



Unione Europea
Fondo Sociale Europeo



Ministero del Lavoro
e delle Politiche Sociali
UCOFPL



Regione Lazio
Dipartimento Sociale
Direzione Regionale
Istruzione e Diritto allo studio



CERFE

Daniele Mezzana

Un ponte tra formazione e lavoro

Linee-guida per formatori e operatori sull'inserimento lavorativo di soggetti a rischio di esclusione sociale

Dicembre 2005

Percorso integrato per l'inserimento lavorativo e il reinserimento di soggetti a rischio di esclusione sociale (RAFF)
(Determinazione Dirigenziale n. 2288 del 16 giugno 2004, Cod. Ente 3162 Cod. Progetto 7515-7523-7529)

Indice

<i>Introduzione</i>	I
Capitolo 1	
Valorizzare gli elementi di novità nel modello professionale di formatori e orientatori: la funzione di “ponte”	1
Razionale	1
Lezioni apprese	3
Aree problematiche e orientamenti pratici	22
Capitolo 2	
L’orientamento sociale delle organizzazioni ospitanti	31
Razionale	31
Lezioni apprese	33
Aree problematiche e orientamenti pratici	45
Capitolo 3	
Gli utenti, tra disorientamento e domanda di formazione per un “ponte” verso il lavoro	49
Razionale	49
Lezioni apprese	52
Aree problematiche e orientamenti pratici	61
Capitolo 4	
Per un modello innovativo di <i>experiential learning</i> o di <i>internship partecipata</i>	67
Razionale	67
Lezioni apprese	69
Aree problematiche e orientamenti pratici	85
Capitolo 5	
Una sintesi dei risultati	99
Capitolo 6	
Raccomandazioni	109
Bibliografia e documentazione	115

Introduzione

Queste **Linee-guida** sono state redatte al termine del progetto “Percorso integrato di formazione per l’inserimento lavorativo e il reinserimento di soggetti a rischio di esclusione sociale”, che il CERFE ha realizzato, per conto della Regione Lazio – Dipartimento Sociale, Direzione Regionale Formazione e Politiche del lavoro (Determinazione Dirigenziale n. 2288 del 16.6.2004, notificata con lettera del 7.7.2004 prot. 77068). Tale progetto si è collocato nel quadro del Programma Operativo Regionale 2000-2006 FSE, Misura B1 (“Inserimento lavorativo e reinserimento di gruppi svantaggiati”).

Il progetto è stato realizzato in Associazione Temporanea d’Impresa con Lazio Form s.c.a.rl (che è stato impegnato in particolare sulla gestione delle attività formative) e con la collaborazione di Confcooperative, Federsolidarietà e CATTID (Centro per le Applicazioni della Televisione e delle Tecniche per l’Istruzione a Distanza, Università di Roma “La Sapienza”).

Il CERFE è un’associazione di ricerca e formazione senza fini di lucro in Statuto Consultivo Generale con il Consiglio Economico e Sociale delle Nazioni Unite. Svolge attività di studio e valutazione di fenomeni sociali quali, tra gli altri, la povertà e l’esclusione sociale, l’immigrazione, l’innovazione scientifica e tecnologica. Il CERFE svolge una intensa attività anche sul piano della ricerca e della prassi in campo **formativo**, caratterizzata da un legame profondo tra la dimensione dell’analisi scientifica e quella della didattica. In questo campo, il CERFE ha realizzato progetti su temi come l’*e-learning*, la qualità della formazione nell’ottica del *lifelong learning*, il recupero delle competenze degli immigrati, la creazione d’impresa, il *knowledge management* e altro ancora. Tali progetti hanno coinvolto un’ampia tipologia di beneficiari, spesso portatori di una domanda di formazione legata alla drammatica e complessa dinamica del rapporto tra inclusione ed esclusione sociale.

Il progetto cui fanno riferimento queste Linee-guida è nato come una delle possibili risposte alla difficoltà di creare un **legame efficace**, o meglio un “**ponte**”, **tra formazione e lavoro**, con particolare riguardo ai **soggetti più vulnerabili** (quali immigrati, donne in rientro nel mercato del lavoro, laureati disoccupati, disabili, ecc.). In particolare, ha avuto la finalità di valorizzare il **ruolo dei formatori e degli operatori dei servizi per l’im-**

piego, specificamente tramite l'uso degli strumenti dell'**apprendimento lavorativo**, come l'**internship**. Si intende qui per **internship**, in termini generali, un'esperienza di apertura al mondo del lavoro, tramite una forma strutturata e controllata di tirocinio o di stage.

Il percorso integrato si è svolto nell'arco di 12 mesi (ottobre 2004 – ottobre 2005) e ha previsto **tre azioni**;

- a. una **ricerca** sulle condizioni che possono favorire strategie di inserimento lavorativo fondate sull'**internship**;
- b. un'attività di **sensibilizzazione**, consultazione e networking;
- c. un "**Corso di formazione di formatori sull'apprendimento lavorativo**", con particolare riferimento al "**Modello di Internship Partecipata**" (MIP) utilizzato dal CERFE.

Tutte le tre azioni sono state finalizzate alla **produzione di conoscenza** sull'apprendimento lavorativo, effettuata attraverso sia i consueti strumenti della ricerca sociale "in senso stretto" (azione a), sia le iniziative di sensibilizzazione, consultazione e networking (azione b), sia l'attività formativa come luogo privilegiato di raccolta di informazioni sull'apprendimento lavorativo e sui suoi attori, che sarebbe stato difficile acquisire in altro modo (azione c).

In particolare, la **ricerca** realizzata nell'ambito del Percorso integrato ha, nel suo insieme, studiato il **ruolo della formazione professionale** nel favorire il collegamento, o un "ponte", tra il mondo della **formazione** e quello del **lavoro**. La ricerca ha esaminato specificamente:

- l'esistenza o meno, presso i formatori e gli operatori dei servizi per l'impiego, di un **modello professionale** introiettato, relativo alla creazione di un "ponte" tra formazione e lavoro;
- la **pratica** di tale modello (identificando, in proposito, gli ostacoli e i fattori di facilitazione);
- i **fabbisogni formativi dei formatori e degli operatori dei servizi per l'impiego**, in ordine all'elaborazione del modello professionale;
- l'**orientamento di organizzazioni** quali imprese, pubbliche amministrazioni e associazioni di volontariato ad ospitare attività formative a beneficio di soggetti a rischio di esclusione sociale (anche come manifestazione di una specifica responsabilità sociale);
- la **pratica**, sul piano dei **progetti di apprendimento lavorativo**, che consegue da tale orientamento (identificando le reti di soggetti attivi

sul territorio in questo campo, nonché gli ostacoli e i fattori di facilitazione esistenti);

- il **consenso dei formatori** nei confronti delle strutture del “**Modello di Internship Partecipata**” (MIP), con particolare riguardo alla valutazione della loro importanza e della loro applicazione (nel loro insieme o in parte);
- la **pratica**, da parte dei formatori, di **elementi del MIP**;
- l’**orientamento dei soggetti a rischio** di esclusione sociale a praticare l’apprendimento lavorativo (anche attraverso il lavoro gratuito);
- le **esperienze precedenti di apprendimento lavorativo da parte dei soggetti a rischio**, e la loro valutazione (identificando anche specifici elementi di ostacolo e di facilitazione);
- i **fabbisogni formativi dei soggetti a rischio** di esclusione;
- le **competenze** di cui i soggetti a rischio sono portatori nei confronti delle eventuali organizzazioni ospiti.

La ricerca ha comportato:

- l’analisi della **documentazione** internazionale, nazionale e al livello del Lazio (rapporti di ricerca, resoconti di progetti, archivi, banche dati, statistiche, siti internet, ecc.);
- interviste a **50 dirigenti di imprese, enti pubblici e organismi non profit** del Lazio che praticano attività di apprendimento lavorativo, sia in generale che specificamente a favore di soggetti a rischio di esclusione sociale¹;
- la consultazione di **50 informatori qualificati**, ovvero operatori del mondo della formazione e dei servizi per l’impiego del Lazio (interpellati nel quadro di una serie di seminari di consultazione e tramite modalità a distanza)²;

¹ Sono stati intervistati, in particolare: 35 dirigenti o funzionari di imprese private (di cui 18 con meno di 15 dipendenti, 11 con un numero di dipendenti da 16 a 250 e 6 con oltre 250 dipendenti), 8 di enti pubblici e 7 di organismi senza fini di lucro. 10 delle 50 organizzazioni considerate hanno ospitato progetti di apprendimento lavorativo esplicitamente rivolti a soggetti a rischio di esclusione sociale.

² I funzionari e gli operatori della formazione consultati sono: Giacomina Alessandri (Centro per l’impiego di Viterbo); Giorgio Aloisio (AISM); Sonia Anselmi (direttore l’Università Civica “Andrea Sacchi” - Nettuno); Margherita Arrigoni (Associazione CORA Roma); Tiziana Amori (Associazione CORA Roma); Francesca Aurora (Cooperativa Limina Roma); Barbara Banella (psicologa); Virginia Barbati (Università Civica “Andrea Sacchi” - Nettuno); Sabrina Barbini (Informagiovani Roma); Antonella

- interviste a **100 soggetti qualificati a rischio di esclusione sociale** del Lazio, in particolare: donne in rientro nel mercato del lavoro, laureati in lauree deboli disoccupati, immigrati, disabili³;
- la raccolta di informazioni in occasione del **corso di formazione di formatori** (v. oltre).

L'attività di **consultazione, sensibilizzazione e networking**, denominata nel suo insieme "Un ponte tra formazione e mondo del lavoro", ha comportato, oltre ai seminari di consultazione con informatori qualificati (v. sopra): la creazione e gestione di un sito internet contenente informazioni e materiali circa il progetto (www.ponteformazioneelavoro.it); la pubblicazione di una newsletter elettronica; la promozione di un forum elettronico sull'uso delle internship.

Il "**Corso di formazione di formatori sull'apprendimento lavorativo**", infine, ha avuto la durata di 275 ore ed è stato rivolto a **18 formatori**, orientatori e operatori di servizi per l'impiego del Lazio.

Barile (COL S. Tosi - Roma); Francesca Bergamante (ISFOL); Adele Bianco (Centro per l'impiego di Rieti); Claudio Bibbiani (formatore e consulente); Mafalda Boezi (Centro per l'impiego di Frosinone); Annamaria Calore (Progetto Donna); Stefano Canali (presidente Università Civica "Andrea Sacchi" - Nettuno); Giorgia Ceccarelli (COL Corviale - Roma); Giorgio Cocco (ACPA-UIL); Maria Colafrancesco (Centro per l'impiego di Frosinone); Piero Compagnino (associazione Seniores); Alessandro Crapanzano (Jesuit refugee service); Sergio De Paola (Provincia di Viterbo); Cecilia De Rita (ISFOL); Massimo Di Guglielmo (Cooperativa Sociale Progetto 2000 Latina); Immacolata Festa (Sportello Nettuno lavoro); Augusto Garzia (consulente); Pietro Gelardi (CISL); Sara Giomo (Sportello Nettuno lavoro); Francesco Saverio Lemma (Centro per l'impiego di Viterbo); Daniela Leoni (INAIL); Emma Lorrain (team Europe Italia, coordinatrice gruppo Europa della consulta femminile regione Lazio); Federico Luigi Marta (CERFE); Santina Mongardini (CIOFS-FP Lazio); Massimiliano Morgante (COL Taby - Roma); Massimiliano Ostuni (Consulente formatore e orientatore); Paola Parente (SPEHA-FRESIA); Riccardo Pece (vicepresidente Cooperativa sociale CIS - Latina); Roberto Pece (Cooperativa sociale CIS - Latina); Sergio Pece (presidente Cooperativa sociale CIS - Latina); Laura Picone (Provincia di Roma); Maria Pompa (Consorzio di cooperative sociali Gnosis - Roma); Mirella Rondinelli (COL S.Tosi - Roma); Gerardo Segneri (Centro per l'impiego di Frosinone); Saverio Senni (Università della Tuscia - Viterbo); Carmen Serra (ISFOL); Antonio Spagnolo (IPSIA "C. Cattaneo" - Roma); Francesco Stefani (Provincia di Viterbo); Anna Trovato (Ufficio stages, Università di Roma - Tor Vergata); Lauretta Valente (presidente CIOFS-FP), Roberto Versaggi (sociologo).

³ Sono stati intervistati, in tutte e 5 le provincie del Lazio: 43 laureati in lauree deboli, 29 immigrati, 19 donne in rientro nel mercato del lavoro e 9 disabili.

Sulla base dei risultati dell'intero percorso integrato sono state messe a punto le presenti **Linee guida**, rivolte a dirigenti, funzionari e operatori del mondo della formazione e dei servizi per l'impiego⁴.

Il testo delle Linee guida, redatto da Daniele Mezzana, sociologo e direttore del progetto, si articola in **sei capitoli**. I primi quattro sono dedicati a: "Valorizzare gli elementi di novità nel modello professionale di formatori e orientatori: la funzione di ponte" (cap. 1); "L'orientamento sociale delle organizzazioni ospitanti" (cap. 2); "Gli utenti, tra disorientamento e domanda di formazione per un ponte verso il lavoro" (cap. 3); "Per un modello innovativo di *experiential learning* o di *internship partecipata*" (cap. 4). Ognuno di essi è, a sua volta, strutturato in tre sezioni.

La prima sezione descrive i motivi dell'importanza del tema trattato; per denominarla viene usato il termine inglese **rational**, che di solito indica le motivazioni scientifiche, di natura teorica ed empirica, sulla base delle quali iniziare a riflettere su un determinato argomento.

La seconda, intitolata "**lezioni apprese**", riporta ciò che la realizzazione del progetto ha messo in luce sul tema affrontato. Il progetto nel suo insieme, come già detto, è stato concepito e attuato come un'esperienza di ricerca. Quindi, tutte le sue componenti hanno consentito di mettere in evidenza fenomeni e processi rilevanti circa la problematica dell'apprendimento lavorativo, che appunto in tale sezione vengono sinteticamente illustrati.

Nella terza sezione, intitolata "**aree problematiche e orientamenti pratici**", sulla base delle lezioni apprese citate in precedenza, si individuano alcune questioni aperte sulla tematica in oggetto, da approfondire in futuro e, soprattutto, viene fornita una serie di indicazioni operative.

Gli **ultimi due capitoli** contengono, rispettivamente, la "Sintesi dei risultati" (cap. 5) e alcune "Raccomandazioni" (cap. 6).

Il testo si completa con la bibliografia.

⁴ La preparazione delle Linee-guida ha visto un diretto coinvolgimento dei partecipanti al "Corso di formazione di formatori sull'apprendimento lavorativo": Tiziana Amori, Margherita Arrigoni, Alessandra Battaglini, Paola Cestola, Renata Ciarrocchi, Danila Faiola, Paola Frezza, Simonetta Giustini, Marilena Graniti, Marzia Marchesi, Francesca Marin, Raffaella Messina, Massimiliano Ostuni, Claudia Piccini, Monica Ricci, Luisa Anna Sanna, Rosa Alba Virgillito, Luana Vitale.

Capitolo 1

Valorizzare gli elementi di novità nel modello professionale di formatori e orientatori: la funzione di “ponte”

Razionale

I formatori e gli operatori dei servizi per l'impiego – e ovviamente le rispettive organizzazioni di appartenenza – hanno una **particolare responsabilità** nella gestione e nella guida dei programmi di **experiential learning**, o **apprendimento lavorativo**, specie quando tali programmi consistono in internship, nel senso sin qui indicato. Essi sono infatti chiamati a esercitare un ruolo di **regia** e a garantire con continuità le competenze e le professionalità necessarie per il buon esito dell'apprendimento lavorativo, soprattutto in termini di occupabilità, all'interno di un mercato del lavoro sempre più incerto e instabile.

Esiste, a questo riguardo, una specifica **questione professionale**: le agenzie e i singoli operatori della formazione e dell'orientamento sono in condizione di sostenere il grado e il tipo di impegno che è richiesto per progettare, attuare e valutare un programma di apprendimento lavorativo? Il **modello professionale** di chi opera, a vario titolo, in questo campo, è **sfidato** da un approccio didattico che, nelle sue formulazioni più avanzate, richiede, ad esempio, l'”uscita dall'aula”, la collaborazione – o meglio il partenariato – con altri attori sul territorio, una capacità di strutturazione e di controllo a largo raggio delle attività di apprendimento e, soprattutto quando si ha a che fare con i soggetti più deboli, una particolare sensibilità e competenza a seguire i beneficiari in modo ravvi-

cinato, continuo e personalizzato (Inkster, Ross 1998) e a identificare gli specifici rischi di esclusione che essi corrono (Quaranta, Quinti, 2005; Mastropietro, 2001).

Le diverse esperienze che già si stanno conducendo in questo campo sembrano rinviare, in un modo o nell'altro, a un approccio legato alla **mediazione** (Duru 2000; Luison, Liaci 2000; Briant, Palau 1999; Cardinet 1995) (v. box), che, nel momento in cui si attua un progetto di **apprendimento lavorativo**, può manifestarsi in varie forme: collegare organizzazioni e persone presenti su un dato territorio (istituzioni formative, università, imprese, centri per l'impiego, agenzie e professionisti della formazione, aziende sanitarie, associazioni, organizzazioni non governative, ecc.); mettere a confronto e integrare le diverse culture dei vari attori e i loro modi di operare; prevenire eventuali conflitti; facilitare l'attuazione delle decisioni comuni; favorire l'attivazione delle risorse materiali e umane disponibili. Sul piano **didattico**, inoltre, mediazione può significare, ad esempio, aiutare gli allievi a connettere e a rielaborare in modo personalizzato diversi saperi ed esperienze, o sostenerli nel rapporto, certo non facile e scontato, con l'organizzazione in cui si svolge uno stage o un tirocinio.

Appare dunque importante che gli operatori della formazione e dell'orientamento professionale siano **consapevoli** della complessità dell'apprendimento lavorativo e di una attività di mediazione. Da ciò può derivare una riflessione sui **reali requisiti** che la propria organizzazione possiede su questo versante, anche al di là di quelli richiesti dalle autorità nazionali o regionali: saperi, capacità, finalità e *mission*, qualità del servizio erogato, attenzione all'utente, rapporti con il territorio.

Il concetto di mediazione

Il concetto di mediazione ha vari significati e differenti tipi di applicazioni, che sembrano, tuttavia, avere come caratteristica comune quella di essere un'attiva opera di **connessione** tra diversi attori o aspetti della realtà, al fine di risolvere un problema e/o di promuovere uno specifico tipo di mutamento. Si presentano qui di seguito, a titolo d'esempio, alcune accezioni di tale nozione.

- Nel campo della **conflict resolution**, la mediazione è un'attività di gestione di un conflitto (attuale o potenziale) tra individui, tra gruppi, all'interno di istituzioni, ecc. al fine di trasformarlo in una opportunità di cambiamento. Tale tipo di attività è stato sperimentato, ad esempio, in numerosi programmi di risanamento e di sviluppo di zone urbane degradate in vari Paesi europei.

- Nel caso della **mediazione culturale**, si fa riferimento al ruolo svolto da persone “terze” per “tradurre” significati tra una cultura e un'altra e dunque per mediare, appunto, le relazioni tra soggetti appartenenti a tali culture (ad esempio, tra amministrazioni pubbliche ed immigrati) e quindi gestire alcuni delicati aspetti delle nostre società multiculturali.
- Nell'ambito dei fenomeni di **apprendimento**, il concetto di mediazione è applicato alla possibilità di interiorizzare le conoscenze e di favorire il cambiamento cognitivo delle persone e lo sviluppo della personalità. Si afferma, in particolare, che ciò è possibile solo attraverso un processo di mediazione culturale, realizzato da un insegnante, un *tutor*, un facilitatore o anche da strumenti quali i manuali.
- In relazione al **capitale sociale**, la mediazione è colta come una attività tesa a recuperare, ristrutturare o ampliare le relazioni sociali di un individuo, o all'interno di una collettività. La mediazione, in tal senso, ha una funzione di collegamento tra *network* diversi (e quindi di coesione sociale) e di identificazione delle opportunità esistenti.
- Sul versante del **knowledge management**, una funzione di mediazione viene attribuita a chi, all'interno di un'organizzazione (in quanto bibliotecario, gestore di archivi o di database, ecc.), codifica, gestisce e rende disponibile la conoscenza prodotta, affinché possa essere utilizzata da altri.

Fonte: Luciano d'Andrea, Lezione di al Corso di formazione di formatori sull'apprendimento lavorativo, 30.6.2005

Lezioni apprese

La ricerca ha messo in evidenza alcuni aspetti di **novità nell'orientamento**, e nelle concrete **prassi**, dei formatori e degli operatori dei servizi per l'impiego che possono essere ricondotte all'emergere, sia pure controverso, di un **nuovo modello professionale**. Tale modello appare legato all'esercizio, a volte poco esplicitato, di forme di vera e propria **mediazione**, o di “**ponte**”, nel campo della formazione e dell'orientamento, all'interno della quale i progetti di **apprendimento lavorativo** possono avere una funzione importante.

In generale, i formatori e gli operatori dei servizi per l'impiego consultati hanno mostrato una notevole **attenzione** nei confronti di questo tema, che coinvolge la loro professionalità e che magari è praticato, ma

senza una piena **consapevolezza**, come dimostrano alcuni reperti raccolti nel corso delle consultazioni con informatori qualificati (v. box)¹

“L’esercizio della mediazione è un elemento di maturità” (I05);

“La mediazione è un passaggio da una politica occupazionale a una politica sociale” (I27);

“Spesso esercitiamo forme di mediazione, ma in modo inconsapevole” (I34).

A questa attenzione, in ogni caso, fa riscontro un **modello della mediazione sociale ancora poco strutturato**, che però, tra molte difficoltà, si sta diffondendo, anche in maniera informale o come “funzione latente” (positiva), inconsapevole e poco riconosciuta, attraverso l’impegno dei singoli operatori sul territorio e diverse **sperimentazioni** effettuate o in corso, che possono servire da utile punto di riferimento (v. il box e altri a seguire).

**Mediazione sociale e apprendimento lavorativo:
alcune esperienze di riferimento**

Un progetto di apprendimento lavorativo può diventare un fondamentale strumento di mediazione e di inclusione sociale dei soggetti a rischio di esclusione. L’analisi di oltre 30 esperienze effettuate in questo campo nel Lazio nel contesto della presente ricerca – raccolte in un repertorio² – ha messo in evidenza una notevole varietà di modelli.

Vi sono, innanzitutto, quelli definibili come “modelli base” di apprendimento lavorativo, che prevedono inserimenti formativi e lavorativi (tirocini formativi o di orientamento, stage, borse lavoro, ecc.) attraverso accordi bilaterali tra un ente promotore e specifiche realtà aziendali. Un esempio è il progetto, promosso da Idea lavoro a Roma, di borse lavoro (inserimenti lavorativi a tempo e sovvenzionati) di cui hanno usufruito 13 donne in rientro nel mercato con bassa istruzione e basso reddito, che hanno effettuato tirocini presso varie cooperative sociali e aziende (www.consorzioidealavoro.it).

Sono rilevabili, inoltre, alcuni tipi di “modelli integrati”, che combinano in vario modo fattori quali il networking, il rapporto tra didattiche diverse e il sostegno personalizzato a specifiche tipologie di soggetti. Esempi di progetti integrati, in tal senso, sono (v. anche più avanti nel testo):

¹ I reperti linguistici riportati da qui a seguire sono contraddistinti da un codice, corrispondente alla tipologia e al numero progressivo che, nella raccolta e nella elaborazione dei dati, ha identificato l’interlocutore.

² Per un’ampia sintesi dei progetti contenuti nel repertorio, cfr. il n. 5 del bollettino “Un ponte tra formazione e mondo del lavoro”, nel sito: www.ponteformazioneilavoro.it

- il Progetto nazionale OrION – “Orientamento Inserimento Occupazionale e Network”, promosso dal CIOFS-FP per mettere a punto e diffondere il modello di orientamento denominato “PIOPP”. Il progetto è teso a migliorare la capacità di dialogo tra il sistema della formazione professionale e il sistema dei centri per l’impiego e a mettere a punto figure didattiche come quella del “tutor di percorso” (www.ciofs-fp.org);
- il progetto DOSY, mirante a trasmettere competenze relazionali, comunicative e organizzative nel quadro di attività di tirocinio; il progetto, rivolto a 54 giovani con contratto di formazione-lavoro del Lazio e di altre regioni italiane, punta a permettere alla persona di riflettere sul processo lavorativo in cui è inserito, attraverso la formazione pratica e l’utilizzo di materiali didattici ad hoc (l’iniziativa è stata promossa dall’Associazione Temporanea d’Impresa SCIENTER: Ifoa, Enaip Friuli Venezia Giulia, Formafuturo, Formare, IAL Emilia-Romagna) (www.enaip.fvg.it);
- la Scuola bottega “Rosa Rosae”, promossa da AG.e nazionale, AG.e Latina e DSE-ISPROS (Latina), con la collaborazione del DEAR-Università della Tuscia; il progetto si rivolge a giovani disabili o a rischio di abbandono scolastico, in disagio economico e/o familiare della provincia di Latina, e punta sulle potenzialità delle attività lavorative a contatto con la natura e con l’agricoltura, secondo i principi dell’”agricoltura sociale” (www.age.it).

Vi sono, inoltre, progetti che hanno previsto inserimenti lavorativi di soggetti a rischio di esclusione sociale, utilizzando il Modello di Internship Partecipata, quali:

- il “Percorso integrato di orientamento, formazione e inserimento lavorativo nell’ambito del knowledge management per donne in rientro nel mercato del lavoro” (RADEC), rivolto a 30 beneficiarie e realizzato da ASDO (Assemblea delle donne per lo sviluppo e la lotta all’esclusione sociale); il progetto ha fatto riferimento, per le internship previste, alle attività professionali riconducibili al *knowledge management*, come possibile leva per favorire l’identificazione delle opportunità occupazionali di reinserimento di questa categoria di persone (www.asdo-info.org).
- il “Percorso integrato di formazione e di inserimento lavorativo per disabili fisici con alto livello di qualificazione” (RAIDA), rivolto a 19 beneficiari, promosso dal CCF (Centro di Cooperazione Familiare); il progetto è stato orientato a valorizzare le competenze, le esperienze e la professionalità di cui sono dotate le persone disabili, al fine di rendere possibile un loro più adeguato inserimento lavorativo – attraverso l’internship – e un’effettiva condizione di pari opportunità (www.ccf-info.org).
- Il “Programma integrato Azione di recupero delle competenze degli immigrati” (RARCO), rivolto a 22 beneficiari, realizzato dall’Associazione temporanea d’impresa CERFE-CNOS FAP; il progetto ha inteso mettere in luce la qualità professionale degli immigrati, anche di quelli che non sono portatori di titoli di alto livello, favorendo il processo di riqualificazione e una più rapida ed efficace integrazione nel tessuto economico e sociale regionale, attraverso specifici inserimenti lavorativi realizzati in forma di internship (www.competenzeimmigrati.org).

Si può passare adesso a un confronto più analitico su alcuni **elementi-chiave** di un possibile **modello di mediazione**, da acquisire nella professionalità dei formatori, applicato all'**apprendimento lavorativo**, quali:

- l'attenzione alla **specificità** dei beneficiari degli interventi;
- l'orientamento ad adottare modalità, al tempo stesso, **reali e protette**, di inserimento;
- la tensione a promuovere la **partecipazione** dei vari attori coinvolti;
- l'orientamento a curare nel contempo la **standardizzazione** e la **flessibilità** del servizio reso.

Vengono forniti qui di seguito i risultati della ricerca a questo riguardo, tenendo conto che diversi degli aspetti messi in luce sono strettamente interconnessi con altri, più legati all'impostazione metodologica e tecnica dell'apprendimento lavorativo, che saranno presentati soprattutto nel capitolo quarto.

**L'importanza di un'attenzione
alla specificità dei beneficiari**

Un primo elemento riguarda l'importanza di una **particolare attenzione alla specificità dei beneficiari**. Questa attenzione può manifestarsi a **diversi livelli** della progettazione e realizzazione dell'azione formativa, come emerge soprattutto dall'esame delle esperienze considerate (anche al livello internazionale) nella consultazione degli informatori qualificati e dalle indicazioni dei partecipanti al Corso di formazione di formatori sull'apprendimento lavorativo. Tali livelli sono:

- quello dell'**analisi dei fabbisogni formativi** (ad esempio, identificando le attese, i timori, le rappresentazioni che gli attori hanno circa i rischi di esclusione che li interessano e aiutandoli a formulare specifiche domande di formazione) (v. box);
- quello dell'**organizzazione** (ad esempio, organizzando stage, tirocini o internship in maniera compatibile con tempi, spazi ed esigenze dei soggetti in formazione);
- quello della **didattica** (ad esempio, prevedendo specifici moduli formativi o lezioni dedicati specificamente alle problematiche di esclusione e di inserimento lavorativo dei soggetti partecipanti);
- quello dei **contenuti** degli inserimenti lavorativi (ad esempio, ponendo una particolare cura all'inserimento delle persone in posizioni che consentano di valorizzare le loro specificità – di genere, culturali, ecc.).

**Mediazione come attenzione alla specificità degli attori:
alcuni giudizi degli informatori qualificati**

- “Le persone a rischio hanno bisogno di una assistenza ‘alta’, di cui la mediazione deve far parte” (I06).
- “Non si può organizzare uno stage alla cieca, senza conoscere i fabbisogni formativi reali delle persone” (I43).
- “È importante imparare a cogliere lo specifico plusvalore delle persone svantaggiate, anche per poterlo poi comunicare alle aziende” (I32).
- “Una attività di mediazione sociale e culturale è indispensabile, ad esempio per mettere in evidenza le capacità degli immigrati, che non sono sempre evidenti” (I07).
- “Mediazione può voler dire anche attenzione a particolari problemi di soggetti come le donne, che possono avere difficoltà a partecipare a tirocini, se non riescono a gestire i bambini” (I49).
- “La mediazione è una attività fondamentale quando ci si rivolge a soggetti a rischio particolari, come ad esempio i disabili fisici e psichici” (I02).

I “Circoli per l’analisi dei fabbisogni formativi”

Nel quadro di un recente progetto di orientamento, formazione e inserimento lavorativo nell’ambito del **knowledge management** rivolto a **50 donne in rientro nel mercato del lavoro** del Lazio³, sono stati costituiti alcuni **“Circoli per l’analisi dei fabbisogni formativi”** – all’interno di un Seminario di orientamento e di sensibilizzazione – di cui hanno fatto parte le candidate e lo staff formativo.

I Circoli puntano a far emergere le attese, i timori, le opportunità, le intenzionalità delle partecipanti circa il loro inserimento lavorativo, secondo un **itinerario di soggettivazione e di intersoggettivazione** che va dalla **consapevolezza dell’esistenza di determinati rischi** (ovvero di “pericoli” resi noti e quindi, in qualche modo, gestibili) alla determinazione dei **fabbisogni formativi**, ovvero di una domanda di formazione.

I Circoli adottano il metodo della **“Consultazione coordinata, multilaterale e interattiva”** (CCMI) ovvero di una consultazione regolata (ad esempio, sulla base di un testo scritto), che tiene conto di una pluralità di fonti (in questo caso, le candidate, lo staff, i docenti e gli orientatori) e si fonda sul confronto diretto tra le persone⁴.

³ ASDO, “Percorso integrato di orientamento, formazione e inserimento lavorativo nell’ambito del knowledge management per donne in rientro nel mercato del lavoro” (RADEC), 2004-2005. Cfr. Bormioli S., *RADEC - Rapporto finale*, ASDO, Roma, 2005.

⁴ Il metodo della CCMI è stato elaborato dal CERFE nel corso degli anni ‘80, a partire da una serie di ricerche riguardanti, soprattutto, la cooperazione internazionale allo sviluppo.

I Circoli operano nel corso di riunioni, animate dallo staff, sulla base di una traccia per la discussione fondata sul **Modello Operativo per l'Analisi dei Fabbisogni Formativi (MOAFF)**⁵, che serve a facilitare l'identificazione delle **aree di rischi e fabbisogni** dei beneficiari della formazione. Tali aree riguardano: la conoscenza; il contatto con la realtà, la responsabilità; la decisione; i linguaggi e le lingue; il capitale sociale; i rapporti con l'organizzazione; l'identità professionale; l'esperienza lavorativa; gli impatti delle politiche.

Nei Circoli si favorisce un confronto aperto e approfondito, e una vera e propria negoziazione e condivisione di significati, attorno ai temi e alle questioni proposte. Le indicazioni provenienti dal lavoro dei Circoli consentono l'**emergere di fabbisogni** che **difficilmente** si potrebbero **individuare tramite l'uso esclusivo di altri strumenti di rilevazione** (come un questionario) e quindi permettono una significativa messa a punto del progetto formativo.

Internship e donne che rientrano nel mercato del lavoro: il programma "Smart Women" nel Regno Unito

L'internship viene usata anche come strumento per facilitare il reinserimento delle donne che hanno interrotto la propria attività lavorativa per alcuni anni, in genere a causa della maternità. Sono numerosissimi i programmi che esplicitano questo target nella loro presentazione e viene sempre messa in evidenza la capacità della internship di mettere le donne di nuovo in contatto con l'ambiente professionale, dando loro fiducia in se stesse e nelle proprie capacità, ricostruendo una rete di rapporti e offrendo la possibilità di aggiornare le proprie competenze. In questo senso l'internship può funzionare quasi come uno strumento di welfare. Il programma "smart.women" realizzato nel Regno Unito, ad esempio, è finanziato dalla Training and Employment Agency ed è gratuito. Intende offrire alle beneficiarie – donne in rientro sopra i trent'anni – tre servizi:

- competenze personali (*team-building, assertiveness e presentation techniques*);
- competenze professionali (apprendimento lavorativo presso aziende accuratamente selezionate);
- formazione informatica.

Il programma prevede che i corsi precedano e accompagnino l'inserimento lavorativo, per ottenere i maggiori risultati secondo la prospettiva dell'*experiential learning*.

Fonte: The Management Institute – University of Ulster, "Smart.women":
<http://www.tmi.ulst.ac.uk/downloads/smart.pdf>

⁵ Mezzana D., Montefalcone M., Quaranta G., *Modello Operativo di Analisi dei Fabbisogni Formativi (MOAFF)*. Manuale, LSC, Roma 2004.

Nell'applicazione di una tale impostazione, tuttavia, si incontrano diversi **ostacoli**, quali:

- una cultura organizzativa poco attenta alle questioni della diversità;
- la sottovalutazione delle modalità informali di segregazione presenti nei luoghi di lavoro;
- la scarsa consapevolezza dei soggetti in formazione circa queste forme di segregazione.

Le conseguenze di un'inadeguata attenzione alle specificità dei beneficiari, specie se si tratta di soggetti a rischio di esclusione sono, spesso, la **scarsa efficacia** di tali esperienze, o addirittura il loro **mancato avvio** (v. box).

Quando l'apprendimento lavorativo non è “ritagliato” sulle persone ...

Una mancanza di personalizzazione e di attenzione alle specificità dei beneficiari di un progetto di apprendimento lavorativo spesso causa gravi problemi. Ad esempio, nel caso delle persone **disabili**, la ricerca ha rilevato, presso i beneficiari o potenziali beneficiari intervistati, che:

- la maggior parte di coloro che hanno già fatto esperienze di tirocini o stage ha segnalato un'organizzazione del lavoro troppo rigida per loro;
- a 2/3 è capitato, in passato, di rifiutare un'offerta di fare un'esperienza di apprendimento lavorativo (perché non era chiara la proposta, perché gli incarichi non sembravano pertinenti rispetto alle competenze e alle capacità possedute e altro ancora);
- la quasi totalità si è dichiarata d'accordo con l'asserto che l'apprendimento lavorativo sia “uno strumento ancora imperfetto”.

Non è forse un caso che, stanti queste condizioni (a differenza di altre esperienze di successo – v. box riportato in precedenza), nessuno dei 7 disabili intervistati con esperienze di apprendimento lavorativo abbia dichiarato di aver poi trovato un lavoro.

Fonte: CERFE 2005

Fa parte del problema della personalizzazione, inoltre, anche offrire a persone di **età più avanzata l'opportunità di accedere all'apprendimento lavorativo**, come attesta una donna in rientro nel mercato del lavoro:

“Mi accorgo che la formazione professionale è quasi esclusivamente giovanile, e quindi limitante per persone della mia età”
(donna in rientro, Roma) (QB013)

Il reinserimento dei disoccupati over 45: un progetto Equal a Trieste

Un progetto della Fondazione Adecco per le Pari Opportunità e di altri partner svolto a Trieste nell'ambito del programma europeo Equal ha riguardato l'occupazione, la valorizzazione, l'*empowerment* e il reinserimento dei disoccupati over 45. Alcuni risultati raggiunti dal progetto sono:

- l'individuazione delle **caratteristiche** dei disoccupati over 45 nella provincia di Trieste;
- l'analisi degli **stereotipi** più diffusi a carico degli over 45 e individuazione dei loro punti di forza;
- incontri con le **imprese** (aziende, enti, ordini professionali);
- l'individuazione di **facilitazioni** normative e fiscali per gli imprenditori;
- la creazione di un **database** consultabile tramite web con domande di lavoro;
- l'apertura di 19 **sportelli** over 45;
- attività di **formazione** (creazione d'impresa, informatica e altro).

