

Pubblicato il: ottobre 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Youth Gaurantee Program. A Conversational Device for Monitoring
Extracurricular Internships for Graduates with Disabilities**

**Programma Garanzia Giovani. Un Dispositivo Conversazionale per il
Monitoraggio dei Tirocini Extracurricolari per Laureati in Condizione di
Disabilità**

di

Marianna Capo

marianna.capo@unina.it

Università Federico II di Napoli

Abstract:

This paper presents the results of the monitoring of the activities implemented under measure 5 ("Extracurricular Internships") of the Youth Guarantee Programme, funded by Regione Campania and reserved specifically for undergraduates and graduates with disabilities under the age of 35. After developing a questionnaire to identify the internship opportunities that best matched both the expectations and the characteristics of each graduate/undergraduate, the professionals of the Sinapsi University Center (University of Naples Federico II) monitoring the Youth Guarantee project have studied, with the help of a conversational and reflexive device, how the selected young people gave meaning to both the internship experience and the intertwining of professional and biographical transitions. The conversational reflexive device was implemented to detect behavioural and relational

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15434

aspects, the role of interpersonal relationships in the training context, the knowledge and skills implemented. Inclusion in working life is in fact a key factor for people with disabilities: over the course of their lives, individuals may often face 'pivotal' transitions that challenge personal balances. These transitions do not represent a simple passage from one condition to another but involve the performance of certain functions and the fulfilment of a series of developmental tasks in the emotional, cognitive and fulfilment areas.

Keywords: monitoring; inclusion; conversational device; self-assessment; competency.

Abstract:

Il contributo presenta gli esiti del monitoraggio delle attività implementate nell'ambito della misura 5 Garanzia Giovani "Tirocini extracurricolari", con il finanziamento Regione Campania, riservati in particolare a laureandi e laureati con disabilità, di età inferiore ai 35 anni. I professionisti del Centro di Ateneo Sinapsi (Università degli Studi di Napoli Federico II), incaricati del monitoraggio del progetto Garanzia Giovani, dopo aver predisposto un questionario che consentisse di identificare le opportunità di tirocinio più rispondenti alle aspettative e alle caratteristiche di ciascun laureando/laureato, si sono orientati, attraverso l'utilizzo di un dispositivo riflessivo conversazionale, a comprendere come i giovani selezionati abbiano dato significato all'esperienza di tirocinio, all'intreccio delle transizioni professionali con quelle biografiche. Il dispositivo riflessivo conversazionale è stato implementato per intercettare aspetti comportamentali e relazionali, il ruolo delle relazioni interpersonali nel contesto di tirocinio, le conoscenze e le abilità implementate. Difatti, le esperienze di inclusione nella vita lavorativa risultano centrali per le persone con disabilità: ci si può trovare spesso, nell'arco della vita, ad affrontare transizioni "cardine" che mettono alla prova gli equilibri personali, non rappresentando un semplice passaggio da una condizione all'altra, ma implicando lo svolgimento di determinate funzioni e l'adempimento di una serie di compiti di sviluppo relativi all'area emotiva, cognitiva, realizzativa.

Parole chiave: monitoraggio; inclusione; dispositivo conversazionale; autovalutazione; competenze.

1. Premessa

L'articolo presenta gli esiti del monitoraggio delle attività implementate nell'ambito della misura 5 Garanzia Giovani "Tirocini extracurricolari"¹ svolte presso l'Università degli Studi di Napoli "Federico II", in qualità di Soggetto ospitante dei tirocini, finanziati dalla Regione Campania e riservati in particolare agli studenti universitari laureandi e laureati con disabilità, di età inferiore ai 35 anni. La finalità della misura, attraverso l'accompagnamento alla definizione del progetto

¹ La misura Garanzia Giovani consente di attivare tirocini extracurricolari della durata max di 1 anno e il cui importo mensile è di € 500,00. I tirocini extracurricolari sono integralmente disciplinati dal Regolamento Regionale n.4/2018 che definisce il Tirocinio come una Misura formativa di politica attiva del lavoro, svolta presso datori di lavoro pubblici o privati, che non costituisce rapporto di lavoro. Il Regolamento Regionale dispone, inoltre, che l'attivazione di un tirocinio richiede la predisposizione e la sottoscrizione di una convenzione tra un soggetto promotore e un soggetto ospitante corredata di un progetto formativo finalizzato all'acquisizione di specifiche competenze professionali del tirocinante. Prima dell'inizio del tirocinio la convenzione e il progetto formativo individuale (PFI) devono essere debitamente firmati dal promotore e dal soggetto ospitante e consegnati al tirocinante, che sottoscrive il PFI per condivisione e accettazione.

formativo legato all'attivazione dei percorsi di tirocinio, è quella di agevolare le scelte professionali e l'occupabilità dei giovani nel percorso di transizione tra Università e mercato del lavoro mediante una formazione a diretto contatto con il mondo del lavoro.

2. Disabilità e mondo del lavoro: normativa, problematiche e orientamenti

La disabilità (Clapton e Fitzgerald 2005), era originariamente inquadrata all'interno di un contesto religioso, in cui il sacerdote rivestiva il ruolo di custode dei valori sociali e dei processi di cura. Con l'espandersi delle conoscenze mediche e scientifiche si sviluppò un modello medico che inquadrava la disabilità come una menomazione da "curare" o contenere (Oliver, 1990). Osserva Barnes (1999), che la comprensione della disabilità è stata indissolubilmente legata al lavoro retribuito e, almeno a partire dalla rivoluzione industriale, essere definiti "disabili" ha solitamente significato essere disoccupati o sottoccupati. Le persone con disabilità iniziarono, così, ad essere collocate in istituzioni miranti a un duplice scopo: in primo luogo, sollevare i membri della famiglia dalla responsabilità di cura in modo che funzionassero al meglio come lavoratori e, in secondo luogo, fornire competenze che avrebbero consentito alle persone con disabilità di diventare membri produttivi della società. Attualmente, la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, ICF (OMS, 2001) è il modello più comunemente citato per definire la disabilità, essendo riuscito a fornire un linguaggio standard e una base concettuale per la definizione e la misurazione della salute e della disabilità. Esso distingue tra: (a) menomazioni della funzione e della struttura del corpo, (b) limitazioni dell'attività e della capacità e (c) restrizioni della partecipazione. Seguendo suddetto modello che intende la disabilità come «*la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, fattori personali e fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui egli vive*», si definisce la disabilità un concetto complesso con molteplici dimensioni. Pertanto, si riconosce che le persone possono essere "rese disabili" da fattori ambientali oltre che organiche, sottolineando che la disabilità non è uguale al concetto di menomazione corporea o funzionale, ma si riferisce all'interazione tra persona e ambiente.

I requisiti relativi alle abilità sociali sono aumentati e rendono sempre più difficile per i lavoratori con disabilità lavorare "con competenza" (Van Ruitenbeek et al, 2013). In termini di occupazione, le persone con disabilità rappresentano un gruppo sottoccupato della forza lavoro (Colella & Bruyère, 2011) e l'Italia, che attualmente registra uno dei più bassi tassi di occupazione complessivi nell'UE (il 62,6%), ha un divario rispetto all'occupazione delle persone con disabilità del 14,9%²

Tuttavia, numerosi studi e ricerche evidenziano che ad oggi sia in ambito universitario (Carrero et Al., 2019; Espada – Chavarria et Al., 2020; Pesonen et Al., 2021; Schillaci et Al., 2021) sia in ambito aziendale (Migliaccio, 2016; 2021; Olmedo – Cifuentes, Martinez – Leòn, 2019) si cerca di garantire un sostegno formativo-contestuale per facilitare le persone con disabilità nel perseguimento degli interessi professionali. Il fatto che il lavoro sia benefico per la salute e il benessere delle persone è noto da tempo nella psicologia del lavoro e delle organizzazioni: il lavoro rimane una componente importante e significativa per le persone con disabilità e mantiene i suoi effetti di promozione della salute nel tempo (Albanese, Delle Fave, 2015; Saunders & Nedelec, 2014).

²)Fonte: <https://www.edf-feph.org/>.

