

## The employability potential: a pedagogical analysis of educational and professional challenges

### Il potenziale di occupabilità: un'analisi pedagogica delle sfide educative e professionali

---

Matteo Conte<sup>a</sup>, Alberto Fornasari<sup>b,1</sup>

<sup>a</sup> *Università Telematica degli Studi IUL*, [m.conte@iuline.it](mailto:m.conte@iuline.it)

<sup>b</sup> *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*, [alberto.fornasari@uniba.it](mailto:alberto.fornasari@uniba.it)

#### Abstract

---

This study analyzes the employability potential of students enrolled in the degree program in Education and Training Sciences at the University of Bari Aldo Moro. Using the AVO Giovani questionnaire, key dimensions such as professional adaptability, perceived self-efficacy, coping strategies, labor market perception, and social support networks are explored. The results highlight a medium-high employability potential among participants, with significant differences across age cohorts. These findings suggest the need to rethink university curricula by integrating the development of transversal skills and soft skills to ensure adequate preparation for the challenges of a constantly evolving labor market.

**Keywords:** employability; university; soft skills; labor market.

#### Sintesi

---

Lo studio analizza il potenziale di occupabilità degli studenti iscritti al corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Utilizzando il questionario AVO Giovani, vengono esplorate dimensioni chiave come adattabilità professionale, autoefficacia percepita, strategie di coping, percezione del mercato del lavoro e reti di supporto sociale. I risultati evidenziano un potenziale di occupabilità medio-alto tra i partecipanti, con variazioni significative tra diverse coorti anagrafiche. Tali risultati suggeriscono la necessità di ripensare i percorsi formativi universitari, integrando lo sviluppo di competenze trasversali e soft skills per promuovere una preparazione adeguata alle sfide di un mercato del lavoro in costante trasformazione.

**Parole chiave:** occupabilità; università; soft skills; mercato del lavoro.

---

<sup>1</sup> Il presente articolo rappresenta il prodotto di un lavoro condiviso tra i due autori. L'effettiva stesura dei paragrafi è avvenuta secondo le seguenti attribuzioni: Conte ha scritto i paragrafi 1, 3, 4, 4.1 e 5; Fornasari ha scritto i paragrafi 2, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5.

## 1. Introduzione

La società del terzo millennio, segnata da instabilità crescente e rapidi mutamenti, impone alla pedagogia una riflessione sulle pratiche educative, le quali subiscono una trasformazione significativa sotto l'influenza di fenomeni interconnessi come la globalizzazione, l'innovazione tecnologica e i cambiamenti nel mondo del lavoro (Marescotti, 2005,). Questi fattori stanno ridefinendo in modo radicale i paradigmi educativi e professionali, producendo un impatto significativo sulla concezione stessa del lavoro. Nel tempo, infatti, tali trasformazioni hanno contribuito a modificare profondamente il paradigma occupazionale, portando alla progressiva scomparsa del lavoro stabile a favore di una crescente precarietà (Cegolon, 2020). Questa condizione richiede agli individui di adattarsi a un percorso professionale caratterizzato da continui cambiamenti di ruolo (Del Gottardo & Nicolai, 2024) e occupazione lungo l'arco della vita, rendendo necessaria una formazione che supporti la flessibilità e la capacità di riadattamento (Michéa, 2014).

La precarietà occupazionale, che incide significativamente sul benessere individuale e sociale, pone le scienze dell'educazione al centro di un dibattito circa la progettazione di interventi educativi in grado di promuovere la resilienza e la crescita personale degli individui. Costruire un progetto di vita richiede, infatti, un supporto educativo specifico e la pedagogia del lavoro, per sua natura, pone un focus particolare sull'importanza di una formazione che non si limiti alla trasmissione di competenze tecniche, ma che favorisca lo sviluppo di un pensiero critico e di una consapevolezza dei propri valori e aspirazioni (Dato, 2017). Secondo tale prospettiva, quindi, il lavoro non è più inteso come un mezzo per il sostentamento economico, ma rappresenta un ambito fondamentale per la realizzazione personale e per lo sviluppo di un senso di appartenenza alla comunità (Totaro, 2009). Promuovere la creatività, la cooperazione e il benessere dell'individuo all'interno del contesto lavorativo rappresenta un vettore privilegiato per lo sviluppo delle competenze, concepite come manifestazioni etiche finalizzate a favorire nel soggetto il raggiungimento di un'autonomia matura, una responsabilità consapevole e una capacità decisionale informata. Tale approccio si orienta verso la costruzione di un orizzonte di senso personale e significativo, che trascenda dalle sole logiche strumentali legate alle esigenze del mercato ma mira a una realizzazione integrale della persona (D'Aniello, 2019,). È fondamentale riformulare, quindi, percorsi di orientamento in un'ottica integrata che coinvolga scuola, università e territorio, al fine di favorire lo sviluppo di competenze trasversali utili per tutta la vita. Queste competenze, applicabili in contesti e periodi storici diversi, diventano essenziali per formare individui capaci di adattarsi ai rapidi cambiamenti del mondo del lavoro, evitando così l'esclusione dal mercato per carenza di abilità aggiornate (Gulisano, 2017). L'università, pertanto, diviene uno snodo nevralgico sia per quanto concerne la formazione teorico-disciplinare, sia nella costruzione di rapporti con il contesto di appartenenza. Da tempo, infatti, l'accademia ha assunto un ruolo centrale nella valorizzazione della conoscenza finalizzata a tutti i processi di interscambio con il tessuto produttivo e istituzionale, favorendo, altresì, l'interazione con le realtà lavorative e promuovendo iniziative di alta qualificazione professionale.

Sulla base delle premesse teoriche delineate, il presente contributo si propone di analizzare il potenziale interno di occupabilità degli studenti iscritti al corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. In accordo con il modello concettuale proposto da Grimaldi, Porcelli, e Rossi (2014), il potenziale di occupabilità non si riduce alla mera ricerca di un impiego, ma si configura come la capacità di inserirsi e reinserirsi nel mercato del lavoro, valorizzando le proprie

disposizioni personali e le condizioni ambientali favorevoli che ne consentono l'espressione. Nel corso dell'analisi saranno presentati i risultati relativi alle diverse dimensioni costitutive del potenziale di occupabilità, evidenziando gli aspetti principali che ne influenzano lo sviluppo e l'attuazione.

## **2. Il concetto di occupabilità. Teorie, studi e riflessioni**

Attualmente, le variabili che influenzano l'occupabilità dei laureati non sono ancora state completamente definite e tale incertezza alimenta la difficoltà di prevedere le richieste del mercato del lavoro e intensifica la pressione sulle istituzioni affinché adottino strategie formative mirate a migliorare l'occupabilità studentesca. È tuttavia consolidata l'idea che il profilo più competitivo sia rappresentato da individui che dimostrino di possedere competenze trasversali ben sviluppate, quali l'adattabilità, la leadership, la capacità di lavorare in gruppo e la padronanza di lingue straniere oltre alla propria lingua madre. In questo contesto, le soft skills rivestono un ruolo centrale nella ricerca e nelle analisi dedicate al mercato del lavoro (Calero López & Rodríguez-López, 2020).