Fonte: Fondazione Adecco per le pari opportunità. *Bilancio di missione 2003*

Dunque, l'attenzione alla specificità dei beneficiari si pone a **più livelli diversi**, di cui occorre essere consapevoli e che bisogna tenere in conto preventivamente quando si progetta un'attività di apprendimento lavorativo.

**la tensione a creare modalità protette
ma reali di inserimento**

Un altro elemento che emerge, strettamente connesso al primo, riguarda la tensione a creare, per i soggetti a rischio di esclusione, **modalità "protette", anche se "reali", di inserimento lavorativo**, in grado di mantenere un **bilanciamento** tra l'inserimento stesso e le tendenze alla segregazione che sono sempre presenti sul luogo di lavoro. Al riguardo, la ricerca ha messo in luce, specie attraverso la consultazione degli informatori qualificati e dei corsisti, la rilevanza di fattori quali:

- un'attività di **orientamento** tesa a far comprendere alle persone il patrimonio di cui sono portatrici;
- un'attività di **coscientizzazione** circa i possibili fattori (soprattutto informali) di segregazione all'interno del luogo di lavoro;
- un confronto preventivo sugli elementi di **crisi** che possono insorgere (in varie fasi) nel processo di inserimento (v. box);
- un monitoraggio costante dei **compiti** assegnati agli ospiti all'interno delle organizzazioni (per prevenire forme di sotto-utilizzazione delle persone).

Il contatto reale e protetto con il lavoro: alcuni casi

Affinché i soggetti a rischio possano fare un'esperienza di apprendimento lavorativo, è importante garantire loro un contatto effettivo con la realtà del lavoro, ma anche prevenire e gestire i rischi di esclusione (spesso involontari e informali) che possono verificarsi all'interno dell'organizzazione ospitante. Ecco alcuni esempi di come tale problema viene affrontato.

- Nei progetti che adottano il Modello di Internship Partecipata viene applicato il principio della “camera di compensazione”: i rischi di emarginazione ed esclusione dell'ospite nell'ente che lo accoglie vengono identificati tramite un sistema di monitoraggio continuo e gestiti congiuntamente dallo staff didattico e dai dirigenti dell'organizzazione.
- Il laboratorio di transizione “Informare”, a cura della Cooperativa Gnosis di Roma, è rivolto a disabili psichici; il progetto prevede l'inserimento dei beneficiari in stage in cui viene posto l'accento sulla “realtà” dell'esperienza e in cui la simulazione viene ridotta al minimo; gli operatori didattici svolgono un ruolo di garanzia nei confronti delle aziende e di controllo costante degli inserimenti.

Alcuni problemi ed elementi di “crisi” dei beneficiari

Il “Programma integrato Azione di recupero delle competenze degli immigrati” (RARCO) del CERFE (2004-2005) ha previsto la realizzazione di internship, nel corso delle quali sono stati rilevati e affrontati alcuni problemi ricorrenti, quali quelli qui di seguito sinteticamente riportati:

- conciliazione tra lavoro e internship;
- conciliazione tra vita quotidiana e internship;
- gestione degli orari e delle assenze;
- competenze limitate;
- necessità di aggiornare/adequare le competenze;
- confronto con i tempi dell'organizzazione;
- gestione della stanchezza (es. nei casi di doppio lavoro);
- difficoltà comunicative;
- problemi relazionali con colleghi e superiori;
- problemi legati al tipo di presenza e ai rapporti con il tutor aziendale.

Sul versante dei beneficiari, inoltre, appare importante la percezione di una buona **accoglienza** all'interno dell'organizzazione, e di un “clima aziendale” improntato al dialogo e al rispetto. Si consideri, a questo proposito, che ben l'80% dei beneficiari di tirocini o stage che sono stati intervistati ha sottolineato una buona accoglienza, appunto, come fattore che ha facilitato la loro esperienza (pur tra altri numerosi problemi, v. capitolo terzo).

Ne consegue che un'efficace attività di accompagnamento deve far sì che la persona che sta facendo un'esperienza di tirocinio o di stage non

diventi vittima di meccanismi – anche involontari, informali e invisibili – di **segregazione**, che possono incidere fortemente sugli esiti dell'apprendimento lavorativo.

tensione a promuovere la partecipazione degli attori

Un terzo, fondamentale, elemento di un modello professionale della mediazione è quello della **promozione della partecipazione attiva e consapevole dei vari attori** coinvolti in un progetto di inserimento lavorativo, in particolare gli enti promotori, i beneficiari e le organizzazioni ospitanti. La ricerca ha mostrato, a tale riguardo, una forte **difficoltà a creare forme di *networking***.

Va detto che la ricerca ha anche messo in rilievo una certa **consapevolezza** dei formatori e degli operatori dei servizi per l'impiego interpellati circa l'importanza della partecipazione dei vari attori sul territorio e una crescente **attività di promozione di tirocini e stage** (v. box), testimoniata anche dall'esistenza di diverse esperienze rilevanti (v. oltre).

La diffusione della pratica dei tirocini

Una ricerca dell'ISFOL presentata nel 2003, ha messo in evidenza che, in Italia, per promuovere l'inserimento lavorativo, 6 Centri per l'impiego su 10 hanno istituito tirocini. Oltre 2/3, inoltre, offrono servizi di orientamento individuale ed effettuano azioni di promozione mirata verso imprese. Nel Lazio, i Centri per l'Impiego che all'epoca risultavano avere attivato tirocini (in particolare, di orientamento) erano 28 su 51.

Fonte: www.jobtel.it/rubriche/dossier/ArchivioDossier/ServiziImpiego.aspx#Isfol

Tuttavia, è emerso con chiarezza che la consapevolezza e le attività promosse **non sempre riescono a concretizzarsi** nella costituzione, sul territorio, di una **rete di interlocutori** adeguata e soprattutto di un **rapporto strategico** con essi. Ciò può essere dovuto, ad esempio, a diversi **fattori**, sia di tipo **endogeno**, ovvero legati a dinamiche interne degli enti promotori di cui formatori e operatori fanno parte, sia di tipo **esogeno**, ovvero dipendenti da dinamiche proprie degli interlocutori esterni. Questi fattori, a loro volta, possono essere sia di tipo cognitivo che operativo (v. box).

Ostacoli al *networking* sul territorio

Ecco alcuni esempi di ostacoli all'attuazione di forme di collegamento e *networking* degli attori della formazione e dei servizi all'impiego con altri attori sul territorio, che sono stati segnalati dagli informatori qualificati interpellati e dai partecipanti al Corso di formazione di formatori sull'apprendimento lavorativo.

Ostacoli di tipo endogeno

- *ostacoli cognitivi*

- mentalità burocratica di dirigenti e operatori;
- scarsa conoscenza del tipo di attori presenti sul territorio (pubblici, privati e non profit);
- scarsa conoscenza dei fabbisogni e delle attese di questi attori;
- difficoltà a rendersi “garanti” delle persone a rischio nei confronti delle aziende;
- difficoltà a formalizzare (ad esempio in un curriculum) i patrimoni posseduti dalle persone a rischio (specie in casi come quelli degli immigrati);
- difficoltà a comunicare agli interlocutori tali patrimoni;
- scarsa capacità di informare le imprese sulle opportunità dell'apprendimento lavorativo;
- scollamento tra la formazione offerta e le richieste delle imprese;
- sottovalutazione del ruolo attuale o potenziale di alcune strutture già operanti (es. associazioni datoriali, osservatori sul mercato del lavoro, ecc.);
- impostazione del lavoro legata all'urgenza e al risultato immediato (“piazzare” comunque le persone).

- *ostacoli operazionali*

- problemi di organico dei centri formativi e per l'impiego;
- problemi di organizzazione;
- mancanza di risorse economiche.

Ostacoli di tipo esogeno

- *ostacoli cognitivi*

- pregiudizi e stereotipi nei confronti dei soggetti a rischio;
- scarsa disponibilità di informazioni per le imprese su buone pratiche di riferimento;
- scarsa disponibilità di informazioni per le imprese sulle opportunità di partnership per attuare tirocini e stage;
- mancanza di fiducia degli enti privati rispetto a quelli pubblici (es. centri per l'impiego);
- mancanza di *know-how* circa l'apprendimento lavorativo;
- difficoltà gestionali (specie per le imprese di minore dimensione).

- *ostacoli operazionali*
 - mancanza di incentivi per le imprese;
 - problemi organizzativi;
 - mancanza di spazi;
 - mancanza di strutture adeguate (es. per ospitare disabili).

I fattori che rendono difficile realizzare progetti di apprendimento lavorativo di qualità: alcuni giudizi degli informatori qualificati e dei partecipanti al Corso di formazione

Sono numerosi gli ostacoli a realizzare progetti di apprendimento lavorativo per soggetti a rischio che siano di qualità e non forme di “parcheggio” e di dequalificazione.

Ecco alcuni giudizi degli informatori qualificati interpellati a questo riguardo:

- “Le imprese sono diffidenti nei confronti dell’apprendimento lavorativo: ad esempio, ne percepiscono solo il costo e gli oneri” (I43).
- “Le imprese non hanno fiducia nei centri per l’impiego e nel 90% dei casi scelgono il personale per gli stage e i tirocini sulla base del passaparola” (I30).
- “Le imprese tendono a preferire persone già formate su pacchetti specifici, e non vedono, ad esempio, il vantaggio di poter ‘plasmare’ un proprio personale” (I01).
- “C’è una tendenza delle imprese a cercare manovalanza per lavori di basso livello, più che persone che pensano” (I19).
- “Noto che le imprese accolgono meglio chi ha già dei ‘riferimenti’, come una casa, una famiglia, ecc; questo rende gli svantaggiati ancora più svantaggiati, specie nel caso degli immigrati” (I35).

Alcuni partecipanti al Corso di formazione di formatori sull’apprendimento lavorativo, dal canto loro, hanno messo in evidenza anche altri aspetti della questione:

- “Manca una sensibilizzazione degli imprenditori: il disabile, ad esempio, viene percepito come una persona da impiegare obbligatoriamente e non come una risorsa”
- “Noto un certo ‘giovanilismo’ imperante: le organizzazioni ricercano solo i giovani e non persone di altro tipo, che pure potrebbero offrire un notevole contributo”
- “C’è la tendenza a concentrare l’attenzione sulle categorie a rischio meno svantaggiate rispetto ad altre, per cui si possono verificare nuove forme di esclusione”.

La ricerca ha mostrato, quindi, l'esistenza di una forte **difficoltà**, per i formatori e gli operatori dei servizi per l'impiego, a incontrare gli attori, a conoscerli, a intrecciare con loro un **legame strategico** attorno a progetti di apprendimento lavorativo che riescano a indirizzarsi a una tipologia ampia di beneficiari. Come si vede, anche in presenza di un orientamento favorevole a promuovere forme di partecipazione, la natura e la gamma degli ostacoli esistenti **mette a dura prova la professionalità** di chi intende realizzare attività in questo campo.

Va aggiunto che molti dei fattori che ostacolano la messa in rete degli attori sembrano attivi **anche** quando gli enti promotori e gli enti ospitanti riescono a stabilire una **relazione di collaborazione**: in effetti, si è rilevato che spesso si arriva ad **accordi con le imprese** i quali, lungi dall'aver un carattere strategico, risultano sovente estemporanei (se non casuali), frettolosi, **puramente formali**, con esiti negativi sulla possibilità che l'apprendimento lavorativo si svolga in condizioni ottimali. È significativo ricordare, ad esempio, che oltre 1/3 dei beneficiari di tirocini o stage ha rilevato che nel quadro di quelle esperienze non erano chiare le **regole** della loro presenza, ciò che indica chiaramente uno **scollamento tra gli attori** coinvolti in tali esperienze.

Inoltre, è probabile, nel quadro di un rapporto non strategico con gli attori sul territorio, il verificarsi di forme di inserimento "a tutti i costi", con il **rischio di offrire alle persone esperienze che non le valorizzano**, o che producono **benefici solo per una delle parti in causa**, come attestato sia dagli informatori qualificati che dagli stessi beneficiari di progetti.

"Spesso, alle donne in rientro nel mercato del lavoro, per la fretta di dar loro una occupazione (e anche per la cultura degli operatori), si offrono esperienze non qualificate" (un informatore qualificato) (I08).

"L'apprendimento lavorativo è strutturato più per le aziende che per il reale bisogno di apprendimento della persona" (laureato disoccupato, Roma) (QB72).

Ciò è aggravato, come accennato, dagli **stereotipi** esistenti nei confronti di alcune categorie di soggetti beneficiari.

"Non sono mai considerata come una persona, con le mie competenze e con la mia professionalità. In Italia si mette solo in risalto la mia condizione di immigrata. Così, quando chiedi lavoro vieni sempre superata dagli italiani, anche se hanno competenze inferiori a me. Questo è triste" (immigrata, Roma) (QB33).

In tutto questo può incidere anche il fatto che l'accesso a opportunità di tirocinio o stage avviene non di rado in modo informale, se non casuale, tramite un contatto diretto dei candidati con le organizzazioni ospitanti, come testimoniato da circa il 50% dei dirigenti di organizzazioni intervistati.

Non mancano, in ogni modo, nel Lazio significative esperienze di **networking** o addirittura di vero e proprio **partenariato** tra enti di formazione e organizzazioni sul territorio, finalizzate ad inserimenti lavorativi di soggetti a rischio di esclusione sociale (v. box).

Il progetto Relais

Il progetto **Relais**–“Reti di lavoro per l'inclusione sociale e l'inserimento lavorativo di soggetti deboli”, rivolto a oltre 100 soggetti deboli, ha teso a realizzare politiche di inserimento lavorativo (tramite lo strumento dello stage) miranti a ristabilire l'autonomia personale dei beneficiari. Il progetto, promosso dalla Fondazione LABOS (in Associazione Temporanea d'Impresa con l'ISTISSS e la ASL di Frosinone-Dipartimento disagio devianza dipendenze), ha puntato all'integrazione in rete dei quattro sistemi coinvolti nelle politiche di inclusione sociale e lavorativa: lavoro (imprese e servizi per l'impiego), formazione, sanità e sociale. La rete costituita comprendeva, nel 2002, 41 organismi operanti nei quattro “sistemi”.

Sulla scia del progetto Relais, è stato successivamente promosso **Relatium** (“Sviluppo delle iniziative di rete per l'inclusione sociale e lavorativa di soggetti deboli”), a cura delle Province di Viterbo e Latina, delle ASL Roma F e H, della ASL Frosinone-dipartimento 3D e della Fondazione Labos. Relatium punta a una interconnessione strategica ed operativa tra politiche sociali e del lavoro.

Fonte: www.fondazione-labos.org e <http://agenziaziolavoro.sirio.regione.lazio.it>

Inserimenti formativi: il progetto “Percorso Lavoro”

La Provincia di Roma ha avviato un progetto, denominato “Percorso Lavoro”, per offrire un primo **inserimento formativo** al lavoro a 400 neodiplomati e neolaureati, con una riserva del 10% per soggetti svantaggiati. L'iniziativa intende, al tempo stesso, offrire alle aziende l'opportunità di realizzare una formazione dei giovani mirata alle proprie esigenze. La durata degli inserimenti è di 6 mesi, elevabile a 12 per soggetti con svantaggio sociale o diversamente abili.

Le aziende possono far partecipare, senza costi aggiuntivi, i tutor aziendali a un seminario di specializzazione predisposto dalla Provincia per i tutor di nomina dei Centri per l'impiego. Ciò allo scopo di affinare metodologie e strumenti d'intervento e di valutazione comuni.

Sono inoltre previsti rimborsi delle spese ai giovani e incentivi economici alle imprese. Ai partecipanti verrà rilasciato un attestato dell'inserimento formativo svolto, spendibile come credito individuale sul mercato del lavoro.

Fonte: Provincia di Roma, 2005

Reti e sinergie per l'inserimento lavorativo dei giovani: due esempi

Gli studenti delle classi terminali dell'ITIS "MOVM Don G. Morosini" di Ferentino (FR) hanno beneficiato del progetto "**Formazione tra scuola e azienda**", che prevede tirocini di orientamento e di formazione presso le aziende presenti sul territorio. L'obiettivo è stato quello di creare una rete di interscambio, anche culturale, tra scuola e mondo del lavoro.

Il CIOFS-FP ha attuato nel Lazio il progetto **RECORD** "Recupero e Orientamento Drop Out". Il progetto si è proposto di sviluppare sinergie per la promozione del lavoro dei giovani che hanno difficoltà di accesso all'impiego e alla qualificazione, attraverso un percorso di accompagnamento, un'offerta formativa "personalizzata" e la creazione di una rete di rapporti con le imprese.

Fonte: www.buoniesempi.it; www.itismorosini.it e www.ciofs-fp.org

Inclusione sociale e "welfare delle opportunità"

Lo "Sportello per il disagio" (PID) di Roma assicura un servizio di accompagnamento, informazione, sostegno e orientamento per una vasta tipologia di soggetti a rischio (persone detenute ed ex detenute, donne in difficoltà con bambini, donne disoccupate interessate all'autoimprenditorialità, immigrati e rom a rischio di devianza, ecc.). Tra i servizi offerti vi è anche l'informazione su opportunità formative e di orientamento al lavoro.

In un documento di uno degli enti promotori dello Sportello (il "Pronto Intervento Detenuti") si afferma: "(...) Le realtà detentive si configurano come un serbatoio di esclusione sociale; pertanto, la sola offerta lavorativa non garantisce il successo del percorso di reinserimento socio-lavorativo. Una possibile risposta all'esclusione sociale deve partire con la costruzione di un modello di rete, come "welfare delle opportunità". Le scuole, i centri di formazione, i servizi sociali, i presidi sociosanitari, le comunità terapeutiche, l'ente locale nella sua politica territoriale, il mondo dell'associazionismo sono le realtà che dovranno costituire la nuova rete di sicurezza sociale".

Dal documento "Servizio PID. Presa in carico e accompagnamento alla rete dei servizi socio-sanitari"

La ricerca, inoltre, ha messo in evidenza che gli attori coinvolti, o coinvolgibili (anche con un ruolo indiretto di sostegno), in progetti di apprendimento lavorativo possono appartenere a una **tipologia anche più ampia** di quella, per così dire, "base" che comprende gli enti promotori, gli enti ospitanti e i beneficiari (v. tab. 1).

Tab. 1 – Tipi di attori con cui le organizzazioni ospitanti collaborano per progetti di apprendimento lavorativo (n. di citazioni)

<i>Tipo di attori</i>	<i>n. citazioni</i>
Università	28
Centri privati di formazione	14
Centri pubblici di formazione	12
Associazioni	12
Servizi per l'impiego	8
Amministrazioni locali	8
Reti e coordinamenti associativi	7
Associazioni datoriali	4
Sindacati	3
Organizzazioni non governative	3
Altri attori (ASL, ecc.)	5

Fonte: Cerfe 2005

Si può notare che in questi progetti possono avere un ruolo importante – spesso sul versante della promozione, della sensibilizzazione e del sostegno – anche attori come amministrazioni locali, associazioni, reti e coordinamenti associativi, associazioni datoriali o sindacati (v. box). Questi dati, per inciso, confermano anche le **difficoltà** di collegamento, già sottolineate, tra i centri di formazione e i centri per l'impiego, da una parte, e le organizzazioni ospitanti, dall'altra.

Università e sindacati: il controllo sulla qualità dei tirocini

Nel 2002 è stato sottoscritto il "Patto per l'occupabilità" tra le associazioni imprenditoriali e di categoria, gli ordini professionali e le organizzazioni sindacali delle province di Modena e Reggio Emilia e le locali Università. L'obiettivo è soprattutto quello di attivare tirocini di formazione e orientamento per la conoscenza diretta del mondo del lavoro da parte dei giovani e, in secondo luogo, di realizzare "uffici per l'impiego" all'interno delle strutture universitarie di Modena e Reggio Emilia. Il Patto è l'ultimo documento cui ha lavorato il professor Marco Biagi in qualità di delegato del rettore per l'orientamento al lavoro.

L'università di Modena e Reggio Emilia ha già realizzato in questi anni un buon numero di tirocini di formazione e orientamento, ma la loro efficacia non è considerata adeguata agli obiettivi indicati dalla riforma universitaria del '99 sull'autonomia didattica. L'aggancio con la legge 196 del '97 (le università possono promuovere tirocini formativi) e con il Patto sul lavoro del '98 (alternanza studio lavoro) ha dato il quadro di riferimento per costruire il Patto per l'occupabilità.

Il primo passo stabilito dal protocollo sarà il monitoraggio dell'esistente. È stato lo stesso professor Biagi a insistere sulla necessità di costruire, con il progetto, un complesso di regole e controlli tali da evitare abusi nell'utilizzo dello strumento del tirocinio. "Le imprese – spiega Morena Piccinini segretaria generale CGIL di Modena – collocano spesso i tirocinanti in funzioni ripetitive, di basso profilo, immediatamente utili all'attività aziendale, mascherando come iniziative formative qualcosa che di formativo ha in realtà ben poco". Anche i sindacati hanno insistito per prevedere un percorso di verifica ed esercitare essi stessi un ruolo di controllo sulla regolarità dello svolgimento dei tirocini rispetto ai progetti presentati.

brani tratti da: Guerzani M. "Alleanza tra formazione e lavoro", in *Rassegna sindacale*, n. 15, aprile 2002) www.rassegna.it/2002/lavoro/articoli/emilia.htm

La ricerca ha anche messo in luce diversi **fattori di facilitazione** per un'attività di **collegamento tra attori**, che sono stati segnalati dagli informatori qualificati, dai dirigenti degli enti ospitanti e dai partecipanti al Corso di formazione di formatori sull'apprendimento lavorativo. Tra questi vi sono:

- *sul versante cognitivo*
 - l'esistenza di un rapporto consolidato di fiducia tra attori;
 - la circolazione di informazioni attendibili sull'apprendimento lavorativo;
 - la circolazione di informazioni circa buone pratiche;
 - la circolazione di informazioni sulle risorse umane presenti sul territorio
 - la sensibilizzazione/formazione congiunta delle parti sociali;
 - l'identificazione di *mission* e obiettivi condivisi;
 - l'elaborazione di inserimenti pensati "ad hoc" per le imprese;
 - l'identificazione del valore aggiunto per le imprese;

- l’assunzione di una prospettiva di *matching* (incontro) tra domanda e offerta di lavoro;
- l’identificazione delle forme di ritorno di immagine per le organizzazioni;
- *sul versante operativa*
 - la disponibilità di personale formato ad hoc presso i centri di formazione e per l’impiego;
 - l’esistenza di politiche che fungano da quadro (ad esempio, le “Agende 21” al livello locale);
 - la presenza sul territorio di istituzioni terze *super partes* (ad esempio le università civiche) che possono rappresentare un luogo di incontro, confronto e mediazione tra diversi attori;
 - il coinvolgimento delle associazioni datoriali;
 - l’identificazione di incentivi (materiali e simbolici) per gli enti ospitanti;
 - l’istituzione di forme di certificazione (es. nel quadro della responsabilità sociale delle imprese) ;
 - il coinvolgimento dei beneficiari nella programmazione;
 - la chiara regolamentazione di doveri e oneri dei vari attori;
 - la pratica delle “visite aziendali” da parte degli orientatori e dei formatori.

Il coinvolgimento dei soggetti a rischio appare meno problematico e più immediato, sia perché sono disponibili approcci e tecniche volti alla definizione dei cosiddetti “contratti formativi”, sia per l’interesse e la recettività che, *almeno in partenza*, tali soggetti hanno nei confronti dell’esperienza di inserimento. Questo coinvolgimento, tuttavia, non è privo di incognite e di difficoltà, come si vedrà più avanti (cfr. capitolo terzo).

La ricerca ha rilevato, tuttavia, una **carenza di informazione sulle opportunità** esistenti di apprendimento lavorativo. La tabella seguente riporta i dati relativi al grado di conoscenza dell’apprendimento lavorativo presso i tipi di soggetti considerati, indipendentemente dal fatto di aver praticato o meno esperienze in tal senso.

Tab. 2 – Grado di conoscenza dell'apprendimento lavorativo (in n. assoluti e %)

<i>Tipo di soggetti</i>	<i>Conoscenza approfondita</i>		<i>Conoscenza generica</i>		<i>tot.</i>	
Immigrati	5	17,2	24	82,8	29	100,0
Donne in rientro nel mercato del lavoro	13	68,4	6	31,6	19	100,0
Laureati in lauree deboli	30	69,8	13	30,2	43	100,0
Disabili	4	44,4	5	55,6	9	100,0
Tot.	52		48		100	

Fonte: Cerfe 2005

Come si vede, per tutte le categorie di soggetti almeno 1/3 degli intervistati mostra di avere una conoscenza solo generica dell'apprendimento lavorativo, mentre per gli **immigrati** e i **disabili** la percentuale aumenta notevolmente, il che mette in evidenza un elevato **rischio di esclusione**, sul piano dell'informazione, che può avere effetti negativi sull'accesso ai servizi formativi.

A ciò va aggiunto che, se si considerano solo i 41 soggetti a rischio che non hanno mai fatto esperienze in tal senso, ben l'87,8% di essi ha dichiarato di avere una conoscenza solo generica di questa modalità formativa (ad esempio, tramite conoscenti, mass media, ecc.).

Gli stage e i tirocini di formazione sono le modalità di apprendimento lavorativo **più note** (rispettivamente a 69 e 62 beneficiari o potenziali beneficiari intervistati su 100), mentre assai meno conosciuto è il tirocinio di orientamento (noto solo a 24 intervistati su 100). Va sottolineato, in particolare, che il tirocinio di orientamento non risulta conosciuto da nessuno degli **immigrati** intervistati, a conferma del rischio di esclusione, sul piano informativo, a cui si faceva cenno.

Tutto ciò mostra l'esistenza di un **serio ostacolo per l'accesso** di questi soggetti alle opportunità formative esistenti sul territorio.

**orientamento a curare
standardizzazione e flessibilità**

Un altro elemento cruciale di un modello professionale della mediazione è rappresentato dall'orientamento a garantire una elevata **tecnicità delle procedure**, che consente non solo un'adeguata impostazione delle attività (v. soprattutto il capitolo quarto), ma anche di stabilire una solida **base per le interazioni tra i diversi attori coinvolti**.

Questo aspetto è particolarmente importante, nel contesto di situazioni complesse e con molti elementi di indeterminazione (e, in parte, di imprevedibilità) quali sono i progetti di apprendimento lavorativo, soprattutto quando i beneficiari sono soggetti a rischio di esclusione sociale. Nei loro confronti, è importante poter contare su un **servizio formativo** che offra una capacità di **standardizzazione** e di **anticipazione dei problemi** e, al tempo stesso, la necessaria **flessibilità** rispetto alle esigenze degli utenti e rispetto al variare delle situazioni. Tali aspetti, inoltre, sono un **punto di riferimento importante per qualsiasi attore che debba essere coinvolto**, come ente ospitante o come organizzazione con altre funzioni di sostegno.

A questo proposito, la ricerca svolta ha messo in evidenza la crescente diffusione, presso i formatori e gli operatori dei servizi per l'impiego, di una tensione ad applicare, o addirittura ad elaborare in proprio, **forme di strutturazione delle procedure di apprendimento lavorativo**. Gli informatori qualificati e i partecipanti al Corso citato ne hanno segnalate alcune, quali (v. anche capitolo quarto):

- la personalizzazione degli interventi;
- l'attenzione al tutoring (sia formativo che aziendale);
- la ricerca di un pieno coinvolgimento degli enti ospitanti all'interno del processo formativo.

Da questo, e da quanto si dirà anche più avanti, emerge dunque l'esigenza di definire o di adottare, quando esistano, specifici **standard**, sia in merito sia agli elementi-base da assicurare, sia alle procedure.

Aree problematiche e orientamenti pratici

La ricerca ha mostrato l'esistenza di una crescente **consapevolezza** dell'importanza di includere, nel modello professionale dei formatori e degli operatori dei servizi per l'impiego, tratti di una **cultura della mediazione**, con le relative **capacità pratiche**. Nel campo dell'apprendimento lavorativo rivolto a soggetti a rischio di esclusione sociale, in particolare, si possono identificare una serie di **aree problematiche** con le quali confrontarsi, e in relazione alle quali si possono anche suggerire, sin da ora, diversi **orientamenti pratici**.

1. La personalizzazione degli interventi

Una prima area problematica riguarda l'orientamento nei confronti dei beneficiari. Un approccio di mediazione implica, infatti, una forte **personalizzazione** della progettazione e dell'intervento formativo, che devono sapersi confrontare, in maniera efficace e non retorica, con i problemi, le istanze e le potenzialità dei vari tipi di utenza.

A questo riguardo, si possono identificare alcuni **orientamenti pratici**, parte dei quali sono strettamente interconnessi con quelli che saranno illustrati nel capitolo quarto.

1. Effettuare un'attenta analisi dei fabbisogni formativi

Un elemento fondamentale per garantire un'effettiva personalizzazione della formazione è quello di effettuare un'accurata analisi dei fabbisogni formativi dei beneficiari, o dei potenziali beneficiari dell'intervento previsto. Per realizzare tale analisi, occorre non limitarsi a rilevare eventuali carenze rispetto a una lista precodificata di conoscenze o competenze, bensì coinvolgere i beneficiari in un approfondito percorso (sia individuale che intersoggettivo) teso a identificare i loro rischi di esclusione sociale e a formalizzare una loro conseguente domanda di formazione. Sulla base di ciò sarà possibile progettare e gestire l'intervento formativo in maniera maggiormente pertinente ed efficace (v. anche box in questo capitolo e nel capitolo terzo).

2. Prevedere un'attività personalizzata di orientamento

È importante garantire una attività di orientamento funzionale all'identificazione delle esperienze formative e degli inserimenti lavorativi più adeguati rispetto ai fabbisogni dei beneficiari e alla loro messa a punto. Appare opportuno che tale attività si svolga sia negli incontri che precedono l'intervento, sia nel contesto d'aula (quando sia previsto un corso), sia durante gli inserimenti.

3. Valorizzare le specificità dei beneficiari

I beneficiari di un inserimento lavorativo non sono soltanto recettori passivi di un aiuto, ma possono apportare un significativo contributo (culturale, esperienziale, sul piano delle competenze e della sensibilità, ecc.) alle organizzazioni ove si inseriscono. È quindi indispensabile assicurare alle persone una collocazione che consenta di valorizzare tale apporto.

4. Curare l'organizzazione e la logistica degli inserimenti

Per garantire l'adeguata personalizzazione di un inserimento lavorativo, è importante curare la parte organizzativa e logistica. In tal senso, occorre porre attenzione a fattori come soprattutto l'organizzazione temporale dell'inserimento (durata, calendario settimanale, orari, modalità per avere permessi, ecc.) e la strutturazione degli spazi (collocazione dell'ospite all'interno dell'ambiente di lavoro, predisposizione di una adeguata postazione lavorativa, ecc.).

5. Assicurare interventi di sostegno

Occorre identificare interventi di appoggio ai beneficiari (v. capitolo quarto), in funzione di specifiche necessità manifestatesi in corso d'opera, sulla base di interventi di rilevazione dei fabbisogni formativi dei beneficiari durante tutto l'arco del loro inserimento lavorativo, o in momenti definiti di tale percorso.

6. Prevedere contenuti didattici mirati

Nel caso in cui l'inserimento lavorativo si svolga nel quadro di un corso, è opportuno che vengano previsti adeguati spazi (moduli, cicli, lezioni, testimonianze, approfondimenti, ecc.) per la trattazione delle specifiche questioni di esclusione e di inclusione che interessano i beneficiari.

2. La garanzia di una “camera di compensazione”

Una seconda area problematica riguarda il modo in cui è possibile assicurare, al tempo stesso, una “protezione” (sul piano didattico e umano) dei beneficiari di un progetto di apprendimento lavorativo nel momento in cui si inseriscono in una determinata organizzazione e un effettivo contatto con la realtà lavorativa all’interno di tale organizzazione. Ciò può avvenire tramite la creazione, attraverso un progetto di apprendimento lavorativo, di una sorta di “camera di compensazione”. Questa avrebbe la funzione di riequilibrare le spinte alla segregazione (inevitabilmente presenti in un luogo di lavoro) con un inserimento in qualche misura “protetto”, senza perdere l’elemento di “realtà” che lo deve caratterizzare.

A questo proposito, si possono individuare alcuni orientamenti pratici.

7. Identificare i patrimoni cognitivi dei beneficiari

È opportuno promuovere, specialmente nel quadro delle azioni di orientamento, l’identificazione del patrimonio cognitivo di cui i soggetti a rischio di esclusione sociale sono in possesso, in particolare sul piano delle capacità, delle conoscenze, delle competenze.

8. Favorire una coscientizzazione sulle dinamiche di esclusione

Nel contesto delle attività formative e di orientamento, è fondamentale favorire un’azione di coscientizzazione dei beneficiari circa le spinte, formali e soprattutto informali, alla segregazione che possono colpire i soggetti, soprattutto se deboli, in qualsiasi luogo di lavoro.

9. Preparare l’accoglienza nelle organizzazioni

In vista di uno o più inserimenti lavorativi, è opportuna un’azione di sensibilizzazione nei confronti dei dirigenti e del personale delle organizzazioni ospitanti, mirante a una migliore accoglienza e a una piena valorizzazione delle persone ospitate.

10. Prevenire e gestire le crisi

Nel corso dell'esperienza all'interno dell'organizzazione possono verificarsi vari tipi di situazioni di crisi, sia di tipo soggettivo sia nelle relazioni tra gli ospiti e il personale e/o le modalità di lavoro dell'organizzazione ospitante. Si tratta, quindi, di prevenire e gestire tali crisi. Ciò può avvenire sia tramite un'azione informativa e di sensibilizzazione dei vari attori coinvolti (volta a prevenire eventuali impatti negativi di tali situazioni di crisi), sia di controllo e di gestione congiunta dei problemi.

11. Controllare i compiti assegnati

Al fine di rendere l'inserimento lavorativo un'esperienza con un impatto positivo, può risultare utile formalizzare precisamente e in anticipo i compiti assegnati alle persone ospitate (pur tenendo conto delle inevitabili esigenze di flessibilità), nonché monitorizzare che tale formalizzazione venga rispettata in corso d'opera.

3. La partecipazione dei vari attori

Una terza area problematica concerne il **coinvolgimento di più attori** per la realizzazione di progetti di apprendimento lavorativo. Tali progetti non possono avere successo senza una **piena e consapevole partecipazione** degli enti promotori, degli enti ospitanti e dei beneficiari. Tuttavia, l'approccio e la metodologia con cui questa partecipazione può essere promossa vanno identificati e messi in opera con attenzione, tenendo conto di aspetti quali l'identificazione degli attori che possono essere coinvolti, le modalità di coinvolgimento e di coordinamento e altro ancora.

La partecipazione dei vari attori a un progetto di apprendimento lavorativo deve avere una **natura strategica e non tattica**, e configurarsi quindi come un vero e proprio **partenariato**. Tale partecipazione può anche estendersi ad altri attori presenti sul territorio, e dare luogo a reti o a vere e proprie coalizioni, in cui ognuno può giocare un ruolo parziale, ma importante se svolto in maniera coordinata (ad esempio, sul piano della sensibilizzazione, del controllo delle prassi, della comunicazione pubblica, della diffusione di informazioni tra le diverse organizzazioni o nei confronti dei potenziali beneficiari, ecc.).

A questo proposito, è possibile identificare una serie di orientamenti operativi.

12. Creare sportelli di ascolto e informazione

Appare importante che presso i servizi per l'impiego, o altre organizzazioni operanti nel campo dell'orientamento e della formazione, siano creati specifici sportelli di ascolto e di informazione, che possano favorire la raccolta di informazioni e la gestione di conoscenze sulle opportunità di incontro e di partenariato tra i diversi attori.

13. Mappare gli attori

Per identificare chi coinvolgere in progetti di apprendimento lavorativo, è indispensabile conoscere e "mappare" gli attori che, sul territorio, hanno manifestato una particolare attenzione e sensibilità ai temi dell'apprendimento lavorativo (servizi per l'impiego, centri di formazione, istituti scolastici, imprese, organizzazioni datoriali e sindacali, organizzazioni non governative, aziende sanitarie, ecc.)