Scopo del presente lavoro è proprio quello di evidenziare l'importanza di un dispositivo di monitoraggio in grado di rilevare eventuali criticità, e corrispettive soluzioni, inerenti alle esperienze di tirocinio extracurricolare, considerate prime sperimentazioni di vita lavorativa per persone con disabilità. Si vuole, pertanto, evidenziare un passaggio dal campo della formazione universitaria, che segue una logica di trasmissione a produzione di conoscenza (Hofstetter et al., 2004), al campo della professione che segue una logica di acquisizione per esperienza diretta (Vanhulle et al., 2007). A tale scopo, appare di rilevante importanza considerare eventuali elementi di contesto e contenuto del lavoro che potrebbero impattare sulla "vita lavorativa" dei tirocinanti e che, se mal gestiti, potrebbero diventare fonti di rischi psicosociali. Pertanto, l'obiettivo della messa a punto di suddetto dispositivo di monitoraggio è quello di garantire un percorso di tirocinio della persona con disabilità coerente alle sue caratteristiche, aspirazioni, motivazioni, in una logica di "collocamento mirato". In tal senso, si opererà in virtù sia della considerazione che il "posto di lavoro" diventi un luogo di apprendimento che preveda il supporto di un professionista esperto (Hennissen et al., 2008), sia che il tirocinante senta il bisogno di costruire "luoghi di integrazione" affinché la formazione sia pienamente del tipo studio-lavoro (Vanhulle et al., 2007).

Il progetto individualizzato di tirocinio ha previsto per ogni tirocinante l'identificazione di una sede di svolgimento e del corrispettivo tutor della sede ospitante e l'utilizzo di colloqui, l'analisi della domanda e la *Classificazione Internazionale del Funzionamento della Salute e della Disabilità*. A seguire, attraverso l'attività di Bilancio delle competenze, finalizzata all'autovalutazione delle soft skills e del potenziale di occupabilità, sono state messe a fuoco le componenti di ciascun tirocinante inerenti a: risorse, criticità, competenze tecnico/informatiche e organizzative. Inoltre, in un'ottica di progettazione individualizzata in itinere ed ex-post, sono state previste ulteriori azioni inerenti a: monitoraggio in itinere e bilancio delle competenze in uscita. A tal proposito, è da sottolineare la dinamicità degli strumenti di progetto, ovvero il loro essere in evoluzione in virtù dei mutamenti del soggetto e delle variabili ambientali/lavorative.

3. La selezione del target

Nell'ambito della misura 5 Garanzia Giovani "tirocini extracurricolari", finanziati dalla Regione Campania e riservati, in particolare, alle persone con disabilità di età inferiore ai 35 anni, sono stati contattati gli studenti universitari laureandi e laureati riconosciuti con disabilità (art. 3 della L. 104/92) ed iscritti nelle liste di collocamento mirato (L. 68/99). Per quanto riguarda i candidati laureati in Campania il Centro SinAPSI dell'Università degli Studi di Napoli Federico II e le Università aderenti al Tavolo PRIUS (Tavolo Regionale Campano per l'Inclusione degli Studenti Universitari con Disabilità e con DSA) hanno predisposto, d'intesa con Mestieri, FiSH Campania, UIC Napoli ed ENS Napoli, una serie di azioni a supporto dei percorsi di tirocinio. Sinapsi, con il supporto tecnico scientifico dell'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP) e dell'Osservatorio Giovani del Dipartimento di Scienze Politiche ha predisposto un questionario mirante a identificare le opportunità di tirocinio più rispondenti alle aspettative e alle caratteristiche di ciascun laureato e a fornire preliminarmente ai soggetti ospitanti un quadro informativo circa i profili e le competenze compatibili con le posizioni disponibili. Il questionario prevede due sezioni così articolate:

- sezione socio-anagrafica (Info personali e sul percorso di studi);

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15434

- iscrizione liste Lg. 68/99;
- le esigenze che la persona ritiene di dover soddisfare;
- livello di indipendenza e autonomia negli spostamenti e nell'uso della tecnologia;
- livello di conoscenza delle tecnologie (utilizzo prevalente, sistemi operativi, conoscenza e utilizzo software);
- livello di supporto percepito durante il percorso di studi e nella ricerca attiva di lavoro;
- informazioni sulla condizione lavorativa attuale;
- livello di soddisfazione relativo a diverse condizioni lavorative;
- informazioni sulla condizione di inattività.

Il questionario è stato somministrato tramite piattaforma online Survey Monkey per la compilazione da remoto. L'invito alla partecipazione e il supporto alla eventuale compilazione sono stati affidati a psicologhe abilitate, debitamente formate e supervisionate congiuntamente dal team della sezione SPO³. A conclusione della procedura di selezione, il target risulta composto da 11 laureandi e laureati riconosciuti con disabilità (legge 68/99) e nello specifico comprende: due laureate in Giurisprudenza, un laureato in Scienze della Comunicazione, un laureato in Scienze Chimiche; una laureanda in Filologia moderna, due laureati in Ingegneria elettronica, una laureanda in Filosofia, un laureando magistrale in Ingegneria meccanica, una laureanda magistrale in ingegneria biomedica, un laureato in Management dello sport.

Sulla scorta delle risultanze, Mestieri⁴ e la sezione SPO, si sono occupati della definizione delle vacancy e della pubblicazione del bando. Successivamente, dai medesimi enti, è stato attivato a favore degli studenti con disabilità un servizio di supporto alla lettura del bando e alla compilazione della domanda. Dopo la chiusura del bando si è passati alla fase operativa della misura 5 "Garanzia Giovani tirocini extracurricolari", attraverso la messa a punto di progetti formativi individualizzati per ciascun tirocinante, finalizzati all'inclusione in un contesto lavorativo affine al loro percorso formativo, implementando ulteriori conoscenze e abilità professionali.

3. Framework teorico

La chiave di lettura utilizzata è la "capacitazione" (Nussbaum, 2000, 2010): «che cosa può fare o essere una persona?». Lo sguardo è rivolto non soltanto ai risultati e alle azioni, (i cosiddetti funzionamenti), ma al processo di scelta che rende l'uomo libero e capace di edificare la propria vita secondo desideri, bisogni, aspirazioni.

Nello specifico, il concetto di progetto individuale è stato introdotto per la prima volta dalla L. 8/2000 (art. 14), mentre nelle successive Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità

³ Spo (Servizi per la Promozione dell'Occupabilità) è la sezione del Centro di ateneo Sinapsi che eroga Servizi per la Promozione dell'Occupabilità dei laureandi, laureati, dottorandi e dottori di ricerca della Federico II. Il team di professionisti afferente alla sezione Spo offre: un servizio di consulenza orientato alla definizione di un progetto professionale; supporto alla stesura di un curriculum vitae nei formati richiesti (CV Europass, infografica); alla realizzazione di un Digital Portrait; suggerimenti e consigli su come affrontare i colloqui di selezione; altresì, promuove e progetta seminari sulle tecniche di ricerca attiva del lavoro, per approfondimenti si veda: https://www.sinapsi.unina.it/promozione_occupabilita.

⁴ Mestieri Campania è un'Agenzia per il Lavoro autorizzata dal Ministero e accreditata dalla Regione Campania per l'erogazione di servizi per il lavoro. Per ulteriori approfondimenti si veda: <https://www.mestiericampania.com/>.

