



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Facoltà di Scienze Politiche, Sociologia e Comunicazione
Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale

Corso di Dottorato in Metodologia delle Scienze Sociali - Ciclo XXVI

*Il tirocinio universitario e post-universitario alla Sapienza-Università di Roma:
valutazione degli esiti mediante il giudizio degli utenti.*

Tutor: Prof.ssa Maria Stella Agnoli; Prof. Antonio Fasanella

Dottoranda: Donatella Papa

Commissione: Prof. Francesco Mattioli; Prof.ssa Rita Pavsic; Prof. Sandro Landucci

Anno Accademico 2013/2014

*Alla mia famiglia, ad Andrea
e agli amici più cari*

Indice

Introduzione.....	7
Capitolo Primo.....	10
<i>Legge n. 196 del 1997 sull'apprendistato e D.M. 509/99. Contesto nazionale ed europeo del programma.</i>	10
1.1 Quadro normativo di riferimento.....	10
1.2 Le politiche attive del lavoro e il rapporto con l'università: un rimedio alla disoccupazione?.....	13
1.3 Competenze funzionali: approccio all'alternanza formazione lavoro anglosassone e tedesca	15
1.3.1 <i>Il caso del Regno Unito</i>	16
1.3.2 <i>Il caso della Germania</i>	17
1.3.3 <i>Istituzionalizzazione dell'apprendimento e profili di competenze emergenti</i>	18
1.4 Le differenze regionali in Italia: punti di forza o di debolezza?.....	22
1.4.1 <i>Il Sistema delle validazioni e delle certificazioni della Regione Emilia Romagna e il sistema di tutoraggio e orientamento nella Regione Lazio.</i>	25
Capitolo Secondo.....	33
<i>I presupposti teorici all'apprendimento: il caso del tirocinio universitario e post-universitario.</i>	33
2.1 La formazione universitaria: una definizione.....	33
2.2 Il rapporto università-società.....	34
2.3 Teoria dell'apprendimento esperienziale.....	36
2.4 L'uso del termine competenza: una possibile definizione.....	41
2.4.1 <i>La relazione tra competenza e contesto lavorativo</i>	44
2.5 La socializzazione organizzativa lavorativa: acquisizione di significati dell'esperienza	46
2.6 La socializzazione organizzativa lavorativa: definizione di opportunità e barriere nel processo di scelta.....	50
2.7 La cultura organizzativa lavorativa: pratiche, trasmissione e sistemi di relazioni	51
2.7.1 <i>Le organizzazione come confini naturali e razionali</i>	53
Capitolo Terzo	56
<i>Disegno della ricerca per la valutazione</i>	56
3.1 Formulazione del problema valutativo	56

3.2 Obiettivi valutativi.....	58
3.3 Scelta dell'unità d'analisi e selezione del campione	58
3.3.1 Base informativa e valutazione con un gruppo.....	60
3.3.2 Dati amministrativi	62
3.4 Modello d'indagine: articolazione delle aree problematiche.	64
3.4.1 Somministrazione del questionario e delle domande filtro.....	71
3.5 Tecniche di rilevazione: pregi e difetti della survey web.....	72
3.6 Caratteristiche generali del campione di tirocinanti	78
3.7 Caratteristiche generali delle aziende	83
 Capitolo Quarto	 86
<i>Valutazione della formazione al lavoro e della situazione occupazionale dei tirocinanti Jobsoul.....</i>	<i>86</i>
 4. 1 Premessa	 86
4.2 Definizione dei profili di facoltà	88
4.3 Analisi dei profili di tirocinio aziendali.....	95
4.4 Analisi dei predittori delle competenze trasversali.....	107
4.5 Analisi dei profili di lavoratori in entrata nel mondo del lavoro	111
4.6 Analisi dei predittori della situazione occupazionale	118
 Conclusioni.....	 122
 Nota metodologica.....	 133
1. Definizione dei profili con Spad.....	133
2. Ponderazione dei casi	134
3. Creazione degli indici.....	137
3.1 <i>Indice di acquisizione di competenze.....</i>	<i>139</i>
3.2 <i>Indice Tipologia di tirocinio aziendale.....</i>	<i>140</i>
3.3 <i>Indice tipologia di lavoratore in entrata nel mondo del lavoro.....</i>	<i>148</i>
 Bibliografia di riferimento.....	 153

Allegato – Questionario di valutazione dei tirocini universitari e post-universitari **Errore. Il segnalibro non è definito.**

Indice delle tabelle

Tab. 3. 1 – Status di residenza per facoltà (%)	78
Tab. 3. 2 – Spostamento rispetto alla sede di residenza per facoltà d'appartenenza (%)	79
Tab. 3. 3 – Titolo di studio per facoltà d'appartenenza (%)	80
Tab. 3. 4 – Natura giuridica dell'ente per facoltà d'appartenenza(%).....	80
Tab. 3. 5 – Tipologia di tirocinio universitario per facoltà d'appartenenza (%)	81
Tab. 3. 6 – Durata del tirocinio universitario per facoltà d'appartenenza (%).....	81
Tab. 3. 7 – Durata del tirocinio universitario per tipologia di tirocinio universitario (%)	82
Tab. 3. 8 – Dimensioni dell'ente per facoltà d'appartenenza (%)	83
Tab. 3. 9 – Ripartizione geografica per dimensione d'impresa per addetto (%)	84
Tab. 4. 10 - Caratterizzazione del profilo dei tirocinanti provenienti dalla facoltà di Economia degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul	90
Tab. 4. 11 - Caratterizzazione del profilo dei tirocinanti provenienti dalla facoltà di Scienze della comunicazione degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul	92
Tab. 4. 12 - Caratterizzazione del profilo dei tirocinanti provenienti dalla facoltà di Scienze politiche degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul	93
Tab. 4. 13 – Caratterizzazione del profilo dei tirocinanti provenienti dalla facoltà di Sociologia degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul	94
Tab. 4. 14 – Caratterizzazione del tipo Attivo e seguito per i tirocinanti degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul	99
Tab. 4. 15 – Caratterizzazione del tipo Attivo e non seguito per i tirocinanti degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul	100
Tab. 4. 16 – Caratterizzazione del tipo Non attivo e non seguito per i tirocinanti degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul	103
Tab. 4.17 – Tipologia di tirocinio aziendale per la tipologia di tirocinio universitario (%)	105
Tab. 4. 18 – Schema dei parametri della funzione di regressione logistica riferita all'acquisizione di competenze	108
Tab. 4. 19 – Stato di acquisizione di competenze trasversali (a quattro modalità) per il genere (%)	111
Tab. 4. 20 – Caratterizzazione del tipo Avviato per i tirocinanti degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul	114
Tab. 4. 21 – Caratterizzazione del tipo Fluttuante per i tirocinanti degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul	115
Tab. 4. 22 – Caratterizzazione del tipo Disallineato per i tirocinanti degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul.....	116
Tab. 4. 23 – Caratterizzazione del tipo Marginale per i tirocinanti degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul	117
Tab. 4. 24 – Schema dei parametri della funzione di regressione logistica riferita per la situazione occupazionale.....	119
Tab. 4. 25 – Retribuzione media mensile per genere (%)	121
Tab. 5. 26 – Tipologia di tirocinio aziendale per facoltà di appartenenza (%)	125
Tab. 5. 27 – Tipologia di lavoratore in entrata nel mondo del lavoro per stato di acquisizione di competenze trasversali (%).....	127
Tab. 5. 28 – Frequenza dei contatti con il tutor universitario durante il tirocinio per tipologia di tirocinio universitario (%)	132
Tab. 6. 29 – Distribuzione di frequenza delle principali variabili strutturali prima e dopo la ricalibrazione	136
Tab. 6. 30 – Livello d'istruzione del padre per livello d'istruzione della madre	137
Tab. 6. 31 – Statistiche descrittive delle competenze trasversali	139
Tab. 6. 32 – Competenze in uscita per le competenze in entrata	140
Tab. 6. 33 – Autovalore rivalutato per le prime 4 componenti	141
Tab. 6. 34 – Coerenza della occupazioni pregresse per la situazione occupazionale pregressa	148
Tab. 6. 35 – Distribuzione di frequenza della tipologia di lavoratore in entrata nel mondo del lavoro (con ricalibrazione)	149
Tab. 6. 36 – Codifiche delle variabili per la regressione delle competenze	151
Tab. 6. 37 – Codifiche delle variabili indipendenti per la regressione della situazione occupazionale.....	152

Indice delle figure

Fig. 1.1: Mappa illustrativa delle Regioni italiane sul diverso sviluppo della normativa sul tirocinio	24
Fig. 1.2: Numero medio di rapporti di lavoro in apprendistato per regione di lavoro: valori assoluti e variazione % su anno precedente - anni 2009-2011	30
Fig. 2.3: Ciclo primario.....	39
Fig. 2.4: Modello a cipolla	42
Fig. 2.5: Modello ad iceberg	42

<i>Fig. 2.6: Modello di Lazarsfeld</i>	49
<i>Fig. 3.7: Modello della relazione tra le variabili</i>	64
<i>Fig. 3.8: Status nel sistema Infostud per tipologia di tirocinio universitario</i>	71
<i>Fig. 3.9: Barra d'avanzamento del questionario</i>	75

Introduzione

Il tirocinio universitario e post universitario è stato introdotto nell'università successivamente all'entrata in vigore dei nuovi Ordinamenti universitari attraverso il D.M. 509/99. Il tirocinio rappresenta un periodo di formazione rivolto a studenti e laureandi da tenersi durante il percorso di studi¹ e ai neolaureati entro 12 mesi dal conseguimento del titolo: viene svolto presso aziende, enti pubblici e professionisti. A partire da ciò, il campo semantico dell'*evaluando* è stato definito come la *formazione orientata a completare, integrare e avviare processi di acquisizione di competenze e di conoscenze professionalizzanti all'interno e alla fine del percorso universitario*. Questo è il tema della presente trattazione.

Al fine di specificare il campo di studio e gli indicatori in grado di valutare gli esiti di tale formazione, si è ricorso innanzitutto allo studio delle normative (D.M. 509/99, Lg. 196/97 e D.M. 142/98²), ampliando lo studio anche ad alcuni modelli di formazione al lavoro europei e regionali, mettendoli rispettivamente a confronto (tedesco vs. inglese, Lazio vs. Emilia Romagna).

Addentrando nella trattazione, sono stati poi approfonditi i presupposti teorici dell'apprendimento per la formazione al lavoro e, nel caso particolare del tirocinio universitario e post-universitario, si è fatto il confronto tra il trasferimento di conoscenza e competenze fra i due contesti educativi, quello istituzionale universitario e quello aziendale. La prospettiva assunta in queste pagine prende spunto dall'ampia letteratura internazionale sull'argomento (di cui i principali

¹ Il tirocinio può essere previsto obbligatoriamente dal regolamento del corso di laurea, oppure essere svolto facoltativamente. Nel nostro caso in analisi si è focalizzata l'attenzione sul tirocinio svolto facoltativamente durante il corso degli studi e subito dopo il conseguimento della laurea, per le ragioni che si analizzeranno specificatamente nel terzo capitolo (cfr. par. 3.3).

² Nell'arco degli ultimi anni la legge sull'apprendistato ha subito alcune modifiche. Si riportano qui i più importanti e si rimanda al par. 1.5 per un maggiore approfondimento. Fatta salva la facoltà per le Regioni e Province autonome di fissare disposizioni (prevista per il DL n. 276), la legge Fornero n. 92 del 28 giugno 2012 prevede la stipula, in sede di Conferenza Stato-Regioni, di un accordo per la definizione di Linee-guida condivise al fine di fornire una cornice nazionale per la disciplina dei tirocini formativi e di orientamento. Tali linee guida stabilite con la Conferenza stato regione a partire dal 24 gennaio 2013 revisionano la disciplina dei tirocini formativi al fine di contrastare l'uso distorto, individuando le modalità specifiche e caratterizzanti con cui il tirocinante presta la propria attività.

esponenti: Brown, Collins e Duguid 1989; Nelson e Narens, 1990; Lave e Wenger 1991; Onstenk 1992; Billet 1994, 2001; Candy e Matthews 1998).

Il compito di questa porzione di ricerca è stato di esplorare gli aspetti da sottoporre alla valutazione, al fine di *comprendere* lo stato attuale dell'implementazione del tirocinio successivamente alla sua attuazione. Per questa ragione, l'indagine ha inteso soffermarsi sugli aspetti che concorrono a definire l'efficacia del tirocinio. In questo caso, per efficacia si intende il raggiungimento dei risultati prefissati sia in termini di acquisizione delle competenze (trasversali) sia di occupabilità (secondo quanto stabilito dalla politica europea). Tale porzione di ricerca è risultata di fondamentale importanza poiché fornisce gli elementi necessari per la costruzione dello strumento di rilevazione e delle relazioni tra le diverse aree d'indagine. C'è infatti da sottolineare che da un primo approccio con gli operatori del servizio di *placement universitario* (Uffici Afe, Jobsoul, etc.), si è entrati immediatamente a conoscenza della difficoltà di elaborare un piano strategico condiviso, sia dal punto di vista formale che sostanziale: pur avendo una vasta quantità di elementi descrittivi del servizio, è stato necessario elaborare un modello ideale di formazione e orientamento al lavoro universitario. Esso ha avuto lo scopo, innanzitutto, di riunire e ampliare le conoscenze ricevute attraverso il confronto tra le diverse normative e, secondariamente, di creare un modello di valutazione calibrato sugli utenti. Il giudizio di questi ultimi, infatti, è stato finora significativamente tralasciato, per dare maggiore rilevanza a quello assunto dai datori di lavoro, dagli operatori e dai diversi *stakeholder* istituzionali coinvolti (cfr. Fabbris, 2004, Fabbris, 2005, Martini, Fabbris, 2005).

La valutazione degli obiettivi, dunque, è stata tracciata sul contesto specifico dell'intervento, senza però perdere di vista l'occasione di creare valore aggiunto per gli operatori e per suggerire proattivamente spunti di riflessione per un eventuale riformulazione del servizio attraverso il giudizio valutativo.

Ma non ci si è semplicemente fermati, nel presente studio, a tale dimensione. L'analisi ha richiesto in seconda battuta (e quasi conseguentemente) a dar conto della progettazione e degli obiettivi sostantivi e metodologici del lavoro realizzato. Alla luce di ciò, si è puntato a fornire una visione complessiva della formazione al lavoro, focalizzandosi sulle diverse sfaccettature relative alle facoltà

analizzate, alle caratteristiche dei tirocinanti e delle contesto aziendale ed organizzativo. In un primo momento si è tracciato, quindi, l'identikit dei tirocinanti per facoltà, per tipologia di tirocinio aziendale e per tipologia di lavoratore in entrata nel mondo del lavoro. Successivamente, sfruttando gli strumenti dell'analisi multivariata, si è elaborato un modello di regressione in grado di evidenziare i principali fattori che favoriscono il raggiungimento dei risultati.

La speranza, per tale lavoro, è quella di fornire degli spunti, delle linee di analisi, degli strumenti utili al fine di implementare la discussione legata alle dinamiche proprie della formazione.

Capitolo Primo

Legge n. 196 del 1997 sull'apprendistato e D.M. 509/99. Contesto nazionale ed europeo del programma.

Ogni intervento sociale, per essere tale, ha bisogno di un oggetto, un contenuto che conferisca all'intervento, già dalla fase di progettazione, degli obiettivi concreti e specifici che il decisore istituzionale reputa attuabili. Vedremo nei paragrafi che seguono quali obiettivi il legislatore si aspettava di ottenere attraverso gli interventi di politica attiva del lavoro. Lo scopo è di evidenziare un modello che illustri la convergenza tra i due sistemi formativi – universitario e professionale – scendendo progressivamente dalla specificità dal contesto europeo a quello italiano.

1.1 Quadro normativo di riferimento

Il cambiamento più rilevante che ha investito la formazione universitaria negli ultimi quindici anni, dal punto di vista di chi scrive, riguarda l'introduzione dell'articolo n. 18 del 1997, che riguarda i tirocini curriculari e d'orientamento, all'interno della legge n. 509 del 1999 che riforma l'intero sistema universitario: la c.d. 3+2. Lo stesso articolo n. 18 (articolato in seguito attraverso il D.M. 142/98) è contenuto nella legge del 24 giugno del 1997 n. 196³, che regola l'apprendistato come istituto formativo a sé stante.

I due interventi normativi, nati in maniera distinta, prendono le mosse da luoghi della politica diversi: la legge n. 509/99 nasce come intervento di politica pubblica che coinvolge un ambito del sistema formativo, quello universitario; l'articolo n. 18, invece, rappresenta un intervento di politica pubblica sul lavoro. Entrando nello specifico del D.M. n. 509/99, si può dire che esso tenta

³ Allo stato attuale, la legge n. 196 è stata abrogata dall'articolo n. 16 del Testo unico sull'apprendistato (recante norma il ruolo e le funzioni del tutor). La legge del 28 giugno 2012, n. 92 (Riforma del mercato del lavoro) ridefinisce, tra i provvedimenti più importanti, le competenze necessarie al tutor, il livello di qualifica da raggiungere alla fine del periodo di apprendistato, i casi di prolungamento del contratto, le retribuzioni e i contratti stagionali e indica le linee guida nazionali che le regioni dovranno ridefinire la normativa sui tirocini e sugli stage.

un'integrazione a livello governativo tra settori che tra loro sono sempre stati distinti (almeno sulla carta): il settore produttivo locale e le istituzioni preposte alla formazione.

Per quanto riguarda l'ambito universitario specifico della formazione al lavoro, le misure adottate dal decreto ministeriale prevedono:

- a) la definizione - per tutti i corsi universitari - degli obiettivi formativi e delle competenze da acquisire;
- b) la definizione per tutti i corsi universitari degli sbocchi occupazionali;
- c) la consultazione delle forze produttive nella fase di progettazione dei nuovi corsi;
- d) la predisposizione di attività formative curriculari finalizzate all'esplorazione e alla conoscenza del mondo del lavoro;
- e) la possibilità di accreditare nel curriculum universitario le abilità e le competenze maturate all'esterno dell'università;
- f) l'obbligatorietà di attività di orientamento e tutorato.

Le indicazioni contenute, invece, nella legge n. 196 del 1997 ricalcano a grandi linee quelle evidenziate nella Strategia Europea per l'Occupazione, mirate a ridurre la disoccupazione giovanile e implementare programmi preventivi per l'occupazione attraverso l'apprendistato. La legge n. 196 del 1997 nasce, infatti, con lo scopo di promuovere l'occupazione attraverso una serie d'interventi (tra cui quelli previsti dall'articolo n. 18 summenzionato) atti a garantire la collaborazione tra sistema educativo-formativo e sistema economico-produttivo locale: qui l'intento è di avviare i giovani nel mondo del lavoro con maggiore consapevolezza del proprio potenziale e delle proprie reali conoscenze, implementando un apprendimento sul posto sia per i mestieri basati sulla qualifica sia per le professioni. Tra i diversi assunti di base, la tesi sostenuta⁴ nella strategia suddetta è

⁴ Il modello tradizionale è basato sull'idea che esistano due fasi consecutive separate (prima studio e poi lavoro). Tuttavia, esso perde nel corso degli anni la sua capacità esplicativa fino a diventare del tutto inadeguato per l'emergere di alcuni fenomeni: la crescita di esperienze lavorative durante gli studi, l'ingresso nell'istruzione superiore di persone già inserite nel mercato del lavoro, l'elevata mobilità tra esperienze di lavoro e formazione anche a termine dell'esperienza universitaria, fanno della transizione un percorso complesso e difficilmente

che la transizione da uno stadio all'altro dell'istruzione e della formazione debba verificarsi coscientemente in tutte le fasi della vita, dall'infanzia alla vita adulta, sulla base sia delle abilità, sia delle naturali inclinazioni personali. Tale strategia è conosciuta come *lifelong learning*, e viene definita nel libro bianco di Delors (1996):

“The Commission stresses its alarm (mass unemployment) at a trend that is leading, in both rural and urban areas, in both developing and industrialized countries, not only to unemployment but also to the under-utilization of human resources.

The Commission is convinced that the only way out of this difficult situation is a very broad diversification of the types of study available. This reflects one of the Commission's major concerns, which is to make the most of all forms of talent so as to reduce academic failure and prevent the far-too-widespread feeling among young people that they are excluded, left with no prospects.

These various types should include both conventional education, which focuses more on abstraction and conceptualization, and approaches that alternate school with work experience in a way that brings out additional abilities and inclinations. In any event, there should be bridges between these approaches so that errors - all too frequent - in the choice of direction can be corrected (*ivi*, p. 24)⁵.

L'assunto implicito di base qui è che ci sia un radicale e repentino bisogno di cambiamento del sistema di welfare e di conseguenza della cittadinanza sociale. L'idea, più volte rivendicata da Paci (2006, p. 464), è che le nuove politiche sociali tanto europee quanto italiane debbano sostenere l'accrescimento della libertà sostanziale del cittadino, il quale dev'essere messo nelle condizioni di poter

ricollocabile all'interno di modelli di relazioni lineari di causa ed effetto, applicabili indistintamente a tutti gli individui.

⁵ La Commissione sottolinea il suo allarme (disoccupazione di massa) per una tendenza che sta portando, sia nelle aree rurali e urbane, in entrambi i paesi industrializzati e in via di sviluppo, non solo la disoccupazione, ma anche per il sottoutilizzo delle risorse umane. La Commissione è convinta che l'unico modo per uscire da questa difficile situazione sia l'ampia diversificazione dei tipi di studio disponibili. Ciò riflette una delle principali preoccupazioni della Commissione, che è di sfruttare al meglio tutte le forme di talento, in modo da ridurre il fallimento scolastico e prevenire la sensazione molto diffusa tra i giovani che sono esclusi e lasciati senza prospettive. Questi tipi dovrebbero includere sia l'istruzione convenzionale, che si concentra più sull'astrazione e concettualizzazione, e quella dell'esperienza di lavoro, in una maniera da mettere in evidenza le capacità e le inclinazioni aggiuntive. In ogni caso, ci dovrebbe essere un ponte tra questi approcci in modo che gli errori - fin troppo frequenti - nella scelta di direzione possano essere corretti.

effettivamente godere delle risorse e dei diritti che gli sono riconosciuti e realizzare, quindi, le proprie potenzialità.

Un importante contributo illustrativo, citato dallo stesso autore, è il documento della Swedish Welfare Commission, il quale evidenzia come, senza entrare in contraddizione con i principi condivisi dell'uguaglianza e della giustizia sociale, la libertà individuale si materializzi proprio attraverso l'intersezione tra le risorse a disposizione dell'individuo e la sua capacità di usarle come egli desidera. Fatti salvi gli elementi distintivi delle politiche sociali egualitarie e meritocratiche, dunque, il cambiamento auspicato sarebbe quello di avvicinarsi a un nuovo sistema di welfare più nettamente caratterizzato da un potenziamento delle opportunità per tutti i cittadini (*ivi*, p. 145).

1.2 Le politiche attive del lavoro e il rapporto con l'università: un rimedio alla disoccupazione?

I presupposti che introducono il nuovo sistema di welfare sono rintracciati (dai legislatori) nell'istruzione, nel sistema di formazione pratica e nelle politiche attive del lavoro e dell'occupazione. Le politiche attive del lavoro, avendo lo scopo di sostenere gli individui nell'emancipazione dalla dipendenza assistenzialistica, diventano il luogo privilegiato dove osservare la nuova tendenza. L'istituto del tirocinio universitario va proprio in questa direzione, rilanciando all'interno dell'articolo 10, lettera f, la necessità di inserire nel curriculum universitario:

“Attività formative, non previste dalle lettere precedenti, volte ad acquisire ulteriori conoscenze linguistiche, nonché abilità informatiche e telematiche, relazionali, o comunque utili per l'inserimento lavorativo professionale nel mondo del lavoro, nonché attività formative volte ad agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso, tra cui, in particolare, i tirocini formativi e di orientamento di cui al decreto del Ministero del Lavoro 25 marzo 1998, n. 142” (Gazzetta Ufficiale 4 gennaio 2000 n. 2).

Esso è un importante dispositivo di politica attiva del lavoro⁶, perché da un lato mira a ridurre la propensione di alcuni percorsi formativi a trasformarsi in “parcheggi”, e dall’altro indicativo dell’efficacia di un percorso formativo universitario. L’introduzione di questo dispositivo in un percorso universitario è spia dell’imponenza del cambiamento radicale che si vuol mettere in campo: il posto di lavoro potrebbe non essere lo stesso per l’intera vita professionale e non è detto che le competenze acquisite nel percorso precedente restino le stesse necessarie nella mansione occupata nell’impiego. Questo ha importanti ripercussioni dal punto di vista del *lifelong learning*, poiché si rende ancora più necessaria e concreta la modifica dello stile di apprendimento che porta all’acquisizione di conoscenze e di competenze; uno stile che sia più adeguato rispetto ai nuovi bisogni sociali e lavorativi, sia in campo professionale sia nella sfera personale. Il processo che si vuol mettere in atto è di flessibilizzazione, che, come introdotto le misure introdotte in Italia con il “Pacchetto Treu”⁷, introduce il presupposto secondo cui la flessibilità in entrata nel mercato del lavoro è il mezzo migliore, nell’attuale congiuntura economica, per agevolare la creazione di nuovi posti di lavoro e per alleviare gli alti tassi di disoccupazione che altrimenti ci sarebbero con un sistema d’inserimento rigido.

⁶ Guardando ai tassi di disoccupazione giovanili degli ultimi dieci anni, è plausibile che insieme alla riforma del mercato del lavoro fossero necessarie delle misure di salvaguardia del reddito. Il welfare italiano, improntato ancora su misure assistenzialistiche, non ha avuto modifiche sostanziali; è ancora difficile parlare di un welfare orientato verso la persona, la famiglia e tutte quelle funzioni che da sempre lo Stato si è attribuito. Liberare le risorse potrebbe significare investire più efficientemente ed efficacemente da parte dei singoli cittadini, specie in un contesto socio-economico più libero e flessibile, contribuendo così alla crescita della ricchezza e alla creazione di nuove occasioni di lavoro (Salvati, 2006). Per intenderci, il passaggio necessario sarebbe dal regime conservatore che vige in Italia, il quale prevede che i diritti derivino dalla professione esercitata (che lascia inevitabilmente fuori tutte le tipologie di lavoratori “flessibili” nate con la legge Biagi), al regime socialdemocratico che spinge verso l’universalità dei servizi offerti, promuovendo l’uguaglianza di status per tutti i cittadini.

⁷ I provvedimenti più importanti compiuti in Italia per accrescere i tassi di occupazione sono contenuti nel “pacchetto Treu” (lg. 197/97 e lg. 30/03). In particolare, la legge Biagi, continuazione della riforma del 1997 sull’apprendistato, estende il numero di attori privati che possono operare come intermediari, dalle università ai singoli consulenti del lavoro, introducendo una piena liberalizzazione del collocamento e una piena concorrenza tra pubblico e privato (Gualmini e Rizza, 2011).

1.3 Competenze funzionali: approccio all'alternanza formazione lavoro anglosassone e tedesca

Quello che resta sospeso nel dialogo tra le normative dell'università e della formazione professionale appena esposte, è la descrizione delle competenze o del grado di professionalizzazione che uno studente/laureando/laureato dovrebbe acquisire all'uscita dall'università. Se da un lato, il tirocinio curriculare ha una sua validità, nel D.M. 509/99, d'integrazione delle attività didattiche, il tirocinio post-universitario, che ha l'ulteriore scopo di ampliare le possibilità di occupazione ed è promosso e sponsorizzato dai principali servizi di *placement* universitari come strumento a sè, non è regolamentato all'interno del D.M. 509/99. Esso resta piuttosto nelle sole mani del D.M. 142/98 che norma tutte le forme di tirocinio in maniera diversa in ogni regione (ad es., le borse sociali; i tirocini di reinserimento lavorativo; di aggiornamento; etc.). È interessante notare come a livello europeo il problema sia stato trattato diversamente, e anzi non esista una differenziazione tra tutte le forme del c.d. "apprendimento sul posto".

Il panorama dei modelli di apprendistato sviluppatosi nei paesi dell'Unione Europea si è diversificato e frastagliato secondo le caratteristiche sociali ed economiche del contesto di riferimento, oltre che secondo gli elementi di natura culturale legati alle modalità d'istruzione e formazione generali. È questa una constatazione che viene ricordata dal libro bianco della Commissione Europea su "Crescita, competitività, occupazione": il panorama europeo è popolato da una pluralità di approcci che favoriscono modalità e tempi diversi di formazione sul posto di lavoro e d'istruzione. Tuttavia, c'è un elemento che li accomuna: molti hanno iniziato a pensare alla rivalutazione dell'apprendistato, anche sotto il punto di vista legislativo, proprio negli anni '90, trasformandolo radicalmente.

Al di là della specificità legislativa, economica e sociale, la cultura dell'apprendistato in Germania e nel Regno Unito è tanto radicata e contestualizzata storicamente (Deissinger, 2008) che merita un breve approfondimento. Mentre nella maggior parte degli stati membri, infatti, le riforme hanno introdotto e rivoluzionato l'intero assetto, apparendo in molti casi direttive imposte dall'alto, in Germania come nel Regno Unito la "cultura

dell'apprendistato" (*ivi*, p. 34), essendo tradizione consolidata (derivante dalla rispettiva storia industriale e produttiva), è diventata un modello per tutte le altre.

1.3.1 Il caso del Regno Unito

Nel Regno Unito in quest'ultimo decennio hanno preso avvio profondi cambiamenti nell'ambito del sistema educativo; cambiamenti che sono tuttora in corso. In particolare, l'educazione secondaria e post-obbligo, si sta evolvendo verso forme di tipo più professionalizzante. È questo un fenomeno che si mette in moto già dagli anni 80' con il riconoscimento di *skill* formativi e professionalizzanti, e che giungerà a regime nel 1997, con importanti ripercussioni anche nel resto d'Europa.

Innanzitutto, l'assunto liberista alla base delle misure rende l'apprendimento interamente affidato alla responsabilità individuale e alla capacità del soggetto di far tesoro di una molteplicità di esperienze e d'occasioni formative per costruire skill e competenze. Ogni occasione, forma e modalità di apprendimento sono occasioni per acquisire modi di agire professionali: queste occasioni, secondo i fautori di quest'approccio, una volta tradotte in singole attività diventano misurabili. Questo è uno dei motivi principali per cui la formazione nel Regno Unito è posta essenzialmente sotto la responsabilità condivisa delle persone e delle imprese; a queste ultime lo Stato conferisce un ruolo chiave nell'assetto dell'intero settore della formazione professionale e della qualificazione. L'intervento sostanziale da parte dello Stato è, invece, quello di produrre un insieme di sistemi in grado di riconoscere le competenze già in possesso dalle persone e definire le qualifiche sulla base delle reali esigenze sia delle aziende sia delle stesse persone. Le qualifiche e le competenze sono divise in moduli e per ogni modulo corrisponde un livello universalmente condiviso e uniforme a livello nazionale, contrariamente alla Germania, in cui l'idea e il significato stesso di competenza implicano specificità di mansioni e di contenuti non riconoscibili a livello centrale.

Com'è chiaro, la cultura dell'apprendistato in UK si basa, da un lato, sulla nozione di competenza e, dall'altro, sulla modulazione della competenza stessa; è

questo un aspetto del modello neo-liberista alla base delle riforme portate a termine nel 1997 e che integrano la nozione di formazione basata sulla competenza e sui principi di formazione fondata sulla burocrazia – su cui, peraltro, sono state avanzate diverse critiche. L’approccio delle competenze funzionali (anche per le professioni) riceve la maggior parte delle osservazioni negative dal circuito accademico: la base fondamentale della critica riguarda la tesi secondo cui questo sistema lavora più sulle abilità dimostrabili sul posto di lavoro e non prenda invece in considerazione l’acquisizione sistematica di conoscenze.

1.3.2 Il caso della Germania

In Germania l’istruzione alla pratica professionale si muove su binari diversi. In primo luogo, nel contesto tedesco vige un sistema duale che garantisce in parallelo l’acquisizione di competenze specifiche e conoscenze sistematiche, le quali accomunano tutti i livelli e i sistemi d’istruzione (privati e pubblici). In seconda battuta, le abilità e la teoria insegnate agli apprendisti, partendo dai mestieri fino a giungere alle professioni, sono fortemente regolate dal datore di lavoro, che è l’unico responsabile degli obiettivi del programma che l’apprendista/tirocinante svolge presso l’azienda. Il sistema d’apprendimento tedesco è molto rigido e severo soprattutto nella predisposizione dei programmi d’istruzione, sia per il contenuto in essi definiti sia per lo *skill set* da conseguire. Questi aspetti devono essere forniti e insegnati dal datore di lavoro.

Alla fine del periodo di pratica, l’apprendista deve superare un esame che è regolato dalla Camera dell’Industria e del Commercio: ogni apprendista (ad esempio, un direttore industriale) deve partecipare agli stessi corsi, avere le stesse abilità e competenze in qualsiasi luogo preferisca della Germania e conseguire l’esame finale presso la stessa istituzione.

Da questo punto di vista, in Germania esiste ancora il modello medievale, tanto rigido da prevedere che, oltre all’apprendista, anche per il formatore (sia esso il padrone di un’azienda, il responsabile di un comparto, il direttore di una sezione, etc.) necessiti di abilitazione; un’azienda che voglia accogliere al suo interno degli apprendisti, dopo aver fatto richiesta formale alla Camera di Commercio

competente del proprio *Land*, deve avere al suo interno necessariamente un numero di formatori o insegnanti adeguato al numero di apprendisti. Qui l'attenzione non è posta tanto (come uso in altri paesi membri) sul curriculum vitae del formatore, ma sulla capacità del sistema tutto di fornire certificazione adeguata alle figure che formeranno i potenziali professionisti o artigiani.

Tornando alla figura dell'apprendista, per esso la certificazione si basa su un esame. Questo test si compone di una prova intermedia e una prova finale: come appare chiaro da quanto detto finora, avere un apprendista in azienda è un investimento non solo per lo stato (il quale provvede all'incentivo economico) ma anche per l'azienda che deve seguire e istruire l'apprendista (altrimenti screditata).

Riassumendo, la prima differenza con il modello inglese è che nel Regno Unito l'apprendimento è autoregolato, in Germania l'apprendimento è regolato dal datore di lavoro e dallo stato. Il secondo elemento di differenza tra i due modelli è che la figura del formatore in azienda è completamente assente nel primo, mentre è abilitato nel secondo. La terza differenza è che nel Regno Unito esiste un sistema di qualifiche nazionali rigido, mentre nell'altro esiste un generico profilo professionale costantemente aggiornato. In ultimo, In Germania il livello di apprendimento è costantemente monitorato dallo Stato per evitare che l'apprendistato si trasformi in manodopera a basso costo (gli apprendisti accettano uno stipendio minore rispetto a un normale rapporto di lavoro), mentre in UK lo stato non interviene in alcun modo.

1.3.3 Istituzionalizzazione dell'apprendimento e profili di competenze emergenti

Partendo dai due modelli dei paesi sopra esposti, a parere di chi scrive entrambi i sistemi hanno dei vantaggi evidenti. Questa opinione trova conferma nelle principali statistiche europee:

- il maggiore punto di forza dell'approccio tedesco è l'azzeramento dei tempi di transizione formazione-lavoro (e le conseguenti percentuali ridotte di

NEET: sulla classe d'età 15-24 anni, esse sono circa dell'8,7% su 12,8% europeo, mentre su quella 25-29 anni sono del 14,9% su 18,9% europeo).

- Il punto di forza inglese è che la crescita delle competenze diviene un processo costante, in continua mutazione e autonomo per tutto il ciclo di vita (le percentuali sui maggiori indicatori di *lifelong learning* confermano una percentuale alta rispetto a quella europea, del 15,8% sull'8,9%).

È utile ora passare al nostro contesto nazionale, per trovare spunti, analogie e differenze con i modelli sopra descritti. Dal punto di vista formale, in Italia la legge sull'apprendistato n. 196/97 e il D.M. n. 142/98 tirocinio richiamano diversi aspetti, tra i quali i più importanti sono:

1. la presenza di un tutor aziendale interno all'ente ospitante⁸;
2. la sottoscrizione di obiettivi formativi, nel caso italiano non vincolanti per gli attori coinvolti⁹;
3. la presenza d'incentivi economici (eccetto in alcuni casi di tirocini curriculari)¹⁰;
4. la durata massima prestabilita sia nei tirocini sia nell'apprendistato (rispettivamente sei e 36 mesi)¹¹.

Per citare solo i punti più importanti, come sarà evidente in seguito (par. 3.4.1), la figura del tutor aziendale italiano non è equivalente al formatore professionista e abilitato del modello tedesco. In secondo luogo, gli obiettivi

⁸ Per gli apprendistati la formazione non può essere sostituita dalla figura del tutor aziendale, ma è garantita da lezioni esterne presso la regione di competenza, uniche accreditate per la formazione.

⁹ Era quanto statuito già nella Legge n. 236/1993, là dove si escludeva espressamente la natura subordinata del rapporto instaurato tra tirocinante e azienda e si premiava la preminenza di obiettivi formativi.

¹⁰ Esistono regioni "virtuose" che prevedono un contributo *una-tantum* qualora il tirocinante sia assunto dall'azienda ospitante.

¹¹ La riforma dell'apprendistato n. 92 del 2012 e la n. 201 del 2011 per il tirocinio non apportano modifiche sostanziali ai punti suddetti. La riforma dell'apprendistato n. 92 del 2012 modifica sostanzialmente il rapporto apprendisti/maestranze (passa da 1 a 1 a 3 a 2) e stabilisce che almeno il 50% degli apprendisti sia assunto dopo i 36 mesi. A sua volta, il decreto legislativo n. 201 del 2011 modifica il tempo di permanenza in azienda portandolo a un massimo di 6 mesi (prima poteva essere, soprattutto nei casi di tirocini d'orientamento, anche di 18 mesi consecutivi).

formativi, non avendo né potere vincolante né oneroso, diventano una pura formalità, differenziandosi, ad esempio, dal modello tedesco – come visto prima, in Germania gli obiettivi della formazione aziendale sono formalizzati sin dall’inizio e sono motivo di giudizio sia dell’azienda sia dell’apprendista da parte della Camera di Commercio e dell’Industria.

Partendo dalla ricostruzione dei dibattiti sul tema e facendo pertanto anche il punto di quanto finora detto, si ha la certezza che anche in Italia si è riaperto oggi un forte interesse verso la nozione di pratica. Anche la comunità accademica ha, infatti, rivalutato una “prospettiva basata sulla pratica” come una delle possibili risposte all’analisi e alla comprensione del comportamento degli individui (Gherardi 2000; Schatzki et al., 2001; Corradi et al., 2008). In accordo con Gherardi (2006) è possibile definire la nozione di pratica come:

“Un modo relativamente stabile nel tempo e socialmente riconosciuto, di ordinare gli elementi eterogenei in un set coerente” (ivi, p. 34).

Praticare significa, pertanto, produrre e riprodurre un set coerente e articolato di modi di “fare”, creando con il tempo un ordine nella vita quotidiana. Ogni contesto d’interazione può, dunque, essere raffigurato come un campo di pratiche che sono costantemente praticate nell’azione situata.

Tanto più le pratiche si consolidano, tanto più diventano riconosciute e acclamate. In tal senso, il processo d’istituzionalizzazione è la trasmissione di determinati valori, pratiche e orientamenti che si compongono come costruzioni di senso solide e generalmente accettate: si può dire che, stanti le direttive legislative, la nozione di pratica messa in campo dalla legge n. 196/1997 trova ancora qualche ambiguità. Come sostenne anche Simmel, le pratiche, i valori e gli orientamenti sociali sono riconosciuti nella società da prima sotto forma di norme; poi, con il passare del tempo e attraverso il contesto relazionale in cui si ratificano, diventano valide. Se Simmel parla principalmente delle figure di straniero e di povero che divengono estranei, perché il contesto normativo, dunque simbolico, li rende tali, a noi qui interessa sottolineare soprattutto quello che dice in relazione ai processi di istituzionalizzazione. Cambia il nostro oggetto: qui non è l’accettazione o meno

dello straniero o del povero, ma quella di determinate pratiche legate all'acquisizione delle competenze.

L'istituzionalizzazione rappresenta il processo in base al quale all'interno di una società alcune relazioni e azioni sociali sono oggettivate e quindi date per scontate e basilari per un determinato gruppo d'individui. Esistono diversi gradi d'istituzionalizzazione. Se il grado d'istituzionalizzazione è basso, le ragioni possono essere due: quel sistema di regole e azioni sociali è poco persistente dal punto di vista culturale; oppure, viceversa, richiede di essere legittimato con un sistema normativo *ad hoc*. Il processo di legittimazione fornisce giustificazioni e spiegazioni che rendono soggettivamente plausibili le regole e le azioni sociali che sono state istituzionalizzate. È un processo che ha funzioni cognitive e valutative: spiega l'ordine istituzionale e al tempo stesso lo giustifica.

Dal punto di vista di chi scrive¹², se la nozione di pratica veicolata dalle direttive legislative è molto diversa dalla nozione istituzionalizzata in Germania oppure nel Regno Unito, è un dato che può essere spiegato, come detto precedentemente, sia dalla diversa storia industriale del nostro paese (e rispettivamente degli altri due paesi) sia dal diverso sistema di norme che operano nel mercato del lavoro¹³. Tuttavia, non si può escludere la presenza in Italia di

¹² Sebbene sia senza dubbio interessante stimare quali effetti non voluti siano stati generati dall'attuale normativa sull'apprendistato e sul tirocinio applicati all'università anche a livello aggregato e in prospettiva longitudinale, la mancanza di dati al riguardo e la difficoltà nel loro reperimento rendono evidente il ricorso a un'indagine campionaria che aiuti a definire gli aspetti problematici e stimare gli eventuali effetti indesiderati. Non si esclude che in seguito l'attuazione del decreto sulle semplificazioni del Governo Monti, riguardante le integrazioni delle banche dati amministrative, permetterà il reperimento e l'analisi di dati congrui. Il problema maggiore emerso finora nel reperimento dei dati ha riguardato, infatti, l'assenza di un sistema informatico centralizzato e integrato capace di mettere in comunicazione Università e imprese (per maggiori approfondimenti sul portale web Jobsoul e la metodologia d'indagine si rimanda al paragrafo 3).

¹³ Buona parte delle difficoltà incontrate in Italia dai giovani alle prese con la transizione dal sistema formativo al lavoro è legata alla mancanza di un sistema di tutele e ammortizzatori. Tale condizione, infatti, è garantita attraverso lo status di "lavoratore". Inoltre, non è ancora permesso un reddito di cittadinanza che garantisca ai semplici cittadini di passare da un percorso di vita all'altro, mantenendo l'indipendenza economica dalla propria famiglia d'origine o da politiche sociali assistenzialistiche. Se per il periodo degli studi universitari è stata, infatti, disposta una serie di agevolazioni, come il diritto allo studio, che garantisce lo studio indipendente e autonomo a coloro i quali sono meritevoli ma privi di mezzi, tale situazione cambia in seguito. Una volta finito il percorso universitario, la continua alternanza tra tirocini e stage, oppure tra percorsi formativi e lavoro, pone questa categoria di persone, prive di un sostegno economico, in transizione da uno stadio all'altro del proprio percorso formativo, ancor meno certe dell'esito del proprio percorso di vita e quindi in una condizione di

pratiche professionalizzanti di elevato valore, d'esempio per le altre Regioni d'Europa: è il caso degli IFTS (Werquin, 2010). In particolare, si tratta di modalità che sono seguite come mezzi istituzionali e formalizzati a livello giuridico per il riconoscimento degli apprendimenti non formali¹⁴.

1. 4 Le differenze regionali in Italia: punti di forza o di debolezza?

Il tirocinio curriculare e di orientamento è un istituto che, diversamente dall'apprendistato, non è riconducibile a un contratto di lavoro. Anch'esso è caratterizzato da un rapporto trilaterale ma, rispetto a quello dell'apprendistato (in cui un soggetto promotore fa da "ponte" tra un'azienda ospitante e un giovane, con lo scopo di favorire l'orientamento e la formazione di entrambi), qui il percorso è meno standardizzato e maggiormente specifico in quanto a regolarlo sono entità tra loro differenti, come ad esempio le singole Regioni.

Regolato dapprima dal Pacchetto Treu (lg. n. 196/97), a seguito di una sentenza della Corte Costituzionale (lg. n. 50/05) è stato ricondotto alla competenza regionale esclusiva¹⁵. Una mappatura della legislazione regionale di riferimento indica però che solo undici Regioni hanno una disciplina completa in materia, mentre le altre regioni non hanno alcun tipo di regolamentazione o, dove presente, è di mero principio (Tiraboschi, 2012). Tra l'altro, come si chiarirà meglio in seguito, le regioni con un'adeguata e aggiornata legislazione sul tirocinio sono quelle che

deprivazione e, a volte, anche di povertà. Per approfondimenti si rimanda a Gallino (2011), Saraceno (2013).