14. Cercare e coinvolgere gli attori

Una volta individuati e "mappati" gli attori che sembrano più idonei a partecipare a progetti in questo campo, si tratta di avviare un contatto e un più specifico coinvolgimento. Occorre quindi elaborare una proposta chiara e comprensibile e sottoporla agli interlocutori. A tal fine, possono risultare utili strumenti quali: visite personali nelle aziende; incontri di informazione e di sensibilizzazione sul tema dell'apprendimento lavorativo e dei suoi vantaggi; seminari pubblici; gruppi di studio e di lavoro su temi ad hoc; attività di informazione sui media locali.

15. Promuovere forme strategiche di partenariato

La partecipazione degli attori può assumere le forme di un vero e proprio partenariato o di una più ampia coalizione. A tale riguardo, una volta rilevata la disponibilità degli interlocutori, si tratta di identificare e di formalizzare, sia gli aspetti operazionali (giuridici, organizzativi e materiali), sia soprattutto quelli cognitivi (come la condivi-

sione di *mission*, gli obiettivi, gli approcci e i metodi) della collaborazione.

16. Istituire figure di collegamento

Per assicurare il funzionamento effettivo di un progetto congiunto nel campo dell'apprendimento lavorativo (così come in altri campi), è importante, una volta creata una partnership, identificare, formare e legittimare figure preposte al collegamento tra i diversi attori coinvolti, con funzioni di comunicazione, facilitazione e prevenzione/ soluzione di problemi.

17. Creare un contesto istituzionale favorevole

Per facilitare lo svolgimento e ottimizzare i risultati di un progetto, può essere utile creare un contesto istituzionale favorevole alle finalità e all'operato del progetto stesso. In tal senso, oltre alle attività di networking citate, possono avere un ruolo importante il coinvolgimento delle autorità locali, la promozione di forme di comunicazione pubblica (notiziari, convegni, ecc.), l'organizzazione di seminari di sensibilizzazione rivolti a specifici soggetti (ad esempio, imprese e scuole superiori).

18. Fidelizzare gli interlocutori

È importante, una volta identificato e coinvolto un interlocutore (persona o organizzazione), e averne verificate le capacità e la disponibilità, poter disporre continuamente della sua collaborazione. In tal senso, si potrebbe mantenere un collegamento costante con tali interlocutori, attraverso bollettini, seminari e incontri sui temi dell'apprendimento lavorativo e del rapporto tra formazione e mondo del lavoro in generale.

19. Promuovere il networking delle varie comunità di pratica

L'adesione di un professionista della formazione a un nuovo approccio all'apprendimento lavorativo può passare anche attraverso la sua partecipazione a network della sua "comunità di pratica", ovvero della sua comunità professionale. In tal senso, si tratta di promuovere

iniziative di incontro e di scambio tra tutti coloro che, in un territorio dato, più o meno esteso, svolgono ruoli di orientatori e formatori, o specificamente di tutor formativi o aziendali, di mentori, di progettatori, ecc.

20. Promuovere figure professionali connesse alla promozione dei rapporti con il territorio

Un'indicazione generale che emerge dalla ricerca riguarda la necessità di formalizzare e diffondere, in tutte le sedi ove ciò sia possibile, figure professionali orientate alla promozione dei rapporti con il territorio, come elemento di una più ampia professionalità legata alla mediazione. Tali figure potrebbero essere attivate (ad esempio, nei centri per l'impiego) in programmi di ricerca e di *networking* tra gli attori presenti nel territorio o tra specifici ambiti, come quello del rapporto tra scuola e mondo del lavoro.

4. La strutturazione delle procedure

La quarta area problematica concerne il **tipo di strutturazione delle procedure** che possono ritenersi indispensabili in questo campo, per garantire un'adeguata qualità del servizio. I vari attori coinvolti in un progetto di apprendimento lavorativo, in effetti, devono poter contare su alcuni **elementi di riferimento comuni**. Come ogni servizio, anche quello nell'ambito dell'apprendimento lavorativo deve potersi avvalere di una **base tecnica condivisa** dagli attori implicati, che, fatta salva la necessaria **flessibilità**, possa servire come guida operativa, come strumento di anticipazione di eventuali problemi e come garanzia per gli utenti. Ciò pone con forza la questione degli **standard qualitativi** da identificare e utilizzare in questo ambito.

Una riflessione approfondita in tal senso esula dal presente documento, così come non è possibile suggerire in questa sede quali possano essere le modalità di identificazione e di formalizzazione degli standard. Tuttavia, sulla base dei risultati del presente progetto, si possono comunque formulare alcune prime indicazioni, che del resto sintetizzano diversi temi e suggerimenti presenti in queste Linee guida nel loro insieme.

21. Identificare standard strutturali dell'apprendimento lavorativo

È importante che si arrivi a identificare una serie di strutture portanti dell'apprendimento lavorativo, che possano essere considerate come una sorta di standard "strutturali", sia propri di un progetto o di una tipologia di progetti, sia più in generale. Tra questi vi potrebbero essere, ad esempio: la presenza di figure di sostegno, l'apertura di canali di comunicazione costanti tra gli attori, l'attivazione di una centrale operativa, la predisposizione di strumenti di monitoraggio e valutazione, ecc.

22. Definire standard procedurali

Accanto agli standard "strutturali", si potrebbero anche identificare standard di tipo procedurale, legati cioè all'attuazione degli interventi. Tra questi si potrebbe pensare, ad esempio, a: un appoggio formativo continuativo, la garanzia di interventi di sostegno tempestivi, ecc.

23. Individuare tipi di intervento per aree di beneficiari

Una strutturazione delle procedure va ideata in funzione delle tipologie di beneficiari a cui sono rivolti gli interventi. Pertanto, i vari tipi di standard – strutturali e procedurali – vanno in ogni caso "tagliati" diversamente a seconda degli attori coinvolti e del grado e del tipo di rischio di esclusione sociale che li interessano.

Capitolo 2

L'orientamento sociale delle organizzazioni ospitanti

Razionale

Per diffondere un nuovo ed efficace approccio all'apprendimento lavorativo non sono sufficienti la disponibilità e la competenza degli operatori della formazione e dell'orientamento al lavoro: è anche importante l'esistenza, sul territorio, di **organizzazioni** che abbiano a cuore la creazione di un effettivo ponte tra la formazione e il lavoro. La messa in opera di progetti di apprendimento lavorativo – come quelli di internship – richiede una forte e condivisa volontà, da parte di tutte le organizzazioni che, in un modo o nell'altro, coordinano o gestiscono il sistema della formazione, o sue specifiche componenti, in un ambito territoriale specifico (Benson 2000; Schneider 1999).

Tra queste organizzazioni, il ruolo più rilevante è giocato indubbiamente da quelle definite solitamente “**enti ospitanti**”, che possono essere di natura privata, pubblica o senza fine di lucro. Ora, mentre è abbastanza chiaro comprendere i motivi per cui una persona è spinta a partecipare a un progetto di apprendimento lavorativo o un centro di formazione a organizzarlo, non è invece scontato il motivo per cui un ente (di qualsiasi natura) debba o possa ospitarlo, soprattutto nel caso in cui si tratti di soggetti a rischio di esclusione sociale.

Quando l'ospitalità viene offerta, presso gli esponenti delle organizzazioni sono di solito rilevabili **rappresentazioni e motivazioni** – non solo di tipo etico o economico, ma anche sociale – legate ad importanti aspetti della vita o della crescita delle organizzazioni stesse (la cura delle risorse umane, la valorizzazione degli aspetti cognitivi del lavoro e delle

relazioni organizzative, la ricerca di un rapporto positivo con il territorio, l'intendimento di costituire partenariati con altri attori, ecc.). Tali rappresentazioni e motivazioni possono dunque essere legate a un generale orientamento all'esercizio di **responsabilità sociale**, all'interno delle organizzazioni stesse, al loro esterno o in entrambe le direzioni (Raynard, Forstater 2002; Fox, Ward, Howard 2002; CCE 2001; ISVI 2003; Mezzana, Mastropietro 2004) (v. box).

Mancando queste rappresentazioni e motivazioni, è probabile che la partecipazione all'azione formativa in quanto ente ospitante sarà passiva e scarsamente collaborativa, nei confronti sia degli ospiti che degli enti promotori. Viceversa, in presenza di un orientamento sociale da parte delle organizzazioni, **il sistema della formazione può aumentare i suoi "terminali" sul territorio e diventare nel suo insieme più ricco, articolato, consensuale e sostenibile**. Il sistema, infatti, può contare, in questo modo, su un'ampia tipologia di attori in grado di partecipare alla valorizzazione, in chiave formativa, delle risorse umane, comprese quelle maggiormente a rischio di esclusione.

La responsabilità sociale delle imprese

L'Unione Europea ha da tempo avviato una riflessione e specifici programmi sul tema della *corporate social responsibility* (CSR), in particolare a partire dalla pubblicazione, nel luglio del 2001, di un apposito "Libro verde".

In questo quadro, il CERFE ha realizzato quattro ricerche sulla responsabilità sociale delle imprese, studiando la consistenza, la diffusione, le differenti modalità di manifestazione e il significato sociale di questa fenomenologia, non solo presso le grandi aziende, ma soprattutto in quelle medie e piccole. In queste ultime, ad esempio, è emerso che la nascita e lo sviluppo della CSR appaiono connessi a fattori tipici della gestione normale e "quotidiana" dell'impresa nel nuovo contesto economico. Si tratta di fattori quali la professionalizzazione degli imprenditori, la promozione della qualità (dei prodotti e dei servizi), la centralità del fattore conoscenza, l'apertura al territorio e le conseguenti relazioni con altri attori ivi operanti.

In sostanza, sembra che la CSR abbia un carattere centrale rispetto alla struttura dell'impresa e che sia essa stessa una struttura emergente delle aziende di media e piccola dimensione, che potrebbe assumere nel tempo un ruolo crescente.

Per approfondimenti: www2.fabricaethica.it/documenti/133.SCRLineeGuida.pdf

Lezioni apprese

La ricerca ha messo in evidenza l'emergere di un **orientamento sociale delle organizzazioni** che ospitano progetti di apprendimento lavorativo, anche se **in modo disomogeneo** e con molti **problemi aperti**. In particolare, sono stati rilevati i seguenti aspetti:

- una crescente e motivata **diffusione** dell'adesione di organizzazioni pubbliche, private e non profit a progetti di apprendimento lavorativo;
- il legame tra numerose esperienze di apprendimento lavorativo e la dimensione della **“responsabilità sociale”** degli enti ospitanti, specie se imprese;
- l'esistenza di una gamma di **ostacoli**, presso le organizzazioni, in ordine alla disponibilità ad attuare progetti di apprendimento lavorativo **a favore di soggetti a rischio** di esclusione sociale, nonché nella preparazione e attuazione dei progetti stessi.

la crescente adesione delle organizzazioni a progetti di apprendimento lavorativo

La ricerca ha innanzitutto registrato, nel Lazio, una **crescente diffusione dell'adesione di organizzazioni** private, pubbliche e anche senza fine di lucro a **progetti di apprendimento lavorativo** (quali tirocini, stage o internship), certamente legata, in Italia, al nuovo contesto normativo (a partire dal “Pacchetto Treu” del 1997 fino alla legge Biagi; v. box). Ne sono promotori, ad esempio: i centri di formazione; i centri per l'impiego e loro coordinamenti; i Comuni; le aziende sanitarie; gli uffici creati nelle Università, dedicati alla promozione di stage e tirocini per laureandi, a volte con una specifica attenzione a categorie a rischio di esclusione come i disabili; associazioni di vario genere.

Enti ospitanti di progetti di apprendimento lavorativo: due esempi nel Lazio

Nel Lazio, secondo una ricerca ISFOL del 2003, nei soli “tirocini di orientamento”, quelli promossi prevalentemente dai Centri per l'impiego, sono stati coinvolti 1.502 enti ospitanti.

L'ufficio Laureati-desk imprese della Facoltà di Economia dell'Università di Roma “Tor Vergata” collabora stabilmente, per tirocini o altre attività di inserimento lavorativo, con circa 250 imprese di varia dimensione e in diversi settori.

Tale adesione sembra dovuta a motivi non periferici per gli attori coinvolti, ma legati, in un modo o nell'altro, alla **vita delle varie organizzazioni**. Si considerino i seguenti risultati della ricerca relativi alla gamma delle **motivazioni** alla base della scelta delle organizzazioni di attuare progetti di orientamento lavorativo (v. tab. 3).

Tab. 3 – Motivi alla base della scelta delle organizzazioni di attuare progetti di apprendimento lavorativo (punteggio 6-7 su scala da 1 a 7) (in n. assoluti su 40)

L'organizzazione ha attuato progetti di apprendimento lavorativo per:

<i>rango</i>	<i>motivo</i>	<i>frequenza</i>
1.	formare le persone prima di un'eventuale assunzione	21
2.	migliorare la qualità della nostra organizzazione	19
	conoscere le persone prima di assumerle eventualmente	19
4.	contribuire a valorizzare conoscenze e competenze che altrimenti andrebbero perse	17
5.	perché non comporta costi particolari	16
6.	far fronte all'aumento del volume di attività	15
7.	migliorare i nostri rapporti con il territorio	14
	migliorare la nostra immagine	12
9.	allacciare relazioni con altre organizzazioni	11
10.	far piacere alle persone che me lo hanno chiesto	6

Fonte: Cerfe 2005

Come si vede, le motivazioni sono di vario genere, e non si limitano a mere considerazioni legate al profitto o all'efficienza, o ai fabbisogni di competenza, che ovviamente sono da considerare quando si formulano proposte di progetti di apprendimento lavorativo (v. box).

I fabbisogni professionali delle imprese

Un elemento di facilitazione per la realizzazione di progetti di apprendimento lavorativo (anche se il loro scopo non è direttamente l'assunzione) è l'incontro tra i fabbisogni professionali o di competenza delle imprese e l'offerta di risorse umane da parte dell'ente promotore del progetto. Alcuni progetti, come RECORD – promosso dal CIOFS-FP Lazio – hanno previsto, a tale proposito, la costituzione di una “banca dati imprese” e una ricerca sui fabbisogni formativi e professionali delle aziende sul territorio considerato. Esistono oggi, inoltre, numerosi strumenti di individuazione e analisi dei “fabbisogni di competenza” in azienda, a cura di enti come l'ISFOL¹, che possono essere utilizzati dai vari attori interessati a connettere il mondo della formazione a quella del lavoro.

¹ Cfr. ISFOL 2001. Su questi temi, Mario Gatti dell'ISFOL ha tenuto una lezione al Corso di formazione di formatori sull'apprendimento lavorativo, intitolata “Individuazione dei fabbisogni di competenza in azienda”; cfr. anche Gatti 2000.

Le motivazioni ad ospitare progetti di intership, nel loro insieme, tendono a spaziare su diversi fattori, legati a una **crescita complessiva dell'organizzazione** (sul versante delle risorse umane, della qualità organizzativa, dei rapporti con il territorio e altro ancora), come è stato sottolineato da vari dirigenti d'impresa intervistati. Lo testimonia, ad esempio, uno di essi:

“La presenza da noi di una realtà umana differente ha spinto anche coloro che sono impiegati nell'azienda a diventare più produttivi e motivati” (QEO2-31).

In virtù di quanto detto, la disponibilità ad ospitare progetti in questo campo mostra una **potenzialità ben fondata**, sulla quale è possibile agire.

legame tra l'orientamento ad attuare progetti di apprendimento lavorativo e responsabilità sociale

Vale la pena di sottolineare come, tra i motivi dell'adesione delle organizzazioni a progetti di apprendimento lavorativo ve ne siano anche alcuni che possono essere legati specificamente alla cosiddetta “**responsabilità sociale**”, come ad esempio il contribuire a **valorizzare un capitale cognitivo che altrimenti andrebbe perduto** (v. tab. 3).

Altri risultati della ricerca mostrano che l'offrire, nell'ottica della responsabilità sociale, una possibilità di apprendimento lavorativo *specificamente* a soggetti a rischio sia anche un'**opportunità importante per l'organizzazione ospitante** (v. box).

I vantaggi ad attuare progetti di apprendimento lavorativo per soggetti a rischio di esclusione sociale

Ospitare in forma di internship, stage o tirocinio un soggetto a rischio di esclusione sociale non è solo un costo, ma una risorsa e un'opportunità, come testimoniano alcune dichiarazioni di dirigenti di organizzazioni private, pubbliche e non profit *che lo hanno già fatto*, in un'ottica di esercizio di responsabilità sociale.

- “È un modo per consolidare i rapporti con gli enti che promuovono gli stage. Inoltre, stimola le dinamiche di gruppo sul versante lavorativo” (QEO1-03).
- “È una possibilità di scoprire talenti oltre la ‘normalità’ presunta” (QEO1-07).
- “È un'opportunità per scoprire una persona valida” (QEO1-01).
- “Ci può consentire di selezionare una buona risorsa” (QEO1-10).

- “Ci dà la possibilità di inserire persone che abbiamo formato all'interno del nostro organico” (QEO1-08).
- “Avere immigrati da noi può aiutarci a potenziare il nostro collegamento con i loro Paesi di origine” (QEO1-02).
- “È un elemento di crescita e di arricchimento relazionale” (QEO1-04).
- “È un fattore di arricchimento sociale e culturale dei dipendenti” (QEO1-06).
- “A seguito di un progetto in questo campo è stato aperto lo sportello per le relazioni con il pubblico” (QEO1-05).
- “È una spinta a incrementare maggiormente la ‘funzione sociale’ a cui l’Ente già tende per motivi istituzionali” (QEO1-09).

Come si nota, la responsabilità sociale, in questo caso, non riguarda semplicemente la dimensione etica o quella economica, ma appare intrinsecamente legata alle dinamiche di sviluppo, ad esempio, di una azienda che intenda operare all'interno del **contesto globale della società della conoscenza**, dove i saperi, le differenze, le identità giocano un ruolo (anche economico) rilevante.

Si tratta, del resto, di un andamento al livello mondiale, là dove la **formazione delle risorse umane e la valorizzazione delle diversità** (etniche, culturali, di genere, di sensibilità) tendono molte volte ad andare di pari passo (v. box seguenti).

Esclusione, diversità e formazione nelle imprese: alcuni esempi europei

Una ricerca condotta dal CERFE nel 2004 sulla responsabilità sociale delle imprese ha studiato in profondità alcune esperienze in atto al livello europeo, di cui si riportano alcuni esempi.

Upnet AB è una impresa svedese di medie dimensioni, operante nel settore delle tecnologie dell'informazione, che ha lanciato un programma di formazione, denominato Upnet Internationals, rivolto particolarmente a immigrati e a individui con un altro background etnico. L'intento è quello di creare un “diverse company environment”, secondo il desiderio di favorire la creatività e di avere più modi differenti possibili di vedere i problemi.

Triselec è un'azienda francese di gestione dei rifiuti, che ha adottato una specifica politica di salvaguardia dell'ambiente e della salute dei dipendenti e che pratica la valorizzazione delle differenze (ad esempio, etniche o legate alla disabilità), la formazione continua del personale (adottando anche modalità di

formazione a distanza), oltre che forme di cooperazione internazionale (ad esempio, tramite la formazione in presenza e a distanza di lavoratori nel settore ambientale ed esponenti di ONG sudamericane). In questo quadro, svolge anche programmi di lotta contro l'esclusione sociale, attraverso l'assunzione o l'offerta di stages per soggetti in difficoltà.

Dosdin, un'azienda portoghese di servizi, svolge e promuove formazione per ragazze di quartieri poveri o immigrate, per poi collocarle all'interno dell'azienda stessa o in altre imprese. L'organizzazione opera in stretto contatto con i servizi pubblici preposti alle politiche di lotta all'esclusione sociale e con l'associazione studentesca AIESEC.

Fonte: Mezzana, Mastropietro 2004

Internship a favore di donne in rientro: alcuni criteri per selezionare l'impresa

Una ricerca realizzata nel 2002-2003 dall'Assemblea delle donne per lo sviluppo e la lotta all'esclusione sociale (ASDO) ha consentito di identificare alcuni criteri preferenziali normalmente utilizzati dalle agenzie formative per identificare le imprese alle quali chiedere una collaborazione nell'organizzazione di internship per l'inserimento lavorativo delle donne:

- la disponibilità dell'impresa a trasmettere competenze e conoscenze altrimenti inattuabili;
- la disponibilità dell'impresa a far svolgere alle donne in formazione mansioni qualificate;
- la disponibilità dell'impresa a prendere in considerazione le donne in formazione come candidate per una eventuale assunzione;
- l'utilizzazione da parte dell'impresa di tecnologie e metodi avanzati o innovativi;
- la realizzazione da parte dell'impresa di programmi volti all'esercizio di una responsabilità sociale dell'impresa;
- l'adozione di orari e di modalità di lavoro flessibili;
- l'utilizzazione di strumenti di verifica della qualità;
- la dislocazione territoriale dell'impresa;
- la disponibilità ad erogare forme di sostegno al reddito.

Empiricamente, le agenzie formative interpellate rilevano che le imprese che si dimostrano ex post maggiormente affidabili nel collaborare a un progetto di internship sono quelle che:

- annoverano donne in posizioni decisionali apicali;
- hanno una percentuale abbastanza elevata di donne tra il personale;
- sono dotate di un certificato di qualità e adottano un sistema di standard qualitativi;
- hanno attivato specifici programmi volti ad incidere sulle politiche di selezione, di reclutamento e di promozione del personale;

- prevedono programmi di *mentoring* e di *coaching*;
- forniscono servizi di supporto per favorire il bilanciamento tra attività lavorative e cure familiari;
- hanno avviato programmi di sviluppo della carriera;
- promuovono programmi di formazione rivolti alle donne.

Fonte: d'Andrea, Bormioli 2003

Bisogna osservare, in questo quadro, che la ricerca ha messo in evidenza uno specifico **legame** tra l'esercizio della **responsabilità sociale** e la pratica di alcuni elementi rilevanti di una **internship di qualità** nei confronti di **oggetti a rischio**, sui quali si tornerà soprattutto nel quarto capitolo.

In effetti, nel corso della ricerca, sono emerse alcune importanti caratteristiche delle organizzazioni che attuano da più tempo (almeno 5 anni) progetti di apprendimento lavorativo specificamente per oggetti a rischio di esclusione sociale. In particolare, l'**esame comparato** delle esperienze di un'organizzazione pubblica (Università di Tor Vergata), di una privata (ENEL) e di una senza fini di lucro (UPTER) mostrano che **elementi comuni** a tali esperienze sono:

- la pratica – al di là di tali progetti – di iniziative di responsabilità sociale “bilaterali”, ovvero sia all'interno dell'organizzazione (verso il personale) che al suo esterno (verso il territorio);
- un legame strategico delle internship con la filosofia e la ragion d'essere dell'organizzazione;
- l'accoglienza di più tipologie di oggetti a rischio;
- l'orientamento a proseguire, in futuro, l'attuazione di progetti di apprendimento lavorativo per oggetti a rischio;
- la collaborazione con numerosi tipi di attori sul territorio (almeno 6 tipi di attori per ciascuna organizzazione, tra servizi per l'impiego, amministrazioni locali, associazioni datoriali, centri pubblici o privati di formazione, università, associazioni, reti e coordinamenti associativi, organizzazioni non governative, sindacati);
- lo scambio di informazioni ed esperienze circa i progetti con altre organizzazioni che non vi partecipano direttamente (ad esempio, tramite scambi di pubblicazioni, in occasioni di convegni, ecc.);

- l’offerta ai beneficiari di incarichi qualificati, ad esempio nell’ambito organizzativo e gestionale (e comunque mai di tipo meramente esecutivo);
- la pratica della co-progettazione delle internship insieme ai candidati;
- la flessibilità nell’applicazione dei piani formativi degli ospiti, rispetto a nuove esigenze sorte in corso d’opera;
- la pratica di forme di *mentoring* o di formazione d’appoggio;
- l’effettuazione preliminare di un’analisi dei fabbisogni formativi.

Si tratta di un risultato che, sia pure da valutare e ponderare con attenzione, mette in luce quanto la pratica dell’internship, in un’ottica di responsabilità sociale, tenda a produrre importanti **effetti sulla vita delle organizzazioni ospitanti**, la cui portata va probabilmente oltre gli specifici effetti delle varie esperienze di apprendimento lavorativo.

Va segnalato, inoltre, che una forte maggioranza (i 3/4) dei dirigenti di organizzazioni che hanno ospitato progetti di apprendimento lavorativo non specificamente per soggetti a rischio ritiene che presso il loro ente si possano comunque attuare, **in futuro**, progetti per beneficiari di questo tipo “per un senso di **responsabilità sociale**, e non tanto o non solo per ragioni economiche”, e dunque **anche al di là** dell’esigenza di **soddisfare i propri fabbisogni professionali immediati**.

Tale disponibilità, comunque, non è generalizzata, bensì piuttosto **selettiva**. Infatti, rispetto alle principali categorie di soggetti a rischio considerati dalla ricerca, la preferenza va alle donne in rientro nel mercato del lavoro (19 citazioni) e ai laureati disoccupati (15 citazioni), seguiti da immigrati (13 citazioni), disabili (10), disoccupati over 50 (8) e altri ancora.

La dimensione della **responsabilità sociale**, in ogni caso, resta un punto di riferimento importante, sul quale occorrerà continuare una riflessione approfondita.

**ospitare soggetti a rischio: ostacoli
e fattori di facilitazione**

Dalla ricerca emerge anche una **specificità tipologia di difficoltà** delle organizzazioni a **ospitare soggetti a rischio di esclusione sociale** (qualificati o meno). Si può ricordare, al riguardo, che circa la metà dei dirigenti di organizzazioni che hanno programmi di apprendimento lavo-

rativo, ma non esplicitamente rivolti a soggetti a rischio, hanno dichiarato di *non* aver mai pensato a un'eventualità del genere, per motivi di vario tipo.

Tale difficoltà, innanzitutto può essere legata a problemi di **approccio**, di **mentalità** e di **capacità comunicativa e di *networking*** dei formatori e degli operatori dei servizi per l'impiego, come si è visto in precedenza a proposito di quanto emerso presso gli informatori qualificati e i partecipanti al Corso di formazione di formatori sull'apprendimento lavorativo. Ciò trova riscontro nelle dichiarazioni di alcuni dirigenti delle organizzazioni che sono stati intervistati.

“Non ci è mai stato proposto da nessuno” (QEO2-05).

“Non arrivano richieste in questo senso” (QEO2-17).

“Non ci abbiamo mai pensato” (QEO2-34).

“Non è mai capitata l'occasione. È un puro caso” (QEO2-02).

“Non c'è mai stata l'opportunità” (QEO2-29).

“Manca una rete informativa tra le aziende e i centri per l'impiego e di formazione del territorio” (QEO2-33).

Una difficoltà sul piano comunicativo, e strategico, è stata rilevata anche sul versante delle **associazioni datoriali**, come afferma, ad esempio, uno dei dirigenti d'azienda intervistati.

“L'Unione Industriali locale dovrebbe farsi maggiormente carico di sensibilizzare le aziende, ma in tal senso c'è ancora poca concretezza e molta immagine, a scopi politici” (QEO2-15).

Un altro elemento di difficoltà è costituito dalla **divergenza** (anche temporanea) tra le **strategie delle organizzazioni** e quelle legate alla **formazione** e all'inserimento lavorativo dei soggetti a rischio di esclusione, come testimonia il dirigente di una azienda.

“Vogliamo prima crescere noi. L'azienda prima deve migliorare e poi, semmai, potrebbe risultare possibile un eventuale progetto per soggetti a rischio di esclusione sociale” (QEO2-28).

Non di rado, **la divergenza sembra più percepita che reale**, nel momento in cui si proiettano sui soggetti a rischio rappresentazioni

inadeguate o generalizzazioni indebite (ad esempio, sul livello delle loro competenze), come sembra emergere da alcuni dirigenti d'impresa.

“Il nostro lavoro è tecnico, dunque i soggetti dovrebbero essere molto motivati” (QEO2-39).

“Noi siamo più indirizzati verso i manager” (QEO2-14).

Si può rilevare anche una difficoltà sul piano del **divario** tra le **capacità delle persone potenzialmente ospitate** e **quelle richieste dall'organizzazione** per lo svolgimento di attività di apprendimento lavorativo.

“Le donne in rientro hanno competenze troppo alte rispetto al tirocinio che potrebbero svolgere presso di noi” (QEO2-38).

Un altro tipo di difficoltà è di tipo **organizzativo, gestionale e finanziario**, come rilevato da vari dirigenti d'impresa.

“Non abbiamo la sede adatta per i disabili” (QEO2-11).

“Non abbiamo una struttura adeguata che li possa seguire” (QEO2-36).

“Non abbiamo personale sufficiente” (QEO2-04).

“Ci possiamo permettere solo pochi stage” (QEO2-20).

“Abbiamo una limitata capacità di accoglienza” (QEO2-21).

“Non abbiamo un budget sufficiente” (QEO2-40).

“L'attuale crisi del settore ha pesantemente ridotto le nostre attività rispetto alla formazione” (QEO2-26).

In generale, le organizzazioni possono avere una **difficoltà a percepire i vantaggi** ad attuare programmi in questo campo. Afferma, a questo proposito, un altro dirigente d'impresa:

“In realtà non vedo un vantaggio nell'ospitare soggetti a rischio, perché a livello aziendale non esistono sgravi fiscali. Inoltre, la domanda di lavoro di soggetti non a rischio non è altissima, e copre quella dei soggetti a rischio” (QEO2-39).

In alcune situazioni, una specifica difficoltà si colloca sul piano della **rappresentazione pubblica** dell'azienda che ospita soggetti a rischio, come attesta il titolare di uno studio di consulenza.

“In un contesto come quello di questa città, assumere soggetti a rischio quali, ad esempio, gli immigrati, può essere rischioso, perché crea un problema di immagine negativa dell’azienda, anche se questo non vale per le donne in rientro” (QEO2-06).

Questi ed altri ostacoli si presentano anche nel momento in cui si realizza un’**effettiva esperienza** nel campo dell’apprendimento lavorativo, **a prescindere dal fatto che sia stata effettuata con soggetti a rischio o meno**. Il seguente box ricapitola quanto emerso a tale riguardo, soprattutto presso i dirigenti delle organizzazioni, gli informatori qualificati e i partecipanti al Corso.

Ostacoli all’attuazione di progetti di apprendimento lavorativo nelle organizzazioni

Ostacoli endogeni di tipo cognitivo

- Mentalità dei dirigenti dell’organizzazione
- Mentalità delle altre persone che lavorano nell’organizzazione
- Senso di ostilità nei confronti del nuovo soggetto ospitato
- Scarsa attenzione alle specificità delle persone ospitate
- Deresponsabilizzazione verso le persone ospitate
- Pregiudizi verso le persone ospitate
- Impreparazione a gestire gli aspetti formativi di queste esperienze
- Attitudine a “sfruttare” gli ospiti
- Attitudine a ospitare preferibilmente persone poco qualificate
- Mancanza di criteri o metodi su cui il tutor aziendale può basarsi
- Mancanza di una reale unità d’intenti con l’ente promotore
- Percezione dell’inutilità di investire sulle persone ospiti (vista la brevità delle esperienze di apprendimento lavorativo)

Ostacoli endogeni di tipo operativa

- Mancanza di tempo per seguire le persone ospitate
- Mancanza di personale per seguire le persone ospitate
- Organizzazione interna inadeguata per l’accoglienza
- Mancanza di strutture adeguate
- Carezza di disponibilità economiche

Ostacoli esogeni di tipo cognitivo

- Mentalità delle persone ospitate
- Scarsa motivazione delle persone ospitate
- Scarsa preparazione delle persone ospitate
- Aspettative sbagliate (ad es. dei neolaureati)
- Emotività delle persone ospitate
- Mancanza di sensibilità delle parti sociali
- Scarsa attenzione sul territorio verso tali progetti

- Scarsa conoscenza dell'organizzazione da parte dell'ente promotore (con conseguenti suoi errori di progettazione)
- Difformità tra le attese delle persone ospitate e ciò che si può offrire

Ostacoli esogeni di tipo operativa

- Inadeguata formalizzazione del regolamento alla base dei vari progetti
- Mancanza di una chiara definizione di ruoli e funzioni tra gli attori coinvolti
- Mancanza di protocolli d'intesa
- Inadeguata formalizzazione del regolamento alla base dei vari progetti
- Scarso controllo delle persone ospitate da parte degli enti promotori
- Inadeguatezza della normativa
- Peso eccessivo degli aspetti burocratici
- Mancanza di fondi ad hoc

Da quanto sin qui mostrato, emerge che si tratta di una gamma di ostacoli molto ampia, che può manifestarsi in modo assai diversificato caso per caso. Sono, in ogni modo, **ostacoli significativi, ma non sempre insormontabili**. Tenerli in considerazione può comunque **facilitare** i formatori e gli operatori dei servizi per l'impiego nei loro contatti con le organizzazioni presenti sul territorio.

Accanto a questi ostacoli, la ricerca ha messo in luce anche l'esistenza di **diversi fattori che possono aumentare la fattibilità** dei progetti di apprendimento lavorativo all'interno delle organizzazioni. Gran parte di tali fattori rappresentano il contrario speculare degli ostacoli appena citati (e pertanto non verranno ricordati), mentre ve ne sono di ulteriori, che riguardano, sia la **preparazione** dei progetti che la loro **attuazione**.

Per quanto riguarda la **preparazione** dei progetti, alcuni – prevalentemente di tipo “cognitivo – particolarmente citati da fonti quali gli informatori qualificati, i partecipanti al Corso e gli stessi dirigenti degli enti ospitanti, sono:

- la presenza di figure professionali (ad esempio, nei centri per l'impiego) che facciano da garanti delle persone da ospitare;
- la corrispondenza tra i tempi previsti dal promotore e quelli effettivamente necessari per svolgere determinate attività dello stage o nel tirocinio;
- il miglioramento della qualità della selezione dei beneficiari;
- un'attività di consulenza per le imprese (specie quelle piccole);
- l'identificazione delle opportunità di apprendimento organizzativo legate all'ospitare soggetti a rischio (arricchimento della qualità e delle relazioni interne, aumento delle relazioni con il territorio, ecc.);

- una sensibilizzazione dei responsabili dell'organizzazione;
- una sensibilizzazione di tutto il personale a contatto con le persone ospitate.

Circa l'**attuazione** dei progetti, sono stati particolarmente segnalati fattori di facilitazione di tipo operativo, quali:

- la flessibilità organizzativa (ad esempio, per gli orari);
- l'adozione del lavoro di gruppo (che facilita l'inserimento delle persone);
- la scarsa differenza di età tra stagisti e tutor.

Altri fattori, di tipo cognitivo, riguardano l'orientamento dei **beneficiari**, sul quale si tratterà nel prossimo paragrafo. Dalla ricerca emerge chiaramente l'esistenza di precise **aspettative degli enti ospitanti** nei confronti delle persone da accogliere (v. box), che, naturalmente, non sempre corrispondono a quelle dei soggetti con i quali si entra effettivamente in contatto.

Lo "stagista modello", secondo i dirigenti degli enti ospitanti...

Secondo i dirigenti degli enti ospitanti di tirocini e stage, il loro ospite "ideale" deve possedere caratteristiche quali, a seconda dei casi:

- atteggiamento di disponibilità
- forti motivazioni
- volontà di apprendimento
- volontà di applicarsi
- volontà di mettersi in gioco
- curiosità
- sensibilità
- serietà
- entusiasmo
- interesse
- un buon bagaglio culturale
- competenza
- flessibilità
- disponibilità di tempo
- capacità di interagire

Fonte: Cerfe 2005

L'eventuale scarto tra aspettative (reciproche, come si vedrà nel prossimo paragrafo) può creare facilmente situazioni di **incomprensione o di conflitto**, che possono sfociare nella risoluzione del rapporto e nel suo svolgimento "al ribasso".

Aree problematiche e orientamenti pratici

Il sistema della formazione, nel momento in cui intende creare forme di “ponte” con il lavoro, non può prescindere, come si è visto, dall’attivare connessioni strategiche con altri attori sul territorio. In particolare, un ruolo fondamentale hanno gli **enti ospitanti**, che siano privati, pubblici o senza fini di lucro. La **responsabilità sociale** di tali enti, quando esiste, può manifestarsi, tra l’altro, nell’orientamento e nella disponibilità a impegnarsi in progetti di apprendimento lavorativo, anche a prescindere dagli immediati benefici di tipo economico o organizzativo che ne possono derivare.

I formatori e gli operatori dei servizi per l’impiego, per il buon esito dei programmi di tirocinio, stage o internship, devono saper identificare e orientare l’eventuale responsabilità sociale, e comunque devono confrontarsi con alcuni aspetti-chiave delle relazioni con le imprese. Ciò implica il confronto con una serie di **aree problematiche**.