(2009)⁵ si parla per la prima volta di progetto di vita della persona con disabilità. Che nella sua traduzione operativa in un piano individualizzato/personalizzato viene inteso come un sistema articolato in molteplici procedure e indicazioni finalizzate all'inclusione e partecipazione sociale, alla promozione del benessere e al cambiamento positivo di vita (Cloutier, Malloy et Al, 2006; Combes, Hardy, & Buchan, 2004; Holburn, 2002 a, 2002b; Gardner, Carran e Nudler, 2001; Claes et al, 2010) e, quindi, un'organizzazione strutturata che attribuisce ruolo, valore e funzione sociale alle persone in condizioni di disabilità (Keyes & Owens-Johnson, 2003; O' Brien, 1987; Rea, Martin, & Wright, 2002). È con le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità che, infatti, si gettano le basi per l'utilizzo dell'ICF (International Classification of Functioning) come modello di riferimento per la classificazione della disabilità. L'International Classification of Functioning and Health (ICF) si iscrive nel paradigma bio-psico-sociale in cui si muove l'Organizzazione Mondiale della Sanità e rappresenta una filosofia di approccio alla persona che – anziché mettere in evidenza le difficoltà personali – fa emergere le carenze dei contesti, nella misura in cui questi non consentono una piena espressione delle capacità di tutti e di ciascuno. Pensare, in veste pedagogica, la metodologia dell'ICF significa, in primo luogo, fornire la cornice culturale e antropologica nella quale leggere e interpretare i bisogni educativi speciali alla luce di un'ottica di funzionamento globale dell'individuo. L'ICF, da questa angolazione, rappresenta una nuova prospettiva di intervento, in quanto se, da un lato, il modello medico considerava la disabilità come un problema della persona e il modello sociale, dall'altro, la intendeva non come un problema dell'individuo, ma piuttosto come una complessa interazione di funzioni corporee individuali e condizioni esistenti nell'ambiente sociale di riferimento (Figure 1, 2, 3), il modello relazionale (Monceri, 2017; Piccioli, 2017, 2019, 2020) ovvero il Relational Model dei Disability Studies che ben si colloca nella prospettiva bio-psico-sociale dell'ICF, vede l'origine dell'idea di disabilità nella relazione tra funzionamento dell'individuo e richieste della società e dell'ambiente, in cui le persone sono rese disabili sia dalla società sia dal proprio corpo (Mallett & Runswick-Cole, 2014; Reindal, 1995, 2008; Shakespeare, 1997; 2006, 2014). In questa prospettiva la disabilità nasce dalla relazione tra la persona con disabilità e il contesto, ovvero tra le difficoltà della persona e l'ambiente circostante che può fungere da facilitatore oppure porre barriere alla partecipazione della persona stessa. Secondo Shakespeare (2001), le persone sono rese disabili sia dalla società sia dal proprio corpo come risultato di una relazione tra fattori intrinseci e fattori estrinseci. In questa direzione sembra andare il concetto di "accomodamento ragionevole"⁶ (definizione fornita dalla Convenzione ONU/2006) che indica le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un carico sproporzionato o eccessivo, per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio di tutti i diritti umani e

⁵ Con la nota Prot. n. 4274 del 4 agosto 2009 il MIUR ha trasmesso le *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Tale documento va a raccogliere una serie di direttive che hanno lo scopo di migliorare la didattica inclusiva.

⁶ L'accomodamento ragionevole è stato introdotto con l'art. 2, comma 4, della Convenzione ONU del 13 dicembre 2006 e, nello specifico, si riferisce alle modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo adottati, ove ve ne sia necessità, in casi particolari, per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con i normodotati, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali; con la Legge 3 marzo 2009 n. 18 il Parlamento italiano ha autorizzato la ratifica della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e del relativo protocollo opzionale sottoscritta dall'Italia il 30 marzo 2007, che diventa legge dello Stato.

libertà fondamentali. La classificazione ICF (2001), quindi, prende in considerazione gli aspetti contestuali relativi all'individuo e permette la correlazione tra lo stato di salute e l'ambiente, arrivando così alla definizione di disabilità come una condizione di salute in un ambiente sfavorevole. Di seguito, lo schema riportante le dimensioni prese in considerazione nell'ICF:

Componenti rilevate
Funzioni Corporee

<i>FUNZIONI MENTALI</i>		Qualificatori
b117	Intelletto	.0
b1301	Motivazione	.0
b152	Funzioni emozionali	.4
b164	Funzioni cognitive di livello superiore	.0
b1641	Organizzazione e pianificazione	.2
b1641	Gestione del tempo	.2
b1643	Flessibilità cognitiva	.2

Figura 1- Dimensioni ICF – Funzioni corporee

Strutture Corporee

<i>STRUTTURE DEL SISTEMA IMMUNITARIO</i>		Qualificatori		
S4204	Midollo osseo	.4	.2	.2

Attività e Partecipazione

Domini		Qualificatori	
		Performance	Capacità
d240	Gestire la tensione e altre richieste di tipo psicologico	.8	.4
d710	Interazioni interpersonali semplici	.8	.3

Figura 2 – Funzioni ICF- Strutture corporee e Attività e Partecipazione

Fattori Ambientali

		Qualificatori	
		Barriera	Facilitatore
e1101	Farmaci		+2
e585	Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione		+3

Figura 3- Funzioni ICF – Fattori ambientali

Il team Spo, da un punto di vista tecnico/formativo, ha previsto attività di monitoraggio e di consulenza finalizzate ad accompagnare i tirocinanti Garanzia Giovani nello svolgimento della loro esperienza: gli incontri di monitoraggio sono stati finalizzati ad intercettare e rimuovere eventuali impedimenti all'esperienza di tirocinio; le attività di consulenza, invece: 1) all'implementazione di attività di Bilancio delle competenze e di individuazione del potenziale interno di occupabilità (Questionario Avo), orientate alla ricognizione e valorizzazione delle soft skills e delle risorse in termini di occupabilità; 2) all'offerta di un servizio di ausilio e supervisione alla stesura di un CV Europass, di realizzazione di un Digital Portrait, con un focus particolare sulle aree di funzionamento in chiave ICF, sulle risorse e abilità possedute.

Di seguito, una ricapitolazione a scopo esemplificativo dei passaggi operativi di questa buona pratica: 1) selezione del target; 2) messa a punto e somministrazione al target di un'intervista narrativa con l'obiettivo di identificare le opportunità di tirocinio più rispondenti alle aspettative e alle caratteristiche di ciascun laureato; definizione delle vacancy; somministrazione al target dei dispositivi Avo e Bdc⁷ per elaborare dei progetti formativi individualizzati per ciascun tirocinante, finalizzati all'inclusione in un contesto lavorativo affine al loro percorso formativo; accoglienza ed inserimento nelle sedi formative individuate; monitoraggio e valutazione delle attività di tirocinio attraverso l'implementazione di un dispositivo conversazionale. Pertanto, in una fase iniziale, per poter accedere a informazioni riguardanti i tirocinanti selezionati, essenziali per collocarli all'interno di adeguati percorsi di tirocinio, come primo step è stata predisposta un'intervista narrativa mirante ad esplorare per ciascun tirocinante le seguenti aree: esperienze formative pregresse, competenze trasversali (punti di forza e punti di debolezza), hard skills, motivazioni, esperienza lavorativa, competenze organizzative, obiettivo/i professionale/i, conoscenza delle lingue, padronanza e livello abilità informatiche, aspettative inerenti all'esperienza di tirocinio. Tali colloqui, preliminari al tirocinio stesso, sono stati strutturati come un incontro durante il quale il tirocinante ha potuto condividere tutto, opinioni, sentimenti, perplessità (De Ketele, 2014; Vermersch, 1994). Di conseguenza, le interviste diventano momenti di confronto attorno alle preoccupazioni, dubbi sull'esperienza di tirocinio in partenza, consentendo all'orientatore di effettuare un'analisi riflessiva del processo in atto, integrando strumenti e riferimenti teorici. (Tominska et al., 2017).

Tale intervista è stata successivamente integrata con i risultati emersi dallo strumento "AVO Giovani" mediante il quale è stato possibile ricavare per ogni tirocinante il proprio "Indice del potenziale interno di occupabilità", indagando 6 dimensioni, per un totale di 70 item:

1. Adattabilità (*«Mi impegno per continuare a imparare cose nuove»*);
2. Coping – Analisi e Valutazione (*«Sto cercando un lavoro: esamino tutti gli annunci»*);
3. Coping – Evasione/Evitamento (*«Non ho superato un esame: mi arrendo e non ci riprovo»*);
4. Autoefficacia (*«Quanto ti senti capace di Costruire strategie mirate al conseguimento di obiettivi»*);
5. Percezione del mercato del lavoro (*«...come lo giudichi? «Statico...Dinamico»*);
6. Reti e relazioni sociali (*«Pensando alle persone che ti circondano indica quanto le senti d'aiuto nella tua vita «Partner, genitori, figli...ecc.»*).

⁷ I questionari Avo e Bdc sono stati somministrati al target per individuare informazioni ed elementi atti a consentire al team di professionisti l'elaborazione dei progetti formativi individuali per ciascun laureato.

