentato sulla scatola. Una volta terminato questo passaggio, si può intavolare una discussione di gruppo. Le coppie, se si sceglie questa modalità, devono essere composte in modo tale da affiancare partecipanti più maturi e competenti con quelli più deboli, giovani o con meno esperienza, in modo che possa fungere, almeno in parte, da tutor. Il confronto con un migrante che è riuscito o sta riuscendo ad affrontare

il percorso di integrazione in maniera positiva può essere uno stimolo ad attivarsi e ad essere maggiormente reattivo di fronte alle opportunità, cogliendo i suggerimenti di chi si è già trovato nella medesima situazione.

Consigli: Il conduttore dovrebbe riportare la conversazione ad un piano maggiormente di formazione e arricchimento personale, piuttosto che di raggiungimento di una posizione retribuita.

Attività: 5. In Italia mi piace divertirmi, suonare musica, praticare sport, ...
Obiettivo: integrazione nel nuovo contesto di inserimento, preservando la propria identità.
Durata: 90 minuti
Materiali: la scatola, riviste, colla, scotch, forbici, matite, pastelli, pennarelli.
Sviluppo: nel quinto ed ultimo lato della scatola, si chiede ai partecipanti di raccontare che tipo di attività svolgono durante il tempo libero, ossia quali interessi coltivano, in quali attività sportive si cimentano e che tipo di opportunità sociali vivono durante le giornate

I tre momenti dell'attività:

- Introduzione (20 min.): il conduttore, riprendendo la tematica del presente, spiega ai partecipanti di focalizzarsi sugli aspetti di socialità, che caratterizzano anch'essi il percorso di integrazione dei soggetti. La narrazione è caratterizzata da "mi piace", che presuppone una presentazione delle attività in chiave positiva. Questa attività, prevista al termine di un percorso sulla condivisione di sé impegnativo, è strutturata in modo che i soggetti possano esprimersi liberamente, puntando su quelle caratteristiche e informazioni che sono ritenute piacevoli e facilmente raccontabili e da cui possono scaturire interessi comuni, in grado di spostare la discussione da un piano individuale ad un discorso maggiormente di gruppo;
- Sviluppo (50 min.): il conduttore invita i partecipanti ad intervenire e, sulla base delle illustrazioni, fotografie, disegni presenti sulle scatole, può decidere di passare la parola ad un altro membro del gruppo per arricchire la discussione e portare punti di vista diversi. In questo modo si dovrebbe riuscire a creare una situazione dinamica, che vede il coinvolgimento di più persone contemporaneamente, utile a definire l'appartenenza al gruppo e la nascita di qualche relazione sociale, sulla base di interessi comuni. Può capitare che i partecipanti scoprano di voler praticare un medesimo sport e che nasca la voglia di creare una squadra, organizzarsi per programmare degli allenamenti oppure che vi sia la volontà di scoprire maggiormente il territorio attorno a sé in compagnia;
- Condivisione (20 min.): il conduttore definisce quale argomento trattare e cerca di coinvolgere tutte le persone nella discussione, cambiando tematica quando la conversazione si interrompe. Al termine degli interventi, il conduttore dovrebbe ringraziare i partecipanti per aver collaborato attivamente alla buona riuscita del laboratorio e riportare l'attenzione sull'importanza delle proprie conoscenze pregresse ed esperienze sociali e professionali odierne, in un'ottica di consapevolezza delle proprie competenze e auto-

osservazione sui propri comportamenti, fondamentali per la buona riuscita del percorso migratorio.

Consigli: la scatola della carriera potrebbe diventare uno strumento personale, da implementare, modificare, inserendo nuovi tasselli utili come bagaglio del percorso di integrazione.

9.4 *3° e 4° incontro di gruppo: Le carte delle competenze trasversali*

Diego Boerchi

Per competenze trasversali si intendono tutte quelle competenze spendibili in contesti diversi tra loro; la loro a-specificità permette di utilizzarle per svolgere mansioni e ricoprire ruoli differenti. Rispetto alla distinzione che fanno Levati e Saraò (1998) tra ***work based*** (conoscenze e abilità riferibili a un largo range di mansioni) e in ***worker based*** (che riguardano le modalità di funzionamento del soggetto), nel nostro caso ci riferiamo alle seconde.

La loro caratteristica più importante è quella di essere fondamentali per poter tradurre in modo operativo le competenze tecniche possedute dalle persone. Spesso, infatti, alcune persone non sono in grado di realizzare prodotti o servizi di qualità non perché non possiedano le conoscenze e le abilità tecniche necessarie, ma perché mancano, ad esempio, della capacità di lavorare in gruppo o di coordinare altre persone, di organizzare il proprio lavoro, di monitorarne l'andamento e di rispettare le scadenze. Sono più difficili da sviluppare delle competenze tecniche, e per questo sono sempre più valutate in selezione mentre ricevono meno attenzione in contesti di formazione.

Inoltre, dipendono meno dal contesto e, per questo, sono le competenze che un migrante può più facilmente trasferire in un ruolo lavorativo nella nazione ospitante. Va anche detto, però, che sono spesso competenze che identificano macro aree e che richiedono una specifica azione di contestualizzazione. Ad esempio, la capacità di influenzare il comportamento dell'altro non può essere considerata in modo completo come una competenza se non nella misura in cui viene tradotta, ad esempio, in capacità di vendere, di convincere un pubblico durante un comizio, di ottenere dai sottoposti dei comportamenti efficaci per il raggiungimento di un obiettivo e così via (Gallo, Boerchi, 2011). Una caratteristica importante di queste competenze, quindi, è la loro "trasferibilità", cioè la possibilità di poterle riutilizzare, in seguito ad un processo di ri-contestualizzazione, in un ambiente e/o in un ruolo lavorativo differente.

L'esercitazione dedicata a questo tipo di competenze intende raggiungere due obiettivi principali: il primo è quello di far conoscere questo tipo di competenze, solitamente non note ai migranti ma anche a buona parte della popolazione italiana; il secondo è quello di aiutare ogni partecipante ad identificare quelle che possiede maggiormente a partire dal racconto di esperienze di successo che ne dimostrino il possesso.

L'esercitazione si svolge in due incontri: il primo è dedicato all'introduzione e alla formazione sulle competenze trasversali; il secondo al racconto e all'analisi

di esperienze concrete per identificare le competenze e descriverle nell'apposita scheda. È possibile che l'esercitazione non sia sufficiente per descrivere un quadro preciso delle competenze trasversali di ogni partecipante: nei casi in cui ciò non fosse possibile, sarà compito dell'operatore quello di recuperare le competenze trasversali possedute dal singolo e un elenco di esperienze che ne dimostrino il possesso in alcune esercitazioni successive, non appena ve ne sia la possibilità.

9.4.1 Primo incontro: Conoscere le "competenze trasversali"

Obiettivi:
1. formare al concetto di "competenza trasversale" e alla sua importanza per l'inserimento lavorativo;
2. formare all'utilizzo delle precedenti esperienze, lavorative e non, quali indicatori del possesso di competenze trasversali, ma anche delle competenze tecniche.
Durata: 3 ore
Materiali:
- set di carte di competenze trasversali;
- quattro "categorie" che identificano altrettanti raggruppamenti di competenze trasversali;
- scotch o gomma adesiva.

Lo sviluppo dell'attività:

– Introduzione - Viene introdotta l'attività del giorno definendo il tema e gli obiettivi. Il conduttore ha a disposizione un ampio elenco di competenze trasversali, che ha precedentemente ritagliato in singole carte, e 4 fogli "categorie" che rappresentano altrettante tipologie di competenze trasversali. Il conduttore attacca sul muro i 4 fogli "categorie" e ne dà una prima spiegazione;
– Formazione - Il conduttore chiede ad un partecipante di scegliere una carta a caso e, per aiutare a comprenderla meglio, racconterà una propria esperienza concreta o ne inventerà una plausibile che dimostri il possesso della competenza, sottolineando quanto sia stata importante per poter svolgere al meglio quella specifica attività lavorativa. Per rendere gli esempi più comprensibili e utili, è importante che siano quanto più possibile concreti, vicini ai vissuti dei partecipanti e collegabili in modo lampante alla specifica competenza trasversale. È quindi importante che l'esempio riguardi un'esperienza di successo, un'esperienza che ha permesso di ottenere un buon risultato e che è dipesa da chi l'ha fatta, quindi dalle sue competenze, e non da un lavoro di gruppo o dalla fortuna. È rischioso improvvisare un esempio al momento, per cui è preferibile che l'operatore abbia preparato in anticipo gli esempi che vuole portare. Successivamente, questi cerca di coinvolgere il gruppo nell'identificazione della categoria all'interno della quale la competenza si colloca meglio e, una volta deciso qual è, la carta verrà attaccata al muro con scotch o gomma adesiva. Se all'inizio è difficile coinvolgere i partecipanti a causa della novità del concetto, con l'avanzare dell'esercitazione questi diventeranno sempre più attivi: a questo punto, il conduttore chiederà ai membri del gruppo di raccontare qualche loro

esperienza con la scusa che può essere utile per comprendere meglio quella specifica competenza.

9.4.2 Secondo incontro: Identificare le proprie competenze trasversali

Obiettivi:
3. identificare un set di competenze trasversali che il singolo è convinto di possedere;
4. renderlo più abile nel dimostrare il loro possesso attraverso il racconto mirato di precedenti esperienze lavorative e non.
Durata: 3 ore
Materiali:
- set di carte di competenze trasversali (si suggerisce l'utilizzo del Repertorio di Soft Skill legate all'esperienza migratoria del progetto FAMI DimiCome, più sotto riportate);
- scheda delle competenze trasversali.

Lo sviluppo dell'attività:

- Introduzione – Si ricorda ai partecipanti l'attività fatta nell'incontro precedente e si comunica l'obiettivo del secondo incontro, che è quello di aiutarli ad identificare le loro competenze trasversali a partire da racconti di loro esperienze precedenti;
- Analisi - Il conduttore chiede ai partecipanti di identificare, dall'elenco di competenze che ora ognuno di loro ha in mano, quella che ritengono di possedere maggiormente. Inoltre, si chiederà loro di identificare un'esperienza che lo dimostri. Se nell'incontro precedente si è riusciti a raccogliere già alcuni racconti, è bene esplicitare che inizialmente possono essere ripresi anche quelli. Dopo aver lasciato un po' di tempo per la riflessione personale, si chiede ad ogni partecipante di indicare qual è la competenza che ha scelto e di raccontare l'esperienza in cui l'ha usata. Infine, si cercherà, con l'aiuto degli altri membri del gruppo, di identificare 1-2 ulteriori competenze trasversali che probabilmente sono emerse in quell'esperienza. Ad un primo giro, sarebbe bene che ne seguisse almeno un secondo in cui ogni membro identifichi una seconda competenza e racconti un'ulteriore esperienza;
- Compilazione scheda – L'ultima fase consisterà nel chiedere ai partecipanti di scrivere, negli spazi della colonna di sinistra dell'apposita scheda, le competenze identificate, eventualmente aggiungendone altre fino ad un massimo di sei. Successivamente, sulla colonna di destra, si chiederà loro di indicare, con un breve titolo, fino a 4 esperienze di successo che dimostrino il possesso di quella specifica competenza, come da esempio nella pagina seguente;
- Conclusione – Il conduttore ricorda che è importante investire su scelte professionali che permettano loro di sfruttare questo loro "tesoro" e che è altrettanto importante essere pronti, durante i colloqui di lavoro, non solo ad elencare le proprie competenze trasversali ma anche a dimostrare che le si possiede attraverso il racconto delle precedenti esperienze.

Nome _____

Competenze Trasversali	Esperienze
Intraprendenza	Avvio negozio
	Sperimentazione nuova modalità di promozione del negozio
	Proposta di modificare le procedure per l'organizzazione dei turni
	Acquisto casa
Sensibilità interpersonale	Aver aiutato due famigliari a fare pace dopo un litigio
	Aver favorito una vendita mediando tra venditore e compratore
	Aiutare a risolvere i conflitti all'interno del centro di accoglienza

Intraprendenza	Problem solving
Leadership	Ricerca delle informazioni
Multi-tasking	Sensibilità Interculturale
Ordine e precisione	Sensibilità interpersonale
Orientamento al cliente	Teamworking
Orientamento al risultato	Pianificazione
Perseveranza	Persuasività

Adattamento	Collaborazione
Affidabilità	Comunicazione
Apertura mentale	Concentrazione
Apprendimento	Consapevolezza organizzativa
Assertività	Coscienziosità
Atteggiamento amichevole	Creatività
Autocontrollo	Decision Making
Autonomia	Empatia
Capacità di coping	Gestione del tempo

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea
MINISTERO DELL'INTERNO
FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020
OS2 Integrazione/Migrazione legale, ON3 Capacity Building - lett. m) Scambio di buone Pratiche
ESPoR
European Skills Portfolio for Refugees
COMPETENZE ORGANIZZATIVE

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea
MINISTERO DELL'INTERNO
FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020
OS2 Integrazione/Migrazione legale, ON3 Capacity Building - lett. m) Scambio di buone Pratiche
ESPoR
European Skills Portfolio for Refugees
COMPETENZE RELAZIONALI

COMPETENZE COMUNICATIVE

COMPETENZE PERSONALI

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea
MINISTERO DELL'INTERNO
FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020
ESPoR
European Skills Portfolio for Refugees

COMPETENZE ORGANIZZATIVE

Consapevolezza organizzativa	Orientamento al risultato
Gestione del tempo	Pianificazione
Multi-tasking	Problem solving

COMPETENZE COMUNICATIVE

Comunicazione	Persuasività
Empatia	Ricerca delle informazioni

COMPETENZE RELAZIONALI

Atteggiamento amichevole	Sensibilità Interculturale
Collaborazione	Sensibilità interpersonale
Leadership	Teamworking
Orientamento al cliente	

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea
MINISTERO DELL'INTERNO
FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020
OS2 Integrazione/Migrazione legale, ON3 Capacity Building - Mil. int Scambio di buone Pratiche
ESPoR
European Skills Portfolio for Refugees

COMPETENZE PERSONALI

Adattamento	Concentrazione
Affidabilità	Coscienziosità
Apertura mentale	Creatività
Apprendimento	Decision Making
Assertività	Intraprendenza
Autocontrollo	Ordine e precisione
Autonomia	Perseveranza
Capacità di coping	

Scheda delle competenze trasversali

Nome

Competenze trasversali	Esperienze

9.5 *5° e 6° incontro di gruppo: Come formarsi e lavorare in Italia*

Stefano Pasta

Uno dei rischi che può incontrare un immigrato alla ricerca del lavoro è quello di fare scelte che non siano congruenti con le opportunità formative e il mercato del lavoro locale. Questi incontri sono stati pensati per fornire alcune conoscenze di base sul mercato del lavoro e sulle opportunità di formazione in Italia con approfondimenti sulla situazione locale. Ne consegue che, a differenze della progettazione degli altri incontri, in questo caso si forniranno dei suggerimenti sull'impostazione e su alcune utili fonti informative, ma a ciascun gruppo è chiesto di progettarlo di volta in volta per garantire che le informazioni siano aggiornate e contestualizzate.

Interessa che gli utenti acquisiscano conoscenze generali sul sistema italiano, ma soprattutto riescano a focalizzarsi su opportunità o settori di interesse per il proprio percorso, acquisendo dunque la capacità di collocarsi nel quadro italiano. Un ruolo fondamentale è da attribuire ai conduttori nel calibrare, in fase preparatoria degli incontri, le informazioni da fornire al gruppo in base al livello dei componenti, con l'attenzione che potrebbe essere eterogeneo tra i diversi membri.

Non prevediamo che al termine dell'incontro gli utenti abbiano una conoscenza approfondita del mercato del lavoro italiano ma, avendo chiaro il quadro generale, sappiano dove cercare le informazioni necessarie per affrontare le questioni poste dalla propria esperienza professionale e formativa. Quindi, da un lato verranno già fornite alcune informazioni, dall'altro si forniranno strumenti per approfondire quelle di interesse personale.

Per facilitare il coinvolgimento nel gruppo, si suggerisce continuamente di alternare momenti di discorso frontale tenuto dal conduttore a scambio con gli utenti (facendo emergere anche falsi luoghi comuni e miti sul tema del lavoro diffusi tra i migranti stessi) e ricerca nel Web. L'utilizzo di slide per accompagnare la lezione e la possibilità di consultare direttamente dei siti internet richiedono che si verifichi, prima degli incontri, la disponibilità degli strumenti tecnici necessari.