5. La comprensione del fenomeno della responsabilità sociale

Una prima area riguarda la **comprensione del fenomeno dell’orientamento sociale delle organizzazioni**, che può eventualmente tradursi nella disponibilità a ospitare progetti di apprendimento lavorativo per soggetti a rischio di esclusione. Si tratta di un fenomeno di cui si comincia a parlare, ma di cui sfuggono molti aspetti. Appare importante approfondirne la conoscenza, in quanto può rappresentare un contesto all’interno del quale è possibile lanciare iniziative e progetti sul versante dell’apprendimento lavorativo. A questo riguardo, sul versante operativo, si possono formulare alcune prime indicazioni.

24. Conoscere il fenomeno della responsabilità sociale

La responsabilità sociale delle imprese non è un fatto soltanto morale o di facciata, ma un fenomeno strettamente legato alla vita e alle dinamiche di crescita di una azienda. Pertanto, è opportuno prevedere un aggiornamento degli operatori, teso a diffondere conoscenze sulle origini e la natura della responsabilità sociale, sulle diverse possibili manifestazioni di questa responsabilità (ad esempio, all'interno dell'organizzazione, al suo esterno o anche in entrambe le direzioni), sul legame tra la responsabilità sociale e la vita (la sopravvivenza, la crescita, i legami, ecc.) delle organizzazioni.

25. Conoscere l'orientamento sociale delle aziende sul territorio

Nel quadro di una strategia di partenariato, coalizione o networking è importante identificare l'orientamento sociale delle organizzazioni imprenditoriali presenti sul territorio, con particolare riguardo al tema dell'apprendimento lavorativo. In tal senso, è necessario raccogliere informazioni sull'orientamento delle organizzazioni in un territorio dato. Ciò può avvenire tramite ricerche, seminari, incontri personali.

6. L'identificazione delle aziende interlocutrici

L'analisi della responsabilità sociale delle imprese deve andare di pari passo con una verifica del loro orientamento a realizzare progetti di apprendimento lavorativo per soggetti a rischio di esclusione. A tale riguardo, si possono suggerire alcune indicazioni, oltre a quanto già detto nel capitolo precedente.

26. Selezionare le imprese interlocutrici

In funzione degli obiettivi del progetto, occorre selezionare le imprese che possono ospitare i beneficiari dell'intervento stesso. Vanno considerati, a tale scopo, aspetti quali: i programmi di responsabilità sociale già adottati in passato dalle imprese, la loro disponibilità ad avere rapporti con l'ente promotore e la tipologia di persona da ospitare, i loro fabbisogni professionali, il clima e l'ambiente di lavoro, il grado di flessibilità, le facilitazioni e le opportunità offerte, la comprensione e la condivisione del programma formativo, ecc.

27 Creare una banca dati sui possibili enti ospitanti

Le informazioni raccolte nel corso delle attività di analisi e di confronto riguardo alle imprese non vanno disperse. È opportuno, quindi, creare una banca dati, da aggiornare continuamente, sugli enti ospitanti potenziali, o già sperimentati (dalla propria organizzazione o da altre). La banca dati può essere un utile strumento per aiutare chiunque intenda avviare un progetto di apprendimento lavorativo sul territorio.

28. Fidelizzare le imprese ospitanti

Il rapporto con le imprese ospitanti deve mantenersi nel tempo. A tal fine occorre garantire una “fidelizzazione”, ovvero una continuità nei rapporti, attraverso una comunicazione costante, la condivisione dei problemi e dei risultati, un’eventuale attività di assistenza (v. oltre).

7. L’attività di facilitazione e sostegno alle imprese

Un’ulteriore area problematica riguarda l’attuazione di **forme di facilitazione e sostegno** nei confronti degli attori delle organizzazioni portatrici di un orientamento sociale, specificamente in campo formativo. Non è automatico, infatti, che tale orientamento riesca a tradursi in una attività coerente e continuativa. In questo senso, è possibile formulare alcune indicazioni.

29. Informare e sensibilizzare le imprese

Per aumentare le opportunità di promuovere progetti di apprendimento lavorativo sul territorio rivolti a soggetti a rischio di esclusione, è indispensabile svolgere una capillare attività di informazione e di sensibilizzazione degli imprenditori. A tale scopo, possono risultare utili, oltre che gli incontri personali, anche strumenti quali bollettini, interventi sui mass media, convegni e seminari, segnalazioni tramite posta elettronica.

30.Promuovere un'analisi congiunta dei fabbisogni

Un indubbio elemento di facilitazione per un progetto di apprendimento lavorativo è l'identificazione dei fabbisogni, sia di quelli professionali dell'azienda che di quelli formativi dei beneficiari, in modo tale da favorire un incontro tra le diverse esigenze. Tale identificazione deve essere congiunta e dunque promossa e realizzata sia dall'ente promotore che da quello ospitante.

31.Promuovere un'attività di consulenza

Può essere utile proporre, facilitare o promuovere direttamente forme di consulenza nei confronti delle imprese, in ordine alla realizzazione di progetti di apprendimento lavorativo. Tale consulenza può risultare importante, ad esempio, per favorire la ricerca di soluzioni organizzative che consentano un'adeguata accoglienza di stagisti e tirocinanti, oppure per individuare i vantaggi, per ogni singola organizzazione, ad ospitare progetti di apprendimento lavorativo.

32.Identificare incentivi per le imprese

È di fondamentale importanza che le imprese ospitanti abbiano l'opportunità di alcuni incentivi che facilitino la realizzazione di progetti di apprendimento lavorativo. Tali incentivi vanno chiaramente individuati, e possono essere, a seconda dei casi, di tipo fiscale, economico, simbolico, sul piano dell'immagine pubblica e dei rapporti istituzionali o con il territorio.

33.Coinvolgere le associazioni imprenditoriali

Ottenere il consenso ed eventualmente l'appoggio attivo delle associazioni imprenditoriali di categoria può, evidentemente, facilitare la legittimazione e quindi la promozione di progetti di apprendimento lavorativo insieme a specifiche aziende. Si tratta, quindi, di attivare canali comunicativi e di scambio con tali organizzazioni, sia al livello locale che a quello provinciale o superiore.

Capitolo 3

Gli utenti tra disorientamento e domanda di formazione per un “ponte” verso il lavoro

Razionale

L'**orientamento degli utenti** – o dei potenziali utenti – della formazione è un elemento cardine del **successo** o dell'insuccesso di un progetto di apprendimento lavorativo. Ogni attività in questo campo deve, dunque, avere come base la capacità di cogliere e di gestire tale orientamento.

In questo ambito, sono stati rilevati problemi ricorrenti (Donovan, Garnett 2001; Inkster, Ross 1998). Non è raro, infatti, che i beneficiari, o i potenziali beneficiari, di un progetto di apprendimento lavorativo abbiano le **idee poco chiare su che cosa li aspetti** nel momento in cui si accingono a svolgere un'esperienza di tirocinio, di stage o di internship. Oppure, non è infrequente che essi affrontino tali esperienze con **aspettative eccessive** (rispetto a una immediata occupabilità) o **motivazioni** non corrispondenti con le possibilità di un'attività che resta comunque di carattere formativo. Può verificarsi anche che chi accede a un progetto di apprendimento lavorativo sia influenzato da **precedenti esperienze negative** (proprie o di altre persone con le quali si è in contatto) o anche che viva tale progetto con disincanto, ad esempio come una forma di **passatempo** in attesa di un'opportunità di lavoro stabile.

Si dà anche il caso che, in virtù di determinati modelli culturali legati all'occupazione, si manifesti un **atteggiamento troppo passivo e deresponsabilizzato** rispetto al lavoro da svolgere e alle relazioni da instaurare con gli altri soggetti con i quali si è in contatto. Questi atteggiamenti possono anche essere legati a **problemi personali di vario genere**, come il

senso del tempo che passa, l'urgenza di trovare una soluzione ai propri problemi economici, la paura di rimanere fuori dal mondo del lavoro, ecc. (NSEE 1998).

I rischi di insuccesso in questo campo, dunque, sono sempre dietro l'angolo. Di ciò occorre tener conto nel momento in cui si progetta e si attua un'iniziativa di apprendimento lavorativo, soprattutto quando essa si rivolge a soggetti con particolari problemi di **esclusione sociale**, che si aggiungono alle difficoltà, ampiamente diffuse, legate al difficile ingresso nel mondo del lavoro e, ancor prima, a una formazione di qualità.

Esiste, pertanto, una **questione tecnica e metodologica** del coinvolgimento dei beneficiari (ovvero, se tale coinvolgimento non c'è, l'apprendimento lavorativo fallisce), così come c'è una questione, si può dire, **deontologica** che tocca da vicino il formatore e l'orientatore. Essi sono chiamati a **farsi carico responsabilmente degli esiti** di un'attività formativa estremamente impegnativa, che ha a che vedere in profondità con le rappresentazioni, le attese e i timori delle persone¹.

L'atteggiamento attivo o passivo dei soggetti in formazione

Due ricercatori statunitensi rilevano l'esistenza di due tipi di approcci generali alla internship – uno attivo e uno passivo – da parte dei soggetti in formazione, i quali tendono a posizionarsi in punti diversi che vanno dall'attività alla passività. Ecco le caratteristiche dei due approcci.

- **Definire bisogni e obiettivi:** i soggetti **passivi** solo casualmente pensano a quali siano i loro bisogni e i loro obiettivi, mentre i soggetti **attivi** vi riflettono attivamente lungo tutto l'arco dell'internship
- **Orientamento sul posto di lavoro:** i soggetti **passivi** aspettano di ricevere indicazioni formali da parte dei tutor e le seguono in modo rigido, mentre i soggetti **attivi** sollecitano i tutor per ottenere indicazioni e, se non riescono ad averle, tendono ad organizzarsi autonomamente.
- **Gestione dei problemi:** i soggetti **passivi**, quando sorge qualche problema, aspettano che siano i tutor ad affrontarli, mentre i soggetti **attivi** tendono a prevenirli, a segnalarli e, se necessario, ad affrontarli anche quando non ricevono indicazioni al riguardo.

¹ Ciò può incidere anche sulle "capacità" delle persone: cfr. Sen A., *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia 1993.

- **Svolgimento del lavoro:** i soggetti **passivi** attendono le indicazioni, evitano di cercare le informazioni necessarie per completare i compiti assegnati e tendono a non informare i tutor dei problemi che incontrano sul lavoro, mentre i soggetti **attivi** richiedono indicazioni in merito ai compiti da svolgere, ricercano attivamente le informazioni e tengono i tutor informati sull'andamento del lavoro.
- **Valutazione:** i soggetti **passivi** tendenzialmente valutano il proprio comportamento solo quando si è conclusa l'esperienza e solo su richiesta, mentre i soggetti **attivi** cercano di esprimere valutazioni su se stessi nel corso dell'internship, mirando a ottenere informazioni su come si stanno comportando anche dai tutor e dai formatori.
- **Comunicazione:** i soggetti **passivi** tendono a non attivare mai una comunicazione con colleghi e tutor e comunque mantengono un atteggiamento poco cooperativo, mentre i soggetti **attivi** cercano di contattare colleghi e tutor con continuità, in cerca di consigli e informazioni.

Fonte: Donovan C.P., Garnett J., *Internships for dummies*, Hungry Minds, Inc., New York, NY, 2001

Alcuni pregiudizi diffusi tra i soggetti in formazione

Secondo la statunitense National Society for Experiential Education, i soggetti in formazione tendono a condividere alcuni pregiudizi in merito al proprio ruolo nell'ambito dell'internship.

Sono un ospite in questa organizzazione e devo essere trattato come tale

In realtà, il supervisore si aspetta che l'interno diventi un membro dell'organizzazione che dà il suo contributo, come un impiegato. L'interno non può inoltre aspettarsi che il supervisore si occupi troppo a lungo di lui (come se fosse un ospite).

Questa organizzazione dovrebbe essere grata che sono qui

In realtà, il supervisore deve investire parecchio tempo e molti sforzi per portare l'interno ad essere un membro effettivamente utile dell'organizzazione.

Adesso ho la possibilità di fare quello che voglio

In realtà, l'interno non ha l'esperienza o il tempo per portare avanti importanti iniziative o progetti in maniera autonoma; più spesso egli dovrà assistere gli altri o osservarli.

Questo è un corso come un altro: quindi posso arrivare tardi, andarmene presto e chiedere giorni di permesso

In realtà, l'interno ha gli stessi obblighi e le stesse responsabilità di un impiegato: il suo è un lavoro.

Ora posso applicare quello che ho imparato

In realtà, anche se l'internship è un'opportunità per mettere alla prova le conoscenze acquisite in precedenza, è più importante imparare cose nuove; l'applicazione in questa fase deve essere tentata con umiltà.

Fonte: National Society for Experiential Education, *The internship as partnership. A handbook for campus-based coordinators and advisors*, NSEE, Raleigh, NC, 1995

Lezioni apprese

La ricerca nel suo insieme ha messo in luce, per quanto riguarda i **soggetti a rischio di esclusione sociale** nel loro rapporto con l'apprendimento lavorativo, un **quadro controverso e spesso problematico**, in cui emergono:

- un notevole **disorientamento** nei confronti delle esperienze di apprendimento lavorativo;
- una **rappresentazione distorta della formazione e del lavoro**;
- una **dinamica di dequalificazione** (ovvero uno scarto tra la qualificazione posseduta e i compiti affidati);
- un **orientamento favorevole ma condizionato** rispetto a **future esperienze** in questo campo, soprattutto a partire una forte **domanda di formazione** volta ad aumentare le possibilità di accesso al mondo del lavoro.

il disorientamento verso l'apprendimento lavorativo

Per quanto riguarda il **disorientamento**, in generale, è rilevabile, innanzitutto, la **circolazione di giudizi fortemente contraddittori** circa l'apprendimento lavorativo.

Ciò è stato messo in particolare evidenza dai partecipanti al Corso di formazione di formatori sull'apprendimento lavorativo (specialmente da coloro che svolgono un'attività di orientamento), ma soprattutto dai **soggetti a rischio** intervistati. In effetti, solo 1/3 dei 41 intervistati che *non* hanno avuto esperienze in questo campo le ha sentite valutare, da varie fonti, in modo positivo dal punto di vista didattico.

Per converso, quelli che hanno fatto tali esperienze:

- le valutano nell'insieme positivamente nei 2/3 dei casi;
- ritengono sia un'utile integrazione dell'apprendimento in aula in oltre la metà dei casi;
- sono in forte disaccordo (nella quasi totalità dei casi) con la tesi che si tratti di una perdita di tempo rispetto al fatto di poter lavorare veramente.

È significativo, in tale quadro, rilevare che comunque i progetti di apprendimento lavorativo sembrano avere **esiti didattici** da non trascurare. Si riportano qui di seguito i dati relativi ad alcuni tipi di fabbisogni formativi dei beneficiari, mettendo a confronto quelli riferiti a persone che hanno già avuto esperienze di apprendimento lavorativo con quelli di persone che non ne hanno avute.

Tab. 4 – Giudizi circa alcuni fabbisogni formativi (in %)

<i>Accordo elevato con tali giudizi</i>	<i>Persone con esperienze previe di appr. lavorativo</i>	<i>Persone senza esperienze di appr. lavorativo</i>
Mi rendo conto soltanto in astratto di alcuni importanti aspetti della vita e del lavoro, senza averne una conoscenza reale	13,6	29,3
Avrei bisogno di aumentare e migliorare le mie relazioni sociali, per avere persone con cui scambiare informazioni, conoscenze, esperienze, servizi	33,9	68,3
Di fronte ai numerosi cambiamenti della società e dell'economia, sento il bisogno di rimettere in gioco il mio modo di concepire la professione	39,0	56,1

Fonte: Cerfe 2005

Come si vede, tali fabbisogni – legati al contatto con la realtà, alla dimensione delle reti sociali e dell'identità professionale – appaiono più marcati presso i soggetti che non hanno ancora fatto esperienze di apprendimento lavorativo. Ciò può stare ad indicare, a posteriori, un certo **impatto** didattico dei progetti presso i beneficiari, di cui tenere conto.

Tuttavia, **entrando nel dettaglio**, sono stati rilevati diversi tipi di **problemi**. Parte di questi sono stati già citati in precedenza, mentre altri sono legati alla percezione di un trattamento inadeguato all'interno delle organizzazioni ospiti (v. oltre).

Sembra esistere, presso i beneficiari o i potenziali beneficiari di programmi di apprendimento lavorativo (secondo gli informatori qualificati interpellati), una sorta di “**cattiva notizia**” su questo strumento formativo, che si sostanzia nella sua rappresentazione come un’attività gestita malamente, dai tempi eccessivamente lunghi e non retribuita o mal pagata, oltretutto, in qualche caso, vissuta come un mero “obbligo” (ad esempio da parte di alcune fasce di studenti). In tal senso, secondo alcuni, gioca sfavorevolmente l’obiettiva esistenza di un mercato caratterizzato da un’**eccessiva offerta** di formazione, spesso di **scarsa qualità**.

A tutto ciò va aggiunto un altro elemento da considerare, ovvero l’**accesso poco consapevole** a tali esperienze. I 59 soggetti a rischio intervistati che hanno già avuto esperienze di apprendimento lavorativo hanno dichiarato che sono stati preparati a svolgerle tramite diverse modalità:

- lettura di documenti informativi (25 casi su 59);
- visite presso l’ente ospitante (21);
- lezioni (19);
- incontri con i formatori (19);
- incontri con orientatori (17);
- elaborando un progetto formativo (16).

Tuttavia, solo 11 di essi (cioè meno di 1/5) hanno affermato di conoscere bene *in precedenza* il programma da svolgere e l’ambiente ove operare. Per converso, in pochi ma emblematici casi (5), gli interpellati hanno dichiarato di avere iniziato l’esperienza di apprendimento lavorativo **senza alcun tipo di preparazione**.

Un altro elemento è rappresentato dal **quadro motivazionale** nei confronti dell’apprendimento lavorativo. Nella tabella seguente si riportano i motivi alla base della scelta di fare questa esperienza (per chi l’ha già svolta) o che potrebbero orientare coloro che intendono farla (per chi non ha ancora avuto esperienze in tal senso).

Tab. 5 – Motivi alla base della scelta di fare un’esperienza di apprendimento lavorativo (punteggio 6-7 su scala da 1 a 7) (in %)

<i>Motivi</i>	<i>Persone con esperienze previe di aprr. lavorativo</i>	<i>Persone senza esperienze di aprr. lavorativo</i>
Arricchire le proprie conoscenze e competenze	79,6	65,9
Mettere un’esperienza in più nel curriculum vitae	74,5	78,1
Occupare il tempo	13,6	53,7
Aumentare le probabilità di accesso al mondo del lavoro	86,4	56,1

Fonte: Cerfe 2005

Come si vede, i soggetti che *non* hanno ancora fatto tale tipo di esperienza, mostrano, nel confronto con quelli che invece l’hanno già svolta, **maggiore sfiducia** circa la possibilità di **sbocchi lavorativi** e una concezione della formazione più legata al “parcheggio” o all’ottenimento di qualifiche curriculari.

Presso coloro che hanno **già avuto tale esperienza**, d’altro canto, sembra emergere una motivazione più marcata dal punto di vista dei possibili **sbocchi lavorativi**. Tale motivazione potrebbe anche essere legata, retrospettivamente, all’esito dell’**esperienza fatta**. Essa risulta comunque in linea con un’altra serie di risultati della ricerca relativi agli **esiti occupazionali**, nel complesso soddisfacenti, dell’apprendimento lavorativo (v. box)

Gli esiti occupazionali dell’apprendimento lavorativo

Una ricerca svolta su scala nazionale dall’ISFOL, relativa ai soli tirocini di orientamento (2000), ha rilevato che circa il 44% dei tirocinanti ha proseguito la sua attività presso l’azienda ospitante, instaurando con essa un rapporto di lavoro (anche se nella maggioranza dei casi non a titolo permanente) e che oltre il 20% ha trovato lavoro presso un’altra impresa (a volte interrompendo il tirocinio in corso).

La presente ricerca del CERFE, dal canto suo, ha messo in evidenza che il 57,6% di coloro che hanno già beneficiato di progetti di apprendimento lavorativo – di vario genere – valutano tali esperienze positivamente (in misura diversa) dal punto di vista dei risultati, diretti o indiretti, in termini di occupazione.

Ciò corrisponde a quanto emerso presso i dirigenti degli enti ospitanti intervistati, i quali hanno affermato di essere a conoscenza che circa il 55% delle persone ospitate ha trovato un'occupazione a seguito dei progetti di apprendimento lavorativo svolti (in particolare, circa il 26% nella stessa organizzazione e il 29% circa in un'altra).

Si può presumere che la produzione di questi esiti non avvenga certo casualmente, e che una migliore impostazione dell'apprendimento lavorativo possa, oltretutto, garantire maggiori opportunità anche dal punto di vista occupazionale.

Fonte: CERFE 2005

Si rileva, in ogni caso, un eccesso di aspettative in ordine a una collocazione lavorativa “immediata”, che l'apprendimento lavorativo di per sé non può garantire, anche se certamente favorire. Oltre a tali aspettative, se ne registrano altre, legate più direttamente ad aspetti come la qualità della formazione o il riconoscimento della propria identità culturale, sociale e professionale (v. box)

Aspettative dei beneficiari circa l'apprendimento lavorativo

- “Occorre una migliore organizzazione del tirocinio formativo, che deve stimolare più impegno e poi assicurare un reale lavoro” (immigrato, Rieti) (QB07)
- “È importante che vengano capite le mie esigenze, essere sicuro che l'ente ospitante di uno stage, o simili, si adoperi per venire incontro alle mie particolari condizioni” (disabile, Roma) (QB70)
- “Si dovrebbe garantire un collegamento, un contatto con il lavoro” (donna in rientro, Roma) (QB89)
- “Dovrebbe far capire meglio qual è l'ambito specifico in cui inserirsi da un punto di vista lavorativo, perché la preparazione universitaria è troppo vaga e imprecisa” (laureata disoccupata, Roma) (QB20)
- “Occorrerebbe serietà e professionalità; capacità organizzativa; dinamismo e collegamento tra formazione e lavoro. Esiste la necessità di un maggiore ‘sfruttamento’ di persone qualificate e altamente formate (cosa che nel mondo del lavoro non avviene molto spesso, sprecando così energie, potenziale e risorse umane che migliorerebbero la produttività) (laureato disoccupato, Roma) (QB31)
- “Dovrebbe dare la possibilità di essere competitivi in ambito lavorativo e di crearsi e gestirsi progetti lavorativi in accordo con la propria qualifica, e anche di rendersi conto del proprio valore professionale” (laureato disoccupato, Roma) (QB33)
- “Dovrebbe permettere di mettere in pratica le proprie conoscenze teoriche, apprendendo da persone competenti e calandosi in diverse situazioni” (laureato disoccupato, Roma) (QB45)

- “Dovrebbe essere garantito il lavoro, o almeno il modo di venire a conoscenza di posti ove poter lavorare, o anche sapere come fare per proporsi in questi luoghi” (disabile, Roma) (QB072)
- “Va offerta una reale possibilità di apprendimento nel lavoro e una serietà nello svolgimento dell’internship” (donna in rientro, Frosinone) (QB93)
- “Si deve offrire la possibilità di imparare realmente qualcosa per entrare nello ‘spirito’ delle aziende, ovvero ciò che queste richiedono; va offerta la possibilità di accedere a queste forme di apprendimento anche a persone più grandi” (donna in rientro, Roma) (QB94)
- “L’apprendimento lavorativo dovrebbe garantire un lavoro vicino alle mie competenze. Se un italiano va in Ecuador può studiare dove vuole. In Italia ti mettono molti ostacoli burocratici e non c’è la possibilità di collocarci sullo stesso livello delle competenze professionali degli italiani. Così ci ritroviamo sempre a fare dei lavori umili. La nostra laurea non vale molto” (immigrata, Roma) (QB05)
- “L’apprendimento lavorativo deve favorire un riscontro pratico della teoria, e responsabilizzare il futuro lavoratore” (laureata disoccupata, Latina) (QB56)
- “Con uno stage o un tirocinio devo imparare cose nuove; non deve essere una perdita di tempo” (immigrata, Roma) (QB02)
- “Mi deve consentire la possibilità di scegliere nell’ambito lavorativo” (disabile, Frosinone) (QB77)
- “Un posto di lavoro sicuro” (immigrata, Latina) (QB11)
- “Trovare sicuramente lavoro” (laureata disoccupata, Frosinone) (QB62)
- “L’inserimento nel mondo del lavoro; una paga decente” (disabile, Roma) (QB78)
- “Uno sbocco lavorativo sicuro e una autonomia lavorativa” (donna in rientro, Roma) (QB99)
- “Dovrebbe garantire quella che è la sua funzione, ovvero uno sbocco lavorativo” (laureato disoccupato, Roma) (QB63)

Fonte: CERFE 2005

Da quanto detto, in sostanza, emerge un **rapporto sfaccettato e problematico** dei soggetti a rischio di esclusione con l’apprendimento lavorativo, che presenta un intreccio di elementi cognitivi ed operazionali da gestire, pena l’insuccesso dei progetti in questo campo.

la rappresentazione distorta della formazione e del lavoro

Un ulteriore elemento problematico da considerare è la presenza di **rappresentazioni spesso inadeguate** della formazione e del lavoro. Un informatore qualificato, a questo proposito, ha affermato:

“Bisognerebbe essere capaci di creare presso i beneficiari, che di solito vogliono subito un lavoro, un interesse nei confronti di una formazione di qualità” (I27).

I partecipanti al Corso di formazione di formatori sull'apprendimento lavorativo e altri informatori qualificati hanno messo in evidenza, a tale riguardo, aspetti quali:

- la mancanza di una conoscenza effettiva della realtà del mondo del lavoro;
- una rappresentazione, da parte dei beneficiari, del tirocinio o dello stage già come attività lavorativa (con relativa pretesa di compenso);
- la pretesa *tout-court* di avere diritto a un lavoro;
- la presunzione di possedere già conoscenze e competenze adeguate;
- la percezione del tirocinio o dello stage come mero strumento per ottenere titoli;
- la rigidità mentale;
- la mentalità “impiegatizia”;
- la demotivazione;
- l’atteggiamento passivo rispetto ai compiti assegnati;
- la scarsa autonomia.

Anche i dirigenti delle aziende che ospitano tirocini e stage hanno rilevato fenomeni di questo tipo (v. box).

Alcune rappresentazioni e atteggiamenti dei beneficiari di tirocini e stage: giudizi di dirigenti degli enti ospitanti

Alcuni dirigenti di aziende e di enti pubblici o non profit che ospitano tirocini o stage, hanno rilevato presso i beneficiari ospitati una serie di rappresentazioni, e anche di atteggiamenti, che a loro giudizio possono seriamente ostacolare i progetti di apprendimento lavorativo. Ecco alcuni esempi.

- “Sono spesso persone poco motivate. Non desiderano imparare e sono lente nel lavoro da svolgere. Lo stage, per loro, è spesso un obbligo da portare a termine e basta. Per questo, in molti casi, le ho messe a fare cose di minore importanza” (QEO-30).
- “C’è poco senso del sacrificio da parte loro. Pensano di essere pagati subito, senza prima imparare. In sede di colloqui preliminari, abbiamo avuto diversi rifiuti” (QEO-37).

- “Le persone ospitate hanno di frequente un atteggiamento troppo passivo rispetto al lavoro da svolgere; maturano aspettative eccessive rispetto alle possibilità di ottenere un contratto di lavoro e, in quanto non dipendenti, credono di non essere tenuti a rispettare le regole aziendali” (QEO-19).
- “Esiste un problema di aspettative, specie dei neo-laureati: pensano di essere già “arrivati” e non capiscono che fare fax, fotocopie e lavori considerati umili fa comunque parte della normalità del lavoro” (QEO-24).

Come si vede, si tratta di rappresentazioni, nonché di **aspettative e atteggiamenti spesso inadeguati** rispetto a quelli necessari per il buon esito dell’azione formativa (ovvero un appropriato apprendimento) e, in ultima analisi, anche rispetto a quelli necessari per l’avvio di eventuali rapporti di lavoro, una volta conclusa l’esperienza formativa.

la dinamica di dequalificazione

Un altro fenomeno rilevato dalla ricerca è la presenza di un certo **scarto tra il livello di qualificazione posseduto e il tipo di mansione offerta** in sede di stage o tirocinio. In effetti, le attività svolte dai soggetti ospitati sono prevalentemente **di tipo esecutivo**. Ciò emerge da quanto dichiarato da dirigenti di 21 enti ospitanti su 25 e dalle stesse dichiarazioni dei beneficiari intervistati: solo 2 dichiarano di essere stati coinvolti in attività dirigenziali e solo 16 in attività organizzative e gestionali, mentre sono abbondanti le testimonianze relative all’impiego in lavori manuali e di scarsa responsabilità come (il più citato!) fare le fotocopie.

Questo, nonostante il fatto che si tratti di persone tutte laureate o almeno diplomate, di cui, ad esempio:

- il 70,0% ha già avuto esperienze lavorative in passato;
- circa il 56,0% ha già effettuato corsi di formazione professionale;
- il 57,7% ha buone competenze informatiche e capacità di navigazione in internet.

Al contrario, si ricordi che, come già rilevato (v. capitolo secondo), presso gli enti che sono soliti ospitare soggetti a rischio vige la prassi di attribuire **incarichi di livello superiore**, prevalentemente di tipo gestionale e organizzativo.

È evidente che tali scelte organizzative possono incidere pesantemente, in negativo, sugli impatti dell’apprendimento lavorativo e sull’orientamento a fare di nuovo un’esperienza del genere.

l’orientamento “condizionato” circa future esperienze

e la forte domanda di formazione

Da tutto questo deriva anche il tipo di **orientamento nei confronti di eventuali future esperienze** di apprendimento lavorativo, che appare nell'insieme **favorevole**, ma fortemente **condizionato** da alcuni elementi.

In particolare, chi ha già effettuato esperienze di apprendimento lavorativo nel complesso esprime un orientamento favorevole a ripeterle, ma a patto che venga assicurata un'elevata **qualità formativa**, che possa **aumentare le probabilità di un adeguato accesso al mondo del lavoro**. Infatti, solo il 7% *non* sarebbe disponibile a future esperienze, mentre il 32,2%, di fronte a una proposta, sarebbe senz'altro disponibile, e il 61,0% lo sarebbe, ma a determinate **condizioni** (in ordine di importanza decrescente):

- la sfida a fare cose nuove;
- un forte sostegno sul piano formativo;
- una buona accoglienza;
- l'attribuzione di incarichi che si è in grado di svolgere;
- la disponibilità di tempo.

Anche chi non ha mai avuto esperienze in questo campo sarebbe orientato a farle in futuro, ponendo minori condizioni (un orientamento *senz'altro* favorevole è stato rilevato presso il 46,3% degli interpellati).

Occorre aggiungere, tuttavia, che solo 1/6 di coloro che hanno già avuto esperienze di apprendimento lavorativo sarebbe disposto a farne, in futuro, senza forme di **sostegno economico**. Tale giudizio va spesso di pari passo con una valutazione dell'apprendimento lavorativo come attività tendenzialmente "di sfruttamento" nei confronti dei beneficiari:

"Sarebbe giusto riconoscere economicamente l'apprendimento lavorativo, e non sfruttare i tirocinanti per svolgere servizi di segreteria" (laureata disoccupata, Viterbo) (QB32)

Un orientamento meno esigente rispetto al compenso economico si rileva, invece, presso chi non ha avuto esperienze in tal senso (circa il 40% degli interpellati appartenenti a questa categoria).

Come si vede, presso i soggetti a rischio intervistati, emerge una forte **attesa – non sempre soddisfatta**, come si è visto – **nei confronti dell'apprendimento lavorativo**, sia sul suo versante strettamente formativo, sia (come si è detto in precedenza) relativamente alla sua capacità di aumentare le probabilità di accesso a un **lavoro di livello adeguato**. Si tratta di un'attesa **da cui non si può prescindere**, per il buon esito dei progetti in questo campo

Aree problematiche e orientamenti pratici

Il modo in cui si pongono i **beneficiari**, o i potenziali beneficiari, di progetti di apprendimento lavorativo nei confronti di tale esperienza **non è affatto omogeneo e scontato**. Esistono, al riguardo, aspettative piuttosto diffuse e ricorrenti, ma anche rappresentazioni, motivazioni, timori che possono variare fortemente, a seconda del tipo di soggetto e delle biografie (dunque delle vicende personali e familiari, delle situazioni economiche, dei problemi di esclusione) dei singoli.

Il formatore e l'operatore dei servizi per l'impiego deve, quindi, saper cogliere e gestire, sul piano dell'analisi dei **fabbisogni formativi** e della conseguente **offerta formativa**, il mondo – cognitivo e operativo – della persona che ha davanti. Per quanto riguarda l'apprendimento lavorativo, in particolare, si possono identificare alcune **aree problematiche** da tenere presenti, in relazione alle quali si possono individuare sin da ora alcuni orientamenti sul piano pratico.

8. La rappresentazione dell'apprendimento lavorativo

Una prima area problematica ha a che fare la **rappresentazione dell'apprendimento lavorativo** in generale. A questo proposito, si tratta di elaborare adeguate strategie operative e comunicative nei confronti dei potenziali beneficiari dei progetti. Al riguardo, si possono suggerire alcuni tipi di intervento.

34. Informare su che cosa è l'apprendimento lavorativo

Per favorire l'accostamento dei beneficiari all'apprendimento lavorativo, è indispensabile produrre e diffondere informazioni su tale strumento formativo. In proposito, appare importante mettere in evidenza la sua natura prioritariamente formativa e le sue diverse modalità di realizzazione.

35. Informare sul rapporto tra apprendimento lavorativo e occupazione

Una corretta opera di informazione sull'apprendimento lavorativo deve prevedere anche la produzione e diffusione di specifiche informazioni sul rapporto tra apprendimento lavorativo e opportunità occupazionali, sia in generale che, quando possibile, relativamente al territorio di riferimento.

36. Informare sui fattori di ostacolo e di facilitazione

Può risultare utile, sia nelle attività di orientamento che in quelle formative, predisporre momenti di informazione e confronto tra promotori e potenziali beneficiari circa lo stato attuale delle esperienze di apprendimento lavorativo e circa gli ostacoli e i fattori che, in genere, possono facilitarne lo svolgimento.

9. Le motivazioni dei potenziali beneficiari

Una seconda area problematica riguarda le **motivazioni** con le quali i beneficiari si accostano a un'esperienza di apprendimento lavorativo. A volte tali esperienze risultano infruttuose o addirittura frustranti, proprio perché non sono note né gestite le aspettative di chi si appresta a sperimentarle. Su questo versante, si può agire su più fronti.

37.Registrare le attese dei potenziali beneficiari

Contestualmente ad attività di orientamento e di analisi dei fabbisogni formativi dei potenziali beneficiari (v. box), è opportuno registrare ed esaminare accuratamente le attese di questi ultimi nei confronti, specificamente, dell'apprendimento lavorativo. Si tratta, quindi, di rilevare i motivi alla base della scelta di fare esperienze in questo campo, i risultati di eventuali esperienze precedenti, le aspettative rispetto all'esperienza da compiere, sia sul piano formativo che su quello occupazionale.

38.Gestire preventivamente le aspettative dei potenziali beneficiari

Una volta note le attese dei potenziali beneficiari nei confronti di un'esperienza di apprendimento lavorativo, occorre, in qualche misura gestirle preventivamente. Sul piano didattico e dell'inserimento lavorativo è dunque opportuno, nell'interazione con i candidati, mettere a fuoco la rappresentazione che essi hanno di se stessi e delle proprie effettive competenze e capacità, per poi confrontarla con il contesto ove l'apprendimento lavorativo avrà luogo. Inoltre, occorrerà sottolineare chiaramente la natura didattica dell'esperienza lavorativa e il suo carattere di facilitazione (ma non di garanzia) per uno sbocco occupazionale immediato.

Il Modello Operativo di Analisi dei Fabbisogni Formativi (MOAFF)

Il Modello Operativo di Analisi dei Fabbisogni Formativi (MOAFF)² è stato elaborato per rispondere alla **necessità** di uno strumento che consenta una analisi dei fabbisogni formativi **rapida e personalizzata** rispetto alle esigenze dei beneficiari della formazione, in un **quadro sociale ed economico in profonda e drammatica trasformazione**.

Il MOAFF si pone come un modello flessibile, complementare rispetto ad altri approcci, "eclettico" dal punto di vista teorico e degli apporti disciplinari e quindi **trasversale**, che punta a **collegare l'analisi dei fabbisogni alla progettazione formativa**, per avvicinare la formazione ai concreti soggetti umani.

² Cfr. Mezzana D., Montefalcone M., Quaranta G., cit.

I **principi** e le **definizioni** alla base del MOAFF sono i seguenti.