¹⁴ "In Italy, there are many local experiments and it is difficult to refer to the situation at national level without citing regional actions, some of which are excellent as in Emilia-Romagna, Marche or Valle d'Aosta. However, many national agreements exist alongside regulatory agreements, such as IFTS" (Werquin, 2010). L'unica pecca riconosciuta al sistema di professionalizzazione degli IFTS è il livello differenziato delle regioni che non permette la comparazione nazionale – avendo le leggi regionali peso diverso nelle diverse regioni.

¹⁵ Come è stato notato "Il risultato è stato di razionalizzarne l'utilizzo, sia in riferimento alla categoria di giovani che può servirsene (se è strumento di formazione e orientamento, è giusto che si faccia subito dopo il periodo di istruzione), sia in riferimento alla sua durata (6 mesi, per evitare stage infiniti); tutto ciò, lasciando però invariata la disciplina dei tirocini c.d. curricolari, quelli legati ad un percorso di istruzione, e quelli pensati per agevolare l'inserimento o il reinserimento di particolari categorie di soggetti (disoccupati, inoccupati, etc.)" (cfr. Facello, Tiraboschi, 2011, p. 125).

hanno un vissuto socio-economico d'esempio per il resto d'Italia¹⁶, ad eccezione di alcune regioni come la Liguria, la Lombardia e il Veneto.

L'intesa tra Governo, Regioni e parti sociali, nel febbraio 2010, evidenziava l'esigenza di *“definire un quadro più razionale ed efficiente dei tirocini formativi e di orientamento al fine di valorizzarne le potenzialità in termini di occupabilità e prevenire gli abusi e l'utilizzo distorto dello strumento”* (cfr. Linee guida per la formazione nel 2010). Sempre nello stesso anno, a giugno, il Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro, documento preparato dal Ministro del lavoro e dal Ministro dell'istruzione, ha evidenziato chiaramente il rischio per i tirocini formativi e di orientamento di essere utilizzati in maniera impropria. È così che, per evitare abusi nell'utilizzo dei tirocini formativi e di orientamento, è stato approvato il Decreto Legge n. 138 del 13 agosto 2011 che ha previsto alcune modifiche alla precedente regolamentazione dei tirocini.

Per quanto riguarda l'ambito universitario, le modifiche riguardano solo i tirocini formativi e di orientamento, e non quelli curriculari, ossia svolti al di fuori del corso di studio universitario, quindi per i laureandi. L'art. 11 (*“Livelli di tutela essenziali per l'attivazione dei tirocini”*) del D.L. n. 138/11 prevede che la durata dei tirocini formativi e di orientamento non curriculari non sia superiore a 6 mesi, proroghe comprese. Inoltre, è possibile attivare un tirocinio solo per i giovani laureati da non oltre 12 mesi.

L'art. n. 11 chiarisce che i tirocini di orientamento e formativi possono essere promossi unicamente da soggetti in possesso degli specifici requisiti preventivamente determinati dalle normative regionali in funzione di idonee garanzie all'espletamento delle iniziative medesime. Ancora per l'art. n. 11, in

¹⁶ Nel documento dell'OECD sono stati fatti espliciti riferimenti alla varietà dei sistemi di attivazione delle convenzioni e riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze come un aspetto su cui fermarsi a riflettere. È essenziale soffermarsi su questo punto, per apprezzare i diversi ruoli delle autorità federali, regionali, provinciali, cantonali, contea o livello comunale, al fine di cogliere appieno dove e come avviene il processo decisionale; in particolare per quanto riguarda le decisioni circa la possibile introduzione di un sistema di riconoscimento non formale e dei risultati dell'apprendimento informale. Recita ancora il documento dell'OECD, che alcune sfide fondamentali per il riconoscimento si trovano a livello regionale, dove inevitabilmente, le regioni che sono più attive possono offrire opportunità più numerose e attraenti per la formazione e il riconoscimento (Werquin, 2010).

assenza di regolamentazioni regionali trovano applicazione l'articolo 18 della Legge 24 giugno 1997 n. 196 e il relativo regolamento di attuazione.

La realtà è che la maggioranza delle Regioni non ha badato a disciplinare i tirocini e, di conseguenza, il quadro normativo che disciplina i tirocini si presenta “multiforme, lacunoso e frammentato” e non in grado di prevenire gli usi inappropriati dello “strumento tirocinio”, come raffigurato di seguito.

Fig. 1.1: Mappa illustrativa delle Regioni italiane sul diverso sviluppo della normativa sul tirocinio



Fonte: Numero Adampt del 12 settembre 2011 di Serena Facello e Francesca Fazio

A titolo d'esempio, si esporrà un confronto a base regionale tra due delle regioni che possiedono una normativa completa sul tirocinio, raffigurate sopra in verde, evidenziandone, sommariamente, le peculiarità: Emilia Romagna e Lazio¹⁷. Disciplinate rispettivamente dalla LR 1 agosto 2005, n. 17 Delibera GR 2175/2009 e dalla DGR 13 marzo 2009, n. 151. La scelta è ricaduta su queste Regioni per i seguenti motivi: il Lazio è dotato di una legislazione sui tirocini che prende in considerazione il ruolo del tutor in maniera particolareggiata; l'Emilia Romagna perché tiene in forte considerazione il punto di vista della validazione delle

¹⁷ Le due regioni non sono state scelte a caso, ma perché evidenziano particolarità che, come rilevato nel paragrafo precedente, richiamano l'attenzione a punti nodali della discussione europea sulla certificazione delle competenze e sul ruolo del formatore. Anche sulla dispersione scolastica hanno posti diversi, nonché diverse approcci ad essa: recupero della dispersione contro prevenzione della dispersione.

competenze. È – a livello italiano – di due piccoli esempi delle macro-realtà precedentemente descritte di Germania e Regno Unito.

1. 4.1 Il Sistema delle validazioni e delle certificazioni della Regione Emilia Romagna e il sistema di tutoraggio e orientamento nella Regione Lazio.

Pensare alle qualifiche significa riferirsi prioritariamente a quell'insieme di arti e mestieri che comportano una formazione lavorativa e un periodo di pratica piuttosto rilevante. Questo periodo è scandito dall'acquisizione di competenze - definite attraverso degli standard – messe in risalto con una formazione esperienziale in azienda, rendicontate da un bilancio finale e corollate da fasi d'aula. Prima dell'apprendistato, questo insieme di pratiche era chiamato prima Contratto di Formazione e Lavoro e poi Contratto d'inserimento – implementato per lo più nelle regioni depresse del Sud e del Nord dell'Italia per il settore privato; solo recentemente è stato convertito a contratto di apprendistato per tutta la popolazione giovanile, mantenendo le identiche specificità –, inserimento riguardante alcune categorie nel mondo del lavoro (giovani e disoccupati) e trasmissione, tramite un progetto di adattamento, di specifiche competenze. In seguito alla riforma della Corte Costituzionale, il sistema normativo che regola il tirocinio è stato delegato alle regioni. Per questa motivazione il sistema di formazione, pur seguendo le medesime linee guida nazionali, ha delle particolarità regionali come nel caso dell'Emilia Romagna e del Lazio.

Rappresenta un esempio interessante l'Emilia Romagna poiché:

“È stata riconosciuta la rilevanza educativa e culturale del lavoro che risulta in tal modo un ambito dell'esperienza umana in grado di far emergere le capacità buone delle persone, di consentire loro di immergersi in maniera pienamente consapevole nel discorso culturale della nostra civiltà, infine di dotarsi delle competenze e dei saperi che consentono di esercitare un ruolo attivo di cittadino e, quindi, di lavoratore” (L.r. del 1 agosto 2005, n. 17 Delibera g.r. 2175/2009).

Si tratta di un compromesso tra lavoratore, datore di lavoro e entità istituzionale, poiché il riconoscimento delle competenze è funzionale alla responsabilità del datore di lavoro e delle istituzioni regionali: puntano l'attenzione sulla formazione lungo tutto l'arco della vita a forgiare, ancor prima che un lavoratore, un cittadino. La Regione Emilia-Romagna si è perciò dotata di un "Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle competenze" (SRFC) allo scopo di consentire a un crescente numero di persone di presentare in modo affidabile le proprie competenze secondo procedure rigorose, trasparenti, condivise, avvicinandosi così, come abbiamo letto nelle pagine precedenti, al sistema normativo vigente in altri Stati europei¹⁸.

Non c'è dubbio che le regioni più attive sotto il punto di vista economico-produttivo abbiano attivato, come per la Regione Emilia Romagna (oltre che le Marche e la Valle d'Aosta), un sistema di riconoscimento dell'apprendimento avanzato, che purtuttavia esclude il riconoscimento di quegli apprendimenti informali e non-formali che non rientrano nel novero delle qualifiche professionali. Con queste s'intendono anche *expertise* professionali derivate proprio della formazione universitaria, le quali non hanno né standard comuni né caratterizzazioni dell'Istat, né competenze di base universali cui fare riferimento¹⁹,

¹⁸ La Commissione Europea ha lasciato aperte due vie per il riconoscimento delle competenze nelle esperienze aziendali: il Formative Assessment e il Summative Approaches to Assessment and Validation. Nel primo caso, il riconoscimento avviene attraverso la restituzione di *feed-back*, un indirizzo di avvio per la professione oggetto d'apprendimento esperienziale; mentre nel secondo caso è un vero e proprio esplicito e formalizzato riconoscimento delle competenze maturate.

¹⁹ L'Istat ha prodotto una classificazione aggiornata delle professioni e tra queste è menzionata la professione del Sociologo (nella classe delle Professioni Intellettuali, Scientifiche e di Elevata Specializzazioni): "Le professioni comprese in questa unità studiano e descrivono le strutture dei sistemi sociali, le popolazioni, i gruppi sociali e le istituzioni che li costituiscono, progettano, dirigono e valutano interventi nel campo delle politiche e dei servizi sociali. La professione di Assistente sociale specialista è regolata dalle leggi dello Stato". Ancora per la professione del Giornalista (nella medesima classe suddetta) la nota recita: "Le professioni comprese in quest'unità raccolgono, riportano e commentano notizie o vicende di cronaca da pubblicare su quotidiani, periodici, radio-televisione, siti Internet ed altri mezzi di comunicazione mediatica; intervistano altre persone su questioni di varia natura; scrivono editoriali ed esprimono opinioni su fatti ed avvenimenti; rivedono, selezionano e organizzano articoli ed altri materiali informativi per la pubblicazione, nel rispetto delle leggi sulla privacy. L'esercizio della professione di Giornalista è regolato dalle leggi dello Stato. Tali note, come si renderà esplicito nel terzo capitolo, pur essendo assai utili in generale nella classificazione delle competenze delle professioni, se fossero usate come per il Sistema Regionale delle Qualifiche per il riconoscimento degli apprendimenti, aiuterebbero in maniera assai vaga la disposizione degli obiettivi formativi compilati durante il tirocinio, essendo peraltro non esaustivo di tutte le

e per le quali è ancora aperta una trattativa Stato-Regioni per l'attribuzione delle responsabilità specifiche (Documento Tecnico del "Libretto Formativo del cittadino", 2003).

Altro aspetto non meno importante del tirocinio è il tutoraggio, per il quale il nostro focus si sposta alla Regione Lazio. Partendo dal concetto che l'Isfol nel 2005 delinea per il tutoraggio, si può dire che esso si compone d'insegnamento, affiancamento e orientamento e ha una funzione piuttosto importante: il tutor deve mettere in gioco competenze, frutto di una formazione aggiuntiva o di percorsi di aggiornamento mirato che, secondo i casi, gli consentano di assumere ora le vesti di *mediatore*, ora quelle di *animatore e/o di facilitatore*, etc. Ne deriva che il tutor deve aver competenze di natura psicologico-sociale relative alla formazione, oltre che buone capacità d'ascolto e maieutiche, le quali gli permettano di far emergere le attese e le conoscenze tacite dell'allievo. Inoltre, fondamentali sono le competenze relazionali all'interno del gruppo, la mediazione tra interessi, punti di vista e la risoluzione di eventuali conflitti interpersonali (Isfol, 2005).

Occorre ora vedere come tale figura venga definita formalmente dalla Regione Lazio, attraverso la legge regionale:

"Al soggetto promotore e a quello ospitante viene assegnata una specifica funzione di tutoraggio. Non è consentito sottrarsi alle responsabilità connesse a tale funzione. Lo sviluppo qualitativo dei tirocini richiede di assolvere a pieno ai compiti ed al perseguimento degli obiettivi prefissi nel progetto formativo" (L.r. n. 151 del 2009).

Tuttavia, proseguendo ancora la normativa:

"Le caratteristiche necessarie alla formazione dei tutor saranno definite previo confronto con le Parti sociali. A tal fine la Regione Lazio, le Province, le Università possono destinare per tali percorsi formativi risorse finanziarie conformemente agli indirizzi della nuova programmazione dei fondi comunitari 2007-2013. Le Province e le Università d'intesa con la Regione dovranno definire le caratteristiche della formazione necessaria ai tutor per garantire correttezza e uniformità di comportamenti" (L.r. n. 151 del 2009).

professioni e le relative competenze che un sociologo come uno scienziato politico oppure altri potrebbe effettivamente esercitare, rischiando addirittura di creare delle ambiguità.

A livello formale, pertanto, queste due regioni mostrano un buon orientamento potenziale per gli argomenti presi in esame (definizione di competenze da un lato, figura del tutor dall'altro), in quanto in esse è presente sia la volontà di regolamentare tali aspetti sia di delineare delle azioni legate a questi stessi aspetti. Seppure le normative dell'Emilia Romagna e del Lazio siano complete dal punto di vista formale (cfr. **Fig. 1.1**), però, mancano ancora importantissimi passi.

Se quelle indicate sopra, dunque, sono da vedere come dei punti forti delle regioni prese in esame, da una prima comparazione delle Linee Guida Europee e delle altre normative europee, a parere di chi scrive a Lazio ed Emilia Romagna manca:

- una previsione realistica circa la retribuzione;
- una regolamentazione che espliciti il ruolo e la natura delle competenze e delle esperienze avute: in particolare, accorrebbe definire un adempimento formativo che permetta di indicare se la l'attività sia da inserire semplicemente nel curriculum oppure se essa vada riconosciuta come vera e propria esperienza e insieme di competenze da esibire anche in concorsi pubblici, bandi di concorso, etc.;
- una previsione circa le protezioni sociali (salario minimo, sostegno al reddito, etc.).

In particolare, sul primo punto una delle argomentazioni più ricorrenti è che l'erogazione della formazione è di per sé il vero oggetto di scambio ed è già comprensiva di costi indiretti per le imprese. Tuttavia è utile ricordare come le ricompense di natura economica favoriscano l'autenticità del percorso e la predisposizione positiva verso di esso, senza contare che se si volesse pensare a forme di retribuzioni alternative, le soluzioni potrebbero essere molteplici: a parità di fondi regionali, si potrebbe pensare a voucher, rimborso spese, borse di studio, borse lavoro, etc.. Il tutto finanziato attingendo da fondi europei, pratica già in uso in altri paesi membri.

1. 5 Le questioni aperte: le nuove proposte delle riforme del lavoro.

Allo stato attuale delle cose, gli istituti dell'apprendistato e del tirocinio, con tutti i limiti evidenziati nella normativa, mostrano dei segnali di indebolimento per quel che concerne l'utilizzo, come confermato dal monitoraggio Isfol: i dati segnalano una flessione del 2% annuo a partire dal 2008 (Isfol, 2012).

Dal rapporto (*ivi*, 2012) non è però possibile evidenziare tendenze oppure pervenire a delle caratterizzazioni per i gruppi interessati: pur essendo i dati dettagliati (espressi in valori assoluti) per ogni livello territoriale e tipologia di apprendistato, non si hanno misure (rapporti di composizione e/o di coesistenza), per esempio, dell'andamento per coorte, per classi d'età, genere, fascia di reddito etc.

Ragionando per ipotesi, se volessimo fare un'analisi dell'apprendistato (viste le scarse statistiche riportate sul tirocinio), dovremmo farlo utilizzando le tabelle del monitoraggio dato dall'Isfol, usando l'accortezza però di depurarle dell'influenza delle dimensioni legate al fattore territoriale. Un monitoraggio così strutturato sarebbe in grado di mostrare un importante risultato dell'impiego di risorse, evidenziando le *best practice* a livello regionale²⁰. Ad esempio, mostrerebbe l'efficacia dell'intervento nelle regioni, come la Valle d'Aosta, in cui si ha un numero di utenti potenziali del programma relativamente minore rispetto ad altre, come la Lombardia, in cui il numero di contratti d'apprendistato²¹ è maggiore, e dove la popolazione potenzialmente interessata all'apprendistato è più numerosa. Oppure potrebbe mostrare il bacino di aziende potenzialmente interessate alla formazione di risorse è maggiore.

²⁰ Ad es., se utilizzassimo un rapporto di composizione (una parte del fenomeno rispetto al tutto) e trasformassimo i dati utilizzati in un rapporto tra la quota di occupati in apprendistato sul totale della popolazione in età 14-29 anni, avremmo la stima dell'impatto dell'intervento sulla popolazione cui è rivolto l'apprendistato.

²¹ Nel rapporto si prende in considerazione il valore assoluto come termine di confronto compiendo il più comune errore metodologico. Recita il testo sul monitoraggio: "La Lombardia è, infatti, la regione in cui si concentra il maggior numero di apprendisti (nel 2011 poco meno del 17% sul totale). Veneto, Emilia Romagna e Lazio sono le altre regioni con il maggior numero di rapporti di lavoro in apprendistato (nel 2011 rappresentano rispettivamente il 12,6%, il 10,0% e il 9,8%), seguite da Toscana (9,1%) e Piemonte (8,5%), in sostanza queste sei Regioni raccolgono i 2/3 dei rapporti di lavoro in apprendistato del 2011" (*ibidem*, 2013).

Fig. 1.2: Numero medio di rapporti di lavoro in apprendistato per regione di lavoro: valori assoluti e variazione % su anno precedente - anni 2009-2011

Regione di lavoro	Valori assoluti (medie annuali)			Variaz.% su anno preced.	
	2009	2010	2011*	2010	2011*
Piemonte	51.262	46.754	43.138	-8,8%	-7,7%
Valle d'Aosta	1.841	1.773	1.764	-3,7%	-0,5%
Lombardia	103.388	90.913	83.542	-12,1%	-8,1%
Trentino Alto Adige	11.428	10.684	10.049	-6,5%	-5,9%
Bolzano-Bozen	4.511	4.243	4.121	-5,9%	-2,9%
Trento	6.917	6.441	5.928	-6,9%	-8,0%
Veneto	73.066	66.860	63.567	-8,5%	-4,9%
Friuli Venezia Giulia	12.347	11.006	10.058	-10,9%	-8,6%
Liguria	19.246	18.477	17.843	-4,0%	-3,4%
Emilia Romagna	57.126	52.437	50.354	-8,2%	-4,0%
Toscana	52.178	48.281	45.723	-7,5%	-5,3%
Umbria	16.115	14.844	13.478	-7,9%	-9,2%
Marche	26.828	24.212	22.368	-9,7%	-7,6%
Lazio	56.506	53.081	49.574	-6,1%	-6,6%
Abruzzo	11.374	10.076	9.247	-11,4%	-8,2%
Molise	1.821	1.584	1.331	-13,1%	-16,0%
Campania	22.364	19.986	18.498	-10,6%	-7,4%
Puglia	29.807	26.876	23.679	-9,8%	-11,9%
Basilicata	2.967	2.841	2.532	-4,3%	-10,9%
Calabria	8.099	7.670	7.222	-5,3%	-5,8%
Sicilia	26.567	24.789	23.490	-6,7%	-5,2%
Sardegna	10.341	8.642	7.104	-16,4%	-17,8%
Italia	594.668	541.785	504.558	-8,9%	-6,9%
Nord	329.703	298.904	280.313	-9,3%	-6,2%
Nord Ovest	175.737	157.917	146.286	-10,1%	-7,4%
Nord Est	153.966	140.987	134.027	-8,4%	-4,9%
Centro	151.626	140.419	131.142	-7,4%	-6,6%
Mezzogiorno	113.339	102.463	93.103	-9,6%	-9,1%

Fonte: su elaborazione Isfol dati INPS - Archivi delle denunce retributive mensili (Emens)

Se incrociamo, poi, i dati della presente tabella con i dati della spesa complessiva usata (tavola presente negli allegati del rapporto), si mostrerebbe un utilizzo relativamente maggiore nelle regioni in cui appare un valore assoluto minore di apprendisti²². In quest'ultimo caso, con un rapporto di derivazione (essendo la spesa delle regioni per l'apprendistato il fenomeno attraverso cui è reso possibile l'apprendistato stesso, e ponendolo ipoteticamente al numeratore) saremmo in grado di capire quanto siano state utilizzate le risorse e da chi siano state utilizzate meglio.

²² Inoltre, nell'allegato statistico si trovano diverse tabelle che mostrano la ripartizione delle risorse a livello regionale. Nelle province autonome di Bolzano e Trento, ad esempio, pur essendo usato il 100% delle risorse, nel rapporto non sono state menzionate e non c'è neppure una tabella che mostri una misura sintetica dell'efficacia di una tale politica.

Dunque, il monitoraggio Isfol potrebbe essere uno strumento più profondamente utile nel delineare i risultati delle politiche del lavoro, identificando le best practice da un lato e le criticità dall'altro.

Nonostante i problemi sul monitoraggio, si può affermare che, se l'apprendistato segue un *trend* negativo nonostante gli sgravi fiscali previsti per i neoassunti e le agevolazioni fiscali per le aziende, il tirocinio curriculare e d'orientamento resta un istituto più stabile (anche se in lieve perdita). Il dubbio, tuttavia, è capire se il tirocinio sia diventato una strategia per mascherare il lavoro stagionale (alternandosi all'apprendistato) e, soprattutto nelle aziende dove il turnover è più facile, se esso sia diventato una ciclica alternanza di personale non qualificato a basso prezzo (come suggerito nella lettura de Il Sole 24 Ore del Testo Unico sull'Apprendistato (TUA) del 2011).

I dati forniti dal Sistema informativo Excelsior di Unioncamere e Ministero del Lavoro sul numero totale di tirocini attivati parlano chiaro: di 320mila tirocini attivati in Italia nel 2010, solo il 12,3% del totale è assunto nella mansione svolta durante il tirocinio. La domanda è: tutti gli altri tirocinanti non sono stati assunti per mancanza di posti di lavoro, di competenze oppure per una scarsa sensibilità etica da parte del datore di lavoro?

Dal Luglio 2013, il tirocinio ha subito nelle diverse regioni italiane cospicui aggiustamenti, in particolare i c.d. stage (i quali regolamentano i tirocini post universitari). I maggiori riguardano l'esclusione dalla normativa regionale di alcuni punti essenziali a guadagno dell'introduzione della retribuzione obbligatoria presente nelle linee guida nazionali secondo la lg. n. 92 del 2012. Ad esempio, la Regione Lazio impone che la retribuzione sia obbligatoria solo per alcuni tirocini:

“Non rientrano nel campo di applicazione del presente atto: i tirocini curricolari promossi da università, istituzioni scolastiche, fondazioni di Istruzione Tecnica Superiore (ITS), centri di formazione professionale, ovvero tutte le fattispecie non soggette alle comunicazioni obbligatorie, in quanto esperienze previste all'interno di un percorso formale di istruzione o di formazione” (DGR n. 199 del 18/07/2013).

Nell'attuale normativa n. 199 del 2013, inoltre, la Regione Lazio elimina completamente la sessione dedicata alla specificazione del profilo professionale del

tutor (ed alla creazione di un eventuale albo professionale), laddove, invece, la normativa precedente (la lg. n. 151 del 2009) restituiva alla normativa regionale un più alto profilo di specificità e di accuratezza.

Per la Regione Emilia Romagna, invece, i pregi maggiori restano tutti, mutando complessivamente solo le condizioni e le tipologie. Tra gli aggiustamenti più importanti è stato introdotto un insieme di misure di vigilanza del tirocinio che prevede, qualora siano violate le norme da parte dell'ente promotore o/e ospitante, l'immediata revoca del tirocinio e della possibilità di attivazione per i dodici mesi successivi.

Capitolo Secondo

I presupposti teorici all'apprendimento: il caso del tirocinio universitario e post-universitario.

Si può dire che la valutazione si attua secondo un processo che è standardizzato solo parzialmente, nel senso che prevede comunemente gli stessi tipi di fasi, attività o azioni, ma è il valutatore che deve decidere come sistematizzare. Il primo *step* imprescindibile rispetto alla fase di definizione degli *obiettivi* è la fase di valutazione dell'*oggetto*. Nel capitolo che segue, provvederemo proprio alla delineazione di quest'ultimo, sapendo che l'*oggetto* emerge dalla formazione universitaria solo recentemente e per definirlo seguiremo le normative di riferimento.

2.1 La formazione universitaria: una definizione

La prospettiva assunta in queste pagine prende spunto dall'ampia letteratura internazionale sull'argomento di matrice anglosassone (Brown, Collins e Duguid 1989; Nelson e Narens, 1990; Lave e Wenger 1991; Onstenk 1992; Billet 1994, 2001; Candy e Matthews 1998). Essa evidenzia la rilevanza, l'efficacia, l'utilità e la sostenibilità degli interventi mirati all'integrazione tra università e mondo del lavoro, riferendosi ai concetti essenziali che caratterizzano la formazione in alternanza.

Da questo punto di vista la formazione universitaria è intesa come la duplice esigenza d'impegno specialistico²³ e di conoscenza avanzata, dove, per impegno

²³ Per definire il concetto-termine competenza (cfr. par. 2.4) sarà usato l'importante contributo lasciatoci dalla psicologia, che dagli anni '60 in poi ha focalizzato sulle competenze la maggior parte delle ricerche della psicologia del lavoro. Tuttavia, la definizione di competenza professionale, ivi sostenuta, rievoca vari aspetti che con la competenza così definita non hanno una connessione manifesta. In particolare, si vuol fare riferimento a tutte quelle competenze stimulate non solo attraverso la formazione esperienziale (stage, tirocinio, etc.), ma anche per mezzo dell'importante formazione avuta durante lo svolgimento della didattica universitaria. Si vuole intendere, il supporto importante degli insegnanti nel definire i progetti e le iniziative degli studenti, il supporto allo sviluppo delle proprie idee, la

specialistico s'intende l'adeguatezza della formazione rispetto ai settori produttivi e gli ambiti professionali che richiedono l'impiego di tecnologie sofisticate o l'adozione di processi d'analisi, di controllo e di gestione complessi tali da garantire elevati e avanzati livelli di qualificazione. Per conoscenza avanzata s'intende, invece, un processo connesso alla capacità dell'università di fare ricerca, di garantire gli adeguati collegamenti con i settori avanzati della società e di spostare gli impegni scientifici verso sedi esterne e strategiche. L'unione dell'impegno specialistico e del sapere avanzato rappresenta il processo attraverso il quale si attivano strategie di trasmissione delle informazioni durature nel tempo (nell'ottica del *lifelong learning*), oltre che strategie che mettano nelle condizioni di comprendere il campo d'azione in cui le competenze si applicano e suggeriscono la previsione del comportamento da esercitare in relazione al contesto lavorativo.

2.2 Il rapporto università-società

È importante notare che a livello internazionale molta enfasi è stata posta sullo sviluppo di nuovi metodi e di nuove forme di apprendimento, insegnamento e cooperazione con il mondo del lavoro, soprattutto dopo il fallimento della prospettiva che vedeva l'entrata nel mercato del lavoro come un processo automatico²⁴. Alcuni contributi sostengono che il punto centrale della relazione tra istruzione superiore (università) e vita lavorativa (in entrambi i settori, sia pubblico, sia privato) sia la *ri*-definizione dell'identità dell'istruzione superiore, quindi del rapporto tra università e società (Eteläpelto e Light, 1999; Muller e Wolbers, 2003;

chiarificazione documentale nello svolgimento della tesi, etc. Aspetto che nel mondo del lavoro fa la differenza, soprattutto nelle aziende in cui lo sviluppo di un alto profilo professionale è incorporato nella *mission* aziendale e assicura loro il prestigio a livello nazionale e internazionale.

²⁴ La prospettiva classica della transizione università-lavoro mette al centro delle proprie analisi il possesso di una laurea (oppure di un diploma) senza esplorare il relativo concatenamento con le attese lavorative a essa connessa: "they are therefore in the desperate predicament of having obtained neither a formal qualification nor a training appropriate for the Job market (Delors, 1996)". La nascita dell'approccio mirante all'integrazione tra periodo di formazione teorica e formazione pratica è legata al superamento del curriculum tradizionale. Per l'implementazione dell'*expertise* è necessario l'attivazione di un ciclo concreto di apprendimento pratico in grado di attivare tutte le risposte cognitive capaci di incrementare le abilità, le competenze e le capacità *latenti* all'interno della conoscenza formale acquisita durante gli anni di formazione superiore: senza di esso lo studente è incompleto.

Moore, 2004; Costley e Armsby, 2007). Tali contributi sembrano interrogarsi sul quesito: perché le istituzioni classiche preposte alla formazione non deterrebbero più, in modo esauriente, la posizione preminente di formazione delle persone?

La preoccupazione è maggiore perché le democrazie occidentali hanno puntato alla scolarità per realizzare il passaggio da un *welfare* del risarcimento a quello delle opportunità, sulla base dell'idea di affrancare ogni soggetto attraverso un *trasferimento di capabilities* al posto del semplice *trasferimento di risorse* (Paci, 1997). In questa prospettiva le istituzioni preposte alla produzione e alla trasmissione delle conoscenze (tradizionalmente la scuola e l'università) avrebbero dovuto svolgere un ruolo fra i più determinanti nell'assicurare ai soggetti un'inclusione sociale duratura nel mercato del lavoro (Leoni, Gaj, 2006, p. 9).

Nella nuova definizione di rapporto tra università e società, preponderante in altri stati d'Europa, si punta sempre più, da un lato all'acquisizione di abilità specifiche ed esperte presso l'università, dall'altro alla ricerca dell'apprendimento specializzato fuori dai "templi" del sapere tradizionale. Tale prospettiva nasce anche con lo scopo di analizzare la transizione dall'università al lavoro con un approccio diverso da quello utilizzato nell'analisi dei dati sulla popolazione di laureati occupati. L'approccio avvalorato, dunque, definisce l'entrata nel mondo del lavoro come un fenomeno complesso che agisce preventivamente e che interessa diversi aspetti dell'apprendimento e del contesto sociale, irrimediabilmente legati all'evoluzione del contesto culturale di riferimento²⁵.

Come confermato da alcuni lavori a riguardo (Marsick e Watkins 1990; Eraut *et al.*, 1998), una delle differenze più importanti tra l'apprendimento nel sistema educativo e l'apprendimento sul posto di lavoro è che il primo è totalmente

²⁵ Un interessante punto di vista al riguardo è esposto da Gallino nell'articolo dal nome "A che punto è la notte" de "Lo Straniero", la sua ipotesi circa il problema della formazione in Italia prende in considerazione che le aziende siano tecnicamente povere e incapaci di apportare modifiche sostanziali al proprio organico, conseguenze che si ripercuotono anche sul contesto sociale. Secondo ancora Gallino, la massa di precari che blocca il mercato del lavoro in Italia, ridurrebbe incrementalmente, anno per anno, la possibilità di una formazione duratura e continuativa di manodopera per le aziende e, di converso, ridurrebbe la possibilità di apportare importanti innovazioni tecnologiche di cui sono portatrici le nuove generazioni. Dunque, la conclusione è che il problema della mancanza di formazione professionale si lega casualmente al mancato rimodernamento del settore industriale italiano di cui è garante anche la formazione superiore bloccando anche i fattori d'avanzamento economico e culturale.

formale e intenzionale, mentre il secondo è totalmente informale. Come confermano gli studi di Billett (1996)

“Se l'apprendimento è svolto all'interno di contesti educativi istituzionali, il trasferimento delle conoscenze tra i diversi contesti istituzionali è molto probabile – compreso l'apprendimento sul posto di lavoro. Tuttavia, se la conoscenza è di natura educativa oppure, viceversa, di natura lavorativa, il trasferimento tra i due contesti è meno istantaneo (ibidem, p. 2)”.

Detto ciò è possibile specificare la relazione tra formazione universitaria e formazione professionalizzante come:

- 1) la capacità di apprendimento e sviluppo di competenze da parte degli studenti;
- 2) la capacità di orientare da parte dell'universitaria – sia dello staff organizzativo (Uffici Afe e Jobsoul) sia del personale accademico;
- 3) il contesto culturale di riferimento del mondo del lavoro (contesto organizzativo e normativo di riferimento).

Dall'importante ruolo svolto da questa relazione le istituzioni preposte alla formazione sul posto di lavoro non devono e non possono assicurare solo un servizio, ma dovrebbero soddisfare ancora prima il bisogno di apprendimento situato.

2.3 Teoria dell'apprendimento esperienziale

Secondo la prospettiva transazionale, la capacità di apprendere e sviluppare le competenze è definita dal paradigma esperienziale. Sul finire degli anni '80 e l'inizio degli anni '90 diverse ricerche puntano l'attenzione sulle teorie dell'apprendimento in situazione; teorie secondo cui l'apprendimento avviene normalmente in funzione dell'attività, del contesto sociale e della cultura in cui si manifesta. Questo significato del concetto di apprendimento è basato sul paradigma

di Dewey – l'*Experiential Learning Theory* – e annovera, peraltro, illustri esponenti che hanno riflettuto sull'importanza dell'esperienza nel processo di apprendimento fin dall'inizio del novecento e sono, come noto, Jean Piaget e Robert Karplus.

L'assunto di base di questa teoria è che l'occupazione professionale debba essere funzionale al benessere della comunità in cui è svolto e contribuire al cambiamento sociale della stessa. Secondo Dewey (1916, trad. it. 1996) l'unico mezzo attraverso cui realizzare questo intento è l'educazione: essa deve garantire che ogni persona aspiri a qualcosa che renda più solidi i legami con le vite altrì, abbattendo le barriere che le separano. Ciò sarebbe possibile solo attraverso uno stato di cose nel quale l'interesse per il lavoro non sia forzato ma intelligente, ossia basato sulla congenialità delle proprie attitudini. Il successo come l'insuccesso dipende, per Dewey, dallo sviluppo di metodi educativi capaci di avviare il cambiamento: in altre parole, in grado di realizzare un mutamento delle disposizioni mentali.

“Non senza sforzi, il fine sarebbe di realizzare una società migliore, in cui le persone non fanno mestieri che non le attirano e inducono all'avversione, alla cattiva volontà e all'aspirazione a passar sopra e a evadere” (ibidem, p. 350).

Lo sviluppo della professionalità dipende dalla maturazione delle attitudini personali, quindi, rintracciabile attraverso un'educazione professionale intelligente e coraggiosa. Il mezzo attraverso cui giungere a questo fine è l'educazione pratica: concetto che denota un interessamento particolare per l'attività quotidiana e per i contesti reali, con un'enfasi speciale sui sistemi di risorse condivise tramite i quali i gruppi organizzano e coordinano le proprie attività, le relazioni reciproche e le interpretazioni del mondo²⁶.

Schön (1993), partendo dalla teoria dell'indagine di Dewey, mette in discussione la visione della ragion pratica, quale materia inerente la definizione di “decisioni razionali” basate sulla sussunzione delle decisioni all'interno di un alveo

²⁶ L'attenzione ai problemi della pratica risale addirittura all'utilizzo, da parte di Karl Marx, del concetto di “praxis” come contesto socio-storico per una visione materialistica della consapevolezza e del divenire della storia (Marx, 1984). Da allora, lo studio della pratica ha assunto una quantità di forme come mezzo per spiegare sia la cultura in senso lato, sia le attività locali.

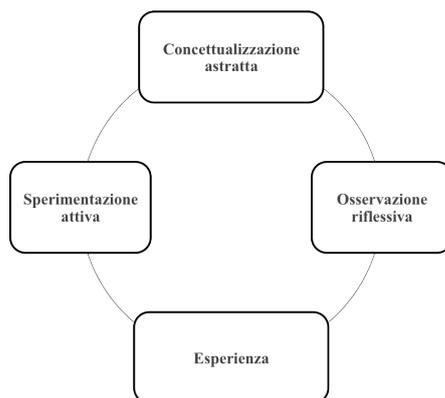
di regole²⁷. Essa prefigura una vera e propria “svolta riflessiva” che consente di costruire una nuova epistemologia capace di riconoscere i processi e i modi attraverso cui la pratica costruisce la conoscenza.

Altri contributi (Rogers, 1974; Kolb, 1975, 1984) richiamano l’approccio situazionale e costruttivista, puntano sulle pratiche riflessive attraverso cui la conoscenza si lega al contesto, alle esperienze del soggetto e agli usi locali. Carl Ransom Rogers nella formulazione delle teorie di apprendimento esperienziale con il suo interesse per il dialogo costruttivo e la percezione differenziata, mette la persona al centro dell’esperienza, stimolando la presa di coscienza e la trasformazione dell’individuo sulla base di principi relativi alla facilitazione dell’apprendimento.

Il pensiero di Kolb e i suoi scritti (1975, 1984) integrano i precedenti contributi (il pragmatismo di Dewey, la psicologia sociale di Lewis e lo sviluppo genetico-cognitivo di Piaget) in una struttura teorica che definisce i processi cognitivi necessari per apprendere dalle esperienze e pianificare le diverse possibili modalità o stili di apprendimento. Nel descrivere le fasi necessarie per apprendere dall’esperienza, Kolb rileva come sia la modalità con cui le persone processano le proprie esperienze a determinare la qualità dell’apprendimento arricchendo il momento della riflessione critica di una nuova fase: la c.d. “concettualizzazione astratta”.

²⁷ Il pensiero riflessivo è connotato da Dewey come una forma di lavoro cognitivo che emerge dalla problematicità dell’esperienza umana. Ogni qualvolta l’uomo esprime un bisogno indagativo incontrando una situazione indeterminata, confusa, un dubbio che disorienta in cui è necessario mettere ordine, è chiamato a utilizzare il pensiero riflessivo per mettervi ordine. Esso conferisce all’uomo maggiore potere e controllo sulla sua esperienza soprattutto consente all’esperienza, attivando processi di condivisione, di collocarsi in un determinato contesto, di pensare dentro una pluralità di interpretazioni possibili. In tal senso, il pensiero diviene dispositivo di crescita e di sviluppo individuale, sociale e organizzativo perché prospettico, prefigurativo e soprattutto in grado di conferire significato all’esperienza umana.

Fig. 2.3: Ciclo primario.



Come rappresentato nella figura precedente, il modello della formazione esperienziale presenta quattro fasi distinte, a ciascuna della quale fa riferimento un particolare stile di apprendimento e un insieme di attività didattiche che ne supportano i differenti aspetti. In particolare, gli elementi descrivono:

1. l'esperienza concreta, vale a dire un focus sul coinvolgimento diretto e personale nelle esperienze;
2. l'osservazione riflessiva che è incentrata sulla comprensione del significato delle idee e delle situazioni per mezzo dell'osservazione e della descrizione imparziale;
3. la concettualizzazione astratta, vale a dire che il focus è sulla logica, le idee e i concetti;
4. la sperimentazione attiva, ossia focalizzata sul cambiamento di situazioni e persone.

È evidente come la concettualizzazione astratta enfatizza: 1) il pensiero piuttosto che il sentimento, 2) l'elaborazione di teorie generali piuttosto che la comprensione intuitiva, 3) l'approccio scientifico piuttosto che "artistico" ai problemi. In altri termini, lo sviluppo di concetti teorici aiuta l'individuo a immaginare altre esperienze concrete cui si possono rivolgere le stesse oppure diverse domande. È proprio questo tipo di conoscenze acquisite preminentemente durante la didattica frontale che rende il compito della teoria fondamentale nella

comprensione della pratica quotidiana, supportata e sollecitata dall'osservazione riflessiva sul posto di lavoro:

“Experiential learning theorists refer to this same process in terms of reflection: learning takes place through a cycle of experiences, reflection, conceptualisation and experimenting” (Kolb, 1984, p. 43)²⁸.

Boshuizen e coll. (1995) hanno dimostrato che nel corso dello sviluppo delle conoscenze sui concetti teorici, gli studenti sostituiscono le conoscenze dettagliate acquisite in aula a modelli di conoscenza più generale. Tale modello generale, anche definito *processo d'incapsulamento* della conoscenza, è il risultato di un'applicazione ripetuta di conoscenze sperimentate attraverso l'esperienza pratica. Anche Leinhardt e coll. (1995) sostengono che la vera integrazione delle conoscenze teoriche e pratiche sia favorita quando gli studenti universitari trasformano le teorie astratte e le conoscenze formali acquisite, attraverso gli esami di profitto, i laboratori oppure i lavori di gruppo, in situazioni pratiche e, di conseguenza, quando impiegano le loro conoscenze pratiche per la ricostruzione di principi e di modelli concettuali: il modulo chiamato conoscenza auto-regolativa²⁹.

Secondo alcuni (Bereiter e Scardamalia 1993; Eraut, 1994; Eteläpelto e Light, 1999) le conoscenze avanzate (il risultato del processo di incapsulamento) sono composte da diversi elementi, di solito divisi in tre componenti principali: (1) formale, conoscenze teoriche, (2) informale, spesso tacita, conoscenza pratica e (3) conoscenza auto-regolativa. Lo strumento che più permette l'integrazione tra le parti è il problem-solving, considerato uno strumento di mediazione per l'integrazione delle diverse componenti della conoscenza. Il risultato

²⁸ " I teorici dell'apprendimento esperienziale si riferiscono a questo stesso processo in termini di riflessione: l'apprendimento avviene attraverso un ciclo di esperienze, di riflessione, di concettualizzazione e di sperimentazione " (*ibid.*) .

²⁹ Nell'ambito dell'insegnamento sull'autoregolazione si enfatizza molto lo sviluppo della flessibilità, dell'adattamento, del sapersi autonomamente e progressivamente orientare, in funzione di un continuo controllo sull'esito delle proprie azioni rispetto agli obiettivi. Le procedure di autocontrollo e autoregolazione si fondano sulla massima auto-consapevolezza, da parte del soggetto, dei suoi processi comportamentali, cognitivi ed emotivi. La persona deve osservarsi attentamente, cogliere vari aspetti di sé, diventarne ben consapevole ed elaborare vari livelli di conoscenze sul proprio "funzionamento".

dell'integrazione tangibile tra le parti è l'accrescimento delle competenze, definite come:

"Una misura affidabile, a proposito delle caratteristiche strutturali di un individuo, che riesce a predirne il comportamento professionale" (Spencer e Spencer, 1993, p. 57).

2.4 L'uso del termine competenza: una possibile definizione

Il concetto di competenza, cui si fa riferimento³⁰, ha origine dagli studi sulla motivazione al successo dello psicologo di Harvard David McClelland, (1961, 1965) secondo cui la competenza sia il mezzo più efficace per predire il successo lavorativo.

McClelland, in un suo ormai noto articolo del 1973, contestava la validità dei test attitudinali per predire i comportamenti individuali al lavoro e proponeva l'utilizzo del modello delle competenze di successo che era definito come un sistema di schemi cognitivi e di comportamenti operativi causalmente correlato al successo nel lavoro:

"Competenza è una caratteristica misurabile di una persona che consente di distinguere in modo attendibile gli outstanding dai typical performers in un particolare lavoro; queste caratteristiche sono predittive di una performance superiore" (ivi, p. 33).

³⁰ All'interno del dibattito svoltosi in Italia negli anni Ottanta e Novanta e avente per oggetto proprio il concetto di competenza professionale, il progressivo emergere di dimensioni e contenuti attribuiti alla competenza ha dato la luce a concetti molto più complessi e articolati dei precedenti. Poco alla volta è stata messa in dubbio la validità di una concezione pressoché statica di competenza adatta a quella matrice classica di analisi del lavoro che, attraverso la scomposizione delle posizioni e dei ruoli lavorativi in sequenze di compiti, individua per ciascun compito, i saperi, i saper fare e i saper essere (cioè le competenze) causalmente collegati a una performance soddisfacente. Si è progressivamente fatta largo l'idea che la competenza non possa essere solamente qualcosa da analizzare e ricostruire prendendo in esame una posizione per estrarne le conoscenze e le capacità implicitamente richieste: l'assunto di base è che la competenza non è solo una dimensione di conoscenza, non è mai puro accumulo di saperi e tecniche, non è mai solo l'espressione di un sapere e di un saper fare riferibili meccanicamente a una prestazione (Del Bono, 2003). La competenza diviene qualcosa da capire a partire dall'influenza e dall'efficacia di una prestazione professionale, dunque, occorre prendere in considerazione una serie combinata di fattori e di dimensioni.