Nel processo di reclutamento, l'assenza di esperienza professionale tra i laureati, associata al disallineamento tra le competenze acquisite durante il percorso formativo e quelle richieste dal mercato del lavoro, determina frequentemente situazioni in cui giovani altamente qualificati affrontano prolungati periodi di disoccupazione, accedono a impieghi caratterizzati da basse retribuzioni o si trovano inseriti in posizioni lavorative con prospettive occupazionali incerte (Mok, Zhuoyi, & Roger, 2016). Negli ultimi anni, il concetto di occupabilità dei laureati appare una priorità strategica per i sistemi istituzionali e accademici, guidata da due fattori principali. Da un lato, la crescente complessità del contesto globale richiede che l'istruzione non solo contribuisca a ridurre le disuguaglianze sociali, ma fornisca anche agli studenti competenze innovative e multidimensionali necessarie per affrontare le sfide del XXI secolo (Bridgstock, 2009). Dall'altro lato, le istituzioni educative sono chiamate a integrare approcci pedagogici e umanistici (Santos Rego, Ferraces, Mella, & Vázquez-Rodríguez, 2020) con strumenti pratici e operativi che preparino i laureati a orientarsi efficacemente nel mondo professionale (Harvey, 2005). Questo implica la promozione di una formazione focalizzata sulle competenze trasversali e professionali (Tyman, 2013), che abbia come obiettivo il miglioramento dell'autonomia negli studenti al fine di costruire e gestire la propria carriera (Alberici, 2008), aumentando la capacità di risultare competitivi e occupabili nel mercato del lavoro (Bennett, 2018). Sulla base di questa *mission*, è necessario adattare i piani di studio alle *pedagogie per l'occupabilità* (Brown et al., 2004), che contribuiscano a formare lavoratori altamente qualificati e occupabili in un mercato del lavoro in continua evoluzione (Bennett, 2018, 31ss). "Il capitale umano, il capitale sociale, comportamenti e attributi individuali sono alla base dell'occupabilità percepita da un individuo [...] e questi, in combinazione, influenzano i risultati occupazionali" (Clarke, 2018, p. 1931). Sulla base di queste considerazioni, bisognerebbe incorporare la convinzione che l'occupabilità non si limiti più al mero ingresso degli studenti nel mercato del lavoro, ma si configuri come un processo più ampio di preparazione al cambiamento e alla complessità.

Le università assumono un ruolo centrale nel promuovere la consapevolezza e lo sviluppo delle competenze necessarie a favorire la capacità di fronteggiare diverse situazioni e di adattarsi, non solo alle dinamiche del contesto lavorativo, ma anche alle implicazioni sociali e personali che ne scaturiscono (Suleman, 2018). In questa ottica, l'occupabilità si definisce come autoconsapevolezza e abilità nel gestire in modo efficace le proprie

competenze in un panorama sociale e professionale caratterizzato da una crescente instabilità (Santos Rego et al., 2020). Questa visione orienta la formazione verso modelli come quello della *carriera proteiforme* (Bridgstock, 2009) e delle *carriere senza confini* (Marope et al., 2017), che enfatizzano la necessità di sviluppare la flessibilità e l'autonomia, necessarie per affrontare e gestire i cambiamenti dinamici del mercato del lavoro (Bridgstock & Jackson, 2019). Appare quindi chiaro che il fulcro centrale all'interno del dibattito fin qui esposto sia l'acquisizione di competenze trasversali che il laureato deve, oggi, necessariamente possedere (Suleman, 2018): si è occupabili nella misura in cui si è capaci di affiancare *al chi si è*, il concetto di *cosa si sa* (Brown & Hesketh, 2004) e *cosa si è in grado di saper fare*. Infatti, le istituzioni educative concordano sull'idea che tutti i programmi di studio debbano dare agli studenti la possibilità di collegare il sapere teorico e le abilità necessarie sia nella dimensione professionale che in quella privata, consentendo loro di diventare studenti permanenti (Fung, 2017). In questo modo, la nozione di competenza assume una connotazione poliedrica, al cui interno risiede la capacità del soggetto di integrare saperi epistemicamente fondati, modalità operative situate e disposizioni etico-valoriali orientate alla formazione della persona (Bennett, 2018). Pertanto, la dimensione epistemico-prassica non si esaurisce in un mero accumulo di conoscenze o abilità tecniche, ma va via via configurandosi come un dispositivo strategico per la costruzione di un *habitus* professionale-identitario, il cui sviluppo dovrebbe rappresentare il focus centrale del profilo di ogni laureato.

Il concetto di competenza si concretizza, dunque, come l'insieme di capacità e abilità indispensabili affinché l'individuo, in quanto attore sociale, possa esercitare scelte consapevoli riguardo al proprio percorso lavorativo. Le competenze risultano, pertanto, fondamentali per individuare e ottenere un'occupazione al fine di conservarla e gestirla in modo sostenibile nel lungo periodo, adattandosi alle mutevoli esigenze del mercato del lavoro (Mertens, 1996, p. 119).

Istruzione e formazione sono da intendere come chiave di volta in tutti quei soggetti che investono tempo e risorse finanziarie per migliorare la loro formazione al fine di aumentare il proprio capitale umano e pertanto la loro occupabilità (McArdle, Waters, Briscoe, & Hall, 2007). Tuttavia, è bene fare chiarezza che le competenze di una persona ritenuta qualificata per un dato impiego, non possono essere osservate direttamente (Arrow, 1973): spetta infatti ai responsabili delle assunzioni comprendere una serie di segnali sia sul piano teorico che pratico, riguardanti i futuri lavoratori (Caj, 2013): segnali che passano attraverso la valutazione delle caratteristiche individuali e le specifiche abilità che il candidato è capace di offrire nell'ambiente di lavoro e che consentono al datore gli elementi utili per valutarne appieno le capacità. Questi segnali includono il profilo professionale, il background culturale e le caratteristiche biografiche del soggetto che ambisce ad un determinato impiego (Polenta, 2023).

Emerge, quindi, una convergenza tra le competenze incluse nei programmi educativi e le prospettive dei datori di lavoro (Oria, 2013); infatti, tale rilevanza può essere percepita in modo diverso a seconda dei soggetti coinvolti nel processo educativo (Sá & Serpa, 2018). Tale dibattito inevitabilmente investe anche i docenti che hanno la responsabilità di trovare il modo di responsabilizzare, motivare e coinvolgere i loro studenti (Greenberg & Nilssen, 2015), ridefinendo le loro metodologie didattiche.