- Il **primato del contesto**, ovvero il primato dell'insieme dei fattori sociali ed economici che stanno modificando drammaticamente le **poste in gioco** della formazione, legate particolarmente alla **dinamica esclusione/ inclusione sociale**.
- Il riconoscimento di una nuova **centralità dell'individuo** nel quadro della società post-moderna, rispetto alle tradizionali dinamiche organizzative del lavoro.
- La tendenza a una **convergenza tra i diversi tipi di formazione**, come quella tesa a garantire determinate prestazioni professionali, quella che mira all'accrescimento del potenziale professionale e quella che punta a uno sviluppo personale complessivo.
- La **definizione di fabbisogno formativo** non come mero "gap" rispetto a un modello astratto, ma come **fenomeno sociale** connesso, al tempo stesso, alle attese, alle intenzionalità e alle opportunità degli individui, ma anche alle concrete minacce di esclusione sociale che li riguardano e alle possibilità di inclusione.
- La stretta connessione tra **analisi** dei fabbisogni formativi e **qualità della formazione**.
- Il **legame tra formazione e ricerca sociale**, non solo nel senso che per progettare l'attività formativa è necessaria una ricerca, ma che la **formazione** stessa *in quanto tale* è uno **strumento di ricerca scientifica** sulla società contemporanea (di qui la metafora della formazione come un "laboratorio" sui generis).
- La relazione esistente tra la **conoscenza**, la **modificazione della realtà** tramite la formazione e le dimensioni dell'interpretazione e della **decisione** (ermeneutica).

Le **"strutture"** del MOAFF sono le seguenti.

- L'**approccio "probabilistico"**, in virtù del quale la vasta gamma di pericoli di esclusione sociale che interessano gli individui può essere compresa e fatta propria dai soggetti riconducendola ad alcune **aree ricorrenti di rischi**;
- L'**approccio "interazionista"**, in virtù del quale le aree di rischio possono essere considerate anche come contesti di significato (socialmente riconosciuti e comprensibili), in relazione ai quali gli individui elaborano, comunicano e scambiano proprie rappresentazioni, in termini di fabbisogni.
- **10 aree**, in riferimento alle quali è possibile individuare una **tassonomia di rischi e di fabbisogni formativi**, denominate convenzionalmente:
 - **conoscenza** (il confronto con la dimensione della conoscenza, a vari livelli);
 - **realtà** (il contatto diretto con la realtà);
 - **responsabilità** (l'esercizio di responsabilità e di spirito di iniziativa);

- **decisionalità** (il *decision-making* e il confronto con i dilemmi-chiave della vita personale e lavorativa);
- **linguaggi** (la padronanza di linguaggi che consentono di partecipare alle dinamiche comunicative, relazionali e operative dei diversi contesti professionali; i problemi cruciali della lingua);
- **capitale sociale** (la consapevolezza del ruolo che può avere una rete di relazioni fiduciarie; la sua eventuale creazione e la sua cura; il peso dei cosiddetti “legami deboli”);
- **organizzazione** (la comprensione e la gestione delle dinamiche organizzative);
- **identità professionale** (il rinnovamento e il rafforzamento dei saperi specializzati e delle relative pratiche);
- **esperienza lavorativa** (la pratica del lavoro);
- **politiche** (il confronto con gli effetti delle politiche di lotta all’esclusione sociale e della formazione e con gli eventuali paradossi da queste prodotti).

L’**analisi dei fabbisogni formativi** prevista dal MOAFF si svolge secondo alcune **dinamiche** e seguendo un preciso **percorso congiunto di progettazione e di ricerca**, che tiene conto dei vincoli e delle opportunità propri di ogni progetto formativo ed è fortemente caratterizzato dalle acquisizioni della disciplina dell’*adult education*.

Tale percorso, che deve essere quanto più possibile *precedente* all’attività formativa, prevede, innanzitutto, l’**identificazione** dei “**pericoli**” di esclusione sociale che riguardano la tipologia di candidati a partecipare a un’iniziativa formativa. Ciò sulla base soprattutto delle tematizzazioni del committente e di quelle provenienti da altre discipline scientifiche – spesso presentate in forma di *gap* –, nonché di informazioni circa il contesto di riferimento dei potenziali beneficiari.

Successivamente, si passa a un **itinerario di soggettivazione e inter-soggettivazione**, che va **dalla consapevolezza dell’esistenza di determinati rischi** (ovvero di “pericoli” resi noti e gestibili) **alla definizione dei fabbisogni** formativi, cioè di una **domanda di formazione** da parte dei beneficiari, o dei potenziali beneficiari.

Inoltre, è prevista una “**messa a regime**” dei rischi e una **risposta alle domande di formazione** emerse, individuando in sede di **progettazione**: specifici percorsi formativi legati ai vari tipi di fabbisogni; temi; modulazioni di percorsi e temi; impatti auspicati, nonché le didattiche più adeguate. Vanno previste poi specifiche modalità di rilevazione, monitoraggio e valutazione, anche in corso d’opera.

10. La preparazione a una esperienza di apprendimento lavorativo

Un'ulteriore area problematica riguarda la specifica **preparazione** dei beneficiari all'**esperienza** da fare all'interno di una data organizzazione. A questo proposito, si possono identificare alcuni suggerimenti sul piano operativo.

39. Mettere a punto gli incarichi

Un elemento critico dell'apprendimento lavorativo è l'identificazione preventiva di ciò che si deve fare all'interno dell'organizzazione ospitante. A tale scopo, è indispensabile che i candidati, l'ente promotore e l'ente ospitante discutano, identifichino e formalizzino in un piano formativo - dettagliato e non generico (naturalmente, con la necessaria flessibilità) - gli incarichi che la persona ospitata dovrà svolgere. Ovviamente, tali incarichi dovranno essere individuati in maniera tale da rappresentare un fattore di crescita - e non di dequalificazione - della persona ospitata.

40. Preparare al lavoro "reale"

La persona candidata a un'esperienza di apprendimento lavorativo deve avere la possibilità di essere preparata alla specifica realtà organizzativa e lavorativa in cui si inserirà. In tal senso, l'ente promotore, e soprattutto l'ente ospitante, dovranno fornirgli informazioni sulla organizzazione (la sua "filosofia", la sua *mission*, la sua struttura, il suo funzionamento, ecc.), nonché sull'approccio e sulle modalità operative dell'esperienza da compiere. In tal senso, è opportuno prevedere anche una visita dell'ospite nell'organizzazione prima di avviare il periodo di inserimento.

41. Prevenire atteggiamenti sbagliati

Parallelamente alla preparazione al lavoro da compiere nell'organizzazione identificata, è indispensabile prevenire, presso gli ospiti, l'adozione di atteggiamenti sbagliati (di deresponsabilizzazione, di senso di superiorità, ecc.) che possono incidere negativamente sullo svolgimento e sugli esiti dell'inserimento lavorativo. A tale scopo, possono essere effettuati specifici interventi preventivi, in sede di colloqui o di visite in loco prima dell'avvio dell'esperienza.

Capitolo 4

Per un modello innovativo di *experiential learning* o di *internship partecipata*

Razionale

I **metodi** elaborati e utilizzati nel campo dell'apprendimento lavorativo costituiscono un **punto di riferimento** importante per l'inserimento lavorativo di soggetti a rischio di esclusione sociale. A tale riguardo, sono state effettuate **significative esperienze**, sia al livello internazionale e comunitario, che al livello italiano.

Tuttavia, diverse iniziative di formazione, svolte in Italia e all'estero, che hanno previsto forme di apprendimento lavorativo per l'**inclusione sociale** di soggetti a rischio (ad esempio, per la lotta contro la discriminazione di genere o l'inclusione sociale dei disabili), hanno spesso mostrato **seri limiti**, con i quali vale la pena di confrontarsi.

In effetti, queste attività formative, già di per sé limitate nel tempo, restano a volte a uno stadio di **mera simulazione**, e quindi corrono il rischio di risultare una sorta di corpo estraneo rispetto alle organizzazioni ospitanti, senza produrre impatti significativi dal punto di vista formativo. In questo modo, non si utilizzano le notevoli potenzialità che un'efficace *internship* può garantire (Ryan 1999).

D'altro canto, si rileva spesso la tendenza a **focalizzarsi solo sugli aspetti tecnico-professionali** dell'esperienza lavorativa. In questo modo, però, si tralasciano o si sottovalutano gli aspetti del lavoro più direttamente connessi con le **specificità** (culturali, di genere, motivazionali, ecc.) dei soggetti ospitati (Calkins, Walker 1990). Inoltre, si

rischia di trascurare importanti **fabbisogni** di cui tali soggetti sono portatori, che non si situano solo sul piano delle competenze da acquisire a vari livelli, ma anche su altri piani come, ad esempio: quello della messa in discussione e dell'integrazione dei saperi posseduti; quella della decisioni rispetto ai principali dilemmi della vita personale e professionale; quello della definizione della propria identità professionale rispetto alle odierne sfide sociali, economiche ed etiche; quello di un contatto diretto con la realtà, ovvero con situazioni di successo, così come di insuccesso e di sofferenza, ed altri ancora (Mezzana, Montefalcone, Quaranta 2004).

Inoltre, le esperienze già effettuate in questo campo, anche in progetti non rivolti specificamente a soggetti a rischio di esclusione, hanno mostrato la **complessità** e quindi le **difficoltà** di applicazione dell'apprendimento lavorativo. Tale approccio, infatti, presenta **aspetti da considerare e gestire con attenzione**, quali (Capasso, Daresh 2001; Sweitzer, King 1999; ISFOL 2000; Di Nubila 1995): la disponibilità, le motivazioni e le competenze dei soggetti coinvolti; il consenso e la disponibilità delle imprese; il quadro giuridico che regola l'apprendimento lavorativo; la capacità delle agenzie formative di far coincidere le attese dei soggetti in formazione con quelle delle imprese; la qualità dei tutor; il grado di fiducia tra persone in formazione e formatori; la capacità di attuare forme adeguate di monitoraggio e di valutazione; la capacità di gestire le varie fasi dell'apprendimento lavorativo e altro ancora.

Principi di buona pratica nell'*experiential learning*

1. L'**intenzionalità** – una chiara identificazione delle aree di apprendimento del programma educativo.
2. L'**autenticità** – la produzione di conoscenza avviene più facilmente in una condizione di autenticità piuttosto che in una simulazione o attraverso narrazioni altrui.
3. La **progettazione** – da considerare come una **opportunità formativa** dell'*experiential learning* che consente, inoltre, di coinvolgere anticipatamente gli altri attori della azione formativa.
4. La **chiarezza** – circa le aspettative, le responsabilità, i risultati e la tempistica dei vari attori coinvolti, garantita da forme di comunicazione adeguate, dalla predisposizione di appositi protocolli e modalità procedurali e supportata da forme di valutazione in corso d'opera.
5. L'**azione orientativa** – precedente l'intervento di *experiential learning*, riguarda il contesto della sua attuazione, le capacità richieste, le aspettative e la disseminazione delle informazioni.

6. La **formazione e il mentoring** – che devono essere garantiti continuamente, per consentire l'acquisizione delle capacità previste dall'intervento formativo.
7. Il **monitoraggio e l'assessment** – da parte di tutti gli attori coinvolti, in relazione agli obiettivi definiti nel programma formativo.
8. Il **continuous improvement** – il feedback dei processi di valutazione, reso noto agli attori coinvolti, deve consentire adattamenti successivi del programma in relazione all'obiettivo formativo finale.
9. La **riflessione** – attuata in corso d'opera, a partire dalla stessa progettazione dell'*experiential learning*.
10. La **valutazione** – per considerare, rispetto alle attività di monitoraggio e di *assessment*, le cause riguardanti eventuali scostamenti rispetto al programma formativo, utilizzando strumenti di valutazione di tipo sia quantitativo che qualitativo.
11. L'**acknowledgment** – che costituisce, in quanto riconoscimento e auto-consapevolezza, il momento culminante dell'intervento di *experiential learning*.

National Society for Experiential Education, "Foundations of Experiential Education", December 1997

Lezioni apprese

La ricerca svolta nel quadro di questo progetto ha confermato l'**importanza di un modello "partecipativo" di apprendimento lavorativo**, da cui sembra difficile prescindere, soprattutto nel caso in cui si intenda operare a favore di soggetti a rischio di esclusione sociale. A tale riguardo, emergono almeno **3 esigenze**, strettamente collegate le une con le altre.

- assicurare una partecipazione, cioè un pieno coinvolgimento, dei vari attori interessati in un progetto di apprendimento lavorativo;
- assicurare un costante controllo del progetto;
- prevedere una adeguata struttura di accompagnamento delle persone.

Nella ricerca sono state utilizzate, come una sorta di “**lista di controllo**”, alcune strutture metodologiche del **Modello di Internship Partecipata (MIP)**. Si riportano qui di seguito i risultati emersi.

La necessità della partecipazione

Come si è visto nei capitoli precedenti, la **partecipazione** dei vari attori è un elemento fondamentale del successo dei progetti di apprendimento lavorativo, e quindi rappresenta un elemento indispensabile con cui la figura professionale del formatore o quella dell’orientatore deve confrontarsi.

Non vale la pena di ripetere quanto già riportato, là dove si è messa in evidenza la complessa dinamica del coinvolgimento degli attori, soprattutto degli enti promotori, degli enti ospitanti e dei beneficiari. Semmai, si può aggiungere che anche una serie di fattori che assicurano **la concreta attuabilità e l’efficacia** di un progetto di apprendimento lavorativo possono essere interpretati alla luce di questa **esigenza partecipativa**. Si tratta, in particolare, dei fattori legati all’esercizio delle **funzioni di controllo e di accompagnamento** di cui si è fatto menzione, e che saranno trattati qui di seguito.

L’importanza di un controllo costante del progetto

Il **controllo** di un’iniziativa di apprendimento lavorativo parte da una buona progettazione e prosegue con un adeguato monitoraggio e con una costante gestione del percorso progettuale nei suoi diversi aspetti. Si forniscono qui di seguito alcuni risultati della ricerca relativi a questi elementi.

progettazione

Da diversi risultati della ricerca (v. anche oltre) si inferisce un orientamento positivo degli operatori verso l’attuazione di forme di apprendimento lavorativo, che però, appunto, **non è sempre sostenuto da un’adeguata progettazione**.

Come emerge dalla consultazione degli informatori qualificati, ad esempio, non di rado la progettazione è **astratta**, cioè non è basata su un’attenta analisi dei fabbisogni formativi dei beneficiari.

“A volte il formatore e l’orientatore non sanno da dove cominciare, perché non sanno cosa serve alle persone” (I07).

“Occorre imparare a gestire i fabbisogni formativi a largo raggio, cioè non solo quelli relativi alle dinamiche del mercato del lavoro, ma quelli delle singole persone” (I13).

“Bisogna che i formatori si rendano conto che non basta il colloquio per conoscere le persone” (I05).

“È importante saper lavorare sulle aspettative dei beneficiari” (I34).

“Oggi c’è la tendenza dei tutor e dei formatori ad appiattirsi sulle logiche aziendali, o peggio sul ‘progetto da finire’ a tutti i costi” (I41).

Inoltre, tale progettazione appare spesso:

- **rigida**, nel senso che non prevede un’eventuale riprogettazione in funzione di necessità emerse in corso d’opera;
- **isolata**, ovvero non è effettuata congiuntamente da tutti gli attori coinvolti;
- **parziale**, in quanto riguarda solo alcuni aspetti – prevalentemente quelli organizzativi – rispetto ad altri legati ai contenuti e all’attività didattica (v. box e tab. 6).

**Per cominciare un programma di internship...
un punto di vista organizzativo**

In un manuale ad uso delle imprese, elaborato per conto del Civic Coordinating Committee dell’Erie County e del Technology Council of Northwest PA (Stati Uniti), vengono identificati i seguenti passi per avviare un programma di internship:

- stabilire gli obiettivi (Che cosa auspica la tua organizzazione dal programma? Che tipo di personale cercate? In quali aree? ecc.);
- redigere un piano (tenendo conto di questioni come: di chi è la responsabilità nella cura dell’ospite? Dove collocare questa persona? Che background di studi deve avere? Occorre prevedere un sostegno economico? ecc.);
- reclutare le persone (dedicando tempo, sviluppando relazioni con i servizi sul territorio, scegliendo con cura le persone, il tutto tenendo conto del quadro normativo, ecc.);
- ... e tenere il “focus” sul futuro (l’internship come investimento, come modo efficiente per reclutare persone, come strumento per ottenere una buona reputazione sul territorio, ecc.).

Fonte: Kosko et al. *Best practices: the impact of internships*: www.technouncilnwa.org/BestPractices.asp

Tab. 6 – Contenuti dei piani formativi nei progetti di apprendimento lavorativo di alcune organizzazioni (in n. assoluti su 40)

<i>I piani formativi contengono:</i>	<i>in dettaglio</i>	<i>in linee generali</i>	<i>mai</i>
Organizzazione del lavoro, tempi, orari	27	11	2
Responsabilità e attività lavor. degli ospiti	19	13	8
Modalità di relazione col tutor aziendale	18	12	10
Strumenti e servizi a disposizione	17	15	8
Obiettivi	16	21	3
Metodi di apprendimento	15	14	11
Modalità di monitoraggio	13	13	14
Modalità di relazione col tutor formativo	12	13	15
Modalità di valutazione	12	11	17
Eventuale erogazione di sostegno economico	11	3	26

Fonte: Cerfe 2005

Che la progettazione di un'attività di apprendimento lavorativo abbia elementi di forte **complessità** è intuibile anche dalle aspettative circa tale modalità formativa, emerse nel corso dell'intervista a una donna in rientro nel mercato del lavoro di Roma.

“L'apprendimento lavorativo deve assicurare l'aggiornamento delle competenze e delle conoscenze del mercato del lavoro, il rafforzamento del capitale sociale e dei network di conoscenze, un rafforzamento dell'autostima, una connessione con le richieste del mercato lavorativo, in vista di un rientro nel mondo del lavoro, una alta qualità dei docenti e dei contenuti” (QB98)

La complessità riguarda la natura stessa del **rapporto tra le persone ospitate e il contesto organizzativo** ove l'esperienza di apprendimento lavorativo può svolgersi. Tale contesto può (e, in qualche misura, dovrebbe) **modificarsi** nell'incontro con i beneficiari, e ciò non può non influire sulla progettazione di un inserimento lavorativo. Su questo punto, si riporta il parere di una partecipante al Corso di formazione svolto nel quadro del progetto.

Quando l'“escluso” ed il “contesto” si incontrano si produce una crisi delle aspettative reciproche, tanto maggiore quanto più grande è la rigidità delle proprie regole di funzionamento. Non è sufficiente agire

su uno solo dei poli (solo sull'individuo o solo sulle risorse del contesto). Per produrre inclusione sia la persona che il contesto devono modificarsi, favorire quell'incontro, mettere in discussione il proprio sapere e la propria organizzazione. Per tali motivi, penso si possa condividere la riflessione degli ultimi anni sull'uso dei termini integrazione ed inserimento, riferendo al primo le esperienze di inclusione sociale di soggetti esclusi, "diversi", che ancora devono "contrattare" il rapporto con i contesti e concorrere a definirne la struttura, ed al secondo le esperienze di inclusione sociale di soggetti che hanno condiviso nel proprio sviluppo maturativi, e possono ancora condividere, le "normali" (in senso statistico) regole organizzative dei contesti che si trovano ad affrontare e a costruire. (...) Credo che andrebbe più spesso esplicitato che il rapporto con il tirocinante è sempre un rapporto di scambio (ancor più se persona svantaggiata, in quanto portatrice di storia e cultura, differenza). Purtroppo, molto spesso, operatori, aziende e gli stessi disoccupati, tendono a considerare la persona svantaggiata (così come la donna, l'anziano, il bambino, il matto, ...), cioè chi ha minore potere contrattuale, un soggetto che può soltanto "ricevere". Non sarà che è l'organizzazione ad aver bisogno di loro?

(Bateson, l'antropologo: "se non c'è differenza non c'è informazione").

Intervento di Simonetta Giustini, partecipante al Corso di formatori sull'apprendimento lavorativo (giugno-ottobre 2005), nel forum elettronico riservato ai corsisti

Va considerato, inoltre, l'aspetto della **durata dell'esperienza**, che diversi informatori qualificati e beneficiari hanno dichiarato essere un fattore critico. Infatti, quando essa è **troppo breve** (1-2 mesi), rischia di non innestare i necessari processi di apprendimento legati all'inserimento in una organizzazione.

I programmi di apprendimento lavorativo rappresentano, dunque, uno strumento multiforme, la cui progettazione richiede:

- un'attenta analisi delle necessità e dei **fabbisogni specifici** dei beneficiari;
- un alto grado di **flessibilità** e di **personalizzazione**;
- la partecipazione attiva e un **coinvolgimento**, in profondità, oltre che dell'agenzia formativa, **dell'organizzazione ospitante** e, naturalmente, **dei beneficiari stessi**;

- un **quadro istituzionale** ove siano anche possibili forme più ampie di **sinergia** e di **co-progettazione** tra enti e organismi pubblici e privati sul territorio

monitoraggio

Nell'ambito di un progetto di apprendimento lavorativo, che coinvolge soggetti diversi e che lavorano in luoghi separati tra loro, è fondamentale assicurare un'adeguata struttura di **monitoraggio**, che consenta di verificare l'attuazione di quanto previsto. La ricerca ha messo in luce che il monitoraggio è spesso **intermittente** e non supportato da riferimenti metodologici adeguati.

Più avanti verranno messi in luce i risultati della ricerca relativi alla **rarietà di contatti** con l'ente promotore, denunciata da parecchi beneficiari intervistati, a fronte di una (relativa) maggiore attenzione garantita dal personale dell'ente ospitante.

Forme di monitoraggio sembrano **più frequenti presso le organizzazioni stesse** dove si svolgono i tirocini e gli stage. In effetti, ben 3/4 dei dirigenti intervistati sostengono di avere attività di monitoraggio dei progetti di apprendimento lavorativo svolti e di monitoraggio dell'apprendimento dei soggetti ospitati. Ciò avviene attraverso: forme di supervisione, specifiche verifiche periodiche, l'affiancamento, valutazioni quotidiane e incontri informali (anche plurisettimanali), la valutazione del diario di lavoro e dei resoconti, e in altro modo.

Come si vede, le **modalità** e la **frequenza** del monitoraggio **variano fortemente**, ma non sempre sembrano avere una strutturazione e una metodicità adeguate. Inoltre, solo nella metà dei casi circa, tale funzione è esercitata da una figura con **funzioni didattiche**, quale il **tutor**.

La medesima varietà si rileva presso le organizzazioni che hanno ospitato progetti **rivolti specificamente a soggetti a rischio**.

La presenza di un'attività strutturata e costante di monitoraggio sembra, dunque, essere un elemento indispensabile per il buon **andamento** di un progetto di apprendimento lavorativo e per una **verifica puntuale** degli esiti didattici di tale progetto.

la gestione del percorso progettuale

Ogni progetto di apprendimento lavorativo si svolge, di fatto, secondo un **percorso**, di cui vanno colte e gestite le diverse componenti.

La ricerca nel suo insieme ha messo in evidenza, innanzitutto, la crescita di consapevolezza, presso i formatori, dell'apprendimento lavorativo come percorso complesso, che richiede una **gestione equilibrata dei suoi diversi elementi**.

Ciò trova un parziale riscontro in quanto affermato dai beneficiari, presso i 59 soggetti a rischio intervistati che hanno già avuto esperienze di tirocini o stage. Oltre il 50% di questi, infatti, ha messo in evidenza una capacità di gestione della loro esperienza da parte dello staff del progetto, sostenendo che:

“il lavoro era coerente con le mie qualifiche e capacità” (QB45);

“sono state valorizzate le mie conoscenze e competenze” (QB36);

“l'organizzazione del lavoro era adeguata per me” (QB57);

“al termine, ho potuto fare un effettivo bilancio di cosa avevo appreso” (QB56).

Al tempo stesso, emerge che la consapevolezza della complessità dell'apprendimento lavorativo, quando ci sia, **non si traduce sempre in prassi adeguate** e non trova sostegno in un **apparato metodologico ad hoc**. Ciò è testimoniato, come si è già visto e si vedrà poco oltre, da alcuni fatti ricorrenti, quali ad esempio:

- le difficoltà operative dei tutor (specie di quelli degli enti promotori);
- le difficoltà di progettazione ed eventualmente di riprogettazione;
- le difficoltà a seguire le specificità delle persone ospitate;
- le difficoltà di regolazione e di interazione con gli enti ospitanti.

In tal senso, come rilevato presso gli informatori qualificati, può capitare che, ad esempio:

- si concentri l'**attenzione su alcune fasi** delle esperienze di apprendimento lavorativo (ad esempio, quella iniziale e quella finale), a detrimento di quanto avviene nel frattempo, o senza considerare che ogni esperienza in questo campo prevede anche momenti di crisi, di bilancio, ecc. (v. box);

- si ponga l'**enfasi su determinati aspetti** delle esperienze condotte rispetto ad altri (ad esempio, il tutoraggio aziendale rispetto a quello formativo);
- si **privilegi** l'aspetto dell'apprendimento di specifiche competenze (anche complesse e trasversali) rispetto alla gestione di altri importanti elementi della formazione, quali le aspettative e le motivazioni.

Le fasi di una internship

Il **Modello di Internship Partecipata** – elaborato, messo a punto e utilizzato negli ultimi anni nel contesto di vari progetti dal CERFE e di enti ad esso collegati – prevede che ogni internship abbia almeno **4 fasi**.

La prima è la fase **preparatoria**, dove si svolgono azioni formative d'aula e di orientamento, si effettua l'analisi dei fabbisogni formativi, si svolge una verifica delle congruità delle aspettative dei beneficiari rispetto alle esperienze lavorative previste, si predispongono profili e curricula dei beneficiari stessi, vengono scelti gli enti ospitanti (secondo un percorso di identificazione, contatto e determinazione degli accordi), si preparano tutor e mentor, si progettano le esperienze di inserimento, vengono attivate le strutture e gli strumenti per il monitoraggio e la valutazione.

La seconda è la fase **di avvio**, dove è previsto un primo inserimento dei partecipanti all'interno delle organizzazioni e viene avviato il loro lavoro. Una particolare cura è prestata agli aspetti logistici e organizzativi, oltre che all'accoglienza dei partecipanti all'interno delle reti relazionali delle organizzazioni. Viene quindi curata e seguita l'introduzione dei beneficiari nell'ambiente lavorativo e della "comunità di pratica" di riferimento, ad esempio, favorendo la conoscenza delle regole e dei "rituali" dell'organizzazione e un confronto con l'assunzione delle responsabilità lavorative individuali. In questo quadro, possono emergere ed essere gestite alcune forme di "crisi" personale (spaesamento, confusione, depressione, ecc.) e possono essere identificati ulteriori fabbisogni formativi, oltre a quelli individuati in precedenza.

La terza è la fase definibile "**a regime**", dove i partecipanti avviano l'esercizio di una responsabilità lavorativa e di un'autonomia e iniziativa personale. In questa fase, essi devono essere sostenuti man mano nella formalizzazione e capitalizzazione delle esperienze e delle conoscenze, nella riflessione sulla loro identità professionale e nella individuazione di eventuali opportunità occupazionali.

La quarta fase è quella **di chiusura**, dove l'azione si concentra sulla formalizzazione delle acquisizioni, sulla valutazione dell'esperienza fatta e sulla sua interpretazione alla luce di progetti personalizzati di inserimento o reinserimento lavorativo.

A questo proposito, i 59 soggetti a rischio intervistati che hanno già sperimentato tirocini o stage, hanno sottolineato alcuni **elementi problematici** di queste esperienze, che rivelano, almeno nei casi in cui si sono manifestati, una **scarsa attitudine degli enti promotori e/o ospitanti a guidare, a seguire, a valutare l'utente** (e l'esperienza da lui fatta) nell'intero percorso di apprendimento all'interno di una data organizzazione (v. tab. 7).

Tab. 7 – Alcuni fattori problematici segnalati da beneficiari di progetti di apprendimento lavorativo (n. assoluti su 59 intervistati, ordinati per rango decrescente)

<i>Rango</i>	<i>Fattori problematici</i>	<i>frequenza</i>
1.	Non erano chiare le regole della mia presenza	19
	Non avevo un vero piano formativo	19
3.	Ero impreparato, perché non sapevo a che cosa andavo incontro	18
4.	Mi si faceva lavorare senza curarsi di quanto imparavo realmente	17
5.	L'ente promotore mi contattava raramente o mai per sapere come andava	16
6.	Alla fine, nessuno mi ha valutato	14
7.	All'inizio non mi sono sentito accolto	10
8.	Non c'era un reale accordo tra ente promotore ed organizzazione ospitante	8
9.	Nessuno si curava dei miei problemi	6
10.	L'organizzazione del mio lavoro era troppo rigida	5

Fonte: Cerfe 2005

Da tutto ciò emerge l'esistenza di una prassi di gestione a volte **intermittente e squilibrata** delle diverse fasi dell'apprendimento lavorativo, che rischia di **compromettere seriamente gli esiti didattici** di tale tipo di esperienza, così come, in prospettiva, la capacità che essa ha di gettare le basi per un efficace ponte tra formazione e lavoro. È evidente che, anche in questo caso, è indispensabile la **partecipazione** dei vari attori coinvolti nel progetto, in quanto uno solo di essi non sarà mai in grado di assicurare le capacità cognitive e operazionali per gestire, e anche valutare, i vari e complessi aspetti dell'apprendimento lavorativo.

Le indispensabili strutture di accompagnamento

Il sostegno costante dei beneficiari di un progetto di apprendimento lavorativo è un'esigenza riconosciuta, ma spesso poco praticata. Il tutoring formativo, il tutoring presso l'ente ospitante, il mentoring e la formazione d'appoggio sono **strutture di accompagnamento** fondamentali per la buona riuscita di una esperienza di inserimento lavorativo. Ecco qui di seguito alcuni risultati della ricerca al riguardo.

tutoring formativo

Il **tutor formativo** è una figura cruciale ai fini del successo di un progetto di apprendimento lavorativo, in quanto è chiamato a gestire, non solo gli aspetti organizzativi di tale attività, ma anche e soprattutto la verifica e il sostegno alla soggettivazione del sapere, le aspettative dei vari attori coinvolti e la congruenza tra il lavoro svolto e gli obiettivi di apprendimento.

La ricerca ha messo in luce che, insieme alla diffusione della pratica di tirocini e stage (v. box) si sta a poco a poco **diffondendo**, presso i formatori, una **certa competenza nella gestione degli aspetti metodologici e tecnici** di tali modalità di apprendimento lavorativo, ad opera dei tutor formativi. Ciò è stato sottolineato dagli informatori qualificati consultati ed è evidente, del resto, dalla documentazione esaminata (v. box).

La manualistica su stage e tirocini

Parallelamente all'aumento di interesse nei confronti degli strumenti dell'apprendimento lavorativo, si diffondono manuali e linee-guida sui suoi aspetti metodologici e tecnici di tali strumenti, indirizzati ai servizi per l'impiego e ai centri di formazione.

L'Agenzia Lazio Lavoro, ad esempio, ha pubblicato un "Manuale per l'attivazione del servizio tirocini", contenente informazioni su: lo strumento del tirocinio; l'organizzazione, la strumentazione e il personale necessario per coordinare il servizio; le modalità di accoglienza e di tutoraggio; allegati normativi e tecnici. La medesima Agenzia ha anche pubblicato una "Guida al monitoraggio del tirocinio", che comprende indicazioni su: la natura del monitoraggio e le sue fasi; il ruolo dei tutor (aziendale e dell'ente promotore); i macro-obiettivi del tirocinio; il piano di monitoraggio; criteri di valutazione; i livelli di monitoraggio.

In questo quadro, emerge la consapevolezza di un intervento di **tutoraggio costante e multiforme**, che si faccia carico, sia del **sostegno personalizzato** agli utenti, sia del **collegamento tra attori diversi** (v. box).

Il tutoring nel progetto RESET

Il progetto RESET (Rete Servizi Territoriali), coordinato dal CIOFS-FP in diverse regioni italiane, ha puntato a elaborare e applicare "un modello integrato volto a favorire l'occupabilità dei giovani e delle giovani", nel quadro del processo di riforma dei servizi pubblici per l'impiego.

Tra le figure professionali lanciate dal progetto vi sono il tutor di rete e il tutor di percorso, utilizzate rispettivamente per raccordare e valorizzare le risorse di rete e accompagnare i giovani durante l'intero percorso svolto nell'ambito del progetto.

Dal dépliant di presentazione del progetto RESET, 2005

Il tutoring nei progetti dell'INAIL

L'INAIL (Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli infortuni sul lavoro) in base al D.lgs 23 febbraio 2000 n. 38, art. 24 (Progetti formativi e per l'abbattimento delle barriere architettoniche), si occupa di promuovere e finanziare progetti formativi individuali di riqualificazione professionale finalizzati al reinserimento nel mondo produttivo di lavoratori divenuti disabili per cause di lavoro, nonché progetti per l'abbattimento delle barriere architettoniche nelle piccole e medie imprese e nelle imprese agricole e artigiane che sono tenute a mantenere in servizio o che assumono invalidi del lavoro.

L'INAIL si pone quale "facilitatore" del collocamento mirato, realizzando specifici percorsi formativi individuali, che vengono affidati ad agenzie formative accreditate per concretizzare la fase progettuale e di gestione. L'attuazione di tali percorsi si compone normalmente delle seguenti fasi:

- orientamento
- formazione frontale
- stage aziendale

Ogni disabile INAIL - se ritenuto necessario- può usufruire durante lo svolgimento del proprio percorso formativo di riqualificazione professionale di un tutor. In particolare tale figura di riferimento viene assegnata al disabile nella fase di stages lavorativi presso aziende del luogo per permettergli di svolgere attività di apprendistato in forma protetta.

Il tutor, inoltre, può essere messo a disposizione, per un breve periodo, anche, se del caso, nella prima fase di immissione in azienda dopo l'assunzione, per facilitare, accompagnare e affiancare il lavoratore disabile-abile rispetto a problematiche varie relative all'inserimento (es. superamento delle barriere architettoniche fisiche e comunicazionali, rapporti con i colleghi, contesti familiari e di provenienza).

In particolare, il tutor deve fungere da tramite tra il disabile e le principali figure coinvolte nel processo di reinserimento (datore di lavoro, assistente sociale INAIL della sede competente, agenzia di formazione stessa, ecc.).

Sino ad oggi, la maggior parte dei partecipanti/disabili che hanno usufruito della riqualificazione INAIL, hanno messo in pratica quanto appreso a livello teorico tramite specifici stages aziendali che hanno dato ottimi risultati, soprattutto hanno dato la possibilità alle aziende di conoscere ed apprezzare- e spesso assumere- gli infortunati sul lavoro riqualificati per mansioni adeguate alle loro nuove abilità.

Dall'intervento di Daniela Leoni (INAIL) alla conferenza elettronica "Un ponte tra formazione e lavoro", svolta nel quadro del presente progetto (aprile-maggio 2005)

Sembrano esistere, tuttavia, alcuni **aspetti problematici** al riguardo, che hanno a che vedere con la capacità di **seguire le persone nell'insieme** della loro esperienza di apprendimento lavorativo. Gli informatori qualificati consultati hanno sottolineato a questo proposito, tra l'altro:

"la prassi del tutoraggio solo come attività pro-forma" (I34);

"il rischio di 'abbandonare' i tirocinanti e gli stagisti durante la loro esperienza di apprendimento lavorativo" (I40);

"l'uso di forme di tutoraggio standard, non adattate rispetto ai vari tipi di soggetti a rischio" (I05);

"l'attribuzione di importanza solo agli aspetti tecnici, e non a quelli didattici, psicologici e sociologici della formazione" (I29).

Come conseguenza di tutto ciò, si può ricordare che solo 1/3 dei soggetti a rischio beneficiari di progetti di apprendimento lavorativo ha dichiarato di essere stato **seguito costantemente** dall'ente promotore ed ha valutato positivamente il modo in cui è stato seguito dal tutor formativo.

Un beneficiario disabile di un tirocinio di formazione a Roma ha affermato:

"Occorrerebbe sempre la presenza di una figura di riferimento che seguisse il mio percorso formativo all'interno dell'impresa; occorrerebbe anche che fosse chiaro il mio ruolo" (QB70).

Il dirigente di un ente ospitante ha dichiarato, dal canto suo:

“Ci deve essere un maggiore controllo da parte degli enti promotori, visto che spesso gli stagisti finiscono per fare le fotocopie, anziché formazione. Noi qui cerchiamo di formarli, ma va detto che spesso le università li mandano in giro a fare gli stage, senza poi avere cura di verificare se gli stagisti sono o non sono stati formati” (QEO2-10).

