

Access to Career Education and Work-related Learning: a complex literature review on equity and inclusion

Accesso a Career Education e Work-Related Learning: una analisi complessa della letteratura su equità e inclusione

Daniela Frison^a

^a *Università degli Studi di Firenze*, daniela.frison@unifi.it

Abstract

The study presents a systematic literature review based on relevant articles at a national and international level and focused on equity and inclusion in the access to Career Education (CE) and Work-Related Learning (WRL) Opportunities. The systematic review was carried out following a defined process and the research identified 22 papers, 7 conceptual and 17 empirical. The study aims to identify factors that can facilitate or hinder access to CE and WRL and strategies by schools and universities to improve it.

Keywords: career education; work-related learning; access; inequalities; career management skills.

Sintesi

Il contributo presenta un'analisi sistematica della letteratura rintracciata a livello nazionale e internazionale con l'obiettivo di indagare i temi di equità e inclusione nell'accesso a programmi, progetti, interventi di Career Education (CE) e Work-Related Learning (WRL). I criteri di selezione adottati hanno condotto all'identificazione di 22 contributi, 7 concettuali e 15 empirici. Lo studio intende identificare fattori che possono facilitare o ostacolare l'accesso a CE e WRL e strategie che scuole e università possono attivare per incoraggiarlo.

Parole chiave: career education; work-related learning; accesso; disuguaglianze; career management skills.

1. Introduzione

I processi di *guidance* e le strategie di dialogo e socializzazione con il mondo del lavoro sono ormai riconosciuti a livello internazionale come centrali nello sviluppo personale e professionale e nella gestione delle transizioni molteplici che caratterizzano i percorsi dei cittadini e delle cittadine di questo XXI secolo.

Dopo il *Memorandum on lifelong learning* (Commission of the European Communities, 2000), numerosi documenti (tra essi citiamo Council of the European Union, 2004; 2009; European Parliament & Council of the European Union, 2006; 2008) hanno contribuito a mettere a fuoco i principali obiettivi di una politica in materia di orientamento permanente per tutti i cittadini dell'Unione Europea. Esso è stato così riconosciuto tra le strategie di apprendimento permanente e un ruolo centrale è stato attribuito all'accesso di tutti i cittadini ai servizi di orientamento, assicurandone la visibilità con tutti i mezzi di comunicazione e informazione disponibili e favorendo il libero accesso alle risorse documentali, l'assistenza nelle ricerche e l'opportunità di consulenze individuali. Come mette in evidenza il recente report *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities* (EC, 2020), è ormai comprovata l'efficacia dell'orientamento nell'accompagnare la presa di decisioni in materia di istruzione, apprendimento e carriera (Bimrose, Brown, Barnes, & Hughes, 2011; Watts & Sultana, 2004; Whiston, Li, Goodrich Mitts, & Wright, 2017) così come risulta condiviso il ruolo che un orientamento di qualità può rivestire nel facilitare una partecipazione piena e attiva nella società (ICCDPP-International Centre for Career Development and Public Policy, 2019). A livello nazionale, il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca ha emanato nel 2014 le *Linee Guida per l'Orientamento Permanente* (MIUR, 2014) attribuendo all'orientamento un ruolo strategico nella lotta all'abbandono scolastico e all'insuccesso formativo. Se già con le linee guida del 2009, l'orientamento era stato definitivo al contempo nei termini di *bene individuale* centrale nella costruzione di progettualità personali e nei termini di *bene collettivo*, in quanto strumento a supporto del successo formativo e dello sviluppo del paese, nel 2014 viene maggiormente messo a fuoco il contributo significativo di un sistema integrato di orientamento basato su una *comunità orientativa educante* (MIUR, 2009; 2014).