Lo sviluppo delle *soft skills* potenzia le competenze socio-relazionali e, al contempo, si configura come un volano strategico per l'occupabilità in quanto tende ad accrescere la capacità di adattamento ai contesti lavorativi e rafforza il senso di autoefficacia come nucleo autoregolativo della professionalità. Risulta fondamentale, pertanto, avviare una

riflessione pedagogica che sia orientata a una revisione critica dei processi di insegnamento-apprendimento e che passi attraverso l'adozione di un cambiamento strategico di prospettiva: un approccio *student-centered* volto a promuovere il coinvolgimento attivo, il pensiero critico e la partecipazione consapevole all'interno di un percorso orientato all'esplorazione, alla sperimentazione e alla costruzione autonoma del proprio apprendimento. L'obiettivo è dunque quello di valorizzare e potenziare le capacità uniche di ciascun individuo, in linea con le esigenze di un contesto sociale e lavorativo in costante evoluzione.

### 3. Scelte metodologico-procedurali dello studio

Qual è il potenziale interno di occupabilità degli studenti del corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro? Ci sono delle differenze tra le età anagrafiche? Quali sono i punti di forza e di debolezza?

Tali problemi di ricerca hanno permesso di gettare le basi dello studio, il quale mira, oltre alla rilevazione del potenziale di occupabilità, anche alla comprensione del modo in cui l'Università possa sostenere lo sviluppo dell'occupabilità stessa. Domande che richiedono delle risposte a cui lo studio è chiamato a rispondere al fine di poter spiegare il ruolo delle istituzioni accademiche. Nello specifico, lo studio è stato strutturato al fine di rilevare il potenziale di occupabilità degli studenti, confrontare i punteggi medi tra le differenti coorti degli studenti e delle studentesse, individuando degli aspetti che potrebbero influenzare positivamente o negativamente la percezione di occupabilità.

Per il raggiungimento degli obiettivi dell'indagine ci si è avvalsi di uno strumento di ricerca di matrice quantitativa, nello specifico il questionario *AVO Giovani* (Grimaldi et al., 2015). Lo strumento, concepito come dispositivo di autovalutazione dell'occupabilità, si configura come un modello totalmente strutturato e validato dalla comunità scientifica, in grado di restituire una misurazione analitica del potenziale individuale di occupabilità. Attraverso l'indagine delle dimensioni di cui si compone consente ai giovani di acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie risorse personale e disposizionale, offrendo un indice significativo della loro capacità di adattamento e proiezione nel contesto occupazionale.

Lo strumento è composto da 76 item, distinto in 5 scale tra cui:

1. *scala di adattabilità professionale*: composta da 30 items che utilizza una scala Likert a sei passi che parte dal valore minimo *completamente falsa* (1) al valore massimo *completamente vera* (6). A sua volta la scala consente di ottenere quattro punteggi che rimandano a quattro differenti dimensioni tra cui: *orientamento al futuro, orientamento all'apprendimento, orientamento alla flessibilità e apertura al cambiamento, orientamento alla pianificazione*;
2. *scala del coping*: composta da 11 items e si avvale di una scala Likert a 6 passi che varia da *mai* (1) a *sempre* (6). In questo caso è possibile distinguere due dimensioni del coping: *l'analisi e valutazione della situazione e ricerca di supporto sociale, l'evasione/evitamento*;
3. *scala dell'autoefficacia percepita*: composta dai 12 items che si avvale di una scala Likert a 5 passi, varia da *per nulla capace* (1) a *del tutto capace* (5). All'interno di essa vi sono quattro dimensioni che rilevano: *tolleranza alla frustrazione, esplorazione intraprendente, tensione propositiva e integrazione relazionale*;

4. scala di *percezione del mercato del lavoro*: composta da una scala Likert a 5 passi, comprende una serie di aggettivi (12) di significato opposto l'uno all'altro. Anche qui è possibile individuare quattro dimensioni: *staticità/dinamicità, insicurezza/sicurezza, confusione/chiarità, stress/rilassamento*;
5. scala delle *reti sociali/sostegno percepito*: composta da 11 items che si avvale di una scala di Likert a sei passi e che parte dal valore minimo *per nulla d'aiuto* (1) al valore massimo *del tutto d'aiuto* (6).

Lo strumento è stato somministrato da luglio 2023 a gennaio 2024, raggiungendo 250 rispondenti. Il questionario è stato sottoposto in formato digitale utilizzando i moduli di Google al fine di garantire una vasta partecipazione e facilitare la raccolta dei dati. Per l'analisi dei dati è stato utilizzato il software Jamovi. Nel presente contributo si presenta analisi dei dati fondata sull'esame dei punteggi medi che hanno fornito un resoconto dettagliato in termini di potenziale interno di occupabilità degli studenti e delle studentesse, coerentemente alle indicazioni metodologiche delineate nel contributo scientifico (Grimaldi et al., 2016). Come si evince nella *figura 1*, all'indagine hanno risposto N. 250 studenti e studentesse iscritti al Corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, di cui il 90% (n. 225) dei rispondenti di genere femminile e il 10% (n. 25) di genere maschile. L'età del campione dello studio è compresa tra i 18 ai 29 anni in ragione della coorte anagrafica per la quale lo strumento è stato validato (15-29 anni). Nello specifico gli scriventi hanno operato categorizzazioni in relazione al parametro anagrafico, per cui è possibile individuare tre fasce d'età definibili come: *giovani* (G): che costituiscono il 41,2% (n.103) dei rispondenti al questionario con un'età compresa tra i 18 e i 21 anni; *Giovani-Adulti* (G-A): che costituiscono il 34,8% (n. 87) del campione con un'età compresa tra i 22 e i 25 anni; *Adulti* (A): che interessa il 24% (n. 60) degli studenti di età compresa tra 26 e i 29 anni. Di questi, il 31.2% (n.78) frequenta il primo anno di corso in Scienze dell'Educazione e della Formazione, il 33.2% (n. 83) il secondo anno di corso e il 32% (n. 80) il terzo anno di corso; mentre solo il 3.6% (n. 9) è fuori corso.

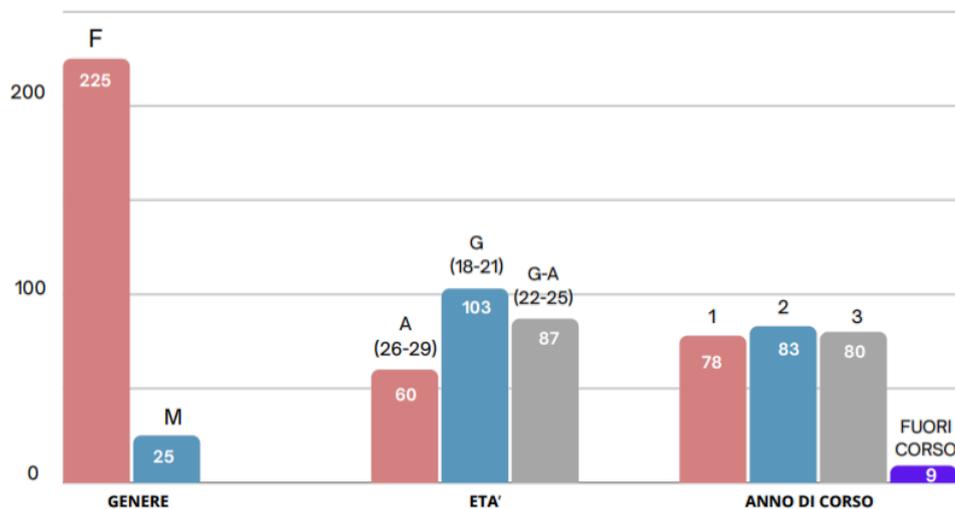


Figura 1. Campione dell'indagine.