I punteggi così ottenuti al test (Figura 1) delineano 11 profili che si collocano, in media, su indici di occupabilità “medio-alti” (media indice sintetico = 22,34); si evidenzia, tuttavia, che solamente nella “Percezione del mercato del lavoro” i soggetti hanno ottenuto punteggi “medi” (media = 3,34), probabilmente ad indicare una certa sfiducia nelle possibilità offerte dal mercato del lavoro.

Soggetto	Età	1. Adattabilità	2. Coping - Analisi e Valutazione	3. Coping - Evasione/ Evitamento	4. Autoefficacia	5. Percezione del Mercato del Lavoro	6. Reti e relazioni sociali	INDICE SINTETICO
1	27	5,3	4,7	1	5,4	2,8	5,4	22,6
2	31	5,5	5,5	1,2	5,2	3,2	2,5	20,7
3	25	5,7	4,7	1	5,6	3,4	5,2	23,5
4	25	5,7	4,7	1	5,6	3,4	5,2	23,5
5	28	5,3	4,7	1	5,7	3,4	4,1	22,2
6	25	5,1	5,5	3	5,6	3,8	4,6	21,6
7	25	5,1	5,2	1	5,4	2,8	3,6	21
8	29	4,6	5,2	2	4,8	3,8	5,6	22
9	28	4,7	3,7	1,8	4,8	3,2	4,6	19,2
10	25	5,7	5	1,8	5,3	3,8	6	24
11	29	6	5,8	1,2	6	3,2	5,5	25,4
<i>MED</i>	27	5,34	4,97	1,45	5,4	3,34	4,75	22,34

Figura 1- Dimensioni dell'Occupabilità

Allo stesso modo, ai tirocinanti è stato somministrato anche il “BdC”⁸, uno strumento per effettuare il Bilancio delle competenze, finalizzato a “misurare” ed indagare le soft skills possedute dai soggetti al momento della compilazione. Esso prevede la compilazione di 54 item mediante i quali è possibile ricavare un punteggio – in media – per ognuna delle 18 soft skills indagate e racchiuse poi in 4 macrocategorie, (Life skills, Rapporto con la realtà, Relazioni con gli altri, Costruzione del Sé), e, al contempo, per restituire successivamente ai tirocinanti i risultati sui quali avviare una riflessione autonoma e di gruppo.

I punteggi calcolati sono da considerarsi alla luce di tre intervalli che definiscono il “collocamento” della competenza e/o macroarea designata come segue:

- Limite basso $0 < p < 1,68$ (Criticità);
- Limite medio $1,69 < p < 3,33$ (Livello intermedio);
- Limite alto $3,34 < p < 5$ (Risorsa).

Le 18 soft skills indagate sono le seguenti:

1. Imparare ad imparare
2. Progettare

⁸ Per ulteriori approfondimenti si rimanda a un testo di cui sono autrice: Capo M. (2021). Il racconto di sé tra auto-riconoscimento e promozione. Lecce, PensaMultimedia. ISBN 978-88-6760-821-8, ISSN collana 2610-9328.

3. Collaborare e partecipare
4. Agire in modo autonomo e responsabile
5. Comunicare
6. Risolvere problemi
7. Individuare collegamenti e relazioni
8. Acquisire e interpretare l'informazione
9. Pensiero critico
10. Autoconsapevolezza
11. Gestioni delle emozioni
12. Gestione dello stress
13. Empatia
14. Gestione delle relazioni interpersonali
15. Decision making
16. Pensiero creativo
17. Gestione del tempo

Flessibilità al cambiamento (Rimandando all'analisi dei risultati (Figura 2), si osserva che in media i soggetti si collocano su una Limite alto (Risorsa) in tutte le quattro dimensioni (media = 3,34 < $p < 5$). Inoltre, esaminando i singoli soggetti, in un unico caso si è riscontrato il collocamento dei punteggi su un limite medio, ovvero S2 in Life skills ($p = 3,33$), Rapporto con la realtà ($p = 3,08$), Costruzione del sé ($p = 3,33$), mentre in nessun caso è stato evidenziato un punteggio su un livello basso (Criticità).

Soggetto	1. Life skills	2. Rapporto con la realtà	3. Relazione con gli altri	4. Costruzione del Sé
1	4	3,67	5	3,83
2	3,33	3,08	3,83	3,33
3	3,58	3,67	3,83	4,33
4	3,58	3,67	3,83	4,33
5	3,9	3,67	4	3,83
6	4,33	4,25	4,17	4
7	3,88	4,58	4,83	4,17
8	3,71	3,5	4	3,5
9	3,75	4,08	4	3,17
10	3,75	4	5	3,83
11	4,95	4,83	5	3,67
<i>MED</i>	<i>3,89</i>	<i>3,91</i>	<i>4,32</i>	<i>3,82</i>

Figura 2- Le macro-categorie delle competenze

Sulla scorta delle risultanze, l'Agenzia Mestieri e la sezione SPO si sono occupati della definizione delle vacancy, ovvero:

- Dipartimento Studi Umanistici, supporto alla progettazione formativa e curricolare, collaborazione alle attività connesse al funzionamento degli organi di governo del

- Dipartimento e alla predisposizione di verbali relativi alle adunanze degli organi collegiali del Dipartimento; supporto alle attività dei dottorati di Ricerca, dei corsi di perfezionamento, di specializzazione e supporto alle attività dei master;
- Centro di Ateneo SiNAPSi: supporto presso la Sezione Tecnologia in relazione sia alle attività di assistenza tecnica sulle tecnologie in generale e sulle soluzioni tecnologiche specifiche per le persone con disabilità, sia alle attività finalizzate alla realizzazione di materiale didattico in formato accessibile per gli studenti che ne hanno necessità;
 - Dipartimento di Scienze Politiche, supporto al personale strutturato nelle diverse attività e procedure (stesura di verbali, utilizzo delle piattaforme come u-gov, organizzazione materiale di progetti attivati dal Dipartimento, ad es. la raccolta delle domande per progetti convenzionati – come la pekit expert – o per i Corsi di Alta Formazione attivati dal Dipartimento, i convegni);
 - Centro di Ateneo per i Servizi informativi (CSI): analisi e progettazione di software;
 - Centro di Ateneo- Sezione Antidiscriminazione e cultura delle differenze: redazione di articoli di carattere divulgativo per la newsletter mensile della sezione SAD; ricerca e commento, per i canali social della sezione SAD, di notizie di rilievo a livello internazionale e nazionale rispetto ai temi dell'inclusione e delle discriminazioni di genere ed orientamento sessuale;
 - Dipartimento di Scienze Mediche: sviluppo dei rapporti del Dipartimento con Enti locali e con le istituzioni culturali, regionali, nazionali e internazionali, supporto alla segreteria;
 - Dipartimento di Ingegneria Industriale: progettazione e creazione di app.

4. Il monitoraggio dell'esperienza di tirocinio: dispositivi e strumenti

Rispetto al monitoraggio, in un'ottica micro-pedagogica, si è cercato di tenere insieme due dimensioni, quella analitica relativa alla raccolta, selezione e trattamento di dati e informazioni e quella analogica che si sostanzia nella capacità del team di professionisti di prestare attenzione alle dinamiche, ai comportamenti e alle relazioni interpersonali che hanno luogo nel contesto di riferimento e, quindi, nella disponibilità a ridefinire ed integrare il piano delle attività inizialmente previste, se le circostanze lo richiedono (Demetrio, 1992). Messa a punto e utilizzo di un *dispositivo riflessivo conversazionale*: il dispositivo è stato orientato a intercettare non solo aspetti comportamentali e relazionali – il ruolo delle relazioni interpersonali nel contesto di tirocinio, le conoscenze e le abilità implementate in corso di tirocinio – ma anche eventuali criticità intervenute in itinere nel corso delle esperienze di tirocinio. Un dispositivo conversazionale finalizzato all'accompagnamento formativo ed auto-formativo dei tirocinanti, e, quindi, orientato a promuovere: la *socializzazione* che identifica la persona come un individuo inserito in un percorso singolare, l'*autonomizzazione* che valorizza la relazione come condizione e spazio di inter-azione, l'*individualizzazione* che favorisce l'individuo nel passaggio da attore ad autore (Paul, 2009, 2004) e che quindi deve condurre il tirocinante ad appropriarsi del suo potere di formazione (Carré, 2005). Considerato in quest'ottica, l'implementazione di un dispositivo riflessivo conversazionale:

- offre agli individui l'opportunità di costruire, esplicitare i significati delle esperienze, orientando così le proprie azioni presenti e future (Bruner, 1992, 2002);

- rende gli attori implicati nei processi formativi attivi costruttori delle proprie conoscenze, competenze e consapevoli interpreti delle proprie esperienze (Striano, 2012);
- garantisce anche la possibilità di un sistematico ritorno euristico sulle azioni e sulle pratiche realizzate, funzionale alla identificazione e alla produzione di nuovi elementi di conoscenza, a garanzia di un costante miglioramento delle condizioni dell'agire (Schön, 1993).