Boyatzis (1982) arricchisce il concetto affermando che la competenza è:

“Una caratteristica intrinseca individuale che è causalmente collegata a una performance efficace o superiore in un’attività lavorativa e che è misurabile in conformità a un criterio prestabilito.” (ivi, p. 33).

È evidente come la competenza individuale, quindi soggettiva, sia dotata al contempo di uno stile personale e di causalità, e l’insieme valorizzi la funzione predittiva di successo in un’attività lavorativa. Infatti, la competenza si traduce, nel senso che ne è causa, in un comportamento che determina la prestazione individuale. Questa definizione parla di misurabilità che consente la confrontabilità e la valutazione con indicatori numerici.

Il modello è ulteriormente arricchito da Lyle e Signe Spencer (1993) che ne consentono un’applicabilità e un utilizzo manageriale. Nella successiva definizione di Spencer e Spencer, le competenze sono costituite da cinque caratteristiche, sia visibili (di superficie) sia non visibili (profonde); i modelli della cipolla (Fig. 2.4) e dell’iceberg (Fig. 2.5) sono abbastanza esemplificativi degli strati di competenza.

Fig. 2.4: Modello a cipolla

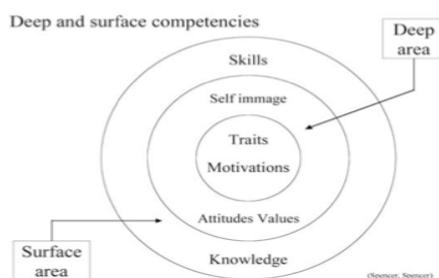


Fig. 2.5: Modello ad iceberg



Gli elementi di competenza non sono sullo stesso piano e possono essere visti, infatti, come gli strati di una cipolla in cui le qualità personali costituiscono il nocciolo duro, difficile da modificare, mentre le conoscenze sono più facilmente acquisibili. Le conoscenze e le *skill* tendono a essere caratteristiche di superficie, quindi visibili e riscontrabili, oltre ad essere più facili da sviluppare: corrispondono al “sapere” e al “saper fare”. I tratti e le motivazioni sono, invece, dimensioni dell’area profonda, più nascoste, e si riferiscono alla struttura di personalità e a

tratti psicologici, per cui è difficile, e a volte antieconomico, intervenire. L'immagine di sé, gli atteggiamenti e i valori si collocano in una posizione intermedia: è possibile modificarli, ma richiedono un po' di tempo; corrispondono al "saper essere".

Il criterio di misura è essenziale per definire le competenze. Come affermò William James, la prima regola per lo scienziato deve essere: "Una differenza che non fa la differenza non è una differenza". Le misure più usate sono:

1. *performance superiore*: definita statisticamente come una deviazione standard dalla performance media; pressappoco il livello raggiunto da una persona su dieci, in una situazione di lavoro data;
2. *performance efficace*: è sostanzialmente il livello di lavoro minimo accettabile, la soglia sotto alla quale una persona non può essere ritenuta competente in una mansione.

Spencer e Spencer costituiscono anche un primo dizionario delle competenze che facilita l'implementazione del modello: le competenze sono fornite di una definizione che è esemplificata da indicatori di comportamento. Esse possono essere ripartite in due grandi macro categorie:

1. *competenze soglia*: distinguono le caratteristiche essenziali necessarie per essere minimamente efficaci;
2. *competenze distintive*: distinguono gli elementi superiori da quelli medi.

L'agire "competente" è quindi determinato dalle caratteristiche durevoli del singolo, costituite dai bisogni, dalle motivazioni e dalla struttura interiore soggette, nel tempo, a modifiche ed evoluzioni. Da questo punto di vista il concetto di competenza ha due anime: è possibile considerare le *abilità* come aspetti relativamente stabili dell'individuo e le *conoscenze*, che possono essere incrementate con la formazione e con le esperienze finalizzate, che ne rappresentano l'aspetto evolutivo. Intesa in questo modo, la competenza è una risorsa professionale che evolve con il tempo e a determinate condizioni

psicologiche e sociali che emergono in seguito a determinate esperienze formative e a determinate sollecitazioni. Le esperienze possono esprimere una capacità e una potenzialità a patto che si sperimentino in contesti diversi da quelli in cui si sono create e non ci siano ostacoli alla loro emersione. La competenza, in altre parole, è l'organizzazione del sapere e il suo uso in un momento dato, nella forma adeguata e nel luogo giusto. Da questo punto di vista, la competenza è influenzata da caratteristiche socio-culturali e contestualizzate, poiché il contesto ne determina l'efficacia, ne orienta il manifestarsi, ne indirizza l'operatività (Meghnagi, 2012).

È importante sottolineare che le competenze emergono in corrispondenza di un costrutto che è stato usato per studiare i processi di acquisizione delle conoscenze in gruppi di adulti: esso si basa su una concezione dell'apprendimento come processo legato alla partecipazione a pratiche contestualizzate e situate che influenza e interagisce in maniera dinamica con i processi di costruzione identitaria (Wenger, 1998). Il concetto di comunità di pratica è un punto di accesso a uno schema concettuale più ampio cui fa parte e fa riferimento a quei particolari insiemi di soggetti che si definiscono come sistemi di relazioni tra individui caratterizzati da un impegno reciproco tra i partecipanti. Le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato: dalla negoziazione di un'impresa comune, dalla risposta negoziata dai partecipanti, e infine dallo sviluppo di un repertorio condiviso, la comunità produce la propria routine, le proprie parole, i propri strumenti, i propri gesti, i propri simboli e le proprie azioni (Lave, Wenger, 1991; Wenger, 1998, trad it. 2006).

2.4.1 La relazione tra competenza e contesto lavorativo

Daniel Goleman (2004), prendendo spunto dagli studi effettuati da McClelland³¹, ha dimostrato come l'ambiente di lavoro sia quello in cui si

³¹ La teoria dei bisogni di base elaborata da McClelland ha posto una pietra miliare per lo studio delle determinanti cognitive della motivazione. Egli dichiara nel 1961 che la motivazione di un individuo può derivare da tre bisogni dominanti: il bisogno di successo, di potere e di affiliazione. Egli ipotizzava che la persona motivata all'autorealizzazione cerca di porsi una meta ambiziosa: la riuscita ha valore intrinseco, e vale assai più che il guadagno economico. Generalmente, tutti e tre i bisogni sono presenti in ogni individuo. Sono modellati e

manifesta con maggiore evidenza, l'importanza di un'intelligenza che non sia solo una logica fredda e astratta, ma una combinazione armonica di diverse capacità. Egli usa il termine *intelligenza emotiva* per riferirsi a quell'insieme di capacità, quali lo stabilire dei rapporti costruttivi, l'affidarsi all'intuito, il cogliere le correnti emotive che si stabiliscono tra le persone (potenziando quelle positive e deviando quelle distruttive), che abbinate a talenti umani ed elementi di personalità quali l'ottimismo, l'adattabilità, lo spirito d'iniziativa, costituiscono un nucleo importante cui attingere per mantenere la propria *impiegabilità* sul mercato, in un'epoca che non offre alcuna garanzia di lavoro sicuro e nella quale il concetto stesso di "lavoro" è sostituito con quello di "capacità esportabili da un contesto all'altro".

Candy e Mathews (1998) hanno esplorato la varietà delle percezioni di apprendimento sul posto di lavoro, individuando cinque diversi punti di vista:

- 1) Il luogo di lavoro come un sito per l'apprendimento formalmente accreditato;
- 2) Il lavoro come un sito per complesse interazioni tecniche e di *problem-solving*;
- 3) Il posto di lavoro come un sito per la condivisione e la creazione di conoscenza;
- 4) Sul posto di lavoro come parte della società della conoscenza;
- 5) Il posto di lavoro come un'entità organica, capace di apprendimento e di adattamento a sé stante.

La differenza fondamentale che passa tra i due contesti – organizzativo lavorativo e universitario – sta nel fatto che in quest'ultimo la competenza è insegnata e sollecitata da esercitazioni teoriche e riflessive – anche da prove laboratoriali oltre che da prove d'esami; mentre, in quello organizzativo lavorativo è sollecitata l'emersione di una parte tacita della conoscenza acquisita e della personalità, non sperimentata nelle esercitazioni in aula. Sulla capacità di esportare

accregono col tempo proporzionalmente ai precedenti culturali dell'individuo e alla sua esperienza di vita. Può essere usata la formazione per modificare un profilo di bisogno. Tuttavia, uno dei bisogni è quello dominante, anche secondo la personalità. L'importanza dei diversi bisogni al lavoro dipende dalla posizione che uno occupa. Il bisogno di successo e quello di potere sono tipici dei direttori generali e degli altri dirigenti.

competenze, abilità e conoscenze da un contesto a un altro intervengono le competenze chiave volte a slegare le competenze dalle mansioni specifiche, pur essendo legate al contesto in cui sono rilevate. Le competenze chiave rappresentano un valore aggiunto per il mercato del lavoro, poiché offrono flessibilità, capacità di adattamento, motivazione. Secondo quanto sostenuto da Mayo (1945, trad it. 1969) e poi ulteriormente confermato da Whyte (1956, trad it. 1960, p. 43), chi non si adatta all'organizzazione è una persona che non ha saputo armonizzare le proprie qualità individuali a quelle del gruppo; ciò è dovuto perlopiù a un insieme di incomprensioni rinvenibili nell'individuo e nel gruppo come la mancanza di flessibilità, la rigidità nella comunicazione e la presenza di reazioni irrazionali.

2.5 La socializzazione organizzativa lavorativa: acquisizione di significati dell'esperienza

Dal punto di vista psicologico l'attività lavorativa *professionalizzante* è un modo peculiare di svolgere la formazione, il cui cardine di sviluppo cognitivo è proprio nella relazione tra individuo e ambiente³². Naturalmente, affinché la personalità professionale cresca contestualmente al crescere della personalità, c'è bisogno della mediazione con l'ambiente. Tale mediazione è chiamata anche socializzazione professionale, la quale dà all'individuo la capacità di acquisire e fare propri i valori, le attitudini, i comportamenti e le conoscenze necessarie per essere membro a tutti gli effetti dell'organizzazione della quale vuol far parte (Van Maanen e Schein, 1979). Essa rappresenta l'estensione con la quale un individuo sente di aver appreso gli elementi in grado di migliorare il proprio livello di adattamento sia per sé sia per l'organizzazione di cui andrà a far parte.

Cotton e coll. (1997), in un'ampia ricerca longitudinale sui processi di socializzazione lavorativa, evidenziano il ruolo giocato dalle relazioni parentali,

³² Ciò consente di suscitare processi di costruzione della conoscenza che risultano pertanto *situati* nelle attività proprie di un contesto (Vygotskij, 1987). Diversi studi sulla formazione sostengono che «la professione non è accessoria alla formazione, bensì una dimensione fondamentale della personalità, che va incrementata nello sviluppo integrale di quest'ultima, dall'infanzia e per tutto il processo evolutivo. La 'professione', in altri termini, deve 'emergere' dalla personalità e non aggiungersi ad essa» (Giugni, 1983, pp. 153-154).

dalle modalità delle prime esperienze di socializzazione lavorativa e dai gruppi etnici di appartenenza, oltre che dal genere e dalla fase di sviluppo, nella scelta e nella stabilità dei valori lavorativi³³. Naturalmente per accedere all'*expertise* professionale e alle abilità che ne fanno parte, è necessario, oltre alla socializzazione ai valori, anche la maturazione delle motivazioni ad agire.

La motivazione è definita come il *sensu* che l'individuo dà all'azione e si caratterizza per un atteggiamento riflessivo del sé che sceglie di progettare un corso di azioni non soltanto verso un fine specifico che serve per realizzare uno stato di cose, ma verso cause che lo spingono a essa attraverso una scelta interpretativa. L'atteggiamento riflessivo è volto contemporaneamente a considerare i significati costituiti nel passato della vita e quelli che dovranno realizzarsi nell'atto futuro. Occorre precisare che nella gerarchia dei valori non tutti i fini assumono la stessa rilevanza. Dal punto di vista dell'attore il fine sarà causalmente motivato alla luce del particolare sistema di valori "biograficamente determinato"(Schutz, 1975, trad it. 1979, p. 95).

"Per lui motivo significa ciò che egli ha concretamente in vista come significativo conferito alla sua azione in sviluppo, e questo è sempre il motivo al fine del quale, l'intenzione di realizzare uno stato di cose progettato di raggiungere una meta prestabilita. Finché l'attore vive nel processo della sua azione, egli non ha in vista i suoi motivi causali. Solo quando l'azione è stata compiuta, quando nella terminologia suggerita, è diventata un atto, egli può volgersi al sua azione trascorsa come osservatore di se stesso e individuare da quali circostanze è stato determinato a fare quello che ha fatto." (ivi, p. 71)

³³ Ciò che mette nelle condizioni di acquisire un quadro di riferimento professionale è la pratica riflessiva. Essa si configura come dispositivo formativo che valida le situazioni in atto e genera nuove comprensioni: di azioni ed eventi, di se stessi in relazioni ai contesti di appartenenza, di teorie concezioni implicite, di schemi interpretativi appresi inconsciamente durante la prima socializzazione. Il processo di socializzazione organizzativa è tematizzato come un processo dinamico che porta alla maturità. Facendo riferimento alla teoria trasformativa di Mezirow e ad alcuni studi etnometodologici, il cambiamento, lo sviluppo di una coscienza riflessiva adulta, deriverebbe dal contatto culturale, anziché dal passaggio a uno stadio evolutivo superiore. Secondo l'approccio etnometodologico, è la cultura che può ostacolare o facilitare lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e della capacità di effettuare rappresentazioni simboliche adulte. Dentro una prospettiva riflessiva, l'obiettivo dei processi formativi è quello di esplicitare la natura e i contenuti delle strutture interpretative dei significati dell'azione lavorativa. Nel nostro caso, come vedremo nelle pagine successive, è la consapevolezza circa i fini e i mezzi che fa emergere la motivazione, dunque, la maturazione circa un determinato percorso sia formativo sia lavorativo.

In altre parole, il problema della scelta tra diversi corsi di azione è affrontato da Schutz a partire dalla possibilità dell'attore di progettare sulla base di uno schema precedente³⁴. Tanto più il progetto è sedimentato, motivato dall'anticipazione dell'intenzione, dai fini e dai mezzi che sono alla portata attuale o potenziale dell'attore, tanto più il progetto sarà preso in considerazione nel progettare l'azione futura. Non è necessario che i fini e i mezzi siano conosciuti precedentemente e in maniera compiuta, l'importante è che l'attore abbia una disposizione nel momento dell'azione che sia tipicamente simile ad altre già sperimentate e il cui risultato sia stato assunto positivamente. Ciò che discrimina il *motivo al-fine-del-quale* e il *motivo a-causa-del-quale* è la dimensione temporale di consapevolezza: ad es. il motivo che spinge l'assassino ad agire consiste nell'ottenere il denaro dalla sua vittima, ma se si considera che l'assassino sia cresciuto in un ambiente di un determinato genere, ha avuto una determinata infanzia etc., egli aveva una motivazione che dipendeva non solo dall'immediato bisogno di denaro ma da motivazioni che possono essere ben definite biograficamente, e che egli non ha considerato in quel momento. I motivi causali possono essere colti dall'individuo solo con uno sguardo riflessivo a posteriori.

Schutz, approfondendo il fondamento fenomenologico della conoscenza sociologica, ha lasciato in sospeso l'esplorazione metodologica dell'azione che, invece, è stata ampiamente esaminata in Lazarsfeld (1959, trad it. 1967). Secondo l'autore, la combinazione dei due riquadri (cfr. *Fig. 2.6*) permette di distinguere tra la struttura dell'atto e il modo per analizzarla: le componenti o gli elementi possono

³⁴ Nelle pagine del libro "Saggi Sociologici" con riferimento all'esplorazione del problema della scelta, Schutz guarda all'azione distinguendo tra: 1) il potenziale effettivo di azione; 2) la decisione deliberata di agire (*fiat*); 3) l'atto di scelta sia di un oggetto sia del corso dell'azione. Se nell'azione sono presenti sia il progetto che l'intenzione (*fiat*) si ha un'azione razionale; se invece non c'è né intenzione né progetto si è di fronte a un mero fare; se c'è l'intenzione ma non il progetto si ha un'azione tradizionale o affettiva; se c'è il progetto ma non l'intenzione siamo nella mera fantasia. L'autore produce questa distinzione riportando delle brevi considerazioni sul *problema del vissuto* e del *tempo interiore* presenti negli scritti di Bergson, Husserl e Leibniz, riportando altresì la riflessione sul problema del peso da attribuire a ogni alternativa. Come già Weber aveva scritto, anche Schutz sostiene che le alternative sono milioni e che sono preferite solo alcune in considerazione alle reali possibilità in quel momento. Riprendendo l'*atto libero* di Bergson e la *deliberazione istantanea* di Husserl, egli sostiene che i motivi non possono che essere assunti come costituenti le azioni a posteriori, poiché la *causa per cui* è spiegabile solo con l'intercorrere del tempo.

essere esterni o interni all'attore e possono essere individuati descrittivamente o determinati causalmente³⁵.

Fig. 2.6: Modello di Lazarsfeld

	<i>Described</i>	<i>Causally Assessed</i>
<i>External</i>	Exposure	Influence
<i>Internal</i>	Disposition	Motive

Fonte: Lazarsfeld, "Reflection on business", 1959, trad it. 1967.

La distinzione per Lazarsfeld è fatta tra le condizioni che caratterizzano gli elementi esterni per l'attore, che chiamerà *esposizioni* (simile al concetto di stimolo) e le condizioni che caratterizzano gli elementi interni all'attore, che chiamerà *disposizioni*. Un'esposizione in senso più generale, può essere il clima di opinioni derivanti dall'ambiente, la caratteristica di un prodotto che ottiene visibilità, i canali d'informazione, l'attività di consulenza, etc. La disposizione è, invece, quanto residua nell'attore, definita come la vecchia sequenza stimolo-*disposizione*-risposta.

Nel nostro caso, le motivazioni³⁶ possono essere di diversa natura e percorrono il *continuum* definito a partire da finalità di ordine pragmatico,

³⁵ Per gli scopi della presente esposizione non si entrerà nei dettagli degli approcci e degli esempi sulla struttura dell'azione elencati da Lazarsfeld nell'articolo "Reflection on business". Essi, come ricorda il titolo, mostrano interessanti riflessioni per gli studi sul consumo e sul marketing. Tuttavia, per questa tesi è importante dal punto metodologico precisare degli aspetti. In particolare, che gli atti possono essere definiti attraverso la loro distribuzione, morfologia e correlazione da fattori che influenzano l'azione dall'esterno o dall'interno (influenza o motivo) lungo un "percorso" che parte dalla descrizione (distribuzione dei dati dei suicidi in Durkheim), passa per la loro tipizzazione (i modi in cui gli individui hanno compiuto l'atto suicida) e giunge, solo in alcuni casi, alla loro determinazione causale (divisione dei suicidi a seconda che siano causati dal fallimento della sfera personale o professionale). Ciò che differenzia la determinazione degli atti (come influenza o motivo), a seconda che si parli di mete, credenze o bisogni e di valori, è l'orientamento temporale. Si può distinguere, in altre parole, tra esposizione e disposizione solo se si compie un'analisi che segua i soggetti nel tempo. La ricerca motivazionale fa questo attraverso la messa in relazione dell'aspetto che caratterizzano "il prodotto" (motivi che spingono il consumatore, come il colore, il gusto etc.) e la sua pubblicità (esposizione ad un messaggio).

³⁶ Per Lazarsfeld c'è una differenza marcatissima tra disposizioni e nel saggio citato precedentemente ne elenca otto (1959, trad it. 1967, p. 25): preferenze, atteggiamenti, tendenze, bisogni, tratti, aspettative, intenzioni e motivazioni. La differenza è fatta, non solo dal punto di vista metodologico della loro esplorazione, ma soprattutto dal punto di vista del coinvolgimento dell'attore e del tempo in cui interviene. Esse sono esposte da Lazarsfeld in questo modo: le aspettative e le intenzioni evidenziano un doppio legame con il tempo (il periodo in cui l'aspettativa è stata appresa e il periodo cui si riferisce); i tratti, gli atteggiamenti e le tendenze

derivante dallo stato di cose attuali (es. strumentale al raggiungimento di crediti; soddisfare bisogni di natura pratica), fino alla progettazione causata da obiettivi professionali poi occupazionali e infine di autonomia (assimilabili a razionalizzazioni di bisogni profondi).

2.6 La socializzazione organizzativa lavorativa: definizione di opportunità e barriere nel processo di scelta

Il tema dei processi di socializzazione dei giovani in ingresso nelle organizzazioni lavorative è stato ampiamente dibattuto negli ultimi anni da un punto di vista psicologico. Dal punto di vista sociologico, invece, è ancora significativamente trascurato. Interrogarsi sul processo di scelta, ovvero sui processi che precedono l'ingresso lavorativo in senso stretto, potrebbe significare innanzitutto valutare le opportunità e le barriere poste socialmente.

Di fondamentale importanza è indagare il ruolo che l'appartenenza a classi sociali elevate può avere sulla transizione università/lavoro, argomento che ha chiare implicazioni di natura sociale (con conseguenti ricadute politiche) in termini di pari accesso alle opportunità lavorative e formative.

Basandosi su precedenti studi che considerano la transizione università/lavoro come particolarmente difficoltosa per i soggetti delle classi sociali meno agiate (Worthington e Juntunen, 1997) e su altri studi che hanno mostrato come i risultati in termini di successo professionale futuro siano influenzati dal successo individuale nel transitare efficacemente dalle agenzie formative al mondo professionale, Worthington e Worthington sono pervenuti alla conclusione che l'accesso differenziale alle risorse, durante gli anni di formazione, e le differenti barriere fronteggiate nella transizione influenzano il significato che soggetti di diverse classi socio-economiche attribuiscono all'attività lavorativa.

Il problema della corrispondenza tra domanda e offerta di lavoro riguarda soprattutto gli anni recenti. Se, infatti, fino a pochi decenni fa, elevati livelli di

riferiscono a disposizioni specifiche e circoscritte; i bisogni proiettano nel tempo, seppur attuali e attive; le motivazioni fanno riferimento a una dimensione più ampia e complessa che si proietta nel futuro e non si riferisce ad un singolo atto.

scolarizzazione nella popolazione erano relativamente poco diffusi con l'effetto che un neolaureato trovava facilmente un lavoro corrispondente al proprio profilo formativo e professionale, negli ultimi anni la scolarizzazione di massa, anche a livelli di istruzione elevati, ha generato una tendenza all'inefficacia dell'offerta (aggravato dal moltiplicarsi di percorsi universitari di tipo umanistico-letterario piuttosto che scientifico-ingegneristico). Ciò ha fatto sì che l'equazione alto livello di scolarizzazione uguale alto posizionamento sociale e professionale venisse ad essere disconfermata, soprattutto perché un'eccessiva domanda per alcuni profili professionali a fronte di una bassa offerta è un risultato negativo dell'efficienza occupazionale. Tale fenomeno ha senza dubbio anche delle radici culturali, come ad esempio una scarsa mobilità delle classi sociali (e.g. l'ideale corporativistico), il mito del "colletto bianco" e del "posto fisso", etc.

Necessario è indagare quali siano le opportunità derivate dal processo di orientamento implementate nel D.M. 509/99, enumerate come la costruzione di libertà e autonomia nei confronti del percorso lavorativo e professionale.

Il caso dell'orientamento universitario, a questo proposito, non si riduce a operazioni di pubblicizzazione e marketing delle diverse proposte formative esistenti, ma dovrebbe prevedere tutta una gamma di iniziative e proposte che si compiono durante tutto l'arco della formazione universitaria. In particolare, nell'orientamento in uscita ogni momento diventa cruciale perché comporta un riassetto della progettualità individuale in relazione ai nuovi contesti sociali con i quali si è chiamati ad interagire. La scelta professionale è considerata come esito di un processo di maturazione globale, guidato dal desiderio di risolvere il problema primario dell'inserimento lavorativo: il soggetto è dunque, necessariamente, protagonista di questo processo

2.7 La cultura organizzativa lavorativa: pratiche, trasmissione e sistemi di relazioni

L'organizzazione lavorativa può essere riferita a un sistema di azioni coordinate tra individui e gruppi con preferenze, informazioni, interessi e

competenze; tali azioni sono finalizzate nel senso che sono dirette al raggiungimento di un certo obiettivo. Il raggiungimento di un qualsiasi obiettivo, in presenza di una molteplicità di variabili non immediatamente ponderabili e valutabili, denota il carattere della complessità e richiede un comportamento organizzato relativamente stabile e durevole nel tempo. Ciò significa che l'elemento chiave di ogni organizzazione è fatto dalle persone e dalle loro reciproche relazioni nel tempo. Un'organizzazione esiste quando le persone interagiscono le une con le altre nell'esercizio di funzioni che aiutano a conseguire detti obiettivi e con una tempistica stabilita dal gruppo come totalità³⁷.

Alla luce di quanto detto finora, è da tenere in considerazione come il processo di maturazione delle scelte e delle motivazioni e il conseguente ampliamento delle competenze si inserisca in un processo aziendale preesistente. Due sono i tipi di organizzazione: quella semplice, che si scioglie con il raggiungimento dell'obiettivo, e quella complessa, che incorpora una molteplicità di obiettivi; ciò che accomuna entrambe le organizzazioni è di nascere con lo scopo di affrontare una serie mutevole di circostanze, che sono diverse a seconda del fine organizzativo. È la c.d. *mission* (il fine organizzativo) che coinvolge una parte dei partecipanti e lascia fuori un'altra parte che resta estranea fin dall'inizio oppure resta indifferente. Essa rappresenta la motivazione a partecipare all'organizzazione e stabilisce che tipo di ricompensa si avrà in cambio; le ricompense possono essere di natura retributiva, materiale oppure morale.

Oltre, ai fini e ai partecipanti, è importante notare che l'organizzazione possiede altri elementi che la caratterizzano: la tecnologia, l'ambiente e la struttura sociale. Quest'ultima è definita dalla relazione imprescindibile che ha con i suoi partecipanti: la struttura influenza le azioni attraverso degli atti ed è costituita e formata da tali azioni. Nella società umana c'è sempre una doppia realtà: quella che incorpora il come deve essere fatto, il sistema normativo, e quella che definisce il com'è, che denota l'ordine fattuale delle cose. La prima stabilisce i valori, le norme, e i ruoli costituendo un insieme coerente e compatto di credenze e di

³⁷ Più precisamente, l'inserimento di nuovi arrivati nel gruppo al fine di implementare la socializzazione professionale, subisce delle variazioni considerevoli in funzione del tempo necessario all'esplorazione della struttura aziendale e dalle possibilità affidate al discente di muoversi verticalmente in esse.

prescrizioni che governa il comportamento dei partecipanti. La seconda agisce sul comportamento effettivo, considerando le attività, le interazioni e i sentimenti.

Per gli scopi della presente lavoro si prenderanno in considerazione solo i comportamenti che presentano una forma di regolarità o una somiglianza di comportamento per una classe d'individui.

2.7.1 Le organizzazione come confini naturali e razionali

La struttura sociale di un'organizzazione differisce a seconda che sia più formalizzata oppure meno formalizzata. Quelle più formalizzate hanno la particolarità di distinguere nettamente le caratteristiche personali da quelle stabilite dal ruolo lavorativo. Tanto maggiore è il livello di formalizzazione tanto maggiore sarà il livello di efficienza e il grado di decurtazione del sé. Le organizzazioni di piccole dimensioni presentano, infatti, un basso grado di formalizzazione, che è raggiunto man mano che cresce la complessità della struttura.

La formalizzazione è plausibile pensare che esista come un insieme di dispositivi che assicurino all'organizzazione una protezione nei confronti degli effetti di disturbo causati dai ruoli esterni occupati dai membri. Sono da considerarsi come due estremi di un *continuum* del coinvolgimento sociale, definiti a partire dal controllo che l'organizzazione esercita sulle proprietà rilevanti dei suoi membri: da un lato, si trova l'organizzazione che è fortemente isolata dall'ambiente, dall'altro, l'organizzazione che è fortemente coinvolta nell'ambiente. Per intenderci, tanto più il rapporto di parentela non influisce su alcuni dei processi economici fondamentali per l'organizzazione – ad esempio, le decisioni riguardanti le assunzioni, le retribuzioni e le promozioni – tanto più i processi di mercato sono dominati in misura minore da altri criteri istituzionalizzati.

Per essere preparati all'alto grado d'indipendenza, è, inoltre, necessario che la competenza tecnica, la responsabilità, l'affidabilità e la stabilità siano valori centrali per ogni ruolo assunto. L'indipendenza è, infatti, possibile solo attraverso l'universalità del comportamento: l'università e il contesto organizzativo, meno vincolati dai legami particolaristici e affettivi, riescono con maggior facilità a

inculcare norme universalistiche e a determinare una migliore accettazione del principio della valutazione basata sulla prestazione (cfr. Dreeben, 1968). Non è un principio d'amicizia di natura affettiva dunque, che premia l'entrata, l'uscita oppure il permanere nell'organizzazione ma norme meritocratiche condivise.

Ancora, il grado di esclusione, il grado di gerarchia e il grado di competitività assicurano all'organizzazione l'esclusiva e l'originalità rispetto agli obiettivi e ne definiscono la strategia. Tanto più è ampia la platea di membri interni ed esterni di un'organizzazione tanto più i suoi obiettivi saranno esclusivi, l'accesso all'informazione gerarchizzata e i membri in competizione per accedervi. La strategia qui adottata è strettamente legata alla norma, ai valori e alle abitudini condivise negli obiettivi dell'organizzazione e identifica il sistema sanzionatorio imposto attraverso il controllo dei partecipanti.

Per gli scopi del presente lavoro non ci spingeremo oltre nella definizione dell'organizzazione e delle relative patologie³⁸, ma è necessario soffermarsi su un argomento di rilievo: nessun sistema è autosufficiente. Tutti i sistemi stabiliscono delle relazioni con i sistemi più ampi di cui fanno parte. Per questa ragione è imprescindibile un esame approfondito delle correlazioni tra ambiente (inteso come contesto aziendale) e il suo contesto (inteso come realtà esterna). Per questo è necessario soffermarci sull'idea di Scott secondo cui la modificazione di una delle parti ha sulle altre parti un effetto in termini d'intensità e di ampiezza molto maggiore degli effetti che una modificazione della stessa parte ha sugli oggetti esterni a essa (1981, trad it. 1994). Da questo punto di vista è difficile e controverso misurare il grado di efficacia di un'organizzazione. Il problema della

³⁸ Secondo l'opera di Scott, dedicata alle prospettive dell'organizzazione, le patologie dell'organizzazione prese in esame includono: a) i problemi dei partecipanti, costituiti da alienazione e da ultraconformismo; b) i problemi per il pubblico, costituiti da insensibilità e da inflessibilità (1981/1994). Esso prende in considerazione le organizzazioni come sistema razionale, organizzazioni come sistema naturale e organizzazioni come sistema aperto, illustrando poi i criteri per un'eventuale combinazione e integrazione delle prospettive organizzative. In particolare esso passa in rassegna i problemi derivanti dalla dicotomia pubblico/privato e le relative disfunzioni che provengono da uno oppure dall'altra strategia di monopolio. Questo differente livello di flessibilità delle organizzazioni/imprese nei confronti del pubblico porta a concludere che nelle imprese private (regime di libera concorrenza) il cambiamento è incalzato e favorito dalla "sensibilità a indicatori di tipo economico", ovvero dall'interesse a non perdere la propria clientela e a non farla "dirottare" verso imprese concorrenti, mentre nel caso delle imprese pubbliche (regime di monopolio) a quei clienti che sono privi di alternative non resta, come ancora fa notare l'autore, che "utilizzare mezzi politici per trasformare le organizzazioni da cui non possono ritirarsi" (*ivi*, p. 146).

“efficacia dell’organizzazione” si presta, per l’autore, a considerazioni ispirate alla massima cautela: i criteri adottati per misurarla sono sempre normativi e spesso controversi; gli stessi criteri per misurare l’efficacia delle organizzazioni non possono essere prodotti da un processo puramente oggettivo; le organizzazioni sono non soltanto dei sistemi tecnici; l’acquisizione di risorse e la sopravvivenza di un’organizzazione, ovvero la capacità che questa dimostra nell’adattarsi meglio al suo ambiente, “non sono sempre strettamente connesse alla qualità dei servizi offerti al pubblico che essa afferma di beneficiare” e non necessariamente favoriscono gli interessi delle componenti esterne (*ivi*, p. 34).

Capitolo Terzo

Disegno della ricerca per la valutazione

Il compito del capitolo che segue è ricostruire l'impianto metodologico che guiderà l'esplorazione e la raccolta dei dati, sapendo, da un lato, che l'oggetto della politica è *attivare* le conoscenze e le competenze maturate durante il corso degli studi universitari e, dall'altro, giacché politica attiva del lavoro, di *velocizzare* l'inserimento dei laureati nel mondo del lavoro e di trasmettere i valori e le norme proprie del mercato del lavoro.

3.1 Formulazione del problema valutativo

Prima di entrare nel merito della descrizione delle scelte metodologiche compiute, è necessario esplicitare l'intento che ha guidato la presente valutazione, alla luce del presupposto secondo cui ogni valutazione ha l'obiettivo di riconoscere e analizzare i fattori rilevanti per *comprendere* una situazione e poter proporre soluzioni efficaci (Palumbo, 2001). Difatti, quando si propone l'attuazione di una riforma, è essenziale che sin dall'inizio la formulazione sia chiara rispetto sia alle misure e ai destinatari sia agli obiettivi. Per quanto ovvia, la ricognizione a posteriori di alcune politiche del lavoro spesso introduce, in special modo nella nostra fattispecie (transizione università-lavoro), degli elementi di criticità sul livello legislativo³⁹ rispetto alla selezione dei soggetti coinvolti, degli obiettivi stabiliti e degli effetti desiderati.

Il primo passo per la valutazione è, quindi, l'esame delle caratteristiche della popolazione di studenti che ha svolto un tirocinio curriculare non previsto per il

³⁹ Gli obiettivi di una politica del lavoro sono spesso molteplici e non necessariamente sono espressi in condizioni pesanti (Rettore e Trivellato, 1999). Tuttavia è necessario precisare che rispetto agli obiettivi prefissati nell'integrazione università/lavoro, dalla normativa europea e poi da quella italiana (cfr. par. 1.3, 1.4 e 1.5), le criticità di maggiore interesse trapelano dall'indeterminatezza sulle funzioni obiettivo determinate dai *policy maker* e dagli *stakeholder*, che spesso lasciano che la ponderazione e la sintesi degli obiettivi restino sfocati.

proprio piano di studio e dei laureati che hanno svolto un tirocinio post laurea per l'inserimento aziendale.

L'intento non è addentrarci nell'analisi dell'attuale mercato del lavoro dei laureati, né quello di evidenziare gli sbocchi occupazionali di un determinato gruppo di classi di laurea, seppur interessante. Lo scopo è arrivare a una chiara e specifica definizione dei risultati desiderati – in termini di sinergie studio/lavoro e acquisizione delle competenze da un lato, e di occupazione dall'altro – e a un'identificazione degli effetti connessi agli esiti auspicati (l'occupabilità).

Come detto da Palumbo (2001), è di fondamentale importanza la conoscenza dell'implementazione del programma per determinare la validità e la qualità della valutazione stessa. Nel presente caso, il programma/politica in sé sa dirci poco rispetto alle *modalità di svolgimento del tirocinio*, alle *caratteristiche delle aziende*, agli *obiettivi formativi* in cui un tirocinio deve strutturarsi⁴⁰, e dunque rispetto alla sua implementazione.

Tuttavia, il caso delle *politiche attive del lavoro*, integrate nei piani formativi universitari, rappresenta un prototipo interessante per lo studio dell'attuale razionalità istituzionale nei confronti delle condizioni dei giovani, nel nostro caso in uscita dall'Università e alle prese con il mercato del lavoro e delle professioni, e in particolare sapendo che all'interno del processo (che sta tra l'attuazione del programma e il suo esito) ci sono differenti interessi, figure implicate ed eventuali eventi concomitanti. Si tratta degli interessi degli stakeholder (ad es. gli attori istituzionali, gli enti promotori, le aziende), gli interessi dei partecipanti (i laureandi/e, gli studenti/esse, gli stagisti) e il concomitante intervento di fattori economico-strutturali di rilievo (crisi economico-finanziaria, inflazione, debito pubblico, crisi della piccola impresa, etc.).

⁴⁰ Solitamente, a latere di ogni valutazione sono presenti delle raccomandazioni che rendono possibile l'identificazione dei soggetti da sottoporre all'intervento e, se fortemente innovativa, la *scala* sulla quale realizzare una politica. Nella situazione in cui vige una forte incertezza a priori, soprattutto circa la sua caratterizzazione, è spesso opportuno che si preveda una fase iniziale in cui si adoperi la politica su una piccola *scala*, in chiave di intervento-pilota (Rettore e Trivellato, 1999). Ciò permette di apprendere se e su quali gruppi di popolazione e in quale variante la politica funzioni meglio e in quali contesti è meglio generalizzarla.

3.2 Obiettivi valutativi

Per la realizzazione dell'indagine valutativa è stato predisposto un disegno di ricerca finalizzato all'integrazione dei dati amministrativi e dei dati della *customer*⁴¹. Gli interrogativi principali cui si è inteso rispondere sono i seguenti:

- a) Come hanno funzionato i tirocini nelle diverse facoltà per cui non sono previsti obbligatoriamente né prima né dopo la laurea?
- b) Quali sono i livelli di soddisfazione nei confronti del servizio nelle popolazioni di riferimento? Dato ciò, rispetto a quali gruppi di tirocinanti l'intervento ha presentato degli esiti? Se gli esiti sono presenti, di che natura sono?
- c) Quali sono le caratteristiche che facilitano il raggiungimento degli obiettivi del tirocinio?

Il modello d'indagine usato per la valutazione della formazione al lavoro prende in considerazione, nello specifico, tutti gli aspetti che caratterizzano il processo: dagli indicatori che fanno riferimento alle attività (processo), a quelli che riguardano i risultati (esiti).

3.3 Scelta dell'unità d'analisi e selezione del campione

La necessità di basarsi su dati certi (caratterizzazione del profilo accademico e mailing list per la somministrazione) ha comportato la scelta di escludere dalla popolazione di partenza (facoltà per cui il tirocinio non è previsto) alcuni gruppi di

⁴¹ Nell'utilizzo della *customer* si è tenuto a mente ciò che Palumbo (2006) chiama "modello della razionalità processuale", in cui si sposta l'accento dai temi della conoscenza (obiettiva, preliminare alle scelte, neutrale, ecc., imposta dal ricercatore) e della decisione (assunta da chi ha la competenza formale-istituzionale) e si punta sulla comunicazione, sulla partecipazione, sulla negoziazione (nelle fasi sia decisionali che valutative) dei risultati così come esposti dagli attori coinvolti. In altre parole, la valutazione diviene un processo di apprendimento, che utilizza i dati che emergono nel corso della *customer* per rivedere costantemente l'adeguatezza delle soluzioni trovate.

facoltà, su cui i dati forniti dalla piattaforma Jobsoul non erano completi. Le facoltà prese in considerazione sono quindi: Scienze Politiche, Scienze della Comunicazione, Sociologia ed Economia, sulle quali la piattaforma Jobsoul⁴² ha un gran numero d'informazioni, essendo state coinvolte già dal 2009 nella gestione *pilota* della piattaforma⁴³. Prima di allora, tutte le informazioni sui tirocini erano gestite in maniera indipendente, non uniforme e in forma cartacea separatamente dalle quattro segreterie Afe di facoltà, e in tal senso, per via di omonimie o di registrazioni incomplete oppure errate, sono stati recuperati per lo svolgimento di questa indagine, al di là da ogni ragionevole dubbio, solo i dati che secondo criteri oggettivi si reputavano attendibili.

La valutazione dei risultati è stata suddivisa in diversi obiettivi. Qui è però bene indicare gli elementi che tramite Jobsoul non sono stati rintracciabili. Dai dati messi a disposizione dal database non è stato possibile evincere una vasta serie di caratteristiche e informazioni sul tirocinio: il canale di reperimento dell'informazione di orientamento al tirocinio e di reperimento dell'azienda/ente ospitante; il tipo di attività svolta durante il tirocinio e la partecipazione ai cicli produttivi (specificatamente rispetto all'autonomia e alla progettualità nell'azienda); il tipo di rapporti instaurato con il tutor aziendale, l'utilità della tutorship e il rapporto con gli altri dipendenti (sia nella direzione dell'atteggiamento sia della frequenza dei contatti); il consolidamento di conoscenze e l'acquisizione delle competenze professionali, etc.

Oltre alle caratteristiche di base non rintracciate tramite Jobsoul – e per il reperimento delle quali si è provveduto all'interno della ricerca -, per definire l'utilità dell'esperienza del tirocinio è necessario aggiungere delle informazioni ulteriori, legate rispettivamente:

⁴² La struttura Jobsoul nasce nel 2008 da BLUS (Borsa Lavoro Università Sapienza) con l'obiettivo di costruire, attraverso la progettazione e l'utilizzo di un nuovo sistema informatico avanzato e di servizi "in presenza", una stretta rete di collaborazione per affrontare il o tema del placement e dell'orientamento al lavoro per studenti e laureati di molteplici atenei romani (oltre alla Sapienza, si occupa della gestione dei tirocini di Tor Vergata, Cassino, Viterbo, LUMSA, Accademia Belle Arti, Foro Italico). La struttura offre molteplici stimoli ai laureati e agli studenti e affianca e integra le segreterie AFE di facoltà, inizialmente preposte al ruolo di tramite tra università e impresa.

⁴³ Dalla popolazione di riferimento sono state omesse tutte quelle la facoltà per cui il tirocinio non è previsto obbligatoriamente all'interno del progetto formativo e che non è necessario all'abilitazione presso un albo professionale (ad es., la professione dello psicologo, del commercialista, dell'avvocato, etc.).

- alla creazione di contatti lavorativi;
- alla sollecitazione e alla precisazione delle scelte future (anche riguardo alla prosecuzione degli studi);
- alla capacità di relazione in ambienti lavorativi con persone sconosciute;
- alla definizione dell'importanza del rapporto con i tutor;
- ai fattori motivazionali che hanno guidato l'azione formativa.

Per completare il quadro delle informazioni riguardanti la significatività dell'esperienza da parte dei partecipanti all'intervento, è stata dunque scelta la strada della *customer* attraverso un questionario web auto-somministrato⁴⁴. Si è inoltre deciso di procedere con l'invio del questionario all'intera popolazione di riferimento attraverso una *mailing list ad hoc*, per evitare che una qualsiasi tecnica di campionamento riducesse il numero dei potenziali rispondenti.

3.3.1 Base informativa e valutazione con un gruppo

È innanzitutto necessario dare qualche precisazione circa la selezione della base informativa e delle procedure di aggiustamento dei dati che hanno guidato la presente valutazione. Secondo la letteratura sull'argomento (Heckman, Smith, 1995; Heckman, LaLonde e Smith 1999), le basi informative necessarie alla valutazione dei risultati attesi richiedono una certa solidità, nonché una predisposizione di tali basi da parte del valutatore sin dalle prime fasi di avvio della politica⁴⁵ del tirocinio. Se ciò non fosse stato predisposto attraverso delle raccomandazioni *ad hoc*, le mosse che il valutatore può compiere sono due:

⁴⁴ Per maggiori approfondimenti circa lo strumento usato si rinvia al paragrafo 6 del presente capitolo.

⁴⁵ Si ricorda che i Paesi all'avanguardia da questo punto di vista sono gli Stati Uniti e alcuni stati autorpei che hanno reso queste pratiche consolidate e sistematiche (in particolare per la valutazione degli effetti di politiche del lavoro) quali i paesi di cultura anglosassone e scandinava, e in molti altri paesi europei, quale la Germania. Il caso tedesco è emblematico per l'alto tasso di innovazione che ha introdotto nel processo di disegno, attuazione e valutazione degli effetti di politiche del lavoro. Una decina di anni fa in Germania lo stato dell'arte su questi temi non era molto migliore che oggi in Italia. Essa ha affrontato la questione con una serie di riforme, note come le "riforme Hartz I-IV" (dal nome del presidente dell'apposita

- rintracciare e raffinare i dati degli archivi amministrativi a disposizione;
- predisporre indagini *ad hoc* al fine di integrare il fabbisogno informativo (Rettore, Trivellato e Martini, 2003, p. 312-313; Trivellato, 2009, p. 7).