Le aree di approfondimento che andranno trattate durante il corso dell'incontro sono quattro e verranno descritte qui di seguito.

9.5.1 Primo incontro: il mercato del lavoro

Con l'incontro di intendono raggiungere due obiettivi. Il primo è quello di far comprendere come funziona il lavoro nella nazione ospitante, come vi si accede, e quali sono le principali tipologie di contratto. Senza pretesa di esaustività, si intende fornire agli utenti alcune informazioni su come cercare il lavoro, chiarendo quali documenti sono necessari per il lavoro regolare e facendo riferimento ad agenzie interinali, sportelli di privati a questo dedicati (ad esempio dei centri di ascolto, di associazioni di volontariato, dei sindacati, ecc…), sportelli degli enti locali: si tratta di un tipo di informazione che varia molto a seconda del contesto locale. Si può inoltre incentivare la ricerca online: in questo senso può essere utile fare un esempio di ricerca online su uno dei portali principali.

Il secondo è quello di fornire alcune informazioni sul sistema produttivo italiano e sulle sue influenze sul mercato del lavoro nazionale e regionale, sottolineando come tale conoscenza possa servire per una più efficace ricerca del posto di lavoro e per mirare la formazione nella giusta direzione. A questo proposito, è possibile che i partecipanti pongano delle domande alle quali non si riesce a rispondere nell'immediato. In tali situazioni, non si improvvisano risposte "plausibili", ma queste si rimandano ad un incontro successivo prima del quale il conduttore si aggiornerà in modo tale da potervi arrivare preparato.

Si elencano alcune delle tematiche che possono essere affrontate: la scelta è affidata al conduttore dei gruppi in base al gruppo. Oltre alla conoscenza in sé, è utile fornire stimoli su come ricercare e approfondire tali informazioni: la ricerca sul Web ma anche servizi specifici, a partire dai sindacati: le sigle principali e il rimando alle categorie di settore; localizzare le sedi più vicine; quando è utile rivolgersi ai sindacati e quali di essi hanno un ufficio per stranieri.

Argomenti (da scegliere in base al gruppo):

- Dare alcune informazioni sul mercato del lavoro regionale (quali settori sono più attivi, quali in crisi); può essere utile fare degli esempi di stipendi medi per lavori standard; molti dati sono disponibili sul sito dell'Istat, ma occorre valutare il rischio di eccessiva specificità in base al livello del gruppo;
- Lavoro in nero e lavoro regolare;
- Lavoro full-time/part-time;
- Le tipologie di contratti a grandi linee (indeterminato, determinato, soci di cooperative, collaborazioni occasionali, contratti di collaborazione continuativa, voucher) e il lavoro autonomo (partita iva), sottolineando come "il posto fisso" e il contratto a tempo indeterminato siano sempre più rari anche per gli italiani. Sottolineare che le condizioni contrattuali variano anche a seconda della categoria e che conviene quindi leggere il contratto di lavoro e la busta paga insieme ad esempio a un sindacalista;
- Stipendio netto, stipendio lordo e busta paga;
- Licenziamento/dimissioni;
- Malattie, ferie e infortuni sul lavoro;
- Sussidio di disoccupazione;
- Legame tra forme di lavoro e permessi di soggiorno.

9.5.2 Secondo incontro: il sistema formativo

Il punto di partenza può essere uno schema che permetta di inquadrare, anche cronologicamente, il sistema della formazione della nazione ospitante. Non interessa che gli utenti si concentrino sulle singole sottodivisioni ma che, al termine dell'incontro, siano in grado di conoscere le principali scansioni del sistema scolastico e della formazione professionale. È inoltre utile che, accanto alle dizioni formali, vengano poi acquisiti dagli utenti anche i nomi che si utilizzano nel linguaggio comune (asilo, scuola elementare, medie, superiori). Si chiede inoltre di focalizzare l'attenzione sulle informazioni che possano essere utili per la particolare condizione dei richiedenti asilo: il conduttore, conoscendo i componenti del gruppo, può in tal senso preparare prima delle lezioni una serie di informazioni finalizzate all'interesse del gruppo. Ad esempio,

può essere utile dare informazioni sui centri di istruzione per adulti, cercando nel Web quelli della provincia di riferimento, e sui corsi per adempiere all'obbligo scolastico, spesso richiesto come requisito per la candidatura a postazioni di lavoro.

Infine andrà trattato il tema, spesso problematico, del riconoscimento legale dei titoli di studio acquisiti nei paesi di origine o in paesi terzi da parte dei migranti. In ogni caso è bene sottolineare che il progetto ESPoR ha tra le proprie finalità proprio quella di favorire una progettazione di carriera che valorizzi le competenze precedentemente acquisite, impiegandole per occupazioni che non necessitano di un riconoscimento formale.

Altra area tematica da affrontare è la possibilità di frequentare corsi di formazione professionalizzanti di breve periodo (uno o più mesi). È importante, eventualmente confrontandosi con gli operatori dei centri in cui i profughi sono ospitati, contestualizzare questo tipo di informazioni in relazione alle opportunità offerte dalla zona in cui si trovano i centri. Particolare attenzione va data alle offerte di formazione degli enti pubblici locali, di enti privati (privilegiando chi fornisce corsi gratuiti) e ad indicare centri ove è possibile avere orientamento in tal senso, iniziando a svolgere una breve ricerca online evidenziando i corsi possibili.

Si suggerisce di spiegare cosa siano le borse lavoro e i tirocini, talvolta proposti ai richiedenti asilo nel loro percorso di integrazione.

Va altresì sottolineato come ciascun corso preveda dei requisiti (età, residenza, tipo di documenti, segnalazione da ente del terzo settore o dai servizi sociali, costi, eventuale periodo di disoccupazione). A tal fine è importante spiegare la differenza tra inoccupati (chi non ha mai lavorato regolarmente) e disoccupati (chi ha lavorato, anche per un breve periodo, in modo regolare e ha poi terminato il lavoro) e accennare all'utilità e/o necessità di mettersi in collegamento con i centri pubblici per l'impiego.

Qualora il livello di formazione culturale del gruppo lo permetta, può altresì essere utile fare un riferimento al Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF), soprattutto per coloro che intendono e potrebbero avere la possibilità di spostarsi in un'altra nazione europea.

9.6 7° *incontro di gruppo: Le Carte delle professioni*

Alessandro Buffoli

L'utilizzo dell'immagine in orientamento ha una lunga tradizione. Un esempio classico è il Photolangage, strumento che sfrutta il potenziale metaforico del linguaggio iconico al fine di aiutare le persone a narrare il proprio mondo interno. Questa tecnica prevede che il conduttore formuli una domanda al gruppo dei partecipanti e che ciascuno di questi, da un nutrito insieme di immagini messe a disposizione, possa scegliere quella maggiormente evocativa del proprio vissuto. Stimolato da quest'immagine, il soggetto può poi esplicitare verbalmente al gruppo le ragioni della sua scelta e da questo cominciare la propria narrazione.

Un altro esempio dell'utilizzo di immagini in orientamento è la creazione di questionari di interessi scolastico-professionali che ricorrono all'utilizzo di immagini. Invece di descrivere le attività lavorative, questi strumenti forniscono rappresentazioni iconografiche delle stesse, aggirando eventuali difficoltà linguistiche e spesso offrendo

stimoli più aderenti all'esperienza quotidiana dei rispondenti. L'obiettivo di questo tipo di strumenti è molto diverso da quello del Photolangage. Da un lato, si ha uno strumento eminentemente proiettivo, finalizzato all'esplorazione del proprio mondo interiore ed alla sua conseguente narrazione a sé ed agli altri. Dall'altro, invece, si hanno degli strumenti che mirano a misurare un costrutto, fornendo al soggetto informazioni relativamente stabili ed "oggettive" su di sé. È il caso dell'inventario di interessi professionali MIPII (Boerchi, Magnano, in press), che è suggerito per questa esercitazione anche se con modalità diverse rispetto alla somministrazione standardizzata.

L'obiettivo generale di questa esercitazione è quello di aiutare i partecipanti ad individuare i propri interessi e obiettivi professionali e, conseguentemente, cominciare a riflettere sui passi da compiere. La messa a fuoco dei propri interessi è un passo centrale per qualsiasi utente coinvolto in un percorso di definizione di carriera. I vantaggi di svolgere una professione in linea con i propri interessi sono molteplici come, ad esempio, l'aumento del senso di efficacia e della soddisfazione generale, il maggiore impegno profuso, una superiore disponibilità ad affrontare le difficoltà. La definizione degli interessi non è un passaggio scontato perché è necessario, da un lato, rivolgere lo sguardo verso sé stessi e mettere a fuoco attività che possano risultare piacevoli e per le quali si siano sviluppate le abilità necessarie per svolgerle al meglio. Dall'altro lato, è fondamentale conoscere l'ambiente socio-professionale nel quale si è inseriti. Al mutare del contesto, cambiano non solo le opportunità lavorative, ma le stesse professioni possono essere svolte in modo assai diverso. Questo aspetto è cruciale per coloro che provengono da paesi e culture a volte molto distanti da quelle nelle quali si vogliono inserire. Ad esempio, la professione di contadino prevede conoscenze, competenze e attività diverse se essa viene svolta con modalità tradizionali da una famiglia in Africa oppure in un'azienda agricola in Europa. Inoltre, le realtà socio-produttive dei vari paesi si discostano tra loro, a volte sensibilmente. Pertanto, in alcune parti del mondo esistono professioni che non sono richieste in altri stati e, specularmente, in questi ultimi si troveranno mansioni non presenti altrove. Un migrante dovrà quindi, con ogni probabilità, ristrutturare la propria rappresentazione del mercato del lavoro in base alle caratteristiche del territorio di accoglienza. Come è necessario imparare la lingua del paese ospite, sarà quindi altrettanto importante declinare gli interessi professionali in base alla nuova realtà.

Per l'esercitazione è sufficiente un solo incontro, anche se vi è la possibilità che la compilazione delle schede sia incompleta e possa costituire un compito che il partecipante può completare in modo autonomo prima dell'incontro successivo.

Obiettivi:
1. focalizzare le aree di interesse professionale;
2. cominciare ad identificare le competenze necessarie, cioè quali si possiedono e quali sono da acquisire.
Durata: 3 ore
Materiali:
- una selezione di carte delle professioni MIPII (Boerchi, Magnano, in press) per ciascun partecipante comprendente 4 carte bianche;
- tre schede delle professioni per ciascun partecipante;
- fogli bianchi.

Sviluppo:

- Introduzione (10 min.) Viene introdotta l'attività del giorno definendo il tema e gli obiettivi;
- Carte delle professioni (20 min.) vengono presentate le carte delle professioni al gruppo. Si suggerisce di eliminare, tra tutte quelle che compongono il MIPII, quelle che si ritiene siano troppo distanti dall'interesse e dalle possibilità concrete dei partecipanti. Ciascuno, poi, dovrà identificare tra di esse quelle che preferisce: solitamente 5-10. Saranno messe a disposizione anche 4 carte bianche che rappresentano una sorta di "jolly" sulle quali il partecipante potrà indicare il nome di professioni non presenti tra quelle messe a disposizione;
- Compilazione della scheda (90 min.) Si inviteranno gli utenti a selezionare, tra le professioni che hanno scelto all'inizio, una che rappresenti il lavoro ritenuto ideale per sé, una sorta di "lavoro dei sogni". Questa mansione non è necessariamente inaccessibile o irrealistica, ma può essere un obiettivo a lunga scadenza, poco realizzabile nel contesto immediato. Accanto a questa, il singolo dovrà selezionare una o due professioni ritenute interessanti e realisticamente ricopribili nel prossimo futuro. Verrà consegnata la scheda che si trova al termine di questa sezione, con la richiesta di compilarne una per ognuna delle tre professioni. L'obiettivo è quello di offrire uno spazio di riflessione sistematica sui possibili obiettivi lavorativi. Se il "lavoro dei sogni" risultasse essere un'opzione possibile nel breve periodo, è bene che il partecipante compili comunque le tre schede per esercitarsi e migliorare la propria capacità di confrontare le risorse possedute con quelle richieste da una specifica professione. Durante la compilazione, i partecipanti potranno parlare ed aiutarsi tra di loro, mentre il conduttore passerà regolarmente da un partecipante all'altro per aiutarlo e verificare che quanto scritto abbia senso;
- Discussione in plenaria (60min.) La parte finale consisterà nella condivisione con il gruppo di una professione a testa, preferibilmente quella che è più probabile riesca a svolgere in tempi accettabili. Il gruppo potrà aiutarlo a definire meglio il ruolo professionale e a identificare le competenze possedute e quelle che è necessario che il singolo sviluppi ulteriormente. L'obiettivo più importante di questa fase, però, è quello di far sperimentare ad ogni partecipante il compito di raccontare ad altri la professione che intenderà svolgere: questo gli permetterà di iniziare a identificarsi nella professione e lo spingerà a migliorare la sua capacità di raccontarsi ad altri, capacità fondamentale nei processi di selezione e che sarà il cardine dell'esercitazione successiva.

Scheda delle professioni

Nome _____

Nome della professione	
Cosa fa? (principali mansioni svolte)	
Requisiti richiesti (es. qualifiche, certificazioni)	
Dove e come lavora? (imprenditore, libero professionista, in azienda, nella pubblica amministrazione, ...)	
Che caratteristiche deve possedere chi svolge questa mansione?	
Per svolgere questo lavoro: cosa ho?	
Per svolgere questo lavoro: cosa mi manca?	
Se scegliessi questa professione: vantaggi	
Se scegliessi questa professione: svantaggi	

9.7 *8° incontro di gruppo: Come raccontare la propria professionalità*

Sara Jukic

Giunti a questo punto del percorso ESPoR, è necessario che il racconto delle proprie precedenti esperienze lavorative diventi più preciso e più affidabile al fine di raggiungere due obiettivi: il primo è quello di favorire ulteriormente sia l'identificazione di competenze che la percezione di autoefficacia rispetto al loro possesso e alla capacità di poterle utilizzare anche in contesti diversi; il secondo è quello di migliorare la capacità di raccontare, a futuri consulenti di carriera e a potenziali datori di lavoro, le proprie competenze in modo convincente.

Questo incontro cercherà di raggiungere i due obiettivi sopra indicati attraverso la simulazione di colloqui di selezione. Inizialmente si condurranno due simulazioni, con i partecipanti che si ritiene possano essere più disponibili. Successivamente, la compilazione di una scheda permetterà loro di prepararsi e le simulazioni successive dimostreranno che si può essere più efficaci e convincenti se non si arriva del tutto sprovveduti ad un appuntamento così importante. Più che la formazione al modo migliore di sostenere un colloquio di selezione, l'obiettivo principale dell'incontro è quello di far comprendere l'importanza di essere capaci di raccontare le proprie esperienze in modo organizzato e mirato al fine di proporsi con più efficacia sul mercato del lavoro.

Prima di descrivere nel dettaglio la struttura dell'incontro, proponiamo di far riferimento ad un metodo che viene spesso utilizzato dai selezionatori per raccogliere racconti affidabili sul possesso di specifiche competenze dei candidati, noto con l'acronimo STAR. È bene che le simulazioni seguano questa struttura in modo che i partecipanti imparino a raccontare le proprie esperienze in modo più strutturato, preciso e completo.

9.7.1 Il metodo STAR

Questo metodo è definito con l'acronimo "S.T.A.R." poiché favorisce il racconto strutturato di:

S - una Specifica esperienza, solitamente professionale ma non solo,
T - in cui si è dovuto svolgere un compito, o Task,
A - il quale ha presupposto un'Azione
R - che ha portato ad un Risultato

La condivisione di un'esperienza attraverso un metodo come quello proposto si rivela utile poiché permette:

- l'elaborazione di una n arrazione attraverso un procedimento strutturato e ripetibile;
- l'emersione e la valorizzazione di un bagaglio di competenze sviluppate in svariati contesti di apprendimento (formali, non formali e informali);
- la condivisione di informazioni basate su fatti realmente accaduti e sperimentati;
- la contestualizzazione della propria esperienza professionale attraverso esempi concreti e di la contestualizzazione della propria esperienza profes-

sionale attraverso esempi concreti e di semplice elaborazione e trasmissione.semplice elaborazione e trasmissione.