#### 4. Risultati emersi. Scala di adattabilità professionale

Pur essendo un concetto consolidato, quello dell'adattabilità pare sia oggetto di un rinnovato interesse teorico ed empirico in relazione ai cambiamenti in atto per quanto concerne la dimensione lavorativa. La crescente complessità e il dinamismo dei contesti organizzativi hanno evidenziato la necessità di ridefinire e approfondire le dimensioni teoriche dell'adattabilità, al fine di sviluppare modelli esplicativi più accurati e strumenti di valutazione più affidabili (Donovan et al., 2000). All'interno del questionario, è stata utilizzata una *scala di adattabilità professionale* per misurare quanto le persone siano in grado di adattarsi alle diverse situazioni lavorative. Per analizzare i dati raccolti, sono stati calcolati i punteggi medi per ogni fascia d'età (Adulti, Giovani-Adulti e Giovani) e sono stati esaminati i punteggi di ciascuna delle dimensioni che compongono la scala. Questo ha permesso di ottenere un quadro più preciso delle caratteristiche di adattabilità delle diverse fasce d'età.

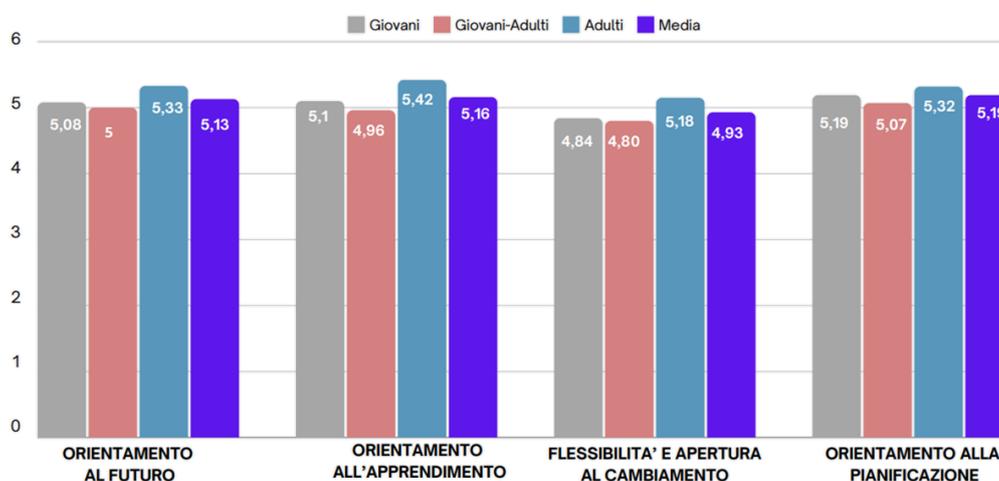


Figura 2. Dimensioni della scala di adattabilità professionale.

L'orientamento al futuro può essere definito come una dimensione che riflette il grado di focalizzazione degli individui circa obiettivi futuri e il livello di investimento temporale per raggiungerli. Tale dimensione è strettamente connessa a concetti come l'autoefficacia, la speranza, l'ottimismo e gioca un ruolo fondamentale nel determinare il grado di benessere e il successo a livello personale e professionale.

Come si evince dalla figura 2 il campione dello studio fa emergere un'autovalutazione particolarmente positiva in merito a tale dimensione con punteggi medi che oscillano tra 5 (Giovani-Adulti) e 5,33 (Adulti).

L'orientamento all'apprendimento, inteso come impegno verso l'acquisizione continua di conoscenze, costituisce una dimensione fondamentale nella scala di adattabilità e si caratterizza per essere percepito come un processo ininterrotto, senza limiti temporali, che evidenzia l'importanza di un impegno costante nel proprio sviluppo personale e professionale. Tale orientamento si rivela importante per affrontare efficacemente i cambiamenti e per promuovere un miglioramento duraturo della qualità della vita, sia a livello individuale che sociale.

Relativamente a questa dimensione, il campione evidenzia una media aggregata di 5,16 che riflette un livello complessivamente elevato, trainato in particolare dagli *Adulti*. Come

illustrato nella figura 2, infatti, questi ultimi raggiungono un punteggio medio di 5,42, posizionandosi al vertice della scala. I *Giovani*, con un punteggio medio di 5,1, occupano una posizione intermedia, mentre i *Giovani-Adulti* registrano il punteggio più basso tra i gruppi, pari a 4,96.

Per quanto riguarda la dimensione *flessibilità e apertura al cambiamento*, si osserva una riduzione delle differenze tra *Giovani* e *Giovani-Adulti*, mentre il punteggio medio per gli *Adulti* rimane costantemente più elevato. Considerando il campione complessivo, indipendentemente dall'età, il punteggio medio registrato è pari a 4.93. Tra le diverse dimensioni considerate, l'orientamento alla pianificazione emerge come quella con la percezione più positiva, registrando una media di 5.19 su una scala di 6.

#### 4.1. Scala del coping

Quando un individuo si trova ad affrontare situazioni percepite come particolarmente impegnative o stressanti, tali da mettere sotto pressione le proprie risorse personali, si attiva un processo dinamico noto come *coping*. Nel questionario somministrato, sono state esplorate due principali categorie di *coping*: da un lato, *l'analisi e valutazione attiva, spesso accompagnata dalla ricerca di supporto sociale*; dall'altro, *l'evasione o l'evitamento*. Per misurare la frequenza con cui il campione adotta queste strategie in risposta a specifiche situazioni lavorative, è stata utilizzata una scala di Likert a sei passi, che va da *mai* (1) a *sempre* (6).

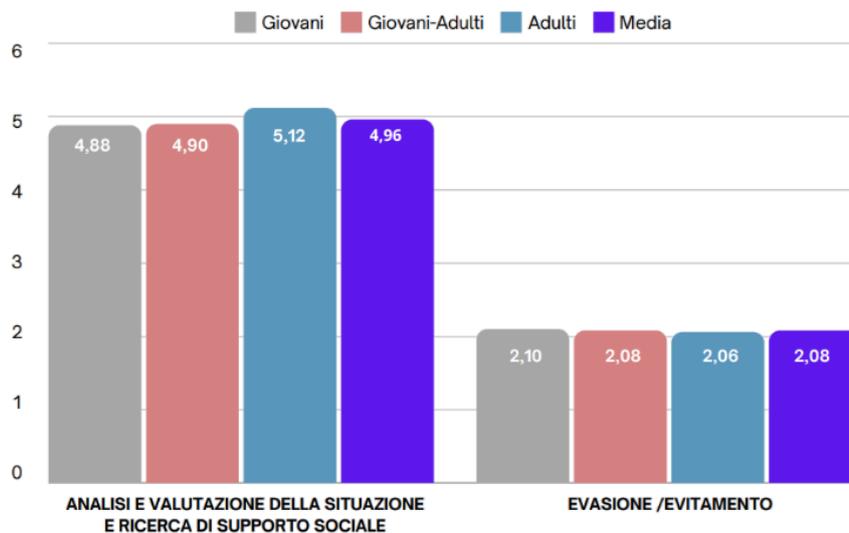


Figura 3. Dimensioni della scala del coping.