Nel caso del lavoro svolto in queste pagine, le procedure messe in campo sono state definite quando l'intervento era stato già attuato. Le procedure attivate per questa ricerca, da un lato, cercano di sopperire al mancato allineamento dei dati allo scopo valutativo, e dall'altro mettono in luce le condizioni più consone per ridurre le inevitabili difficoltà imposte dalla particolare politica attiva del lavoro studiata per la specifica popolazione d'indagine.

La politica attiva del lavoro in studio, come molte altre politiche del lavoro per l'occupazione, pone delle evidenti difficoltà di ordine pratico riguardo alla selezione dei soggetti e alla definizione delle differenze tra i soggetti che sono stati sottoposti all'intervento e quelli che non lo sono stati. In special modo, parlando di un programma di orientamento e di formazione al lavoro sviluppato attraverso gli uffici universitari (quindi attraverso le Afe oppure Jobsoul), la difficoltà di reperire soggetti non sottoposti all'intervento è consistita, in primo luogo, nell'eventualità che i soggetti, pur non accedendo direttamente dagli enti universitari, abbiano partecipato all'intervento attraverso altri enti⁴⁶; in secondo luogo, che i soggetti, per quanto simili a quelli *sottoposti all'intervento* (per caratteristiche ascritte, socio-

Commissione istituita dal Governo federale), realizzate tra il 2002 e il 2005. Per tutti i principali programmi è stata prevista una valutazione sistematica dell'implementazione e degli effetti. Ciò ha richiesto un notevole miglioramento del sistema informativo, basato su archivi amministrativi, e una politica più liberale di accesso ai microdati da parte dei ricercatori (Trivellato, 2009, pp. 8-9).

⁴⁶ Più precisamente, per quanto il trattamento in oggetto possa essere stato prodotto da altri enti statali, regionali oppure comunali, ad oggi i database che informano circa lo svolgimento del tirocinio (su tutto l'ambito nazionale) non sono ancora centralizzati e non fanno capo ad un unico ente per la loro rendicontazione. Tale inconveniente è noto in letteratura, in special modo rispetto alle politiche attive del lavoro in Italia (Rettore, Trivellato e Martini, 2003). Motivo questo che sin dall'inizio ha imposto il reperimento della base dati dai singoli enti implicati nella formazione universitaria (infostud) e poi lavorativa (Jobsoul) e ha imposto che il *matching* tra i due database avvenisse tramite un codice univoco tra le due banche dati.

culturali, economiche e motivazionali), possano essere sostanzialmente diversi per caratteristiche e condizioni di partenza ovvero non siano reperibili per l'indagine⁴⁷.

Rispetto a quest'ultima circostanza, c'è da notare che al momento dell'indagine, il sistema era ancora in via di costruzione. Infatti, il database pilota estratto dal sistema Jobsoul non ha permesso di reperire dei dati inconfutabili circa i criteri di ammissibilità all'intervento, visto che la politica attiva del lavoro promosso dall'università ha, allo stato attuale, come unico criterio di ammissibilità quello di essere iscritti presso uno degli atenei romani che partecipa alla piattaforma Jobsoul, oppure di esserlo stati (cfr. nota 42).

L'obiettivo conoscitivo, quindi, non è stato quello di sapere l'effetto medio avuto sugli esposti all'intervento (differenza che si può avere facendo lo scarto tra ciò che si osserva in presenza dell'intervento e ciò che si osserva in sua assenza), ma conoscere che cosa ha funzionato, per quali gruppi di soggetti (inclusi nella popolazione), in quale contesto e secondo quale spiegazione.

3.3.2 Dati amministrativi

Grazie alla collaborazione della struttura Jobsoul e i dati forniti dal sistema Infostud, è stato possibile sottrarre alla somministrazione del questionario alcune delle seguenti variabili indipendenti individuali e contestuali:

1. Da Jobsoul:
 - *Tipologia di tirocinio universitario;*
 - *Sede di svolgimento del tirocinio;*
 - *Natura giuridica dell'ente ospitante;*
 - *Dimensione dell'ente ospitante;*
 - *Data inizio e fine del tirocinio;*
 - *Obiettivi formativi del tirocinio.*

⁴⁷ Per quanto l'università riesca a fornire mail attendibili attraverso cui reperire gli studenti/laureandi/laureati, spesso non sono state aggiornate e nel 99% dei casi è motivo di mortalità campionaria.

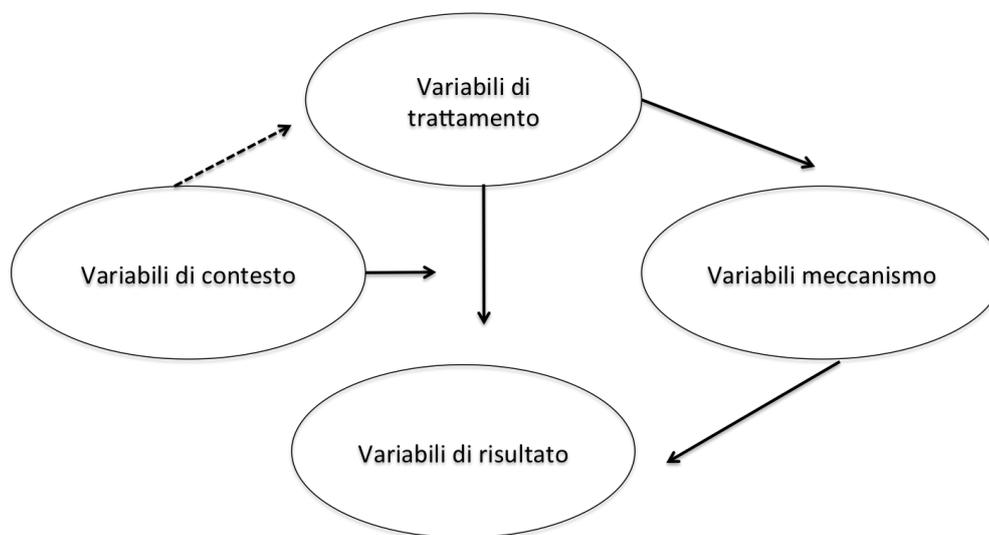
2. Da Infostud:

- *Nazionalità;*
- *Anno di nascita;*
- *Genere;*
- *Diploma di scuola secondaria;*
- *Voto di diploma di scuola secondaria;*
- *Provincia di residenza;*
- *Provincia di domicilio;*
- *Dichiarazione ISEE;*
- *Anno d'immatricolazione;*
- *Tipo di corso d'immatricolazione;*
- *Iscrizione ai vari anni accademici (eventuale passaggio a/da altra facoltà);*
- *Esami sostenuti;*
- *Crediti conseguiti per anno accademico;*
- *Votazione conseguita agli esami di profitto;*
- *Votazione conseguita negli esami di laurea;*
- *Beneficio di borse di studio (estratto dalla variabile "Esenzioni");*
- *Svolgimento di corsi Erasmus;*
- *Anno di conseguimento del titolo/dei titoli;*
- *Titolo della tesi di laurea/ delle tesi;*
- *Punteggio assegnato alla/e tesi di laurea;*
- *Docente relatore della/e tesi;*
- *Posizione attuale all'interno di Sapienza Università di Roma.*

3.4 Modello d'indagine: articolazione delle aree problematiche.

La rilevazione eseguita a partire da aspetti fattuali per entrambe le forme di tirocinio in esame affronta in maniera sistematica gli interrogativi posti precedentemente, integrando il processo di concettualizzazione di seguito esposto attraverso il modello d'analisi:

Fig. 3.7: Modello della relazione tra le variabili



L'obiettivo principale di questa porzione di ricerca è svolgere un'indagine esplorativa dell'influenza che variabili di contesto hanno sulla formazione professionale sia ex ante sia in relazione con le variabili di risultato. Tutto ciò viene svolto tenendo in considerazione che il risultato del tirocinio è l'acquisizione di competenze e l'occupazione, e il risultato della valutazione è comprendere l'efficacia dell'esperienza così come concepita dalla legislazione al momento della messa in atto dei tirocini universitario e post universitario.

La costruzione della *customer* attraverso un questionario web auto-somministrato ha visto un lavoro articolato in due fasi. Un primo passo ha visto la costruzione della matrice composta da quattro settori d'indagine e, all'interno di questi, l'individuazione degli elementi da porre sotto osservazione.

In una fase successiva, per ogni campo individuato, sono stati selezionati una serie d'indicatori e indici capaci di indagarlo. Lo schema raffigurato sopra (Fig.

3.7) serve a mettere in relazione i diversi settori di indagine tra loro, evidenziando che la relazione tra le variabili di contesto e quelle che attengono all'intervento (variabili di trattamento) avviene sia *ex ante* sia durante lo svolgimento dell'esperienza (nel modello rappresentata dalla freccia che intercetta il rapporto tra le variabili di trattamento e quelle di risultato posta al centro della Fig. 3.7), e che le variabili di trattamento influenzano a loro volta le variabili di meccanismo. Partendo dai settori di indagine (alcuni di essi esplorati con la *survey*, altri con i dati amministrativi in possesso), l'articolazione delle aree è così suddivisa:

1. Variabili di risultato: rappresentano le proprietà che si ipotizzano rilevanti per la valutazione dell'esito dell'intervento. Sono due – come si vedrà qui di seguito - e sono le variabili dipendenti.

a) Risultati del tirocinio: identifica l'efficacia interna/esterna del tirocinio di primo e di secondo grado:

- *Competenze trasversali acquisite.* Così come riportato dal D.M. 509/99, lettera f, sono stati elaborati 6 item che prendono in considerazione le competenze linguistiche, informatiche, telematiche, relazionali. Questa variabile è somministrata tenendo in considerazione un'autovalutazione del pre e del post esperienza di tirocinio. Gli item della scala sono riportati nell'allegato A domanda 16 e 17 e nella nota metodologica al paragrafo 3.1.
- *Situazione occupazionale.* Rileva la situazione lavorativa al momento dell'intervista attraverso una domanda preliminare rispetto alle successive domande che approfondiscono la situazione al momento dell'indagine circa l'esito occupazionale. La domanda è riportata nell'allegato A, la domanda 34.

Queste due variabili identificano un'efficacia interna del tirocinio di primo grado (le competenze acquisite) e un'efficacia esterna del tirocinio di secondo

grado (la situazione occupazionale), poiché si ipotizza che la variabile *Competenze trasversali acquisite* influenzi la variabile *Situazione occupazionale*.

2. Variabili di contesto⁴⁸: rappresentano le proprietà che si ritiene possano influenzare l'area delle variabili dipendenti e riguardano le *condizioni* affinché l'intervento si realizzi.

a) Caratteristiche individuali che riguardano i soggetti coinvolti nell'indagine:

- *Motivazione allo svolgimento del tirocinio*. Divisa in quattro aree, esprime le motivazioni principali che hanno guidato all'inizio lo studente allo svolgimento del tirocinio. L'elenco di item è riconducibile a motivazioni di tipo pragmatico (strumentale alla realizzazione di crediti formativi, alla vicinanza dell'azienda con la propria abitazione, alla diversificazione delle attività presenti nel curriculum), funzionale (strumentale alla realizzazione di un'esperienza professionalizzante in generale), idealistico (strumentale alla creazione di un'idea professionale antecedente). La domanda 3 è esposta nell'allegato A e la sua sintesi è riportata nella nota metodologica paragrafo 3.

Con riferimento alla scala costruita a partire dalle motivazioni, l'elenco di item/motivazioni prende in considerazione gli elementi di natura più debole della motivazione, considerate come motivazioni di tipo pragmatico, sino agli elementi più forti di natura cognitiva. Nello specifico, la motivazione pragmatica è riferita alla necessità di acquisire l'esperienza di tirocinio per uno scopo ben preciso, quale ad esempio avere dei crediti, evitare un esame, etc., con ripercussioni nel breve periodo. La motivazione di tipo funzionale è riferita alla necessità di acquisire un'esperienza

⁴⁸ Tra le variabili di contesto rientrano a pieno titolo anche le variabili individuali se sufficientemente estese da ricomprendere anche caratteristiche differenti, ascritte o acquisite, e siano capaci di agire sulla relazione tra X e il suo esito (Fasanella, 2012, p. 139). In particolare nel caso in analisi, l'alta produttività media annua in termini di crediti può essere particolarmente efficace in soggetti che hanno svolto un tirocinio curriculare. La ricerca del lavoro tramite genitori e/o parenti può essere particolarmente efficace per i soggetti con un alto capitale sociale. Il conseguimento di un diploma tecnico di scuola media superiore potrebbe essere particolarmente efficace per i soggetti che hanno attivato un tirocinio post-laurea, etc.

nel proprio ambito d'interesse con ripercussione nel medio periodo. Infine, la motivazione idealistica, con ripercussione nel lungo periodo, è riferita alla necessità di acquisire competenze spendibili nel mondo del lavoro e un curriculum professionale orientato verso un ambito professionale specifico. In tal senso, dunque, la motivazione di senso data all'agire, la c.d. razionalizzazione, stimola l'apprendimento e a sua volta influenza l'andamento del tirocinio stesso (Schutz, 1975, trad. it. 1979, Lazarsfel, 1959, trad. it. 1967).

- *Luogo di residenza.*
- *Genere.*
- *Diploma scuola secondaria.*
- *Votazione scuola secondaria⁴⁹.*
- *Produttività media annua⁵⁰.*
- *Votazione media agli esami di profitto.*

b) Caratteristiche dell'azienda/ente ospitante:

- *Dimensione dell'ente ospitante.*
- *Natura giuridica dell'ente ospitante (privata, pubblica, associazione, altro).*

⁴⁹ Nella votazione della scuola secondaria si è opportunamente ricodificato il voto di scuola media superiore in sessantesimi normalizzando l'unità di misura a 100.

⁵⁰ L'indice di produttività media annua è definito come rapporto tra il risultato massimo teorico dei crediti raggiungibile dagli studenti della stessa tipologia e il risultato in termini di crediti individuali raggiunti, che per rendere comparabili i diversi tipi di corsi d'iscrizione è stato successivamente standardizzato e reso variabile tra 0 e 1.

c) Caratteristiche famigliari dei soggetti coinvolti nell'indagine:

- *Capitale culturale della famiglia d'origine.* È l'insieme delle domande 54 e 55 sintetizzate attraverso le procedure esposte nel paragrafo 3 della nota metodologica.
- *Fascia di reddito della famiglia d'origine.*

3. Variabili di meccanismo: rappresentano le proprietà che si ritiene possano agire come *mezzi* nella realizzazione dei risultati dell'intervento.

- *Utilità nella preparazione del tirocinio rispetto alla tesi di laurea.* Esplora eventuali interventi del tirocinio per la tesi di laurea (le domande 24 e 25)⁵¹.
- *Canale preferenziale di ricerca del lavoro.* Le domande 32 e 33 sintetizzate attraverso la procedura esposta nella nota metodologica paragrafo 3.

Come definito da Fasanella (2012), le variabili di contesto avrebbero una natura strutturale (indipendenti dalla Y), invece quelle di meccanismo avrebbero una natura culturale e psicologica. “Le variabili di meccanismo sono definibili in termini generali come ulteriori mezzi prodotti da X, strettamente connessi ad X ovvero prodotti da X ma non strettamente connessi ad X, ovvero preesistenti, attivati/disattivati da X che risultano rilevanti ai fini del conseguimento di un determinato risultato” (Fasanella, 2012, p. 144). Con le dovute eccezioni, non essendo l'indagine sviluppata secondo i canoni dell'esperimento, le variabili di meccanismo avrebbero la funzione di intervenire sulle relazioni come dichiarato da Lazarsfeld (1955, trad it. 1969). Esse avrebbero la funzione di specificare, interpretare e/o di chiarire l'associazione tra le variabili X e Y e alternativamente essere influenzate direttamente dall'intervento.

⁵¹ Questa area del questionario è stata poi omessa d'analisi dei dati visto l'esiguo ricorso al tirocinio curriculare per la scrittura della tesi di laurea. I tirocinanti curricolari che hanno utilizzato il tirocinio per la tesi di laurea non supera il 15%.

4. Varibili di trattamento: rappresentano le caratteristiche fattuali dell'esperienza di tirocinio e della situazione occupazionale:

a) Esperienza di tirocinio:

- *Grado di coerenza delle attività svolte durante il tirocinio/stage rispetto alla convenzione, al piano formativo e allo sviluppo professionale.* Approfondisce la coerenza degli obiettivi formativi stipulati nella convenzione, del piano formativo universitario e dello sviluppo professionale. Per individuare le attività ci si è serviti degli obiettivi formativi stipulati nella convenzione e contenuti nella matrice dati che esploreremo più avanti (v. Cap. 3. par. 4.1). La domanda si trova nell'allegato A e corrisponde alle domande 7 e 9 (item 3 e 5).
- *Grado di soddisfazione per la ricompensa corrisposta durante il tirocinio/stage (crediti formativi e/o rimborso spese).* Approfondisce il grado di soddisfazione rispetto alla ricompensa corrisposta durante il periodo di tirocinio/stage. La domanda è la 9 (item 1 e 2).
- *Livello di autonomia e progettualità nello svolgimento delle attività svolte.* Definisce che livello di autonomia e progettualità ha guidato l'intero svolgimento del tirocinio rispetto alle attività stipulate all'interno della convenzione. La domanda 8 per l'autonomia (item 1) e la progettualità (item 2).
- *Quota di ore supervisionate dal tutor aziendale nella formazione professionale.* Corrisponde alla percentuale di ore supervisionate dal proprio responsabile in azienda. Corrisponde alla domanda 19 dell'allegato A.

- *Atteggiamento sul piano professionale da parte del tutor aziendale.* Identifica la forma della relazione instaurata con il tutor, in particolare l'atteggiamento che il supervisore sviluppa nei confronti del proprio tirocinante. Esso si caratterizza per essere unidirezionale (solo da parte del tutor) e si riferisce a una serie di aggettivi (tre coppie) che identificano le caratteristiche tipiche dell'organizzazione, in generale associate alla possibilità di formare e influenzare il comportamento dei propri dipendenti:
 - Di approvazione/disapprovazione (identifica l'atteggiamento verso la domanda d'idee);
 - Motivante/demotivante (identifica l'atteggiamento verso l'obiettivo);
 - Formale/informale (identifica l'atteggiamento verso gli altri).

La domanda si trova nell'allegato A alla domanda 10 e la sintesi nella nota metodologica paragrafo 3.

- *Atteggiamento sul piano professionale da parte degli altri dipendenti.* Come nel caso della domanda precedente, anche in questo caso sono state somministrate delle coppie di aggettivi che si riferiscono, però, all'atteggiamento degli altri dipendenti nei confronti del nuovo arrivato e si caratterizzano, ancora secondo le caratteristiche tipiche dell'organizzazione, rispetto alle seguenti dimensioni:
 - Strategica (definisce la strategia adottata dall'azienda nel raggiungimento degli obiettivi);
 - Formale/informale (definisce l'atteggiamento verso gli altri);
 - Gerarchia (identifica l'atteggiamento nell'accesso alle informazioni).

La domanda si trova nell'allegato A alla domanda 12 e la sintesi nella nota metodologica paragrafo 3.

- *Utilità della preparazione universitaria, del tirocinio e dei contatti lavorativi.* Si tratta di tre domande distinte che prendono in considerazione l'utilità percepita della preparazione universitaria, del tirocinio perché creazione di contatti lavorativi e rispetto al completamento dell'esperienza universitaria. Le domande 13, 14 e 15 sono riportate nell'allegato A.

b) Situazione occupazionale:

- *Esiti occupazionali.* Costituisce complessivamente la dimensione più ampia rilevata nel questionario, perché prende in considerazione i diversi aspetti implicati nello status occupazione attuale e passato e comprende: la situazione contrattuale, la coerenza dell'occupazione rispetto al tirocinio universitario e la formazione universitaria. Le domande si trovano nell'allegato A e corrispondono alle domande 38, 39, 40, 41, 42 (per i disoccupati) e 50, 51, 52, 53. Sintetizzate nella nota metodologica al 3.3.

3.4.1 Somministrazione del questionario e delle domande filtro

Per questa indagine web la somministrazione ha richiesto un insieme di accorgimenti che vedremo nel dettaglio nel paragrafo di seguito. Qui si definirà un sottoinsieme di soggetti per cui saranno indirizzate specifiche domande filtro. Per usare al meglio tale accorgimento, si è immaginata una serie ipotetici percorsi universitari e post universitari tenendo in considerazione in primo luogo lo *stato nel sistema universitario*, se laureato oppure non laureato; in secondo luogo, la tipologia di tirocinio svolto dall'utente Jobsoul, se prima della laurea ("Curriculare") oppure dopo la laurea ("Orientamento").

Fig. 3.8: Status nel sistema Infostud per tipologia di tirocinio universitario

Stato nel Sistema Infostud/ Tipologia tirocinio	Curriculare	Orientamento
Laureato	<i>Tipo 1</i>	<i>Tipo 2</i>
Non Laureato	<i>Tipo 3</i>	<i>Tipo 4</i>

Nel *tipo 1* rientra chi si è laureato dopo aver svolto il tirocinio curriculare e ha la possibilità di re-isciversi ad un corso di laurea propedeutico; oppure, viceversa, ha già trovato lavoro o lo sta cercando. Nel *tipo 2* rientra chi si è laureato e dopo il percorso universitario ha svolto il tirocinio d'orientamento con l'intenzione di reperire un posto di lavoro oppure acquisire competenze utili all'inserimento lavorativo e attualmente ha trovato lavoro oppure lo sta cercando. Nel *tipo 3* rientra chi non è laureato e investe molto tempo a scrivere la tesi oppure ad ultimare gli esami; in questa condizione possono essere gli studenti-lavoratori, che fanno fatica a trovare la giusta sinergia tra lavoro e studio, oppure coloro che hanno momentaneamente sospeso il proprio percorso accademico. Questo tipo è l'unico tra quelli immaginati a esser fuori dalla ricerca del lavoro. Nel *tipo 4* rientra chi ha concluso un percorso universitario (periodo in cui ha svolto il tirocinio) e attualmente è inserito in un altro percorso universitario.

3.5 Tecniche di rilevazione: pregi e difetti della *survey web*

Secondo la letteratura (Fabbris, 1989; Istat, 1989; Corbetta, 1999; Caselli e Zerbi, 2005), i principali criteri per valutare l'efficacia di un questionario sono: raccogliere il maggior numero di risposte, minimizzare i costi economici, ricevere il minor numero di rifiuti, ridurre i tempi di raccolta dei dati, abbassare i rischi di condizionamento e ridimensionare il livello di organizzazione della somministrazione e dei follow-up.

Dal confronto operato tra le diverse modalità di somministrazione e molteplici tipi di questionari utilizzati allo stesso scopo (ad es., il questionario postale), si è deciso di utilizzare il questionario web poiché riduce sensibilmente alcuni dei principali tipi d'errore⁵² e ben si adatta alla popolazione in indagine. In particolare, nel nostro caso, è possibile massimizzare l'utilità data da questa tecnica dato che:

⁵² Gli errori classici sono: di campionamento, di copertura, di misurazione e di non risposta. Mentre il secondo e l'ultimo sono tenuti sotto controllo grazie alla presenza di una lista completa di tutti i tirocinanti nel database del portale Jobsoul, gli altri saranno descritti in

- si possiede una lista completa di tutti i recapiti mail che compongono la popolazione d'indagine (*errore di copertura*);
- si sa chi ha risposto e chi non l'ha fatto (disponendo le opportune ponderazioni) (*errore di non risposta*);
- sono stati invitati a partecipare alla ricerca tutti gli individui che compongono la popolazione d'indagine (*errore di campionamento*);
- il formato web usato per la costruzione delle domande è accessibile a tutti (*errore di misurazione*).

Per ridurre le mancate risposte già a partire dal pre-test⁵³ sono stati usati degli accorgimenti rintracciati nelle diverse ricerche a carattere metodologico svolte a partire dalla fine degli anni 90 (Schaeffer e Dillman 1998; Couper 2000; Quintano et al. 2000; Klassen and Jacobs 2001; Vehovar et al. 2002).

Gli accorgimenti principali riguardano:

- impostare il questionario su più pagine e creare pagine *ad hoc* per scale lunghe e/o complesse che riducano l'abbandono (Couper et al., 1999);
- prevedere un piano di solleciti che non faccia passare più di due giorni tra il primo e il secondo sollecito (se necessario anche tra il secondo e il terzo) per ridurre l'espansione dei tempi di risposta (*ibidem*);
- comporre una lettera di presentazione dettagliata che informi gli intervistati sugli scopi e le istruzioni sui comandi per la compilazione (Heerwegh, 2005).
- personalizzare la lettera di presentazione dell'intervista (*ibidem*).

seguito nel testo prendendo spunto dalla letteratura statistica dedicata alle più importanti fonti di errore delle *web survey* prodotte a partire dalla fine degli anni Novanta.

⁵³ Già dal pre-test questo tipo di accorgimenti ha prodotto un tasso di risposta del 20%. Questo primo dato permette di rientrare nella "media" dei tassi di risposta alle *web survey* che in alcuni casi (in studi che fanno il confronto tra questionario postale e web come Schaeffer e Dillman 1998; Kaplowitz et al. 2004) si attesta anche al disotto del 14%.

La maggior parte dell'impegno per la costruzione del questionario web risiede come per gli altri nella costruzione e nella configurazione delle sue aree concettuali: una buona specificazione e chiarificazione nella comunicazione dei contenuti sta nel non lasciar spazio all'intervento di errori nella formulazione delle domande e nell'utilizzo di domande suppletive adeguate. Qui, l'aspetto forse più ambiguo è la totale assenza di un rilevatore: il questionario auto-compilato è lasciato ai rispondenti che possono interpretare e rispondere alle domande senza l'ausilio dei *probe* che dà l'intervistatore. L'aspetto seguente resta dunque a carico del ricercatore: è suo compito improntare gli obiettivi dell'indagine in maniera semplice e chiara in modo da poter modificare le alternative di risposta a monte⁵⁴ (è da escludere l'utilizzo di domande totalmente aperte e da limitare l'uso della modalità "Altro", più utile nei pre-test e nelle domande in cui si utilizzano alternative di risposta molto chiare).

L'insieme dei vantaggi della *survey web* è rappresentato, oltre che dalla riduzione delle mancate risposte e la compressione dell'errore di copertura, dalla riduzione dei costi associati all'invio (come nel caso di invii postali), dei problemi associati ai diversi sistemi di casella di posta elettronica (rispetto alle diverse acquisizioni dell'impaginazione del questionario in formato word, pdf, open office, etc.), di comprensione del format (preimpostato per tutti), dei costi associati agli inserimenti dei dati (sono raccolti direttamente in un file dati scaricabile in versione Excel).

C'è da mettere in luce inoltre che allo stato attuale della tecnologia informatica nella costruzione di *survey web*, il grado di alfabetizzazione informatica necessario alla compilazione è orientativamente basso. Difatti, chiunque abbia un indirizzo di posta elettronica può essere raggiunto e non si trova di fronte a barriere tecnologiche o informatiche (ad es., differenti formati per la compilazione) che gli impediscano di compilarlo e rispedirlo. Essi sono facilitati dal ricorso ai numerosi espedienti grafici usati convenzionalmente anche durante altri tipi di operazioni

⁵⁴ Nonostante l'importante ausilio dell'intervistatore, qualsiasi tipo di questionario che preveda un'intervista *face to face* restituisce errori circa l'attendibilità dei dati raccolti che un questionario on-line tende a non avere: pur suggerendo l'esistenza di tutta una serie di fattori di disturbo potenzialmente pregiudiziali rispetto all'attendibilità e alla validità dei dati raccolti, il risultato è che un *test* per quanto somministrato on-line, via web oppure in presenza rimane sempre lo stesso *test*. Vale a dire che in genere, per quanto importante sia la presenza di un intervistatore esperto, esso è in grado di valutare sostanzialmente le stesse variabili che riescono a valutare anche in formato cartaceo oppure in presenza (Fabbris, 1989).

online che indicano come rispondere, come ad esempio i c.d. “pallini” a risposta forzata oppure i c.d. “quadratini” a risposta multipla usati anche nel mondo commerciale e nelle operazioni che quotidianamente si svolgono via internet.

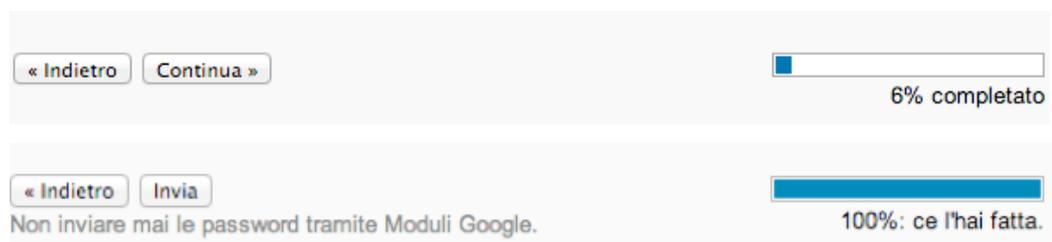
La letteratura sull’argomento, già nei primi studi comparativi tra *mail survey* e *survey web* (Schaeffer e Dillman 1998; Couper et al., 1999; Kwak e Radler, 2002), evidenzia come livelli d’istruzione alti e classi d’età giovani influenzino positivamente la probabilità di risposta.

In particolare, Kwak e Radler (2002) confermano che i due fattori che influenzano le alte probabilità di risposta nelle classi d’età inferiore sono:

- l’uso frequente di internet (accesso a informazione sui corsi di laurea, sull’offerta formativa, sulle librerie online, alle email, agli archivio esami online, etc.);
- la familiarità con le tecniche e i servizi online (conoscenza e uso).

Allo stato attuale, anche altri profili possono essere inclusi nelle indagini web, visto l’aumento dell’alfabetizzazione informatica anche nelle classi d’età più adulte, grazie a politiche formative mirate e alla sofisticazione delle tecnologie informatiche che rendono internet sempre più alla portata di tutti⁵⁵. Couper e coll. (2001) confermano inoltre che i questionari con animazioni oppure con uno stile interattivo riducono le difficoltà di compilazione. Un esempio è l’uso della barra di progresso interattiva al lato di ogni pagina, che funziona sia come un’agevolazione alla compilazione del questionario sia come indicatore dello stato di avanzamento verso la fine del questionario.

Fig. 3.9: Barra d’avanzamento del questionario



⁵⁵ Dal nostro punto di vista, il 95% popolazione sottoposta all’invio della *survey web* è sicuramente agevolata, poiché ha un’età compresa tra i 19 e 25 anni.

Infine, ciò che conta per la buona riuscita di un'indagine è di usare una tecnologia chiara e semplice anche nell'utilizzo delle informazioni fornite per la compilazione e l'invio del questionario.

Uno dei punti deboli del questionario web, invece, resta la differenza di impostazioni tra i diversi motori di ricerca utilizzati. *Google docs* associa ai suoi numerosi pregi, come ad esempio la facilità di costruzione, d'invio e d'inserimento delle risposte, il difetto di non avere un sistema di riconoscimento degli utenti. Da questo punto di vista non è possibile neppure tenere sotto controllo le compilazioni lasciate a metà: non restano tracce nel sistema, perché all'inizio del questionario non viene chiesto nessun tipo di identificazione. Per questo aspetto, gli accorgimenti possono essere: da un lato, di agevolare i rispondenti riducendo il numero delle domande del questionario; dall'altro, di filtrare le domande a seconda delle risposte fornite, inserendo un codice di riconoscimento che aiuti il ricercatore a connettere le informazioni degli utenti (appurando la veridicità delle risposte date). La scelta di preferire un motore di ricerca più snello e meno tecnologicamente sofisticato (almeno dal punto di vista del riconoscimento), evitando agli intervistati l'identificazione, è dipeso anche dalla decisione di reputare per questa ricerca meno importante la suddetta identificazione (vista l'ampia quantità d'informazioni di cui si è in possesso) e concedere 10 minuti in più agli intervistati per la compilazione delle risposte piuttosto che per creare uno username e una password. Si spera che in un prossimo futuro la tecnologia di Google progredisca anche da questo punto di vista, prevedendo un sistema di riconoscimento più semplice e veloce rispetto agli altri motori di ricerca.

Un altro svantaggio rilevante della *survey web* rispetto ad altri tipi di questionario (postale, telefonico, etc.) è il tempo di restituzione delle risposte (Schaeffer e Dillman 1998; Dillman 2000; Kwak e Radler, 2002). In generale si sostiene che maggiori sono le capacità di contatto di uno strumento, maggiori sono i tassi di risposta e di restituzione. Il questionario web non è una novità: non ha le modalità di contatto che ha un'intervista faccia a faccia oppure un sondaggio telefonico. Se pensassimo, infatti, ai diversi strumenti su un continuum che va dal massimo al minimo contatto con il rispondente, il questionario web si

classificherebbe sicuramente all'estremo minimo di contatto preceduto solo dal questionario auto-compilato somministrato nella maniera classica. Tuttavia, in media, un questionario somministrato via mail e/o postale è restituito dopo i primi 5/7 giorni, mentre per una *survey web* dal momento in cui viene compilato la restituzione avviene immediatamente. È dunque probabile che il tempo risparmiato dipenda dal tempo di ritorno dei questionari (Berge and Collins, 1996; Schmidt, 1997; Zhang, 1999) che nel caso di una *survey web* è azzerato dalla trasmissione automatica delle risposte su fogli elettronici, la quale inoltre riduce sensibilmente anche gli errori di trascrizione delle risposte (Zhang, 1999).

Un'ultima indicazione va data sui tempi di attesa della restituzione. L'espedito consigliato nella letteratura (Crawford, Couper e Lamias 2001) per ridurre tale intervallo è quello di pianificare il primo sollecito già il secondo giorno dall'invio: uno studio su gruppi sperimentali sostiene che nel gruppo dove il sollecito è arrivato dopo 5 giorni i tassi di risposta sono minori che nel gruppo dove il sollecito è arrivato già dopo il secondo giorno.

3.6 Caratteristiche generali del campione di tirocinanti

La popolazione indagata nella presente analisi è composta di 1281 casi estratti dal sistema gestionale *Jobsoul* per le Facoltà di Sociologia, Scienze Politiche, Scienze della Comunicazione ed Economia dell'Università degli Studi di Roma "Sapienza"⁵⁶. Nel database sono compresi sia gli studenti frequentanti il tirocinio curriculare (pre-laurea) sia il tirocinio d'orientamento (post-laurea) dal gennaio 2009 al 31 maggio 2012. Di questi, il 100% dei casi ha svolto un *solo* stage/tirocinio nel periodo osservato, ricorrendo però nell'8,9% alle *proroghe* sulla durata⁵⁷. Come riportato nella tabella di seguito, il 43,8% è di Roma mentre il 56,2% risulta fuorisede.

Tab. 3. 1 – Status di residenza per facoltà (%).

		Facoltà d'appartenenza				Totale
		Economia	Scienze della comunicazione	Scienze politiche	Sociologia	
Status	Fuori sede	48,7	63,7	46,9	55,9	56,2
	In sede	51,3	36,3	53,1	44,1	43,8
Totale		(265)	(626)	(288)	(102)	(1281)
		100	100	100	100	100

Ancora per la provenienza geografica, la maggior parte di essi proviene dall'Italia del Centro (63,1%) soprattutto per le facoltà di Economia, Scienze Politiche e Sociologia, mentre per Scienze della comunicazione la maggior parte

⁵⁶ Nel database sono presenti le seguenti informazioni: codice identificativo (collegato al codice fiscale), caratteristiche del corso di studi d'iscrizione, sede e durata dello stage ed eventuale proroga, numero di stage effettuati. Sono inoltre previste ulteriori caratteristiche dello stage (per esempio riguardo al settore dell'azienda/ente, il numero di dipendenti, la provincia della sede operativa e legale dell'ente/azienda ospitante).

⁵⁷ Originariamente, tramite la 142/98, il tirocinio formativo oppure d'orientamento per gli studenti universitari non doveva avere durata superiore ai 18 mesi, compresi chi frequentava corsi di diploma universitario, dottorati di ricerca e scuole o corsi di perfezionamento e specializzazione; anche nei 18 mesi successivi al termine degli studi. Si trattava di limiti di durata massima. Nulla escludeva che le convenzioni avessero durata inferiore o superiore, come, infatti, avveniva di regola nella prassi. In questi casi, peraltro, era possibile usare la proroga che estendeva la durata del tirocinio *in itinere* fino a raggiungere i limiti di durata massima previsti caso per caso. In seguito, con la legge 138/2011, il periodo di tirocinio formativo oppure d'orientamento è passato dai precedenti 18 a 12 mesi, conservando le altre caratteristiche.

proviene dall'Italia del Sud (32,9%) e dall'Italia del Nord (4%)⁵⁸. Dei tirocinanti residenti a Roma e nel Lazio, solo un'esigua minoranza decide di spostarsi per il tirocinio fuori dalla città degli studi (18,4%), mentre la maggior parte frequenta principalmente a Roma (81,6%) – scelta maggioritaria della porzione di studenti/laureati di Sociologia (88,6%), seguiti da Economia (84,8%). Viceversa, la facoltà di Scienze della comunicazione presenta percentuali minori di spostamento rispetto alle altre facoltà (45,2%). Tale evidenza è confermata di seguito (cfr. Tab. 3. 2): i tirocinanti iscritti presso la facoltà di Scienze della comunicazione attivano più facilmente le convenzioni presso il proprio indirizzo di residenza rispetto ad altre facoltà.

Tab. 3. 2 – Spostamento rispetto alla sede di residenza per facoltà d'appartenenza (%).

		Facoltà d'appartenenza				Totale
		Economia	Scienze della comunicazione	Scienze politiche	Sociologia	
Spostamento dal luogo di residenza per lo svolgimento del tirocinio	Presente	51,7	45,2	59,7	55,9	50,7
	Assente	48,3	54,8	40,3%	44,1	49,3
		(265)	(626)	(288)	(102)	(1281)
Totale		100,0	100,0	100,0%	100,0	100,0

Una porzione considerevole di tirocinanti svolge il tirocinio durante il corso del secondo ciclo di studi con una laurea specialistica e magistrale (45,2%) e dopo i corsi di studio post lauream (18,9%) (e successivamente ad una laurea di vecchio ordinamento con una percentuale esigua del 3,7%): complessivamente il 68,7 % del

⁵⁸ Esaminando le statistiche Miur sugli iscritti residenti nel Lazio per i corsi di durata triennale, l'11 % degli iscritti residenti per l'A.A. 2009/2010 appartiene alla Facoltà di Economia (con il terzo posto, superata solo da Ingegneria e Medicina e Chirurgia, rispettivamente con 11,58% e 12,28%), il 6,12% alla Facoltà di Scienze Politiche, il 3,18% alla Facoltà di Scienze della Comunicazione e il 2,77% alla Facoltà di Sociologia. Per gli iscritti ai corsi di durata biennale per l'A.A. 2009/2010 la situazione non è molto diversa, pur cambiando lievemente le percentuali relative, le posizioni delle diverse facoltà restano invariate: Economia (8,50%) ha un numero maggiore d'iscritti residenti rispetto a Scienze Politiche (6,04%), che a sua volta ha un numero maggiore d'iscritti residenti di Scienze della comunicazione (4,99%), a sua volta maggiore di Sociologia (1,84%). Tali posizioni restano sostanzialmente le stesse con il passare del tempo, confermando una preponderanza d'iscritti residenti per la Facoltà di Economia, seguiti da Scienze Politiche e Scienze della comunicazione (staccati fra loro da pochi punti), in ultimo da Sociologia.

campione frequenta il tirocinio a studi ultimati; viceversa, sono pochi quelli che hanno attivato un tirocinio durante un corso di terzo livello (32,2%, cfr. Tab. 3. 3).

Tab. 3. 3 – Titolo di studio per facoltà d'appartenenza (%).

		Facoltà d'appartenenza				Totale
		Economia	Scienze della comunicazione	Scienze politiche	Sociologia	
Titolo di studio (al momento del tirocinio)	Laurea triennale	32,8	24,8	44,4	42,2	32,2
	Laurea biennale	48,7	53,8	27,8	32,4	45,2
	Laurea vecchio ordinamento	0,4	5,1	1,7	8,8	3,7
	Dottorato di ricerca, Master e Scuole di specializzazione	18,1	16,3	26,0	16,7	18,9
		(265)	(626)	(288)	(102)	(1281)
Totale		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

I tirocini sono svolti in maggioranza in aziende private (58,4%), seguiti da enti pubblici (23%); a distanza si trovano gli altri tipi di organizzazioni (10,6%) e le associazioni (8%). Nel dettaglio, si evidenzia come la facoltà di Economia abbia maggiore richiamo sulle aziende private (81,9%) seguita da Scienze della comunicazione (64,9%); viceversa, hanno maggiore attrattiva sul settore pubblico e sulle associazioni Sociologia e Scienze Politiche, attrattiva confermata da una maggiore vicinanza degli studi all'ambito dell'amministrazione pubblica e del terzo settore.

Tab. 3. 4 – Natura giuridica dell'ente per facoltà d'appartenenza(%).

		Facoltà d'appartenenza				Totale
		Economia	Scienze della comunicazione	Scienze politiche	Sociologia	
Natura giuridica dell'ente	Associazione di terzo settore	1,9	7,2	14,6	10,8	8,0
	Privata	81,9	64,9	34,0	26,5	58,4
	Pubblica	12,5	18,5	35,4	42,2	23,0
	Altre organizzazioni	3,8	9,4	16,0	20,6	10,6
		(265)	(626)	(288)	(102)	(1281)
Totale		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Il 63% dei tirocini è svolto da laureati che hanno terminato il percorso universitario⁵⁹ contro il 35,8% dei tirocini svolti durante gli studi. Nel caso di tirocini post-laurea, le facoltà che riportano percentuali maggiori sono Economia (81,1%) e Sociologia (68,6%); viceversa, nel caso di tirocinio pre-laurea le percentuali maggiori sono di Scienze politiche (42,4%) e Scienze della comunicazione (41,2%).

Tab. 3. 5 – Tipologia di tirocinio universitario per facoltà d'appartenenza (%).

		Facoltà d'appartenenza				Totale
		Economia	Scienze della comunicazione	Scienze politiche	Sociologia	
Tipologia di tirocinio universitario	Orientamento	81,1	57,0	57,3	68,6	63,0
	Curriculare	18,1	41,2	42,4	29,4	35,8
		(265)	(626)	(288)	(102)	(1281)
Totale		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

La durata del tirocinio varia da uno a dodici mesi e in ugual misura oltre la metà del campione (66,8%) è impegnato da *due fino a sei mesi*; il 27%, invece, solo *fino a due mesi* e il 6,2% *oltre i sei mesi*⁶⁰.

Tab. 3. 6 – Durata del tirocinio universitario per facoltà d'appartenenza (%).

		Facoltà d'appartenenza				Totale
		Economia	Scienze della comunicazione	Scienze politiche	Sociologia	
Durata del tirocinio universitario	Fino a 2 mesi	13,8	34,2	28,2	15,2	27,1
	Da 2 a 4 mesi	19,8	37,2	30,1	39,4	32,2
	Da 5 a 6 mesi	59,7	23,8	33,8	37,4	34,6
	Oltre 6 mesi	6,7	4,8	7,9	8,1	6,2
		(265)	(626)	(288)	(102)	(1281)
Totale		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

⁵⁹ Il tirocinio d'orientamento è svolto successivamente al conseguimento del titolo ed entro i primi 12 mesi, al contrario il tirocinio curriculare è svolto durante il corso degli studi.

⁶⁰ Attualmente la legge sui tirocini (legge n. 201 del 27 luglio 2012) prevede che il periodo massimo di permanenza in azienda sia di 6 mesi; il 6,2% appartiene, infatti, a chi ha iniziato o svolto un tirocinio prima della sua attuazione (si ricorda che per l'A.A. 2011/2012 i dati ispezionati arrivano fino al 31 maggio).

Confrontando le evidenze sulla *Durata del tirocinio* (Tab. 3. 6 e Tab. 3. 7) per *Facoltà d'appartenenza* e per *Tipologia di tirocinio universitario*, emerge che i tirocini con una durata inferiore ai quattro mesi sono svolti in prevalenza presso Scienze della comunicazione e Sociologia e nella maggior parte dei casi sono di natura curriculare. I tirocini che durano di più (*fino a 6 mesi e oltre i sei mesi*) sono per la maggior parte tirocini d'orientamento e sono svolti in prevalenza presso Economia e Scienze politiche. Questa evidenza suggerisce, da un lato, un potenziale maggiore interessamento a formare giovani laureati all'uscita dall'università da parte delle aziende che ricorrono ai tirocinanti successivamente alla laurea; dall'altro, un bisogno di formazione *in itinere* di breve durata che riesca a conciliarsi con la durata dei corsi di laurea prescelti.