Nello specifico, attraverso il metodo Star si andrà a raccontare un'esperienza pregressa in forma di storia, la un'esperienza pregressa in forma di storia, la quale dovrà mettere in luce:quale dovrà mettere in luce:

- **S – la situazione potenzialmente critica.** Nella descrizione sarà importante essere specifici e dettagliati per permettere all'interlocutore di comprendere chiaramente ciò che si vuole trasmettere. La situazione raccontata potrà provenire da un'esperienza lavorativa precedente, da un esperienza di volontariato, o da un accaduto afferente alla sfera più formativa quale il periodo universitario. In ogni caso è bene che il racconto non si discosti troppo dal contesto lavorativo e che segua le 5 W del giornalismo (Chi? Che cosa? Quando? Dove? Perché?). La scelta della situazione da raccontare sarà funzionale alla valorizzazione di una competenza o di un comportamento utile al ruolo per cu i ci si candida.

es. *I ricavi pubblicitari del giornale per cui lavoravo stavano diminuendo a causa della perdita di un gran numero di inserzionisti.*

- **T – il compito o la sfida che vi si poneva di fronte.** Sarà importante evidenziare il lato problematico di tale obiettivo poiché più esso risulterà complesso e difficoltoso, più sarà possibile valorizzare l'efficacia dell'intervento adottato. In altri termini, il racconto del compito da affrontare potrà essere strutturato in termini negativi poiché saranno poi l'azione e il risultato (le due fasi successive) ad essere enfatizzate attraverso l'uso di espressioni positive. È bene ricordarsi che ciò che il metodo Star offre non è solamente un modo per pensare e raccontare la propria professionalità, ma anche e soprattutto un efficace metodo per "venderla" al proprio interlocutore!

es. *Mi era stato affidato il compito di trovare strategie utili all'aumento del 10% del numero degli inserzionisti rispetto all'anno precedente.*

- **A – le azioni messe in campo per af frontare la situazione.** Nella descrizione sarà necessario essere quanto più dettagliati possibile e incentrati sulla valorizzazione delle attività messe in campo da sé stessi piuttosto che dagli altri colleghi o dal gruppo di lavoro. Sarà utile quindi parl are in prima persona (evitare l'utilizzo del "noi") utilizzando espressioni positive e incentrando il racconto sui passaggi che hanno portato all'esito positivo della sfida. Potrebbe rivelarsi utile l'esplicitazione della personale modalità di analizzare l a problematica. L'obiettivo del racconto dell'azione intrapresa sarà quello di mettere in luce le competenze professionali e/o capacità attitudinali richieste per la risoluzione del problema senza il bisogno di esplicitarle direttamente.

es. *La mia strategia si è basata sulla progettazione di un pacchetto promozionale e sul confronto dello stesso con quelli proposti dagli altri giornali presenti sul territorio. Ho inoltre organizzato un corso di formazione per i commerciali, coinvolgendo esperti nel settore e docenti universitari, dove abbiamo*

potuto discutere ed esplorare nuove strategie di vendita maggiormente competitive ed efficaci.

- **R - il risultato delle azioni intraprese**. Assicurarsi che la descrizione del risultato ottenuto sia trasmessa in termini positivi (evitare l'uso del "non") e oggettivi (consigliato l'uso di eventuali dati numerici anche se indicativi) e che sia abbastanza specifica da mettere in luce il ruolo svolto nel raggiungimento di tale risultato. Sarà importante essere specifici nella descrzione evitando inutili divagazioni e incertezze. Si consigli di anticipare le domande evitando di inserire esempi che non agevolano la descrizione di sé in termini positivi. Tuttavia, è bene tenere presente che alcuni esempi di risultati non positivi, se condivisi in modo adeguato possono rivelarsi funzionali alla valorizzazione di qualità personali quali la capacità di affrontare le avversità, oppure l'adattabilità in svariate situazioni.

es. *Le azioni intraprese sono risultate efficaci a tal punto che abbiamo incrementato il numero dei nostri inserzionisti del 20%!*

9.7.2 Le attività

Obiettivi
- Migliorare la capacità di raccontare in modo organizzato di esperienze pregresse;
- Migliorare la capacità di dimostrare il possesso di competenze attraverso il racconto di esperienze pregresse
- Favorire un atteggiamento positivo verso il colloquio di selezione;
- Migliora re la capacità di sostenere con efficacia un colloquio di selezione.

Durata: 3 ore

Materiali
- Scheda delle esperienze professionali

Processo

– Introduzione (15 min.) Viene introdotta l'attività del giorno esplicitando il tema e gli obiettivi dell'incontro;
– Conduzione di due colloqui di selezione (30 min.) Si simuleranno due colloqui di selezione invitando due membri del gruppo a parteciparvi. Prima di simulare i colloqui, si concorderà con loro qual è la professione per la quale si candidano, scegliendo preferibilmente quella che hanno identificato come più fattibile nella precedente esercitazione delle Carte delle professioni. Il tempo per questa prima fase può sembrare limitato, ma è possibile che si possa concludere anche più celermente di quanto previsto perché i partecipanti faticheranno molto a raccontare le proprie precedenti esperienze di lavoro. Il conduttore sceglierà una competenza tra quelle importanti per il ruolo scelto e che ritiene in partecipante possieda e possa dimostrare con il racconto. Il "selezionatore" inizialmente porrà la domanda "Mi racconta un'esperienza in cui ha dovuto <competenza>?". In seguito ad un primo racconto che, verosimilmente, sarà molto scarno, proverà a supportarlo seguendo la struttura della STAR, ma senza aiutarlo eccessivamente, in modo da rendere più evidente lo scarto tra la simulazione condotta

in questa fase e quella che verrà condotta successivamente. L'operatore, quindi, gli porrà delle domande che lo guidino in questo percorso quali: "S – Con chi era? Quando è successo? Dov'era? … T – Che cosa deve fare una persona in quella situazione? A – Che cosa ha concretamente fatto? R – Che cosa ha ottenuto comportandosi in quel modo?". Alla fine dei due colloqui, il conduttore sottolineerà la necessità che il racconto migliori e che, per questo, è necessario prepararsi;

– Compilazione della scheda (45 min.) Si hanno a disposizione più schede sulle esperienze professionali e si chiede ad ogni partecipante di compilarne almeno una il più possibile collegata ad una o più competenze coerenti con la professione, scelta e descritta nella precedente esercitazione, rispetto alla quale sperano di poter sostenere il prima possibile un colloquio di selezione. A seconda del livello di alfabetizzazione del gruppo, la scheda potrà essere presentata in modo completo o in precedenza potranno essere eliminate alcune parti per semplificarla;
– Conduzione di ulteriori colloqui di selezione (60 min.) Il conduttore, che nella fase precedente avrà supportato con un po' più di attenzione i due membri che hanno simulato il colloquio di lavoro all'inizio dell'esercitazione, li inviterà a sostenere di nuovo il colloquio, permettendo loro di tenere in mano la scheda appena compilata. In quest'occasione porrà più domande al candidato in modo da guidarlo meglio e da aiutarlo ad essere più completo nel racconto dell'esperienza, facendosi ispirare da alcune domande riportate di seguito. Sarà gioco facile dimostrare che, una volta che ci si è preparati, si risulta più completi, più mirati e più convinti nel raccontare le proprie esperienze, risultando così più convincenti ed aumentando la probabilità di essere assunti dal datore di lavoro. Successivamente, si simuleranno altri colloqui di selezione con alcuni dei restanti membri del gruppo e, immediatamente, si condivideranno i punti di forza del partecipante e le aree di miglioramento. Siccome, come si è detto in precedenza, questo incontro non è finalizzato primariamente alla formazione sulla conduzione di un colloquio di lavoro, non è necessario che tutti lo simulino: per le altri parti del gruppo sarà comunque utile perché farà loro comprendere l'importanza del racconto delle loro precedenti esperienze e ne migliorerà comunque la capacità;
– Presentazione del Metodo STAR (20 min.) Durante l'esercitazione, il metodo STAR viene usato dal conduttore ma senza che i partecipanti ne vengano informati. Alla fine dell'incontro, può essere utile esplicitarlo, citando alcuni dei racconti dei partecipanti come esempi delle quattro fasi;
– Conclusioni (10 min.) Alla fine dell'incontro, il conduttore ripercorre i momenti vissuti, sottolinea ulteriormente i miglioramenti ottenuti dopo la compilazione della scheda e invita i partecipanti a compilare ulteriori schede su altre esperienze che ritengono possano convincere un selezionatore ad assumerli.

Fase 1 Situazione	Chi ha coinvolto la situazione problematica? Che cosa è successo? Dove siamo nel racconto? Quando è successo? Perché vi siete trovati in tale situazione?
Fase 2 Task o Compito	Qual è stato il problema? (indettaglio) Cosa ha reso il problema di difficile risoluzione? Cosa ti è stato chiesto di fare? (in dettaglio) Era la prima volta che affrontavi una sfida del genere?
Fase 3 Azione	Come hai analizzato il problema? Quali alternative hai valutato? Cosa hai deciso di fare concretamente? (in dettaglio)
Fase 4 Risultato	Cosa ha cambiato la tua azione? (in dettaglio) Perché è stata importante? (in dettaglio) Come si è risolto il problema? Cosa hai imparato?

Scheda delle esperienze professionali

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea
MINISTERO DELL'INTERNO
FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020
OS2 Integrazione/Migrazione legale, OS3 Capacity Building - Int. n) Scambio di buone Pratiche

ESPoR
European Skills Portfolio for Refugees

Nome

Come si chiama il lavoro?	
In quale periodo l'ho fatto? (dal... al...)	
Per chi lavoravo? (nome azienda o altro ente)	
Dove l'ho fatto? (in azienda, all'aperto, in casa, etc.)	
Con chi dovevo collaborare? (lavoro di squadra, lavoro autonomo, presenza di un responsabile, etc.)	
Cosa facevo nello specifico? (mansioni svolte)	
Cosa dovevo avere per fare questo lavoro? (eventuali certificati, laurea, etc.)	
Cosa dovevo sapere per fare questo lavoro? (competenze possedute)	
Cosa ho imparato grazie a questo lavoro? (competenze e capacità acquisite)	
Cosa è stato per me difficile in questo lavoro? (difficoltà riscontrate)	
Se scegliessi di fare nuovamente questo lavoro: Quali sarebbero i vantaggi? Quali gli svantaggi?	
Mi piacerebbe trovare un lavoro simile? (aspettative future)	

9.8 *Back office: redazione del documento finale*

Alessandro Buffoli e Veronica Hurtubia

Una volta concluse le attività di gruppo, l'operatore si dedicherà alla redazione del documento finale sistematizzando il percorso di ciascun migrante all'interno della struttura predisposta. Il risultato dovrà essere considerato una bozza da portare all'ultimo incontro con il migrante, i cui obiettivi e modalità di conduzione verranno descritti nel paragrafo successivo, per condividerlo con lui ed eventualmente completarlo.

Il documento di sintesi dev'essere il più completo possibile e comprendere esperienze, competenze, ma anche aspettative di carriera. Esso si compone delle seguenti 5 parti: 1) breve narrazione della propria carriera; 2) percorso educativo; 3) esperienze lavorative; 4) competenze tecniche e trasversali; 5) proiezione professionale futura. Tale documento non va inteso né redatto come se fosse un curriculum vitae, che invece ha obiettivi di promozione verso il mercato del lavoro e contiene informazioni di volta in volta selezionate in base al destinatario. All'opposto, il documento finale può costituire un'ottima base dalla quale partire per redigere in un tempo successivo il curriculum vitae, sia perché possiede tutte le informazioni necessarie, sia perché fornisce indicazioni in merito a quali sono i lavori o i settori lavorativi maggiormente consoni agli interessi e alle capacità del migrante.

La stesura inizia con le parti 2, 3 e 4, inerenti le esperienze formative e lavorative, formali e non, e le competenze maturate. Successivamente, è necessario e si è nelle condizioni di poter procedere ad una sintesi che restituisca unitarietà al profilo dell'utente. Questo è il passaggio chiave in tutte le consulenze di orientamento e ne rappresenta il fine: la definizione di sé e la prefigurazione di mete da raggiungere costituiscono due prodotti della consulenza che sono disposti rispettivamente all'inizio (parte 1) e in coda al documento (parte 5).

La ragione di questa disposizione sta nel carattere sintetico che le due pagine esprimono. La prima ha il compito di presentare il soggetto: recherà i dati anagrafici e la fotografia, ma conterrà anche – e soprattutto – una narrazione che offra il profilo della persona. Questa pagina costituisce dunque una sorta di prologo, assolvendo una funzione contemporaneamente introduttiva e interpretativa rispetto al contenuto delle pagine che seguiranno. Da qui l'opportunità di compilare questa sezione in ultima battuta, dopo che si ha avuto l'opportunità di rivedere e sintetizzare le esperienze vissute e le competenze maturate dal migrante.

L'ultima pagina ha anch'essa un carattere sintetico, ma cambia l'orizzonte temporale. Passato e presente hanno definito la presentazione iniziale, ora occorre proiettarsi nel futuro. Pertanto, la pagina finale esprime la dimensione progettuale emersa dalla consulenza e offre il senso, la direzione e gli obiettivi che il singolo ha manifestato. È il frutto del percorso effettuato e, proprio per la proiezione verso il futuro che esprime, è il passo finale che l'orientatore sarà chiamato a inserire. Essa deve contenere quelle considerazioni che si ritiene siano importanti per lo sviluppo di carriera del soggetto. Possono essere inclusi gli interessi e gli ambiti preferiti nei quali declinare gli interessi, i valori professionali e gli obiettivi professionali di ciascuno.

La compilazione del documento finale del percorso ESPoR presuppone che il migrante abbia partecipato attivamente a tutte le attività proposte in precedenza dall'operatore. La fase di compilazione, infatti, dev'essere alimentata con le informazioni che sono emerse in precedenza relativamente alle attività formative e lavorative, alle proprie competenze tecniche e trasversali ed in funzione di obiettivi di carriera più realistici e sentiti maggiormente come propri e raggiungibili. In caso di assenze, a seconda di quando queste sono avvenute, mancheranno delle informazioni e il partecipante potrebbe manifestare un livello di maturazione non ottimale rispetto alle sue aspettative di carriera. Sarà compito dell'operatore quello di cercare di compensare le mancanze, utilizzando il colloquio finale o altre iniziative che riterrà utili per poter colmare gli eventuali gap.

Tutte le informazioni inserite nel documento finale devono essere riportate in due lingue, di cui una familiare all'utente (la sua lingua madre o un'altra lingua che conosce bene) e l'altra utile per presentarsi al contesto di riferimento. A coloro che desiderano rimanere in Italia si suggerirà di redigerlo in italiano e nella loro lingua familiare; coloro che stanno considerando la possibilità di stabilirsi in un paese europeo diverso dall'Italia potranno invece scegliere, oltre alla lingua che gli è familiare, direttamente la lingua del paese in cui vorrebbero andare; altri, invece, possono scegliere di utilizzare l'inglese semplicemente perché è la lingua più conosciuta e quindi più facile da spendere in contesti diversi.

Stesura documento ESPoR

Di seguito, sono riportate alcune indicazioni in merito alla compilazione delle diverse sezioni del documento. Se alcune delle voci previste non dovessero avere dati a sufficienza per poter essere compilate, occorre eliminarle e non lasciarle vuote. In particolare, la voce relativa al possesso del certificato relativo ai corsi di formazione ai quali il migrante ha partecipato deve essere lasciata solo se il certificato è disponibile, altrimenti va tolta.

I. Prima parte - Presentazione generale

L'obiettivo di questa parte è fornire al lettore una prima immagine della persona, attraverso alcuni dati anagrafici e una breve narrazione della sua storia di vita. Se da un lato questa parte non richiede sforzi particolari per recuperare le informazioni necessarie (è molto il materiale che viene fornito dal 1° colloquio individuale "Il racconto della mia carriera" e dai 1° e 2° incontri di gruppo "La scatola della carriera"), dall'altro presenta la difficoltà di identificare le informazioni più importanti e di riuscire a descriverle in uno spazio molto ridotto.

Compilazione prima parte:

- Applicazione della fotografia. È opportuno seguire le indicazioni che valgono per qualunque fotografia da inserire in un curriculum vitae. Dovrebbe essere scattata appositamente, non ritagliata da altre foto, con il viso in primo piano, collo e spalle visibili e con un leggero sorriso.
- Compilazione dei dati personali. Vanno indicati il nome, il cognome, il luogo e la data di nascita.

- Breve narrazione di sé. Il soggetto è invitato a stendere un breve testo che contenga le informazioni che lo riguardano ritenute maggiormente salienti. Possono essere inerenti al suo background familiare, al suo percorso formativo e lavorativo, agli ambiti di interesse, ecc. È importante che queste informazioni rappresentino elementi salienti per il soggetto e precedentemente analizzati nel percorso effettuato.