4.1 L'implementazione del dispositivo conversazionale: timing, setting e analisi del materiale narrativo raccolto

A cadenza bimensile i professionisti del team Spo hanno effettuato incontri di gruppo (della durata di due ore) con i tirocinanti, durante i quali è stato implementato il dispositivo conversazionale. Per ogni incontro è stata prevista la presentazione orale da parte del conduttore di una - due domande per sollecitare il rilascio del maggior numero possibile di informazioni da parte dei tirocinanti. Gli incontri sono stati (previa richiesta di consenso) audio registrati e, in un secondo momento, si è provveduto alla trascrizione delle conversazioni. Successivamente i professionisti hanno lavorato sui contenuti delle trascrizioni annotando a margine rilievi e informazioni ritenute interessanti (aggettivi, espressioni ricorrenti, cambiamento di tono, verbi utilizzati, etc.), una fase questa caratterizzata dall'ascolto delle registrazioni e dalla lettura ripetuta delle trascrizioni per arrivare in modo comparativo a una classificazione delle risposte-categorie (Lucisano, Salerno, 2011), ovvero all'individuazione tramite evidenziazione su carta dei passaggi narrativi rilevanti ai fini degli obiettivi di monitoraggio e attribuzione di labels sulla base dei significati identificati (Van Manem, 1990, 2014). Di seguito riportiamo le categorie rilevate tramite analisi:

- Valenza positiva delle relazioni interpersonali nel contesto di tirocinio;
- Conoscersi e mettersi in gioco grazie al tirocinio;
- Conoscenza di regole e dinamiche organizzative per relazioni ottimali con il contesto;
- Ottimizzazione del tempo per rispondere adeguatamente alle richieste del contesto;
- Implementazione della fiducia in sé stessi;
- Considerazione sul luogo di lavoro di sé stessi in quanto persone valide;
- Supporto: supporto e incoraggiamento da parte dei colleghi;
- Apprendimento: Continue nuove acquisizioni sul luogo di lavoro;
- Inclusione: l'ambiente di lavoro visto come inclusivo e rispettoso.
- Frustrazione: perché il tirocinio non è finalizzato a un inserimento lavorativo.

Si riportano a fine esemplificativo alcuni passaggi significativi relativi ai diversi incontri di monitoraggio:

1° Incontro di monitoraggio (a distanza di due mesi)

Per orientare la riflessione individuale e di gruppo si è ragionato sulla possibilità di sollecitare l'attivazione dei tirocinanti mediante tre "tracce/domande stimolo":

1. *L'esordio;*
2. *Quali sono state le sue scoperte in questo primo mese di attività?*

3. *Com'è stato l'impatto relazionale?*

Nel primo incontro di monitoraggio i tirocinanti sono stati coinvolti in un'attività di registrazione, discussione e riflessione di gruppo riguardo gli aspetti positivi e/o critici inerenti alle attività ad essi assegnate e che stanno portando avanti. In questa fase era importante che i tirocinanti si sentissero liberi di segnalare qualsiasi cosa ritenessero rilevante per loro, considerando di primaria importanza la creazione di un contesto sociale (il gruppo) in cui vige la sospensione del giudizio, nonché i principi di accoglienza e inclusione: un "luogo sicuro" in cui potersi rivelare all'altro. Infatti, i problemi e le riflessioni che emergono possono intendersi come il risultato di una co-costruzione tra i membri del gruppo (Balsley et al., 2015), che nel momento in cui emergono costituiscono una risorsa per la costruzione del sapere professionale. Tale presentazione di problemi può evidenziare le preoccupazioni dei singoli, dando al gruppo la possibilità di analizzare eventi concreti, integrando ad essi i propri valori inerenti i compiti, le funzioni assegnate, nonché i propri "affetti" a riguardo (Tominska, 2017). Lo scopo ultimo di tale attività di monitoraggio è di raccogliere, per ogni tirocinante, materiale utile sia a consolidare un diario di bordo personale sia a orientare le attività in cui i tirocinanti vengono di volta in volta coinvolti. Le 3 "tracce/domande stimolo", sopra riportate, sono cruciali per raccogliere risposte/informazioni prettamente personali:

La prima invita a ripercorrere e descrivere il momento dell'esordio nel dipartimento universitario di destinazione, ripensando al momento dell'accoglienza, riconsiderando lo sfondo, le emozioni, le percezioni che hanno caratterizzato il tempo dell'inizio (Demetrio, 2002); la seconda riprende un aspetto importante delle esperienze dei primi due mesi, attività, persone, realtà o contesti del tutto nuovi e, quindi, porta a scoprire quali scoperte apprenditive, micro-trasformazioni si sono generate (Mezirow, 1991; 2001); la terza, invece, permette di porre l'accento non solo sulla dimensione pratica degli apprendimenti, ma anche su quella emotiva/sociale delle relazioni. Tali input portano il destinatario ad orientarsi nel tempo e nello spazio, individuando la propria personale "situazione" da cui iniziare la narrazione rispetto all'esperienza trascorsa. È importante sottolineare che la narrazione riguarderà non solo cosa l'individuo ha "saputo fare" (in termini di apprendimenti e competenze), ma anche cosa ha "saputo essere" relativamente anche alle persone che circondano il contesto di riferimento. Quest'ultimo elemento permette, quindi, di considerare un aspetto fondamentale all'interno delle organizzazioni lavorative, soprattutto se fortemente strutturate: il "fattore umano" (sottovalutato e dato, spesso, per scontato). Di seguito, si riporta a titolo esemplificativo qualche frammento narrativo:

A.: *"Quando sono arrivato al Centro di Ateneo-Sezione Antidiscriminazione e Cultura delle differenze- il primo giorno sono stato accolto da buona parte degli operatori, che hanno mostrato sin da subito un sincero interesse nei miei confronti, [...] e credo che [...] l'inclusione riguarda tutti noi".*

N. svolge il suo tirocinio presso il CSI, occupandosi di supervisionare siti web in termini di valutazione e qualità di siti per l'accessibilità; racconta di aver appreso, nei primi due mesi di tirocinio, *"numerose informazioni sulle normative europee e le tutele per le persone svantaggiate da attuare sul web"*. N. racconta della sua felicità nell'aver incontrato una tutor come la sua,

definendola *“una persona splendida che mi accompagna alla scoperta di nuove conoscenze, e mi incoraggia a prendere l’iniziativa, a fidarmi di me stesso”*.

D. è stata assegnata alla segreteria didattica di Scienze Politiche che per lei ha significato *“la scoperta di “un’esperienza arricchente, e non solo per le conoscenze che sto acquisendo, ma anche per le persone che ho incontrato”*.

C., che è stato assegnato al Dipartimento di Ingegneria Industriale, racconta la sua esperienza in termini di soddisfazione: *“mi trovo in un ottimo contesto lavorativo, e non solo dal punto di vista dei rapporti umani, ma proprio in termini di utilità e spendibilità dell’esperienza che sto maturando”*.