Tab. 3. 7 – *Durata del tirocinio universitario per tipologia di tirocinio universitario (%)*

		Tipologia di tirocinio universitario		
		Orientamento	Curriculare	Totale
Durata del tirocinio universitario	Fino a 2 mesi	19,8	36,0	25,8
	Da 2 a 4 mesi	29,5	32,1	30,6
	Da 5 a 6 mesi	40,3	20,7	32,9
	Oltre 6 mesi	10,4	11,1	10,8
Totale		(807) 100,0	(458) 100,0	(1281) 100,0

La differenza di durata nella tipologia di tirocinio universitario potrebbe dipendere da un possibile tentativo di sinergia tra lo studio e il lavoro⁶¹, nel caso del tirocinio curriculare, mentre è dovuta ad un maggiore investimento di tempo per l'inserimento lavorativo, nel caso del tirocinio d'orientamento (per un maggiore approfondimento si rinvia al par. 4.3).

⁶¹ Appare evidente, ma senza una causa manifesta, che il tirocinio universitario sia sostituito in questi casi all'apprendistato. La formazione in azienda, qualora superi i 6 mesi, smette, infatti, di essere osservazione del ciclo produttivo (come pattuito dalla legge) e diviene a tutti gli effetti rapporto di lavoro. C'è comunque da notare, che questi episodi avvenivano di frequente soprattutto prima del decreto Fornero, il quale riduce la durata da dodici a sei mesi.

3.7 Caratteristiche generali delle aziende

Quasi la metà dei tirocini tra il 2009 e il 2012 (47% di 1281) è attivata presso lo stesso bacino di aziende – in prevalenza di natura privata (51,8%), seguite dagli enti pubblici (29,2%), dalle associazioni e da altre organizzazioni (rispettivamente 6,8% e 12,1%). Ciò potrebbe suggerire due ipotesi: da un lato, confermerebbe la disponibilità - riscontrata prima – del settore privato a formare giovani risorse all’uscita dall’università (vista la giovane età soprattutto dei *triennalisti*); dall’altro, essendo a Roma le aziende private tendenzialmente più ampie (maggior numero di dipendenti), potrebbe denotare una maggiore disponibilità a reclutare un maggiore numero di tirocinanti (vista la clausola di legge che favorisce il rapporto tirocinanti/dipendenti) di modo tale da disporre di forza lavoro che non incida (o incida meno rispetto a un dipendente regolarmente registrato) sui costi aziendali - le aziende con più di quindici dipendenti possono, infatti, ospitare contemporaneamente più tirocinanti.

Tab. 3. 8 – Dimensioni dell’ente per facoltà d’appartenenza (%).

Dimensione dell'ente	Facoltà d'appartenenza				Totale
	Economia	Scienze della comunicazione	Scienze politiche	Sociologia	
Piccola (fino a 9 addetti)	12,5	44,7	33,7	26,5	34,1
Media (10-49 addetti)	10,2	13,9	16,0	8,8	13,2
Grande (50 addetti e oltre)	77,4	41,4	50,3	64,7	52,7
	(265)	(626)	(288)	(102)	(1281)
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Ancora, la tabella sopra evidenzia che la maggior parte delle aziende ha più di 50 addetti e che gli studenti hanno maggiori opportunità di appartenere alla Facoltà di Economia (77,4% sul 52,7% medio); viceversa, quanti si formano in aziende di piccola dimensioni (meno di 14 addetti) appartengono alla Facoltà di Comunicazione (44,7% sul 34,1% medio) – dato associato molto plausibilmente al *mercato* di Scienze della comunicazione (agenzie di comunicazione, uffici stampa, redazioni di giornali, etc.).

Un dato da tenere in considerazione per l'analisi del territorio è la percentuale d'impresе di servizi a Roma, le quali hanno una struttura produttiva fondata sulla media e la grande impresa, la quale supera notevolmente la media nazionale – plausibilmente identificate con i gestionali della PA e la PA stessa.

Questo riferimento conferma un mercato del lavoro sensibilmente diverso rispetto ad altre zone d'Italia, dove per il momento, e con i dati a nostra disposizione, la Facoltà di Economia sembra l'unica ad avere un forte impatto, seguita a stretto contatto dagli studenti di Sociologia che però hanno maggiore attrattività su enti pubblici. Come si evince dalla tabella sotto riportata, a Roma e nel Lazio è questo un rapporto sensibilmente differente rispetto a quello su scala nazionale.

Non si evidenziano particolari tendenze sulla variabile *Tipologia di tirocinio universitario*, tranne che sulla modalità *Orientamento*, dove si conferma che il 71,4% dei tirocinanti è captato da aziende di grande dimensione - stessa probabilità riscontrata per l'attivazione delle proroghe, dove la quasi totalità dei casi decide di attivare tale strumento (11,4%).

Tab. 3. 9 – Ripartizione geografica per dimensione d'impresa per addetto (%)

		Dimensione d'impresa per addetto				Totale
		Micro (1 addetto)	Piccola (2-9 addetti)	Media (10-49 addetti)	Grande (oltre 50 addetti)	
Ripartizione geografica	Italia	46,79	25,45	8,45	13,55	94,23* ⁶²
	Centro	21,80	21,39	21,45	21,38	86,02**
	Lazio	10,88	8,84	9,95	12,27	41,93***
	Roma	8,61	6,50	7,98	11,01	34,10****

Fonte: Istat, *Sistema di Indicatori Territoriali*, 2012

⁶² * la percentuale si riferisce alla distribuzione totale di tutte le imprese sul territorio italiano, il restante 6,7% è da attribuire ad altre tipologie d'impresa.

** la percentuale si riferisce alla distribuzione totale delle imprese di servizi sul territorio al centro, il restante 13,08% è da attribuire al resto alle altre zone geografiche (Nord, Sud e Isole).

*** la percentuale si riferisce alla distribuzione totale delle imprese di servizi sul territorio laziale, il restante 58% è da attribuire al resto delle regione del Centro Italia.

**** la percentuale si riferisce alla distribuzione totale delle imprese di servizi romane, il restante 65,90% è da attribuire al resto delle provincie laziali.

Oltre alle diverse percentuali nazionali, le aziende di grandi dimensioni (con oltre 50 addetti) danno accesso a diverse possibilità, come ad esempio:

- conseguire maggiore conoscenza (*know what*) e abilità sul piano professionale (*know how*), grazie al maggiore risalto sul fronte internazionale e/o tecnologico di nicchia (Cfr Livraghi, 2012);
- avere minore discrezionalità e una maggiore de-individualizzazione nei rapporti con gli altri dipendenti, grazie ad una struttura organizzativa più consolidata;
- sfruttare la visibilità e il prestigio dell'azienda sul curriculum.

C'è da aggiungere, infatti, che chi giunge ad aziende di grandi dimensioni ha sperimentato molte attività e ha un'età maggiore rispetto alla media: fattori che permettono di avere un folto bagaglio di competenze e di gestire molti più contatti. Non si esclude, da questo punto di vista, che le variabili introduttive sulla modalità di contatto con l'azienda e sulle attività svolte, se attinenti al progetto formativo, possano fornire qualche spunto ulteriore. In particolare, se associate alla qualità dell'apprendimento fornito e alla ripetibilità dell'esperienza, potranno disvelare quali siano gli aspetti che fanno preferire uno stage post-laurea in aziende pubbliche o private di grandi dimensioni, nelle quali è più difficile accedere se neo-laureati e privi di un'adeguata formazione al lavoro; non è da escludersi che sia un investimento rivolto al futuro: osservare e orientare le attività future per accedere in seguito⁶³.

⁶³ Non avendo fonti certe al momento non può essere scartata nessuna ipotesi: per esempio un'ipotesi è che le aziende con un gran numero di addetti, potendo inserire nell'organico più tirocinanti contemporaneamente, sfruttino i tirocinanti per sopperire alla mancanza di personale. Per questo dovrebbe essere predisposto uno studio apposito che prenda in considerazione il turnover di tirocinanti all'anno per azienda. Da questo punto di vista, tuttavia, non c'è regolamentazione: nessuno sa con certezza se sia un bene oppure un male preparare un ragazzo, illuderlo d'essere assunto e poi rirenderlo in un'altra azienda alle stesse condizioni per anni.

Capitolo Quarto

Valutazione della formazione al lavoro e della situazione occupazionale dei tirocinanti Jobsoul

Nel presente capitolo si presenterà l'analisi dei dati attraverso gli strumenti dell'analisi multivariata. Come evidenziato precedentemente, la variabile dipendente del modello esposto in precedenza sarà, nel caso del risultato di primo livello, il grado di competenze trasversali acquisite attraverso la categoria interpretativa migliorato/non migliorato; nel caso del risultato di secondo livello, la situazione occupazionale dei tirocinanti sottoposti all'intervento formativo.

4. 1 Premessa

Per affrontare i temi che saranno sviluppati in questo capitolo, è opportuno fornire qualche riferimento preliminare circa la centralità delle competenze trasversali in entrata nel mondo del lavoro, attraverso il resoconto fornito dal rapporto McKinsey sull'occupazione giovanile.

Nel recente studio *Il viaggio tempestoso dell'Europa, dall'educazione all'occupazione*⁶⁴, è stato osservato che l'occupazione giovanile è bassa perché i giovani non hanno le abilità per lavorare a causa dello scarso dialogo tra impresa e università. Dai dati rilevati nel 47% delle aziende, la difficoltà di trovare le figure adatte è riconducibile all'impossibilità di reperire giovani laureati in grado di prendere decisioni strategiche, poiché non hanno le informazioni necessarie (solo il 42% delle imprese le rileva negli aspiranti lavoratori). Inoltre, molti studenti

⁶⁴ Nel rapporto McKinsey viene affrontato con la stessa nettezza (rispetto a quella enunciata nel titolo) l'argomento secondo cui il problema della disoccupazione giovanile sia un problema che ha radici molto più profonde rispetto alla crisi strutturale dell'economia europea. Il 47% dei datori di lavoro italiani riferiscono che le loro aziende sono danneggiate dalla loro incapacità di trovare i lavoratori giusti, e questa è la percentuale più alta fra tutti i Paesi esaminati. Lo stesso risultato è riportato anche fra il 45% degli imprenditori greci, il 33% degli spagnoli, il 26% dei tedeschi. La causa, continua il resoconto, sarebbe riconducibile alla velocità con cui il cambiamento nella tecnologia e nel lavoro sono intervenute nell'ultimo decennio. Velocità che avrebbe spiazzato il sistema formativo, non più in grado di assecondare le richieste dei giovani (skill tecnologiche avanzate) e del mercato del lavoro (skill strategiche e competitive). Per approfondimenti confronta il rapporto McKinsey del 2014.

intraprendono corsi di studio per i quali la domanda è in calo da qualche trimestre. In relazione alle competenze più richieste - linguistiche e informatiche -, rispettivamente solo il 23% e il 19% dei giovani laureati sembra avere questi requisiti.

Rispetto al punto di vista dei giovani, invece, nel rapporto McKinsey solo un gruppo riesce nell'intento di essere soddisfatto del lavoro trovato: si tratta di coloro i quali hanno ricevuto una forte istruzione, una buona base di informazione per accrescere le proprie skill e implementare la propria indipendenza economica. Altri due segmenti, pari all'11% dei giovani intervistati, hanno ricevuto un forte sostegno (dal punto di vista economico), ma erano meno motivati e moderatamente soddisfatti dei risultati raggiunti a lavoro. I restanti quattro segmenti (rappresentanti il 79%) sono risultati frustrati per non aver ottenuto abbastanza supporto (economico) e infelici per le loro prospettive lavorative.

Complessivamente, dunque, il rapporto mette in luce come le diverse risposte all'occupazione dei giovani dipendano in larga parte dall'*ostinazione* con cui si riesce ad accedere alle occasioni (d'istruzione, di lavoro ed economiche), sia che si parli di formazione sia che si parli di inserimento lavorativo.

Questa *ostinazione* è legata a quelle che vengono definite competenze trasversali, le quali per definizione sono quelle caratteristiche personali dell'individuo che entrano in gioco quando egli risponde ad una richiesta dell'ambiente organizzativo e che sono ritenute essenziali in ambito lavorativo per trasformare una conoscenza in comportamento. Dunque, la differenza rispetto alle altre competenze (di base, professionali, etc.) è che le competenze trasversali, una volta sedimentate nelle abitudini e nei comportamenti assunti e sperimentate attraverso la conoscenza attiva dei processi quotidiani, difficilmente possono subire una regressione⁶⁵ in un lasso di tempo così limitato come quello in cui si svolge il tirocinio (cfr. 2.4).

⁶⁵ La regressione delle competenze si verifica generalmente nelle competenze di base, quali le competenze matematiche, di lettura etc.; oppure nel peggiore dei casi si verifica dopo aver subito forti traumi (anche di tipo emotivo). Secondariamente, la regressione delle competenze in generale è possibile, secondo uno studio recente (Malizia, Ciccattelli, 2011), solo se l'intervallo prima che quella competenza venga utilizzata nuovamente sia molto lungo oppure sia associata ad una forte componente cognitiva negativa. Per tale ragione dal calcolo dell'indice delle competenze trasversali sono stati esclusi tutti quei soggetti che manifestavano

È utile pertanto ricordare in maniera specifica quali sono le competenze trasversali rilevate attraverso la presente indagine: linguistiche, informatiche, telematiche e relazionali (si tratta di competenze idealmente mutuata dalla normativa legata all'articolo 18 del DM 142 del 1998 – per maggiori approfondimenti, cfr. 1.2).

Funzionalmente a quanto scritto sopra, per valutare l'esito della formazione al lavoro è stato elaborato un indice in grado di restituire la migliore sintesi possibile della categoria interpretativa *migliorati/non migliorati*⁶⁶. È stato assunto che l'intervento formativo possa generare un miglioramento/non miglioramento delle competenze trasversali rispetto a due momenti, vale a dire rispetto alla fine dell'intervento formativo e rispetto alla fase precedente l'intervento formativo. Tale assunto parte dal presupposto che le competenze possano migliorare oppure restare invariate rispetto alla fine dell'intervento formativo. L'intervento formativo in sé può generare, a prescindere dal livello di competenze possedute prima dell'intervento (basso/medio/alto), due possibilità: un avanzamento delle competenze oppure un livellamento con i valori iniziali.

Quanto si è appena discusso anticipa qualche spunto che si andrà a sviluppare dettagliatamente nel corso del capitolo. Tuttavia è necessario ribadire che il percorso che si seguirà, appurata la validità interna del tirocinio attraverso la categoria interpretativa *migliorati/non migliorati*, tenderà di spiegare la validità del tirocinio all'esterno⁶⁷: dunque, nel mondo del lavoro.

4.2 Definizione dei profili di facoltà

La valutazione del tirocinio non può prescindere dalla valutazione dell'intero percorso formativo dello studente e/o laureando, a partire dal percorso

un peggioramento e anche in ragione della loro esiguità (appena 3 casi su 238 raggiunti) non si provveduto ad un'analisi approfondita (ad esempio attraverso un'analisi dei casi devianti).

⁶⁶ Rappresenta il primo livello di risultato del tirocinio e spiegherà la validità interna del tirocinio. Per l'illustrazione delle procedure tecniche che hanno portato all'elaborazione dell'indice di competenze prima a quattro modalità poi a due, si rimanda alla nota metodologica allegata, p. 136.

⁶⁷ Per valutare la validità interna e poi esterna del tirocinio si userà la variabile *migliorati/non migliorati*, prima come variabile dipendente poi come indipendente per spiegare l'occupabilità dei tirocinanti in entrata nel mondo del lavoro.

universitario seguito all'interno dell'università Sapienza. L'analisi preliminare delle facoltà è compiuta al fine di evidenziare quanto, secondo le variabili di contesto e la profilazione delle facoltà inserite nell'analisi, il profilo universitario sia connesso alla formazione professionale.

Il profilo di Economia è più ricco di caratterizzazioni⁶⁸ con le principali variabili di contesto (universitario e aziendale): in particolare, con il genere maschile, l'età di immatricolazione e di laurea regolare, un diploma perlopiù tecnico-scientifico, il titolo di studio triennale, il voto di laurea e una votazione agli esami tendenzialmente medio-bassa. Le associazioni principali riguardanti le variabili di contesto aziendale del tirocinio, invece, interessano il settore Ateco⁶⁹ delle attività finanziarie, la durata regolare (fino a sei mesi), le aziende di natura privata con numero di addetti di 50 e oltre e la frequenza del tirocinio dopo il conseguimento del titolo (triennale).

⁶⁸ In fase di calcolo dei pesi campionari finali si è cercato, attraverso la calibrazione dei coefficienti di riporto all'universo dei tirocinanti delle quattro facoltà prese in esame, di assicurare la coerenza tra le stime prodotte dai database Jobsoul e quelle prodotte dall'indagine attraverso questionario. Le stime campionarie della popolazione, per genere, facoltà, tipologia di tirocinio universitario, sono state così vincolate ai totali noti provenienti dalle fonti amministrative dell'indagine (le cui procedure tecniche operate con il software R sono riportate nella nota metodologia, cfr. par. 0). Per questa ragione per ogni profilo in nota si riportano le stime ricalibrate e quelle effettive più le relative percentuali per ogni profilo. Partendo dal profilo della facoltà di Economia sono stati calcolati 265 casi (57 casi effettivi) pari al 20,8% dei tirocinanti appartenenti al profilo.

⁶⁹ La classificazione delle attività economiche ATECO (ATTività ECONomiche) è una tipologia di classificazione adottata dall'Istituto Nazionale di Statistica italiano (ISTAT) per le rilevazioni statistiche nazionali di carattere economico. Il settore Ateco è stato rilevato attraverso il database Jobsoul ed è riferito al settore ateco dell'azienda ospitante dichiarato al momento dell'iscrizione al portale.

Tab. 4. 10 - Caratterizzazione del profilo dei tirocinanti provenienti dalla facoltà di Economia degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul

<i>Variabile</i>	<i>Modalità caratteristica</i>	<i>della modalità nel tipo</i>	<i>della modalità nella popolazione</i>	<i>del tipo nella modalità</i>	<i>Valor-test</i>
Dimensione dell'ente	50 addetti e oltre	77,36	52,70	30,42	9,19
Natura giuridica dell'ente	Privata	81,89	58,41	29,05	9,00
Settore Ateco	Attività finanziarie	12,45	3,21	80,49	8,22
Età di laurea	Fino a 22 anni	25,66	10,48	50,75	8,16
Titolo di studio	Corso di laurea triennale	79,62	58,56	28,17	8,01
Durata esperienza	Da 4 a 6 mesi	61,13	40,11	31,58	7,71
Tipologia di tirocinio universitario	Orientamento	81,13	63,10	26,64	7,03
Genere	Maschio	45,66	30,26	31,27	5,91
Età d'immatricolazione	Fino a 20 anni	74,72	59,73	25,92	5,64
Area geografica di provenienza	Sud	75,47	63,02	24,81	4,75
Voto esame di laurea	Basso	13,21	6,41	42,68	4,56
	Medio-basso	39,25	29,16	27,88	3,91
Media votazione esame annua ⁷⁰	Medio-basso	18,87	11,81	33,11	3,72
Diploma di scuola media superiore	Maturità tecnica commerciale	14,72	6,02	50,65	5,93
	Ragioniere e perito	7,17	3,13	47,50	3,70
	Maturità scientifico	34,72	26,04	27,63	3,47
Titolo di studio	Corso di studio specialistico magistrale	3,40	7,04	10,00	-2,63
Area Geografica	Nord	1,13	3,99	5,88	-2,75
Media esami	Alto	2,26	7,27	6,45	-3,76
Area geografica di provenienza	Centro	23,02	32,76	14,56	-3,80
Diploma di scuola media superiore	Classico	14,34	23,69	12,54	-4,10
Età all'iscrizione	Da 21 a 25 anni	16,98	27,52	12,78	-4,39
Genere	Femmina	47,17	59,50	16,43	-4,49
Natura giuridica dell'ente	Pubblica	12,45	22,99	11,22	-4,72
Stato ciclo di studio	In corso	18,11	35,65	10,53	-6,90
Durata esperienza	Fino a 3 mesi	31,32	53,17	12,21	-7,98
Dimensione dell'ente	Da 1 a 15 addetti	12,45	34,09	7,57	-8,82

p<0.000

⁷⁰ La media alla votazione degli esami è stata elaborata tenendo in considerazione sia il numero degli esami sia la media annuale: vale a dire che è stata operata una ponderazione dei casi al fine di dar maggior peso all'attitudine produttiva durante il corso delle annualità. Quindi, si è elaborata una ri-calibrazione della media in grado di premiare chi ha svolto più esami con una media annuale minore rispetto a chi ne ha prodotti meno con una media maggiore (una volta corretto l'indice è stato riaggregato in 5 modalità: basso (18-20), medio – basso (21-23), medio (24-26), medio – alto (27-29) e alto (30-31)).

Dunque, il profilo di Economia si distingue per caratterizzazioni che sembrerebbero in opposizione fra loro: una parte soddisfa la probabilità positiva di successo universitario - vedi classe d'età di immatricolazione (fino a 20 anni) e classe di età di laurea (fino a 22 anni) -, mentre un'altra parte indica uno scarso rendimento in termini di profitto universitario⁷¹ (vedi votazione media agli esami di laurea e votazione media agli esami di profitto: bassa e/o medio-bassa).

Per Scienze della comunicazione, le associazioni positive riguardano perlopiù il voto di laurea alto, l'età d'iscrizione regolare, il titolo di studio magistrale/specialistico, la frequenza del tirocinio durante gli studi (curriculare), il tirocinio aziendale in enti di piccole dimensioni e per una durata non superiore ai tre mesi (durata standard per i tirocini curriculari).

Rispetto ad Economia, si tratta di caratteristiche che tra loro non risultano in apparente contraddizione. Il profilo di Scienze della comunicazione detiene delle caratteristiche che risultano diverse da quelle di Economia: in alcuni tratti appaiono come elementi opposti (ma non negativi) e complementari. Caratteristiche positive mancanti in un profilo sono presenti nell'altro, e viceversa (come evidenziato dai valor – test negativi dei due profili).

⁷¹ Da questo punto di vista è necessario fornire qualche delucidazione. Per il profilo della facoltà di Economia è plausibile che la media della votazione agli esami di profitto e della votazione all'esame di laurea sia più bassa delle altre facoltà prese in considerazione in ragione di una differenza nella distribuzione empirica dell'intera popolazione d'indagine (quindi della popolazione totale degli studenti iscritti e dei laureati) a prescindere dallo svolgimento del tirocinio. Non è stato possibile infatti correggere entrambi gli indici (votazione media agli esami di profitto e votazione media all'esame di laurea) sulla base del massimo empirico rintracciato nella popolazione totale, ma come vedremo è stato corretto sulla sola base della distribuzione totale e della produttività annuale degli esami svolti (cfr. nota 70). La mancata reperibilità di tale informazione ha escluso, anche per le altre facoltà in esame, la possibilità di sapere se gli studenti e i laureati che frequentano un tirocinio siano di fatto caratterizzabili come i migliori oppure i peggiori delle diverse facoltà in esame e di strutturare un'ipotesi circa i criteri di ammissione al tirocinio.

Tab. 4. 11 - Caratterizzazione del profilo dei tirocinanti provenienti dalla facoltà di Scienze della comunicazione⁷² degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul

Variabile	Modalità caratteristica	% della modalità nel tipo	% della modalità nella popolazione	% del tipo nella modalità	Valor-test
Titolo di studio	Specialistico magistrale	21,25	13,14	79,17	8,54
Dimensione dell'ente	Da 1 a 15 addetti	44,73	34,09	64,22	7,84
Età d'immatricolazione	Da 21 a 25 anni	36,58	27,52	65,06	7,08
Area geografica	Centro	41,53	32,76	62,05	6,51
Media votazione esame annua	Alta	11,50	7,27	77,42	5,72
Durata esperienza	Fino a 3 mesi	61,18	53,17	56,32	5,58
	Radiotelevisivo	7,99	4,22	92,59	6,89
Settore Ateco	Agenzie di stampa	4,95	2,81	86,11	4,54
Natura giuridica dell'ente	Privata	64,86	58,41	54,35	4,53
Tip. di tirocinio universitario	Curriculare	41,21	35,65	56,58	4,01
Durata esperienza	Da 7 a 9 mesi	2,56	4,14	30,19	-2,68
Voto esame di laurea	Medio-basso	24,92	29,16	41,82	-3,21
Titolo di studio	Corso di laurea triennale	53,04	58,56	44,33	-3,87
Stato ciclo di studio	Concluso	57,03	63,10	44,24	-4,35
Età iscrizione	Fino a 20 anni	51,44	59,73	42,15	-5,88
Età laurea	Fino a 22 anni	4,79	10,48	22,39	-6,58
Area geografica	Sud	53,04	63,02	41,19	-7,21
Dim. dell'ente	50 addetti e oltre	41,37	52,70	38,43	-7,92

p<0.000⁷³

Rispetto alla caratterizzazione della facoltà di Scienze politiche, non sono molte le variabili associate. Le principali variabili di contesto aziendale indicano come il tirocinio sia stato svolto prevalentemente durante il corso degli studi triennale in enti pubblici oppure in associazioni, svolgendo prevalentemente attività di servizi. Qui, al contrario del profilo precedente, le attività sono invece aspecifiche (vale a dire riferite ad un insieme piuttosto ampio di possibilità professionali). Rispetto al profilo universitario, la caratterizzazione svolta non dà informazioni sul profitto e sul successo universitario. Sappiamo però dalle modalità con *valor-test* negativo che i tirocinanti di Scienze politiche non riportano una

⁷² Per la facoltà di Scienze della comunicazione sono stati calcolati 626 casi (119 casi effettivi) pari al 48,9% dei tirocinanti appartenenti al profilo.

⁷³ Nella didascalia inferiore delle tabelle con la caratterizzazione dei profili dei tipi è stato riportato il livello di significatività p massimo, al di sotto del quale si trovano tutte le modalità che si associano al tipo. Questo poiché il livello di significatività p varia tra le singole modalità, attestandosi nella maggioranza dei casi riportati ad un valore 0.000.

votazione agli esami alta. Si può affermare che questo profilo, rispetto ai due precedenti, si caratterizza per un maggiore ricorso a tirocini interni al mondo del lavoro di natura pubblica.

Tab. 4. 12 - Caratterizzazione del profilo dei tirocinanti provenienti dalla facoltà di Scienze politiche⁷⁴ degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul

<i>Variabile</i>	<i>Modalità caratteristica</i>	<i>% della modalità nel tipo</i>	<i>% della modalità nella popolazione</i>	<i>% del tipo nella modalità</i>	<i>Valor-test</i>
Titolo di studio	Corso di laurea triennale	21,18	7,04	67,78	9,48
Natura giuridica dell'ente	Pubblica	35,42	22,99	34,69	5,44
	Associazione	14,58	7,97	41,18	4,31
Settore Ateco	Attività di servizi	12,85	7,27	39,78	3,79
Area geografica	Centro	25,69	32,76	17,66	-2,87
Titolo di studio	Corso di studio specialistico magistrale	7,29	13,14	12,50	-3,40
Età iscrizione	Da 21 a 25 anni	18,40	27,52	15,06	-3,97
Media votazione esame annua	Alta	2,08	7,27	6,45	-4,14
Natura giuridica dell'ente	Privata	34,03	58,41	13,12	-9,43

p<0.000

Al calare della consistenza numerica delle facoltà, diminuisce anche la loro caratterizzazione (come mostrano il numero di modalità significativamente associate e la consistenza più bassa del valor-test). Per la facoltà di Sociologia emerge, infatti, un profilo meno ricco di caratterizzazioni.

Le principali tre variabili di contesto indicano come le associazioni rilevanti siano l'aver conseguito il diploma magistrale, l'essere donne e l'aver svolto un tirocinio all'interno di un ente pubblico (caratteristica – quest'ultima – simile al profilo di Scienze politiche). Anche in questo caso, rispetto al profilo universitario, la caratterizzazione non dà informazioni di rilievo sul profitto (votazione media agli esami) e sul successo universitario (età d'iscrizione e di laurea). Si osserva però

⁷⁴ Per la facoltà di Scienze della politiche sono stati calcolati 288 casi (45 casi effettivi) pari al 22,5% dei tirocinanti appartenenti al profilo

come il *valor-test* negativo indichi che non riportano una votazione agli esami medio-bassa.

Tab. 4. 13 – Caratterizzazione del profilo dei tirocinanti provenienti dalla facoltà di Sociologia⁷⁵ degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul

<i>Variabile</i>	<i>Modalità caratteristica</i>	<i>% della modalità nel tipo</i>	<i>% della modalità nella popolazione</i>	<i>% del tipo nella modalità</i>	<i>Valor-test</i>
Diploma di scuola media superiore	Istituto magistrale	15,00	3,13	37,50	5,26
Genere	Femmina	82,00	59,50	10,78	4,89
Natura giuridica dell'ente	Pubblica	43,00	22,99	14,63	4,54
Diploma di scuola media superiore	Scientifico	1,00	6,65	1,18	-2,48
Media votazione esame annua	Medio-basso	4,00	11,81	2,65	-2,59
Genere	Maschio	12,00	30,26	3,10	-4,33
Natura giuridica dell'ente	Privata	26,00	58,41	3,48	-6,74

p<0.000

Riassuntivamente, da quanto appena esposto, è importante osservare che le due facoltà da cui provengono tirocinanti con un profilo universitario più solido in termini di competenze di base (ovvero con votazione media agli esami di profitto maggiore) sono Scienze della comunicazione e Sociologia e che, al contrario, riportano un profilo più debole (con una votazione media esami più bassa) i tirocinanti provenienti dalla facoltà di Scienze politiche e di Economia. Non è da escludere che la differenza di voto riscontrata per questi due gruppi di facoltà possa essere imputata sia alla diversità delle materie trattate e alla modalità di somministrazione degli esami, sia alla diversa assegnazione dei voti da parte dei professori.

È possibile notare che esiste una connessione dei due gruppi (Economia e Scienze della comunicazione da un lato, Sociologia e Scienze politiche dall'altro) con la natura giuridica degli enti in cui viene svolto il tirocinio. Il primo gruppo, infatti, trova sbocco maggiore in ambito privato, il secondo in quello pubblico. Si può azzardare un'ipotesi su questa distribuzione: come sbocchi, le prime due si

⁷⁵ Per la facoltà di Sociologia sono stati calcolati 100 casi (17 casi effettivi) pari al 7,8% dei tirocinanti appartenenti al profilo

sviluppano maggiormente in un contesto in cui sono le aziende private (per settori come contabilità, marketing, finanza in Economia, per settori come marketing – settore comune a entrambi -, pubblicità, ufficio stampa e professioni del web in Scienze della comunicazione) a offrire possibilità. È una caratteristica che è meno presente negli altri due profili di facoltà, che, per funzioni maggiormente specifiche, trova penetrazione maggiore nell'ambito pubblico.

4.3 Analisi dei profili di tirocinio aziendali

Dopo l'analisi del percorso interno svoltosi all'interno dell'università, non si può prescindere da uno sguardo all'intero percorso formativo dello studente e/o laureando all'interno della struttura aziendale. Se, infatti, si intende spiegare il risultato di primo grado secondo la categoria interpretativa *migliorati/non migliorati*, è evidente come l'andamento interno al tirocinio definisca le condizioni per il raggiungimento dell'obiettivo prefissato. Considerato nella totalità delle caratteristiche e dei processi sottesi, il tirocinio (evaluando) è definito come *la formazione orientata al completare, integrare e avviare processi di acquisizione di competenze e conoscenze professionalizzanti all'interno e alla fine del percorso universitario*.

Concentrando l'attenzione sul primo livello dell'acquisizione di competenze, e cercando di sistematizzare le dinamiche intrinseche al processo (che portano al *miglioramento/non miglioramento delle competenze trasversali*), è necessario innanzitutto partire con una definizione della tipologia di tirocinio svolto⁷⁶, ottenuta attraverso la sintesi delle variabili di trattamento esposte nel modello *Fig. 3.7*:

⁷⁶ Per l'elaborazione della tipologia di tirocinio svolto si è ricorso all'analisi delle corrispondenze multiple. Il primo fattore è stato sintetizzato come la qualità del tirocinio. In particolare, nel quadrante negativo si intercettano forti associazioni positive con alta soddisfazione per l'esperienza svolta, con soddisfazione per la coerenza delle attività svolte, l'autonomia nello svolgimento delle attività, forte presenza del tutor e rispondenza del ruolo assegnato dall'università, apertura professionale dei colleghi dell'ambiente di lavoro e utilità per la formazione universitaria e per lo sviluppo di contatti lavorativi (per la definizione del peso delle variabili esplicative di contesto sul fattore si rimanda alla nota metodologica). Al contrario, nel quadrante positivo si trovano i tirocini di scarsa qualità e con caratteristiche interne opposte rispetto a quelle suindicate. Il secondo fattore è sintetizzato come la qualità del

- *attivo e seguito*: il primo tipo identifica i tirocinanti che hanno espresso giudizi positivi su tutte le condizioni rilevanti per l'esperienza di tirocinio, quindi sulla qualità, la produttività e il sostegno (economico) dell'esperienza, e sul tutoraggio aziendale. Tale tipo di tirocinante ha effettuato un percorso formativo professionalizzante coerente con la formazione universitaria ed è stato sollecitato all'interno dell'azienda, sia da tutor preposto e dipendenti, sia grazie alle attività svolte in azienda. Richiamando quanto esposto nella letteratura (Whyte, 1956/1960, p. 43), in questo tipo si trova il tirocinante che hanno saputo armonizzare le proprie qualità individuali e quelle del gruppo (flessibilità, comunicazione e reazioni ai compiti);
- *attivo non seguito*: il secondo tipo è composto da chi ha riscontro positivo su due condizioni rilevanti per l'efficacia interna su tre. In particolare, risulta poco significativa l'incidenza del tutor aziendale e dei dipendenti nella supervisione del lavoro svolto. Per questo tipo, il raggiungimento degli obiettivi è totale per quanto riguarda le attività e le modalità con cui sono state svolte le mansioni, ma è carente il rapporto instaurato con il tutor e gli altri dipendenti dell'azienda. Qui il tirocinante ha armonizzato solo parzialmente le proprie qualità a quelle del gruppo di lavoro, mostrando prevalentemente rigidità nella comunicazione con l'azienda;
- *non attivo e non seguito*: il terzo tipo rappresenta i tirocinanti che hanno espresso giudizi negativi su ognuna delle condizioni rilevanti per l'efficacia interna. Per questo tipo, il tirocinio è stata un'esperienza poco produttiva da tutti i punti di vista, sia delle attività svolte, sia del tutoraggio, sia del sostegno economico.

tutoraggio. Attraverso il secondo fattore s'identificano, infatti, i tirocini che ravvisano un chi^2 maggiore sul versante positivo con la mancanza di attività di tutoraggio (sia sulla quota di ore supervisionate sia sull'atteggiamento professionale) e le sole caratteristiche interne che denotano proattività personale (progettualità, coerenza e utilità). Nel quadrante negativo, di converso, si trovano tutte le variabili attive che denotano presenza di attività di tutoraggio (sia l'atteggiamento sul piano professionale degli altri dipendenti, che qui ha un peso negativo maggiore, e del tutor sia la quota di ore supervisionate) e mancanza di soddisfazione per le caratteristiche interne che denotano proattività personale. Per l'esposizione dettagliata e articolata dell'elaborazione statistica e tecnica, condotta attraverso l'analisi delle componenti multiple e della successiva cluster analysis per la definizione dei gruppi di tirocinio, si rimanda alla nota metodologica paragrafo 3.2.

Seguendo la classificazione qui esposta, è necessario innanzitutto identificare le condizioni del processo, vale a dire le principali variabili di contesto (esposte nel modello *Fig. 3.7*) che influenzano lo svolgimento del tirocinio e chiariscono l'appartenenza ai tipi. Tali variabili, delineando la carriera dello studente/laureando e le caratteristiche dell'azienda ospitante, sono necessarie al fine di fornire un quadro esaustivo della valutazione circa gli elementi strutturali (come la facoltà, il titolo di studio, il tirocinio universitario svolto, ecc.) che hanno influenza sul modello. Come indicato sopra, non è solo lo svolgimento del tirocinio a caratterizzare l'acquisizione di competenze, bensì l'intero processo, il quale inizia con l'acquisizione di competenze e conoscenze professionalizzanti durante la formazione universitaria⁷⁷ e solo dopo si completa, con il periodo di permanenza in azienda.

Nel primo profilo rientrano i tirocini *attivi e seguiti*, svolti in prevalenza presso le facoltà di Economia e Scienze politiche. A questo profilo appartengono i tirocinanti che hanno un buon andamento sulla principale variabile di successo universitario (vedi produttività media annua, cfr. nota 81) e che hanno una buona dotazione economica iniziale in termini di fascia di reddito familiare. Quale sia il contributo esplicativo della caratteristica di contesto *Fascia di reddito familiare* non è possibile dirlo, poiché non si è in grado di dimostrare come e se agisca direttamente e/o indirettamente sui percorsi universitari e poi quelli professionalizzanti. Si è alternativamente proceduto per via indiziaria, prendendo tale elemento a sostegno della tesi secondo cui il supporto familiare⁷⁸ assuma una

⁷⁷ L'intento di superare la dicotomia *teoria e pratica* impone la visione circolare del passaggio dalla conoscenza alla competenza. I modelli teorici cui si rimanda sono molteplici (Ambel, 2004, Aureli e Iezzi, 2002, Boshuizen, Schmidt, Custers, e van de Wiel, 1995, Boyatzis, 1982, Eraut, 1994, Erri, 2002, Leoni, Gaj, 2006, Spencer, Spencer, 1993, McClelland e Dailey, 1973, McClelland, 1973, Winterton, Le Deist, e Stringfellow, 2005).

⁷⁸ Più precisamente, non si è in grado di definire il supporto familiare in termini specifici per questa indagine, poiché è argomento di forte complessità ed è ancora in corso di chiarificazione concettuale. Gli studi che sostengono l'importanza del supporto familiare nella transizione università-lavoro sono, infatti, relativamente recenti (Pastore, 2009; Pagano, 2011). In special modo, poiché è relativamente recente il fenomeno secondo cui la famiglia diviene fonte di protezione alternativa alle protezioni sociali derivate dal lavoro. Tale fenomeno è esploso successivamente all'entrata in vigore di norme sulla flessibilizzazione del lavoro (Treo 2003), senza il rimodellamento del *welfare state* ancora legato agli *insider* di cui qualche anno prima dell'entrata in vigore della legge già parlava Esping-Andersen (1999). La famiglia

forte rilevanza all'inizio del tirocinio (durante le prime valutazioni) e, in seguito, per la sua continuazione (in funzione dei costi/benefici che il tirocinio comporta sotto la duplice luce dell'avanzamento delle abilità/competenze e del sostegno economico necessario, che nel caso del tirocinio non è sufficiente al mantenimento completo del tirocinante).

Rispetto alle variabili aziendali di contesto, è importante notare la rilevanza della durata: il tirocinio deve raggiungere almeno una durata di quattro mesi (la durata fino a due mesi ha un *valor-test* di segno negativo) per arrivare ai risultati desiderati. Da questo punto di vista, richiamando quanto riportato nel secondo capitolo, paragrafo 7, per l'attivazione dei meccanismi di socializzazione organizzativa è necessario pensare alla durata dell'esperienza in azienda anche in funzione della comprensione della struttura aziendale stessa e della sua possibile esplorazione: maggiore è il tempo destinato alle attività, maggiori saranno le possibilità di entrare attivamente nel ciclo produttivo e di valorizzarne i contenuti.

Rispetto alla dimensione dell'ente ospitante, risulta significativo l'aver svolto un tirocinio presso aziende con 50 addetti e oltre⁷⁹ e in aziende di natura privata.

diviene dunque centrale anche nel ruolo di supporto alla disoccupazione, oltre che di supporto per il lavoro di cura e di assistenza finalizzato al reintegro dopo la maternità delle donne e alle trasmissioni intergenerazionali di denaro per l'acquisto della prima casa, confermando la totale assenza di welfare già presente per alcune fasce d'età (Paci, 1993). Non si può però trascurare l'incidenza di questo fattore nell'interpretazione di alcune evidenze empiriche, viste le alte associazioni con la fascia di reddito familiare e con il capitale culturale della famiglia che esploreremo anche in seguito.

⁷⁹ Per un commento dettagliato si rimanda alla tipologia *Attivo e non seguito* nelle pagine successive.

Tab. 4. 14 – Caratterizzazione del tipo Attivo e seguito⁸⁰ per i tirocinanti degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul

<i>Variabile</i>	<i>Modalità caratteristica</i>	<i>% della modalità nel tipo</i>	<i>% della modalità nella popolazione</i>	<i>% del tipo nella modalità</i>	<i>Valor-test</i>
Facoltà d'appartenza	Economia	29,94	20,72	53,15	6,05
Fascia di reddito della famiglia	Media	20,92	14,20	54,21	4,98
Dimensione dell'ente ospitante	Grande (50 addetti e oltre)	60,36	51,61	43,03	4,70
Durata del tirocinio	Da 2 a 4 mesi	46,72	38,94	44,14	4,28
Facoltà d'appartenza	Politiche	27,04	22,52	44,17	2,82
Produttività media annua ⁸¹	Media	24,93	20,62	44,48	2,74
Media votazione esame annua	Bassa	54,94	48,28	41,85	3,47
Natura giuridica	Privata	61,43	56,34	40,11	2,69
Fascia d'età (al momento del tirocinio)	Oltre 30 anni	6,07	8,89	25,12	-2,59
Fascia di reddito della famiglia	Medio-bassa	25,88	30,59	31,13	-2,72
Titolo di studio (al momento del tirocinio)	Corso di laurea specialistico/magistrale	42,66	47,86	32,79	-2,77
Durata del tirocinio	Fino a 2 mesi	48,42	53,60	33,23	-2,80
Dimensione dell'ente ospitante	Piccola (meno di 5 addetti)	28,25	35,01	29,69	-3,85
Natura giuridica	Altre organizzazioni	4,24	9,90	15,75	-5,38
Facoltà d'appartenza	Comunicazione	37,53	48,94	28,21	-6,17

p<0.004

Al secondo profilo appartengono i tirocini *attivi e non seguiti*, svolti in prevalenza presso la facoltà di Comunicazione e da chi ha conseguito un titolo specialistico/magistrale. Nel presente profilo si trovano i tirocinanti che hanno un andamento modesto sulla principale variabile di successo universitario (vedi produttività media annua, cfr. nota 81) e hanno una buona dotazione economica iniziale in termini di fascia di reddito familiare.

⁸⁰ I casi che compongono il profilo sono 471 (effettivi 85) pari al 37% del totale dei tirocinanti appartenenti al profilo.

⁸¹ Per la costruzione dell'indice è stata presa in considerazione la carriera accademica di ogni studente ed è stato calcolato il rapporto tra il numero di anni d'iscrizione e il numero dei crediti conseguito per anno. Una volta calcolato, il rapporto è stato standardizzato per permettere il paragone tra corsi di laurea di durata triennale e corsi di laurea biennale ed eventuali irregolarità e *fuoricorsismo*.

Contrariamente al profilo precedente, i tirocinanti del secondo profilo hanno, però, un capitale culturale⁸² familiare basso e una motivazione di carattere prettamente *funzionale* allo svolgimento del tirocinio (cfr. nota 84).

Tab. 4. 15 – Caratterizzazione del tipo Attivo e non seguito⁸³ per i tirocinanti degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul

<i>Variabile</i>	<i>Modalità caratteristica</i>	<i>% della modalità nel tipo</i>	<i>% della modalità nella popolazione</i>	<i>% del tipo nella modalità</i>	<i>Valor-test</i>
Facoltà d'appartenza	Comunicazione	56,26	48,94	50,60	4,62
Motivazione allo svolgimento del tirocinio ⁸⁴	Funzionale	61,02	54,41	49,37	4,21
Natura giuridica	Altre organizzazioni	13,83	9,90	61,48	4,05
Capitale culturale della famiglia	Basso	37,62	33,09	50,04	3,02
Titolo di studio (al momento del tirocinio)	Corso di laurea specialistico/magistrale	52,34	47,86	48,14	2,83
Produttività media annua	Bassa	35,94	31,84	49,68	2,70
Fascia di reddito della famiglia	Medio-alta	5,14	3,62	62,50	2,49
Dimensione dell'ente ospitante	Grande (50 addetti e oltre)	47,76	51,61	40,73	-2,37
Facoltà d'appartenza	Politiche	19,24	22,52	37,61	-2,47
Natura giuridica	Pubblica	22,64	26,10	38,18	-2,51
Produttività media annua	Media	17,04	20,62	36,37	-2,76
Facoltà d'appartenza	Economia	16,75	20,72	35,58	-3,10
Motivazione allo svolgimento del tirocinio	Pragmatica	20,57	25,49	35,53	-3,51
Titolo di studio (al momento del tirocinio)	Corso di laurea post lauream	14,10	19,64	31,60	-4,45
Fascia di reddito della famiglia	Media	8,90	14,20	27,59	-4,87

p<0.006

⁸² Il capitale culturale della famiglia di origine non compare nella caratterizzazione dei profili di facoltà poiché rilevato attraverso la survey. Per maggiori informazioni circa l'elaborazione dell'indice si rimanda alla nota metodologica, paragrafo 2.