II. Seconda parte - Esperienze educative

L'obiettivo di questa seconda parte è quello di descrivere le esperienze educative dell'utente, realizzate sia in Italia che nel paese d'origine o in altri paesi, facendo particolare attenzione alle competenze e abilità che si ritiene il corso abbia permesso di sviluppare.

Le informazioni utili per redigere questa sezione giungeranno dal lavoro svolto nei seguenti incontri: "la scatola della carriera", "come formarsi e lavorare in Italia", "come raccontare la propria professionalità", "descrizione delle qualifiche e competenze professionali".

È importante che, al momento della stesura del testo, l'operatore abbia le idee chiare in merito al sistema educativo del paese d'origine e alle corrispondenze con il sistema Italiano.

Nel caso in cui vi siano più esperienze formative da raccontare, solitamente è meglio indicarle in ordine cronologico inverso, cioè dalla più recente a quella più lontana, ritenendo che quelle più recenti siano anche quelle più qualificanti.

Compilazione seconda parte:

- Titolo: titolo del corso con indicazioni sulla sua tipologia (scuola primaria, scuola secondaria, istituto tecnico, formazione professionale, laurea, corso di perfezionamento, ecc.).
- Durata: per percorsi lunghi è bene indicare l'anno d'inizio e quello di fine; per percorsi brevi, indicare l'anno in cui è stato acquisito il titolo di studio e la durata del corso (es., per un corso di giardinaggio, "2013, durata 80 ore").
- Valutazione: da compilare solo se è stata comunicata una valutazione e facendo attenzione ad aiutare il lettore a comprenderne il valore (ad esempio, non indicare "80" ma "80/100": se non si indica la scala il dato grezzo non è interpretabile).
- Possesso certificato: indicare Sì o No a seconda che la persona sia in possesso o meno del certificato che attesti il possesso del titolo di studio
- Lingua: Scrivere la lingua ufficiale nella quale si è tenuto il corso di studi. È possibile indicare più lingue, compreso il dialetto se necessario, se il corso non è stato tenuto in una sola lingua.
- Argomenti: identificare ed elencare li principali argomenti trattati durante il corso, cercando di utilizzare un linguaggio che possa essere compreso da chi lavora nel mercato del lavoro italiano o europeo. Nel caso in cui l'utente sia in possesso solo di titoli di studio di base (scuola primaria), si suggerisce di valorizzare competenze quali la lettura, la scrittura, le abilità matematiche, ecc.

III. Terza parte - Esperienze Lavorative

L'obiettivo di questa terza parte è quello di descrivere le esperienze lavorative che l'utente ha svolto sia nella propria nazione d'origine che in Italia o in altri paesi. Vanno considerate sia esperienze formalmente riconosciute (con un contratto di lavoro), sia esperienze svolte in modo non formale, come vendere frutta o altri prodotti al mercato, coltivare un orto, gestire il bilancio famigliare o di un'associazione.

Le informazioni utili per redigere questa sezione giungeranno dal lavoro svolto nei seguenti incontri: "come formarsi e lavorare in Italia", "come raccontare la propria professionalità", "descrizione delle qualifiche e competenze professionali".

Nel caso in cui vi siano più esperienze lavorative da raccontare, solitamente è meglio indicarle in ordine cronologico inverso, cioè dalla più recente a quella più lontana, ritenendo che quelle più recenti siano anche quelle più qualificanti.

Compilazione terza parte:

- Lavoro/Ruolo: descrivere il tipo di lavoro che la persona ha svolto o il ruolo specifico che ha ricoperto, quali: addetto alle vendite, commesso, contabile, informatico
- Durata: specificare inizio e fine dell'esperienza, indicando solo gli anni se è stata lunga (esempio: 2014 – 2016) o mese e anno se è stata più breve (esempio: 11/2015 – 3/2016 o 3-5/2016 o 3/2015)
- Azienda – Luogo: indicare il nome dell'azienda e la città e la nazione in cui il lavoro è stato svolto; nel caso in cui il lavoro sia stato svolto in modo informale, è possibile indicare solo il luogo e, se possibile, il contesto (esempio: mercato, campi agricoli, propria abitazione)
- Lingua/e: segnalare la o le lingue che il lavoratore ha parlato nello svolgere lo specifico lavoro, dialetti compresi
- Mansione – Relazioni: Descrivere il lavoro dettagliando i principali compiti svolti (esempio: gestione del bilancio, rapporto con i clienti, pulizia locali) e le persone con le quali il lavoratore si è relazionato (esempi: responsabile della logistica, clienti, fornitori, colleghi, tecnici)

IV. Quarta parte - Portfolio delle competenze

L'obiettivo di questa sezione è quello di elencare le competenze possedute dal migrante e che dovranno essere quanto più possibile congruenti con le esperienze formative e lavorative precedentemente descritte.

Le informazioni utili per redigere questa sezione giungeranno dal lavoro svolto nei seguenti incontri: "le carte delle competenze trasversali", "le carte delle professioni", "descrizione delle qualifiche e competenze professionali".

Le competenze saranno organizzate in due macro-sezioni:

- Competenze tecniche: le competenze tecniche sono legate ad uno o più specifici lavori o professionalità. Sono conoscenze e abilità che possono essere state apprese attraverso corsi professionali, esperienze di lavoro ma anche esperienze non formali. Ad esempio: per un muratore saranno

la conoscenza dei materiali per la costruzione, la capacità di preparare il calcestruzzo e di costruire elementi in cemento armato e murature in mattoni, ecc. È importante trovare il giusto equilibrio tra una descrizione troppo generica ed una eccessivamente dettagliata: nel primo caso non si valorizzano le competenze possedute dal migrante; nel secondo vi è il rischio di essere poco credibili e di annoiare nella lettura

- Competenze trasversali: le competenze trasversali sono quelle più generali e che possono essere ritrovate e trasferite in più lavori o professioni. Per la compilazione di questa parte, è particolarmente utile la specifica esercitazione condotta durante il terzo incontro di gruppo. A partire dalla scheda compilata dal migrante, si elencheranno le competenze trasversali che si ritiene siano quelle che lo caratterizzano maggiormente. Ogni competenza sarà accompagnata da una semplice descrizione che ne dimostri il possesso (esempio: Cooperazione – Soprattutto durante il mio lavoro come commesso, ho dimostrato di saper collaborare efficacemente con i responsabili e i colleghi).

V. Quinta parte - Percorsi di carriera

Questa sezione ha l'obiettivo di raccogliere, in forma narrativa, i desideri e i progetti di carriera del migrante. È importante che siano quanto più possibile congruenti innanzitutto con gli interessi e le competenze descritte in precedenza, auspicabilmente anche con le concrete opportunità lavorative che si suppone possano essere offerte al migrante.

Questa parte può contenere riferimenti a:

1. Interessi. Ci si può riferire ad aree generali di interesse (esempio: professioni di cura della persona, lavori di manutenzione) o a professioni specifiche (esempio: OSS, giardiniere, elettricista). Soprattutto nel secondo caso, può essere utile dettagliare altri elementi che focalizzino maggiormente l'interesse, quale il tipo di utenza o il contesto (esempio, assistenza di anziani presso il domicilio o presso strutture di accoglienza).
2. Competenze. In riferimento agli interessi dichiarati, è bene evidenziare le principali competenze che dimostrino che la persona è in grado di poter svolgere quel lavoro. Questo lo si può fare richiamando precedenti esperienze formative e lavorative nel campo (esempio: esperienze di cura di parenti, manutenzione di giardini e corsi di giardinaggio).
3. Valori professionali . Se sono emersi durante il percorso, possono anche essere messi in evidenza i principali valori professionali indicando che caratteristiche il lavoratore vorrebbe trovare nel lavoro (esempio: importanza di poter lavorare a diretto contatto con le persone; importanza di svolgere lavori manuali).

VI. Sesta parte – Riferimenti contestuali.

Il documento si conclude con il testo riportato qui di seguito, fondamentale per comprendere l'utilità e la validità del documento in relazione al contesto e al momento in cui è stato prodotto.

> "Questo documento è il frutto di un percorso di bilancio di competenze al quale <NOME E COGNOME> ha partecipato da <MESE DI INIZIO> a <MESE DI FINE> <ANNO> presso <NOME ENTE>. Il percorso comprendeva attività sia individuali che di gruppo ed è stato condotto dall'operatore/operatrice <NOME DELL'OPERATORE/RICE>.
> Il documento non è un curriculum vitae né una certificazione di competenze. Ha, invece, l'obiettivo di fornire un quadro il più completo e veritiero possibile delle esperienze formative e lavorative, delle competenze e delle motivazioni lavorative sia a <NOME E COGNOME> stesso/a, sia a tutti gli operatori e gli esperti di inserimento lavorativo che potranno aiutarlo/a a collocarsi nel mercato del lavoro in modo più efficiente ed efficace."

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea

MINISTERO DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020

OS2 Integrazione/Migrazione legale. ON3 Capacity Building - lett. m) Scambio di buone Pratiche

ESPoR

European Skills Portfolio for Refugees

Nome Name
Ahmed

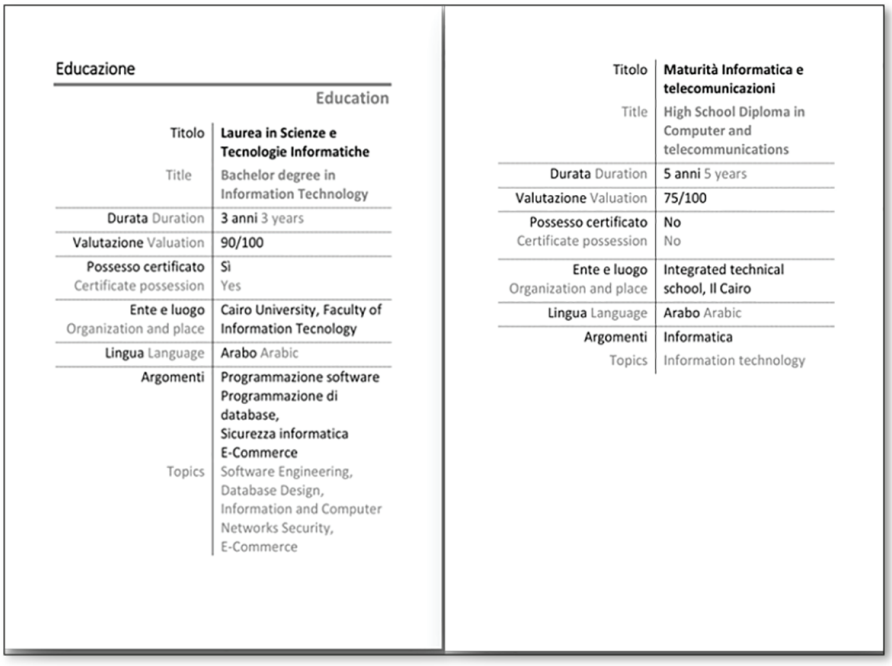
Cognome Surname
Abdel Aziz

Nato a Place of birth
Cairo, ET

Nato il Date of birth
02/05/1987

Sono nato in Egitto e ho sempre vissuto al Cairo. Mio padre era taxista e mia madre è casalinga. Ho tre fratelli e due sorelle.
Ho frequentato una scuola secondaria di tipo tecnico e successivamente mi sono laureato in informatica. Ho lavorato per aziende che si occupavano di programmazione e gestione di software. Mi piacerebbe continuare a lavorare nell'ambito delle IT.

I was born in Egypt and I always lived in Cairo. My father was a taxi driver and my mother is a housewife. I have three brothers and two sisters.
I attended to a technical high school and then I received a Bachelor's degree in IT. I worked for companies in the field of software design and management. I would like to continue my career in IT.

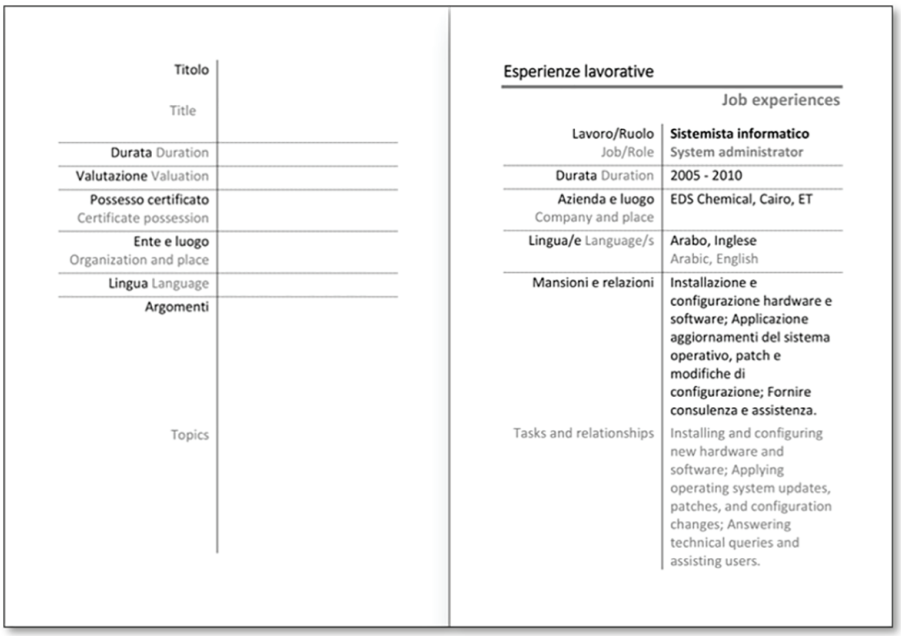


Educazione

Education

Titolo Title	**Laurea in Scienze e Tecnologie Informatiche** Bachelor degree in Information Technology
Durata Duration	**3 anni** 3 years
Valutazione Valuation	90/100
Possesso certificato Certificate possession	Sì Yes
Ente e luogo Organization and place	**Cairo University, Faculty of Information Tecnology**
Lingua Language	**Arabo** Arabic
Argomenti Topics	**Programmazione software** **Programmazione di database,** **Sicurezza informatica** **E-Commerce** Software Engineering, Database Design, Information and Computer Networks Security, E-Commerce

Titolo Title	**Maturità Informatica e telecomunicazioni** High School Diploma in Computer and telecommunications
Durata Duration	**5 anni** 5 years
Valutazione Valuation	75/100
Possesso certificato Certificate possession	No No
Ente e luogo Organization and place	**Integrated technical school, Il Cairo**
Lingua Language	**Arabo** Arabic
Argomenti Topics	**Informatica** Information technology

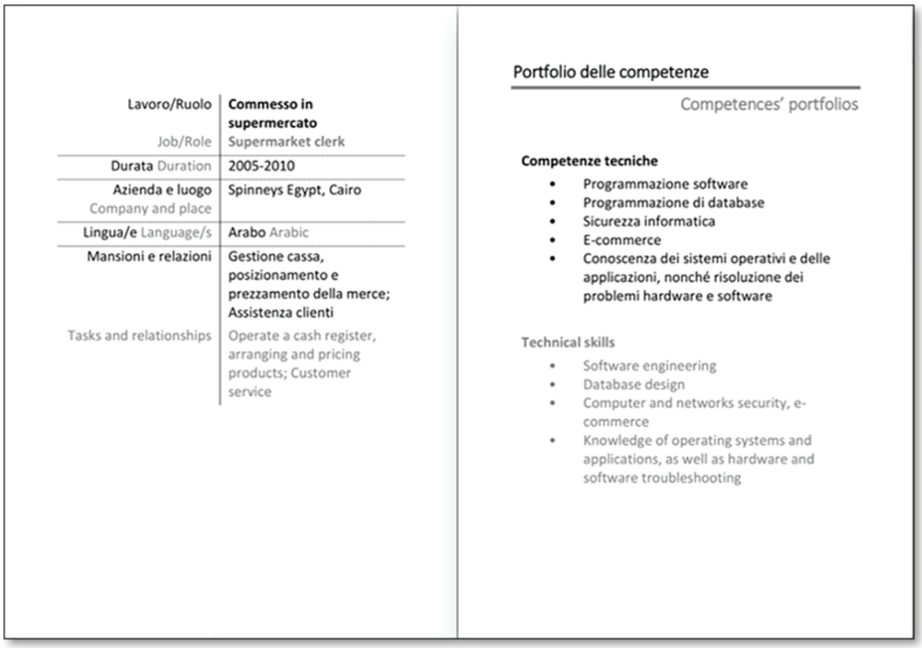


Titolo Title	
Durata Duration	
Valutazione Valuation	
Possesso certificato Certificate possession	
Ente e luogo Organization and place	
Lingua Language	
Argomenti Topics	

Esperienze lavorative

Job experiences

Lavoro/Ruolo Job/Role	**Sistemista informatico** System administrator
Durata Duration	2005 - 2010
Azienda e luogo Company and place	EDS Chemical, Cairo, ET
Lingua/e Language/s	Arabo, Inglese Arabic, English
Mansioni e relazioni	Installazione e configurazione hardware e software; Applicazione aggiornamenti del sistema operativo, patch e modifiche di configurazione; Fornire consulenza e assistenza.
Tasks and relationships	Installing and configuring new hardware and software; Applying operating system updates, patches, and configuration changes; Answering technical queries and assisting users.