La prima delle due dimensioni del coping è finalizzata a valutare e risolvere i problemi in modo propositivo e dinamico. Come mostrato nella parte sinistra del grafico (fig. 3), il campione analizzato registra un punteggio medio molto alto (4.96), mostrando una spiccata propensione al confronto diretto con i problemi e al ricorso al sostegno sociale, pur tuttavia osservando alcune differenze interne tra i gruppi analizzati.

In relazione all'*evasione o all'evitamento (coping passivo)*, l'individuo tende a eludere o ignorare una situazione percepita come insormontabile o eccessivamente complessa da gestire.

I dati evidenziano differenze minime tra i gruppi: i *Giovani* raggiungono un punteggio medio di 2.1, lievemente superiore a quello dei *Giovani-Adulti* (2.08) e degli *Adulti*, che registrano il valore più basso (2.06).

Questi risultati indicano che gli studenti e le studentesse del Corso di Scienze dell'Educazione e della Formazione mostrano una chiara preferenza per strategie di *coping proattivo*, dimostrando una solida capacità di problem-solving.

#### 4.2. Scala di autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro

Nella sezione successiva è stato chiesto al campione di riflettere sui livelli di percezione della propria autoefficacia nel processo di ricerca occupazionale, analizzando anche le differenti dimensioni che concernono la *tolleranza alla frustrazione*, *esplorazione intraprendente*, *tensione propositiva* e *integrazione relazionale*.

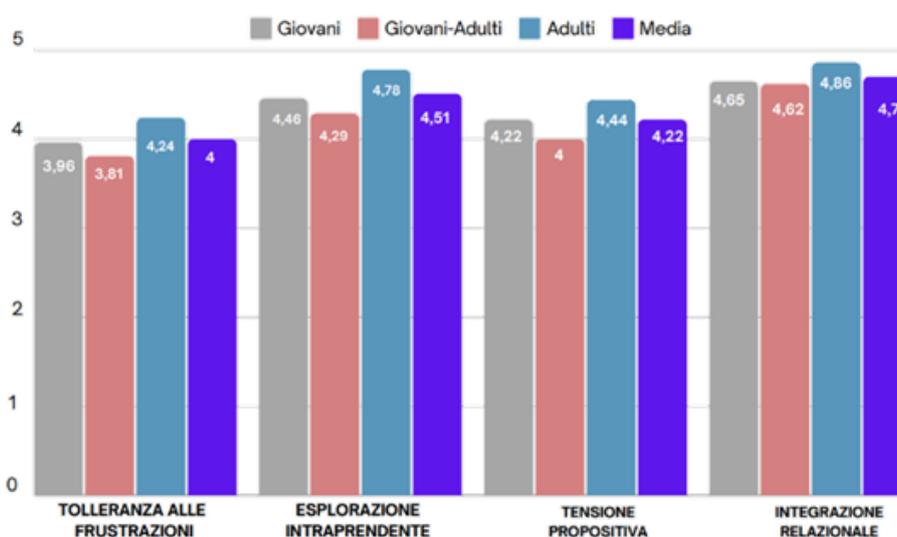


Figura 4. Dimensioni della scala di autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro.

È importante sottolineare che la scala utilizzata per l'autovalutazione dell'*autoefficacia* è strutturata su 5 passi, e non su 6. Per quanto riguarda la dimensione della *tolleranza alle frustrazioni* (vedi fig. 4), i dati mostrano che i *Giovani* registrano una tolleranza moderata, con un punteggio medio di 3.96. I *Giovani-Adulti*, con un punteggio medio di 3.8, sembrano percepire la gestione delle frustrazioni come una sfida, mentre, gli *Adulti* ottengono il punteggio più elevato, pari a 4.24, mostrando una maggiore capacità di gestire situazioni frustranti. Tuttavia, la media generale di 4 indica che, complessivamente, gli studenti del corso dimostrano una buona tolleranza alle frustrazioni; una competenza che sembra rafforzarsi con l'esperienza e l'avanzare dell'età.

Nella dimensione dedicata all'*esplorazione intraprendente* (vedi fig. 4), i *Giovani* con un punteggio medio di 4.46, indicando una marcata inclinazione all'intraprendenza; questo valore scende a 4.29 tra i *Giovani-Adulti*, mettendo in evidenza una lieve diminuzione della spinta esplorativa rispetto alla fascia d'età precedente, pur rimanendo su livelli elevati. Come per i dati emersi in precedenza, gli *Adulti*, anche per quanto concerne questa dimensione, si distinguono per il punteggio più alto (4.78) dimostrando la maggiore propensione a questa caratteristica. L'analisi della dimensione della *tensione propositiva* è stata fondamentale per valutare l'aspetto introspettivo degli studenti e delle studentesse del

corso, in particolare la loro capacità di rappresentare idee innovative e di promuovere soluzioni utili sia a livello individuale che comunitario. Gli *Adulti* mostrano un punteggio medio-alto di 4.44, seguiti dai *Giovani* con un punteggio di 4.22, mentre i *Giovani-Adulti* registrano un punteggio pari a 4, indicando una propensione più moderata. Infine, per quanto attiene alla dimensione relativa all'*integrazione relazionale*, che rappresenta la capacità di creare e mantenere nel tempo relazioni positive con gli altri, i *Giovani* registrano un punteggio medio di 4.65; i *Giovani-Adulti* seguono con un punteggio di 4.62, mentre gli *Adulti* ottengono il punteggio più alto tra tutte le categorie (4.86). Tuttavia, questa competenza risulta fortemente presente in tutte le fasce d'età analizzate.

### 4.3. Scala di percezione del mercato del lavoro

La scala di percezione del mercato del lavoro è progettata al fine di poter sondare la comprensione e interazione dei giovani nelle dinamiche del mercato del lavoro. Comprendere e valutare percezioni come aspettative, preoccupazioni e speranze relative all'ingresso o alla permanenza nel mondo professionale è fondamentale in quanto permette di sviluppare strategie di orientamento efficaci e per supportare i giovani nel loro percorso di inserimento. Questo perché le loro rappresentazioni e atteggiamenti nei confronti del lavoro possono influenzare in modo significativo le decisioni e le modalità di ricerca occupazionale. Al campione viene chiesto di esprimere le proprie opinioni attraverso un differenziale semantico composto da 12 coppie di aggettivi contrapposti, distribuiti su una scala graduata a cinque passi: questo consente di cogliere al meglio le percezioni soggettive riguardo: *dinamicità*, *chiarezza*, *incertezza* e *stress*. Ciascuna dimensione è articolata in specifici aggettivi che mirano a evidenziare aspetti quali la rapidità e l'innovazione (dinamicità), la trasparenza delle informazioni (chiarezza), la percezione di equità, prevedibilità e sicurezza (incertezza), e infine la pressione emotiva connessa al contesto lavorativo (stress).