2° Incontro di monitoraggio (a 4 mesi di distanza)

Nel secondo incontro di monitoraggio, 4 mesi dopo l’inizio delle attività di tirocinio, è stato approfondito il tema delle competenze apprese, nell’ottica di comprendere l’importanza non solo dell’apprendimento delle stesse ma anche della consapevolezza di come promuoverle ed utilizzarle in futuro. Momento di riflessione necessario considerando che, come in ogni processo in itinere, è cruciale fermarsi per fare il punto della situazione e riflettere sulla sua evoluzione, stando avvalendosi della capacità di stupirsi positivamente (Demetrio, 2002), di fronte a quelle piccole-grandi conquiste esperienziali (competenze, conoscenze, etc.). A tal proposito, i tirocinanti vengono coinvolti in un’attività di gruppo, «Il sasso nello stagno», mediante la quale si richiede di scrivere di getto su un foglietto una parola che possa rappresentare l’esperienza di tirocinio di ognuno/a di loro, per poi condividere le parole scritte, provando a raccontare il motivo della scelta, incoraggiandoli a narrare i propri vissuti e/o pensieri, , utilizzando la propria voce in “maniera empatica ed emotiva”, lavorando, così, anche sulla capacità di comunicare efficacemente i propri vissuti e/o pensieri.

Di seguito, titolo esemplificativo, qualche feedback raccolto:

- Riscoperta: *“riscoperta di me stessa, della capacità di stare in gruppo nonostante le peculiarità degli altri”*;
- Curiosità: *“sto adottando un approccio meno vincolante, mi apro alle possibilità di apprendimento e mi sto trovando bene”*;
- Crescita: *in questo contesto sto scoprendo le dinamiche organizzative, come ci si rapporta agli altri, ai superiori, le regole implicite e esplicite che vigono in un contesto”*;
- Prontezza: *“mentre studiavo mi sono gestito i tempi con molta nonchalance, qui ho scoperto che nel mondo del lavoro bisogna rispondere in modo reattivo a richieste precise”*;

Sulla scia di tale riflessione, i tirocinanti vengono coinvolti in un’attività supplementare, chiedendo loro di scrivere in tre colonne le esperienze capitalizzate fino a quel momento nei tre diversi contesti di apprendimento: formale, non formale e informale⁹. Fatto ciò, si chiede di provare a creare un breve

⁹ L’attività è proposta con l’obiettivo di introdurre i tirocinanti sia alla presentazione dei tre diversi contesti di apprendimento –spesso gli individui si focalizzano esclusivamente sulla rilevanza delle esperienze svolte nel contesto formale, sottovalutando l’importanza dei contesti non formali e informali– sia alla possibilità di “mappare” ed autovalutare le conoscenze e le competenze acquisite attraversando i differenti ambiti di apprendimento, e quindi alla capacità

racconto di sé stessi tenendo in considerazione i vari aspetti della propria vita privata e professionale inerenti ai suddetti contesti. In tal senso, si vuole considerare l'interazione tra i membri come un sistema (Markovà, 1997) risultante da una co-costruzione tra due (o più) entità complementari intorno a un oggetto di discussione. Questa concezione va di pari passo con la definizione goffmaniana delle interazioni come "raggruppamenti focalizzati" (Fillietaz & Shubauer, 2008), caratterizzate da una stessa esperienza sociale condivisa da un gruppo di individui. Pertanto, attraverso le attività di monitoraggio, ogni tirocinante sarà sollecitato a "lasciare un pezzetto di sé" all'interno del gruppo, facilitando l'autoconsapevolezza del Sé riguardo non solo a cosa si sta imparando ma anche, e soprattutto, alle risposte che si danno alla domanda: "Chi sono io?".

3° Incontro di monitoraggio (a distanza di 6 mesi)

Nel terzo incontro di monitoraggio i tirocinanti sono stati sollecitati mediante un ulteriore input caratterizzato da una doppia domanda che rappresenta lo spunto di riflessione dell'incontro:

"Cosa vi sta entusiasmando e cosa vi sta sorprendendo di questa esperienza di tirocinio?"

Il senso di tale consegna è comprendere gli elementi che i tirocinanti hanno percepito come inizialmente "spiazzanti" ma che sono serviti a stimolare nuovi apprendimenti, ovvero di leggere e risignificare l'esperienza alla luce degli incidenti critici¹⁰. Per apprendere dalle esperienze, dal lavoro, dalle relazioni è indispensabile utilizzare appieno le risorse mentali, attivando processi di riflessione e di rielaborazione dei vissuti, in vista di nuove esperienze nelle quali confluirà tutto il bagaglio di competenze e conoscenze, vecchie e nuove. Parliamo di un processo circolare che inquadra l'apprendimento come una successione di quattro fasi: l'esperienza concreta, l'osservazione riflessiva, la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva (Kolb, 1984); fasi che ci permettono di guardare alle esperienze e alle situazioni da nuove prospettive. Il costrutto "incidente critico" si riferisce, in tal modo, ad una situazione che si verifica in un determinato contesto lavorativo e che viene vissuta dall'individuo come sorprendente, e/o sconcertante, spiazzante, e/o molto piacevole- gratificante: una modalità che attraverso la comprensione e spiegazione del proprio modo di agire e di quello degli altri, accredita gli individui come professionisti riflessivi (Schön, 1983) che riescono ad intercettare processi di apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991). Creare un contesto finalizzato alla condivisione degli incidenti critici offre al tirocinante la possibilità di esplicitare a sé stesso, oltretutto agli altri, le soluzioni trovate rispetto ad alcune situazioni specifiche intercettando punti forza e di debolezza, individuando e consolidando informazioni e strategie da ri-applicare a nuovi contesti e problemi (Le Boterf, 2000).

di produrre esperienza – intesa come trasformazione dei fatti della vita quotidiana in apprendimenti – e, quindi, attingendo alle risorse spesso inconsapevoli dell'apprendimento esperienziale (Reggio, 2010); essa esprime i significati di una coscienza critica di "essere col mondo", come esprimeva Freire la condizione dell'adulto che vive il processo di "coscientizzazione" in rapporto con il contesto storico, sociale, culturale, lavorativo della propria epoca (Freire, 2001).

¹⁰ Il metodo dell'incidente critico nasce nell'ambito dell'aeronautica militare statunitense negli anni '50 e veniva utilizzato per analizzare le esperienze di lavoro dei piloti e rilevare i fattori critici per il successo e/o l'insuccesso in volo. In questo caso specifico, la terminologia "incidente critico" fa riferimento a una situazione che si verifica in un determinato contesto formativo e/o lavorativo e che viene vissuta dal protagonista come sorprendente, e/o inusuale, e/o sconcertante, ovvero, una situazione significativa, che esce dai rispettivi schemi mentali, portando gli individui a riflettere sull'accaduto.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15434

Di seguito, si riportano stralci di conversazioni:

- V.: *“è la prima esperienza lavorativa, l’entusiasmo va di pari passo con ciò che mi spiazza (cioè il non aver mai avuto esperienze lavorative e solo successivamente ho scoperto di essere capace di stare in questa realtà lavorativa)”*;
- M.: *“considero questa esperienza, non solo formativa, ma di vita, in quanto sono riuscita ad esplorare e implementare le mie abilità sociali ed è stato per me spiazzante, poiché non credevo di poter stare così bene, mentre l’entusiasmo deriva soprattutto dal fatto che adesso mi ritrova in un luogo in cui il lavoro avviene a contatto con l’altro”*
- D.: *“entusiasta della possibilità di mettere in pratica determinate competenze e conoscenze, sebbene un po’ piacevolmente spiazzata dall’ambiente lavorativo non troppo formale”*
- N: *soddisfatto di tutto [] solo a volte un po’ frustrato perché questa esperienza non confluirà in una concreta opportunità di inserimento lavorativo.*

Le “conversazioni riflessive” così generatasi rappresentano contesti sociali che consentono la negoziazione e la costruzione di significato circa le esperienze vissute o i problemi che si rilevano durante il tirocinio, supportando, così, la costruzione di conoscenze professionali (Orland-Barak, 2007). I partecipanti sono portati a evidenziare gli elementi per loro significativi e le cornici di riferimento (Balslev & Tominska, 2012).

4 ° incontro di monitoraggio (a distanza di 8 mesi)

Nel quarto incontro di monitoraggio la discussione viene animata a partire dai seguenti incipit:

Lessons learned: quali suggestioni, suggerimenti, indicazioni operative potete trarre dall’esperienza di tirocinio, in relazione ai diversi aspetti della stessa (finalità, obiettivi, struttura e articolazione, organizzazione, etc.). Cosa c’è di nuovo nella vostra cassetta degli attrezzi, in termini soprattutto di competenze trasversali?