Lavoro/Ruolo Job/Role	**Commesso in supermercato** Supermarket clerk
Durata Duration	2005-2010
Azienda e luogo Company and place	Spinneys Egypt, Cairo
Lingua/e Language/s	Arabo Arabic
Mansioni e relazioni	Gestione cassa, posizionamento e prezzamento della merce; Assistenza clienti
Tasks and relationships	Operate a cash register, arranging and pricing products; Customer service

Portfolio delle competenze

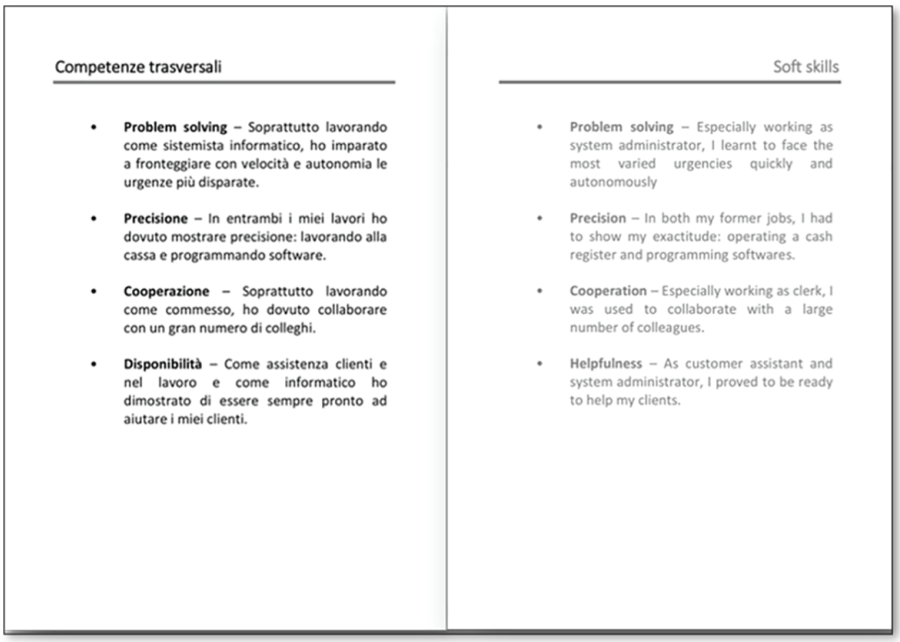
Competences' portfolios

Competenze tecniche

- Programmazione software
- Programmazione di database
- Sicurezza informatica
- E-commerce
- Conoscenza dei sistemi operativi e delle applicazioni, nonché risoluzione dei problemi hardware e software

Technical skills

- Software engineering
- Database design
- Computer and networks security, e-commerce
- Knowledge of operating systems and applications, as well as hardware and software troubleshooting

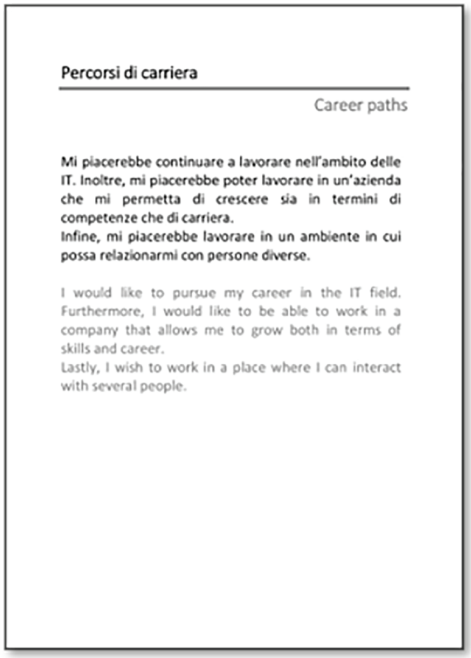


Competenze trasversali

- **Problem solving** – Soprattutto lavorando come sistemista informatico, ho imparato a fronteggiare con velocità e autonomia le urgenze più disparate.
- **Precisione** – In entrambi i miei lavori ho dovuto mostrare precisione: lavorando alla cassa e programmando software.
- **Cooperazione** – Soprattutto lavorando come commesso, ho dovuto collaborare con un gran numero di colleghi.
- **Disponibilità** – Come assistenza clienti e nel lavoro e come informatico ho dimostrato di essere sempre pronto ad aiutare i miei clienti.

Soft skills

- **Problem solving** – Especially working as system administrator, I learnt to face the most varied urgencies quickly and autonomously
- **Precision** – In both my former jobs, I had to show my exactitude: operating a cash register and programming softwares.
- **Cooperation** – Especially working as clerk, I was used to collaborate with a large number of colleagues.
- **Helpfulness** – As customer assistant and system administrator, I proved to be ready to help my clients.



Percorsi di carriera

Career paths

Mi piacerebbe continuare a lavorare nell'ambito delle IT. Inoltre, mi piacerebbe poter lavorare in un'azienda che mi permetta di crescere sia in termini di competenze che di carriera.
Infine, mi piacerebbe lavorare in un ambiente in cui possa relazionarmi con persone diverse.

I would like to pursue my career in the IT field. Furthermore, I would like to be able to work in a company that allows me to grow both in terms of skills and career.
Lastly, I wish to work in a place where I can interact with several people.

9.9 *2° colloquio individuale: verifica del documento finale*

Domenico Delcuratolo e Diego Boerchi

Una volta terminata la stesura del documento, il passo successivo è l'organizzazione del secondo e ultimo incontro individuale nel quale sarà condivisa con il migrante la bozza del documento finale. Innanzitutto, l'incontro costituisce un'ulteriore occasione per ricapitolare le specificità del documento, fugando eventuali dubbi sulla sua natura. In particolare, da un lato va chiarito al migrante che si tratta di un prodotto con finalità diverse dal curriculum vitae, con il quale è possibile si tenda a confonderlo. Dall'altro, anche la dicitura di "porfolio", che può essere associata a "passaporto", e la forma fisica ad esso riconducibile, potrebbero generare confusione facendo ritenere che possa avere un valore legale che non ha. Questo vale soprattutto per chi vive con il bisogno, reale e psicologico, di ottenere documenti che attestino il riconoscimento formale dello status di rifugiato politico, che gli permette di prolungare il proprio soggiorno nel paese d'accoglienza e di accelerare i tempi di un inserimento lavorativo economicamente soddisfacente.

Oltre a questo, il colloquio finale è caratterizzato da due obiettivi, che cambiano a seconda del destinatario:

- per il migrante , è l'occasione per vedere descritta "nero su bianco" la propria professionalità, aiutandolo così ad esserne più cosciente, a sentirsi più convinto delle proprie risorse, e a risultare più efficace nella promozione di sé stesso sul mercato del lavoro;
- per gli operatori , sia del centro che lo sta accogliendo che di quelli ai quali si rivolgerà in futuro per essere aiutato ad inserirsi nel mercato del lavoro, affinché possano farsi più celermente un'idea precisa della professionalità e delle aspettative di carriera dello specifico migrante, rendendo quindi più efficiente ed efficace il loro supporto.

Affinché questi due obiettivi vengano raggiunti, è importante che, da un lato, l'operatore abbia realizzato una sintesi coerente ed esaustiva del percorso formativo-professionale del migrante e, dall'altro, quest'ultimo si riconosca nei contenuti e nel modo in cui essi sono stati descritti all'interno del documento. Il presente colloquio offre, pertanto, l'opportunità per confrontarsi con il migrante su quanto redatto ed eventualmente modificare o aggiungere informazioni che sono state omesse o eliminare quelle superflue o non pertinenti. Va perciò incentivato il suo coinvolgimento attivo, sottolineando che l'incontro è finalizzato a completare una bozza e non a consegnare un documento definitivo nel quale il migrante potrebbe non riconoscersi del tutto.

9.10 *9° incontro di gruppo: Sintesi del percorso*

Davide Massaro e Annalisa Valle

L'ultimo incontro di gruppo ha come obiettivo quello di richiamare gli aspetti fondamentali del percorso ESPoR al quale le persone hanno partecipato e, nella seconda parte, "celebrare" la fine del percorso con la consegna del documento finale.

Nella prima parte, alla quale verosimilmente può essere sufficiente dedicare la prima delle due ore a disposizione, il lavoro di ricognizione dovrà articolarsi attraverso un riferimento esplicito ai due macro-obiettivi proposti, e quindi perseguiti attraverso i precedenti incontri, che erano:

1. ricognizione degli aspetti salienti del proprio progetto lavorativo all'interno della più ampia cornice del progetto migratorio e riattualizzazione delle proprie competenze in funzione del nuovo contesto e delle reali possibilità lavorative;
2. messa a punto dell'ESPoR, cioè la stesura del documento finale costituita da una sintesi biografico-lavorativa.

Il prerequisito per lo svolgimento dell'incontro è la garanzia che gli interessati vi prenderanno parte portando con sé il documento ESPoR.

Sotto il profilo del metodo l'incontro di gruppo dovrà prevedere:

- momenti di confronto/discussione di gruppo;
- una fase di sintesi da parte dell'operatore integrata con alcune delle narrazioni che saranno emerse nel corso della fase precedente;
- chiusura dell'incontro (e dell'esperienza) da parte dell'operatore.

L'incontro si apre con un'esplicitazione generale da parte dell'operatore delle finalità dell'incontro. Quindi l'operatore fa una prima sollecitazione alla discussione e al confronto chiedendo ai singoli di illustrare, attraverso alcuni semplici aggettivi, quali sono le impressioni del percorso che si sta per concludere. In questa fase l'operatore si può avvalere di una lavagna a fogli mobili sulla quale appuntare i vari aggettivi che verranno proposti.

L'operatore effettua un primo lavoro di sintesi su quanto emerso sottolineando come le esperienze siano eterogenee, come eventualmente si possano constatare sensazioni positive ovvero negative, come la chiave di interpretazione non debba essere quella della dicotomia giusto-sbagliato, piuttosto del cammino e del cambiamento che assume forme e modi differenti in ciascuno di noi. Ogni storia è importante, ogni storia è speciale.

A questo punto l'operatore richiama i due macro-obiettivi e invita nuovamente i partecipanti a riflettere e a esplicitare, soprattutto in relazione al primo dei due macro-obiettivi, che cosa sia maggiormente cambiato della loro identità e della loro progettualità lavorativa. L'operatore deve essere pronto a fronteggiare una varietà di vissuti che si collocano all'interno dei due estremi che seguono:

1) narrazione del cambiamento
2) narrazione della continuità

La seconda polarità può contemplare due evenienze tra loro distanti che sono:

- la presa di coscienza che la propria identità lavorativa e le proprie aspettative lavorative fossero sostanzialmente congrue con il nuovo contesto;
- la presa di coscienza di una sostanziale insoddisfazione del percorso fatto.

L'operatore accoglie le narrazioni e dice, ancora una volta, come tutte abbiano un valore ("diritto di cittadinanza").

Gli snodi fondamentali attraverso i quali l'operatore potrà portare avanti il lavoro di sintesi sono i seguenti:

- apprezzamento del processo di cambiamento che ha condotto o sta conducendo la persona verso una ridefinizione della propria identità lavorativa e delle proprie aspettative lavorative;
- apprezzamento della condizione di continuità nella quale si ravvisa congruenza tra il "prima" e l'"adesso" sotto il profilo lavorativo;
- apprezzamento della condizione di continuità nella quale la persona manifesta insoddisfazione.

Soprattutto in relazione a questo ultimo snodo, può risultare particolarmente utile accompagnare il gruppo a riflettere su come:

- in alcune circostanze di vita i cambiamenti siano più complessi e/o faticosi;
- tempi e modi del raggiungimento di un obiettivo siano fortemente influenzati da caratteristiche individuali;
- ognuno di loro debba essere orgoglioso di aver intrapreso questa sfida per un miglioramento della propria condizione.

L'operatore potrà altresì avvalersi di alcuni elementi oggettivi ai quali ancorare il lavoro di sintesi. L'operatore potrà cioè esplicitare al gruppo come il percorso abbia indiscutibilmente incrementato le conoscenze dei singoli in merito a:

- mercato del lavoro;
- rete di servizi territoriali di orientamento e avviamento/sostegno al lavoro;
- strumenti di riqualificazione;

e contestualmente fornito uno strumento: il documento ESPoR.

A questo punto l'operatore fa un ultimo rilancio proprio su ESPoR, magari invitando ognuno dei presenti a indicare la competenza presente nel proprio ESPoR che ritiene particolarmente significativa.

L'operatore raccoglie i riscontri, evidenzia l'eventuale variabilità interpretandola in termini di ricchezza. Quindi sottolinea in particolare come la redazione di ESPoR abbia avuto due principali funzioni:

- la prima a breve termine consiste nella riorganizzazione attraverso l'espediente narrativo del proprio profilo e progetto lavorativo;
- la seconda a medio-lungo termine consiste nel poter avvalersi di ESPoR come strumento concreto per meglio presentare/raccontare efficacemente il proprio profilo e progetto lavorativo ai referenti del mondo del lavoro.

L'ora restante è da dedicarsi ad un momento di congedo nel quale si consegnerà fisicamente una copia del documento finale e tutti i partecipanti avranno la possibilità di festeggiare l'evento.

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea
MINISTERO DELL'INTERNO
FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020
OS2 Integrazione/Migrazione legale, ON3 Capacity Building - lett. m) Scambio di buone Pratiche

ESPoR
European Skills Portfolio for Refugees

Macro obiettivo	*Fase*	*Cosa fare*	*Contenuti*
	APERTURA	Esplicitazione delle finalità dell'incontro	
	PRIMA SOLLECITAZIONE	Chiedere a ciascuno di illustrare attraverso alcuni semplici aggettivi quali sono le impressioni del percorso che si sta per concludere (appuntare su una lavagna a fogli mobili)	
		Evidenziare esperienze positive e negative nell'ottica della eterogeneità	
1. Ricognizione degli aspetti salienti del proprio progetto lavorativo all'interno della più ampia cornice del progetto migratorio e riattualizzazione delle proprie competenze in funzione del nuovo contesto e delle reali possibilità lavorative	SECONDA SOLLECITAZIONE	Chiedere a ciascuno di illustrare che cosa sia maggiormente cambiato della loro identità e della loro progettualità lavorativa	Gli snodi fondamentali attraverso i quali l'operatore potrà portare avanti il lavoro di sintesi sono i seguenti: - apprezzamento del processo di cambiamento - apprezzamento della condizione di continuità/ soddisfazione - apprezzamento della condizione di continuità/ insoddisfazione Elementi di cambiamento "oggettivi", nuove conoscenze su: - mercato del lavoro - rete di servizi territoriali di orientamento e avviamento/sostegno al lavoro - strumenti di riqualificazione
2. Messa a punto dell'ESPaR, cioè la stesura del documento finale costituita da una sintesi biografico-lavorativa	TERZA SOLLECITAZIONE	Invitare ognuno dei presenti a indicare la competenza presente nel proprio ESPaR che ritiene particolarmente significativa	L'operatore sintetizza, poi sottolinea le due principali funzioni di ESPaR: - a breve termine, riorganizzazione attraverso l'espediente narrativo del proprio profilo e progetto lavorativo - a medio-lungo termine, avvalersi di ESPaR come strumento concreto per meglio presentare/raccontare efficacemente proprio profilo e progetto lavorativo ai referenti del mondo del lavoro

X. La valutazione dell'efficacia del bilancio di competenze ESPoR

Diego Boerchi, Roberta Morici e Federico Brajda Bruno

10.1 *Obiettivi*

Nell'ambito del progetto ESPoR, ampio spazio è stato dedicato alla valutazione dell'efficacia dei bilanci di competenze condotti con la sperimentazione, che ha coinvolto più di trecentottanta migranti e una cinquantina di operatori. Il loro scopo non era quello di giungere alla stipula di un contratto di lavoro: ciò avrebbe richiesto un tempo di indagine maggiore e, cosa più importante, l'obiettivo principale del bilancio di competenze proposto dal modello è quello di creare lavori più dignitosi e soddisfacenti per i migranti, obiettivo che mantiene tutto il suo valore anche quando coinvolge persone occupate.