Restano, dunque, **diversi aspetti da mettere a punto** circa il ruolo e l’operatività di questa figura cruciale per il buon esito di un progetto di apprendimento lavorativo.

tutoring presso l’ente ospitante

Durante il periodo in cui viene svolto un programma di apprendimento lavorativo, l’ospite è in contatto, oltre che con il tutor formativo, soprattutto con quello indicato dall’ente ospitante (nel caso delle imprese, che costituisce la maggioranza, il tutor aziendale). Tale figura ha il compito fondamentale di far sì che la presenza di uno stagista o di un tirocinante sia un’**esperienza di lavoro effettiva**, sia pure in un contesto specificamente **didattico**, ove è importante, ad esempio, gestire gli aspetti di **conoscenza sia tacita che esplicita** di quanto esperito da una persona ospite in un’organizzazione.

La ricerca ha messo in evidenza che si tratta di una **figura per molti versi ancora poco strutturata**. Innanzitutto, presso le 40 organizzazioni interpellate con progetti di apprendimento lavorativo “generici” (cioè non mirati a soggetti a rischio), **la funzione del tutor sembra formalizzata in modo insufficiente**. Infatti, in circa la metà (19 su 40) di esse il tutor coincide con un dirigente o, nel caso di un’azienda, con il titolare. Con frequenza minore, si tratta di un addetto con mansioni superiori a quelle affidate all’ospite (12 casi) o di un addetto dell’ufficio personale o della formazione (6 casi). Scarsi, inoltre, sono i **contatti che intrattiene con l’ente promotore**: solo in 9 casi, infatti, viene segnalata una comunicazione costante e regolata, mentre negli altri casi i contatti avvengono all’inizio e alla fine del progetto, al massimo con alcuni contatti intermedi. In tali comunicazioni, quando avvengono, nel complesso **tendono a prevalere gli aspetti meno strategici** e più formali dell’apprendimento lavorativo, nell’ordine:

- aspetti organizzativi (26 casi);
- aspetti burocratici (22);
- aspetti didattici (17);

- aspetti legati agli sbocchi occupazionali (14);
- aspetti economici (5).

Maggiore attenzione agli elementi **didattici**, invece, viene attribuita dai tutor delle **organizzazioni che hanno ospitato soggetti a rischio**: ciò è stato rilevato, infatti, in 7 casi su 10.

La scarsa strutturazione della figura del tutor aziendale è stata messa in evidenza anche dai **partecipanti al Corso** di formazione di formatori sull'apprendimento lavorativo, che hanno sottolineato una **manca di chiarezza su aspetti-chiave** quali:

- il ruolo e le funzioni di questa figura;
- le modalità di identificazione e di selezione delle persone adatte a svolgere i compiti di tutoring aziendale;
- le possibili attività formative specificamente indirizzabili a tale figura;
- le modalità di relazione e comunicazione con l'ente promotore e, specificamente, con il tutor formativo;
- le relazioni con altre figure didattiche (ad es. il direttore del progetto, gli eventuali "tutor di percorso" o "tutor di rete"), o anche con altri responsabili dei programmi formativi all'interno dell'organizzazione;
- gli obiettivi e i contenuti dell'attività di sostegno alle persone ospitate.

Sempre nell'ambito del Corso, è emerso il carattere cruciale della **accoglienza** all'interno dell'ente ospitante, che compete particolarmente al tutor aziendale (v. box).

Aspetti simbolici e organizzativi dell'accoglienza nell'ente ospitante

Il beneficiario di un progetto di apprendimento lavorativo può sperimentare un forte spaesamento nel suo ingresso nell'ente ospitante, che può essere aggravato da una cattiva accoglienza. Ecco quanto ha affermato una ex beneficiaria di un progetto di internship, una donna in rientro nel mercato del lavoro:

“All'inizio ho percepito una grande diffidenza nei miei confronti, specie da parte del personale. Sentivo dire di me cose come 'a 40 anni ancora fa gli stage', o

‘questa mi ruberà parte del mio lavoro’, o anche ‘mi aspettavo la casalinga frustrata’. Poi tutto è andato meglio, anche perché sono stata seguita e avevo un preciso progetto di lavoro”.

È quindi fondamentale una attività di tutoring attenta e mirata. Il responsabile del personale di una importante azienda che ha sperimentato insieme al CERFE il Modello di Internship Partecipata, intervenendo al Corso di formazione di formatori sull’apprendimento lavorativo, ha affermato, tra l’altro:

“Il tutor aziendale è un a figura poliedrica. Ha un ruolo importante, per spiegare all’ospite le logiche organizzative, ma anche per rispondere a domande banali e correggere gli errori, quando necessario. A volte le persone ospitate si colpevolizzano perché non riescono a fare le cose, e qui il tutor deve seguire la persona con pazienza. Inoltre è importante collocare la persona in un gruppo o in un ambiente di lavoro adatto a lei. Per l’accoglienza è anche fondamentale l’aspetto simbolico: da noi diamo agli stagisti, sin dal loro ingresso, la stessa divisa che hanno gli altri impiegati”

L’operato del tutor dell’ente ospitante, in ogni caso, è stato valutato nel complesso positivamente da oltre la metà dei **beneficiari** interpellati nel corso della ricerca, se non altro perché si tratta di una figura presente e, per così dire, **a portata di mano**. I beneficiari, tuttavia, come detto in precedenza, hanno messo in luce diversi aspetti problematici, a dimostrazione che su questo versante c’è ancora **molto da mettere a punto**.

mentoring

Il **mentore** è una figura di sostegno e di riferimento, professionalmente autorevole e qualificata, che è collocata in una posizione dirigenziale o di esercizio di elevate responsabilità, attinente lo stesso settore lavorativo o la stessa figura professionale di riferimento per il beneficiario di un programma formativo. Tale figura, nonostante alcune importanti sperimentazioni (v. box), risulta **scarsamente diffusa** nel quadro dei progetti di apprendimento lavorativo. La ricerca ha mostrato che il *mentoring*:

- è segnalato solo da 9 beneficiari su 59 come presente nell’ente ospitante e solo da 4 come disponibile, ma esterna all’ente;
- risulta assente in oltre 2/3 delle esperienze presso organizzazioni con progetti di apprendimento lavorativo “generici” (nel senso sopra indicato).

Gli informatori qualificati e anche i partecipanti al Corso, dal canto loro, hanno messo in evidenza la presenza di problemi per quanto riguarda aspetti quali:

- la definizione di mentore e, in particolare, la sua specificità – in sede operativa – rispetto al lavoro del tutor (formativo o aziendale);
- le modalità di individuazione di figure adatte al ruolo di mentore;
- le relazioni con gli altri attori che svolgono funzioni formative all'interno di un progetto di apprendimento lavorativo.

**Il mentoring nel progetto DOSY
(Developing Organisational Skills for Young Workers)**

Il progetto DOSY, realizzato a cura di SCIENTER nelle regioni Lazio, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, punta allo sviluppo di competenze relazionali, comunicative e organizzative per consentire ai giovani di inserirsi efficacemente all'interno delle imprese. Il progetto include un'attività di formazione di formatori, tutor e mentori, che svolgano poi queste funzioni all'interno di percorsi integrati che prevedono stage.

In particolare, la figura del mentore ha il compito di:

- supportare l'allievo nello sviluppo del lavoro di progetto, motivandolo e incoraggiandolo;
- monitorare e valutare l'efficacia delle attività previste nell'ambito del lavoro di progetto;
- fornire informazioni e suggerimenti;
- intervenire in aiuto dell'allievo a interpretare i risultati delle prove sostenute.

Da: ISFOL, *Guida al mentoring. Istruzioni per l'uso*, 2004

Va segnalato, in ogni caso, che il mentoring risulta **praticato** nei progetti attuati dalle organizzazioni che realizzano **da più tempo** programmi di tirocinio o stage per **soggetti a rischio** di esclusione sociale. Ciò indica l'**importanza** di tale struttura didattica, soprattutto nel momento in cui un'organizzazione integra nel proprio **quadro strategico**, e con continuità, programmi formativi rivolti a questa tipologia di beneficiari.

formazione di appoggio

L'apprendimento lavorativo, specie nel caso di soggetti a rischio, richiede una continua verifica del percorso di crescita dei soggetti beneficiari, che può condurre a predisporre attività di **formazione di appoggio**. Tali attività servono, sia a soddisfare eventuali **fabbisogni formativi sorti in corso d'opera**, su specifici contenuti o aspetti operativi, sia, in generale, garantire un intervento teso a salvaguardare e consolidare

il **carattere didattico** del progetto, ad esempio sul versante di una riflessione critica sull'esperienza che si sta facendo, oppure su particolari aspetti motivazionali o legati all'identità professionale.

La ricerca ha mostrato uno **scarso uso di attività formative in corso d'opera**:

- solo 1/3 circa dei beneficiari ha usufruito di attività di formazione in corso d'opera, durante il periodo del tirocinio o dello stage;
- solo in 1/10 delle organizzazioni risulta che siano regolarmente previste tali attività, e solo in 1/6 di queste ciò avviene qualche volta.

Ciò sembra collegato ad alcune **carenze nelle modalità di progettazione** degli stage e dei tirocini, oltre che agli ostacoli (operazionali e cognitivi) più volte ricordati.

Tuttavia, va sottolineato che una caratteristica comune alle organizzazioni che **ospitano più frequentemente soggetti a rischio** è la **flessibilità** nell'applicazione dei piani formativi degli ospiti, rispetto a **nuove esigenze** sorte *durante* lo svolgimento delle attività.

Aree problematiche e orientamenti pratici

Un progetto di apprendimento lavorativo, in particolare di **internship**, consiste in una serie di **elementi-base** che dovrebbero essere garantiti. Alcuni di questi elementi, previsti dal “**Modello di Internship Partecipata**” (MIP), sono stati illustrati in precedenza. Per ognuno di essi, è possibile identificare alcune aree problematiche e indicazioni operative relative al **passaggio dalla teoria alla pratica**.

Delle questioni e delle indicazioni legate alla **partecipazione** si è già trattato ampiamente nei capitoli precedenti. Qui di seguito ci si sofferma in particolare su altre, relative, innanzitutto, agli aspetti di **controllo del progetto** e, in secondo luogo, a quelli di **accompagnamento** sopra citati.

Sul versante del **controllo di un progetto**, in senso ampio, i principali elementi da tenere presenti sono quelli della **progettazione**, del **monitoraggio** e della **gestione del percorso progettuale**.

11. La progettazione

La **progettazione** di un intervento di internship (o di singoli inserimenti), specie se ci si rivolge a soggetti a rischio di esclusione, presenta numerosi aspetti e peculiari elementi di **complessità**. A tale proposito, appare importante confrontarsi con alcuni aspetti-chiave.

42. Collegare la progettazione ai fabbisogni formativi

Come già sottolineato, qualsiasi progettazione nel campo dell'apprendimento lavorativo (e non solo) deve essere fondata su una attenta analisi dei fabbisogni formativi dei beneficiari, che deve tenere conto degli specifici rischi di esclusione da questi esperiti e delle peculiari domande di formazione che ne conseguono. È opportuno garantire che la progettazione mantenga margini di apertura e flessibilità, e che quindi non si limiti tale analisi alla fase preliminare del progetto formativo, ma che si prevedano modalità di verifica e di approfondimento dei fabbisogni anche in corso d'opera.

43. Progettare le diverse componenti di una internship

La progettazione di una attività di internship deve tener conto, al tempo stesso, di vari fattori, ciascuno dei quali riveste una specifica importanza. Tali fattori, da tenere presente nella redazione dei piani di apprendimento o *learning plans*, riguardano: gli approcci, le teorie e le metodologie da adottare; lo svolgimento dell'attività didattica; l'organizzazione e gli aspetti logistici; la durata del percorso; gli aspetti economici e finanziari (relativi al progetto nel suo insieme ed eventualmente a forme di sostegno dei beneficiari o degli enti ospitanti); i vari attori coinvolti e le loro modalità di partecipazione (formatori, orientatori, dirigenti di organizzazioni ospitanti, beneficiari, partner, ecc.); gli aspetti giuridici e di regolazione dei rapporti tra gli attori; le modalità di monitoraggio e di valutazione; le modalità di follow-up.

44. Assicurare margini di flessibilità

Uno scostamento tra obiettivi di un percorso di inserimento e la sua effettiva realizzazione va sempre previsto, anche se non se ne possono mai prefigurare precisamente le modalità di manifestazione.

È essenziale, quindi, che un progetto di internship mantenga un elevato grado di flessibilità, non solo rispetto a fabbisogni formativi che possono emergere in corso d'opera (v. sopra), ma anche rispetto a nuove necessità, imprevisti e opportunità.

45. Promuovere forme di co-progettazione

In virtù del carattere complesso e flessibile della progettazione di una internship, è importante promuovere forme di co-progettazione, a cui possano partecipare i diversi attori coinvolti, oltre allo staff. In particolare, ad esempio, gli enti ospitanti possono offrire uno specifico contributo in sede di impostazione e di messa a punto in corso d'opera, mentre i beneficiari possono essere coinvolti, sia in sede di analisi dei fabbisogni formativi che nella messa a punto dei loro piani formativi e/o in occasione di incontri di verifica in aula.

12. Il monitoraggio

Il **monitoraggio** è uno degli strumenti più trascurati o di più difficile applicazione nei progetti di apprendimento lavorativo. Specie se rivolti a soggetti a rischio di esclusione. A questo riguardo, si possono formulare alcune indicazioni pratiche per il successo di iniziative, in particolare di internship, in questo campo.

46. Adottare tipi diversi di monitoraggio

Per esercitare un controllo adeguato delle dinamiche di progetti complessi come quelli di internship rivolti a soggetti a rischio, possono essere adottati almeno due tipi di monitoraggio, da svolgersi anche separatamente: un monitoraggio "tecnico" (che miri alla verifica puntuale degli adempimenti, e dunque della effettiva attuazione di quanto previsto) e un monitoraggio "qualitativo" (teso a identificare e a risolvere specifici problemi – didattici, organizzativi, ecc. – emersi nel corso delle attività).

47. Identificare chiaramente gli elementi da monitorare

Un monitoraggio che sia pertinente ed efficace deve basarsi su una chiara identificazione e una classificazione – non generica, ma analitica – degli “oggetti” da monitorare. Tali oggetti devono corrispondere ad azioni e operazioni relative a diversi aspetti del progetto (ad esempio: l’attività di orientamento, la selezione dei partecipanti, i contatti con gli enti promotori, ecc.), da svolgere entro tempi prestabiliti.

48. Predisporre modalità e strumenti del monitoraggio

Di ogni attività di monitoraggio occorre stabilire la frequenza di svolgimento (ad esempio: giornaliera o settimanale) e le modalità, che possono comprendere: riunioni di staff, operazioni di supervisione, raccolta di informazioni in corso d’opera sulle attività didattiche, azioni di verifica a distanza (ad esempio, del lavoro dei beneficiari, dei tutor aziendali o dei mentor) e altro ancora. Il tutor formativo dovrebbe acquisire dai partecipanti, dal tutor aziendale e dal mentore (v. anche punti seguenti), alcuni output, quali strumenti tecnici per la raccolta delle informazioni, note osservative, descrizioni delle attività, ecc. di cui si forniscono esempi nel box seguente.

Fonti e strumenti per il monitoraggio

Output dei partecipanti

- *griglia per la raccolta di informazioni* sull’andamento delle attività, in relazione al programma specifico di internship, da inviare settimanalmente, con elementi riconducibili all’analisi dei fabbisogni formativi
- il programma definitivo dell’internship (*learning plan*)
- una *relazione sull’organizzazione* in cui viene svolta l’internship, riferita agli obiettivi di apprendimento del learning plan;
- *due progress-report intermedi* sull’andamento dell’internship, contenenti elementi di analisi dei fabbisogni formativi, di valutazione, di riflessione sulla propria identità personale e professionale;
- un *rapporto finale* sulle attività svolte durante l’internship;
- un *questionario di valutazione finale* dell’internship;
- un *questionario di auto-valutazione* sul proprio percorso di apprendimento;
- la compilazione del *registro quotidiano* delle attività svolte (diario di bordo);
- la compilazione di un “*foglio presenze*” nell’organizzazione ospite.

Output dei tutor aziendali

- una *scheda di monitoraggio* periodico (ogni 15 giorni);
- un *questionario di valutazione finale* dell'internship;
- un *questionario di valutazione finale* dell'allievo in formazione;
- un breve *documento finale* contenente informazioni sul lavoro svolto e sintetiche valutazioni sull'allievo, con suggerimenti e indicazioni per il conseguimento dell'obiettivo professionale e l'identificazione di opportunità occupazionali.

Output dei mentori

- una *scheda di monitoraggio* (ogni 20 giorni);
- un *questionario di valutazione finale* dell'allievo;
- un breve *documento finale* contenente sintetiche valutazioni sull'allievo, suggerimenti e indicazioni per il conseguimento dell'obiettivo professionale e del progetto di vita dell'allievo.

13. La gestione del percorso progettuale

La gestione di un progetto di intership richiede una particolare cura a evitare disattenzioni e squilibri. Tale gestione può essere assicurata, a un livello generale, dal direttore o coordinatore del progetto e, a un livello specifico, dai tutor formativi e aziendali. Queste figure possono anche esercitare un controllo sull'iter complessivo del progetto, che in alcuni casi viene svolto da specifiche figure, quale il "tutor di percorso". A questo proposito, si possono formulare alcuni suggerimenti sul versante pratico.

49. Creare una sala operativa

Per consentire la gestione di un progetto di intership, è indispensabile che lo staff istituisca una vera e propria sala operativa, finalizzata alla raccolta e alla gestione del flusso di informazioni relative all'intervento in corso e allo svolgimento delle attività di monitoraggio (v. sopra e box seguente).

Come funziona una sala operativa

Al fine di poter controllare e valorizzare i flussi informativi di un progetto di intership, la sala operativa deve essere attrezzata con computer connesso a internet, archivi, lavagne, mappe, grafici che visualizzino il piano del progetto, telefono, fax e qualsiasi strumento possa risultare

utile per una rapida ed efficace gestione delle informazioni (raccolta, codifica, immagazzinamento, recupero, formalizzazione, sintesi, trasmissione o condivisione, ecc.). Di particolare utilità possono essere formulari, griglie o schede che permettano una standardizzazione dell'informazione.

I principali flussi comunicativi da gestire a partire dalla sala operativa sono quelli tra:

- sala operativa e beneficiari;
- sala operativa e tutor aziendali;
- sala operativa e mentori;
- sala operativa e docenti;
- mentori e beneficiari;
- tutor aziendali e beneficiari;
- docenti e beneficiari;
- sala operativa e altri attori coinvolti (partners di rete, sponsor, ecc.).

50. Garantire interventi didattici in tutte le fasi del progetto

Un progetto di internship si svolge secondo un itinerario processuale che prevede varie fasi (preparazione, avvio, attività "a regime" e chiusura). Ogni fase ha suoi obiettivi, attività e problematiche. La gestione di tale itinerario richiede, quindi, un intervento specifico e differenziato dello staff didattico, dei tutor aziendali e dei mentor, a seconda delle singole fasi.

51. Identificare i fattori di crisi

Soprattutto nelle fasi iniziali di una internship (o di qualsiasi altro tipo di inserimento lavorativo) possono verificarsi situazioni di crisi delle persone ospitate, sul piano personale e/o delle relazioni con l'organizzazione ospitante. Affinché tali situazioni possano essere identificate e gestite tempestivamente (soprattutto a cura del tutor formativo, del tutor aziendale e del mentor), è opportuno predisporre a priori una lista di controllo, che deve contenere i fenomeni di crisi più ricorrenti (spaesamento, confusione, depressione, conflitto, ripensamenti, ecc.) e i relativi indicatori (segnali o "sintomi") che consentono di individuarli.

52. Gestire gli apporti dei diversi attori coinvolti

Ogni intervento prevede il coinvolgimento di diversi tipi di attori, spesso portatori di sensibilità, approcci e modalità operative differenti. È fondamentale, quindi, che lo staff didattico preveda una specifica attività di gestione e di regolazione degli apporti delle varie figure attive all'interno di un progetto (tramite riunioni preparatorie, incontri formativi ad hoc, sedute allargate di monitoraggio, incontri di valutazione in corso d'opera e conclusivi, ecc.). Si può pensare anche all'istituzione di una specifica figura addetta a facilitare le relazioni tra i diversi attori che, in alcuni casi di progetti particolarmente complessi, viene definita "tutor di rete".

53. Gestire le diverse componenti dell'intervento formativo

Al fine di aumentare le probabilità di successo dell'internship, si tratta di garantire e gestire un equilibrio tra le varie componenti della formazione. In tal senso, occorre assicurare che l'apprendimento riguardi un ampio spettro di fabbisogni formativi (ad esempio, non solo quelli tecnici, ma anche quelli motivazionali e legati all'identità e ai dilemmi professionali) e che l'esperienza applicativa non sia mai slegata da un suo trattamento didattico, ad opera delle varie figure preposte al sostegno dei beneficiari.

54. Capitalizzare le conoscenze

Nell'esercizio della gestione del progetto, occorre accumulare, formalizzare e capitalizzare le conoscenze, tacite ed esplicite, elaborate dai vari attori coinvolti, che possono essere relazioni, valutazioni, indicazioni di ostacoli e di opportunità, suggerimenti operativi, ecc. Tali conoscenze possono essere utili, non soltanto nel controllo del buon andamento del progetto in corso, ma anche nell'impostazione di futuri programmi dello stesso tipo.

55. Prevedere occasioni di verifica e approfondimento in corso d'opera

Durante un percorso di inserimento, occorre prevedere uno o più momenti intermedi di verifica e di approfondimento su specifici temi o aspetti dell'esperienza che si sta facendo (ad esempio, sul piano della

identità professionale). A tale proposito, si tratta di organizzare incontri assembleari, per gruppi più ristretti di interesse o personali (nell'organizzazione ospitante o nella sede formativa o dell'orientamento) dedicati a tale scopo.

56. Applicare procedure di valutazione dei partecipanti e dell'attività

Di una internship si possono valutare sia i partecipanti che l'attività svolta. I partecipanti, al termine dell'esperienza fatta, possono essere valutati attraverso attività di osservazione, colloqui in loco con il tutor aziendale e/o il mentore (anche prevedendo un momento conclusivo di passaggio di consegne), materiali predisposti nel quadro della formazione di appoggio, attività di auto-valutazione conclusive, redazione di testi e rapporti; ciò può avvenire, nel caso di un corso, nell'ambito di un'assemblea finale, ove poter condividere valutazioni e suggerimenti. L'attività svolta, invece, può essere valutata – specificamente sul versante degli effetti prodotti sui partecipanti – soprattutto attraverso un confronto tra obiettivi di apprendimento e acquisizioni fatte. Nel box seguente si riportano alcuni criteri per la valutazione delle internship.

Alcuni indicatori per la valutazione delle internship

- il giudizio positivo espresso dai responsabili dell'organizzazione ospitante;
- il giudizio positivo espresso dai tutor (formativo e aziendale) e dai mentori;
- la soddisfazione dell'allievo;
- lo svolgimento delle attività lavorative secondo il tipo di incarichi, i tempi e le modalità concordate;
- l'attribuzione di incarichi qualificati non inizialmente previsti, dovuta al buon inserimento dell'allievo nell'organizzazione;
- il contributo apportato dagli allievi all'evoluzione delle pratiche dell'organizzazione attraverso la messa in campo dei loro know-how e delle loro conoscenze;
- le possibilità, per l'allievo, di entrare in contatto con l'ambiente di lavoro;
- l'effettivo apprendimento dell'allievo attraverso le attività lavorative;
- lo stabilirsi di legami dell'allievo con i colleghi di lavoro, anche successivamente alla conclusione dell'apprendimento lavorativo;
- l'inserimento dell'allievo in reti di relazioni professionali, anche al di fuori dell'organizzazione ospitante.

57. Garantire un follow-up

È opportuno, quando possibile, prevedere un programma di follow-up dell'internship, teso ad accompagnare al mercato del lavoro coloro che hanno concluso un'esperienza di apprendimento lavorativo. Ciò può avvenire secondo modalità e tempi variabili in funzione delle possibilità, e può comportare, ad esempio: un'azione di orientamento; una assistenza alla riformulazione del curriculum vitae alla luce dell'esperienza appena conclusa; la predisposizione di un piano di azione individuale, teso a concretizzare le prospettive occupazionali presso le organizzazioni ospitanti, oppure a identificare ulteriori opportunità.

Sul versante delle **strutture di accompagnamento**, i principali elementi da tenere in considerazione sono il **tutoring formativo**, il **tutoring presso l'ente ospitante**, il **mentoring** e la **formazione d'appoggio**. Si possono formulare, a tale proposito, alcuni suggerimenti sul piano operativo, che integrano quelli già illustrati in precedenza.

14. Il tutoring formativo

Il **tutor formativo** è un membro dell'équipe didattica che ha lo specifico scopo di aiutare i beneficiari a tradurre l'esperienza lavorativa in una **esperienza di formazione**. Circa lo svolgimento di tale delicato compito si possono fornire alcune indicazioni.

58. Definire l'area operativa del tutor

Innanzitutto, la direzione del progetto deve definire le funzioni e il campo di applicazione del tutoring, che può andare dal semplice sostegno in aula a un più complesso intervento di coordinamento del percorso (insieme al direttore del progetto) e della rete di relazioni con le altre figure coinvolte nel progetto (il tutor aziendale, i dirigenti degli enti ospitanti, altri attori sul territorio, ecc.).

59. Definire il tipo di intervento didattico del tutor

Il tutor deve avere chiaro il tipo di intervento didattico da esercitare nel quadro di un progetto di internship e le sue specificità rispetto agli interventi di altre figure. Tale intervento deve prevedere almeno tipi di azione quali: la preparazione all'ingresso dei singoli partecipanti nelle organizzazioni ospitanti; la supervisione del processo di apprendimento (sulla base dei piani formativi stabiliti; il supporto personalizzato ai partecipanti (specie per prevenire e risolvere difficoltà e momenti di crisi); il sostegno al follow-up (in termini di valutazione dell'apprendimento e della individuazione di posizioni lavorative idonee).

60. Interpretare la responsabilità professionale del tutor

È importante che il tutor – come del resto tutti i componenti dello staff – chiarisca e formalizzi la propria interpretazione dei fenomeni di esclusione sociale che interessano i beneficiari del progetto e quindi metta a fuoco la propria specifica responsabilità professionale al riguardo. Ciò può avvenire anche tramite una revisione critica dei progetti formativi svolti in passato.

15. Il tutoring presso l'ente ospitante

Il tutor presso l'ente ospitante (nel caso di un'azienda viene denominato "tutor aziendale") ha il compito cruciale, in un quadro formativo, di far svolgere un'esperienza di lavoro "reale" alla persona ospitata. Si tratta di una figura spesso interpretata in modo minimalista, e relegata a funzioni esecutive. Occorre, invece, riconoscerne e valorizzarne il ruolo. A questo proposito, si possono suggerire alcune indicazioni pratiche.

61. Formalizzare le attribuzioni del tutor aziendale

Il tutor aziendale può svolgere una serie di funzioni importanti, che vanno però identificate e formalizzate; tra queste vi possono essere: garantire un ambiente favorevole alla realizzazione dell'inserimento; affiancare i partecipanti per tutto il periodo previsto; sostenere i partecipanti nel loro inserimento in reti professionali e sociali, sia in-

terne che esterne all'organizzazione; partecipare alla progettazione, al monitoraggio e alla valutazione del programma.

62. Formare i tutor aziendali

Lo svolgimento di un incarico di tutoring aziendale non può essere improvvisato, per cui occorre che gli aspiranti a tale incarico fruiscano di una specifica attività formativa. Tale attività può essere garantita, ad esempio, dallo stesso ente promotore, nel quadro delle operazioni tese a formare i propri formatori, o tramite incontri e seminari organizzati ad hoc.

63. Svolgere attività di sensibilizzazione e di facilitazione nelle organizzazioni

Il tutor aziendale non può lavorare adeguatamente in mancanza di un ambiente favorevole allo svolgimento delle sue attività. Pertanto, occorre prevedere iniziative di informazione e di sensibilizzazione dei dirigenti e dei colleghi delle persone preposte, accompagnate da specifiche attività di sostegno e facilitazione (ad esempio, sul versante degli orari e della gestione della sua "normale" attività lavorativa).

64. Garantire un costante collegamento con l'ente promotore

Appare indispensabile che la persona che svolge un ruolo di tutor all'interno di una organizzazione non perda mai il contatto con l'ente promotore. A tal fine, il tutor formativo dovrà assicurare una comunicazione costante (almeno settimanale) con il tutor aziendale, per la segnalazione e la gestione di problemi, valutazioni e opportunità. Ciò potrà anche servire a prevenire eventuali conflitti di competenza o incomprensioni.

16. Il mentoring

Il **mentor**, o mentore, è una persona che ha già sperimentato il tipo di lavoro o il tipo di problemi che i partecipanti a una esperienza di intership sono chiamati ad affrontare nel corso del loro inserimento. Il mentore si pone rispetto all'intellocutore, o *mentee*, come un punto di riferimento

(interno o esterno all'organizzazione ospite) in grado di fornire consigli e assistenza, sia sul versante dei contenuti tecnici dell'attività lavorativa, sia su quello degli aspetti organizzativi, psicologici e sociali di tale attività. Il suo lavoro richiede minor tempo rispetto a quello di un tutor, ma il suo ruolo non è meno importante.

Si tratta, dunque, di una figura fondamentale, che però è ancora scarsamente formalizzata e presente, nonostante diverse importanti esperienze di riferimento. A questo riguardo, si possono formulare alcuni suggerimenti.

65. Identificare i requisiti per la scelta dei mentori

La scelta dei mentori deve avvenire tenendo presenti alcuni requisiti. Tra questi, si possono indicare: l'elevato livello professionale; l'auto-revolezza nel proprio settore o ambito lavorativo; una attitudine alle relazioni interpersonali e al sostegno altrui; la disponibilità di tempo; il possesso di una visione e di una fiducia circa le possibilità di sviluppo lavorativo del *mentee*.

66. Formalizzare contenuti e modalità del lavoro del mentore

L'azione di sostegno e di accompagnamento di un *mentee* da parte di un mentore può svolgersi su vari versanti. Si suggerisce che il mentore possa: rappresentare un punto di riferimento nei momenti critici dell'inserimento (ad esempio, per comprendere le relazioni informali presenti nell'organizzazione, per rapportarsi meglio al tutor aziendale, ecc.); favorire presso le persone ospitate una maggiore consapevolezza di sé e delle opportunità offerte dall'esperienza lavorativa; inserire le persone ospitate in una rete professionale più ampia, allargando così il loro "capitale sociale"; offrire un sostegno anche per la gestione degli aspetti psicologici e sociali legati alla condizione di esclusione, o potenziale esclusione, dei beneficiari del progetto.

67. Formare i mentori

I mentori devono poter usufruire di uno specifico programma formativo, teso a far emergere, a formalizzare e a valorizzare le competenze, le conoscenze e le motivazioni dei candidati a svolgere un ruolo del genere. Tale programma può avere un diverso grado di

complessità, a seconda delle esigenze e delle possibilità, e variare quindi da corsi di ampio respiro (regionali, interaziendali, ecc.) a incontri e seminari nel quadro di uno specifico progetto, a cura dello staff didattico.

17. La formazione di appoggio

Per sostenere i partecipanti durante un percorso di internship, vanno previste attività di **formazione d'appoggio** all'interno dell'organizzazione ospitante. Si tratta di attività di sostegno sul piano didattico, personalizzate e flessibili, a cura dello staff o di personale da questo coinvolto, che puntano a valorizzare l'attività realizzata, a soddisfare eventuali necessità formative emerse in corso d'opera e a consentire di superare possibili ostacoli insorti sul piano relazionale, psicologico, di interpretazione dell'esperienza in atto, ecc.

Su questo versante, si possono formulare alcune indicazioni pratiche

68. Prevedere la formazione d'appoggio in sede di progettazione

Sin nella fase della progettazione generale di un'attività di internship va prevista, a priori, l'eventualità di effettuare attività formative d'appoggio, identificando (almeno in linee generali) risorse e modalità per il loro svolgimento, fatta salva, ovviamente, la loro specifica messa a punto in corso d'opera.

69. Predisporre strumenti per la raccolta di informazioni funzionali alla formazione d'appoggio

Le concrete modalità di una formazione d'appoggio devono essere stabilite necessariamente una volta che l'inserimento sia avviato. A tale proposito, occorre utilizzare adeguati strumenti tecnici e didattici per raccogliere informazioni sull'andamento dell'esperienza, soprattutto ottimizzando quelli già previsti per monitorizzare e sostenere le iniziative (tutorial, azioni di orientamento, atelier di valutazione delle attività formative, comunicazioni con il tutor aziendale, ecc.).

70. Stabilire programmi personalizzati di formazione d'appoggio

Ogni partecipante a un'esperienza di internship deve poter fruire di uno specifico intervento di formazione d'appoggio. Pertanto, si tratta di predisporre, sulla base delle informazioni via via raccolte, e soprattutto di un approfondimento dei fabbisogni formativi dei beneficiari, un programma personalizzato, che sia condiviso dai tutor e dall'eventuale mentore e il cui stato di avanzamento venga monitorizzato nella sala operativa (dunque prevedendo un fascicolo, una visualizzazione su una lavagna o su supporto informatico, ecc.).

Capitolo 5

Una sintesi dei risultati

Si può provare a ripercorrere sinteticamente i risultati raggiunti attraverso la ricerca (tramite lo schema seguente) e le indicazioni sin qui emerse.

LE SCOPERTE DELLA RICERCA

1. Cambiamento del modello professionale dei formatori e degli operatori dei servizi per l'impiego (attitudine al "ponte" tra formazione e lavoro).
2. Emergere di un orientamento sociale delle organizzazioni circa l'apprendimento lavorativo.
3. Rapporto controverso e problematico dei beneficiari, o potenziali beneficiari, verso l'apprendimento lavorativo.
4. Scarsa utilizzazione o formalizzazione di importanti elementi metodologici dell'apprendimento lavorativo.

Come si è già ricordato, tali scoperte hanno consentito di identificare alcune **condizioni di praticabilità** per un **reale collegamento** (un "ponte") **tra la formazione e il lavoro**, attraverso l'**apprendimento lavorativo**, che consenta di prevenire l'**esclusione sociale** e di preservare e valorizzare il **capitale cognitivo** delle persone, specialmente di quelle più a rischio.

La **prima condizione** è che i formatori, e anche gli operatori dei servizi per l'impiego, integrino il loro **modello professionale** con l'orientamento all'esercizio di **funzioni di "ponte"** tra formazione e lavoro, ovvero di mediazione. La ricerca ha messo in luce, al riguardo, importanti cambiamenti in atto nel modello professionale, che appare contraddistinto da una maggiore attenzione a garantire o a facilitare per i beneficiari degli interventi formativi un contatto con il mondo del lavoro. Ciò può avvenire attraverso forme di vera e propria mediazione, che comprendono: l'attenzione alla specificità dei beneficiari; l'orientamento ad attuare modalità, al tempo stesso, reali e protette di inserimento lavorativo; la tensione a promuovere la partecipazione attiva e consapevole dei vari attori; l'intendimento di curare la standardizzazione, ma anche la flessibilità, del servizio reso.

A questo proposito, si possono fornire alcune **indicazioni pratiche**, relative alla **personalizzazione** degli interventi, alla garanzia di una sorta di **"camera di compensazione"** rispetto alle possibili dinamiche di esclusione legate all'inserimento, alla **partecipazione strategica** dei vari attori, alla messa a punto di una **modalità strutturata di intervento condivisa**.

La **seconda condizione** è che esistano sul territorio organismi pubblici, privati e non profit disponibili all'esercizio di una specifica **responsabilità sociale** in ordine alla formazione dei soggetti a rischio di esclusione. Dalla ricerca emerge, in particolare: una crescente adesione di organizzazioni pubbliche, private o non profit a interventi in questo campo; un legame ricorrente tra l'orientamento ad attuare progetti di apprendimento lavorativo per soggetti a rischio e un senso di "responsabilità sociale"; l'esistenza, in ogni caso, di numerose difficoltà (di tipo endogeno ed esogeno, sia cognitive che operazionali) ad ospitare soggetti a rischio.

Su questo versante, le indicazioni pratiche che si possono suggerire riguardano: la **comprensione del fenomeno** della responsabilità sociale; l'**identificazione delle aziende** interlocutrici; l'attività di **facilitazione e sostegno** nei confronti delle organizzazioni ospitanti, o potenzialmente tali.

La **terza condizione** è che ci sia un **orientamento favorevole dei soggetti a rischio di esclusione** sociale nei confronti della pratica di forme di apprendimento lavorativo. Al riguardo, la ricerca ha mostrato che la condizione di questi soggetti è caratterizzata da: un forte disorientamento circa l'apprendimento lavorativo; una rappresentazione distorta della

formazione e del lavoro; uno scarto tra la qualificazione posseduta e le mansioni offerte; un orientamento favorevole a eventuali esperienze future, ma fortemente condizionato da garanzie economiche e da una domanda di qualità della formazione.