A riguardo, è noto come le conoscenze che i giovani maturano del mondo del lavoro derivino solitamente da esperienze informali, che si differenziano profondamente a seconda del background socioeconomico e culturale di provenienza. Tali conoscenze rivestono un ruolo estremamente rilevante e *direttivo* nella formazione delle idee che i giovani sviluppano e interiorizzano in merito ai percorsi di studio e alla carriera professionale per loro più appropriati e lo stesso avviene per le famiglie e i percorsi educativi e lavorativi che ritengono più idonei per i figli (Del Gobbo, Frison, & Galeotti, 2021; Federighi, Del Gobbo, & Frison, 2021). Dal punto di vista teorico, il dibattito su questi temi si è particolarmente sviluppato verso la fine degli anni Novanta del secolo scorso e primi anni Duemila, e ha cercato di mettere a fuoco come avvenga, già in bambini e bambine, il processo di costruzione di conoscenza rispetto al *career development* (Tracey, 2001) sebbene la rilevanza giocata ampiamente dalle relazioni familiari fosse stata già messa in evidenza precedentemente (Gottfredson, 1981; Roe, 1957). Al contempo, ricerche recenti sulla centralità dell'incontro con il mondo delle professioni da parte di bambini e ragazzi, evidenziano chiaramente che aspirazioni limitate in merito alle professioni possono influenzare lo sforzo e l'impegno profusi dal punto di vista scolastico (Flouri & Pangouria, 2012) così come la scelta delle materie su cui investire o disinvestire in termini di studio (Archer & Dewitt, 2017). Sta dunque emergendo una traiettoria di ricerca ancora

limitatamente esplorata dal punto di vista empirico che enfatizza il ruolo che un'esposizione precoce al mondo delle professioni può rivestire nella formazione delle percezioni che i bambini sviluppano rispetto alle diverse professioni, ai percorsi formativi che ne consentono l'accesso e in generale al mondo in cui vivono e costruiscono il loro futuro personale, formativo e professionale (Del Gobbo, Frison, & Galeotti, 2021; Howard et al., 2015).

Se la ricerca, dunque, tende a concentrarsi particolarmente sugli *output* e sugli *outcome* di progetti e azioni di orientamento e sulle loro ricadute *lifelong*, dai bambini ai giovani agli adulti, ciò che ancora risulta poco indagato è se e come la proposta e l'offerta di servizi di *career education* si ponga e affronti il problema della disuguaglianza nell'accesso ai servizi che contempla (Groves, Austin, O'Shea, & Lamanna, 2021). Infatti, come sottolineano Lee e colleghi (2021), nonostante sia ormai noto come il background socioeconomico di provenienza influenzi le opportunità e lo sviluppo di carriera di adolescenti e giovani, ancora limitati risultano gli studi volti ad indagare le disparità nell'accesso a proposte di *career education* e *work-related learning* e le strategie per contrastarle. Fino a che punto il tema dell'accesso viene dunque preso in considerazione e indagato da studi e sperimentazioni che coinvolgono studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado e dell'università? Fino a che punto tali studi si interrogano sul tema dell'equità o delle disuguaglianze nell'accesso e sulle ripercussioni di tali disuguaglianze? Quali strategie scuole ed università possono attivare per facilitare l'accesso ai servizi?

Il presente contributo prenderà qui in considerazione due costrutti di riferimento trasversali ai contributi raccolti e adottati come parole chiave per la ricerca della letteratura: *career education* e *work-related learning*.

Nella definizione di Hooley (2015) "career education and guidance describes a wide range of activities which support people to think about and progress into their futures" (p. 7) con particolare riferimento ad attività che dovrebbero supportare le persone nel cercare e trovare risposte a tre domande chiave "Who am I? How does the world work? Where do I fit into the world?" (ibidem). In una sistematizzazione del costrutto, Galeotti (2021) ricorda, accanto a quella di Hooley, la definizione di Sultana (2012) e il suo focus sulla centralità che legami forti tra scuola, mondo del lavoro e comunità possono rivestire nel superamento di un approccio informativo alla *career guidance* centrato sulla condivisione e diffusione di informazione sulle professioni o sui percorsi di studio. Anche l'accompagnamento allo sviluppo di *Career Management Skills* (ELGPN-European Lifelong Guidance Policy Network, 2015) si situa all'interno del costrutto di *career education* quale "area di insegnamento sistematico nelle scuole primarie e nei successivi gradi di istruzione, formazione sul lavoro e negli altri contesti di vita, affinché siano create le condizioni necessarie a perseguire le aspirazioni personali, sviluppare le potenzialità, raggiungere i traguardi desiderati" (Galeotti, 2021, p. 20).