⁸³ I casi che compongono il profilo sono 563 (effettivi 104) pari al 44% del totale dei tirocinanti appartenenti al profilo.

⁸⁴ La motivazione allo svolgimento del tirocinio si ricorda che è stata elaborata tenendo in considerazione principali motivazioni che hanno guidato sin dall'inizio lo studente allo svolgimento del tirocinio. L'elenco di item così elaborato è riconducibile a motivazioni di tipo pragmatico strumentale alla realizzazione di crediti formativi, alla vicinanza dell'azienda con la propria abitazione, alla diversificazione delle attività presenti nel curriculum, funzionale se strumentale alla realizzazione di un'esperienza professionalizzante in generale, idealistica se strumentale al compimento di un'idea professionale antecedente.

Per le caratteristiche aziendali, è rilevante notare che non ci sono variabili con *valor-test* positivo, ma solo di segno negativo: il secondo profilo è in una relazione negativa con il tirocinio in aziende con 50 addetti e oltre e di natura pubblica. Rispetto alla dimensione dell'ente aziendale, richiamando l'evidenza opposta espressa per il tipo *attivo e seguito* (*valor-test* positivo per aziende di grandi dimensioni, cfr. nota 79), si evidenzia la rilevanza assunta dal contesto organizzativo aziendale e delle norme in esso vigenti. I tirocinanti che accedono ad aziende di grandi dimensioni, infatti, sembrerebbero più seguiti dal tutor e dagli altri dipendenti e più soddisfatti circa le attività svolte, probabilmente grazie all'adeguamento alle norme e alle possibilità di accedere ad esse date dall'ambiente, il quale, essendo più grande e richiedendo dunque una maggiore strutturazione al proprio interno, espone con maggiori costanza e intensità il tirocinante all'interno del proprio sistema valoriale/organizzativo. Appare, quindi, il riflesso di quella che March e Olsen (March 1994; March e Olsen 1984; 1989) definiscono *logica dell'appropriatezza*, sulla cui base gli attori definiscono il proprio contesto di azione, la propria identità e le aspettative connesse al ruolo ricoperto. Nel caso dei membri dell'azienda che vengono a contatto con il tirocinante (il tutor e gli altri dipendenti), la logica dell'appropriatezza investe due sfere distinte ma connesse: quella della formazione e quella dell'università, per cui tali membri dell'azienda considerano *responsabilmente* il ruolo da essi svolto e ad essi affidato, e di converso ciò rende più immediato e comprensibile il ricorso a norme evidenti e condivise nei confronti dell'organizzazione aziendale da parte del tirocinante. Nel caso del tirocinante, dà ad esso la possibilità di acquisire la sensibilità necessaria alla comprensione dei valori e delle *obbligazioni* immancabilmente legate ad ogni specifico contesto aziendale, sensibilità che egli potrà spendere nell'immediato e rispendere all'interno di altri contesti aziendali. Tale sensibilità sta alla base degli assunti ridefiniti da Simon (1947) circa il problema centrale delle organizzazioni e dei problemi decisionali ad esse connessi: il centro del focus di Simon è stato per lungo tempo non già la ricerca della migliore organizzazione possibile, ma come i membri del gruppo organizzativo definiscano le decisioni e i valori e come essi le trasmettano di conseguenza a tutti i

membri del gruppo organizzativo stesso. Il vero focus, infatti, è la trasmissione delle decisioni e il superamento della concezione classica della scelta razionale *mezzi-fini*. È evidente come March sia considerato il maggiore dei discepoli di Simon, data l'influenza che si riscontra in *The Pursuit of Organizational Intelligence* (1999) applicata alle aziende di grandi dimensioni e alle amministrazioni pubbliche. Il passaggio cruciale compiuto da March e Olsen, infatti, è di stabilire come da razionalità limitata dalla mente umana si possa parlare invece di razionalità limitata ai ruoli imposti socialmente. Tornando all'argomento principale delle presenti pagine, è evidente come entrare nel ruolo di tirocinante renda imprescindibile il ricorso ad una maggiore comprensione di quelle che Simon ha definito come "l'incommensurabilità degli scopi individuali; il conflitto tra obiettivi diversi; il fatto che le alternative di scelta non sono date, ma vanno attivamente ricercate e create; l'incompletezza delle conoscenze necessarie a valutare appieno le alternative, la conseguente incertezza sulle conseguenze delle proprie azioni" (1999, p. 318). In altre parole, si rende il tirocinante capace di elaborare scelte strategiche in accordo al tessuto organizzativo e che rendono proficuo il tirocinio per l'assolvimento dei compiti. Questo mette in luce, al contrario, come il mancato adeguamento alle norme dato dalla scarsa comunicazione ovvero dall'errata comunicazione, sia per gli emittenti sia per i riceventi, risulti meno ovvio per quel che riguarda i contesti di piccola dimensione e per i tirocini *attivi e non seguiti*. Qui la comunicazione delle norme e dei valori trasmessi attraverso l'azienda, dall'insieme quindi del tutor e degli altri dipendenti, è troncata dal mancato adeguamento *responsabile* al ruolo ad essi affidato (di formatori), con la conseguente mancata comprensione delle regole e dei valori aziendali dei tirocinanti riceventi⁸⁵. L'obiettivo, quindi, sarebbe quello di implementare – all'interno delle convenzioni di stage/tirocinio – la concezione e la comunicazione al tirocinante dei valori, della struttura e della *mission* aziendale.

⁸⁵ Più precisamente, per quanto concerne le motivazioni che spingono alla mancata comunicazione tra emittente e ricevente della formazione, tutor e tirocinante, le ipotesi di interpretazione sono da rintracciare anche nel contesto ancora in divenire che caratterizza le piccole aziende: la definizione dei ruoli e delle mansioni è stabilito dalla quotidianità piuttosto che da un chiaro ed esplicitato piano di programma espresso attraverso organigramma aziendale.

Passando ora al terzo profilo, meno ricco di associazioni rispetto ai precedenti due, la tabella di seguito indica che i tirocini *non attivi e non seguiti* sono svolti in prevalenza presso la facoltà di Sociologia. A questo profilo corrisponde chi ha buone dotazioni culturali iniziali (vedi capitale culturale della famiglia) e una motivazione di carattere *pragmatico* allo svolgimento del tirocinio (cfr. nota 84).

Rispetto alle variabili aziendali, è positivo il contributo del *valor-test* per la durata fino a 6 mesi e negativo con la dimensione dell'ente con più di 15 addetti. Per questo profilo vale solo in parte quanto esposto in precedenza circa la rilevanza della trasmissione delle norme e dei valori da parte del tutor e degli altri dipendenti (Simon 1947; 1999; March,1999; March e Olsen 1984; 1989), poiché anche altre variabili di trattamento concorrono a definire questa tipologia di tirocinio aziendale in maniera del tutto negativa, rispetto alla dimensione della qualità del tirocinio (produttività, sostegno (economico) dell'esperienza e tutoraggio aziendale, vedi definizione del tipo, p. 95).

Tab. 4. 16 – Caratterizzazione del tipo Non attivo e non seguito⁸⁶ per i tirocinanti degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul

Variabile	Modalità caratteristica	% della modalità nel tipo	% della modalità nella popolazione	% del tipo nella modalità	Valor-test
Media votazione esame annua	Alta	26,54	13,69	37,22	5,95
Motivazione allo svolgimento del tirocinio	Pragmatica	35,30	25,49	26,59	3,78
Durata del tirocinio	Da 5 a 6 mesi	9,70	5,08	36,63	3,31
Facoltà d'appartenza	Sociologia	12,43	7,82	30,52	2,84
Capitale culturale della famiglia	Medio	48,34	40,47	22,93	2,71
	Alto	32,93	26,44	23,91	2,46
Fascia d'età (al momento del tirocinio)	Tra i 24 e i 26 anni	36,16	43,00	16,15	-2,35
Dimensione dell'ente ospitante	Grande (50 addetti e oltre)	43,65	51,61	16,24	-2,76
Durata del tirocinio	Da 2 a 4 mesi	29,94	38,94	14,76	-3,13
Facoltà d'appartenza	Economia	12,16	20,72	11,27	-3,74
Motivazione allo svolgimento del tirocinio	Funzionale	42,07	54,41	14,84	-4,32
Capitale culturale della famiglia	Basso	18,73	33,09	10,86	-5,46

p<0.007

⁸⁶ I casi che compongono il profilo sono 246 (effettivi 48) pari al 19% del totale dei tirocinanti appartenenti al profilo.

Non è possibile ordinare le caratteristiche interne del tirocinio che più di altre concorrono a determinare il suo buon esito (cfr. nota 76 per i contributi dei fattori). Si può azzardare, però, che per i tirocinanti di Sociologia le caratteristiche circa la soddisfazione dell'esperienza assumano un peso negativo per tre possibili ipotesi interpretative:

- scarsa motivazione da parte del tirocinante (ribadita dall'associazione con la motivazione *pragmatica* allo svolgimento del tirocinio, cfr. nota 84 per la definizione della modalità);
- livello di competenze di partenza molto alto;
- *aspettative di adeguatezza* alte circa le capacità formative dell'azienda.

A proposito di quest'ultimo aspetto, riflesso del Teorema di Thomas⁸⁷, tale senso di inadeguatezza sentito all'interno dell'azienda ospitante va ad incidere concretamente nella vita quotidiana del tirocinante. Il tirocinante stesso, dunque, percependosi al di sopra per alcune prove, non appare nemmeno in grado di sfruttare appieno le opportunità di crescita personale offerte dall'azienda e finisce per avere un'esperienza totalmente negativa.

Un altro stimolo alla valutazione interna del tirocinio è fornito dall'incrocio tra le tipologie di tirocinio aziendale e universitario: il tirocinio d'orientamento sembra che abbia maggiori riscontri positivi col tipo *attivo e seguito*, in termini percentuali, rispetto al tirocinio curricolare. Dall'incrocio tra la tipologia di tirocinio aziendale e la tipologia di tirocinio universitario emerge infatti chiaramente come il tirocinio d'orientamento soddisfi i requisiti di qualità ed efficienza interna in maniera più soddisfacente rispetto al tirocinio curricolare. Contrariamente a quanto atteso, svolgere un tirocinio quando ancora iscritti all'università non è una prerogativa per svolgere tirocini di qualità ed efficaci. È

⁸⁷ Secondo il Teorema di Thomas "Se gli uomini definiscono come reali certe situazioni, esse sono reali nelle loro conseguenze". Merton spiega come "la prima parte del teorema è un'ennesima, autorevole puntualizzazione del fatto che gli uomini non rispondono solo agli elementi oggettivi di una situazione, ma anche, ed a volte in primo luogo, al significato che questa situazione ha per loro. E una volta che essi hanno attribuito un qualunque significato ad una situazione, questo significato è la causa determinante del loro comportamento e di alcune conseguenze di esso" (Merton, 1968, tr. it. 2000, pp 765-766).

interessante aggiungere un'osservazione riportata da un intervistato⁸⁸ per meglio definire il ruolo del tutor universitario⁸⁹:

“Tutti gli stage ai quali ho partecipato li ho trovati online su Jobsoul.it e il personale presso la mia facoltà è stato sempre molto disponibile ed efficiente. I tutor universitari (tranne per il progetto Orma che sono stati sempre presenti e contattabili anche telefonicamente) sono stati quasi inesistenti, ma per lo più erano i professori stessi che incontri a lezione quotidianamente, ma che sono distaccati da ciò che si svolge in azienda, non hanno contatti diretti con i tutor aziendali, per cui il loro ruolo per me è sempre stato più burocratico che di supporto aziendale/informativo”. [Maschio, 1985, Palermo, Economia].

Tab. 4.17 – Tipologia di tirocinio aziendale per la tipologia di tirocinio universitario (%)

		Tipologia di tirocinio universitario		Totale
		Curriculare	Orientamento	
Tipologia di tirocinio aziendale	Attivo e seguito	31,5	41,6	470 36,7
	Attivo e non seguito	46,9	41,4	563 44,0
	Non attivo e non seguito	21,6	17,0	246 19,2
Totale		615	664	1279
		100,0	100,0	100,0

p<0.000

L'ipotesi, dunque, è che lo scarso rendimento del tirocinio curriculare dipenda anche dalla non esatta definizione del ruolo dei due tutor nell'attività di tutoraggio (cfr. 1.3.3 e 1.4.1). In special modo, nel testo di legge manca il riferimento dettagliato ai canali di comunicazione tra le due figure e al ruolo affidato al tutor universitario. Come spesso succede poi, il tutor universitario è attribuito d'ufficio ed è lo stesso personale amministrativo a seguire i tirocini attivati, soprattutto per i tirocini d'orientamento. Questa notazione, dunque, riporta

⁸⁸ In fondo al questionario, come in ogni rilevazione tramite questionario, l'intervistato è stato invitato offrire un proprio personale commento oppure una richiesta circa la propria esperienza di stage/tirocinio: circa il 14% degli occupati e l'11% dei disoccupati hanno lasciato una propria osservazione personale. Rispetto alle osservazioni personali riportate, sono state selezionate solo quelle che riscontravano delle argomentazioni d'interesse per l'oggetto di studio e sono state omesse, anche se interessanti, anche quelle che riguardavano alcuni profili largamente esposti in precedenza (che però riportavano commenti molto negativi e spesso evadevano il tema in oggetto e le possibili riflessioni su di esso).

⁸⁹ Vista la scarsa presenza del tutor universitario e le diverse osservazioni negative riportate da altri intervistati, ai fini di una valutazione oggettiva dell'andamento interno del tirocinio si è deciso di estromettere dall'analisi il solo ruolo svolto dal tutor universitario.

l'attenzione sulla necessità di definizione dei ruoli dei (due) tutor e delle reciproche competenze e responsabilità, al fine di ridurre l'ambiguità che domina l'attuale panorama legislativo.

4.4 Analisi dei predittori dell'acquisizione di competenze

L'analisi della regressione logistica di seguito esposta è orientata alla ricerca dei fattori che favoriscono il miglioramento delle competenze trasversali, ed è espressa in rapporti di probabilità. Prima di proiettarsi nell'interpretazione, è necessario dare qualche indicazione descrittiva della bontà del modello esposto⁹⁰. Per farlo ci serviremo delle statistiche descrittive del modello e dei risultati della tabella di classificazione. Nel complesso, i tirocinanti per cui viene stimato correttamente il modello di acquisizione delle competenze rappresentano il 76%; il valore di λ è, invece, del 42%: dunque questo modello classifica correttamente il 42% in più rispetto alla quota di casi classificata nel modello iniziale, quindi senza le variabili indipendenti successivamente inserite nel modello. Si nota inoltre una maggiore specificità (83%) del modello rispetto alla sensibilità (65%), legata alla maggiore frequenza, tra i tirocinanti *Jobsoul*, di un miglioramento delle competenze trasversali rispetto al non miglioramento delle competenze: in tale senso il modello tende a stimare meglio le unità del gruppo più numeroso (Fabbris, 1997). Per l'interpretazione ci si servirà sia del $\text{Exp}(\beta)$ che del valore β^{91} , del $\text{Exp}(\beta)-1]*100$, il quale renderà negativi i valori compresi tra 0 e 1, permettendo di individuare immediatamente la direzione della relazione e di leggere i valori in termini di percentuali, ponendo a 100 la probabilità della modalità di contrasto.

La probabilità di migliorare le competenze è 11,6 volte (1062%) e 9 volte (852%) più alta tra i tirocinanti che hanno svolto un tirocinio *attivo e seguito e attivo e non seguito* rispetto ai tirocinanti che hanno svolto un tirocinio *non attivo e non seguito* (al netto degli effetti di tutte le altre variabili incluse nel modello). Si tratta dunque, per il tipo attivo e seguito, in particolare, di un profilo altamente connesso al miglioramento delle competenze trasversali.

⁹⁰ Rispetto alle principali statistiche della regressione logistica, si è in grado di affermare che il modello stimato possiede una buona accuratezza e un'ottima significatività, espressi rispettivamente dal test di verosimiglianza e dal chi quadro:

-2 log verosimiglianza	R ₂ di Cox e Snell	R ₂ di Nagelkerke	Chi quadro	Sig.
973,176	0,318	0,428	381,453	0,000

⁹¹ L'interpretazione sostantiva dei coefficienti β non è per nulla immediata, si tratta infatti essenzialmente di interpretare il logaritmo del rapporto di associazione (*odd ratio*) tra due variabili.

Tab. 4. 18 – Schema dei parametri della funzione di regressione logistica riferita all'acquisizione di competenze⁹²

<i>Variabili indipendenti</i>	<i>Modalità (rapporto di probabilità)</i>	<i>B</i>	<i>E.S.</i>	<i>Wald</i>	<i>Sig.</i>	<i>Exp(B)</i>	<i>% corretta</i>
Tipologia di tirocinio aziendale	Attivo e seguito/non attivo non seguito	2,452	,269	83,073	,000	11,617	1061,7
	Attivo non e seguito/non attivo non seguito	2,254	,261	74,454	,000	9,523	852,3
Titolo di studio	Corso di studi triennale/corso post lauream	1,878	,272	47,749	,000	6,539	553,9
	Corso di studi specialistico e magistrale/corso post lauream	1,661	,278	35,608	,000	5,265	426,5
Motivazione allo svolgimento del tirocinio/stage	Pragmatica/idealistica	-1,838	,282	42,389	,000	,159	-84,1
	Funzionale/idealistica	-,903	,254	12,623	,000	,405	-59,5
Genere	Femmina/Maschio	-,721	,181	15,841	,000	,486	-51,4
Fascia di reddito familiare	Bassa/alta	1,040	,435	5,711	,017	2,828	182,8
Facoltà d'appartenenza	Economia/sociologia	1,818	,380	22,880	,000	6,158	515,8
Facoltà d'appartenenza	Scienze politiche/sociologia	1,625	,372	19,116	,000	5,076	407,6
Produttività media annua	Bassa/alta	1,286	,411	9,801	,002	3,618	261,8
Capitale culturale della famiglia d'origine	Basso/alto	-2,461	,274	80,395	,000	,085	-91,5
	Medio/alto	-1,613	,253	40,623	,000	,199	-80,1

⁹² Il metodo usato è lo Stepwise all'indietro (Wald), il quale permette di inserire le variabili esplicative una alla volta secondo la rilevanza esplicativa rispetto agli altri predittori (Fabbris, 1997). Infatti, la scelta del metodo all'indietro permette di inserire tutte le variabili all'interno del modello e di rimuovere solo quelle non esplicative per esso.

In riferimento alle variabili di contesto incluse nel modello, risulta determinante che il tirocinante sia iscritto ad un corso triennale e specialistico, piuttosto che ad un corso post lauream. Tra i tirocinanti che hanno svolto un tirocinio per un corso di studio triennale le probabilità di migliorare le competenze è 6,5 volte più elevato rispetto a chi ha svolto un tirocinio durante il corso di un titolo post lauream (quindi con il 554% delle probabilità in più); la stessa considerazione vale anche per il corso di studio specialistica, per cui le probabilità di migliorare le competenze sono più alte (5,2 volte in più) che per un corso di studio post lauream (con il 426% delle probabilità in più). Da questo punto di vista, è necessario precisare che la maggior parte dei tirocini svolti durante il corso di master oppure scuole di specializzazione post lauream è finalizzata alla ricerca del lavoro, il cui esito dovrebbe essere un primo inserimento in azienda, anche sotto forma di una semplice collaborazione occasionale: da qui si spiegano, in parte, le cause dei riscontri negativi che emergono per l'acquisizione di competenze.

Un'altra variabile significativa è la facoltà, dove il miglioramento ha una probabilità positiva maggiore per gli iscritti alla facoltà di Economia, quindi 5 volte più elevato rispetto ai tirocinanti iscritti alla facoltà di Sociologia (probabilità del 516%); stessa considerazione anche per i tirocinanti iscritti alla facoltà di Scienze politiche, per cui le probabilità positive di migliorare le competenze trasversali è 4 superiore rispetto ai tirocinanti iscritti alla facoltà di Sociologia (probabilità del 408%)⁹³.

L'ultima variabile significativa tra quelle riguardanti il contesto universitario è la produttività media annua per gli esami di profitto. Per questa variabile, il miglioramento è 3,6 volte più elevato per i tirocinanti che conseguono gli esami con una produttività media annua alta rispetto ai tirocinanti che conseguono gli esami con una produttività media annua bassa (il 262% delle probabilità superiori). Vale la pena di chiarire il significato di questo valore: chi impiega un tempo più lungo, rispetto a quello previsto per l'ordinamento degli studi, a terminare i cfu necessari al conseguimento della laurea, ha più probabilità

⁹³ Qui la Facoltà di Comunicazione, per quanto rilevante nella caratterizzazione dei profili della tipologia di tirocinio aziendale appena esposti, non supera il test di significatività dello 0,05.

di migliorare le competenze durante il tirocinio (3,6 volte in più) rispetto a chi conclude gli studi nel tempo stabilito, indipendentemente dal profitto (vale a dire dalla votazione media riportata agli esami). Ciò è spiegato, in parte, da una maggiore propensione dei tirocinanti allo svolgimento del tirocinio durante il corso degli studi.

In ragione dell'osservazione appena esposta, c'è da aggiungere che un'altra variabile risulta rilevante per il modello: la fascia di reddito della famiglia di origine. Le probabilità di miglioramento tra i tirocinanti che hanno una fascia di reddito bassa è 2,8 volte superiore rispetto ai tirocinanti provenienti dalla fascia di reddito alta (pari a 183% delle probabilità in più). Rispetto a questo rapporto, chi proviene da una classe bassa di reddito raggiunge risultati superiori per quanto riguarda il miglioramento delle competenze rispetto ai colleghi provenienti da classi di reddito più alte, sollecitati probabilmente dall'esigenza di mostrare maggiore competenza all'entrata nel mondo del lavoro⁹⁴ ovvero di aggiungere al proprio curriculum un numero congruo di esperienze (sia lavorative sia universitarie) prima dell'entrare in esso.

Per completare il quadro dell'origine familiare è necessario rilevare che un inibitore del miglioramento è appartenere ad una famiglia con capitale culturale basso (-91,5).

È significativo notare che riportare una motivazione di natura *pragmatica* (cfr. nota 84) inibisce l'acquisizione di competenze. Questo indice è stato inserito nell'analisi per rendere conto della motivazione iniziale che ha spinto i tirocinanti a svolgere il tirocinio, e rappresenta, più degli altri indici che illustrano la carriera universitaria, il ponte tra le istanze di formazione e quelle di istruzione.

Risulta poi interessante il fattore di genere, poiché un altro inibitore è il genere femminile. Il miglioramento delle competenze è fra le donne, infatti, inibito

⁹⁴ Come accennato nel paragrafo 2 e chiarito nella nota 78, procedendo per via indiziaria, si può dire che il supporto economico fornito dalla famiglia d'origine, in un caso, e dalle forme di supporto agli studi, dall'altra, giocano un ruolo importante anche nell'acquisizione di competenze. C'è infatti da notare che una parte dei tirocinanti proveniente dalle fasce di reddito più basse usufruiscono della borsa di studio e dall'esonero dalle tasse attraverso l'agenzia per il diritto allo studio della Regione Lazio (Lazioadis). Per questi studenti/laureandi l'esigenza di spendere il proprio tempo al meglio rispetto alla durata degli studi (accedendo anche alle annualità fuori corso messe a disposizione dalla stessa agenzia) e di uscire con un'esperienza universitaria completa facilita di fatto il miglioramento delle competenze in misura maggiore rispetto ai colleghi di fasce più alte.

del -51% rispetto agli uomini. Bisogna aggiungere una precisazione circa la probabilità che le donne non presentano miglioramenti durante il corso del tirocinio (cfr. Tab. 4. 19), poiché riportano livelli di competenze già alte all'inizio del tirocinio.

Tab. 4. 19 – Stato di acquisizione di competenze trasversali (a quattro modalità) per il genere (%)

		Genere		Totale
		Maschio	Femmina	
Stato di acquisizione delle competenze trasversali	Stabile con livello basso	24,7	20,3	268 21,7
	Stabile con livello alto	21,0	16,4	221 17,9
	Migliorato con livello basso	17,8	28,0	304 24,7
	Migliorato con livello alto	36,4	35,3	440 35,7
Totale		409	824	1233
		100,0	100,0	100,0

p<0.002

C'è infatti da notare che l'indice di risultato dell'acquisizione di competenze è stato usato in due varianti: uno che dà conto del miglioramento/non miglioramento (come suindicato, cfr. p. 86) e l'altro a quattro modalità che dà conto dei diversi livelli di miglioramento/non miglioramento intermedi riportati dagli intervistati.

4.5 Analisi dei profili di lavoratori in entrata nel mondo del lavoro

Concentrando ora l'attenzione sul secondo livello di risultato, ovvero quello relativo alla situazione occupazionale, e tentando di rilevare i fattori che determinano l'occupazione/disoccupazione dei tirocinanti, ci si è soffermati primariamente sulla tipologia di lavoratore in entrata nel mondo del lavoro. Tale tipologia è stata ottenuta con le variabili che indagano sull'esito del processo di apprendimento esperienziale:

- *avviato*: è stato occupato con inquadramenti contrattuali regolari e in mansioni coerenti con la propria formazione e il tirocinio Jobsoul. Il primo tipo è stato definito *avviato* poiché vi fa parte chi è entrato nel mondo del

lavoro attivamente, costruendo il proprio profilo professionale con contratti perlopiù regolari;

- *fluttuante*: è stato occupato perlopiù in mansioni coerenti con la propria formazione e il tirocinio Jobsoul ma con contratti di natura occasionale. Vi appartiene chi, pur avendo una forte precarietà occupazionale, riesce a proseguire nell'obiettivo di implementare con la propria preparazione le aspirazioni professionali attraverso occupazioni perlopiù pertinenti. In altre parole, appartengono a questo tipo coloro i quali entrano nel mondo del lavoro in maniera discontinua ma coerente con le proprie aspirazioni professionali;
- *disallineato*: è stato occupato in mansioni incoerenti con la formazione ma con contratti regolari. Il terzo tipo è stato definito *disallineato* poiché, pur cercando occupazioni coerenti, ha avuto per lo più occupazioni incoerenti con il proprio percorso di studi, a vantaggio di una situazione contrattuale maggiormente garantita;
- *marginale*: è stato occupato perlopiù in mansioni incoerenti, con la formazione e il tirocinio Jobsoul, e ha avuto prevalentemente contratti di natura occasionale. Il quarto e ultimo tipo è stato definito *marginale* poiché vi appartiene chi è in qualche modo trattenuto ai margini del mercato del lavoro (con contratti perlopiù stagionali, occasionali oppure in assenza di contratto) e in occupazioni che non prevedono l'utilizzo delle competenze maturate nella formazione universitaria.

Giunti a questo punto, è necessario soffermarsi sulle variabili che più di altre tendono a caratterizzare i diversi tipi, al fine di restituire ancora una volta il peso che per ciascuna di esse (anche di struttura) concorre a determinare il successo/insuccesso dei tirocinanti/lavoratori nel mondo del lavoro.

Al primo profilo appartengono i tirocinanti che hanno un buon andamento sulle principali variabili di successo, sia universitario sia di tirocinio. I cosiddetti *avviati* hanno riportato un buon andamento sulla produttività media annua sugli esami di profitto e un ottimo risultato rispetto alla principale variabile di profitto aziendale (riportano un livello di competenze trasversali non solo migliorato ma

anche alto). Hanno svolto inoltre un tirocinio attivo, dunque coerente dal punto di vista del loro avanzamento professionale, e seguito ovvero non necessariamente seguito dal referente aziendale (valor-test lievemente migliore per il tipo attivo e seguito 4,29 che per attivo e non seguito 3,28). Si può anticipare, dunque, che la formazione professionale e l'istruzione insieme contribuiscano a favorire un buon esito in termini di avvio al lavoro.

Altra caratteristica interessante per l'avvio al lavoro è la modalità di ricerca del lavoro. Il tipo *avviato* reputa più fruttuoso ricorrere ai legami informali, ricorrendo all'intermediazione di amici, conoscenti e parenti: tra i canali di ricerca del lavoro, è quello forse più legato alle conoscenze maturate durante il percorso universitario e alla propria cerchia amicale/famigliare. Questo tipo è associato positivamente al titolo di studio specialistico magistrale.

C'è da notare, inoltre, come il tipo *avviato* sia fortemente associato negativamente a chi non ha e non cerca lavoro e ha già ultimato gli studi con la laurea (con un *valor-test* negativo pari a -3,64). La porzione di chi cerca lavoro in modo non attivo non è rappresentata in questa porzione d'indagine poiché non riporta esperienze pregresse (successive al tirocinio e alla laurea) e non cerca attivamente lavoro al momento dell'indagine⁹⁵.

⁹⁵ Il tema della significatività della distinzione della popolazione tra attivi e inattivi è stato affrontato da molti punti di vista differenti. Clark e Summers (1979) mostrano che negli Stati Uniti i livelli di disoccupazione complessivi sono influenzati dalle frequenti transizioni tra le condizioni di disoccupazione e di non forza di lavoro: in particolare, molti *unemployment spells* terminano con una transizione verso l'inattività non a causa di un cambiamento nella scelta di partecipare, ma per la rigidità dei criteri adottati rispetto ai comportamenti reali. Altri studi, mostrano un modo alternativo per affrontare il problema dell'appartenenza alla «zona grigia» tra disoccupazione e non partecipazione che può essere invece sintetizzato sulla base delle storie lavorative dei singoli (ad esempio Flinn e Heckman, 1983; Jones e Riddell, 1999). Le transizioni tra le diverse condizioni del mercato del lavoro sono causate, quindi, in parte da eventi casuali, in parte dalle scelte e dai comportamenti concreti degli individui.

Tab. 4. 20 – Caratterizzazione del tipo Avviato⁹⁶ per i tirocinanti degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul

Variabile	Modalità caratteristica	% della modalità nel tipo	% della modalità nella popolazione	% del tipo nella modalità	Valor-test
Produttività media annua (esami di profitto)	Media	29,56	20,62	36,62	4,47
Titolo di studio (al momento del tirocinio)	Corso di laurea specialistico/magistrale	56,78	47,86	30,30	3,60
Competenze trasversali acquisite	Migliorate alte	42,40	34,39	31,49	3,48
Tipologia di tirocinio svolto	Attivo e seguito	24,02	49,23	33,13	4,29
	Attivo e non seguito	51,98	44,02	30,16	3,28
Canale di ricerca del lavoro precipuo	Contatti informali legati all'iniziativa personale	23,69	18,50	32,71	2,58
Canale di ricerca del lavoro precipuo	Contatti formali legati a iniziativa autonoma	35,45	41,87	21,63	-2,65
Capitale professionale della famiglia	Medio	19,14	25,16	19,43	-2,83
Competenze trasversali	Stabili basse	14,44	20,93	17,61	-3,40
Canale di ricerca del lavoro precipuo	Non cercano	1,52	5,17	7,52	-3,64
Produttività media annua (esami di profitto)	Alta	19,27	31,00	15,88	-5,42
Titolo di studio (al momento del tirocinio)	Corso di laurea triennale	19,95	32,50	15,67	-5,76
Tipologia di tirocinio svolto	Non attivo non seguito	7,05	19,20	9,38	-6,93

p<0.005

Il secondo profilo riporta tre variabili associate positivamente, ed è composto da quanti riportano un'entrata nel mondo del lavoro più complessa rispetto al tipo precedente. Questo profilo, definito come *fluttuante*, trova maggiori associazioni con la facoltà di Scienze della comunicazione e con il titolo di studio specialistico/magistrale ma, al contrario del precedente, ha una forte dotazione familiare in termini di capitale culturale. Sulla base del profilo e dei *valor test* negativi sappiamo che ha riportato un buon livello di competenze all'uscita del tirocinio e non è stato assunto direttamente dall'azienda del tirocinio. Il tipo

⁹⁶ I casi che compongono il profilo *avviato* sono 556 (effettivi 61) pari al 47% del totale di tirocinanti.

fluttuante è inserito quindi in percorsi professionali denotati da forti margini d'instabilità occupazionali, dinamica entrata e uscita dal mondo del lavoro, ed è associato ai tirocinanti della facoltà di Scienze della comunicazione. Come recenti studi suggeriscono (Isfol, 2010), le professioni estremamente diffuse nell'ambito delle funzioni e delle attività dei servizi riguardano, in senso lato, la *comunicazione*. In effetti, quelle relative alla comunicazione sono le funzioni che esercitano un notevole richiamo anche sui datori di lavoro: in particolare, in diversi ambiti come comunicazione e marketing, web editor e giornalismo. In questo senso, una folta schiera di neolaureati in materie affini ambiscono a questo settore (Lettere, Sociologia, Scienze Politiche, etc.) rendendo il bacino di candidati all'interno del quale le aziende possono scegliere sempre più ampio e diversificato.

Tab. 4. 21 – Caratterizzazione del tipo Fluttuante ⁹⁷ per i tirocinanti degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul

<i>Variabile</i>	<i>Modalità caratteristica</i>	<i>% della modalità nel tipo</i>	<i>% della modalità nella popolazione</i>	<i>% del tipo nella modalità</i>	<i>Valor-test</i>
Capitale culturale della famiglia	Alto	36,85	26,44	31,90	4,44
Facoltà d'appartenenza	Comunicazione	57,40	48,94	26,84	3,21
Titolo di studio (al momento del tirocinio)	Corso di laurea specialistico/magistrale	54,81	47,86	26,21	2,57
Tipologia di tirocinio svolto	Non attivo non seguito	14,42	19,20	17,19	-2,39
Facoltà d'appartenenza	Politiche	16,27	22,52	16,54	-2,85
Titolo di studio (al momento del tirocinio)	Post laurea	13,70	19,64	15,97	-2,93
Continuità lavorativa	Assunti nell'azienda del tirocinio	9,99	15,44	14,82	-2,99
Produttività media annua (esami di profitto)	Media	13,69	20,62	15,19	-3,39

p<0.008

Nel terzo gruppo si trova chi nel mercato del lavoro ha cercato un'occupazione coerente e probabilmente non l'ha ancora trovata oppure ha smesso di cercarla. Questo profilo, definito *disallineato*, è associato in prevalenza con chi

⁹⁷ I casi che compongono il profilo sono 293 (effettivi 293) pari al 24% del totale di tirocinanti.

non ha migliorato le competenze trasversali durante il tirocinio (ma restando su un livello basso) e ha contestualmente svolto un'esperienza di formazione poco stimolante in termini di attività e supervisione da parte dell'azienda.

Tab. 4. 22 – Caratterizzazione del tipo *Disallineato*⁹⁸ per i tirocinanti degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul

<i>Variabile</i>	<i>Modalità caratteristica</i>	<i>% della modalità nel tipo</i>	<i>% della modalità nella popolazione</i>	<i>% del tipo nella modalità</i>	<i>Valor-test</i>
Tipologia di tirocinio svolto	Non attivo non seguito	33,23	19,20	30,61	5,48
Competenze trasversali acquisite	Stabili basse	31,76	20,93	26,84	4,19
Capitale culturale della famiglia	Medio	51,33	40,47	22,43	3,55
Competenze trasversali	Migliorate alte	26,97	34,39	13,87	-2,54
Capitale culturale della famiglia	Alto	19,67	26,44	13,16	-2,59
Tipologia di tirocinio svolto	Attivo non seguito	29,98	44,02	12,05	-4,64
Assunzione	Assunti nell'azienda del tirocinio	5,03	15,44	5,77	-5,24

p<0.000

Nel quarto e ultimo gruppo si trova il cosiddetto tipo *marginale*. Si tratta di soggetti che hanno avuto un'esperienza di tirocinio non attiva e con scarsa supervisione da parte del tutor. Gli appartenenti a questo tipo hanno trovato successivamente lavoro prevalentemente attraverso contatti di natura informale e legati a conoscenze in ambito professionale, probabilmente grazie al supporto della famiglia. Difatti, seppur con una dotazione culturale familiare bassa, la capacità economica da parte della famiglia è elevata e permette la conoscenza in ambito professionale di contatti e referenti di prestigio che altrimenti non si avrebbero.

Si può appartenere a questo tipo, dunque, per due ragioni: si è ancora in formazione rispetto al proprio profilo professionale oppure, viste le possibilità economiche di sostentamento da parte della famiglia, si sperimenta ancora di tutto.

⁹⁸ I casi che compongono il profilo sono 226 (effettivi 42) pari al 19% del totale di tirocinanti.

Tab. 4. 23 – Caratterizzazione del tipo Marginale ⁹⁹ per i tirocinanti degli anni 2009/2010/2011/2012 inseriti nel tirocinio Jobsoul

<i>Variabile</i>	<i>Modalità caratteristica</i>	<i>% della modalità nel tipo</i>	<i>% della modalità nella popolazione</i>	<i>% del tipo nella modalità</i>	<i>Valor-test</i>
Tipologia di tirocinio svolto	Non attivo non supervisionato	38,34	19,20	16,77	4,73
Fascia di reddito della famiglia	Medio-alta	10,60	3,62	24,59	3,11
Capitale culturale della famiglia	Basso	45,42	33,09	11,53	2,76
Canale di ricerca del lavoro precipuo	Contatti informali legato a conoscenze in ambito professionale	45,79	34,47	11,16	2,43
Produttività media annua (esami di profitto)	Bassa	21,04	31,84	5,55	-2,35
Assunzione	Assunti in azienda diversa del tirocinio	27,21	38,64	5,91	-2,50
Fascia di reddito della famiglia	Medio-bassa	19,87	30,59	5,46	-2,53
Canale di ricerca del lavoro precipuo	Contatti formali legati a iniziativa autonoma	27,27	41,87	5,47	-3,19
Competenze trasversali	Migliorate basse	11,15	23,76	3,94	-3,27
Capitale professionale della famiglia	Alto	11,86	27,51	3,62	-3,85
Capitale culturale della famiglia	Medio	19,28	40,47	4,00	-4,68

p<0.000

⁹⁹ I casi che compongono il profilo sono 107 (effettivi 21) pari al 9% del totale di tirocinanti.

4.6 Analisi dei predittori della situazione occupazionale

L'analisi della regressione è qui orientata alla ricerca dei fattori che favoriscono l'occupazione dei tirocinanti, in termini di rapporti di probabilità. Anche qui si riportano brevemente le principali statistiche descrittive che delineano la bontà del modello¹⁰⁰ esaminato.

Nel complesso, i tirocinanti per cui viene stimata correttamente l'occupazione è dell'73%; il valore di λ è del 32%. Si nota inoltre una maggiore specificità (79%) del modello rispetto alla sensibilità (64%), legato alla maggiore frequenza, tra i tirocinanti Jobsoul, di occupati (53,4%) rispetto ai disoccupati (46,6%).

La probabilità di essere occupato è 2,3 volte superiore tra i tirocinanti che appartengono al tipo *avviato* rispetto ai tirocinanti appartenenti al tipo marginale (al netto degli effetti di tutte le altre variabili incluse nel modello). Dunque, essere avviati in un percorso lavorativo coerente e regolare denota una maggiore occupabilità rispetto a chi si trova in una posizione marginale del mercato del lavoro e tale da risultare discontinuo rispetto alle scelte lavorative.

L'influenza della facoltà di appartenenza risulta significativa. La probabilità di occupazione tra i tirocinanti di Economia è 4,3 volte superiore (pari al 240%) rispetto ai tirocinanti di Sociologia. Al contrario, sono inibitori le altre due facoltà, per cui la propensione all'occupabilità per Scienze della comunicazione e Scienze politiche è pari al -61% e -71% rispetto alla facoltà di Sociologia. Stando ai dati osservati, quindi, l'unica facoltà *virtuosa*, su entrambe le variabili dipendenti dei modelli di regressione, è Economia. Non è da escludere che ciò dipenda dalla maggiore richiesta di laureati in materia economico-finanziarie, come espone il rapporto McKinsey (2014).

¹⁰⁰ Rispetto alle principali statistiche della regressione logistica, si è in grado di affermare che il modello stimato possiede una buona accuratezza e un'ottima significatività, espressi rispettivamente dal test di verosimiglianza e dal chi quadro:

-2 log verosimiglianza	R ₂ di Cox e Snell	R ₂ di Nagelkerke	Chi quadro	Sig.
995,197	,255	,345	278,636	0,000

Tab. 4. 24 – Schema dei parametri della funzione di regressione logistica riferita per la situazione occupazionale¹⁰¹

Variabili	Modalità delle variabili indipendenti	B	E.S.	Wald	Sig.	Exp(B)	% corrette
Tipologia di lavoratore in entrata nel mondo del lavoro	Avviato/Marginale	,871	,290	9,025	,003	2,388	138,8
Canale di ricerca del lavoro utilizzato	Contatti formali (autonomi)/Contatti informali (conoscenze professionali)	,556	,190	8,527	,003	1,743	74,3
Tipologia di tirocinio universitario	Attivo e seguito/ Non attivo e non seguito	,774	,239	10,491	,001	2,168	116,8
	Attivo e non seguito/ Non attivo e non seguito	1,015	,243	17,419	,000	2,758	175,8
Stato di acquisizione di competenza	Migliorato Alto/ Stabile basso	,571	,235	5,891	,015	1,770	77
Tipologia di tirocinio universitario	Orientamento/ Curriculare	-,838	,193	18,779	,000	,433	-56,7
Facoltà d'appartenenza	Economia/ Sociologia	1,224	,364	11,289	,001	3,402	240,2
	Comunicazione/ Sociologia	-,930	,317	8,627	,003	,394	-60,6
	Scienze politiche/ Sociologia	- 1,240	,343	13,089	,000	,289	-71,1
Genere	Femmina/ maschio	-,763	,177	18,672	,000	,466	-53,4

¹⁰¹ Il metodo usato è lo Stepwise all'indietro (Wald), il quale permette di inserire le variabili esplicative una alla volta secondo la rilevanza esplicativa rispetto agli altri predittori (Fabbris, 1997). Infatti, la scelta del metodo all'indietro permette di inserire tutte le variabili all'interno del modello e di rimuovere solo quelle non esplicative per il modello.

Anche la tipologia di tirocinio aziendale presenta dei risultati interessanti: la probabilità di occupazione è pari rispettivamente a 2,1 volte (117%) e 2,7 volte (176%) superiore tra i tirocinanti che hanno frequentato un tirocinio aziendale *attivo e seguito* e un tirocinio *attivo e non seguito* rispetto ai tirocinanti che hanno frequentato un tirocinio *non attivo e non seguito*. Dunque, anche le modalità di svolgimento del tirocinio, seppur indirettamente, intervengono a caratterizzare lo status occupazionale.

Ancora un'altra variabile risulta importante nella caratterizzazione delle probabilità di occupazione: l'acquisizione di competenza. La propensione all'occupabilità è superiore di 1,7 volte tra quanti hanno riportato un miglioramento alto delle competenze rispetto ai tirocinanti che non hanno riportato miglioramenti nelle competenze e sono rimasti su un livello basso (al 77% delle probabilità in più). Queste osservazioni confermano l'ipotesi espressa all'interno del modello teorico (*Fig. 3.7*), secondo cui il risultato di primo livello (miglioramento delle competenze) influenza il risultato di secondo livello (situazione occupazionale).

La tipologia di tirocinio svolto rivela che la probabilità di occupazione è maggiore tra quanti frequentano un tirocinio curricolare. Le probabilità di occupazione è maggiore di 0,4 volte tra chi frequenta un tirocinio curricolare rispetto a chi frequenta un tirocinio d'orientamento. Ciò può voler dire che possedere già un tirocinio, e di qualità, all'interno del curriculum al momento dell'uscita dall'università, favorisce la propensione dei datori di lavoro ad assumere.

Altra variabile influente è il canale di reperimento del lavoro, il quale indica come le probabilità di occupazione sia pari, tra quanti hanno cercato lavoro attraverso i canali formali preposti (ad es. agenzie interinali, centri per l'impiego, etc.), al 74% dei tirocinanti che hanno invece cercato lavoro attraverso i canali informali legati a contatti nel mondo professionale.