Figura 5. Scala di percezione del mercato del lavoro.

La prima parte del grafico analizza la dimensione *staticità/dinamicità* (vedi fig. 5), offrendo indicazioni sulla propensione al cambiamento e sulla capacità di essere proattivi. I *Giovani*, con un punteggio medio di 2.41, percepiscono il mercato del lavoro come più dinamico rispetto alle fasce d'età più mature. Come si evince, gli *Adulti* tendono a considerarlo più statico (1.71).

Nella dimensione *insicurezza/sicurezza*, i *Giovani* si collocano in una posizione intermedia tra sicurezza e insicurezza, con un punteggio di 2.47. Invece, gli *Adulti* (1.61) e i *Giovani-Adulti* (1.95) mostrano una percezione più netta, probabilmente influenzata da esperienze pregresse o difficoltà vissute nel mercato del lavoro, che li porta a percepire una maggiore insicurezza.

La terza sezione del grafico si concentra sulla dimensione *confusione/chiarità* che misura il livello di comprensione e orientamento nella propria vita. I *Giovani* riportano un punteggio di 2.9, indicando un buon livello di chiarezza rispetto alle altre fasce d'età, che tendono invece a percepire maggiore confusione.

Questa tendenza emerge anche dall'analisi successiva, dove le fasce più adulte manifestano livelli di stress più elevati (1.90 e 2.10), mentre i *Giovani* registrano un punteggio più rilassato di 2.63.

Questi risultati suggeriscono che, con l'aumentare dell'età, si osserva una progressiva riduzione della percezione di dinamicità e rilassamento in relazione al mercato del lavoro, accompagnata da un incremento dello stress e da una minore sicurezza percepita.

#### 4.4. Scala di reti sociali e sostegno percepito

Le reti e il supporto sociale permettono di descrivere la struttura delle relazioni interpersonali. Vi sono due tipi di supporto: il *supporto informale*, il quale comprende i gruppi sociali primari tra cui amici, parenti, persone con le quali si condividono affetti e interessi, e il *supporto formale* il quale indica le strutture professionali e istituzionali che si occupano di cura, riabilitazione e prevenzione psicosociale. La sinergia tra questi due tipi di supporto, non sempre integrati, favorisce la crescita individuale accrescendo anche le capacità di affrontare situazione di stress. All'interno del questionario *AVO* (Grimaldi et al., 2016) il supporto percepito rispetto alle reti sociali viene preso in esame ma, non vengono esplorati nel dettaglio né il *supporto formale* né il *supporto informale*, le quali devono essere prese in esame al fine di analizzare i comportamenti di ricerca attiva del lavoro e di propensione alla partecipazione sociale.

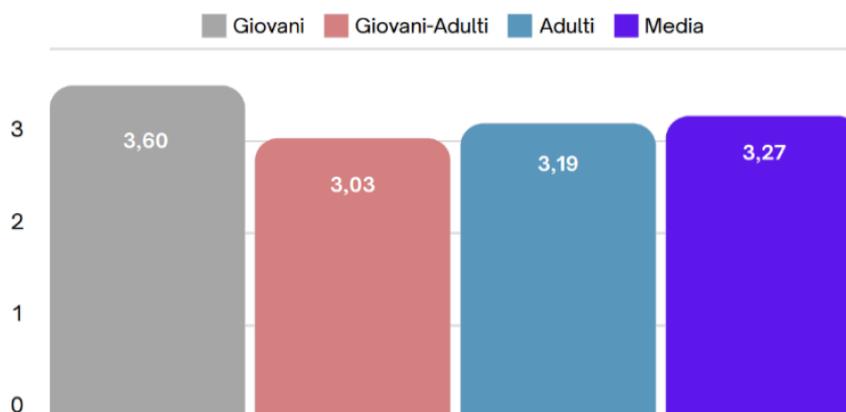


Figura 6. Scala di reti sociali e sostegno percepito.

#### 4.5. Indice di potenziale interno di occupabilità degli studenti

Avvalendosi di punteggi medi ottenuti dalle singole dimensioni è possibile ricavare l'indice del potenziale interno di occupabilità. Il punteggio massimo ottenibile è di 29 ma vi sono 4 gradi/livelli tra cui:

- *indice complessivo inferiore a 8*: che esprime un livello di potenziale interno di occupabilità basso;
- *indice complessivo tra 9 e 15*: che costituisce un livello medio-basso di potenziale interno di occupabilità;
- *indice complessivo tra 16 e 22*: che rappresenta un livello medio-alto di potenziale interno di occupabilità;
- *indice complessivo tra 23 e 29*: che indica un livello alto di potenziale interno di occupabilità.

Dal grafico presentato (Figura 7) si evince che gli studenti e le studentesse del Corso di Scienze dell'Educazione e della Formazione raggiungono un livello medio-alto nel potenziale interno di occupabilità, attestandosi su un punteggio medio di 19.73. Questo valore rappresenta un indicatore significativo della capacità del corso di sviluppare competenze accademiche e professionali, combinando conoscenze teoriche con abilità pratiche e soft skills. Il livello raggiunto evidenzia l'efficacia del percorso formativo nel promuovere la preparazione per contesti lavorativi complessi e diversificati; si erge, pertanto, come risposta coerente alle richieste del mercato del lavoro.

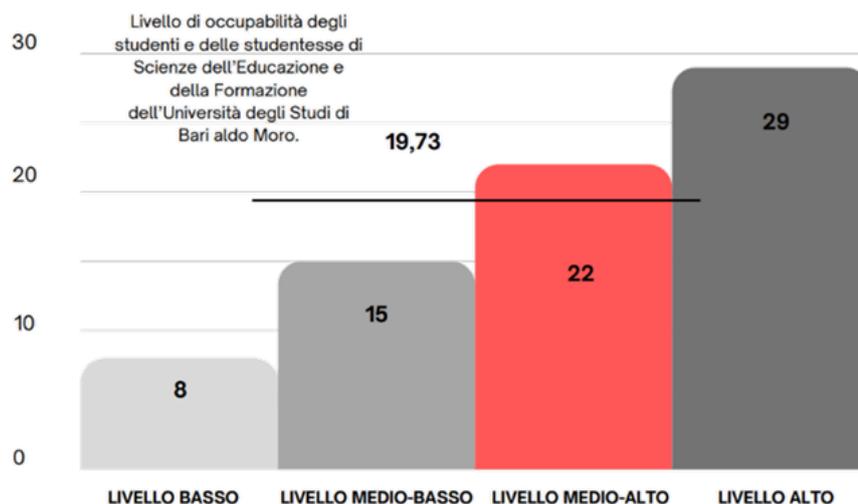


Figura 7. Indice di occupabilità del campione.