La valutazione dell'efficacia del bilancio di competenze, quindi, si è concentrata sui cambiamenti degli atteggiamenti dei migranti rispetto alla propria carriera e delle competenze orientative che hanno ritenuto di aver sviluppato (ricerca quantitativa), integrati dalle percezioni di utilità dei migranti e degli operatori dei partner coinvolti relativamente al processo di bilancio di competenze stesso e al successivo supporto all'inserimento lavorativo (ricerca qualitativa).

La scelta di investire sulla valutazione dell'efficacia del bilancio di competenze è stata dettata dalla necessità, innanzitutto etica ma anche promozionale, di dimostrare che un intervento mirato di orientamento è in grado di fare la differenza nel migliorare le situazioni lavorative dei migranti, in particolare dei rifugiati politici. Inoltre, grazie ad essa è possibile identificare eventuali aree di miglioramento per apportare miglioramenti, ed è possibile condividere i risultati ottenuti con la più ampia comunità scientifica e professionale affinché possano essere replicati e fungere da linee guida per migliorare le ricerche e gli interventi futuri. Divulgando i dati quantitativi e qualitativi emersi è possibile contribuire alla definizione e all'ampiamento di buone prassi da seguire per il benessere e la soddisfazione dei beneficiari di questa tipologia di interventi. Di seguito vengono presentati nel dettaglio le specifiche delle due linee di ricerca, la prima quantitativa e la seconda qualitativa.

10.2 *Ricerca quantitativa*

La ricerca quantitativa aveva l'obiettivo di verificare se l'intervento di bilancio di competenze fosse in grado di modificare competenze e atteggiamenti dei migranti verso sé stessi e il lavoro.

10.2.1 Procedura e strumenti

La procedura utilizzata è stata quella di somministrare una batteria di scale di autovalutazione prima e dopo il percorso di bilancio di competenze. In seguito all'analisi della letteratura e ad un confronto con gli operatori, si è deciso di limitarsi alla somministrazione delle seguenti tre scale, a cui i migranti hanno risposto su una scala Likert che andava da 1 - Per niente a 5 - Completamente. Per compensare una conoscenza non ottimale della lingua italiana, è stata fornita la possibilità di rispondere al questionario anche in inglese e francese. Mentre per la scala sulla Career Adaptability erano già disponibili specifiche versioni tradotte e validate, per le restanti due scale è stata effettuata una traduzione utilizzando il metodo della back-translation, per garantire la massima sovrapposizione di contenuti tra le versioni nelle tre lingue.

Career Adapt-Abilities Scale (Savickas e Porfeli, 2012). È stata scelta per misurare come le persone affrontano il cambiamento e le transizioni, e si compone di quattro scale, ognuna delle quali include sei elementi. Interessamento consiste nell'essere consapevoli, nel connettersi con il passato e nel proiettarsi positivamente verso la progettazione del proprio futuro vocazionale. Controllo si riferisce alla tendenza a pensare che il futuro sia in parte gestibile; riflette quindi il controllo percepito sul proprio futuro professionale e la responsabilità personale di plasmare la propria carriera. Curiosità rappresenta la tendenza ad esplorare l'ambiente, se stessi e i possibili scenari per il proprio futuro professionale, acquisendo informazioni su sé stessi e sul mondo circostante. Fiducia è autoefficacia nella propria capacità di affrontare sfide, ostacoli e problemi che minacciano i propri obiettivi professionali e di carriera. Oltre alla versione italiana (Soresi, Nota e Ferrari, 2012), è stato possibile recuperare le versioni francese (Johnston et al., 2013) e inglese (Porfeli e Savickas, 2012), grazie a precedenti ricerche pubblicate su riviste scientifiche.

Perceived Job Search Self-Efficacy Scale (Farnese, Avallone, Pepe, e Porcelli, 2007a) è una scala monofattoriale composta da 12 item. È stata utilizzata per rilevare le convinzioni di efficacia delle persone sulle varie attività coinvolte nella ricerca di un lavoro.

Perceived Work Self-efficacy Scale (Farnese et al., 2007b) è composta da 10 item ed è stata utilizzata per misurare le convinzioni di efficacia delle persone riguardo al lavoro futuro e attuale.

10.2.2 Campione

Hanno partecipato agli interventi di career counseling trecentottant'otto richiedenti asilo, suddivisi in 50 gruppi di 6-10 membri. Il campione era composto principalmente da maschi (82,2%). L'età variava tra i 18 e i 56 anni,

per lo più concentrata tra i 20 ei 30 anni (71,6%). I partecipanti provenivano dall'Africa e dall'Asia: Pakistan (23,3%) e Nigeria (22,2%) sono stati i paesi più rappresentati, seguiti da Mali (7,3%), Senegal (6,9%), Gambia (6,2%) e Guinea (5,1%). Poiché 155 di loro hanno abbandonato o sono stati trasferiti in un altro centro di accoglienza, e non hanno così avuto l'opportunità di compilare il questionario al termine dell'intervento, le ipotesi sono state testate su un campione di 233 migranti.

Per quanto riguarda il livello di scolarizzazione, il campione risulta abbastanza eterogeneo. Nello specifico, la maggioranza relativa ha conseguito la licenza media (30.7%), seguono i possessori di licenza elementare (28.8%), di diploma di scuola superiore (13,7%), e infine della laurea (10.5%). Il restante 16.3% non era in possesso di alcun titolo di studio.

10.2.3 Risultati

Il BdC ESPoR è stato efficacie nello sviluppare la Career Adaptability e la percezione di autoefficacia sia al lavoro che alla ricerca del lavoro

Come mostrato nella Tabella 1, alla fine del percorso i migranti si sono percepiti più capaci di adattare la propria carriera per renderla più soddisfacente, di affrontare un lavoro e di cercare opportunità lavorative. Questi risultati sono particolarmente importanti perché l'impegno e la disponibilità a rivedere scelte di scarsa qualità sono strettamente legate a quanto il migrante si sente capace di gestire la propria carriera, di affrontare il mercato del lavoro e i processi di ricerca di una nuova occupazione.

L'effetto del cambiamento è stato alto per l'autoefficacia nella ricerca del lavoro, seguita dall'interessamento e dalla curiosità. È stato mediamente alto per l'autoefficacia nel lavoro, il controllo e la fiducia.

Tabella 1 – Significatività ed effect size delle differenze tra le somministrazioni pre e post

Scala	N	Pre		Post		Differenza tra le medie (1)	Coher effect
		Media	Dev. St.	Media	Dev. St.		
CA Interessamento	228	3,19	1,078	3,99	0,693	0,795***	0,8
CA Controllo	229	3,70	1,029	4,29	0,644	0.588***	0,6
CA Curiosità	227	3,28	0,997	4,03	0,722	0,751***	0,8
CA Fiducia	226	3,70	1,066	4,26	0,623	0,555***	0,6
Autoefficacia nel lavoro	232	3,66	0,969	4,22	0,538	0.559***	0,7
Autoefficacia nella ricerca del lavoro	230	3,35	0,909	4,04	0,574	0.689***	0,9

(1) I valori delle differenze tra le medie sono tutti positivi, il che indica che sono aumentati dopo l'intervento

Lo sviluppo della Career Adaptability spiega buona parte dell'incremento della percezione di autoefficacia sia nel lavoro che nella ricerca di un'occupazione

L'81% dell'incremento del livello della percezione di autoefficacia nel lavoro è stato spiegato dallo sviluppo della Fiducia (β = .290), della Curiosità (β = .249) e del Controllo (β = .219). Il modello, controllato dal livello iniziale di Career Adaptability, è risultato statisticamente significativo ($F(8) = 121.320$, $p < .000$; vedi Tabella 2 per i dettagli).

L'82% dell'incremento del livello della percezione di autoefficacia nella ricerca del lavoro è stato spiegato dallo sviluppo della Curiosità (β = .387), dell'Interessamento (β = .264) e della Fiducia (β = .204). Il modello, controllato dal livello iniziale di Career Adaptability, è risultato statisticamente significativo ($F(8) = 123.139$, $p < .000$; vedi Tabella 3 per i dettagli).

Questi risultati sono importanti perché dimostrano come, per aumentare la percezione di essere pronti per il lavoro e pronti per ricercare un'occupazione, sia importante investire in percorsi che lavorino sulla progettualità di carriera, e su una progettualità matura e competente che aiuti la persona a riconoscere e valorizzare le proprie caratteristiche in un contesto specifico, che è quello del mercato del lavoro della nazione di accoglienza.

Il livello iniziale della Curiosità spiega parte dell'incremento della percezione di autoefficacia nel lavoro

La differenza di R2 tra i modelli 1 e 2 è risultata essere statisticamente significativa (.014, $p = .003$) solo per la percezione di efficacia nel lavoro, indicando che è aumentata maggiormente per coloro che possedevano un livello di Career Adaptability più alto prima dell'inizio del percorso. Come mostrato nella Tabella 2, questa differenza era dovuta solo al livello iniziale positivo di Curiosità (β = .235).

Questo risultato è importante per due motivi. Il primo è che il livello iniziale ha un peso molto limitato sulla possibilità di migliorare le scelte di carriera dei migranti, e che quindi è potenzialmente possibile ottenere risultati con qualsiasi migrante partecipi ad un percorso di bilancio di competenze ESPoR. Il secondo motivo è che la Curiosità sembra essere la competenza più importante perché produce effetti positivi sia quando si sviluppa, sia quando è già posseduta inizialmente dai migranti.

Tabella 2 – Ruolo del livello iniziale e dello sviluppo della Career Adaptability nell'incrementare la percezione di autoefficacia relativa al lavoro

	β standardizzati (1)	t	Sign.
Model 1			
CA Interessamento sviluppo	**.153**	3.466	.001
CA Controllo sviluppo	**.328**	6.081	.000
CA Curiosità sviluppo	.086	1.674	.096
CA Fiducia sviluppo	**.425**	6.755	.000
Model 2			
CA Interessamento sviluppo	.107	1.576	.116
CA Controllo sviluppo	**.219**	3.024	.003
CA Curiosità sviluppo	**.249**	3.394	.001
CA Fiducia sviluppo	**.290**	3.186	.002
CA Interessamento livello iniziale	-.093	-1.317	.189
CA Controllo livello iniziale	-.131	-1.753	.081
CA Curiosità livello iniziale	**.235**	3.060	.002
CA Fiducia livello iniziale	-.161	-1.744	.083

(1) I valori statisticamente significativi sono riportati in grassetto

Tabella 3 – Ruolo del livello iniziale e dello sviluppo della Career Adaptability nell'incrementare la percezione di autoefficacia relativa alla ricerca di un'occupazione

	β standardizzati [1]	t	Sign.
Model 1			
CA Interessamento sviluppo	**.333**	7.753	.000
CA Controllo sviluppo	**.156**	3.006	.003
CA Curiosità sviluppo	**.323**	6.479	.000
CA Fiducia sviluppo	**.213**	3.508	.001
Model 2			
CA Interessamento sviluppo	**.264**	3.909	.000
CA Controllo sviluppo	.096	1.340	.182
CA Curiosità sviluppo	**.387**	5.310	.000
CA Fiducia sviluppo	**.204**	2.255	.025
CA Interessamento livello iniziale	-.106	-1.515	.131
CA Controllo livello iniziale	-.076	-1.017	.310
CA Curiosità livello iniziale	.101	1.324	.187
CA Fiducia livello iniziale	-.007	-0.077	.938

(1) I valori statisticamente significativi sono riportati in grassetto

10.3 *Ricerca qualitativa*

La ricerca qualitativa aveva l'obiettivo di completare e perfezionare i risultati della ricerca quantitativa, approfondendo gli aspetti più salienti dei percorsi di bilancio delle competenze e di supporto all'inserimento lavorativo sia nella percezione dei beneficiari (rifugiati fruitori del progetto) che degli ulteriori stakeholder coinvolti (operatori degli enti partner).

10.3.1 Procedura e strumenti

La procedura è consistita nella conduzione di un'intervista semi-strutturata individuale in due versioni, "Beneficiari" e "Operatori", al termine del percorso di bilancio delle competenze, e nella conduzione di un'intervista semi-strutturata con beneficiari al termine del percorso di sostegno all'inserimento lavorativo, quindi

trascorso un intervallo di tempo compreso tra i 6 e i 9 mesi dalla conclusione dell'attività di bilancio delle competenze[1].

Gli strumenti utilizzati sono stati formulati ad hoc da un gruppo di tre ricercatori per le finalità dell'attività di ricerca, desunti dall'analisi della letteratura e sulla base della struttura dell'intervento. In particolare, sono state formulate due tracce di intervista: a) Valutazione complessiva del percorso di bilancio delle competenze, formulata in doppia versione (beneficiari e operatori); b) Valutazione dell'esperienza soggettiva dei partecipanti nell'inserimento lavorativo assistito. Entrambi gli strumenti sono stati elaborati sia in lingua italiana che inglese.

I beneficiari da intervistare sono stati individuati dagli enti partner di progetto in accordo con i seguenti criteri di selezione: conoscenza di livello intermedio-superiore di una lingua veicolare (italiano o inglese) che garantisse la possibilità di condurre autonomamente l'attività di intervista; conoscenza basilare di strumenti di teleconferenza e videoconferenza per permettere lo svolgimento delle interviste; avere concluso il percorso di bilancio di competenze (per l'intervista 1) come rifugiato o docente; avere svolto almeno parzialmente il percorso di sostegno all'inserimento lavorativo (per l'intervista 2). In considerazione della difficoltà a identificare soggetti con livello adeguato di conoscenza di lingue veicolari, in fase di reclutamento il criterio linguistico è stato esteso ai beneficiari che possedessero una conoscenza di livello intermedio-superiore della lingua francese.

I potenziali partecipanti sono stati contattati individualmente dall'intervistatore, e sono stati informati in merito alle finalità e modalità di svolgimento dell'attività, fornendo la possibilità di identificare l'applicativo di videoconferenza di più facile utilizzo per loro. Al momento del contatto inziale, è stata inoltre fornita la possibilità ai beneficiari di indicare la propria preferenza linguistica per lo svolgimento dell'intervista tra italiano, inglese e francese. Nei casi in cui i partecipanti hanno indicato come preferenza linguistica il francese, l'intervistatore ha richiesto la compresenza, in sede di intervista, di un traduttore. Dei 17 beneficiari complessivamente intervistati, 13 hanno sostenuto intervista in lingua italiana, 2 in lingua inglese, e 2 in lingua francese con ausilio di traduttore.

Le interviste sono state svolte in forma di videoconferenza attraverso quattro differenti applicativi (Teams, Skype, WhatsApp, Zoom) identificati secondo le preferenze e il livello di competenza informatica dei partecipanti. Previo consenso dei partecipanti, il contenuto audio delle interviste è stato registrato e successivamente trascritto verbatim.

10.3.2 Partecipanti

A ciascuno dei sei enti partner è stato chiesto di identificare due operatori e un numero pari o superiore a due di beneficiari idonei alla somministrazione dello

[1] In sede progettuale era stata prevista la conduzione di un'intervista semi-strutturata di gruppo (tecnica del focus group) in presenza, ma i rischi sanitari connessi alla pandemia da Covid-19 nello svolgimento di attività in presenza, e la limitata disponibilità di strumenti adatti alla conduzione di sessioni in videoconferenza, hanno reso opportuna una sostituzione di tale attività con interviste individuali.

strumento Intervista 1; ai referenti di tre enti è stato ulteriormente richiesto di individuare un numero pari o superiore a due di beneficiari idonei alla somministrazione dello strumento Intervista 2.

Lo strumento Intervista 1 è stato sottoposto a 11 beneficiari richiedenti asilo, di cui 7 uomini; la maggioranza assoluta del campione dall'Africa Subsahariana (5 uomini, 1 donna), ma erano presenti soggetti richiedenti asilo dal Nord Africa (Marocco, 1 donna e 1 uomo), dall'area Balcanica (Albania, 1 donna), dall'Asia Centrale (Tibet, 1 donna) e dal Medio Oriente (Libano, 1 uomo). Il livello di scolarizzazione era estremamente vario, con due partecipanti recipienti di titolo di studio superiore (equivalente a Master di II livello) nel Paese di origine, sebbene la maggior parte dei rimanenti abbia riferito scolarizzazione limitata alla scuola primaria, oppure inesistente. Similmente, la quasi totalità dei partecipanti ha riferito di pregresse esperienze lavorative come manodopera non specializzata del settore primario o secondario; unica eccezione in questo senso era un singolo partecipante che, precedentemente al viaggio migratorio, era impiegato in funzione di dirigente in ambito artistico/culturale.