Anche nel modello della situazione occupazionale risulta interessante il fattore di genere, poiché un inibitore è il genere femminile. La probabilità di occupazione è fra le donne, infatti, inibito del -53% rispetto agli uomini. Come i dati confermano, negli ultimi anni si è moltiplicato il numero di donne che producono risultati migliori nell'istruzione senza riportare simili risultati

nell'occupazione. In particolare, come riferito dallo studio sulle differenze di genere della *Rete Eurydice*, le donne hanno voti migliori sul diploma di scuola secondaria superiore che permette loro di scegliere l'iscrizione ai corsi universitari che desiderano, di abbandonare meno e di conseguire risultati migliori durante gli studi universitari (confermato anche in questa indagine, cfr. *Tab. 4. 19*). Nel rapporto della *Rete Eurydice* è confermata, inoltre, la minore possibilità di trovare occupazione e fare carriera da parte delle donne: in particolare, il rapporto è di una su dieci nell'avvio alla carriera di dirigente.

Rispetto alla retribuzione media mensile, invece, in direzione nettamente contraria rispetto ai dati del rapporto della *Rete Eurydice* citato in precedenza, i dati della presente indagine confermano un media delle retribuzioni maggiore per le donne che per gli uomini. Se complessivamente quindi il genere femminile possiede una propensione minore all'occupazione e all'acquisizione di competenze (cfr. *Tab. 4. 18*) - dovuta anche alla maggiore probabilità delle donne alla prosecuzione degli studi e all'uscita dal mondo del lavoro per dedicarsi alla famiglia -, la fetta di donne occupata al momento dell'indagine ha una retribuzione migliore rispetto ai colleghi uomini.

Tab. 4. 25 – Retribuzione media mensile per genere (%)

		Genere		Totale
		Maschio	Femmina	
Retribuzione media mensile	Fino a 500 euro	13,2	17,1	95 15,9
	Da 501 a 1500 euro	28,6	17,4	124 20,8
	Oltre 1500 euro	58,2	65,5	377 63,3
Totale		182	414	596
		100,0	100,0	100,0

p<0.000

Conclusioni

Alla luce di quanto emerso nei capitoli precedenti, è possibile delineare un quadro generale delle principali evidenze ampliando il punto di vista sull'argomento fin qui trattato e permettendoci di fornire alcuni possibili suggerimenti.

Innanzitutto, la rilevazione attraverso il questionario web, per quanto onerosa dal punto di vista della preparazione (la definizione delle domande e le rispettive aree problematiche di pertinenza sono state articolate all'origine con un forte sforzo nella gestione dei filtri, al fine di ridurre l'interpretazione e la discrezionalità dell'intervistato) ha permesso il raggiungimento di buoni risultati in termini di valutazione degli esiti e dei risultati. Da questo punto di vista, la gestione della rilevazione e dei *follow-up* ha seguito attentamente i complessi richiami della letteratura (Berge and Collins, 1996; Schmidt, 1997; Schaeffer e Dillman 1998; Zhang, 1999; Couper 2000; Quintano et al. 2000; Couper et al., 2001; Crawford, Couper e Lamias 2001; Klassen and Jacobs 2001; Vehovar et al. 2002), in particolare (cfr. 3.5):

- impostare il questionario su più pagine e creato pagine *ad hoc* per scale lunghe e/o complesse per ridurre l'abbandono (Couper et al., 1999);
- predisporre un piano di solleciti che non ha lasciato passare più di due giorni tra il primo il secondo (se necessario anche tra il secondo e il terzo) per ridurre l'espansione dei tempi di risposta (*ibidem*);
- redarre una lettera di presentazione dettagliata per informare gli intervistati sugli scopi e le istruzioni sui comandi per la compilazione (Heerwegh, 2005).
- personalizzare la lettera di presentazione dell'intervista (*ibidem*).
- predisporre l'uso di una barra di progresso interattiva (Couper et al., 2001);
- ridurre il tempo per il ritorno dei questionari (Berge and Collins, 1996; Schmidt, 1997; Zhang, 1999).

Inoltre, la familiarità con le tecniche e il servizio online nella popolazione indagata, appartenente ad una classe d'età inferiore ai 30 anni (Kwak e Radler, 2002) ha dato un ulteriore riscontro positivo, viste l'alta ricettività e l'assenza di mancate risposte.

Acquisiti così i dati, gli obiettivi principali con i quali ci si è misurati sono (cfr. 3.1):

- a) il funzionamento dei tirocini nelle diverse facoltà in indagine;
- b) il livello di soddisfazione espressa nei confronti del servizio nelle popolazioni di riferimento e se, di conseguenza, fosse possibile definire dei gruppi in cui l'intervento avesse degli esiti positivi e degli esiti negativi;
- c) i fattori che favoriscono il raggiungimento degli obiettivi dell'intervento.

Come delineato nel D.M. 509/99 (cfr. 1.2), l'obiettivo del tirocinio (D.M. 142/98) in relazione alla pratica universitaria è di implementare:

“Attività formative [Omissis] volte ad acquisire ulteriori conoscenze linguistiche, nonché abilità informatiche e telematiche, relazionali, o comunque utili per l'inserimento lavorativo professionali nel mondo del lavoro, nonché attività formative volte ad agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso, tra cui, in particolare, i tirocini formativi e di orientamento di cui al decreto del Ministero del Lavoro 25 marzo 1998, n. 142” (Gazzetta Ufficiale 4 gennaio 2000 n. 2).

Richiamando gli elementi più significativi emersi nelle pagine precedenti, come base per la formulazione di proposte integrative all'attuale sistema di gestione dei tirocini universitari, è innanzitutto necessario porre l'accento sulla diversità riscontrata nelle facoltà circa la qualità dei tirocini erogati (cfr. 4.3)

A livello particolare nell'ambito del tirocinio, esaminando la *Tipologia di tirocinio aziendale*, è interessante notare come il tipo *attivo e seguito* dia riscontri maggiori per le facoltà di Economia e di Scienze politiche. In particolare, i tirocinanti di queste due facoltà tendono ad accedere più frequentemente ad aziende/enti di grandi dimensioni (sia di natura privata sia pubblica). Sembrerebbe che in esse i tirocinanti siano più seguiti dal tutor e dagli altri dipendenti e più soddisfatti circa le attività svolte, probabilmente grazie all'adeguamento alle norme

e alle possibilità di accedere a esse date dall'ambiente. Essendo la dimensione dell'ente più grande (per numero di addetti) e disponendo dunque di una maggiore strutturazione al proprio interno, la struttura aziendale espone il tirocinante al proprio sistema valoriale/organizzativo in misura maggiore. È una dinamica che segue la *logica dell'appropriatezza*, sulla cui base gli attori definiscono il proprio contesto di azione, la propria identità e le aspettative connesse al ruolo ricoperto (Simon 1947; 1999; March, 1999; March e Olsen 1984; 1989). Infatti, la struttura organizzativa e la socializzazione ai ruoli aziendali rendono il tirocinante capace di elaborare scelte strategiche in accordo al tessuto organizzativo, rendendo pertanto il tirocinio proficuo per l'assolvimento dei compiti pattuiti nella convenzione formativa, e per ciò che concerne le conoscenze generali necessarie all'accesso alle informazioni riguardo la professione.

Tornando alla descrizione della *Tipologia di tirocinio aziendale*, si sottolinea come il mancato adeguamento alle norme dato dalla scarsa comunicazione, sia per gli emittenti sia per i riceventi, risulti meno ovvio per quel che riguarda i contesti di piccola dimensione e per i tirocini *attivi e non seguiti*. In questi casi, la comunicazione delle norme e dei valori trasmessi attraverso l'azienda dal tutor e dagli altri dipendenti (in quanto formatori) è ostacolata in parte dal mancato adeguamento *responsabile* al ruolo ad essi affidato. Conseguenza di ciò è la mancata comprensione delle regole e dei valori aziendali dei tirocinanti riceventi¹⁰², per lo più provenienti da Scienze della comunicazione. Alla base di tali discrepanze, una delle possibili motivazioni è la scarsa strutturazione delle norme all'interno della stessa azienda, con la conseguente mancanza di consapevolezza – da parte dei membri di essa – di essere ciascuno portatore dei valori dell'azienda nei confronti del tirocinante.

L'obiettivo, quindi, sarebbe quello di implementare – all'interno delle convenzioni di tirocinio – la comunicazione al tirocinante dei valori, della struttura e della *mission* aziendale (pur essendo alcuni tipi di norme informali di difficile comunicazione).

¹⁰² La descrizione dei fattori che intervengono a caratterizzare la *Tipologia di tirocinio universitario* è stata esposta in maniera dettagliata nel paragrafo IV.3 cui si rinvia.

I suggerimenti per le strutture aziendali di dimensioni inferiori, in ordine a questa evidenza, possono essere in particolare:

- fare in modo che il tutor universitario segua maggiormente il tirocinante nella formazione delle competenze specifiche legate alla professione, al fine di bilanciare gli oneri del tutor aziendale e, dunque, di aiutare il tirocinante nelle scelte strategiche da compiere all'interno della struttura;
- alla luce di ciò, far sì che la figura stessa del tutor universitario sia quanto più possibile coerente con il percorso del tirocinante (soprattutto per i tirocini di orientamento), di modo tale da fornire ad esso le informazioni e le linee-guida (ad esempio: fonti bibliografiche, esercitazioni pratiche, etc.) legate alla materia oggetto del tirocinio, di cui al punto precedente.

Tab. 5. 26 – Tipologia di tirocinio aziendale per facoltà di appartenenza (%)

		Facoltà d'appartenenza				Totale
		Economia	Scienze della comunicazione	Scienze politiche	Sociologia	
Tipologia di tirocinio aziendale	Attivo e seguito	53,2	28,2	44,3	25,7	471 36,8
	Attivo non seguito	35,5	50,6	37,6	43,6	563 44,0
	Non attivo e non seguito	11,3	21,2	18,1	30,7	246 19,2
Totale		265 100,0	627 100,0	287 100,0	101 100,0	1280 100,0

p<0.000

Per l'ultimo tipo (*non attivo e non seguito*) vale parzialmente quanto esposto in precedenza circa la rilevanza della trasmissione delle norme e dei valori da parte del tutor e degli altri dipendenti, poiché anche altre variabili di trattamento concorrono a definire questa tipologia di tirocinio aziendale in maniera del tutto negativa, rispetto alla dimensione della qualità del tirocinio (produttività, sostegno (economico) dell'esperienza e coerenza degli obiettivi formativi, cfr. 4.2, p. 95). In

questo caso, infatti, riflesso del Teorema di Thomas¹⁰³, entrerebbe in gioco il senso di inadeguatezza percepito all'interno dell'azienda ospitante, il quale va a incidere concretamente nella quotidianità aziendale dei tirocinanti. I tirocinanti stessi, dunque, percependosi al di sopra per alcune prove, non appaiono nemmeno in grado di sfruttare appieno le opportunità di crescita personale offerte dall'azienda e finiscono per avere un'esperienza totalmente negativa.

Al fine poi di valutare l'efficacia dei tirocini rispetto alla categoria interpretativa *miglioramento/non miglioramento* (cfr. 4.1) delle competenze attraverso le variabili di contesto esposte nel modello teorico (cfr. Fig. 3.7), dal modello di regressione (cfr. Tab. 4. 18) emerge che i principali fattori che favoriscono il miglioramento sono, nell'ordine:

- la tipologia di tirocinio aziendale *attivo e seguito* (pari a 11,6 volte il tirocinio non attivo e non seguito);
- il titolo di studio triennale (pari a 6,54 volte il titolo di studio post-lauream);
- l'appartenza alla facoltà di Economia (pari a 6,16 volte la facoltà di Sociologia).

In relazione alla dimensione del tirocinio aziendale *attivo e seguito*, è utile sottolineare come la coerenza dei tirocini con il corso di laurea del tirocinante rappresenti un plus: è da incentivare, infatti, la ricerca – da parte degli studenti – di esperienze di tirocinio quanto più possibile aderenti alle specificità del percorso di studi fino a quel punto intrapreso. Ampliando la dimensione, ed integrandovi la maggiore probabilità dei tirocinanti di fascia di reddito familiare più bassa ad acquisire competenze (cfr. Tab. 4. 18), il suggerimento qui è di incentivare questi soggetti a livello economico – tramite borse di studio e forme di sostegno al reddito –, di modo tale da permettere loro una maggiore continuità rispetto alla formazione universitaria, anche nel periodo immediatamente successivo al conseguimento del titolo di laurea.

¹⁰³ Per una caratterizzazione approfondita del tipo *non attivo non seguito* si rimanda alla Tab. 4. 16.

A livello particolare per la valutazione dell'efficacia del tirocinio rispetto all'occupabilità, dando primariamente riscontro alle evidenze emerse dal modello di regressione, emerge che i principali fattori che favoriscono l'occupabilità sono, nell'ordine:

- la provenienza dalla facoltà di Economia (3,4 volte superiore alla facoltà di Sociologia);
- lo svolgimento di un tirocinio aziendale di tipo *attivo e seguito* (2,12 volte superiore al tirocinio *non attivo e non seguito*);
- rientrare nel tipo *avviato* di lavoratore in entrata nel mondo del lavoro ¹⁰⁴ (2,39 volte superiore ad un lavoratore appartenente al tipo *marginale*).

È dunque necessario precisare che a livello intermedio, il *miglioramento/non miglioramento* delle competenze partecipa a modificare il curriculum dei lavoratori in entrata nel mondo del lavoro influenzando, di fatto, la situazione occupazionale in positivo.

Tab. 5. 27 – Tipologia di lavoratore in entrata nel mondo del lavoro per stato di acquisizione di competenze trasversali (%)

		Stato di acquisizione di competenze trasversali		Totale
		Migliorati	Non migliorati	
Tipologia di lavoratore in entrata nel mondo del lavoro	Avviato	37,2	30,4	326 34,2
	Fluttuante	34,4	26,0	293 30,8
	Disallineato	20,5	28,0	226 23,7
	Marginale	7,9	15,6	107 11,2
Totale		541	411	952
		100,0	100,0	100,0

p<0.000

¹⁰⁴ Come c'era ci si aspettava (cfr. par 3.5), non tutti i tirocinanti intervistati avevano un'occupazione al momento dell'indagine. Si è dunque tenuto conto della sintesi dei diversi percorsi intrapresi attraverso la *Tipologia di lavoratore in entrata nel mondo del lavoro* che è stato oggetto di trattazione specifica nel paragrafo 4.5 cui si rinvia.

A livello generale è, dunque, possibile evidenziare delle linee di intervento al fine di migliorare l'attuale sistema di formazione e orientamento al lavoro universitario:

1. la promozione di una serie di incentivi di natura economica (borse di studio; progetti di inserimento; forme di sostegno al reddito; etc.) che permettano agli studenti/laureati di proseguire coerentemente col percorso di studi, nella transizione al lavoro e durante il primo periodo d'inserimento in azienda;
2. tali incentivi possono essere forniti agli studenti che abbiano innanzitutto concordato con il tutor universitario (vale a dire una figura preposta dalla struttura universitaria) un programma di ricerca di lavoro basato su un insieme di aziende coerenti col percorso di studi e che in seguito, tramite il tutor universitario, abbiano contattato le singole aziende e superato la fase di selezione iniziale di una delle aziende presenti nel programma. Il fine è incoraggiare l'attivazione responsabile nella ricerca del lavoro e al contempo una consapevolezza delle proprie aspirazioni;
3. la somministrazione di una serie di questionari diacronici (prima della ricerca del tirocinante e a chiusura dell'esperienza di tirocinio) ad aziende che vogliano effettuare ricerca di candidati all'interno dei canali universitari. Tali questionari avrebbero lo scopo di monitorare le esigenze delle aziende e porre il focus sulle competenze che esse ricercano;
4. la somministrazione, dall'altro lato, di questionari diacronici (prima dell'inizio di un tirocinio e dopo la sua conclusione) ai tirocinanti;
5. una maggiore responsabilizzazione della figura dei tutor universitari (che possono essere sia professori universitari sia personale preposto dall'università), che seguano maggiormente il tirocinante nella formazione delle competenze, indirizzandolo inoltre nelle scelte strategiche da compiere all'interno dell'azienda;
6. la disponibilità del tutor universitario (soprattutto per i tirocini di orientamento) a fornire al tirocinante le informazioni e le linee-guida (ad esempio: fonti bibliografiche, esercitazioni pratiche, etc.) legate alla materia oggetto del tirocinio, e possibilmente tratte anche dai questionari

somministrati precedentemente alle aziende. Per conseguire tale punto, la figura di tutor universitario deve essere quanto più possibile coerente con la materia del tirocinio.

Nello specifico, i punti 1) e 2) fanno riferimento alla possibilità che i tirocinanti più motivati a implementare un percorso professionale coerente riescano con maggiori probabilità a migliorare le competenze trasversali durante il corso del tirocinio e a trovare con più probabilità, poi, occupazione se opportunamente aiutati¹⁰⁵. Ciò in ragione del presupposto che tanto più è forte la responsabilità individuale del soggetto sottoposto al beneficio, tanto maggiore è il successo dell'attivazione stessa.

La nozione di attivazione è centrale per la Strategia Europea per l'Occupazione promossa a partire dal 1997 (di cui si argomenta nel cap. 1 riguardo il D.M. 142/98) ed è una delle condizioni che favorisce l'erogazione dei fondi destinati a tale scopo, poiché assume che i meccanismi di finanziamento e di assegnazione delle risorse possano servire all'obiettivo di incoraggiare la creazione di occupazione (Van Berkel e Møller, 2002; Valkenburg, 2005; Villa, 2007). Tali meccanismi corrispondono a dei comportamenti concreti di attivazione e di partecipazione attiva alla propria formazione. La Strategia europea tenta, quindi, di superare le tradizionali forme *passive* di assistenza economica (a livello generale, ad esempio, sussidi minimi, la cassa integrazione, la mobilità, il prepensionamento, etc.), proponendo maggiori livelli di responsabilità e attivazione individuale.

La proposta che si è avanzata nei punti suindicati, nella direzione della Strategia Europea per l'Occupazione, avrebbe l'obiettivo di definire gli incentivi economici come forme di attivazione concreta, più che come forme di sussidi al reddito. Per tale ragione, gli incentivi destinati agli studenti e/o laureati

¹⁰⁵ Come è stato evidenziato, i modelli di regressione sui risultati di primo e di secondo livello (*Acquisizione di competenze e Situazione occupazionale*, cfr. Tab. 4. 18 e Tab. 4. 24) ribadiscono come la *Fascia di reddito familiare* concorra a favorire le probabilità di implementare risultati positivi tra coloro che hanno minori sostegno economico dalla parte della famiglia di origine. Ne consegue che un programma di incentivi nella transizione università-lavoro dovrebbe tener conto della diversa capacità economica dei soggetti sottoposti, distribuendo le risorse non solo sulla base del percorso universitario ma anche delle relative possibilità economiche.

diventerebbero forme di sostegno selettive, soggette a condizionalità, di durata limitata e di importo inferiore alle aspettative¹⁰⁶.

In primo luogo, la personalizzazione degli interventi, basata su specifici target, aiuterebbe l'esperienza formativa, definendo all'origine sia gli obiettivi formativi individuali sia le inclinazioni professionali (Valkenburg, 2005). In secondo luogo, la condizionalità degli incentivi solleciterebbe l'emersione di un maggior senso di responsabilità individuale e una maggiore comprensione delle norme e dei valori emergenti nell'attuale panorama lavorativo. Le norme e i valori che regolano il mercato del lavoro attualmente, in particolare per la classe di soggetti cui l'intervento di politica attiva è proposto, impongono una maggiore capacità di elaborare scelte razionali nella gestione delle risorse e una maggiore capacità di sviluppare scelte strategiche sia in ordine alla propria realizzazione personale sia in ordine alla gestione aziendale ed organizzativa.

Come risulta chiaro, i punti 3) e 4), all'interno delle linee di proposte suindicate, rispondono all'esigenza, invece, di monitorare l'andamento dell'intervento, sia all'inizio sia alla fine di esso e per entrambi gli *stakeholder* implicati nel processo di formazione. Queste proposte rispondono a tre diverse esigenze:

- monitorare i tirocini svolti all'interno della struttura universitaria;
- essere a conoscenza degli elementi che generano criticità, ovvero la sospensione del servizio oppure la revoca degli incentivi (nell'ottica del miglioramento continuo e dell'accesso al giudizio degli utenti inseriti nel programma)¹⁰⁷;

¹⁰⁶ Allo stesso tempo, attraverso la definizione dei criteri selettivi e di condizionalità per l'erogazione del servizio si renderebbe possibile la definizione dei criteri di ammissibilità all'intervento, cosa che al momento non è prevista secondo le norme e la struttura di *placement* universitario. In tal modo, si renderebbe inoltre possibile l'analisi dell'effetto medio avuto sui soggetti sottoposti, come lo scarto tra i soggetti non sottoposti all'intervento e quelli sottoposti (sapendo esattamente quali sono le caratteristiche sia dei primi sia dei secondi). Al momento infatti, come evidenziato precedentemente (cfr. par. 3.3.1) i criteri di ammissibilità non sono definiti e non è prevista un'unica banca dati che definisce quali studenti e quali laureati partecipino all'intervento e quali no. Da questo punto di vista, la proposta sarebbe quella di promuovere l'integrazione delle banche dati per l'attivazione di tirocini su tutto il territorio nazionale e attraverso tutti gli enti promotori presenti a livello regionale.

¹⁰⁷ Qui si intende un monitoraggio continuo e partecipato finalizzato a quello che Pennisi definisce come una delle condizioni più importanti per l'efficacia della valutazioni, il

- poter contare su una base informativa completa per la valutazione periodica sia dell'acquisizione sia della coerenza delle attività formative.

In ultimo, i punti 5) e 6), riguardando preminentemente il ruolo del tutor universitario, puntando l'attenzione sulle capacità professionali di *orientamento* e di *counseling* del personale preposto dalla struttura universitaria e al potenziamento dell'azione della struttura universitaria anche in termini di animazione territoriale (ricerca delle aziende sul territorio). Dunque, da un lato è auspicabile che l'intervento sia negoziato direttamente con l'utente interessato dal servizio, e dall'altro che il personale amministrativo preposto sia informato e attento alle specifiche esigenze del territorio. Il ruolo del tutor universitario potrebbe essere dunque quello di assicurare il passaggio da un luogo all'altro della formazione, sollecitando l'emersione di competenze e di conoscenze professionali e di garantire il rispetto degli obiettivi preposti durante il corso della formazione in azienda¹⁰⁸, attraverso la comunicazione diretta con il tutor aziendale.

Come rilevato (*Tab. 5. 28*) nella popolazione indagata, la presenza del tutor universitario è complessivamente limitata (sommando le modalità "Solo all'inizio e alla fine" e "Mai" si ottiene un valore pari al 69,8%). In particolare, la frequenza dei contatti con il tutor universitario durante il corso dei tirocini d'orientamento è decisamente minore (46,4%) rispetto alla frequenza registrata nei tirocini curriculari.

cui scopo è l'inclusione nel processo decisionale di chi possiede il potere di veto e/o di azione al fine di attuare una ricognizione degli interessi degli attori sociali in gioco (2007).

¹⁰⁸ Allo stato attuale, il sistema di formazione al lavoro promosso all'interno delle quattro facoltà indagate sembrerebbe ancora poco maturo. Vale a dire che le norme e le procedure concepite come strumenti per raggiungere certi scopi diventano per il funzionario burocratico fini in sé. Ciò significa che seguire con precisione e scrupolo le regole (ad es. attivazione delle convenzioni, assistenza degli studenti, ricerca degli enti, etc.) diventa più importante che conseguire i risultati della organizzazione stessa (attivazione degli studenti, creazione di un piano formativo su misura). Tali inefficienze sono riscontrabili nel campione di tirocinanti indagati maggiormente per i tirocini d'orientamento per cui il tutor universitario ha un ruolo accessorio (e a volte stabilito d'ufficio). Da questo punto di vista, l'indagine ha messo evidenziato che

Tab. 5. 28 – Frequenza dei contatti con il tutor universitario durante il tirocinio per tipologia di tirocinio universitario (%)

		Tipologia di tirocinio universitario		Totale
		Orientamento	Curriculare	
Frequenza dei contatti con il tutor universitario durante il tirocinio	Regolarmente	22,7	19,7	276 21,6
	Saltuariamente	8,2	9,4	110 8,6
	Solo all'inizio e alla fine	22,8	38,0	361 28,2
	Mai	46,4	33,0	532 41,6
Totale		821 100,0	458 100,0	1279 100,0

p<0.000

È evidente come l'orientamento universitario giochi un ruolo importante nella strutturazione del percorso individuale degli studenti e dei laureati in uscita dall'università. Questo aspetto pone l'attenzione sul ridefinire l'identità dell'istruzione superiore e del rapporto università-società (cfr. par. 2.2): l'auspicio sarebbe quello di riferirsi al processo di formazione aziendale come una negoziazione dei significati dell'esperienza formativa e di potenziamento delle strategie di *acquisizione* degli utenti che vi partecipano attraverso un rapporto diretto con il territorio (e con le aziende).

Nota metodologica

1. Definizione dei profili con Spad

La ricodifica e l'associazione tra i due file (amministrativi Job Soul e Infostud) è stata operata con il software statistico Spad, con lo scopo di definire il gruppo d'individui secondo ognuna delle modalità delle variabili caratterizzanti. La logica di SPAD è applicata al trattamento statistico di grandi e intensive quantità di dati statistici. In particolare il principio che regola l'associazione tra modalità è il seguente: su una popolazione di n individui, osservando la P variabile *continua*:

$$x_1, x_2, \dots, x_p \text{ (l'età, lo stipendio, il reddito, ...)}$$

e la q variabile *nominale*:

$$y_1, y_2, \dots, y_p \text{ (sesso, status socio-culturale, diploma,...)}.$$

Se interessa un gruppo particolare di individui tale procedura mette nelle condizioni di rispondere alla domanda: come classificare le variabili importanti che maggiormente caratterizzano il gruppo di individui k ? Anche in questo caso si tiene in considerazione l'assunto classico dei test: tanto più è bassa la probabilità tanto più bisognerà mettere in discussione l'ipotesi di selezione casuale - l'ipotesi è nulla. La stessa logica di classificazione delle variabili continue per variabili nominali si applica alle variabili nominali per le variabili nominali.

Per la lettura delle tabelle è necessario dire che: le modalità riportate nelle tabelle seguono in ordine di valor test decrescente, le modalità che presentano attrazione o repulsione nei confronti del tipo. Questo significa che le modalità con il valor test positivo sono le modalità caratteristiche, che presentano attrazione statistica con il tipo. Di converso le modalità con valor test negativo sono le modalità statisticamente associate che presentano repulsione con il tipo.

2. Ponderazione dei casi

Per correggere l'effetto delle mancate risposte, sotto l'ipotesi che l'autoselezione del campione da essa indotta non sia casuale ma sia più frequente in alcuni strati della popolazione rispetto ad altri si è ricorso alla post-stratificazione. I pesi da attribuire alle variabili strutturali sono in genere sviluppati in una serie di tappe al fine di compensare le ineguali probabilità di selezione, di mancata risposta e di fluttuazioni nel campionamento per alcuni valori noti della popolazione oggetto d'indagine (Brick e Kalton, 1996). I valori noti nella popolazione d'indagine in questo caso di post-stratificare sono il *Genere*, la *Facoltà di appartenenza* e la *Tipologia di tirocinio universitario* (curriculare e d'orientamento). Il metodo scelto per la procedura di ponderazione è il *raking*, una procedura iterativa proporzionale che prende in considerazione il totale della riga del campione con i totali di riga del campione atteso. Il software usato per applicare la procedura è stato R. Anche altri software danno la possibilità di implementare un sistema di post-stratificazione e di ponderazione dei dati, come ad es. Stata, SAS, Genesee, ma solo R è interamente *open source* e include i manuali introduttivi alla sintassi di programmazione.

Per iniziare, il primo passo è stato quello di imporre che le probabilità di risposta siano uguali per tutti gli elementi di popolazione all'interno delle celle (Kalton e Maligalig, 1991). Il codice usato per avviare la procedura è stata:

```
“prova_pesi<-svydesign(ids=~id, data=prova)”
```

Dove “*svydesign*” sta per *survey.design* che utilizza il metodo della linearizzazione di Taylor e serve per costruire l'oggetto specifico sul quale calibrare le funzioni. Il secondo passo è stato ponderare ogni totale di riga del campione con il totale del campione atteso: quest'ultimo non è altro che il campione che avremmo avuto se ogni soggetto della popolazione d'indagine avesse avuto la stessa probabilità d'inclusione nel campione. Si è così impostata la sintassi del metodo *raking* che ha previsto il calcolo di tutti i marginali di riga del campione atteso:

```
“marginali.genere<-data.frame(genere=c(1,2), genere=c(132,81))”
```

```
marginali.stcicst<-data.frame(stcicst=c (1,2), stcicst=c (153,79))  
marginali.facolta<-data.frame(facolta =c (1,2,3,4), facolta=c (47,120,53,17))”
```

Successivamente la procedura avviata attraverso “rake”¹⁰⁹ ha permesso l’estrazione dei pesi, calcolando i pesi di calibrazione per ogni “id” precedente inserito attraverso la funzione *survey.design*:

```
“pesi<-rake(prova_pesì,list(~genere,~stcicst,~facolta), list(marginali.genere,  
marginali.stcicst, marginali.facolta))”
```

Le tabelle che seguono rappresentano le distribuzioni di frequenza delle variabili strutturali prese in considerazione per l’analisi. In particolare, le prime tre raffigurano le distribuzioni di frequenza per il campione osservato mentre le altre tre successive rappresentano le distribuzioni di frequenza che avremmo avuto se fossero state estratte esattamente 238 unità con un campionamento casuale semplice. Come si ha modo di vedere dalle tabelle, la ponderazione ha poi permesso di ricalibrare i pesi delle variabili secondo i valori della popolazione originaria. Una volta calcolata la variabile “*Pesi*” e inserita nel database creato in Spss, abbiamo “pesato” il campione per la variabile moltiplicativa. Per approfondimenti in senso tecnico sul calcolo degli stimatori usati per la correzione dei pesi nella regressione logistica realizzata sui dati della survey web si rimanda alla letteratura statistica specializzata (Fuller, 1966, Skinner e Mason 2012).

¹⁰⁹ Le funzioni *rake* e *postStratify* gestiscono unicamente variabili ausiliarie di tipo qualitativo, mentre funzione *calibrate* consente l’uso di variabili ausiliarie sia qualitative che quantitative (eventualmente continue).

Tab. 6. 29 – Distribuzione di frequenza delle principali variabili strutturali prima e dopo la ricalibrazione

Facoltà d'appartenenza		
	Frequenza	Percentuale valida
Economia	40	16,9
Comunicazione	112	47,3
Politiche	56	23,6
Sociologia	29	12,2
Totale	237	100,0

Genere		
	Frequenza	Percentuale valida
Maschio	69	29,1
Femmina	168	70,9
Totale	237	100,0

Tipologia di tirocinio universitario		
	Frequenza	Percentuale valida
Orientamento	158	66,7
Curriculare	79	33,3
Totale	237	100,0

Facoltà d'appartenenza		
	Frequenza	Percentuale valida
Economia	265	20,7
Comunicazione	626	48,9
Validi Politiche	288	22,5
Sociologia	100	7,8
Totale	1279	100,0

Stato del ciclo di studi			
		Frequenza	Percentuale valida
	Concluso	821	64,2
Validi	In corso	458	35,8
	Totale	1279	100,0

Facoltà d'appartenenza		
	Frequenza	Percentuale valida
Economia	57	23,9
Comunicazione	119	50,0
Politiche	45	18,9
Sociologia	17	7,1
Totale	238	100,0

Genere		
	Frequenza	Percentuale le valida
Maschio	88	37,2
Femmina	150	62,8
Totale	238	100,0

Tipologia di tirocinio universitario		
	Frequenza	Percentuale le valida
Orientamento	161	67,7
Curriculare	77	32,3
Totale	238	100,0

Genere		
	Frequenza	Percentuale valida
Maschio	426	33,3
Validi Femmina	853	66,7
Totale	1279	100,0

3. Creazione degli indici

Per molte delle variabili rilevate con la *survey web* è stata necessaria la creazione di indici sintetici. Per il *Capitale socio-culturale della famiglia e il Capitale socio-professionale della famiglia* a procedura di costruzione degli indici ha previsto l'ausilio degli indici tipologici. Secondo le consuete procedure di combinazione delle variabili ordinali, si è incrociato il *Livello di studio del padre* per il *Livello di studio della madre*.

Tab. 6. 30 – Livello d'istruzione del padre per livello d'istruzione della madre

Livello d'istruzione della madre		Licenza elementare	Scuola media inferiore	Scuola media superiore	Laurea di primo livello	Laurea di secondo livello	Dottorato di ricerca, scuola specializz. e master
Livello d'istruzione del padre	Licenza elementare	1	1	1	1	2	2
	Scuola media inferiore	1	1	1	2	2	2
	Scuola media superiore	1	1	2	2	2	3
	Laurea di primo livello	1	2	2	3	3	3
	Laurea di secondo livello	2	2	3	3	3	3
	Dottorato di ricerca, scuola specializz. e master	2	2	3	3	3	3

La combinazione delle due variabili ha dato luogo ad un'altra variabile chiamata Capitale culturale della famiglia di origine a tre modalità: basso/medio/alto.

Per altre variabili è stata seguita una procedura di sintesi semplice (ad es., attraverso, quartili, media, etc). Gli indici per cui si è richiesta l'adozione di procedure di ricodifica sono: la *Motivazione allo svolgimento del tirocinio/stage*, il *Canale di ricerca del lavoro preferenziale*. Nel caso del canale di ricerca del lavoro

più fruttuoso si è troncato l'indice a tre modalità che riassumono tre alternative mutuamente esclusive: in un caso, che si riferissero ad istituzioni formali preposte alla ricerca del lavoro come la lettura di annunci e le autocandidature e il ricorso ad agenzie per il lavoro, e nell'altro, a canali che si riferissero ad istituzioni di tipo informale come i contatti e le conoscenze nel mondo del lavoro, gli amici/conoscenti e i parenti. In questo caso, l'operazione di ricodifica non è stata particolarmente laboriosa dal punto di vista teorico, poiché la distribuzione di frequenza degli intervistati sulla variabile in oggetto rimandava a modalità afferenti le tre macro-aree: contatti formali/contatti informali con il mondo del lavoro.

Nel caso della *Motivazione allo svolgimento del tirocinio/stage*, avendo presente la letteratura evidenziata nel capitolo precedente (v. par. 3.3.1), si è ricorso a una ricodifica che tenesse in considerazione le tre alternative ordinali: pragmatica, funzionale e idealistica. Negli altri due indici si è ricorso al semplice conteggio del numero di canali di ricerca utilizzati per la ricerca del lavoro e del numero di attività extracurricolari svolte durante l'università.

Mentre per altri indici è stata necessaria qualche procedura più laboriosa di sintesi e si è ricorso all'analisi fattoriale, come ad esempio *l'Atteggiamento sul piano professionale da parte del tutor e all'Atteggiamento sul piano professionale da parte degli altri dipendenti*, *il Grado di soddisfazione per la ricompensa corrisposta durante il tirocinio/stage (crediti formativi e/o rimborso spese)*, *Grado di coerenza delle attività svolte durante il tirocinio/stage rispetto alla convenzione, al piano formativo e allo sviluppo professionale*, *il Livello di autonomia e progettualità nello svolgimento delle attività svolte*, *l'Indice di utilità dell'esperienza di tirocinio e dello sviluppo dei contatti lavorativi*.

La procedura che ha permesso la creazione degli indici attraverso l'analisi fattoriale, la quale prende in considerazione solo variabili rilevate attraverso scale cardinali o quasi cardinali, ha il vantaggio di massimizzare il livello di standardizzazione, garantendo, di fatto, risultati ampiamente univoci (Fraire, 1989, Nobile, 2008). La prima operazione che si è compiuta è stata standardizzare i valori delle variabili. La seconda è stata estrarre la prima componente, la quale riassume il massimo della varianza. Le variabili inserite nel computo dell'ACP sono state rilevate attraverso la medesima scala, per questo motivo con l'estrazione della

prima componente si ha già una quota molto alta di varianza e un autovalore maggiore a 1.

In seguito, allo scopo di riportare la componente estratta in forma ordinale (a solo tre modalità) si è ricorso alla *Cluster Analysis*, la quale ha il pregio di raggruppare la componente principale estratta in gruppi omogenei (Nobile, 2008). Attraverso il metodo di WARD si è creato prima una classificazione a 5 modalità (prima di eseguire il comando di Ward si è ordinata la variabile derivata dalle componenti), poi sono state unite le prime due modalità e le ultime due.

Le variabili su cui si sono svolte le operazioni appena descritte sono riportate nel questionario di valutazione nell'allegato A e sono: la domanda 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16 e 17. Le variabili unite nell'*Indice di utilità dell'esperienza di tirocinio e dello sviluppo dei contatti lavorativi* sono la domanda 12, 13, 14. Per maggiori dettagli in senso tecnico si rimanda ad approfondimenti specialistici (Marradi, 1976, Di Franco, 1997 e 2001, Di Franco e Marradi, 2003).

3.1 Indice di acquisizione di competenze

Per la costruzione dell'indice tipologico di acquisizione di competenza si è proceduto prima attraverso la deflazione, che ha permesso la correzione dei punteggi estremi (sia negativi sia positivi) poi si è accorpati gli item (di seguito riportati) in due sole variabili secondo i tempi T_1 e T_2 .

Tab. 6. 31 – Statistiche descrittive delle competenze trasversali

	Media	Dev. std.
1. Uso di strumenti informatici generici	8,14	1,810
2. Utilizzo a strumenti informatici specifici (analisi dati, uso di Excel, montaggio video Photoshop, etc.)	7,51	2,139
3. Comunicazione in lingue straniere	6,47	2,343
4. Gestione e implementazione banche dati	5,90	2,728
5. Gestione processi di comunicazione, informazione e promozione	6,72	2,432
6. Uso di strumenti telematici	7,12	2,329
7. Gestione dei rapporti con i colleghi	8,18	1,831

Dopodiché, incrociando le due variabili si è classificato. I casi disposti sulla diagonale principale, definiti come stabili e/o non migliorati, sono stati divisi secondo la dicotomia *alti*, se possedevano punteggi superiori a 6, e *bassi* se riportavano valori inferiori al 5. I migliorati sono invece stati raccolti sotto la diagonale principale, utilizzando i piccoli spostamenti per decifrare un miglioramento *basso* oppure *alti* se di più ampia misura. Mentre, tutti i casi sopra la diagonale principale sono stati inseriti tra i mancanti, poiché le competenze trasversali non possono subire regressione (cfr. par. 3.4.1).

Tab. 6. 32 – Competenze in uscita per le competenze in entrata

	Competenze in entrata										Totale
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	6	0	1	0	1	0	0	1	0	0	9
2	3	4	1	0	0	0	0	0	0	0	8
3	3	5	10	1	0	0	0	0	0	0	19
4	1	3	8	16	1	0	0	0	0	0	29
5	1	1	8	11	14	0	0	0	0	0	35
6	1	2	1	8	12	13	2	0	0	0	39
7	0	2	2	2	10	14	16	0	0	0	46
8	0	0	1	0	3	9	9	8	0	1	31
9	1	0	0	0	2	3	3	3	2	0	14
10	0	0	0	1	0	0	1	3	2	1	8

3.2 Indice Tipologia di tirocinio aziendale

La stessa procedura seguita per la creazione degli indici attraverso l'analisi fattoriale è stata seguita per riassumere le variabili di trattamento (v. modello III.8). La prima operazione compiuta in Spad è stata estrarre le prime due componenti, le quali riassumono il massimo della varianza. Sono state scelte due componenti poiché entrambi fornivano un contributo utile al fine interpretativo. La varianza rivalutata fornisce un ottimo contributo: soltanto l'80% si riferisce al primo fattore, mentre 8% si riferisce al secondo.

Tab. 6. 33 – Autovalore rivalutato per le prime 4 componenti

Numero	Valore proprio	%	% cumul.	Autovalore	Autovalore rivalutato
1	0,3762	31,10	31,10	79,5	79,53
2	0,1584	13,09	44,20	9,01	88,51
3	0,1517	12,54	56,74	6,20	94,71
4	0,1276	10,55	67,29	3,10	97,81

Per agevolare l'interpretazione delle variabili categoriali che concorrono all'interpretazione dei fattori, si è creato una tavola sinottica riassuntiva. I valori esposti per ogni fattore rappresentano in maniera molto netta le variabili esplicative e attive che forniscono la sintesi fattoriale, da un lato, e quelle illustrative per l'interpretazione, dall'altro.

	Libellé	Effectif	Poids absolu	Distance à l'origine	Axe 1	
Variabili attive nella definizione dei fattori	Alta utilità	100	100	0,52893	-9,45	5
	Media utilità	70	70	1,18418	-1,00	
	Apertura da parte del tutor	134	134	0,14099	-14,84	3
	Apertura da parte dei dipendenti	132	132	0,15828	-10,71	4
	Alta autonomia	158	158	0	-16,98	2
	Alta progettualità	106	106	0,44239	-7,94	
	Alta coerenza	138	138	0,10792	-17,43	1
	Alta soddisfazione per la ricompensa	66	66	1,31656	-2,22	
	Oltre il 60% di ore supervisionate	115	115	0,3295	-9,13	6
	Variabili illustrative dei fattori	Basso reddito	80	80	0,91116	-0,14
Medio reddito		74	74	1,06612	1,22	
Alto reddito		52	52	1,94025	0,50	
Basso capitale culturale		81	81	0,88757	-4,09	1
Media produttività universitaria		49	49	2,12026	-0,86	
Alta produttività universitaria		71	71	1,15342	-0,07	
Tirocinio curriculare		79	79	0,93535	-1,57	
Economia		40	40	2,82232	-2,05	4
Da 2 a 4 mesi		91	91	0,68014	-2,68	
Fino a 23 anni		23	23	5,64752	-0,16	
Da 24 a 26 anni		102	102	0,49895	-0,97	
Professionale		59	59	1,5914	-0,82	
Grande		122	122	0,25322	-1,41	5
Funzionale		125	125	0,22314	-2,74	3
Idealistica		50	50	2,05786	-0,26	
Privata		127	127	0,20388	-3,24	2
Associazione		19	19	7,04699	-0,59	

1° Fattore

Il primo fattore rappresenta la qualità del tirocinio. In particolare, nel quadrante negativo si intercettano forti associazioni positive alta soddisfazione per l'esperienza svolta, con soddisfazione per la coerenza delle attività svolte, l'autonomia nello svolgimento delle attività, forte presenza del tutor e rispondenza del ruolo assegnato dall'università (apertura sul piano professionale e impegno massiccio di ore per la supervisione del lavoro, più del 60%), apertura professionale dei colleghi dell'ambiente di lavoro e utilità per la formazione universitaria e per lo sviluppo di contatti lavorativi. Al contrario, nel quadrante positivo si trovano i tirocini di scarsa qualità e opposti in tutte le caratteristiche interne suindicate.

Variabili
che
definiscono
il fattore

Come si legge dal prospetto su riportato e dalla proiezione degli assi, intercettano il fattore nel quadrante negativo le seguenti variabili illustrative, nell'ordine: il capitale culturale della famiglia (basso), la natura dell'ente ospitante (privata), la motivazione (funzionale), la facoltà (di economia) e la dimensione dell'ente ospitante (grande). Nel quadrante positivo si trovano, invece, le variabili illustrative con un peso positivo maggiore, nell'ordine: tipologia di tirocinio universitario (tirocinio d'orientamento), Capitale culturale (medio), Motivazione (pragmatica), Natura dell'ente ospitante (pubblica) (vede prospetto "*Valeurs-Tests des modalités actives et illustrative*").