Le indicazioni pratiche formulabili a questo proposito riguardano aspetti quali: la **rappresentazione** dell'apprendimento lavorativo da favorire presso i potenziali beneficiari; la registrazione e la gestione delle loro **motivazioni**; la **preparazione delle persone** a una concreta esperienza di apprendimento lavorativo.

La **quarta condizione** è che i formatori facciano riferimento a un'**adeguata metodologia** di apprendimento lavorativo. Su questo piano, la ricerca ha confermato l'importanza di alcuni elementi del "Modello di Internship Partecipata" (MIP) riguardanti, oltre che la partecipazione degli attori (v. sopra), anche l'esercizio di un adeguato controllo sull'impostazione e sullo svolgimento di un progetto e la messa in campo di una vera e propria struttura di accompagnamento.

In questo ambito, le indicazioni pratiche riguardano: sul versante del **controllo** del progetto, le modalità di **progettazione**, le forme del **monitoraggio** e la **gestione del percorso** progettuale; sul versante dell'accompagnamento, le indicazioni riguardano le modalità di impostazione del **tutoring formativo**, del **tutoring presso l'ente ospitante**, del **mentoring** e della **formazione d'appoggio**.

Si riporta qui di seguito uno **schema ricapitolativo**, che sintetizza i risultati e le indicazioni pratiche precedentemente illustrate.

IL “PONTE” TRA FORMAZIONE E LAVORO

Valorizzare gli elementi di novità nel modello professionale di formatori e orientatori: la funzione di “ponte”

<p>IL CAMBIAMENTO NEL MODELLO PROFESSIONALE DEI FORMATORI E DEGLI OPERATORI DEI SERVIZI PER L'IMPIEGO: LA FUNZIONE DI “PONTE” TRA FORMAZIONE E LAVORO</p>	<p>Attenzione alla specificità dei beneficiari</p> <p>Tensione a creare modalità protette ma reali di inserimento lavorativo</p> <p>Tensione a promuovere la partecipazione attiva e consapevole dei vari attori</p> <p>Orientamento a curare standardizzazione e flessibilità</p>
---	--

Indicazioni pratiche	
<p>1. LA PERSONALIZZAZIONE DEGLI INTERVENTI</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Effettuare un'attenta analisi dei fabbisogni formativi 2. Prevedere un'attività personalizzata di orientamento 3. Valorizzare le specificità dei beneficiari 4. Curare l'organizzazione e la logistica degli inserimenti 5. Assicurare interventi di sostegno 6. Prevedere contenuti didattici mirati
<p>2. LA GARANZIA DI UNA “CAMERA DI COMPENSAZIONE”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Identificare i patrimoni cognitivi dei beneficiari 8. Favorire una coscientizzazione sulle dinamiche di esclusione

	<p>9. Preparare l'accoglienza nelle organizzazioni</p> <p>10. Prevenire e gestire le crisi</p> <p>11. Controllare i compiti assegnati</p>
<p>3. LA PARTECIPAZIONE DEI VARI ATTORI</p>	<p>12. Creare sportelli di ascolto e informazione</p> <p>13. Mappare gli attori</p> <p>14. Cercare e coinvolgere gli attori</p> <p>15. Promuovere forme strategiche di partenariato</p> <p>16. Istituire figure di collegamento</p> <p>17. Creare un contesto istituzionale favorevole</p> <p>18. Fidelizzare gli interlocutori</p> <p>19. Promuovere il <i>networking</i> delle varie comunità di pratica</p> <p>20. Promuovere figure professionali connesse alla promozione dei rapporti con il territorio</p>
<p>4. LA STRUTTURAZIONE DELLE PROCEDURE</p>	<p>21. Identificare standard strutturali dell'apprendimento lavorativo</p> <p>22. Definire standard procedurali</p> <p>23. Individuare tipi di intervento per aree di beneficiari</p>

L'orientamento sociale delle organizzazioni ospitanti

<p>L'EMERGERE DI UN ORIENTAMENTO SOCIALE DELLE ORGANIZZAZIONI CHE OSPITANO PROGETTI DI APPRENDIMENTO LAVORATIVO</p>	<p>Crescente adesione delle organizzazioni a progetti di apprendimento lavorativo</p> <p>Legame ricorrente tra orientamento ad attuare progetti di apprendimento lavorativo e un senso di responsabilità sociale</p> <p>Ostacoli (di tipo endogeno ed esogeno, cognitivo e operativo) ad ospitare soggetti a rischio e fattori di facilitazione</p>
---	---

Indicazioni pratiche	
5. LA COMPRESIONE DEL FENOMENO DELLA RESPONSABILITÀ SOCIALE	24. Conoscere il fenomeno della responsabilità sociale 25. Conoscere l'orientamento sociale delle aziende sul territorio
6. L'IDENTIFICAZIONE DELLE AZIENDE INTERLOCUTRICI	26. Selezionare le imprese interlocutrici 27. Creare una banca dati sui possibili enti ospitanti 28. Fidelizzare le imprese ospitanti
7. L'ATTIVITÀ DI FACILITAZIONE E SOSTEGNO ALLE IMPRESE	29. Informare e sensibilizzare le imprese 30. Promuovere una analisi congiunta dei fabbisogni 31. Promuovere una attività di consulenza 32. Identificare incentivi per le imprese 33. Coinvolgere le associazioni imprenditoriali

Gli utenti tra disorientamento e domanda di formazione per un “ponte” verso il lavoro

L'EMERGERE DI UN QUADRO CONTROVERSO E SPESSO PROBLEMATICO DEI SOGGETTI A RISCHIO DI ESCLUSIONE SOCIALE, CIRCA IL LORO RAPPORTO CON L'APPRENDIMENTO LAVORATIVO	Disorientamento nei confronti delle esperienze di apprendimento lavorativo Rappresentazione distorta della formazione e del lavoro Scarto tra qualificazione e compiti affidati Orientamento favorevole ma condizionato rispetto a future esperienze
---	---

Indicazioni pratiche	
8. LA RAPPRESENTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO LAVORATIVO	34. Informare su che cosa è l'apprendimento lavorativo 35. Informare sul rapporto tra apprendimento lavorativo e occupazione 36. Informare sui fattori di ostacolo e di facilitazione
9. LE MOTIVAZIONI DEI POTENZIALI BENEFICIARI	37. Registrare le attese dei potenziali beneficiari 38. Gestire preventivamente le aspettative dei potenziali beneficiari
10. LA PREPARAZIONE A UN'ESPERIENZA DI APPRENDIMENTO LAVORATIVO	39. Mettere a punto gli incarichi 40. Preparare al lavoro "reale" 41. Prevenire atteggiamenti sbagliati

Per un modello innovativo di *experiential learning* o di *internship partecipata*

LA SCARSA UTILIZZAZIONE O FORMALIZZAZIONE DI IMPORTANTI ELEMENTI METODOLOGICI DELL'APPRENDIMENTO LAVORATIVO	<p>La necessità della partecipazione dei vari attori (v. sopra)</p> <p>L'importanza di un controllo costante del progetto:</p> <ul style="list-style-type: none"> – progettazione spesso astratta, rigida, isolata e parziale – monitoraggio intermittente e senza metodologia – scarsa gestione del percorso progettuale <p>Le indispensabili strutture di accompagnamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> – incompleta messa a punto del tutoring formativo; – scarsa formalizzazione del tutoring aziendale; – scarso uso del mentoring – scarsa pratica della formazione di appoggio.
---	--

Indicazioni pratiche	
11. LA PROGETTAZIONE	42. Collegare la progettazione ai fabbisogni formativi 43. Progettare le diverse componenti di una internship 44. Assicurare margini di flessibilità 45. Promuovere forme di co-progettazione
12. IL MONITORAGGIO	46. Adottare tipi diversi di monitoraggio 47. Identificare chiaramente gli elementi da monitorare 48. Predisporre modalità e strumenti del monitoraggio
13. LA GESTIONE DEL PERCORSO PROGETTUALE	49. Creare una sala operativa 50. Garantire interventi didattici in tutte le fasi del progetto 51. Identificare i fattori di crisi 52. Gestire gli apporti dei diversi attori coinvolti 53. Gestire le diverse componenti dell'intervento formativo 54. Capitalizzare le conoscenze 55. Prevedere occasioni di verifica e approfondimento in corso d'opera 56. Applicare procedure di valutazione dei partecipanti e dell'attività 57. Garantire un <i>follow-up</i>
14. IL TUTORING FORMATIVO	58. Definire l'area operativa del tutor 59. Definire il tipo di intervento didattico del tutor 60. Interpretare la responsabilità professionale del tutor

<p>15. IL TUTORING PRESSO L'ENTE OSPITANTE</p>	<p>61. Formalizzare le attribuzioni del tutor aziendale</p> <p>62. Formare i tutor aziendali</p> <p>63. Svolgere attività di sensibilizzazione e di facilitazione nelle organizzazioni</p> <p>64. Garantire un costante collegamento con l'ente promotore</p>
<p>16. IL MENTORING</p>	<p>65. Identificare i requisiti per la scelta dei mentori</p> <p>66. Formalizzare contenuti e modalità del lavoro del mentore</p> <p>67. Formare i mentori</p>
<p>17. LA FORMAZIONE DI APPOGGIO</p>	<p>68. Prevedere la formazione di appoggio in sede di progettazione</p> <p>69. Predisporre strumenti per la raccolta di informazioni funzionali alla formazione d'appoggio</p> <p>70. Stabilire programmi personalizzati di formazione d'appoggio</p>

Capitolo 6

Raccomandazioni

Sulla base di quanto illustrato nei capitoli precedenti, e possibilmente senza ripetere ciò che è già stato riportato in maniera analitica, si può provare a formulare alcune osservazioni e raccomandazioni conclusive, di tipo generale.

Sul versante della ricerca

In primo luogo, si può fare una serie di osservazioni e raccomandazioni rivolte a chi si interessa alle questioni della formazione sul **versante della ricerca**.

Innanzitutto, al livello **epistemologico**, l'esperienza svolta nel Percorso integrato che è alla base delle Linee-guida ha confermato una ipotesi da tempo al centro dell'attenzione di chi ha promosso questo progetto, ovvero lo **stretto legame tra la dimensione della formazione e quella della ricerca**.

In effetti, ogni progetto di formazione, non solo ha bisogno di una attività di ricerca per essere preparato, monitorizzato e valutato, ma rappresenta in se stesso un formidabile **strumento di ricerca**, che consente di ottenere informazioni sulla realtà inaccessibili con strumenti di altro tipo, quali ad esempio il questionario. L'esperienza formativa, in particolare, può essere considerata una sorta di **"laboratorio"** in cui è possibile rilevare, oltre ai fenomeni connessi alla gestione e agli esiti della didattica, anche importanti fenomeni riguardanti gli attori coinvolti nella formazione stessa, quali, ad esempio le caratteristiche sociali dei beneficiari, i modelli professionali degli operatori o gli impatti delle politiche. In tal senso l'apprendimento lavorativo presenta, per le sue peculiarità, un **"luogo" di particolare interesse** per chi si occupa dello studio dei fondamenti della ricerca in generale e, specificamente, nel campo della formazione.

Sempre al livello epistemologico, si può ribadire, sulla base del Percorso integrato, l'importanza di un **approccio interdisciplinare** alla formazione, in cui oltre all'apporto di discipline quali le scienze dell'educazione, la psicologia, l'antropologia culturale e le scienze dell'organizzazione, ci sia quello della sociologia, sul piano della consapevolezza della **natura sociale** delle strutture portanti e delle interazioni che caratterizzano la formazione nel suo insieme e anche, per certi versi ancor più, l'apprendimento lavorativo.

Alle osservazioni di tipo epistemologico se ne possono aggiungere altre, di tipo **teorico**. La ricerca svolta nel quadro del percorso integrato ha consentito di mettere in evidenza, di studiare e di verificare la rilevanza di una serie di **fattori** che possono **aumentare le probabilità di successo** di un progetto di apprendimento lavorativo, sia al livello strettamente didattico, sia a quello del collegamento tra la formazione e il mondo del lavoro. Tali fattori – che, come si è visto, riguardano il modello professionale dei formatori e degli orientatori, la responsabilità sociale degli enti ospitanti, l'orientamento dei beneficiari e la metodologia dell'apprendimento lavorativo – nella combinazione dei loro specifici elementi, possono determinare il profilo di un progetto di apprendimento lavorativo e incidere profondamente sui suoi esiti. Tenendo conto di essi, attraverso il Percorso integrato è stato peraltro possibile mettere ulteriormente a fuoco il **“Modello di Internship Partecipata” (MIP)**, a cui si è fatto riferimento per l'attività di ricerca e di formazione svolta. Si tratta di un **modello aperto e dinamico**, complementare ad altri, e destinato continuamente a rinnovarsi e ad arricchirsi, sulla base delle sue applicazioni ad ambiti e tipologie di attori differenti, così come è stato possibile fare (almeno sul piano dello studio e del confronto) anche in questa sede e come ci si augura possa avvenire in futuro.

Al livello specificamente **metodologico**, infine, attraverso il Percorso integrato si sono potuti mettere a punto importanti aspetti dell'apprendimento lavorativo, ai quali si fa riferimento nelle Linee-guida, quali, solo per ricordare alcuni elementi poco sopra citati, le strutture di accompagnamento dei beneficiari, il lavoro di rete tra gli attori coinvolti, le modalità di progettazione e di monitoraggio. C'è da auspicare che la metodologia dell'apprendimento lavorativo possa trovare, anche a partire da lavori come questo, una crescente **formalizzazione** e diffusione presso chi opera in questo campo.

Sul versante delle politiche

Si possono formulare, inoltre, alcune conclusioni e raccomandazioni rivolte ai **decisori**, e dunque sul versante delle **politiche** della formazione.

Mentre sembra ormai affermato il principio generale dell'importanza dell'apprendimento lavorativo come "**ponte**" verso la realtà del lavoro e come strumento di **inclusione sociale**, sembra assai meno scontato **garantire coerenza e continuità alla progettazione delle politiche** di sostegno alla attuazione di programmi in questo campo.

In tal senso, sulla base di quanto rilevato durante questo Percorso integrato, emerge con particolare urgenza la necessità di interventi su alcuni aspetti quali, tra gli altri: l'identificazione di **standard** di qualità dei progetti di apprendimento lavorativo; il sostegno alla creazione di **reti territoriali** di attori, a vario titolo interessati a fare della formazione uno strumento di inclusione e di crescita sociale; la promozione di una capillare **divulgazione** di approcci, metodi ed esperienze di successo; la **codificazione** e la **formazione** di nuove **figure professionali** (e il sostegno a quelle già esistenti, ad esempio quelle del tutor formativo, del tutor aziendale e del mentore), in grado di gestire progetti di apprendimento lavorativo e di **facilitare** il rapporto, spesso problematico, tra il mondo della formazione e quello del lavoro; l'attivazione di progetti tesi a valorizzare le **conoscenze** (teoriche e pratiche) accumulate nel corso degli ultimi anni in questo campo e a promuovere l'ampliamento di tali conoscenze.

Non ultimo, sembra utile suggerire una maggiore tensione – tramite opportuni interventi normativi, attività di sostegno e incentivi – ad **ampliare le fasce di soggetti deboli** che possono essere **beneficiari** di progetti formativi di questo tipo.

Sul versante della formazione

Un'altra serie di raccomandazioni è indirizzata, poi, al mondo degli **operatori** della formazione e dei servizi per l'impiego, direttamente interessati ai contenuti di queste Linee-guida e che stanno sperimentando i profondi **cambiamenti** della loro professione, di fronte ai dinamismi del mercato del lavoro, alla ristrutturazione in atto degli approcci e dei metodi della formazione e alle crescenti esigenze dei beneficiari di un maggiore contatto con la realtà lavorativa.

Molti operatori hanno contribuito, in modo diretto o indiretto a mettere a punto il presente testo e sembra, quindi, opportuno sottolineare alcune indicazioni da loro stessi formulate o che essi hanno contribuito a formalizzare.

Tra tali indicazioni, ad esempio, vi è quella di avviare una seria **riflessione sui modelli professionali** del formatore e dell'orientatore, che sono sfidati dalla natura stessa dell'apprendimento lavorativo, ad "uscire dall'aula" o dall'ufficio, per gestire processi di apprendimento e di inserimento lavorativo che coinvolgono attori diversi e complesse dinamiche territoriali.

In aggiunta a ciò, in virtù di quanto detto poco sopra circa il rapporto tra formazione e ricerca, sembra opportuno richiamare l'attenzione sulle implicazioni di tale rapporto sul versante della **professione del formatore**. Costui è chiamato, oggi, a gestire – in *team* e in rete – processi di elevata complessità come, ad esempio, monitorizzare, sostenere, valutare e accumulare (anche a beneficio di altri) gli esiti dell'apprendimento di persone che stanno sperimentando un inserimento lavorativo all'interno di un'organizzazione data. Pertanto, è presumibile che si dovrà arrivare a identificare e ad appoggiare il lavoro di operatori sollecitati a diventare sempre più **formatori/ricercatori** in senso proprio.

Tale riflessione, dal canto suo, rischia di rimanere un obiettivo difficilmente raggiungibile, a meno di un parallelo lavoro di ricerca e di scambio all'interno delle rispettive "**comunità di pratica**", sul piano dell'**aggiornamento** di conoscenze e competenze, sul piano della **responsabilizzazione** e su quello della messa a punto delle **identità professionali**.

Sul versante degli attori che concorrono ai progetti

È importante, infine, riconoscere e valorizzare gli **attori** (pubblici, non profit e privati) che possono giocare un ruolo nell'impostazione e nell'attuazione di progetti di apprendimento lavorativo, in quanto **enti ospitanti** e come componenti attive di un'indispensabile **rete** sul territorio.

Ciascuna tipologia di attore, e ciascun attore in particolare, può **mettere a disposizione** dei progetti di apprendimento lavorativo sensibilità, conoscenze, competenze, risorse (materiali, umane, organizzative,

finanziarie, ecc.) che possono rivelarsi di cruciale importanza per il successo delle iniziative.

Nei confronti di tali attori sono dunque auspicabili attività di ricerca, comunicazione, sensibilizzazione, consulenza, formazione, assistenza tecnica, per promuovere e sostenere un loro **coinvolgimento strategico** e durevole nel tempo in questo importante ambito di attività, tale da renderli parte integrante di un vero e proprio **sistema locale della formazione**, tutto da costruire.

Bibliografia e documentazione

Bibliografia

- AA.VV., *Lo stage e il tirocinio nei percorsi scolastici e formativi - Guida alla progettazione*, Sipi, Roma, 1999
- Abbey D.S., Hunt D.E., Weiser J.C., "Variations on a theme by Kolb: A new perspective for understanding counseling and supervision", in: *The Counseling Psychologist*, 13, 1985
- Aburrà L., Barettoni C., "School to work". *La riforma del sistema statunitense di relazioni scuola-lavoro*, Working Paper 162/2002, IRES-Istituto Ricerche Economiche Sociali del Piemonte
- AECA, *Manuale operativo del tutor aziendale*, Progetto Itinere – Misure a favore dell'impiego, dell'auto-impiego e della imprenditoria femminile
- AECA-Regione Emilia Romagna-FSE, *Le UFC di monitoraggio orientativo nelle transizioni lavorative*, Progetto PILOT, 2002, disponibile presso www.aeca.it, alla sezione "Progettazione/Orientamento"
- Agenzia Emilia-Romagna Lavoro, *Passaggio al lavoro. Manuale dei tutor didattici per la promozione dei tirocini formativi e di orientamento*, 2001
- AIF (a cura di), *Professione formazione*, Franco Angeli, Milano, 1992
- Ajello A.M., "Le differenze di genere negli studi su apprendimento e sviluppo", in *POLITE - Saperi e libertà*, 2000
- Ajello A.M., Meghnagi S. (a cura di), *Le competenze tra flessibilità e specializzazione*, F. Angeli, Milano, 1998
- Alberici A., "La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica", in *ISFOL, Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (a cura di C. Montedoro), F. Angeli, Milano, 2001
- Alberici A. (a cura di), *Educazione in età adulta: percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Armando, Roma, 2001
- Alessandrini, G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2000
- Allen K., "Manifesta: Young women, feminism, and the future", book review, 2001, in: <http://www.io.com/~wwwave/reviews/manifesta.html>
- Allport G.W., *Personality. A psychological interpretation*, Holt. New York, 1937

- Ames M.D., "How to design a college internship program that work", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Amietta, P. L., Amietta, F., *Valutare la formazione*, Unicopli, Milano, 1989
- Amorevole R. (a cura di), *Destinazione lavoro. Guida cartacea alle reti di sostegno alla transizione professionale*, Progetto ITINERE, Regione Emilia Romagna, 2000
- Antonucci G. (a cura di), *Con uno sguardo differente. Metodologie e strumenti della formazione di operatrici e operatori dei servizi di accompagnamento al lavoro*, ENAIP-AESSE, Roma, 2002
- Aresenau R., Rodenburg D., "The developmental perspective: Cultivating ways of thinking", in: Pratt D.D., and Associates, *Five perspectives on teaching in adult and higher education*, Krieger, Malabar, 1998
- Argyris C., Schön D.A., *Organizational learning: A theory of action perspective*, Addison-Wesley, Reading, MA, 1978
- Argyris C., Schön D.A., *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1974
- Armsby P., "Staff research and its relation to the WBS curriculum", in: http://www.mdx.ac.uk/www/ncwblp/res_staffres.html
- ASDO – Assemblea delle donne per lo sviluppo e la lotta all'esclusione sociale, *Formazione continua alle pari opportunità tra donne e uomini nelle piccole, medie e grandi imprese europee. Rapporto finale*, Roma, 1997
- ASDO, *Ricerca Azione Donne e Impresa – RADI. Rapporto finale*, Roma 2000
- Auth M.L., "The instructional practices of graduate level administration internship programs", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Bakan D., *The duality of human existence*, Beacon Press, Boston, 1966
- Bandura A., *Social foundations of thought and action*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1986
- Bandura A., *Social learning theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1977
- Bandura A., *Il senso di autoefficacia (Self efficacy in changing society)*, Cambridge University Press, 1995; trad. it. a cura di Gabriele Lo Iacono, Trento, 1996, Edizioni centro Studi Erickson
- Baracani N., Boschi P., *Stage. Quando, dove e come organizzarlo e dirigerlo*. Verona, Demetra, 1999
- Bassanini C., Donati E. (a cura di), *La rilevazione dei bisogni delle utenti dei servizi di supporto e accompagnamento al lavoro*, Ricerca NOW REDA ODIL, Pari e Dispari, Maggio 2000

- Belcheir M.J., *Age and gender differences in instructional preferences*, Paper presented to the Rocky Mountain Association for Institutional Research, Bozeman, Montana, October, 1998
- Benini T., Mirri M., *Il tirocinio formativo e di orientamento nell'esperienza di Efeso. Un ponte verso l'impresa*, Bologna, 2000
- Benson J.T., *Wisconsin work-based learning guide*, Wisconsin Department of Public Instruction, Madison, 2000
- Berger J., "Making an internship work", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Besozzi Elena (a cura di), *Navigare tra formazione e lavoro*, Carocci, Roma 1998
- Bianco M.L., *Donne al lavoro*, Scriptorium, Torino, 1997
- Biggs J., "Enhancing learning: A matter of style or approach", in: Sternberg R.J., Zhang L.F., *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah NJ, 2001
- Blackmore J., "Pedagogy: Learning styles", 1996, disponibile presso:
<http://www.cyg.net/~jblackmo/diglib/styl-a.html>
- Blake J.P., "Tips for recruiting high-end staff in health-care, science industries", September 24, 2001, disponibile presso:
<http://www.diversityinc.com/public/1400.cfm>
- Bodinger-deUriarte C., Fleming-McCormick T., Schwager M., Clark M., Danzberger J., *A guide to promising practices in educational partnerships*, Institute for Educational Leadership, Washington, DC, 1996
- Bormioli S., d'Andrea L., *Modello della internship Partecipata (MIP), Linee guida*, ASDO, Roma, 2003.
- Boud D., Keogh R., Walker D., *Reflection: Turning experience into learning*, Nichols Publishing, New York, 1983
- Boyd R.D., Myers J.G., "Transformative education", in: *International Journal of Lifelong Education*, 7(4), 1988
- Bramanti D., *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, 1998
- Braswell C.M.C., Cobia D., *The effect of internship and a personal trait on career development*, Paper presente at the Annual Conference of the Southern Association for Institutional Research, Mytle Beach, South California, October 23, 2000
- Briant V. de, Palau Y., *La médiation. Définition, pratiques, perspectives*, Nathan, Paris 1999

- Brooks A.K., "Transformation" in: Hayes E., Flannery D.D., *Women as Learners. The significance of gender in adult learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA, 2000
- Bruner E., *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1985
- Bruscaglioni M., "Il sistema del know-how formativo per la formazione dei formatori", in ISFOL, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano, 2001
- Butera F., Donati E., Cesaria R., *I lavoratori della conoscenza: quadri, middle manager e alte professionalità tra professione e organizzazione*, F. Angeli, Milano, 1997
- Butera F., *Formare i lavoratori della conoscenza. Il progetto della formazione tecnico-professionale integrata (FIS)*, in: "Annali della Pubblica Istruzione", LXXXII, 1998
- Cacace M., Taurelli S., *MOSL - Modello per la valutazione della qualità dell'offerta formativa nell'ottica del lifelong learning. Linee guida*, CERFE, Roma 2005
- Cacace M., Mastropietro E., "Il tetto di vetro. Dati, prove e interpretazioni sul fenomeno della segregazione verticale delle donne nelle aree professionali a dominanza maschile", in: *Sintesi europea*, n. 2, 2003, in: <http://www.europeansynthesis.org>
- Caffarella R.S., *Psychosocial development of women: Linkages to teaching and leadership in adult education*, Information Series n.350, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, Columbus OH, 1992
- Calkins J., Walker P., *L'adattamento all'ambiente di lavoro nei soggetti deboli*, Centro studi Erikson 1994,
- Callini D., Casadei N., Montaguti L., *Lo stage: modelli e strumenti per la formazione*, IAL Emilia Romagna-EFESO, Bologna, 1995.
- Cantor J., *Delivering instruction to adult learners*, Wall & Emerson, Toronto, 1992
- Capasso R.L., Daresh J.C., *The school administrator internship handbook. Leading, mentoring, and participating in the internship program*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA, 2001
- Cardinet A., *Pratiquer la médiation en pédagogie*, Dunod Paris 1995
- CCF – Centro di Cooperazione Familiare, *Ricerca Azione Genere e Immigrazione, Rapporto finale*, Roma, 1999
- CERFE, *Ricerca Azione sulla Formazione a Distanza – RAFAD, Rapporto finale*, Roma, 2003
- Cerroni E., "La formazione: un lavoro di cura", in Marcello C. (a cura di), *Risorsa al plurale. Valorizzazione dei soggetti negli interventi di formazione e di accompagnamento al lavoro*, Roma, AESSE, 2000

- CE.TRANS. (Centro per le Transizioni al Lavoro e nel Lavoro), *Il tirocinio nelle transizioni lavorative. Un percorso di accompagnamento al tirocinio*, in: http://www.centrotransizioni.it/frm_tirocinio_p.htm
- Chickering A.W., Reisser L., *Education and identity*, Jossey-Bass, San Francisco, 1993
- Chodorow N., "Being and doing: A cross-cultural examination of the socialization of males and females", in: Gornich V., Moran B.K. (a cura di), *Women in sexist society*, Basic Books, New York, 1971
- Ciofalo A., "Faculty vs. practitioner: A pedagogical tug of war over internships", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- CIOFS-FP, <http://leviedelmagazine.ciofs-fp.org>, glossario (voci: "Tirocini/stage", "Alternanza", "Transizione dalla scuola al lavoro", "Il modello apprendistato.fvg.it")
- Clark C., "Transformational learning", in: Merriam S. (a cura di), *An update on adult learning theory*, New Directions for Adult and Continuing Education, 57, Jossey-Bass, San Francisco, 1993
- CNEL, Gruppo di lavoro permanente donne e sviluppo, *La presenza femminile nelle posizioni decisionali*, Roma, CNEL, 2000
- Coleman J.S., "Differences between experiential and classroom learning", in: Keeton M. (ed.), *Experiential education: Rationale characteristics and assessment*, Jossey-Bass, San Francisco, 1976
- Colonnello C., Costantini G., "Percorso integrato di formazione e di inserimento lavorativo per disabili fisici con alto livello di qualificazione (RAIDA)", *Documento di lavoro*, Centro di Cooperazione Familiare, Roma 2005
- Commission of the European Communities, *Making a European area of lifelong learning a reality*, Communication from the Commission, Brussels, 21.11.2001
- Confindustria, *Lo stage formativo*, ed. SIPI, 1995
- Conrad D., Hedin D., "National assessment of experiential education: Summary and implications", in: Kraft R. Keilsmeier J. (a cura di), *Experiential education and the schools*, Association for Experiential Education, Boulder, CO, 1981
- Corey M.S., Corey G., *Becoming a helper*, Brooks/Cole, Pacific Grove, CA, 1998
- Corradini M., Marcialis P., Antonucci G., *Donne in formazione. Proposte metodologiche e piste di lavoro*, ENAIP-AESSE, Roma, 1999
- Costa L., "Reducing anxiety in live supervision", in: *Counselor Education and Supervision*, 34(1), 1993

- Cranton P., *Working with adult learners*, Wall & Emerson, Toronto, 1992
- Cronbach L.J., Snow R.E., *Aptitudes and instructional methods*, Wiley, New York, 1977
- Cuccurullo R., *Formazione, organizzazione, impresa: verso una pedagogia delle risorse umane*, Brescia, La Scuola, 1999
- d'Andrea L., Montefalcone M., *Linee-guida per il miglioramento dei servizi per l'impiego*, Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, Roma 2004
- D'Arcangelo A., *Nuovi bisogni di professionalità e innovazione del sistema informativo italiano. La formazione integrata superiore*, Franco Angeli, Milano, 2000
- Davis B., Sumara D.J., "Cognition, complexity and teacher education", in: *Harvard Educational Review*, 67(1), 1997
- Degroat T.J., "Actors bring diversity training closer to home with experiential learning", April 16, 2001, in: <http://www.diversityinc.com/public/2171.cfm>
- Demetrio D., *Istituzioni di educazione degli adulti*, Guerini, Milano, 2002
- Dewey J., *Experience and education*, MacMillan, New York, 1938
- Dewey J., *How we think*, Regnery, Chicago, IL, 1933
- Di Nubila R. (a cura di), *La formazione oltre l'aula: lo stage*, CEDAM, Padova, 1999
- Di Nubila R. (a cura di), *Lo stage formativo. Manuale per l'organizzazione e la gestione dello stage in azienda*, SIPI, Roma, 1995.
- Di Palma S., Angotti R., "Monitoraggio", in: Montedoro C. (a cura di), *La formazione verso il Terzo Millennio: finalità, strumenti e metodologie di intervento*, Seam, Roma, 2000
- Donvan C.P., Garnett J., *Internships for dummies*, Hungry Minds, Inc., New York, NY, 2001
- Drath W.H., Palus C.J., *Making common sense*, Center for Creative Leadership, Greensboro, NC, 1994
- Drei G., "Uno strumento per la transizione al lavoro: i tirocini", in *Istruzione formazione lavoro in Emilia Romagna*, Rapporto 1999, regione Emilia Romagna, 1999
- Drucker P.F., "How schools must change", in: *Psychology Today*, May, 1989
- Duley J.S., *Basic skills for experiential learning: What skills do students need to make the most of experiential learning opportunities?*, Paper n. 75 on Learning and Teaching, Michigan State University, East Lansing, 1977
- Duley J.S., *Learning outcomes: The measurement and evaluation of experiential learning*, Panel Resource Paper n. 6, National Society for Internships and Experiential Education, Raleigh, NC, 1982

- Dunn R., Dunn K., *Teaching students through their individual learning styles*, Reston Publishing, Reston, VA, 1978
- Elias D., *Educating leaders for social transformation*, Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University, 1991
- Engestrom Y., *Learning by expanding: An active theoretical approach to developmental research*, Orienta-Konsulti, Helsinki, 1987
- Erikson E.H., *The life-cycle completed: A review*, Norton, New York, 1982
- Ernst S., "Without mentors, minorities find path to success blocked", December 21, 2000, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/public/2146.cfm>
- Faris R., *Lifelong learning. Social Capital and Place Management in Learning Communities and regions: a Rubic's Cube or a Kaleidoscope?*, Observatory Pascal, www.obs-pascal.com
- Faust B., "Daughters in the dark", in: *The Weekend Australian*, March 15-16, 1997
- Federighi P. (a cura di), *Glossario dell'educazione agli adulti in Europa*, Quaderni di Eurydice n. 19, 2000, in: www.bdp.it/eurydice/eury/19/quaderno%2019.pdf
- Feuerstein R., *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments and techniques*, University Park Press, Baltimore, MD, 1979
- Flannery D.D., "Changing dominant understandings of adults as learners", in: Hayes E, Colin S.A.J. (a cura di), *Confronting racism and sexism, New Directions for Adult and Continuing Education*, n. 61, Jossey-Bass, San Francisco, 1994
- Ford P., "Outdoor education: Definition and philosophy", in: ERIC, Las Cruces NM, 1986
- Fox T., Ward H., Howard B., *Public Sector Roles In Strengthening Corporate Social Responsibility: A Baseline Study*, The World Bank, October 2002
- Freire P., *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York, 1970
- Frigo F., Bertini G., Storti C. (a cura di), *L'apprendimento organizzativo e la formazione continua on the job*, ISFOL, Roma 2003
- Gabris G.T., Mitchel K., "Exploring the relationship between intern job performance, quality of education experience, and career placement", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Galimberti R., *La gestione totale della qualità come strategia per il successo dell'impresa*, Franco Angeli, Milano, 1998
- Gardner R.W., "Cognitive style in categorizing behavior", in: *Perceptual and Motor Skills*, 22, 1953

- Gardner R.W., Moriarty A., "Dimension of cognitive control at preadolescence", in: Gardner R.W. (a cura di), *Personality development at preadolescence*, University of Washington Press, Seattle, 1968
- Gardner R.W., Schoen R.A., "Differentiation and abstraction in concept formation", in: *Psychological Monographs*, 76, 1962
- Garrat B., "The power of action learning", in: Pedler M. (a cura di), *Action learning in practice*, Gower, Aldershot, UK, 1991
- Garrison B., "Post-internship seminar can solve academic credit, grading problems", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Garrison B., "Six internship models", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Gass M.A., "Programming the transfer of learning in adventure education", in: Kraft R., Sakofs M. (a cura di), *The theory of experiential education*, Association for Experiential Education, Boulder, CO, 1985
- Gatti M., "Analisi dei fabbisogni", in Montedoro C., *La formazione verso il terzo millennio*, Seam, Roma 2000
- Ghiotto, G., *La formazione per l'impresa: manuale per consulenti e formatori*, Franco Angeli, Milano, 1996
- Gibb B., *Work-based mentors. Connecting students to the workplace*, University of Missouri, Columbia, MO, 1996
- Gilligan C., "Remapping development: The power of divergent data", in: Cirillo L., Wapner S. (a cura di), *Value presuppositions in theories of human development*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1986
- Gilligan C., *In a different voice. Psychological theory and women's development*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1982
- Gilligan C., Ward J.V., Taylor J., *Mapping the moral domain*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1988
- Goldberger N.R., Tarule J.M., Clinchy B.M., Belenky (a cura di), *Knowledge, difference, and power: Essays inspired by Women's way of knowing*, Basic Books, 1996
- Goldman R.D., "Effects of a logical versus a mnemonic strategy on performance in two undergraduate psychology classes", in: *Journal of Education Psychology*, 63, 1972
- Goldstein K.M., Blackman S., *Cognitive style*, Wiley, New York, 1978
- Gordon E.F., "Work-based learning in America: Solutions for a new century", in: *Corporate University Review*, 5(6), 1997