## 5. Considerazioni a margine

Il presente studio si è posto l'obiettivo di affrontare un tema di grande rilevanza e complessità: l'occupabilità degli studenti universitari. L'analisi multidimensionale ha cercato di delineare un quadro sintetico circa le sfide e le opportunità che studenti e studentesse devono affrontare quotidianamente. Nello specifico, dai dati emersi si evince che l'apprendimento permanente svolge un ruolo fondamentale; in una società caratterizzata da costanti e rapidi cambiamenti tecnologici e strutturali, le capacità di adattamento e apprendimento costante sono diventati degli elementi cardine per la propria occupabilità. Chianese (2017) afferma che l'adulto, oggi, vive in condizioni di vulnerabilità

e fragilità, la precarietà del lavoro, infatti, ha generato “un passaggio dall’occupazione a quello di employability – ossia essere occupabile –, che sta quindi a definire una qualità del soggetto, [...] piuttosto che un set di competenze da possedere” (Di Rienzo et al., 2020, p. 122). Parlare di sviluppo di competenze in termini di apprendimento permanente, permette di superare la tradizionale idea di dover formare l’individuo per la sua utilità all’interno del panorama economico del capitale umano (ibidem, 2020). Attraverso la formazione orientata al *lifelong learning* si avvalorano non solo le dimensioni formali, ma anche quelle non formali e informali (ibidem, 2020); l’apprendimento in tal senso si pone come una costruzione dinamica dell’identità fondata su due orizzonti: l’apprendimento individuale e l’apprendimento organizzativo (Chianese, 2017). Le competenze, i saperi acquisiti, le *capabilities* si trasformano in scopi attraverso i quali il singolo diviene soggetto attivo nello sviluppo economico e produttivo della comunità (Di Rienzo, 2019). L’obiettivo dello studio è stato quello di valutare come accanto alle competenze tecniche l’università abbia il compito di preparare gli studenti al futuro, munendoli di quelle *soft skills*, di quelle competenze trasversali, che gli permettano di sviluppare capacità di problem solving, resilienza e flessibilità, necessarie per affrontare il mondo del lavoro sempre più complesso e in continua evoluzione. In tal senso, come sostiene Dato, si potrebbe evitare la vulnerabilità caratteristica dei *nativi precari* (Dato, 2019). L’inserimento all’interno del mondo del lavoro diviene una delle esperienze più difficili per i giovani, i quali si ritrovano a fare i conti con un mondo del lavoro completamente mutato rispetto al passato. L’introiezione verso la precarietà del mondo lavorativo, non fa altro che accrescere vulnerabilità e fragilità all’interno del singolo, in quanto il lavoro rimane una delle categorie che permettono di definire l’identità dell’essere umano. Se vi è un lavoro precario, vi sarà con più probabilità un’esistenza precaria; è necessario quindi un *mea culpa pedagogico*, in quanto i formatori, gli insegnanti e educatori sono anestetizzati da un modello formativo che ha assecondato delle scelte culturali basate sulla dimensione economica. Un *mea culpa*, però, che presuppone un cambio di rotta verso il futuro. La formazione, di conseguenza, assume le caratteristiche di uno strumento di protezione di fronte alla precarietà lavorativa per l’acquisizione di competenze personali (*soft skills*) progettuali, che guidino alla promozione “di una precisa cultura del buon lavoro e di competenze di networking e di cooperazione” (Dato, 2019, p. 114). La prima fase di questo studio costituisce la base fondamentale per la successiva, che mira a progettare e attuare strategie, nell’ambito delle politiche dipartimentali, finalizzate a migliorare la percezione del proprio potenziale di occupabilità affrontando le criticità identificate. In questo senso, l’integrazione di programmi di orientamento professionale nei curricula universitari rappresenterebbe un passo fondamentale per migliorare l’occupabilità dei laureati. In tal senso interessante appare il contributo di Yorke e Knight (2004) quali propongono due logiche di acquisizione delle *soft skills* negli studenti universitari (Melacarne & Orefice, 2018): la *logica parallel* e la *logica embedded*. La prima è volta allo sviluppo di *soft skills*, attraverso attività extracurricolari, quali workshop, seminari, laboratori e in questo caso, l’azione organizzativa è riconosciuta attraverso una premialità che riceve lo studente quali l’ottenimento dei CFU oppure di certificazioni. All’interno della seconda strategia di intervento, invece, vi è la sperimentazione di approcci didattici innovativi che mirano a una maggiore flessibilità e diversificazione dell’insegnamento, promuovendo esperienze di apprendimento interdisciplinari. Tale logica si avvale di un criterio basato sulla *coltivazione* delle pratiche già esistenti e su un approccio *integrativo* il quale cambia qualitativamente i *teaching methods* evitando di aumentarne l’offerta. Attraverso questo processo, allo studente non viene chiesto di separare *ciò che si apprende e come lo si apprende*, vi è, cioè, la separazione delle competenze trasversali rispetto ad un contenuto disciplinare. A differenza dell’approccio precedente, non si progettano esperienze

parallele, ma vi è un'integrazione delle competenze non-disciplinari o disciplinari (ibidem, 2018).

L'orientamento professionale deve quindi essere flessibile, adattabile, capace di fornire consulenza mirata e di incoraggiare la costruzione di un piano di carriera coerente con le proprie aspirazioni e le dinamiche del mercato del lavoro. Inoltre, la collaborazione tra università, istituzioni pubbliche e settore privato risulta essere un fattore fondamentale per il successo delle strategie di occupabilità.

L'università è chiamata quindi a ridefinire il proprio ruolo per rispondere alle nuove esigenze formative di un'utenza sempre più diversificata, al cui interno vi è un numero di studenti non tradizionali composto da lavoratori adulti e professionisti interessati ad acquisire nuove competenze o ad aggiornarsi su tematiche emergenti (Galimberti, 2018).

Affrontare questa sfida significa anche e soprattutto indirizzare gli atenei verso approcci innovativi e flessibili, riorganizzati secondo una didattica modulare e personalizzata che consenta a tutti gli studenti di acquisire competenze specifiche con tempi e modalità personali (Silari, 2019). Ad esempio, l'integrazione di micro-credenziali e certificazioni intermedie rappresenterebbe un'opzione strategica per valorizzare i saperi acquisiti e favorire la mobilità degli studenti tra diverse istituzioni formative, nell'ottica di un apprendimento continuo e orientato alle esigenze di un mercato del lavoro in rapida trasformazione (ibidem, 2019). Promuovere modalità formative – anche a distanza – attraverso l'utilizzo di piattaforme e-learning, appare la strada maestra per conciliare impegni professionali e accademici: personalizzare i percorsi formativi attraverso strumenti come il tutoraggio e il mentoring, potrebbe garantire agli studenti un'esperienza di apprendimento su misura e coerente con gli obiettivi professionali individuali (Crispiani & Rossi, 2006) sempre nell'ottica del lifelong learning.

### Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. FrancoAngeli.
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate employability, “Soft skills” versus “Hard” business knowledge: A European study. *Higher Education in Europe*, 33, 411–422.
- Arrow, K. J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2, 193–216.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. National Bureau of Economic Research.
- Bennett, D. (2018). Graduate employability and higher education: Past, present and future. *HERDSA Review of Higher Education*, 5, 31–61.
- Blair, P. Q., & Deming, D. J. (2020). Structural increases in demand for skill after the Great Recession. *AEA Papers and Proceedings*, 110, 362–365.
- Bridgstock, R., & Jackson, D. (2019). Strategic institutional approaches to graduate employability: Navigating meanings, measurements and what really matters. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41, 468–484.
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate

- employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28, 31–44.
- Brown, P., & Hesketh, A. (2004). *The mismanagement of talent: Employability and jobs in the knowledge economy*. Oxford University Press.
- Brown, S., Butcher, V., Drew, L., Elton, L., Harvey, L., Kneale, P., Knight, P., Little, B., Moreland, N., & Yorke, M. (2004). *Pedagogy for employability*. The Higher Education Academy.
- Calero López, I., & Rodríguez-López, B. (2020). The relevance of transversal competences in vocational education and training: A bibliometric analysis. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12(1), 12.
- Cegolon, A. (2020). *Oltre la disoccupazione: per una nuova pedagogia del lavoro*. Studium.
- Chianese, G. (2017). *La costruzione dell'identità professionale*. FrancoAngeli.
- Cinque, M. (2016). “Lost in translation” Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389–427.
- Clarke, M. (2018). Rethinking graduate employability: The role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, 43, 1923–1937.
- Commission E. (2018). *Education and training monitor 2018*. Pubblicazioni Ufficiali dell'Unione Europea.
- Cornacchia, M., & Tramma, S. (2019). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Carocci.
- Crispiani, P., & Rossi, P. G. (2006). *E-learning: formazione, modelli, proposte*. Armando.
- D’Aniello, F. (2019). Desiderio, consumo e precarietà tra neoliberismo e pedagogia del lavoro. Consumi precari e desideri inariditi: l’educazione al tempo del neoliberismo. *La pedagogia al lavoro*, 6, 65–93.
- Dato, D. (2017). Pedagogia critica per il futuro del lavoro. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 255–275). FrancoAngeli.
- Defillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 307–324.
- Del Gottardo, E., & Nicolai, E. (2024). Curre et labora. Tra precarizzazione e pedagogia della flessibilità: chi vive di lavoro? *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14(1), 87–104.
- Di Rienzo, P., et al. (2020). Apprendimento permanente, saperi e competenze strategiche: approcci concettuali nel contesto di collaborazione scientifica tra Brasile e Italia (Lifelong learning, knowledge and Strategic Competence: conceptual approaches in the context of scientific collaboration between Brazil and Italy). *Revista Eletrônica de Educação*, 14.
- Donovan, M. A., Pulakos, E. D., Arad, S., & Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 612–624.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65,

14–38.

- Fung, D. (2017). Connecting academic learning with workplace learning. In *Connected curriculum for higher education* (pp. 84–100). UCLPRESS.
- Galimberti, A. (2018). *Lifelong learning in università. Storie di studenti non tradizionali*. Unicopli.
- García-Aracil, A., & Van der Velden, R. (2008). Competencies for young higher education graduates: Labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55, 219–239.
- Greenberg, A., & Nilssen, A. (2015). *The role of education in building soft skills: Putting into perspective the priorities and opportunities for teaching collaboration and other soft skills in education (Wainhouse Research)*. SMART.
- Grimaldi, A., Porcelli, R., & Rossi, A. (2014). Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani. *Osservatorio Isfol*, IV(1–2), 45–63.
- Grimaldi, A., Rossi, A., Porcelli, R., Silvi, R., & Bosca, M. A. (2015). Il questionario Isfol AVO Giovani. Studio di validazione. *Osservatorio Isfol*, V(4), 173–205.
- Gulisano, D. (2017). La Pedagogia del lavoro tra competenze e capability: una nuova prospettiva europea. *Quaderni di Intercultura*, IX.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1–13.
- Harvey, L. (2005). Embedding and integrating employability. *New Directions for Institutional Research*, 128, 13–28.
- Marescotti, E. (2005). Pedagogia e globalizzazione: parole-chiave a confronto. In G. Genovesi, L. Bellatalla, & E. Marescotti (Eds.), *Pedagogia e globalizzazione: un falso problema?* (pp. 70–74). FrancoAngeli.
- Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). *Future competences and the future of curriculum*. UNESCO IBE.
- McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J. P., & Hall, D. T. T. (2007). Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 247–264.
- Medina, A., Sánchez, C., & Pérez, E. (2012). Evaluación de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes. *Revista Innovación Educativa*, 12, 133–150.
- Melacarne, C., & Orefice, C. (2018). Soft skills e occupabilità giovanile. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 491–497). Pensa MultiMedia.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Cinterfor.
- Michéa, J.-C. (2014). *Le complexe d'Orphée. La gauche, les gens ordinaires et la religion du progrès*. Éditions Flammarion.
- Mok, K. H., Zhuoyi, W., & Roger, D. (2016). Employability and mobility in the valorisation of higher education qualifications: The experiences and reflections of Chinese students and graduates. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38, 264–281.

- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2005). *The definition and selection of key competences, executive summary*.
- Oria, B. (2013). Enhancing higher education students' employability: A Spanish case study. *International Journal of Technology Management & Sustainable Development*, 11(3), 217–230.
- Pastore, F. (2015). *The youth experience gap. Explaining national differences in the school-to-work transition*. Springer.
- Pegg, A., Waldock, J., Hendy-Isaac, S., & Lawton, R. (2012). *Pedagogy for employability*. The Higher Education Academy.
- Polenta, S. (2023). Il contributo dell'epistemologia della complessità alla pedagogia del lavoro. Riflessioni, tematiche, possibili sviluppi. In *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 1264–1267). Pensa Multimedia.
- Renold, U., Bolli, T., Caves, K., Bürgi, J., Egg, M. E., Kemper, J., & Rageth, L. (2018). *Comparing international vocational education and training programs: The KOF education-employment linkage index*. National Center on Education and the Economy.
- Sá, M. J., & Serpa, S. (2018). Transversal competences: Their importance and learning processes by higher education students. *Education Sciences*, 8(3), 1–12.
- Santos Rego, M. A., Ferraces, M. J., Mella, I., & Vázquez-Rodríguez, A. (2020). University, civic-social competences, and the labour market. *Revista Española de Pedagogía*, 78, 213–232.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51, 1–17.
- Silari, F. (2019). *Massive Open Online Course: “Un audace esperimento di apprendimento distribuito” nelle università*. University Press.
- Small, L., Shacklock, K., & Marchant, T. (2018). Employability: A contemporary review for higher education stakeholders. *Journal of Vocational Education & Training*, 70, 148–166.
- Souto-Otero, M., & Bialowolski, P. (2021). Graduate employability in Europe: The role of human capital, institutional reputation and network ties in European graduate labour markets. *Journal of Education and Work*, 34, 611–631.
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87, 355–374.
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45, 1834–1847.
- Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: Insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76, 263–278.
- Totaro, F. (2009). *Il lavoro come questione di senso*. EUM Edizioni.
- Tymon, A. (2013). The student perspective on employability. *Studies in Higher Education*, 38, 841–856.