L’attività di *Work Based Learning*, inserendo gli individui inseriti in situazioni di vita reale, è un contesto privilegiato per la promozione ed implementazione delle competenze trasversali; in quanto, le persone sono costrette a mettersi in gioco rispetto a situazioni specifiche e compiti nuovi ed inusuali (Fabbri, Melacarne e Allodola, 2015; Tino & Grion, 2019). Per cogliere le traiettorie di sviluppo e di consolidamento delle competenze trasversali degli individui (Cimatti, 2016) diviene indispensabile considerare i punti di vista degli attori direttamente coinvolti nei processi di apprendimento, in questo caso i tirocinanti.

Di seguito, qualche frammento narrativo:

- A: *“Mi trovo bene per quanto riguarda le relazioni sociali; mi relaziono con professionisti che hanno al loro attivo varie competenze, ciò mi permette di mettermi costantemente alla prova”*;
- V: *“Sto recuperando sicurezza in me stessa relativamente al «saper fare». Durante il percorso di studi universitari lavoriamo molto sul «sapere». Il tirocinio mi sta dando la*

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15434

possibilità di mettermi in gioco rispetto a tutta una serie di attività in cui mi è richiesto di prendere decisioni, risolvere problemi, confrontandomi con gli altri”.

Si evince in maniera lampante dai frammenti riportati il senso e il peso rivestito dal dispositivo conversazionale utilizzato durante gli incontri individuali con i singoli partecipanti. Il passaggio da un “sapere” universitario solo teorico alla concretezza dell’acquisizione di know e competenze da agire nel contesto lavorativo, l’importanza del confronto con il team, una rinnovata fiducia nelle proprie capacità e competenze. Infine, un ritrovato oppure inedito entusiasmo per le sfide che i giovani si troveranno ad affrontare.

Il dispositivo di monitoraggio è finalizzato alla messa in evidenza di eventuali criticità riscontrate durante il tirocinio extracurricolare e alla creazione di momenti di riflessione di gruppo utili a stimolare l’autoconsapevolezza del Sé in un’ottica di “risoluzione dei problemi autonoma”, sotto la guida di una pedagoga e di una psicologa. Ciò è in linea con la concezione di “accompagnamento” illustrato da De Ketele (2014): «l’accompagnamento è un incontro tra due persone (o un piccolo gruppo, ecc.) in cui l’accompagnatore gode di uno status speciale agli occhi dell’accompagnato (...) in questo incontro la guida e l’accompagnato/i condividono preoccupazioni comuni (...) pur avendo percorsi diversi, esperienze diverse, motivazioni differenziate; questo è ciò che arricchisce l’incontro» (de Ketele, pp. 73-85). L’accompagnamento nel contesto accademico è associato, pertanto, anche ad altri profili professionali (tutor, supervisore ecc.) che hanno il compito di accompagnare e guidare gli individui, offrendo un contributo in termini di orientamento positivo all’esperienza, soprattutto in momenti di particolare importanza (ad es. l’inizio di una nuova esperienza formativa, etc.). Pertanto, nella fase di progettazione ed avvio dei tirocini extracurricolari Garanzia Giovani, ci si è organizzati in modo che le attività di monitoraggio, svolte durante l’anno di tirocinio, sarebbero state in grado di restituire ai tirocinanti la presa di consapevolezza di avere una cassetta degli attrezzi pronta per essere utilizzata all’interno del mondo del lavoro, promuovendo l’occupabilità dei tirocinanti nei settori lavorativi target e proponendo in vista, soprattutto, dell’inevitabile termine del percorso di tirocinio, la creazione di momenti di riflessione in cui proporre ai tirocinanti di dedicarsi ad una propria ipotesi di progetto, indicando idee e desideri relativi allo sviluppo professionale o ad attività nuove che desidererebbero intraprendere. A tali attività i giovani hanno avuto modo di pensare in sede di tirocinio, oppure gli sono state suggerite da altri o sono venute loro in mente spontaneamente. In definitiva li si esorta a “continuare ad osservare: parafrasando la celebre frase di Steve Jobs.

In tale fase di progettazione del sé è da sottolineare l’importanza del clima di gruppo, considerando che il tirocinante si trova in un contesto in cui non esita e non esiterà ad indicare, in modo libero e spontaneo, ciò che gli piacerebbe fare in termini di attività o di settore professionale, anche se gli riuscisse difficile individuare uno specifico ruolo lavorativo.

5. Conclusioni e prospettive future

L’opportunità Garanzia Giovani per i laureati/laureandi rappresenta una transizione «generativa», ovvero, un processo evolutivo che con il suo potere «spiazzante» mette alla prova gli equilibri personali: essa, infatti, non rappresenta un semplice passaggio da una condizione all’altra (da studente ad apprendista, tirocinante, etc.), ma implica l’affrontare e il gestire lo svolgimento di determinate funzioni e il soddisfare una serie di compiti di sviluppo che coinvolgono l’area emotiva, cognitiva,

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15434

realizzativa. Rispetto al dispositivo conversazionale utilizzato (un approccio auto-riflessivo, narrativo) si evince che:

- da un lato, per ciascuno dei soggetti in gioco esso rappresenta la possibilità di «risignificare» gli accadimenti;
- dall'altro lato, 'contaminando' l'insieme dei soggetti, degli sguardi e dei discorsi è emersa una eccedenza di 'senso' ancora più ricca e su un piano qualitativamente diverso dal significato individuale.

In merito all'esperienza di tirocinio professionalizzante, si evince che esso ha consentito ai laureati/laureandi di:

- gestire attività complesse e non standardizzabili, usando le personali abilità nel riorganizzare e padroneggiare le proprie conoscenze, capacità;
- riconoscere una significativa connessione tra il proprio self (e i suoi vari attributi) e il lavoro, espressa nei termini di identità, autoconsapevolezza e senso di iniziativa personale.

Gli esiti delle attività di monitoraggio del progetto "Garanzia Giovani" evidenziano l'opportunità di replicare l'esperienza, in quanto si è rivelata per il target di riferimento un'occasione significativa di implementazione ed acquisizione di competenze (soft e hard), e, in prospettiva, la possibilità per i tirocinanti di poter gestire con maggior consapevolezza l'entrata effettiva nel mondo del lavoro.

Riferimenti bibliografici:

Albanese O., Delle Fave A., (2015). *Disabilità, diversità e promozione del benessere*. Milan: Franco Angeli.

Balslev, K., Dobrowolska, D., Mosquera, S., & Tominska, E. (2015). *Interventions discursives des tuteurs dans l'évolution des préoccupations des enseignants en formations*. In K. Balslev, L. Filliettaz, S. Cartaud-Ciavaldini & I. Vinatier (Eds). *La part du langage: pratiques professionnelles en formation* (pp. 281-313). Paris: L'Harmattan.

Balslev, K., & Tominska, E. (2012). Opportunités de construction de savoirs professionnels dans les entretiens de stage. *Travail et Apprentissages*, 9, 163-182.

Barnes, C. (1999). Extended review: disability and paid employment. *Work, Employment and Society*, 13(1), 147-149.

Broom, D. H., D'Souza, R. M., Strazdins, L., Butterworth, P., Parslow, R., & Rodgers, B. (2006). The lesser evil: Bad jobs or unemployment? A survey of mid-aged Australians. *Social Science & Medicine*, 63, 575-586.

Bruner, J. (2002). *Pourquoi pas nous racontons – nous des histoires?* Paris: Edition Retz.

Bruner, J. (1990). *La ricerca del significato*, Torino: Bollati Boringhieri, 1992.

Capo M. (2021). *Il racconto di sé tra auto-riconoscimento e promozione*. Lecce, PensaMultimedia. ISBN 978-88-6760-821-8, ISSN collana 2610-9328.

Carrero, J., Krzeminska, A., Hartel, C.EJ., (2019). The DXC Technology work experience program: Disability – inclusive recruitment and selection in action, *Journal of Management and Organisation*, 25(4), 535-542.

Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10 (1) 97-130.

Clapton, J. & Fitzgerald, J. (2005). The history of disability: a history of “otherness”. *New Renaissance Magazine*.

Colella, A., & Bruyère, S. *Disability and employment*. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology*, 2011, Vol. 1, (pp. 473–504). American Psychological Association, Washington, DC (US).