- Governor Tommy G. Thompson's Task Force on Technical Education, *Technical education and training: The future of Wisconsin's workforce*, 1999
- Green R.E.A., Shanks D.R., "On the existence of independent explicit and implicit learning systems: An examination of some evidence", in: *Memory and cognition*, 21, 1993
- Gregorc A.F., *Inside styles: Beyond the basics*, Gabriel Systems, Maynard, MA, 1985
- Griffiths M., Tann S., "Ripples in the reflection", in: Lomax P. (a cura di), *BERA Dialogues*, 5, 1991
- Hamilton M.A., Hamilton S.F., "When is work a learning experience?", in: *PhiDeltaKappan*, 78(9), 1997
- Hanson J., "Suggestions for implementing (or improving) an internship program", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Harris, H., "Workplace learning for the coming century", in: Harris, H., *Defining the Future or Reliving the Past? Unions, Employers, and the Challenge of Workplace Learning. Information Series No. 380.*: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, The Ohio State University, Columbus, OH, 2000
- Harvey O.J., Hunt D.E., Schroder H.M., *Conceptual systems and personality organization*, Wiley, New York, 1961
- Hayes E., Flannery D.D., *Women as Learners. The significance of gender in adult learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA, 2000
- Hayes N.A., Broadbent D.E., "Two modes of learning for interactive tasks", in: *Cognition*, 28, 1988
- Henry J., "Meaning and practice in experiential learning", in: Weil S., McGill I., *Making sense of experiential learning*, SRHE/Open University Press, Milton Keynes, 1989
- Henry N., "Are internships worthwhile?", in: *Public Administration Review*, May-June, 1979
- Henson K.T., Borthwick P., "Matching styles: A historical look", in: *Theory into Practice*, 23, 1984
- Herrmann N., *The creative brain*, Brain Books, Lake Lure, NC, 1990
- Hersey P., Blanchard K., *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ, 1982
- Hoerner J.L., *Work-based learning: The key to school-to-work transition for all students*, 1997
- Hollenback K.M., "School-to-work: Promise and effectiveness", in: *Upjohn Institute Employment Research*, 4(2), 1997

- Honey P., Mumford A., *Manual of learning styles*, Maidenhead, 1992
- Hospitality Training Foundation, *Employment responsibilities and rights for the foundation modern apprenticeship. Guidance for learning providers*, Hospitality Training Foundation, London, 2001
- Hudson River Center for Program development, *Work-based learning: A resource guide for change*, Hudson River Center for Program development, Glenmont, NY, 1996
- Iacono, G., *L'organizzazione basata sulla conoscenza. Verso l'applicazione del knowledge management in azienda*, Franco Angeli, Milano, 2000
- Idaho State Division of Vocational Education, *Work-based learning: A manual*, The Idaho State Division of Vocational Education, 1996
- Il Sole 24 Ore, *Guida al lavoro: dall'idea al progetto di stage. Un manuale per l'impresa*, 27 aprile 1999.
- Inkster R.P., Ross R.G., *The internship as partnership. A handbook for campus-based coordinators and advisors*, NSEE, Raleigh, NC, 1995
- Inkster R.P., Ross R.G., *The internship as partnership. A handbook for business, nonprofits & government agencies*, NSEE, Raleigh, NC, 1998
- Instructional Material Laboratory, *Redesigning cooperative vocational education*, Columbia, 1996
- ISFOL, *Progetto OIS, Guida al mentoring. Istruzioni per l'uso*, Roma 2005
- ISFOL, *Guida al mentoring in carcere*, Roma 2004
- ISFOL, *I tirocini di orientamento*, n. 7/2000
- ISFOL, *Lo stage e il tirocinio nei percorsi scolastici e formativi*, Roma, 1999
- ISFOL, *Nuovi bisogni di professionalità e innovazione del sistema formativo italiano - La formazione integrata superiore*, Franco Angeli, Milano, 2000
- ISFOL, *La qualità dei progetti formativi: dai casi ai modelli*, Roma, 1999
- ISFOL, *Standard formatori*, Roma, 1998
- ISFOL, *Accreditamento delle sedi orientative*, sd
- Jeffs T., Smith M., *Using informal education*, Open University Press, Buckingham, 1990
- Jenks L., Murphy C., *Integrating the community and the classroom: Implementing at the postsecondary level*, Far West Laboratory for Educational Research & Development, San Francisco, CA, 1981
- Kagan J., "Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo", in: *Journal of Abnormal Psychology*", 71, 1966

- Kagan J., Moss H.A., Sigel I.E., "Psychological significance of styles of conceptualization", in: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1963
- Kaplan S., *The Yale daily news guide to internships 1999*, Simon & Schuster, New York, NY, 1998
- Kegan R., *The evolving self*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1982
- Keller E.F., Grontkowski C.R., "The mind's eye", in: Harding S., Hintikka M. (eds.), *Discovering reality*, Dordrecht, Reidel, 1983
- Kelly C., "David Kolb, the theory of experiential learning and ESL", in: <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Kelly-Experiential/Learning.htm>
- Kimmell D.L., Kimmell S.L., "Internal auditing internships", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- King P.M., Kitchener K.S., *Developing reflective judgement*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1994
- Klein G.S., Gardner R.W., Schlesinger H.J., "Tolerance for unrealistic experience: A study of the generality of a cognitive control", in: *British Journal of Psychology*, 53, 1962
- Knowles M.S. *The modern practice of adult education: Andragogy vs. pedagogy*, Association Press, New York, NY, 1970
- Kohlberg L., *Essays on moral development. Vol. 2. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*, Harper Collins, New York, 1984
- Kohn D., *BMCC Adult & continuing education*, BMCC/Cisco Systems, Inc. Internship Partner Program, 2000
- Kolb D.A., Boyatzis R.E., Mainemelis C., "Experiential learning theory: Previous research and new directions", in: Sternberg R.J., Zhang L.F., *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah NJ, 2001
- Kolb D.A., *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984
- Kolb D.A., Frye B., "Toward an applied theory of experiential learning", in: Cooper C., (a cura di), *Theories of group processes*, John Wiley & sons, New York, 1975
- Kolb D.A., *Individual learning styles and the learning process*, Working paper n. 535-71, Massachusetts Institute of Technology, 1971
- Kolb D.A., Lewis L.H., "Facilitating experiential learning: Observations and reflections", in: *New Directions for Continuing Education*, 30, 1986

- Kramer M., *Reality shock: Why nurses leave nursing*, Mosby, St. Louis, MO, 1974
- Kuhn D., Amsel E., O'Loughlin M., *The development of the scientific thinking skills*, Academic Press, San Diego, CA, 1988
- Kysor D.V., Pierce M.A., "Does intern/co-op experience translate into career progress and satisfaction?", *Journal of Career Planning & Employment*; 60(2), 2000
- Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, *Percorso integrato di formazione e inserimento professionale per immigrati/e con elevato livello di qualificazione, Rapporto finale*, Roma, 2003
- Lambrecht J.J., Hopkins C.R., Moss J. Jr., Finch C.R., *Importance of on-the-job experiences in developing leadership capabilities*, National Center for Research in Vocational Education, University of California, Berkeley, CA, 1997
- Lave A.S., Wenger E., *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1991
- Lave J., "The practice of learning", in: Chaiklin S., Lave J (a cura di), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1993
- Leske G., Persico J., *Indicators of quality in cooperative vocational education: A review and synthesis of research*, Minnesota Research and Development Center for Vocational and Technical Education, University of Minnesota, St. Paul, 1984
- Levinson D.J., "A conception of adult development", in: *American Psychologists*, 41(1), 1986
- Levinson D.J., Darrow C.N., Klein E.B., McKee B., *The season's of a man's life*, Ballentine Books, New York, 1978
- Levy J., "Psychological implications of bilateral asymmetry", in: Diamond S., Beaumont G. (a cura di), *Hemispheric function in human brain*, halstead Press, New York, 1974
- Lewicki P., *Nonconscious social information processing*, Academic Press, New York, NY, 1986
- Lewin K., *Field theory in social sciences*, Harper & Row, New York, 1951
- Lichtner, M., *La qualità nella formazione*, Franco Angeli, Milano, 1999
- Lichtner, M., *La valutazione delle azioni formative*, Franco Angeli, Milano, 1999
- Lohman D.F., "Teaching and testing to develop fluid abilities", in: *Educational Researcher*, 22, 1993
- Loughlin K., *A call to action: Women's perceptions of the learning experiences that influenced consciousness-raising. A retrospective study*, Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University, 1990

- Luckman C., "Defining experiential education", in: *The Journal of Experiential Education*, 19(1), 1996
- Luison L., Liaci S., *Mediazione sociale e sociologia. Riferimenti teorici ed esperienze*, Franco Angeli, Milano 2000
- Luria A.R., *The working brain: An introduction to neuropsychology*, BasicBooks, New York, 1973
- Lyons N., "Two perspectives on self, relationships and morality", in: *Harvard Educational Review*, 53, 1983
- Macala J.C., "Sponsored experiential programs: Learning by doing in the workplace", in: Lewis L.H(a cura di), *Experiential and simulation techniques for teaching adults*, Jossey-Bass, San Francisco, 1986
- MacKeracher D., *Making sense of adult learning*, Albert Britnell, Toronto, 1993
- MacLagan P., "Ethical thinking in organizations", in *Management Learning*, 26(2), 1995
- MacLeod C.M., Jackson R.A., Palmer J., "On the relation between spatial ability and field independence", in: *Intelligence*, 10, 1986
- Madoch T.A., "Internship programs. Bridging the gap", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Marcello C., *Risorsa al plurale. Valorizzazione dei soggetti negli interventi di formazione e accompagnamento al lavoro*, ENAIP-AESSE, Roma, 1999
- Mason R.E., Furtado L.T., Husted S.W., *Cooperative education and work experience in the curriculum*, The Interstate Printers & Publishers, Danville, IL, 1989
- Massi E., "I tirocini formativi e di orientamento", in: *Diritto e pratica del lavoro*, n. 30, 1998
- Mastropietro E., *Rapid Appraisal Method of Social Exclusion and Poverty (RAMSEP), Handbook*, CERFE, Roma 2001
- Mastropietro E., *Ricerca Azione su Donne e Impresa (RADI). Rapporto finale di ricerca*, ASDO, Roma, 2000
- Matuszek C., "Kolb's learning Styles. What affects learning style", 1998, in: <http://uwf.edu/coehelp/advid/cmatuszek/research/research.htm>
- Merriam S.B., Caffarella R.S., *Learning in adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991
- Merriam S.B., Clark M.C., *Lifelines: Patterns of work, love, and learning in adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991
- Messick S., Kogan N., "Differentiation and compartmentalization in object-sorting measures of categorizing style", in: *Perceptual and Motor Skills*, 16, 1963

- Mezirow J., "A critical theory of adult learning and education", in: *Adult Education*, 32(1), 1981
- Mezirow J., "Transformational theory of adult learning", in: Welton M. (a cura di), *In defense of the life world*, State University of New York Press, Albany, NY, 1995
- Mezirow J., *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1991
- Mezzana D., Mastropietro E., *Proposal of Guidelines for the dissemination of corporate social responsibility among small and medium-sized enterprises*, CERFE, Rome 2004
- Mezzana D., Montefalcone M., Quaranta G., *Modello Operativo di Analisi dei Fabbisogni Formativi (MOAFF). Manuale*, Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, Roma 2004
- Mezzana D., *Linee guida sulla formazione a distanza*, Roma, CERFE, 2003
- Mezzana D. (in collaborazione con Quaranta G. et al.), *Manuale per la progettazione delle attività formative del Gruppo CERFE*, Roma, 2000
- Mingolla G., De Benedittis A., Mustica S. (FORMAPER), *Dalla formazione all'impresa. Pensare e gestire la formazione alla creazione di impresa*, ENAIP_AESSE, Roma, 1999
- Ministero del Lavoro, "Monitoraggio sui tirocini di orientamento e formazione", in *FOP*, n.4, 1999
- Missaglia D., Gilardi G., Zoppi S., *La formazione integrata: nuovi modelli e sviluppo del territorio*, FrancoAngeli, Roma, 2001
- MKW, "Exploitation and development of the job potential in the cultural sector in the age of digitalisation. Professional training and qualification: Trends and good practices", Final Report, June 2001
- Montedoro C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2001
- Montedoro C. (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano, 2001
- Moore D.T., "Perspectives on learning in internship", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Mulcahy K.F., "Experiential learning theory and cooperative education: A case study", in: *Studies in Education Evaluation*, 10, 1984
- National forum of Urban Affairs Professionals, *Social mediation and new methods of conflict resolution in daily life*, Proceedings of the seminar organized by the Interministerial Delegation for Urban Affairs under the French Presidency of

- the European Union-Oisin Programme, Paris-Creteil, 21-22-23 September 2000, in: www.ville.gouv.fr/pdf/editions/mediation-english.pdf
- Neumann B.R., Banghart S., "Industry-University 'consulternships', an implementation guide", in: *The International Journal of Educational Management*, 15(1), 2001
- Nicoli D., *La formazione in alternanza: una strategia di collaborazione tra centro di formazione e piccole-medie imprese*. Torino, Casa di Carità Arti e Mestieri, 2000.
- Nonaka I., "A dynamic theory of organizational knowledge creation", in: *Organizational Science*, 5(1), 1994
- NOW-Progetto transnazionale Eco Acción Positiva, *Documento finale*, Gruppo di lavoro "Donne e formazione", 1998-2000
- Youthstart, *Struttura nazionale di supporto*, "Collegamento tra offerta formativa e nuove esigenze di lavoro". Sintesi dei risultati, *Incontro di animazione tematica Progetti I fase (1995/1997)*, roma, 12 maggio 1998
- Office of Regional and Community Affairs – Federal Reserve Bank of New York, *School-to-work. A guide for bank involvement*, Office of Regional and Community Affairs – Federal Reserve Bank of New York, New York, NY, 2001
- Office of Technology Assessment, *Learning to work; Making the transition from school to work*, U.S. Government Printing Office, Washington, DC, 1995
- Oldman M., Hamadeh S., *The Princeton Review internship bible 1999*. Random House, Inc., New York, NY, 1999
- Olsen T., *Silences*, Delacorte Press/Seymour Lawrence, New York, 1978
- Perker H., *Identification and validation des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les experiences de travail. Rapport comparati France/Royaume Unie; Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience. Comparative report of practice in France and the United Kingdom*, European Centre for the Development of Vocational Training, Berlin, 1994
- Permaul J.S., *Monitoring and supporting experiential learning*, National Society for Internships and Experiential Education, Washington, DC, 1981
- Perry W.G., *Forms of intellectual and ethical development in the college years*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1970
- Pettigrew T.F., "The measurement of category width as a cognitive variable", in: *Journal of Personality*, 26, 1958
- Piazza M., *Le trentenni. Fra maternità e lavoro alla ricerca di una nuova identità*, Mondadori, Milano, 2003
- Piccardo C., *Empowerment*, Cortina, Milano, 1995
- Pickles T., "Experiential learning articles and critiques of David Kolb's theory", in: <http://reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm>

- Pleasant N., "Nothing is concealed: De-centring tacit knowledge and rules from social theory", in: *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 26(3), 1996
- Polanyi M., *The tacit dimension*, Doubleday, Garden City, NY, 1966
- Pombeni M.L., "La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche", in *Professionalità*, n. 65, 2001
- Pope S.M., *Wanting to be something more: Transformations in ethnically diverse working-class women through the process of education*, Fielding Institute, Santa Barbara, CA, 1996
- Porot D., *Stage en entreprise: clés de la réussite*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1997
- Porzio G., "Promuovere la qualità degli stage", in: *Professionalità*, n. 43, 1998
- Pratt D.D., and Associates, *Five perspectives on teaching in adult and higher education*, Krieger, Malabar, 1998
- Progetto Cassiopea, *Competenze S-convenienti. Domanda di lavoro, valori organizzativi e modi di produzione femminili*, ENAIP-AESSE, Roma, 2000
- Progetto Efeso – TTNNet, *Glossario della qualità della formazione*, ENAIP-AESSE, Roma, 2000
- Progetto FIM/SFC, *Manuale operativo per la progettazione e l'organizzazione degli stage in azienda*, Roma, 2000, in: <http://fim.sfc.it/materiali.nsf/0/6FC11F2277CD72B7C1256BF3004582DE?opendocument>
- Progetto P.S.I.C.H.E Enterprise, *L'inserimento lavorativo dei disabili psichici*, Pensa editore, Cavallino (LE) 2004
- Programma Leonardo Da Vinci, *Dall'idea al progetto di stage*, SIPI, Roma, 1998
- Quaglino, G. P., Carrozzi, G. P., *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Franco Angeli, Milano 2000
- Quaranta G., Quinti G. (con Cacace M. e Marta F.), *Esclusione sociale e povertà. Contributo per la conoscenza e la misurazione dei rischi sociali e ambientali nel contesto internazionale*, CERFE, Roma 2005
- Quaranta G., Istituto Superiore di Scienze e Tecnologie per lo Sviluppo Aldo Moro. *Progetto Generale. Spunti per una teoria della formazione*, Roma-Bari 1987
- Raelin L.A., "A model of work-based learning", in: *Organization Science*, 8(6), 1997
- Raelin L.A., *Work-based learning. The new frontier of management development*, Prentice Hall Inc., Upper Saddle, NJ, 2000
- Regione Lombardia, *Il manuale dello stage*, Milano, 1999
- Rainmaker Thinking, "Excerpts from managing generation X", disponibile presso: <http://www.rainmakerthinking.com/4.htm>

- Raynard P., Forstater M., *Corporate Social Responsibility. Implications for Small and Medium Enterprises in Developing Countries*, UNIDO, Vienna 2002
- Reiss R., "Service learning" in: *Exchanges. The on-line Journal of Teaching and Learning in the CSU*, in: http://www.exchangesjournal.org/research/1037_Service_4.html
- Reissman F., "The strategy of style", in: *Teachers College Record*, 65, 1964
- Renzulli J.S., Yun Dai D., "Abilities, interests, and styles as aptitudes for learning: A person-situation interaction perspective", in: Sternberg R.J., Zhang L.F., *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah NJ, 2001
- Riding R., "The nature and effects of cognitive style", in: Sternberg R.J., Zhang L.F., *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah NJ, 2001
- Rotondi M., *Facilitare l'apprendere. Modi e percorsi per una formazione di qualità*, Franco Angeli, Milano, 2001
- Russo J.R., *Serving and surviving as a human service worker*, Waveland Press, Prospect Heights, IL, 1993
- Ryan M., *Standards of excellence for experiential education through internships*, Institute for Experiential Learning, Washington, DC, 1999
- Ryder J.M., Redding R.E., "Integrating cognitive task analysis into instructional systems development", in: *Educational Technology Research and Development*, 41(2), 1993
- Saya S., Stilo D., *Manuale per l'attivazione Servizio Tirocini*, Agenzia Lazio Lavoro, Roma sd
- Schneider J., *Réussir la formation en alternance. Organiser le partenariat: jeune - entreprise - organisme de formation*, INSEP Éditions, Paris, 1999
- Schultz L.M., *Awakening intuition*, Harmony Books, New York, 1998
- Sen A., *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia 1993
- Senge P.N., *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*, Currency/Doubleday, New York, 1994
- Sharon T., Wright A., "No more pencils...no more books? Arguing for the use of experiential learning in post secondary environmental studies classroom", in: *Electronic Green Journal*, 13, December 2000, in: <http://egj.lib.uidaho.edu/egj13/wright11.html>
- Shields R.W., Aaron D., Wall S., "What is Kolb's model of experiential education, and where does it come from?", in: http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/faqs/qa8.html

- Shulman L.S., Keisler E.R., *Learning by discovery: A critical appraisal*, McNally, Chicago, 1966
- Simeone F., Cecchinato F., Meacci A., *Il mentoring per lo sviluppo dell'imprenditorialità*, ISTUD, Roma, 2000
- Simpson J., "Developmental process theory as applied to mature women", in: *Gifted Child Quarterly*, 21(3), 1977
- Sims D., McAulay L., "Managing learning as a learning process", in: *Management Learning*, 26, 1995
- Srinivasan K., *The Yale daily news guide to Internships 1999*, Simon & Schuster, New York, September 1998
- Stanton T. Ali K., *The experienced hand: A student manual for making the most of an internship*, Carroll Press, Cranston, RI, 1987
- Starr S., "The trojan door: Organizations, work, anche the 'open black box', in: *System and Practice*, 5, 1992
- Steinaker N.W., Bell R.M., *The experiential taxonomy*, Academic Press, New York, 1979
- Sternberg R.J., Grigorenko E.L., "A capsule history of theory and research on styles", in: Sternberg R.J., Zhang L.F., *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah NJ, 2001
- Sternberg R.J., Zhang L.F. (eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2001
- Stone J.R., *Alternative strategies for providing work experience*, Dissertation, Minnesota Research and Development Center for Vocational Education, Minnesota University, St. Paul, 1990
- Studio Méta & Associati, *La figura del tutor aziendale nell'apprendistato: analisi del ruolo e percorsi di formazione*, ISFOL, Roma 2002
- Sweitzer H.F., King M.A., *The successful internship. Transformation & empowerment*, Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, CA, 1999
- T'Kenye C., "The nurturing perspective: Facilitating self-efficacy", in Pratt D.D., and Associates, *Five perspectives on teaching in adult and higher education*, Krieger, Malabar, 1998
- Taylor M.S., "Effects of college internships on individual participants", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- The College of St. Scholastica, "The Kolb learning cycle", in: <http://www.css.edu/users/dswenson/web/PAGEMILL/Kolb.htm>
- Thorpe R., "An MSc by action learning: A management development initiative by higher degree", in: *Management Education and Development*, 19, 1988

- Torreggiani C., Van Der Vliet I., *Formazione integrata e competenze*, Carocci, Roma, 2002
- Travers M.W., *Essentials of learning* (4th ed.), MacMillan, New York, NY, 1977
- University of Cape Town, “Experiential learning”, 2000, in: <http://www.el.uct.ac.za/>
- University of Missouri, *Redesigning cooperative vocational education*, University of Missouri, Columbia, MO, 1996
- Valentin E.K., Berger P.W., “Clearing obstacles to work-based education: Insights from a survey of executives’ attitudes”, 1997, in: http://www.coe.usu.edu/uascd/journal/current_issue/april97/valentin.htm
- Van Horn C.E., *Enhancing the connection between higher education and the workplace: A survey of employers*, State Higher Education Executive Officers and the Education Commission of the States, Denver, 1995
- Villette M., *Guide du stage en entreprise. De la recherche du stage à la rédaction du mémoire*, La Découverte, Paris, 1999
- Wagner J., “Integrating the traditions of experiential learning in internship education”, in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Wenger E., *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1998
- Whitham M., Stanton T., “Prefield preparation: What, why, how”, in: *New Directions for Experiential Learning: Enriching the Liberal Arts Through Experiential Learning*, n. 6, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1979
- Wingfield L., Haste H., “Connectedness and separateness: Cognitive style or moral orientation?”, in: *Journal of Moral Education*, 16(3), 1987
- Witkin H.A., Moore C.A., Goodenough D.R., Cox P., “Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications”, in: *Review of Educational Research*, 47, 1977
- Witkin H.A., *The role of cognitive style in academic performance and in teacher-student relations*. Unpublished report, Educational Testing Service, Princeton, NJ, 1973.

Documentazione

- Bormioli S., “Percorso integrato di orientamento, formazione e inserimento lavorativo nell’ambito del knowledge management per donne in rientro nel mercato del lavoro” (RADEC), *Rapporto finale*, ASDO, Roma 2005
- Bean L., “Benched: Lack of succession planning sidelines talented people of color”, January 7, 2002, in: http://www.diversityinc.com/members/2100_2.cfm

- Bean L., "Build a diversity-program disaster in five easy steps", September 10, 2001, in: http://www.diversityinc.com/public/1327_2.cfm
- Bean L., "Building winners: Efficacy seminars aimed at people of color", February 1, 2002, in: <http://www.diversityinc.com/public/department31.cfm>
- Bean L., "Counting heads? Measuring diversity requires more than simple math", November 30, 2001, in: http://www.diversityinc.com/public/1837_2.cfm
- Bean L., "Diversity director's horror story = malignant neglect, hidden agenda to ignore inclusion", January 16, 2002, in: <http://www.diversityinc.com/members/2192.cfm>
- Bean L., "GM wants to give women new share of steadily shrinking dealership pie", March 22, 2001, in: http://www.diversityinc.com/public/965_2.cfm
- Bean L., "Malignant neglect: Failure to trend to diversity issues signals broader management lapse", January 30, 2002, in: <http://www.diversityinc.com/members/2279.cfm>
- Bean L., "Malignant neglect: Why 'we're doing the best we can' just doesn't cut it anymore", January 14, 2002, in: <http://www.diversityinc.com/members/2014.cfm>
- Bean L., "Practical guide to mentoring offers concrete workplace advice", June 29, 2001, in: <http://www.diversityinc.com/public/1145.cfm>
- Bean L., "Rewriting the language of diversity: How we act, not how we look", July 7, 2001, in: <http://www.diversityinc.com/public/1161.cfm>
- Bean L., "When 'diversity director' means 'dead end' - malignant neglect: Mistakes you don't know you're making", January 15, 2002, in: <http://www.diversityinc.com/members/2189.cfm>
- Boston University School of Theology, "Internship Committee Handbook", in: <http://www.bu.edu/sth/profed/ichandbook.htm>
- Bracken D., "Define your internship goals", in: <http://www.wetfeet.com/asp/article2.asp?aid=99&atype=internships>
- Bracken D., "How to get the internship you want", in: <http://www.wetfeet.com/asp/article.asp?aid=175&atype=internships>
- Brune B., "Corporate diversity spending: purse strings tight but not tied", December 10, 2001, in: <http://www.diversityinc.com/public/1916.cfm>
- Brune B., "Diversity-savvy companies prioritizing retention, and especially career development", January 28, 2002, in: <http://www.diversityinc.com/members/2259.cfm>

- Career Planning & Placement – The University of Michigan, “What is an internship?”, in: <http://www.cpp.umich.edu/cpp/students/interns/IinternshipDef.html>
- CERFE, Programma Integrato azione di recupero delle competenze degli immigrati (RARCO), *Nota di presentazione*, Roma 2005
- Choi C., “As Shell oil proves, diversity initiative done right increases bottom line”, February 21, 2001, in: <http://www.diversityinc.com/public/2173.cfm>
- Choi C., “Significant diversity results at McNeil occur with 9-step strategic process”, May 7, 2001, in: <http://www.diversityinc.com/public/1808.cfm>
- Choi C., “Top talent can be found within company’s own resources”, May 25, 2001, in: <http://www.diversityinc.com/public/1068.cfm>
- CIOFS-FP, *Manuale di buone prassi. Servizi, metodologie e strumenti per l’inclusione*, Roma 2005
- Cole Y., “DiversityInc.com’s leads rainbow/PUSH Wall Street project session on sustaining inclusive practices”, January 15, 2002, in: <http://www.diversityinc.com/public/2188.cfm>
- Cole Y., “How to make an impact as a diversity director: Affect the revenue stream”, January 24, 2002, in: <http://www.diversityinc.com/members/2246.cfm>
- Cole Y., “What makes corporate diversity succeed? DiversityInc.com’s rainbow/PUSH panel has the answers”, January 17, 2002, in: <http://www.diversityinc.com/members/2209.cfm>
- Cole Y., “Whole culture: What companies leading in diversity are thinking”, January 29, 2002, in: <http://www.diversityinc.com/members/2265.cfm>
- Commissione delle Comunità Europee, *Libro Verde. Promuovere un quadro europeo per la responsabilità sociale delle imprese*, Bruxelles, 18.7.2001, COM (2001) 366 definitivo
- de Vilder D., “Coyote. Youth-Training-Europe”, 1999, in: <http://www.training-youth.net/coyote00/experimental.htm>
- DFEE, “The learning age. A renaissance for a new Britain”, in: <http://www.lifelonglearning.co.uk/greenpaper/>
- DiversityInc.com, “Powerful diversity arguments for 2002”, in: http://www.diversityinc.com/members/1974_2.cfm
- DiversityInc.com, “The business case for diversity”, in: <http://www.diversityinc.com/members/1690.cfm>
- DRTEFP, “Les stages d’insertion et de formation à l’emploi en Rhône-Alpes”, 2000, in: <http://www.sdtefp-rhone-alpes.travail.gouv.fr/publications/syntra.html>

- ESREA, "Links", in: <http://www.esrea.org/links.html>
- European Commission – D.G. for Employment and Social Affairs, Directory of projects 1999. Medium-term community action programme on equal opportunities for women and men, European Communities, 2000
- European Commission, "A view of the overall practices implemented to promote equal opportunities in employment in the member states of the European Union", in: <http://www.ccre.org/women/emploian.html>
- European Commission, "Grundtvig: Adult education and other educational pathways", in: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/adult/home.html>
- European Commission, "Socrates – Erasmus. The European Community programme in the field of higher education", in: <http://europa.eu.int/comm/education/erasmus.html>
- European Commission, Grundtvig project. Increasing adult education in European universities, Meeting in Belfast, 11-13 May, 2001
- Fondazione Adecco per le pari opportunità, *Bilancio di missione 2003*
- Frankel B., "Measuring diversity is one sure way of convincing CEOs of its value", October 5, 2001, in: http://www.diversityinc.com/public/1449_2.cfm
- Guerzani M. "Alleanza tra formazione e lavoro", in *Rassegna sindacale*, n. 15, aprile 2002) www.rassegna.it/2002/lavoro/articoli/emilia.htm
- Illinois State Board of Education, "Career & technical education. Equity activities for Perkins core indicators", in: <http://www.isbe.state.il.us/equity/perkins.htm>
- ISFOL, *Trasferimento di buone pratiche: schede di sintesi (2 voll.)*, Roma 2004
- ISFOL, *Compendium Iniziativa Comunitaria Equal, 2001-2003, Le Partnership di Sviluppo settoriali e geografiche*, Roma 2003
- ISFOL, *Le politiche per l'occupabilità*, Roma 2002
- ISFOL, *La rilevazione dei fabbisogni professionali e formativi nelle Regioni italiane*, Franco Angeli, Milano 2001
- ISFOL-Università degli Studi "Roma Tre", *Il Programma Leonardo da Vinci e la formazione dei formatori. Rapporto finale*, ROMA, 2000
- ISFOL, *Valutare gli interventi per l'occupabilità. Le borse di lavoro*, Roma 2000
- King's College London – Department of Geography, "Environmental internship", in: <http://www.kcl.ac.uk/kis/schools/hums/geog/cw/read/mainternship01.pdf>
- Kosko et al., *Best practices: the impact of internships*, in: www.techcouncilnwpa.org/BestPractices.asp

- Labornet, "Area stage", in: www.labornetfilas.it
- Medina A., Labagnara E. (a cura di), *Guida al monitoraggio del tirocinio*, Agenzia Lazio Lavoro, Roma 2000
- Ministero del Lavoro, "Monitoraggio sui tirocini di orientamento e formazione", in *FOP*, n.4, 1999
- Lund University Virtual Interactive Tool (LUVIT), "Learning – styles and strategies", in: <http://www.citu.lu.se/luvitedu/seminar/Ingstyle.htm>
- National Society for Experiential Education, "Some experiential learning terms", 1998, in: <http://www.nsee.org/defn.htm>
- National Society for Experiential Education, "Foundations of Experiential Education", December 1997, in: <http://www.nsee.org/found.htm>
- National Society for Experiential Education, *The internship as partnership. A handbook for campus-based coordinators and advisors*, NSEE, Raleigh, NC, 1995
- Office d'Orientation et de Formation Professionnelle (OOF), "Orientation et formation. Prenez les commandes!", in: <http://www.geneve.ch/oofp/acc/coracc.htm>
- Peterhoney.com, "The learning series", in: <http://www.peterhoney.co.uk/product/booklet>
- Pine J.T., "Rainbow/PUSH career fair offers rare opportunity to network with recruiters from Fortune 500 firms", January 3, 2002, in: <http://www.diversityinc.com/public/2070.cfm>
- Pine J.T., "Seven signs that a company is serious about diversity", July 25, 2001, in: <http://www.diversityinc.com/members/1498.cfm>
- Pine J.T., "Spreading diversity values without using the 'D' word", December 21, 2001, in: <http://www.diversityinc.com/members/2009.cfm>
- Pine J.T., "The four latest trends in diversity", August 15, 2001, in: <http://www.diversityinc.com/members/1267.cfm>
- Pine J.T., "The key to diversity in a downturn? Strong employee networks", April 12, 2001, in: <http://www.diversityinc.com/public/992.cfm>
- Pine J.T., "What diversity initiatives work best? Top managers, professionals of color don't always agree", December 28, 2001, in: <http://www.diversityinc.com/members/2046.cfm>
- PLAR, "Annotated bibliography for Plar", in: <http://fcis.oise.utoronto.ca/~plar/database/1-2-2.html>
- Progetto FIM/SFC, *Manuale operativo per la progettazione e l'organizzazione degli stage in azienda*, Roma, 2000, in: <http://fim.sfc.it/materiali.nsf/0/6FC11F2277CD72B7C1256BF3004582DE?opendocument>

- Nuova Quasco, ACANTO – Centro Azioni di Parità per il Settore delle Costruzioni, *Progetto RAEDES*
- Progetto Relatium, *Promemoria sul progetto Relatium*, sd
- CIOFS-FP, *Progetto RESET. Dépliant di presentazione*, Roma 2005
- Regione Lombardia, *Il manuale dello stage*, Milano, 1999
- Quibell A., “Internship compensation: What to expect”, in: <http://www.wetfeet.com/asp/article2.asp?aid=345&atype=internships>
- Quibell A., “Turn your internship into a full-time job”, in: <http://www.wetfeet.com/asp/article.asp?aid=502&atype=internships>
- Quick D., “Experiential learning in higher education”, Center for Teaching & Learning, 1998, in: <http://www.colostate.edu/Orgs/CTLearn/forums/Handouts.pdf>
- Richardson C., “Make the most of your internship”, in: <http://www.wetfeet.com/asp/article.asp?aid=48&atype=internships>
- Rubery J., “Evaluation of UK national action plan: A gender equality perspective”, in: http://www.umist.ac.uk/management/ewerc/egge/egge_publications/UK_Napev.pdf
- Santa Clara University The Career Center, “Internships”, in: <http://www.scu.edu/careercenter>
- Service Intégrés pour l’Emploi (S.I.E.), “Services à la clientèle”, in: http://www.siemploi.com/serv_cli/serv_cli.html
- Servizio PID, *Servizio PID. Presa in carico e accompagnamento alla rete dei servizi sanitari*, sd
- Setting the Scene, “Glossary of terms”, in: http://www.set4women.gov.uk/set4women/stats/08_gloss.htm
- Setting the Scene, “Skill-based qualifications”, in: http://www.set4women.gov.uk/set4women/stats/03_skill.htm
- Smithers R., “Girls take top grades in most subjects”, 2000, in: <http://education.guardian.co.uk/gcses2000/story/0,7348,358096,00.html>
- Susquehanna University, “Career Services. Internship/externship opportunities”, in: <http://www.susqu.edu/admissions/internship.htm>
- The 3rd WWWave, “Welcome to the 3rd WWWave!”, in: <http://www.io.com/~wwwave/>
- The Management Institute – University of Ulster, “Smart.women”, in: <http://www.tmi.ulst.ac.uk/downloads/smart.pdf>
- The University of Edinburgh, “The internship programme”, in: <http://www.ed.ac.uk/usgs/internships/courses.html>

- Third Wave Foundation, "Who we are", in: <http://www.thirdwavefoundation.org/about/default.htm>
- U.S. Department of Education, "Lifelong learning", in: <http://www.ed.gov/updates/PresEDPlan/part10.html>
- U.S. Department of Labor, "Employment and Training Administration, Office of Apprenticeship Training, Employer and Labor Services (OATELS) Website", in: http://www.doleta.gov/atels_bat/
- University Career Service, "Internships, externships, summer jobs, and other ways of gaining experience", in: http://www.virginia.edu/~career/intern_general.html
- University of Alberta, "What is an internship?", in: <http://www.ualberta.ca/~gsa/ResearchReports/VisionFuture/whatisaninternship.htm>
- University of Florida Career Resource Center, "Internship 'online' handbook", in: <http://www.crc.ufl.edu/intern/inhand.shtml>
- Wallace L.S., "10 inexpensive ways to leverage diversity in 2002", December 26, 2001, in: <http://www.diversityinc.com/public/2025.cfm>
- Wallace L.S., "Creating the multicultural organization: Corporate culture ensure success or failure", November 12, 2001, in: <http://www.diversityinc.com/members/1707.cfm>
- Wallace L.S., "Dazzling the corporate mentors: expert advice on soliciting others to launch your career", November 7, 2001, in: <http://www.diversityinc.com/public/1666.cfm>
- Wallace L.S., "Overcoming workplace discrimination: Buying in vs. selling out", October 19, 2001, in: <http://www.diversityinc.com/members/1506.cfm>
- Washington State University Career Services, "Employer guide to internships", in: http://www.careers.wsu.edu/content/internshipProgram/internshipProgram.asp?user_status=Employer
- WOMECE, "Training program", in: <http://www.adulta.fi/womec/whatis.htm>
- Work 4 Women, "Training for NTOs", in: <http://www.work4women.org/training/trainingprevocational.cfm>
- YUSEDER Consortium, *National Report Sweden, Innovative Institutional responses to Youth Unemployment and Social Exclusion, 2002*