Sempre lo strumento Intervista 1 è stato sottoposto a 11 operatori, di cui 3 uomini. Pur variando mondo a livello di profilo professionale per formazione specifica, la totalità degli operatori ha riferito di pregresse esperienze a sostegno di richiedenti asilo e persone di origine straniera residenti in Italia, ma sono in 2 casi hanno menzionato esplicita esperienza riguardo al sostegno di inserimento lavorativo all'infuori del Progetto ESPoR.

Lo strumento intervista 2 è stato sottoposto a 6 beneficiari, tutti uomini e originari dell'Africa Subsahariana. Il livello di scolarizzazione era in questo caso limitato esclusivamente alla formazione primaria. Solo uno dei 6 intervistati ha affermato essere impiegato al momento dell'intervista.

10.3.3 Risultati

Il contenuto delle interviste è stato sottoposto ad Analisi Tematica (Braun e Clarke, 2006), secondo quanto riportato dallo stato dell'arte della letteratura specifica.

La maggior parte dei partecipanti ha riferito una motivazione aspecifica e poco definita nell'approccio iniziale al percorso, connessa a una situazione di fragilità estrema derivante dalla mancanza di impiego ("*Qua in Italia è difficile, senza lavoro. Senza lavoro, è difficile*").

A questo proposito, tematiche ricorrenti riguardavano la complessità del mondo del lavoro italiano ("*Ci sono tante cose: come comportarsi nel lavoro, quella è la prima cosa; i diritti del lavoratore, quali sono i suoi diritti e i suoi doveri*") e le differenze riscontrate nel mondo del lavoro tra il Paese d'origine e l'Italia ("*Nel nostro Paese cercano l'esperienza, non cercano le cose che tu sai*"; "*Ero un po' confuso rispetto al trovare lavoro in Italia, […]avevo bisogno di capire le cose… di capire meglio la realtà qua. Anche se parli con la gente, ciascuno ti dice il suo, ma non hai risposte attendibili*").

In misura minore, sono emerse in diverse interviste anche condotte discriminatorie percepite nei datori di lavoro ("*È difficile per gli stranieri […] tante volte che sono andato per lasciare i curriculum loro [datori di lavoro, nda] dicono "via,*

via, via", che non possono, non vogliono ascoltare"), nonché limitazioni di natura legislativa e burocratica. Le richieste esplicite dei partecipanti, d'altro canto, risultano poco focalizzate ma orientate a un generico sostegno rispetto all'inserimento, come pure ad una generica necessità di approfondimento rispetto alle caratteristiche del contesto italiano (*"prima di cercare lavoro devi cercare di capire come la gente vive, il modo di vivere della gente"*).

In tal senso, la percezione, condivisa sia dai beneficiari che dagli operatori, è che l'intervento è in grado di rispondere ai bisogni sia impliciti che espliciti dei partecipanti: la sua capacità di sviluppare una maggiore conoscenza del mondo del lavoro si è infatti associata ad un incremento della consapevolezza rispetto sia alle proprie risorse che delle opportunità offerte dal contesto italiano, con conseguente strutturazione di prospettive di carriera più efficaci (*"Quando sto facendo quello corso […] ho imparato questo progetto di fare il commesso. Allora io non lo sapeva come si fa, allora ho parlato con [l'operatrice, nda] e le ho detto "guarda, tanti anni fa ho fatto questo lavoro. Come posso fare, […] come funziona qua in Italia?" Allora ho trovato questa cosa, questo progetto buono. Perché dentro al mio cuore ce l'ho questo progetto – allora è questa cosa che ho imparato di più, ho… ho… amato."*).

Operatori e beneficiari hanno riscontrato un miglioramento della consapevolezza delle competenze trasversali possedute dai partecipanti, specialmente quelle legate alla comunicazione (*"Le competenze erano presenti prima, ma ho sviluppato qualche competenza quando sono arrivato qua in Italia, e nel corso ho trovato il nome"*) e alle relazioni (*"Dopo questa formazione ho capito come comportarmi quando vado a cercare un lavoro […] come comportarsi soprattutto, sì"; "Ho imparato tante cose altre come… come devi vivere con la gente, come devi comportarti con la gente"*)

Inoltre, le interviste hanno confermato l'incremento della percezione di autoefficacia risultata dall'indagine quantitativa (*"Adesso sono un po' entusiasta a trovare un lavoro, dico che il mio curriculum è perfetto, ma un corso anche di un anno non può questo. Sì, la cosa che mi ha insegnato è… è cercare, cercare, cercare, e non fermarsi"; "C'era un giorno che hanno fatto un corso che […] era molto utile per me, che hanno spiegato come funziona quando vai a cercare […] dici che hai quelli competenze, puoi fare queste competenze. Competenze che già possedevo, ma che non credevo fossero utili"; "Uno nella mia situazione pensa che ho perso mia vita […] e allora la prima cosa che mi veniva in mente era buttare tutto quello che avevo vissuto e iniziare una nuova. La cosa più importante era… mi ha aiutato molto di non sottovalutare quello che ho visto, vissuto, e non buttarla via"*).

Ciononostante, permane nei rifugiati, secondo gli operatori, un ridotto livello di autonomia nella creazione di network professionali, specialmente con persone di origine italiana, e nell'autonomizzazione rispetto a specifiche pratiche quali la stesura di un curriculum.

Elemento di particolare importanza è la valutazione positiva, condivisa tra operatori e beneficiari, della dimensione gruppale dell'intervento. Nello specifico, il gruppo è rappresentato nelle narrazioni degli intervistati come strumento essenziale per l'apprendimento reciproco (*"Se ci spieghiamo a vicenda, capiamo meglio"*) come pure per le opportunità che offre di confronto tra i partecipanti,

garantendo l'opportunità di strutturare gli elementi fondamentali di una rete di supporto (*"In gruppo era meglio, perché in gruppo ci cambieremmo le idee, ci cambieremmo le cose, ognuno dice i suoi pensieri e allora… un po' ti prendi un po' di esperienza degli altri."*)

10.4 *Conclusioni*

Come dimostrato dalle indagini condotte, la valutazione dei percorsi di bilancio di competenze ESPoR ha restituito risultati incoraggianti in termini di efficacia. Nello specifico, i dati che emergono dalla ricerca quantitativa suggeriscono che l'intervento sia stato in grado di sviluppare nei migranti una migliore Career Adaptability e la percezione di autoefficacia sia al lavoro che alla ricerca del lavoro. Questo probabilmente perché, da un lato, il bilancio di competenze mirava ad aumentare la consapevolezza professionale dei migranti e a sostenerli nella definizione di un obiettivo di carriera: ciò può aver permesso loro di mettere da parte, o almeno ridimensionare, alcune barriere percepite in favore di una maggiore intenzione di declinare il loro Interessamento in piani di carriera da perseguire (Wehrle, Kira e Klehe, 2019). Dall'altro lato, il percorso era finalizzato ad aumentare la conoscenza del mercato del lavoro italiano, e questo può aver favorito una maggiore Curiosità in termini di esplorazione delle opportunità formative e occupazionali esistenti sul territorio, facendo al contempo sentire i migranti più capaci nella ricerca delle stesse.

Il fatto che la ricerca quantitativa abbia dimostrato che lo sviluppo di una maggior capacità di adattare le proprie scelte di carriera al nuovo contesto è in grado di migliorare la percezione di autoefficacia sia nel lavoro che nella ricerca di un'occupazione può essere spiegato dalla sua capacità di promuovere la disponibilità:

- a perseverare adottando un atteggiamento ottimista e sentimenti di gratitudine, dimostrando Interessamento per la propria carriera;
- a fare affidamento sul proprio operato nel processo di ricerca di un'occupazione e di costruzione della propria carriera, esercitando il senso di Controllo percepito;
- a sviluppare una comprensione più completa e adeguata sia delle proprie caratteristiche e risorse che della struttura e dello stato del mercato del lavoro, attivando la Curiosità;
- a sentirsi efficaci sia nel fronteggiare le sfide e gli ostacoli che minacciano i propri obiettivi professionali che nel percorso di costruzione della propria carriera, dimostrando Fiducia nelle proprie capacità.

I dati emersi dalla ricerca qualitativa confermano i risultati ottenuti da quella quantitativa, riportando una percezione condivisa tra operatori e migranti di un incremento delle competenze comunicative e relazionali e della percezione di autoefficacia, oltre ad un aumento generale della consapevolezza sia delle proprie risorse che della struttura e delle opportunità del mondo del lavoro in Italia. Inoltre, grazie alle interviste condotte, la ricerca qualitativa ha rilevato le principali barriere incontrate dai migranti nel processo di reinsediamento in Italia – complessità del mercato del lavoro e differenze con quello del Paese di origine, discri-

minazione, difficoltà di adattamento a usi e costumi locali e di creare network con persone italiane – confermando quanto riportato da diversi studi presenti in letteratura (cfr. Boerchi, Massaro e Brajda Bruno e Brajda Bruno, Massaro, e Boerchi, in corso di revisione). Dato che l'adattabilità alla carriera è una risorsa importante che può sostenere l'occupabilità (Savickas, 2011), ovvero la capacità di ottenere e mantenere un primo lavoro e la capacità di gestire le transizioni di carriera nel mercato del lavoro (Hillage e Pollard, 1998), ci auguriamo che sempre più programmi come il bilancio di competenze ESPoR vengano impiegati per sostenere i migranti in processi di costruzione e ricostruzione del loro percorso professionale. All'opposto di chi pensa che sapersi adattare comporti un ridimensionamento delle proprie aspettative, una forte Career Adaptability rende le persone più capaci di costruire intenzioni di carriera future, di affrontare transizioni di carriera e situazioni lavorative difficili, di scegliere e raggiungere obiettivi importanti per sé stessi (Scioli, Ricci, Nyugen, e Scioli, 2011). Questo è ancor più vero per i migranti, che necessitano di maggiori risorse adattive e di una convinta sensazione di poter far affidamento sulle proprie capacità d'azione, fattori chiave nel processo di integrazione (Obschonka e Hahn, 2018).

XI. Bibliografia

Abkhezr, P., e McMahon, M. (2017). *Narrative career counselling for people with refugee backgrounds. International Journal for the Advancement of Counselling*, 39(2), 99-111.

Agazzi, A. (1985), *I problemi dell'educazione e della pedagogia*. Vita e Pensiero, Milano.

Antonietti, A. (2004) *Gli uomini raccontano*. In: Antonietti, A., Rotta, S. R*accontare l'apprendimento*. Raffaello Cortina Editore, Milano.

Arendt, H. (1990), Isak Dinesen (1885-1962), *aut aut*, 239-240, pag. 161-173.

Argyropoulou, E. P., Sidiropolou-Dimakakou, D., e Besevegis, E. G. (2007). *Generalized self-efficacy, coping, career indecision, and vocational choices of senior high school students in Greece*. Journal of Career Development, 33(4), 316–337.

Aysan, F., e Totan, T. (2009). *Constructivist career counseling and its applicability in Turkey.* Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1(1), 2147-2150.

Bandura, A. (1969) *Principles of behavior modification*. Holt, Reinehart and Winston, New York.

Bell, D. E., Raiffa, H., e Tversky, A. (1988). *Descriptive, normative, and prescriptive interactions in decision making. Decision making: Descriptive, normative, and prescriptive interactions*, 1, 9-32.

Bennett, M.J. (1993), *Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, in R. M. Paige, ed., Education for the Intercultural Experience. Intercultural Press, Yarmouth (ME).

Bennett, M.J. (2002), *Principi di comunicazione interulturale*. Franco Angeli, Milano.

Bertolini, P. (1976), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia, Scandicci (Fi).

Bertolini, P., Caronia, L. (1993), *Ragazzi difficili*. La Nuova Italia, Firenze.

Betz, N. E., Fitzgerald, L. F., e Hill, R. E. (1989). *Trait-factor theories: Traditional cornerstone of career theory.* In M. B. Arthur, D. T. Hall, and B. S. Lawrence (eds.), *Handbook of career theory* (pp. 26–40). Cambridge University Press, Cambridge.

Bhagat, R. S., e London, M. (1999). *Getting started and getting ahead: Career dynamics of immigrants*. Human Resource Management Review, 9(3), 349–365.

Blixen, K. (2015) *La mia Africa*. Feltrinelli, Milano.

Boerchi, D. (2012) *Storia dell'orientamento. Psicologia e lavoro*, 162, 13-19.

Boerchi, D., Magnano, P. (in press) MIPII - *Multilingual Iconographic Professional Interests Inventory.*

Boerchi, D., Massaro, D., Brajda Bruno, F. (in corso di revisione). ***How Forced Migrants Enter the Labor Market in the European Union: A Systematic review of Theoretical Approaches Underlying Contemporary Research***.

Bordin, E. S. (1979) ***The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. Psychoterapy, research and Practice***, 16, 252-260.

Brajda Bruno, F., Massaro, D., & Boerchi, D. (in corso di revisione). ***Refugees Labor Market Integration in Europe: A Systematic Review on Risk and Protective Factors***.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). U***sing thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology***, 3(2), 77-101.

Brockmeier, J. (1998) ***Il significato di "sviluppo" nella narrazione autobiografica.*** In Smorti, A. ***Il sé come testo.*** Giunti, Firenze.

Bruner, J. (1990) ***Acts of meaning. Acts of Meaning. Harvard University Press,*** Cambridge (MA).

Bruner, J.S. (1986) ***Two modes of thought. In Actual minds, possible worlds.*** Harvard University Press, Cambridge (MA).

Bruner, J.S., Weisser, S. (1991) ***L'invenzione dell'Io.*** In Olson, D., Torrance, N. (editori): ***Oralità e Cultura.*** (Trad. it.) Cortina, Milano, 1995, pp. 137-157.

Camilleri, C. (1988), ***La culture d'hier à demain***, Anthropologie et sociétés, 12, 1, pp.13-27.

Carrubba, L. (2002) L***a narrazione autobiografica nei percorsi di orientamento scolastico.*** In: Castelli, C. (a cura di) ***Orientamento in età evolutiva***. Franco Angeli, Milano.

Cavareno, A. (2001) ***Tu che mi guardi, tu che mi racconti.*** Feltrinelli, Milano.

Chiesa, R. (2009) ***Il gruppo nelle attività di orientamento***. In Pombeni, M.L., Chiesa, R. (editori) ***Il gruppo nel processo di orientamento***. Carrocci editore, Roma.

Clanet, C. (1988), ***Réflexions sur les fondaments possibles d'une pédagogie interculturelle***, in F. Ouellet, ed., Pluralisme et école. Institut Québécois de Recherche, Québec.

Cohén-Emerique, M. (1989), T***ravailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide***, in C. Camilleri, M. Cohen-Emérique, a cura di, ***Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel***. L'Harmattan, Paris.

Cohén-Emerique, M. (2007), L'***approccio interculturale nel lavoro con gli immigrati***, in M. Santerini, P. Reggio, ***Formazione interculturale: teoria e pratica.*** Edizioni Unicopli, Milano.

Cohén-Emerique, M. (2011), ***Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques.*** Press de l'EHESP, Rennes.

Cuche, D. (2003), ***La nozione di cultura nelle scienze sociali.*** Il Mulino, Bologna.

Dawis, R. V., e Lofquist, L. H. (1984). ***A psychological theory of work adjustment: An individual-differences model and its applications.*** University of Minnesota Press, Minneapolis.

De Rozario, P. (1997), ***Penser le projet moderne pour le refonder. Une approche sociologique de l'intelligence du projet***, in B. Courtois, M.-Ch. Josso, eds., ***Le projet: nébuleuse ou galaxie?***, Lausanne, Delachaux e Niestlé, pp. 21-70.

Dheer, R. J., e Lenartowicz, T. (2018). *Career decisions of immigrants: Role of identity and social embeddedness*. Human Resource Management Review, 28(2), 144-163.

Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., e Autin, K. L. (2016). *The psychology of working theory. Journal of Councelling Psychology*, 63(2), 127–148.

Dumont, L. (1978), *La conception modern de l'individu*, Esprit, 2, pp.20-54.

Edelstein, C. (2003), *La costruzione dei sé nella comunicazione interculturale*, Studi Zancan, 6.