	Libellé	Effectif	Poids absolu	Distance à l'origine	Axe 2	
Variabili attive nella definizione dei fattori	Alta utilità	100	100	0,52893	2,72	4
	Media utilità	70	70	1,18418	1,08	
	Media autornomia	69	69	1,21584	0,87	
	Alta autonomia	158	158	0	2,4	
	Media progettualità	102	102	0,49895	5,02	2
	Alta progettualità	106	106	0,44239	0,83	
	Alta coerenza	138	138	0,10792	3,32	3
	Bassa soddisfazione per la ricompensa	102	102	0,49895	2,7	
	Ore supervisionate: dal 21 al 60%	56	56	1,73023	10,17	1
Variabili illustrative dei fattori	Medio reddito (fascia di reddito)	74	74	1,06612	3,07	2
	Biennale (titolo di studio)	112	112	0,36512	3,35	1
	Comunicazione	112	112	0,36512	1,05	
	Sociologia	29	29	4,27217	2,2	3
	Da 27 a 30 anni (fascia d'età al momento del tirocinio)	89	89	0,7179	0,16	
	Oltre i 30 anni (fascia d'età al momento del tirocinio)	23	23	5,64752	0,69	
	Diploma professionale	59	59	1,5914	0,84	
	Dimensione ente ospitante media	32	32	3,7779	1,13	
	Motivazione: Funzionale	125	125	0,22314	1,18	
	Natura giuridicia: Associazione	19	19	7,04699	0,95	

2° Fattore	<p>Il secondo fattore rappresenta la qualità del tutoraggio. Attraverso il secondo fattore s'identificano i tirocini che ravvisano un χ^2 maggiore sul versante positivo con la mancanza di attività di tutoraggio (sia sulla quota di ore supervisionate sia sull'atteggiamento professionale) e le sole caratteristiche interne che denotano proattività personale (progettualità, coerenza e utilità). Nel quadrante negativo, di converso, si trovano tutte le variabili attive che denotano presenza di attività di tutoraggio (sia l'atteggiamento sul piano professionale degli altri dipendenti, che qui ha un peso negativo maggiore, e del tutor sia la quota di ore supervisionate) e mancanza di soddisfazione per le caratteristiche interne che denotano proattività personale.</p>
Variabili che definiscono il fattore	<p>Come si legge dal prospetto su riportato e dalla proiezione degli assi, intercettano il fattore nel quadrante positivo le variabili illustrative di</p>

seguito, nell'ordine: il titolo di studio (di durata biennale), la fascia di reddito (media, vale a dire superiore ai 25 mila euro annui) e la facoltà (Sociologia), Natura dell'ente ospitante (associazione). Nel quadrante opposto (negativo) si trovano le seguenti variabili illustrative, nell'ordine: Fascia di reddito (alto reddito), Titolo di studio (post lauream), Tipologia di tirocinio universitario (curriculare) e la facoltà (economia), Natura dell'ente ospitante (privata).

Di seguito si espongono dettagliatamente le partizioni raggiunte attraverso l'analisi dei cluster.

Classe: CLASSE 1 / 3 (Effectif: 85 - Pourcentage: 35.86)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	de la modalité dans la classe	de la modalité dans l'échantillon	de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
Associate positivamente							
Atteggimento professionale da parte dei dipendenti	Apertura	97,65	55,70	62,88	10,53	0,000	132
Atteggimento professionale da parte del tutor	Apertura	89,41	56,54	56,72	7,89	0,000	134
Quota di ore supervisionate dal tutor	Oltre il 60	80,00	48,52	59,13	7,28	0,000	115
Grado di autonomia nelle attività	Alta autonomia	80,00	66,67	43,04	3,18	0,001	158
Soddisfazione per la ricompensa corrisposta	Alta soddisfazione	42,35	29,11	52,17	3,17	0,001	69
Grado di progettualità nelle attività	Alta progettualità	58,82	44,73	47,17	3,13	0,001	106
Indice di coerenza delle attività svolte rispetto al piano formativo e l'università	Alta coerenza	71,76	58,23	44,20	3,05	0,001	138

Classe: CLASSE 1 / 3 (Effectif: 85 - Pourcentage: 35.86)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-Test	Histogramme
Atteggimento professionale da parte dei dipendenti	Apertura	10,53	*****
Atteggimento professionale da parte del tutor	Apertura	7,89	*****
Quota di ore supervisionate dal tutor	Oltre il 60	7,28	*****
Grado di autonomia nelle attività	Alta autonomia	3,18	*****
Soddisfazione per la ricompensa corrisposta	Alta soddisfazione	3,17	*****
Grado di progettualità nelle attività	Alta progettualità	3,13	*****
Indice di coerenza delle attività svolte rispetto al piano formativo e l'università	Alta coerenza	3,05	*****

Il primo gruppo identifica i tirocinanti che hanno avuto riscontri positivi e presentano associazioni con modalità che denotano qualità e la proficuità dell'esperienza e del tutoraggio. È stato così denominato come il gruppo del "attivo e seguito".

Classe: CLASSE 2 / 3 (Effectif: 104 - Pourcentage: 43.88)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	de la modalité dans la classe	de la modalité dans l'échantillon	de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
Associate positivamente							
Quota di ore supervisionate dal tutor	Dal 21 al 60	42,31	23,63	78,57	5,90	0,000	56
Atteggiamento professionale da parte dei dipendenti	Chiusura	65,38	44,30	64,76	5,70	0,000	105
Indice di coerenza delle attività svolte rispetto al piano formativo e l'università	Alta coerenza	71,15	58,23	53,62	3,46	0,000	138
Atteggiamento professionale da parte del tutor	Chiusura	54,81	43,46	55,34	2,99	0,001	103
Indice di utilità dell'esperienza	Alta utilità	51,92	42,19	54,00	2,55	0,005	100

Classe: CLASSE 2 / 3 (Effectif: 104 - Pourcentage: 43.88)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-Test	Histogramme
Quota di ore supervisionate dal tutor	Dal 21 al 60	5,90	*****
Atteggiamento professionale da parte dei dipendenti	Chiusura	5,70	*****
Indice di coerenza delle attività svolte rispetto al piano formativo e l'università	Alta coerenza	3,46	*****
Atteggiamento professionale da parte del tutor	Chiusura	2,99	*****
Indice di utilità dell'esperienza	Alta utilità	2,55	*****

Nel secondo gruppo confluiscono i tirocinanti che pur avendo un riscontro positivo su due caratteristiche rilevanti per l'efficacia interna dell'esperienza, la coerenza delle attività svolte e l'utilità rispetto alla formazione universitaria e alla creazione di contatti lavorativi, sono stati seguiti ma senza impegno totale da parte del tutor e dagli altri dipendenti. Questo gruppo è denominato del "attivo e non seguito".

Classe: CLASSE 3 / 3 (Effectif: 48 - Pourcentage: 20.25)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	de la modalité dans la classe	de la modalité dans l'échantillon	de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
Associate positivamente							
Indice di coerenza delle attività piano formativo e l'università	Bassa coerenza	64,58	13,92	93,94	10,10	0,000	33
Indice di utilità dell'esperienza	Bassa utilità	77,08	28,27	55,22	7,89	0,000	67
Grado di progettualità nelle attività	Bassa progettualità	47,92	12,24	79,31	7,31	0,000	29
Grado di autonomia nelle attività	Bassa autonomia	20,83	4,22	100,00	5,32	0,000	10
Quota di ore supervisionate dal tutor	Fino al 20	60,42	27,85	43,94	5,22	0,000	66
Atteggimento tutor	Chiusura	77,08	43,46	35,92	5,14	0,000	103
Atteggimento dipendenti	Chiusura	72,92	44,30	33,33	4,33	0,000	105

Classe: CLASSE 3 / 3 (Effectif: 48 - Pourcentage: 20.25)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-Test	Histogramme
Indice di coerenza delle attività rispetto al piano formativo e l'università	Bassa coerenza	10,10	*****
Indice di utilità dell'esperienza	Bassa utilità	7,89	*****
Grado di progettualità nelle attività	Bassa progettualità	7,31	*****
Grado di autonomia nelle attività	Bassa autonomia	5,32	*****
Quota di ore supervisionate dal tutor	Fino al 20	5,22	*****
Atteggimento professionale da parte del tutor	Chiusura	5,14	*****
Atteggimento professionale da parte dei dipendenti	Chiusura	4,33	*****

L'ultimo gruppo è composta dai tirocini che presentano caratteristiche interne tutte di segno negativo. Questo gruppo è stato denominato come del "non attivo e non seguito".

3.3 Indice tipologia di lavoratore in entrata nel mondo del lavoro

Al fine di elaborare l'indice di tipologico dei lavoratori in entrata nel mondo del lavoro si è incrociato la variabile precarietà occupazionale¹¹¹ e coerenza delle occupazioni pregresse¹¹².

		Situazione occupazionale pregressa		
		Stabilità occupazionale	Precarietà occupazionale	
Coerenza occupazioni pregresse	Coerenza	61	52	113
	Incoerenza	42	21	63
		103	73	176 ¹¹⁰

Tab. 6. 34 – Tavola di contingenza della coerenza della occupazioni pregresse per la situazione occupazionale pregressa.

<p>Tipo 1: Avviato (61 casi)</p>	<p>Sono stati occupati oppure sono attualmente occupati con inquadramenti contrattuali regolari e in mansioni coerenti con la propria formazione e il tirocinio job soul. Il primo gruppo è stato definito <i>avviato</i> poiché vi fanno parte chi è entrato nel mondo del lavoro attivamente costruendo il proprio profilo professionale fin dall'inizio e con contratti perlopiù regolari.</p>
<p>Tipo 2: Fluttuante (52 casi)</p>	<p>Sono stati occupati perlopiù in mansioni coerenti con la propria formazione e il tirocinio job soul ma con contratti di natura</p>

¹¹⁰ La numerosità riportata nella tabella si riferisce al campione effettivo senza ricalibrazione.

¹¹¹ Per elaborare l'indice tipologico di precarietà delle occupazioni si è incrociato il numero di occupazioni pregresse (anche se occupato) e la tipologia media di contratti avuti durante le occupazioni pregresse.

¹¹² Per elaborare l'indice tipologico di coerenze delle occupazioni pregresse si è utilizzata la variabile coerenza con la formazione universitaria e coerenza con il tirocinio. Nell'attribuzione dei casi alle modalità si è usato dare maggiore peso alla variabile di coerenza della formazione universitaria.

	<p>occasionale. Il secondo gruppo è stato definito <i>fluttuante</i> poiché vi appartiene chi pur avendo una forte precarietà occupazionale riesce a proseguire nell'obiettivo di implementare con la propria preparazione le aspirazioni professionali con occupazione perlopiù pertinenti. In altre parole, appartengono a questo gruppo coloro i quali entrano nel mondo del lavoro in maniera fluttuante ma pertinente con le proprie aspirazioni professionali.</p>
Tipo 3: Disallineato (42 casi)	<p>Sono stati occupati oppure sono al momento occupati in mansioni incoerenti con la formazione con contratti regolari. Il terzo gruppo è stato definito <i>disilluso</i> poiché hanno smesso di cercare occupazioni coerenti con il proprio percorso di studi a vantaggio di una situazione contrattuale più garantita.</p>
Tipo 4: Marginale (21 casi)	<p>Sono stati occupati perlopiù in mansioni incoerenti con la formazione e il tirocinio job soul e hanno avuto oppure hanno prevalentemente contratti di natura occasionale. Il quarto e ultimo gruppo è stato definito <i>marginale</i> poiché vi appartengono chi è in qualche modo trattenuto ai margini del mercato del lavoro (con contratti perlopiù stagionali, occasionali oppure in assenza di contratto) e in occupazioni che non prevedono l'utilizzo delle competenze maturate nella formazione universitaria.</p>

Tab. 6. 35 – Distribuzione di frequenza della tipologia di lavoratore in entrata nel mondo del lavoro (con ri-calibrazione)

	Frequenza	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Avviato	556	47,0	47,0
Fluttuante	293	24,8	71,8
Disilluso	226	19,1	90,9
Marginale	107	9,1	100,0
Totale	1183	100,0	

4. Regressione logistica

Nello studio di fenomeni complessi è importante cercare di stabilire delle relazioni tra variabili in un qualche modo legate all'oggetto della ricerca. Nelle indagini sui sistemi formativi, quest'ultimo aspetto assume un ruolo particolarmente rilevante ed è quindi cruciale ricorrere a modelli statistici e a metodi di studio che siano in grado di rappresentare adeguatamente i dati rilevati. La differenza essenziale (anche se non l'unica) tra la regressione logistica binomiale stepwise¹¹³. e la regressione lineare consiste nella natura della variabile dipendente; nel caso questa sia dicotomica (oppure dicotomizzata ai fini dell'analisi) non è, infatti, possibile ipotizzare una sua distribuzione normale: se Y è dicotomica la sua distribuzione è binomiale, dunque la sua stima dovrà variare tra 0 e 1 e non tra - infinito e + infinito come le stime della regressione lineare. Lo scopo della regressione logistica è quindi descrivere la relazione di dipendenza del possesso di un attributo dicotomico da una o più variabili indipendenti $(X_1, X_2, \dots, X_p)=X$, dove:

Y -> dicotomica
nominali, ordinali, cardinali

$(X_1, X_2, \dots, X_p)=X$ -> dicotomiche,

L'interpretazione sostantiva dei coefficienti β non è per nulla immediata, si tratta, infatti, di interpretare il logaritmo del rapporto di associazione (*odds ratio*) tra due variabili. Risulta indubbiamente meno complessa l'interpretazione del rapporto di associazione: l' $\text{Exp}(\beta)$, cioè l'antilogaritmo di β , che almeno non presenta il logaritmo, ma:

- l' $\text{Exp}(\beta)$ non ha segno, la relazione è positiva se questo valore è maggiore di uno, negativa se il valore è compreso tra 0 e 1;
- i valori non risultano simmetrici (una probabilità doppia in caso di relazione positiva è pari a 2, in caso di relazione negativa è pari a 0,5);
- i valori di $\text{Exp}(\beta)$ non possono essere confrontati calcolando delle differenze, ma è necessario fare riferimento a dei rapporti.

¹¹³ La stepwise è una particolare tecnica di regressione che successivamente all'inserimento di tutti i predettori, gradualmente rimuove, una alla volta, i predettori che non contribuiscono a spiegare una quota significativa della variabilità di Y.

Nel caso in questione, infatti, è stato normalizzato l'Exp(β): $[\text{Exp}(\beta)-1]*100$, in modo tale da rendere negativi i valori compresi tra 0 e 1 permettendo di individuare immediatamente la direzione della relazione, e di leggere i valori in termini di percentuali, ponendo a 100 la probabilità della modalità di contrasto.

Tab. 6. 36 – Codifiche delle variabili per la regressione delle competenze

<i>Variabili indipendenti</i>	
	Bassa
	Medio-bassa
Fascia di reddito della famiglia d'origine	Media
	Medio-alta
	Alta
	Bassa
	Medio-bassa
Produttività media annua	Media
	Medio-alta
	Alta
	Economia
Facoltà d'appartenenza	Comunicazione
	Politiche
	Sociologia
	Corso triennale
Titolo di studio (al momento del tirocinio)	Corso biennale
	Corso post-lauream
	Pragmatica
Motivazione allo svolgimento del tirocinio/stage	Funzionale
	Idealistica
	Basso
Capitale culturale della famiglia d'origine	Medio
	Alto
	Attivo e seguito
Tipologia di tirocinio aziendale	Attivo e non seguito
	Non attivo e non seguito
Genere	Maschio
	Femmina
	Curriculare
Tipologia di tirocinio universitario	Orientamento
<i>Variabile dipendente</i>	
Acquisizione di competenze	Migliorati
	Non migliorati

Tab. 6. 37 – Codifiche delle variabili indipendenti per la regressione della situazione occupazionale

Variabili indipendenti	
	Bassa
	Medio-bassa
Fascia di reddito della famiglia d'origine	Media
	Medio-alta
	Alta
	Stabile con livello basso
Acquisizione delle competenze trasversali	Stabile con livello alto
	Migliorato con livello basso
	Migliorato con livello alto
	Economia
Facoltà d'appartenenza	Comunicazione
	Politiche
	Sociologia
	Avviato
Tipologia di lavoratore in entrata nel mondo del lavoro	Fluttuante
	Disallineato
	Marginale
	Contatti formali legati ai canali autonomi
Canale di ricerca del lavoro	Contatti informali legati ai contatti personale
	Contatti informali legati ai canali professionali
	Attivo e seguito
Tipologia di tirocinio aziendale	Attivo e non seguito
	Non attivo e non seguito
	Corso triennale
Titolo di studio (al momento del tirocinio)	Corso biennale
	Corso post-lauream
Genere	Maschio
	Femmina
	Curriculare
Tipologia di tirocinio universitario	Orientamento
Variabile dipendente	
Situazione occupazionale	Occupati
	Disoccupati

Bibliografia di riferimento

- Agnoli M. S. (2010). *La sfida “descrittori di Dublino” alla progettazione dell'offerta formativa universitaria e alla valutazione dei suoi risultati*, , pp. 171-190. in C. Bezzi, L. Cannavò, M. Palumbo. *Costruire e usare indicatori nella ricerca sociale e nella valutazione*, FrancoAngeli, Milano, 2010.
- Agnoli M. S., Fasanella A. (1999). *La formazione sociologia. Prospettive d'analisi e risultati di ricerca*. Edizioni Seam, Roma.
- Alfonsi, C., R., Di Lorenzo, P., (2012). *L'evoluzione nei rapporti tra università, territorio e mondo del lavoro in Italia. Un riepilogo delle principali trasformazioni degli ultimi venti anni. Approfondimenti*. Pubblicazione periodica a cura del centro studi CRUI.
- Almalaurea (2013). *XV Indagine - Condizione occupazionale dei laureati*, scaricabile al sito: <https://www.almalaurea.it/universita/occupazione/occupazione11>.
- Ambel M. (2004). *Percorsi modulari per il consolidamento delle competenze di base*, Vol. 1, *Modello standard e criteri di progettazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Anthony E. J. (1974). *The syndrome of the psychologically invulnerable child*, pp. 529–545, in E. J. Anthony, C. Koupernik (a cura di). *The child in his family: Children at psychiatric risk*, Wiley, New York, 1974.
- Antonietti, A., Fabio, R.A., Boari, G., Bonanomi, A. (2005). *Il Questionario “Style of learning and thinking” (SOLAT): dati psicometrici per una validazione e standardizzazione della versione italiana*”, TPM, Vol. 12, No. 4 ,pp. 299-316.
- Aureli E., Iezzi F.D. (2002). *Conoscenze, abilità e altre competenze nei profili professionali dei laureati in Scienze statistiche*. In *Transizioni Università-lavoro e valorizzazione delle competenze professionali dei laureati: modelli e metodi di analisi multidimensionale delle determinanti*. Cofinanziato dal MIUR, coordinatore nazionale L. Fabbris.
- Bellotto, M., Trentini G. (1997). *Genesi e sviluppo del progetto*. In: Bellotto M. (a cura di), *Valori e lavoro. Dimensioni psico-sociali dello sviluppo personale*. FrancoAngeli, Milano, 1997.

- Bereiter, C., Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature of expertise*. Chicago: Open Court.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Berge, Z. L., Collins, M. P. (1996). *IPCT Journal: Readership Survey*. Journal of American Society for Information Science, Vol. 47 n. 9, pp. 701–710.
- Bezzi C., Cannavò L., Palumbo M. (2010). *Costruire e usare indicatori nella ricerca sociale e nella valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Biagi M. (1996). *Formazione e qualità: note per una strategia comunitaria dell'occupazione*, in DRI, p. 75 ss.
- Biagi M., Tiraboschi M. (1999). *Politiche formative e politiche del lavoro nell'esperienza comparata: spunti di riflessione per un dibattito*, Collana Le monografie del CDS: temi e strumenti dell'ISFOL, Roma, nonché in DR, n. 1.
- Billet S. (1994). “*Authenticity in workplace learning settings*”. In J. Stevencen (Ed.). *Cognition at work. The development of vocational expertise*. Leabrook,, National Centre for Vocational Education Research, Australia, 1994.
- Billet S. (2001). “*Knowing in practice: re-conceptualizing vocational expertise*”. *Learning and Instruction*, Vol. 11, pp. 431-452.
- Borzaga, C. e Brunello, G. (a cura di) (1997). *L'impatto delle politiche attive del lavoro in Italia*, Edizioni Scientifiche Italiane, Firenze.
- Boshuizen, H.P.A., Schmidt, H.G., Custers, E.J.F.M e van de Wiel, M.W. (1995). ‘*Knowledge development and restructuring in the domain of medicine: The role of theory and practice*’, *Learning and Instruction*, Vol. 5, pp. 269–289.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: a model for effective performance*. Chichester, John Wiley, New York.
- Brick, J. M., & Kalton, G. (1996). *Handling missing data in survey research*. *Statistical Methods in Medical Research*, Vol. 5, pp. 215-238.
- Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, vol. 18, pp. 32-42.

- Bryk, A. S., Raudenbush, S. W. (2002). *Hierarchical Linear Models: application and data analysis*, (2nd Edition) Sage, Thousand Oaks.
- Candy, P. and Matthews, J. (1998). 'Fusing learning and work: Changing conceptions of workplace learning', in Boud, D. (ed.). *Current Issues and New Agendas in Workplace Learning*. Springfield, VA: NCVET, pp. 9–30.
- Caroleo, F. E., e Pastore F. (2009). *Le cause del (in-) successo lavorativo dei giovani*. *Economia & Lavoro*, Vol. 3; pp. 107-131.
- Caselli M, Zerbi P, (2005). *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*, Vita e Pensiero, Milano, p.73-88.
- Cicognani E., Pirini C., (2007). *Partecipazione sociale, senso di comunità e benessere: una ricerca con studenti universitari*, *Psicologia della Salute* n.1 pp. 103-115. Franco Angeli, Milano.
- Clark, B. R., and Trow, M. (1960). *Determinants of college student subcultures*. University of California, Center for the Study of Higher Education, Berkeley.
- Clark, K.B. e Summers, L. (1979). *Labour Market Dynamics and Unemployment: A Reconsideration*, in *Brooking Papers on Economic Activity*, Vol. 1, pp. 14-70.
- Corbetta P, (1999). *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Corradi, G., Gherardi, S. e Verzelloni, L. (2010). *Through the practice lens: Where is the bandwagon of practice-based studies heading?* *Management Learning*, Vol. 41, pp. 265-283.
- Costley, C., e Armsby, P. (2007). *Work-based learning assessed as a field or a mode of study*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 32, pp. 21–33.
- Couper, M. P. (2000). *Web Surveys: A review of issues and approaches*. *Public Opinion Quarterly*, Vol. 64, pp. 464-494.
- Couper, M. P., Blair, J., & Triplett, T. (1999). *A comparison of mail and e-mail for a survey of employees in federal statistical agencies*. *Journal of Official Statistics*, Vol. 15, pp. 39-56.
- Decataldo A., Benvenuto G., Fasanella A. (2012). *C'era una volta l'Università?*

- Analisi longitudinale delle carriere degli studenti prima e dopo la “grande riforma”*, Acireale-Roma.
- Decataldo A., Truglia F. (2008). *Analisi logistica e valutazione del rischio di abbandono negli studi universitari: il caso delle facoltà di Sociologia*. *Sociologia e Ricerca sociale*, n. 86, pp. 143-53.
- Delors J. (1996). *Learning: the Treasure within*, Unesco, Paris.
- Dessinger, T. (2008). *Cultural Patterns Underlying Apprenticeship: Germany and the UK*, Divergence and convergence in education and work, Bern: Lang, pp. 34-55.
- Dewey J. (1938). *Experience & Education*, Kappa Delta Pi, Illinois, trad. it. *Esperienza e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.
- Di Franco G. (1997). *Tecniche e Modelli di analisi multivariata dei dati. Introduzione all'applicazione per la ricerca sociale*, Seam, Roma.
- Di Franco G. (2001). *EDS: esplorare, descrivere e sintetizzare i dati. Guida pratica all'analisi dei dati nella ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano.
- Di Franco G. (2003). *L'analisi multivariata nelle scienze sociali. Modelli log-lineari e variabili categoriali*, Carocci editore, Roma.
- Di Franco G., Marradi A. (2003). *Analisi fattoriale e analisi in componenti principali*, Bonanno, Roma.
- Diener E. (1979). *Deindividuation, selfawareness and disinhibition*, *Journal of Personality and Social Psychology*, p. 37.
- Dillman, D. A. (2001). *Mail and Internet Surveys: The Tailored Design Method*. J. Wiley, New York.
- Dreeben, R., (1968). *On What is Learned in School*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Eakins, P. (2000). *The importance of context in work placements*. *Journal of Cooperative Education*, Vol. 35, pp. 61–67.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Falmer Press, London.
- Erri A. (2002). *Gli standard delle competenze di base e trasversali*, in: <http://www.paramond.it/varie/fp/comp.htm>

- Eteläpelto, A., e Light, P. (1999). *Contextual knowledge in the development of design expertise*, pp. 155-164, in J. Bliss, P. Light, e R. Säljö (Eds.). *Learning Sites: Social and Technological Contexts for Learning*. Pergamon/Elsevier, Oxford.
- Fabbris L., (a cura di) (2005). *Efficacia esterna della formazione universitaria. Il progetto OUTCOMES*, Cleup, Padova.
- Fabbris L., Visentin E. (2005). Tessere di competenze per mosaici di attività in aziende di varia dimensione, pp. 21-44, in D'Ovidio F. (a cura di) *Professioni e competenze nel lavoro dei laureati*, Cleup, Padova, 2005.
- Fabbris, L. (1997). *Statistica multivariata: analisi esplorativa dei dati*, McGraw-Hill Libri Italia, Milano.
- Fabbris, L. (a cura di) (2004). *Capitalizzazione delle competenze dei laureati dell'Università di Padova*, Quaderno PHAROS n. 9/2004, Osservatorio sul mercato locale del lavoro, Università degli Studi di Padova, CLEUP, Padova.
- Fabbris, L., (1989); *L'indagine campionaria, Metodi, disegni e tecniche di campionamento*, La Nuova Italia Scientifica, Roma
- Facello, S., Tiraboschi, M. (2011). *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini: commentario al Decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del Decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella Legge 14 settembre 2011, n. 148*. Giuffrè, Milano.
- Fasanella, A. (2006). *Linee di indagine per la valutazione della riforma universitaria*. In A. Fasanella e G. Tanucci (a cura di). *Orientamento e carriera universitaria. Ingressi ed abbandoni in cinque Facoltà dell'Università di Roma «La Sapienza» nel nuovo assetto didattico* (pp. 13-32). FrancoAngeli, Milano.
- Fasanella, A. (2012). *Sperimentazione e generalizzazione nelle scienze sociali*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, Vol. 6, pp. 129-159.
- Feldman, K. A., and Newcomb, T. M. (1969). *The impact of college on students*, Vol. 1, Jossey-Bas, San Francisco.

- Fish, S. (1989). *Doing what comes naturally: change, rhetoric, and the practice of theory in literary and legal studies*. Clarendon, Oxford.
- Flinn, C.J. e Heckman, J.J. (1983). *Are Unemployment and Out of the Labour Force Behaviourally Distinct Labour Force States?*, in *Journal of Labour Economics*, Vol. 1, pp. 28-42.
- Fraire, M. (1989). *Problemi e metodologie statistiche di misurazione di fenomeni complessi tramite indicatori e indici sintetici*, in *Statistica*, anno XLIX n. 2.
- Fuller, W.A. 1966. *Estimation employing poststrata*. *Journal of the American Statistical Society*, n. 61, pp. 1172-1183.
- Gallino, L., (1998). *Se tre milioni vi sembrano pochi. Sui modi per combattere la disoccupazione in Italia*. Einaudi, Torino.
- Gallino, L., (2011). *Finanzcapitalismo. La civiltà del denaro in crisi*, Einaudi, Torino.
- Gelfand M. J., Triandis H. C. e Chan, D. K.-S. (1996). *Individualism versus collectivism or versus authoritarianism?* *European Journal of Social Psychology*, Vol. 26, pp. 397-410.
- Gherardi, S. (2006). *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*. Blackwell, Oxford.
- Ginzberg, E., Ginzburg, S.W., Axelrad, S., e Herman, J.L. (1951). *Occupational choice: An approach to general theory*. Columbia University Press., New York.
- Goldstein, H. (2003). *Multilevel Statistical Models*. Edward Arnold, London.
- Goleman D. (2004). *Lavorare con intelligenza emotiva*. Bur, Bergamo.
- Granovetter, M. (1985). *Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness*. *The American Journal of Sociology*, Vol. 91, n. 3, pp. 481-510.
- Green A., Wolf A. e Leney T. (1999). *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*, Institute of Education, London.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1994) *Competing paradigms in qualitative research*, In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative, trad. it. La valutazione di quarta generazione*, in Stame N. (a cura di). I classici della

- valutazione, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- Gualmini E., Rizza R. (2011). *Attivazione, occupabilità e nuovi orientamenti nelle politiche del lavoro: il caso italiano e tedesco a confronto*. Stato e Mercato, n. 2, pp. 195-222.
- Gugiu P. C., Rodriguez-Campos L. (2007). *Semi-structured interview protocol for constructing logic models*. Evaluation and Program Planning, Vol. 30, pp. 339–350.
- Heckman, J. (1979), *Sample selection bias as a specification error*, in *Econometrica*, vol. 47, pp. 153-161. Heckman, J., LaLonde, R. e Smith, J. (1999), *The economics and econometrics of active labor market programs*, in O. Ashenfelter e D. Card (eds.), *Handbook of Labor Economics*, vol. 3A, North-Holland, Amsterdam.
- Heckman, J. e Smith, J. (1995), *Assessing the case for social experiments*, in *Journal of Economic Perspectives*, vol. 9, n. 2, pp. 85-110.
- Heckman, J., Smith, J. e Clements, N. (1997), *Making the most out of programme evaluations and social experiments: accounting for heterogeneity in programme impacts*, in *Review of Economic Studies*, vol. 64, pp. 487-535.
- Isfol (2005). *La moltiplicazione del tutor*. I libri del Fondo Sociale Europeo, Rubbettino Industrie Grafiche ed Editoriali, Catanzaro.
- Isfol (2006). *Bi.dicomp. Un percorso Isfol di bilancio di competenze*, Temi e Strumenti, Isfol Editore, Roma.
- Isfol (2010). *Gli stagisti italiani allo specchio. Il sondaggio Isfol "Repubblica degli stagisti"*. Isfol Editore, Roma.
- Isfol (2012). *Monitoraggio sull'apprendistato*. Temi e Strumenti, Isfol Editore, Roma.
- Jahoda, M., Lazarsfeld, P., & Zeisel, H. (1933). *Marienthal: the sociography of an unemployed community*. United Kingdom, Tavistock, London, trad. it. I disoccupati di Marienthal, Lavoro, Roma, 1986.
- Jones, S.R.G. e Riddell, W.C. (1999). *The Measurement of Unemployment: an Empirical Approach*, in *Econometrica*, Vol. 67, pp. 147-162.
- Kalton, G., Maligalig, D. S. (1991). *A Comparison of Methods of Weighting*

- Adjustments for Nonresponse*, Paper presented at the 1991 Census Research Conference.
- Keating, S. (2006). *Learning in the workplace: A literature review*. Postcompulsory Education Centre, University of Victoria, Victoria.
- Kees, D. (1974) *The Clark-Trow typology revisited*. Journal of College Student Personnel, Vol. 15, pp. 140-143.
- Kees, D. *A study of college student subcultures using a typology* (Doctoral dissertation, Washington State University, 1967). Dissertation Abstracts International, University Microfilms Vol. 68, pp. 703.
- Klassen, R.D. and Jacobs, J. (2001). *Experimental comparison of web, electronic and mail survey technologies in operations management*. Journal of Operations Management, Vol. 19, pp. 713-728.
- Kolb, D. A. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Ma. McBer, Boston.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Kwak, N., B. Radler. (2002). *A comparison between mail and web surveys: response pattern, respondent profile, and data quality*. Journal of Official Statistics Vol. 18, No. 2, pp. 257-273.
- Lamb, S e Mason, K. (2008). *How young people are faring 2008: An update about the learning and work situations of young Australians*, Foundation for Young Australians, Melbourne.
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'Analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB*. Franco Angeli, Milano.
- Lave, J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Lazarsfeld, P. F. (1955). *Interpretation of Statistical Relations as a Research Operation*, in Lazarsfeld e Rosemberg (eds.), 1955, *The Language of Social Research*, Free Press, Glencoe, trad. it. *L'interpretazione delle relazioni statistiche come operazione di ricerca*, in P.F. Lazarsfeld, *Metodologia e ricerca sociologica*, Il Mulino, Bologna, 1967.
- Lazarsfeld, P. F. (1959). *Sociological Reflections on Business: Consumers and*

- Managers*. American Journal of Sociology, Vol. 65, No. 1, pp. 1-31; trad. it. Metodologia e ricerca sociologica, il Mulino, Bologna, 1967.
- Leinhardt, G., McCarthy Young, K. and Merriman, J. (1995). *Intergrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory*, Learning and Instruction, Vol. 5, pp. 401–40.
- Leoni, R., Gaj, A. (2006). *Apprendimento 'informale' e sviluppo delle competenze 'chiave' nei luoghi di lavoro. La rilevanza dei disegni organizzativi*. Working paper.
- Locke, Edwin A. (1969). *What is job satisfaction?* Organizational Behavior and Human Performance, Vol. 4, pp. 309-336.
- Maffenini, W., Zenga M. (2003). *L'Impiego della Rasch Analysis nello studio del mercato del lavoro dei neo-laureati*, Facoltà di Economia, Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Malizia G., Cicatelli S. (2011). *The Catholic School under Scrutiny: Ten Years of Research in Italy (1998-2008)*, Peter Lang, Bern.
- Mancinelli, M. R. (2002). *L'orientamento dalla A alla Z*. Vita e Pensiero, Milano.
- Mannheim, K., (1936) *Die Gegenwartsaufgaben der Soziologie ihre Lehr gestalt*; Tubingen J. C. B. Mohr.
- March, J. G. and H. A. Simon (1958). *Organizations*. Wiley, New York. Blackwell Publishers. Oxford.
- March, J.G. (1999) *The Pursuit of Organizational Intelligence*. Blackwell Publishers, . Oxford.
- March, J.G. and J.P. Olsen (1984). *The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life*. American Political Science Review, Vol. 78, pp. 734-749.
- March, J.G. and J.P. Olsen (1989). *Rediscovering Institutions*. Free Press, New York.
- Marradi, A. (1976). *L'analisi fattoriale*, in Tullio-Altan e Marradi, 1976, pp. 399-423.
- Martini M.C., Fabbris L. (2005) . *Dimensioni della qualità del lavoro. Punti di vista di neo-laureati e di esperti Delphi a confronto*. In: D'Ovidio F. (a cura di) *Professioni e competenze nel lavoro dei laureati*, Cleup, Padova.

- Martire, F. (2013). *La regressione logistica e i modelli log-lineari nella ricerca sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Marx, K (1984). *Le lotte di classe in Francia dal 1848 al 1850*. Editori Riuniti, Roma.
- Mauceri, S., (2003) *Per la qualità del dato nella ricerca sociale. Strategie di progettazione e conduzione dell'intervista con questionario*. Franco Angeli, Milano.
- Mayer J. e Salovey P., (1990). *Emotional Intelligence – Imagination, cognition and personality*, Vol. 9, pp. 185-211.
- Mayo, E. (1945). *Social Problems of an Industrial Civilization*. Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, Boston, trad. it. *I problemi umani e socio-politici della civiltà industriale*, Unione tipografico-editrice torinese, Torino, 1969.
- McClelland D. C. e Dailey C., (1973). *Evaluating new methods of measuring the qualities needed in superior foreign service information officers*, McBer, Boston.
- McClelland D. C., (1973). *Testing for competence rather than for intelligence*, American psychologist, Vol. 28, pp. 1-14.
- McInnis, C., Griffin, P., James, R., e Coates, H. (2001). *Development of the Course Experience Questionnaire (CEQ)*. Centre for the Study of Higher Education and Department of Education Training and Youth Affairs, Melbourne.
- Merton R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. The free press of Glancoe, New York. tr. it. 2000, *Teoria e struttura sociale II. Studi sulla struttura sociale e culturale*, il Mulino, Bologna.
- Mezirow, J (2003). *Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina Edizioni, Milano.
- Michel De Certeau, (1984). *The Practice of Everyday Life*, trad. Steven Rendall, University of California Press.
- Mill, John Stuart (1848). *Principles of Political Economy with Some of their Applications to Social Philosophy* 1 (1 ed.), John W. Parker, retrieved 7 December 2012, volume 2, London.

- Moore, D.T. (2004). *Curriculum at work: An educational perspective on the workplace as a learning environment*. Journal of Workplace Learning, Vol.16, n. 6, pp. 325–340.
- Muller, W., e Wolbers, M. H. J. (2003). *Educational attainment in the European Union: Recent trends in qualification patterns*. In W. Muller e M. Gangl (Eds.). *Transitions from education to work in Europe. The integration of youth in EU labour markets*, Oxford University Press, Oxford, pp. p. 23–62.
- Newwell, A. e Simon, H.A. (1972). *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Nobile S. (2008). *La chiusura del cerchio. La costruzione degli indici nella ricerca sociale*, Bonanno, Acireale-Roma.
- O’Neil, S e Gish, A 2001, *Apprentices’ and trainees’ English language and literacy skills in workplace learning and performance*, NCVET, Adelaide.
- Ouellette, S.C., Di Placido J. (2001). *Personalities role in the protection and enhancement of health: where the research has been, where it is stuck, how it might move*, in Baum A., Revenson T., Singer J. eds. *Handbook of Health Psychology*. Mahwah, Erlbaum.
- Palumbo M. (2001) *Il processo di valutazione. Programmare, decidere, valutare*, Franco Angeli, Milano.
- Palumbo M. (2006) *Customer satisfaction e valutazione integrata delle politiche locali*, in <http://www.cantieripa.it/inside.asp?id=865&idViaggi=65&pag=1#>
- Palumbo M., Garbarino, E. (2004). *Strumenti e strategie della ricerca sociale: dall’interrogazione alla relazione*, Franco Angeli, Milano.
- Pascarella, E. (1980). *Student-faculty informal contact and college outcomes*. Review of Educational Research, n. 4, pp. 545-595.
- Pascarella, E. T., and Terenzini, P. T. (1977). *Personality correlates of Clark-Trow orientations toward college; a construct validation*. Journal of College Student Personnel, n. 18, pp. 268-275.
- Pennisi, C. (2007). *Valutare gli atenei per trovare l’Università*, Franco Angeli, Milano.

- Quintano, C., Castellano, R., and Romano, A.A. (2000). La costruzione di un questionario *elettronico per una indagine economica. Il caso della Stima provvisoria del Valore Aggiunto dell'ISTAT*. Workshop “Metodi statistici e informatici per la rilevazione di dati assistiti da computer”, Napoli 19 december in Fabbris L. Eds., *Il questionario elettronico*. CLEUP, Padova, 1997.
- Ramsden, P. (1991). *A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire*. *Studies in Higher Education*, Vol. 16, pp. 129–150.
- Rettore, E. e Trivellato, U. (1999). *Come disegnare e valutare politiche attive del lavoro*, il Mulino, vol. 48, n. 385, pp. 891-904.
- Rettore, E., Trivellato U., Martini A. (2003). *La valutazione delle politiche del lavoro in presenza di selezione: migliorare la teoria, i metodi o i dati?* *Politica economica*, il Mulino, Bologna, pp. 301-342.
- Rodriguez-Campos L., (2005). *Collaborative evaluations: A step-by-step model for the evaluator*. Lumina Press, Tamarac.
- Rogers, C. R. (1974). *Libertà dell'apprendimento*. Giunti-Barbera, Firenze.
- Salvati, M., (2006). *Mercato e democrazia: un punto di vista europeo*. il Mulino, Bologna, n. 2, pp. 231-242.
- Sandberg J., Wielinga B. (1992). *Situated Cognition: a Paradigm Shift?* *Journal of Artificial Intelligence in Education*, Vol. 3, n. 2, pp. 129-138.
- Saraceno, C., (2013). *Il welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*. il Mulino, Bologna.
- Schaefer, D.R. and Dillman, D.A. (1998). *Development of a standard e-mail methodology: Results of an experiment*. *Public Opinion Quarterly*, Vol. 62, pp. 378-397.
- Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, K. and von Savigny, E. (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Routledge, London.
- Schmidt, W. C. (1997). *World Wide Web Survey Research: Benefits, Potential Problems, and Solutions*. *Behavioral Research Methods, Instruments, and Computers*, Vol. 29, pp. 274–279.

- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Dedalo, Bari.
- Schutz A. (1975), *Collected Papers*, vol. III, Martinus Nijhoff, The Hague, trad. it., *Saggi sociologici*, UTET, Torino, 1979.
- Scott, R. W. (1981). *Organizations, Rational, Natural and Open Systems*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, trad. it. *Le organizzazioni*. Il Mulino, Bologna, 1994.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of Evaluation. Perspectives of Curriculum Evaluation*, American Educational Research Association, pp. 39-89.
- Scriven, M. (1996), *The Theory Behind Practical Evaluation*, Evaluation Vol. II, n. 2, pp. 393-404 (pubblicato in italiano con il titolo *Logica della valutazione e pratica della valutazione* in N. Stame (a cura di), *I classici della valutazione*, FrancoAngeli, Milano, 2007).
- Simon, H. (1947), *Administrative Behavior*, New York, McMillan; trad. it. *Il comportamento amministrativo*, Bologna, Il Mulino, 1958, 2.a ed. 1993.
- Simon, H. (1999), *The Potlatch between Economics and Political Science*, in M. Alt, M. Levi e E. Ostrom (1999), pp. 112-119.
- Singelis, T. M., Triandis, H. C., Bhawuk, D., e Gelfand, M. J. (1995). *Horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism: A theoretical and measurement refinement*. Cross-Cultural Research, Vol. 29, pp. 240-275.
- Skinner, C.J. and Mason, B. (2012). *Weighting in the regression analysis of survey data with a cross-national application*. Canadian Journal of Statistics, n. 40, pp. 697-711.
- Smith, Adam (1975). *La ricchezza delle nazioni*, Grandi Tascabili Economici Newton, Roma.
- Spencer L.M.JR., Spencer S.M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*, John Wiley e Sons, New York.
- Stame N. a cura di (2007). *I classici della valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Stame N.Lo Presti, V. Farrazza, D. a cura di (2012). *Segretariato sociale e riforma dei servizi*. Percorsi di valutazione. FrancoAngeli, Milano.
- Strassoldo, M. (a cura di) (2001). *L'azienda Università. Le sfide del cambiamento*, Isedi, Torino.

- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. Harper e Row, New York.
- Tiraboschi, M. (2012). *La nuova riforma del lavoro. Commentario alla legge 28 giugno 2012, n. 92*, Giuffrè, Milano.
- Triandis H. C., Gelfand M. J., (1998). *Converging Measurement of Horizontal and Vertical Individualism and Collectivism*. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 74, pp. 118-128
- Trivellato U. (a cura di) (2009). *Analisi e proposte in tema di valutazione degli effetti di politiche del lavoro*. Commissione di Indagine sul Lavoro, Rapporto n. 10, CNEL, Roma.
- Valkenburg B., (2005). *Verso l'individualizzazione delle politiche di attivazione?, Un'introduzione*, La rivista delle politiche sociali, n.1, Roma.
- Van Berkel R., Møller I.H., 2002, *The concept of activation*, in Van Berkel R., Møller I. H, *Active Social Policies in EU. Inclusion through participation?*, The Policy Press, Bristol.
- Van Maanen J., Schein E. H. (1979). *Toward a theory of Organizational Socialization*, in B. M. Staw (ed.). *Research in Organizational Behavior*, vol. 1, JAJ Press, Greenwich (CT). pp. 209-264.
- Varesi P.A. (1998). *Tirocini formativi e di orientamento*, in Il "Pacchetto Treu", in NLCC, 1360 ss.
- Villa M., 2007, *Welfare e lavoro tra cambiamento e persistenze*, in Villa M., *Dalla protezione all'attivazione. Le politiche contro l'esclusione tra frammentazione istituzionale e nuovi bisogni*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Vehovar, V., Batagelj, Z., Manfreda, K.L., and Zaletel, M. (2002). Non response in Web surveys. In Groves R.M et al. (Eds), *Survey Nonresponse*, Wiley & Sons, Inc.
- Wenger E, (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press; tr. it. Wenger, E (2006). *Comunità di pratica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Whyte, W. H (1956). *The Organization Man*. Simon & Schuster, trad. it. *L'uomo dell'organizzazione*. Einaudi Editore, Torino, 1960.
- Winterton, G., Le Deist, F.D. e Stringfellow, E. (2005). *Typology of knowledge*,

skills and competences:clarification of the concept and prototype, CEDEFOP Project, 26 January 2005, in EQF 2006.

Worthington, R. L., & Juntunen, C. L. (1997). *The vocational development of non-college-bound youth: counselling psychology and the school-to-work transition movement*. *The Counseling Psychologist*, n. 25, pp. 323-363.

Zhang, Y.(1999). *Using the Internet for Survey Research: A Case Study*. *Journal of the American Society for Information Science*, Vol. 51, pp. 57–68.

Zimbardo, P. G. (1970). *The human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos*. In W. J. Arnold & D. Levine (Eds.), 1969 Nebraska Symposium on Motivation (pp. 237-307). Lincoln, University of Nebraska Press.