Convenzione Onu (2006). Risoluzione dell’Assemblea generale delle Nazioni unite n. 61/106 del 13 dicembre 2006.

De Ketele, J-M. (2014). L’accompagnement des étudiants dans l’enseignement supérieur: une tentative de modélisation. *Recherche et Formation*, 77, 73-85.

Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Espada – Chavarria R., Moreno- Rodriguez, R., Jenaro C., (2020). Development of vocational maturity in university student with disabilities to access, obtain an internship and complete university studies, *Education Sciences*, 10(12), art.no. 386, 1-13

Fillietaz, L. & Schubauer-Leoni, M-L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles: De Boeck

Fabbi, L., Melacarne, C., & Allodola, V. F. (2015). Apprendere nei contesti di pratica situata modelli didattici innovativi nell’alternanza scuola- lavoro. *Educational reflective practice*, 1: 65-77

Freire P. *L’educazione come pratica di libertà*, Milano:Mondadori 1973

Freire, P. *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori,1971.

Grimaldi A., Rossi A., Porcelli R., Silvi E., Bosca M.A., (2015). Il questionario Isfol Avo Giovani. Studio di validazione. *Osservatorio Isfol*, V, 4, 173-205

Grimaldi A., Bosca M.A., Porcelli R., Rossi A. (2015). Avo: lo strumento. Isfol per l’occupabilità dei giovani. Dalle premesse culturali ai criteri generativi. *Osservatorio Isfol*, V, ½, 63-86.

Grimaldi, A., Porcelli, R. & Rossi, A. (2014). Orientamento: dimensioni e strumenti per l’occupabilità. La proposta dell’Isfol al servizio dei giovani. *Osservatorio Isfol*, 1-2(4), 45-63.

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers’ roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168–186.

Hofstetter, R., öeuwly, B., Lussi Borer, V., Cicchini, M. (2004). Formation des enseignants secondaires: logiques disciplinaires ou professionnelles. *Rervue Suisse d’Histoire*, 3, 275-305

Humpage, L. (2007). Models of disability, work and welfare in Australia. *Social Policy & Administration*, 41(3), 215-231

Kolb, D., A., (1984) *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Le Boterf, G., (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les édition d’Organisation.

Lucisano, P. Salerni, A. (2011). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci editore.

Mallett, R. & Runswick-Cole, K. (2014). *Approaching Disability: Critical Issues and Perspectives*, London: Routledge.

Markovà, I. (1997). *On Two Concepts of Interaction*. In M. Grossen & B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiation symboliques* (pp. 22-44). Berne: Peter Lang.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Lyon: Chronique Sociale.

Mezirow, J., (1991). *Transformative Dimension of Adult Learning*. John Wiley & Sons (trad. It. Apprendimento e trasformazione, a cura di R. Merlini, Milano, Raffaello Cortina, 2003).

Migliaccio, G., (2021). La gestione aziendale inclusiva: le sfide della risorsa umana produttiva con disabilità ai sistemi informativi. Alcune considerazioni propositive, in Cavallini I., Paolini, A., (a cura di) *Scritti in onore di Luciano Marchi. Volume I. Creazione di Valore nella prospettiva economico aziendale*, Torino, Giappichelli, pp. 287-298.

Migliaccio, G., (2016). Economicità e disabilità: un connubio possibile? Il governo inclusivo dell'azienda per un'economia e una società inclusive, in Marchi, L., Lombardi, R., Anselmi, L., (Eds.), *Il governo aziendale tra tradizione e innovazione*, Milano: Franco Angeli, 113-136.

Monceri, F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.

Oliver, M. (1990). *The individual and social models of disability*. Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians on People with Established Locomotor Disabilities in Hospitals. The Disability Archive: UK.

Olmedo Cifuentes, I., Martinez – Leòn, I.M., (2019). Competencies in management skills and entrepreneurship of people with disabilities, *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(2), 1-5.

OMS (2001). *ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health* (traduzione a cura di G. lo Iacono, D. Facchinelli, F. Cretti, S. Banal) *ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute*, Trento: Erickson, 2004.

Orland ÜBarak, L. (2007). Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching*, 12(1), 13-31.

Paul, M., L'accompagnement: d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. In: Barbier J.-M., Bourgeois E., Chapelle G. & Ruano-Borbelan J.-C. *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF, 2009, 613-646.

Paul M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.

Pesonen, H.V., Waltz, M., Fabri, M., Ladhelma M., Syurina, E.V., (2021). Students and graduates with autism: perceptions of support when preparing for transition from university to work, *European Journal of Human Resource Management*, 31(6), 785-804.

Piccioli, M. (2017). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo. *Formazione, lavoro, persona*, 20, 91-99.

Piccioli, M. (2019). L'équipe multidisciplinare e la co-progettazione del PEI: un'indagine esplorativa dei processi di progettazione integrata su modelli ICF. *Nuova Secondaria*, XXXVII (3), 174-186.

Piccioli, M. (2020). Disabilità e sviluppo dell'educazione inclusiva: alcune questioni di etica nella ricerca nella prospettiva dei Disability Studies. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 53-66.

Piccioli, M. (2020). *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: ETS.

Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.

Reindal, S.M. 1995. Discussing disability – an investigation into theories of disability. *European Journal of Special Needs Education* 10, (1): 58–69.

Reindal S (2008) A social relational model of disability: a theoretical framework for special needs education? *European Journal of Special Needs Education*, 23(2): 135–146.

Saunders, S. L., & Nedelec, B. (2014). What work means to people with work disability: A scoping review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 24, 100–110.

Schillaci, R.S., Parker, C.E., Grigal, M., Paievonsky, M., (2021). College-based transition service'impact on self – determination for youth with intellectual and developmental disabilities, *Intellectual and Developmental Disabilities*, 59(4), 269-282.

Schön D.A., (1983) *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Trad. it., Bari: Dedalo.

Shakespeare, T. (2014). *Disability Rights and Wrong revisited*, London and New York: Routledge, trad. It. *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Trento: Erickson, 2017.

Shakespeare, T. (2006). The social model of disability. *The Disability Studies Reader* 2: 197–204.

Shakespeare, T. and Watson, N. (2001). The social model of disability: an outdated ideology? In Barnarrt, S. & Altman, B.M. (eds.). *Exploring Theories and Expanding Methodologies: where are we and where do we need to go? Research in Social Science and Disability*, 2, Amsterdam: JAI.

Shakespeare, T., and N. Watson. 1997. Defending the social model. *Disability and Society* 12, no. 2: 293–300. Sim, A.J., J. Milner, and J. Lishman. 1998. Definitions of need: Can disabled people and care professionals agree? *Disability and Society*, 13, (1): 53–74.

Striano M., Capobianco R., (2016). *Il bilancio di competenze all'università: esperienze a confronto*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.

Tino, C., & Grion, V. (2019) *Valutare le competenze trasversali in alternanza Scuola – Lavoro*, Anicia: EA.

Tominska, E., Dobrowolska, D. & Balslev, K. (2017). Interventions verbales des formateurs lors des entretiens de stage: entre l'évaluation formative et certificative. *Revue Phronesis*, 6, 22-32.

Vanhulle,S, Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). *Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes*. In F. Merhan, C. Ronveaux& S. Vanhulle, *Alternances en formation* (pp. 7-45), Bruxelles: De Boeck collection Raisons Educatives.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, ON: Routledge.

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. London, ON: Routledge.

Van Ruitenbeek, G. M. C., Mulder, M. J. G. P., Zijlstra, F. R. H., Nijhuis, F. J. N., & Mulders, H. P. G. (2013). Een alternatieve benadering voor herontwerp van werk - ervaringen met de methode Inclusief Herontwerp Werkprocessen. *Gedrag & Organisatie*, 26, 104–122.

Vermersch, P., (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.

Vornholt, K., Villotti, P., Muschalla, B., Bauer, J., Colella A., Zijlstra, F., Van Ruitenbeek, V., Uitdewilligen, S. & Corbière, M. (2018). Disability and employment – overview and highlights. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(1), 40-55.

Williams, A. E., Fossey, E., Corbière, M., Paluch, T., & Harvey, C. (2016). Work participation for people with severe mental illnesses: An integrative review of factors impacting job tenure. *Australian Occupational Therapy Journal*, 63, 65–85.

World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva, Switzerland.