Edelstein, C. (2004), *Il Counselor Interculturale – Un'introduzione*, Il Counselor, Vol. 1 pp. 13-19.

Edelstein, C. (2007), *Il counseling interculturale. Un modello di intervento pluralista*, Connessioni, 19, pp. 121-140.

Farnese, M. L., Avallone, F., Pepe, S., & Porcelli. R. (2007a) *Scala di Autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro*. In *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro* (Temi&Strumenti. Studi e ricerche, 41, p.78). Isfol, Roma.

Farnese, M. L., Avallone, F., Pepe, S., & Porcelli. R. (2007b) *Scala di Autoefficacia percepita nel lavoro*. In *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro* (Temi&Strumenti. Studi e ricerche, 41, p.78). Isfol, Roma.

Finley, M. H., e Lee, A. T. (1981) *The terminated executive: It's like dying. Personnel e Guidance Journal*, 59(6), 382-384.

Flye Sainte, M. (1997), *La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale*, Les Cahiers de l'Actif, 250/251, pp.53-64.

Fontes, L. (1996), *Culturally informed interventions for child sexual abuse*, in L.A. Fontes, ed., *Sexual abuse in nine North American cultures: Treatment and prevention*. Sage, Thousand Oaks (CA), pp. 259-266.

Freud, S. (1920) *A general introduction to psychoanalysis*. Horace Liveright, New York.

Fromm, E. (1968) *The revolution of hope. Toward a humanized technology*. Bantam, New York.

Gallo, R., Boerchi, D. (2011) *Bilancio di competenze e assessment centre. Nuovi sviluppi: il Development Centre e il Bilancio di Competenze in Azienda*. Franco Angeli, Milano.

Gasparini, G. (1994), *Famiglia e tempi sociali*, in E. Scabini, P. Donati, a cura di, *Tempo e transizioni familiari*, Studi interdisciplinari sulla famiglia, 13.

Gasparini, G. (1998), *Sociologia degli interstizi. Viaggio, attesa, silenzio, sorpresa, dono*. Mondadori, Milano.

Gasparini, G. (2004), *Tempo, alterità e multiculturalità*, in V. Cesareo, a cura di, *L'altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*. Vita e Pensiero, Milano.

Gati, I. (1986). *Making career decisions: A sequential elimination approach*. Journal of Counseling Psychology, 33, 408-417.

Gati, I. (1993). *Career compromises*. Journal of Counseling Psychology, 40(4), 416.

Gati, I. (2013). *Advances in career decision making*. In W. B. Walsh, M. L. Savickas, & P. J. Hartung (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (pp. 183–215). Routledge Taylor & Francis Group, New York.

Gati, I. e Tal, S. (2008). *Decision-making models and career guidance*. In J. Athanasou and R. Van Esbroeck (eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 157–85). Germany Springer, Berlin.

Gati, I., e Asher, I. (2001). *Prescreening, in-depth exploration, and choice: From decision theory to career counseling practice. The Career Development Quarterly*, 50(2), 140-157.

Gati, I., e Asher, I. (2001a). *The PIC model for career decision making: Prescreening, in-depth exploration, and choice*. In: F. T. L. Leong e A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology* (pp. 7–54). Erlbaum, Mahwah (NJ).

Gati, I., e Kulcsár, V. (2021). *Making better career decisions: From challenges to opportunities*. Journal of Vocational Behavior, 126, 103545.

Gati, I., Krausz, M., e Osipow, S. H. (1996). *A taxonomy of difficulties in career decision making*. Journal of Counseling Psychology, 43, 510–526.

Gati, I., Levin, N., e Landman-Tal, S. (2019). *Decision-making models and career guidance. In International handbook of career guidance* (pp. 115-145). Germany Springer, Cham.

Ginsberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., e Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory.* Columbia University Press, New York.

Gomarasca, P., Marassi, M., Riva, F., Botturi, F. (2004), *Categorie filosofiche del multiculturalismo*, in V. Cesareo, a cura di, *L'altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Vita e Pensiero, Milano.

Gottfredson, L. S. (1981). *Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations*. Journal of Counseling Psychology, 28(6), 545–579.

Gottfredson, L. S. (2005). *Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling*. In S. D. Brown and R. T. Lent (eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71–100). John Wiley e Sons, Hoboken (NJ).

Granata, A. (2010), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Carocci, Roma.

Henry-Lorcerie, F., Soler, A. (1989), *Les cultures dans la classe*, *Migrants-Formation*, 77, 104-108.

Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: developing a framework for policy analysis*. DfEE.

Hogg, M. A., e Turner, J. C. (1987). *Intergroup behaviour, self-stereotyping and the salience of social categories*. British Journal of Social Psychology, 26(4), 325–340.

Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, New Jersey.

Holland, J. L. and Holland, J. E. (1977). *Vocational indecision: More evidence and speculation*. Journal of Counseling Psychology, 27, 469–77.

Humlum, M. K., Kleinjans, K. J., e Nielsen, H. S. (2012). *An economic analysis of identity and career choice*. Economic Inquiry, 50(1), 39–61.

Iannis, G., e Durighello, E. (2016). *Career Management Skills: progettare la valenza orientativa dell'alternanza scuola lavoro*. Lifelong Lifewide Learning, 12(28), 20-32.

Iavarone, M.L., Marone, F., Sabatano F. (2015), ***Genitorialità migrante: un'esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli***, Rivista Italiana di Educazione Familiare, 1, pp. 53-75.

Johnston, C. S., Broonen, J. P., Stauffer, S., Hamtiaux, A., Pouyaud, J., Zecca, G., ... Rossier, J. (2013). ***Validation of an adapted French form of the Career Adapt-Abilities Scale in four French-speaking countries.*** Journal of Vocational Behavior, 83, 1–10.

Kahneman, D. (2011). ***Thinking, fast and slow.*** Farrar, Strauss e Giroux, New York.

Kahneman, D., e Tversky, A. (1979). ***Prospect Theory: An analysis of decision under risk.*** Econometrica, 47, 263–92.

Kahneman, D., Slovic, P., e Tversky, A. (Eds.). (1982). ***Judgment under uncertainty: Heuristics and biases.*** Cambridge University Press, Cambridge.

Katz, M. (1979). ***Assessment of career decision making: Process and outcome***. In A. M. Mitchell, G. B. Jones, e J. D. Krumboltz (Eds.), ***Social learning and career decision making*** (pp. 81–101). Carrol Press.

Katz, M. R. (1966). ***A model for guidance for career decision making.*** Vocational Guidance Quarterly, 15, 2–10.

Kelly, G. (1955) ***The Psychology of Personal Constructs.*** Norton, New York.

Kerr, B. A., Olson D. H., Clairborn, C. D., Bauers-Gruenler, S. J., Paolo, A. M. (1983) ***Overcoming opposition and resistance: differential functions of expertness and attractiveness in career counselling.*** Journal of counselling psychology, 30(3), 323-331.

Kübler-Ross, E. (1969) ***On Death and Dying***. Macmillan, New York.

Legault, G., ed. (2000), ***L'intervention interculturelle.*** Gaetan Morin, Boucherville (Québec).

Legault, G., Rachédi L., eds. (2008), ***L'intervention interculturelle***. Gaetan Morin, Montréal (Québec).

Lent, R. W., Brown, S. D., e Hackett, G. (2000) ***Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis.*** Journal of Counseling Psychology, 47(1), 36-49.

Lent, R. W., e Brown, S. D. (2013). ***Social cognitive model of career self-management: toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span.*** Journal of counseling psychology, 60(4), 557.

Lent, R. W., e Brown, S. D. (2020). ***Career decision making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice.*** Journal of Vocational Behavior, 120, 103448.

Lent, R. W., Sheu, H.-B., Miller, M. J., Cusick, M. E., Penn, L. T., e Truong, N. N. (2018). ***Predictors of science, technology, engineering, and mathematics choice options: A meta-analytic path analysis of the social–cognitive choice model by gender and race/ethnicity.*** Journal of Counseling Psychology, 65(1), 17–35.

Levati, W., Saraò, M.V. (1993) ***Assessment centre. Analisi di un metodo di valutazione delle risorse umane***. Franco Angeli, Milano.

Lipiansky, E.M. (1989), ***Communication, codes culturels et attitude face à l'alterité, Intercultures***, 7, pp.16-18.

Mancinelli, M. R. (2013) ***Dieci domande sull'orientamento***. EDUCatt, Milano.

Maslow, A. H. (1968) *Toward a psychology of being*. D. Van Nostrand, Oxford.

May, R. (1967) *Man's search for himself*. Norton, New York.

Meara, N. M., Patton, M. J. (1994) *Contribution of the working alliance in the practice of career counseling*. Career Development Quarterly, 43(2), 161-178.

Mitchell, L. K., e Krumboltz, J. D. (1984). *Research on human decision making: Implications for career decision making and counseling*. In S. D. Brown, e R. W. Lent (Eds.), Handbook of counseling psychology, 238–280. Wiley.

Mitchell, L. K., e Krumboltz, J. D. (1990). *Social learning approach to career decision making: Krumboltz's theory*. In D. Brown, L., Brooks, e Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 145–196). Jossey-Bass, San Francisco (CA).

Neisser, U. (1967) *Cognitive psychology.* Appleton, New York.

Obschonka, M., & Hahn, E. (2018). *Personal agency in newly arrived refugees: The role of personality, entrepreneurial cognitions and intentions, and career adaptability*. Journal of Vocational Behavior, 105, 173-184.

Ogay, T. (2000), *De la compétence à la dynamique interculturelle*. Peter Lang, Berne.

Papps, E., Ramsden, I. (1996), *Cultural safety in nursing: the New Zealand experience,* International Journal for Quality in Health Care, 8, 5, pp. 491-497.

Peavy, R. V. (1997). *Sociodynamic counselling: A constructivist perspective*. Trafford publishing, Bloomington (IN).

Pecora, P.J., Whittaker, J.K., Maluccio, A.N., Barth, R.P., DePanfilis, D., Plotnick, R.D. (2009), *The Child Welfare Challenge: Policy, Practice and Research*. De Gruyter, Hawthorne (NY), (3rd edition revised and expanded).

Peterson, G. W., Sampson, J. P., Jr., e Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: A cognitive approach*. Brooks/Cole, Pacific Grove (CA).

Phillips, S. D. (1994). *Choice and change: Convergence from a decision making perspective*. In M. L. Savickas and R. W. Lent (eds.), *Convergence in career development theories* (pp. 155–63). Consulting psychologists Press, Palo Alto (CA).

Phillips, S. D. (1997). *Toward an expanded definition of adaptive decision making*. Career Development Quarterly, 45, 275–287.

Phillips, S. D., e Jome, L. M. (2005). *Vocational choices: What do we know? What do we need to know?* In W. B. Walsh, e M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (3rd ed., pp. 139–166). Erlbaum, Mahwah (NJ).

Pierce, L. M., e Gibbons, M. M. (2012). *An ever-changing meaning: A career constructivist application to working with African refugees*. The Journal of Humanistic Counseling, 51(1), 114-127.

Pitz, G. F. e Harren, V. A. (1980). *An analysis of career decision making from the point of view of information processing and decision theory.* Journal of Vocational Behavior, 16, 320–46.

Pombeni, M. L. (1996) *Orientamento scolastico e professionale*, il Mulino, Bologna.

Porfeli, E. J., & Savickas, M. L. (2012). *Career Adapt-Abilities Scale-USA Form: Psychometric properties and relation to vocational identity.* Journal of Vocational Behavior, 80(3), 748-753.

Prediger, D. J. (1999a). *Basic structure of work-relevant abilities*. Journal of Counseling Psychology, 46, 173–184.

Regoliosi, L. Scaratti, G. (2002), *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, Carocci, Roma.

Rezzara, A. (2014), *Consulenza pedagogica*, in Brandani W., Tramma S. (2014), Dizionario del lavoro educativo, Carocci, Roma.

Rogers, C. R. (1961) *On becoming a person.* Boston, Houghton Mifflin.

Roy, G. (2000), *Les modèles de pratique*, in G. Legault, ed., *L'intervention interculturelle.* Gaetan Morin, Boucherville (Québec).

Sampson, J. P., Jr., Reardon, R. C., Peterson, G. W., e Lenz, J. G. (2004). *Career counseling and services: A cognitive information processing approach*. Brooks/Cole, Pacific Grove (CA).

Santerini, M. (1994), *Cittadini del mondo*. La Scuola, Brescia.

Santerini, M. (2003), *Intercultura*. La Scuola, Brescia.

Santerini, M. (2010), *La scuola della cittadinanza*. Laterza, Bari.

Savickas, M. L. (2005). *The theory and practice of career construction*. In S. D. Brown e R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Wiley, Hoboken (NJ).

Savickas, M. L. (2011). *New questions for vocational psychology: Premises, paradigms, and practices*. Journal of Career Assessment, 19(3), 251-258.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). *Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries.* Journal of Vocational Behavior, 80, 661–673.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M. E., Guichard, J., van Vianen, Annelies E. M. (2009) *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century.* Journal of Vocational Behavior, 75(3), 239-250.

Schick, C., St. Denis, V. (2005), *Troubling National Discourses in Anti-Racist Curricular Planning*, Canadian Journal of Education, 28, 3, pp. 295-317.

Scioli, A., Ricci, M., Nyugen, T., & Scioli, E. R. (2011). *Hope: Its nature and measurement.* Psychology of Religion and Spirituality, 3(2), 78.

Seibert, S. E., Kraimer, M. L., e Liden, R. C. (2001). *A social capital theory of career success.* Academy of Management Journal, 44(2), 219–237.

Simeone, D. (2012), *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano.

Skinner, B. F. (1971) *Beyond freedom and dignity. Knopf/Random House*, New York.

Slaney, R. B. (1980). *Expressed vocational choice and vocational indecision.* Journal of Counseling Psychology, 27(2), 122.

Smorti, A. (1993) ***Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale***. Giunti, Firenze.

Smye, V., Browne, A. (2002), ***Cultural safety' and the analysis of health policy affecting Aboriginal people***, Nurse Researcher, 9, 3, pp. 42-56.

Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2012). ***Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers.*** Journal of Vocational Behavior, 80(3), 705-711.

Super, D. E. (1972). ***Vocational development theory: Persons, positions, and processes.*** In J. M. Whiteley e A. Resnikoff (Eds.), ***Perspectives on vocational development.*** American Personnel and Guidance Association, Washington DC.

Super, D. E. (1990). ***A life-span, life-space approach to career development.*** In D. Brown, L. Brooks, e Associates (Eds.), ***Career choice and development*** (2nd ed., pp. 197–261). Jossey-Bass, San Francisco (CA).

Telfener, U. (2010), ***Il lavoro con i migranti in Italia: per una pratica etica basata sul rispetto***, Terapia Familiare, 92, pp.57-79.

Thaler, R. H. (2015). ***Misbehaving: The making of behavioral economics***. W.W. Norton, New York.

Tversky, A., e Kahneman, D. (1981). ***The framing of decisions and the psychology of choice. science***, 211(4481), 453-458.

Tversky, A., e Kahneman, D. (1986). ***The framing of decisions and the evaluation of prospects.*** In ***Studies in Logic and the Foundations of Mathematics*** (Vol. 114, pp. 503-520). Elsevier, Amsterdam.

Vertsberger, D., e Gati, I. (2015). ***The effectiveness of sources of support in career decision-making: A two-year follow-up.*** Journal of Vocational Behavior, 89, 151–161.

Vittori, M. R. (2003), ***Famiglia e intercultura.*** EMI, Bologna.

Wehrle, K., Kira, M., & Klehe, U.C. (2019). ***Putting career construction into context: Career adaptability amongst refugees.*** Journal of Vocational Behavior, 111, 107-124.

Wojtasik, B. (2000) ***Models of the vocational counsellor's work performance: A polish perspective. International journal for the advancement of counsellin***g, 22(3), 197-208 Abdallah Pretceille M. (1990), ***Vers une pédagogie interculturelle***, Publications de la Sorbonne, Paris.

Xu, H. (2021). ***Career decision-making from a dual-process perspective: Looking back, looking forward.*** Journal of Vocational Behavior, 126, 103556.

ESPoR

European Skills Portfolio for Refugees

PARTNER

SOGGETTI ADERENTI ESTERI

UNIVERSITÀ CATTOLICA del Sacro Cuore

EDUCatt

9 788893 359269

EDUCatt
Ente per il Diritto allo Studio Universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano - tel. 02.7234.22.35 - fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (produzione);
librario.dsu@educatt.it (distribuzione)
web: www.educatt.it/libri