Tra i costrutti che enfatizzano la centralità di una relazione generativa con il mondo del lavoro e delle professioni, enfatizziamo qui quello di *Work-Related Learning* (Dirkx, 2011) definito anche nei termini di *Work-Integrated Learning* con riferimento alla letteratura di matrice australiana (Cooper, Orrell, & Bowden, 2010). Il riferimento va prioritariamente agli stage e ai tirocini, alle *work experience*, all'alternanza scuola-lavoro e a tutte quelle esperienze di cooperazione con la comunità locale che rientrano sotto il cappello della *cooperative education* o del *service learning* (Coll & Zegward, 2011). Si tratta dunque, principalmente, di un periodo trascorso in ambiente professionale con finalità e obiettivi molteplici quali orientamento, studio, sviluppo di competenze trasversali o tecnico-specialistiche e l'esplorazione di piste di sviluppo di carriera e opportunità professionali

(Coll, Eames, Paku, & Lay 2008) che ha per protagonisti studenti della scuola secondaria di secondo grado, universitari o adulti in generale, beneficiari di un incontro diretto e socializzante con il mondo del lavoro (Frison, 2016).

2. Un'analisi *complessa* della letteratura

2.1. Metodo

L'analisi della letteratura qui presentata è stata condotta seguendo il processo a sei fasi messo a punto da Machi e McEvoy (2016) che definiscono una *complex literature review* come “a review that extends the work of a simple review to identify and define an unanswered question requiring new primary research” (p. 1). Gli step delineati dagli autori sono i seguenti:

1. selezione di un tema al fine di identificare e definire il problema di riferimento;
2. sviluppo di uno strumento di analisi e discussione del problema;
3. raccolta e organizzazione delle risorse;
4. identificazione e organizzazione dei dati;
5. analisi critica dei dati;
6. elaborazione della *review*¹.

2.2. Selezionare il tema e definire il problema da indagare (Step 1 e 2)

Si intende qui indagare come si declina, a livello internazionale, il tema dell'accesso a servizi, programmi e, in generale, opportunità di *career education* (d'ora in avanti CE) e *work-related learning* (d'ora in avanti WRL).

Precisamente le domande che hanno guidato l'esplorazione del tema sono le seguenti:

- Quali fattori favoriscono o ostacolano l'accesso ad opportunità di CE e WRL?
- Quali strategie scuole ed università possono attivare per facilitare l'accesso ai servizi di CE e/o WRL? Quali metodi?
- Come favorire processi di valutazione di effetti e impatti dei programmi, progetti e azioni di CE e WRL?

2.3. Raccogliere e organizzare le risorse (Step 3)

La ricerca della letteratura è stata condotta nei mesi di dicembre 2021 e gennaio 2022 mediante interrogazione delle seguenti banche dati accessibili attraverso il Sistema Bibliotecario dell'Università degli Studi di Firenze: ERIC, Scopus, Web Of Science, PsycINFO.

Essa è stata circoscritta agli articoli pubblicati nell'ultimo decennio 2011-2021 in italiano, inglese e francese e richiamati dall'interrogazione mediante la seguente stringa: (“career learning” OR “career education” OR “career guidance” OR “work based learning” OR

¹ Rielaborazione dell'autrice a partire da Machi e McEvoy (2016).

“work related learning” OR “work integrated learning”) AND (inequality OR inclusion OR equ* OR “social justice”).

Come è visibile dalla stringa, accanto a CE sono state considerate come parole chiave di ricerca anche *Career Guidance* e *Career Learning*, che in letteratura compaiono, accanto a *Career Education*, come costrutti rappresentativi di una eterogeneità sintomo di una scarsa coerenza terminologica oltre che di un campo d’indagine multidisciplinare che interroga una molteplicità di discipline quali sociologia, pedagogia, economia e psicologia (Galeotti, 2021). Allo stesso modo, accanto a WRL, sono stati indagati anche contributi rintracciabili mediante le parole chiave *Work-Integrated Learning* (termine maggiormente adottato nel contesto australiano, ma sovrapponibile dal punto di vista teorico e metodologico) e *Work-Based Learning*, costruito che rimanda più precisamente al processo di apprendimento che si sviluppa nella conversazione con il contesto professionale. Anche in questo caso, si tratta di costrutti affini che terminologicamente afferiscono ad aree specifiche ed enfatizzano, di volta in volta, più l’apprendimento *attraverso* il lavoro, *connesso* al lavoro e alle professioni *e/o per* il lavoro (Frison, 2021).

Per circoscrivere la ricerca al tema dell’accesso, si è poi fatto ricorso ai termini *inequality*, *inclusion*, *equity*, e *social justice* al fine di raggiungere contributi che si interrogassero sui temi di equità e inclusione rispetto ai costrutti indagati.

Sono stati identificati originariamente 1154 contributi richiamati dalla stringa sopra evidenziata. A partire da essi, sono stati selezionati esclusivamente i contributi collocati in riviste *peer-reviewed* e circoscritti agli ambiti Education e Educational Research, Social Science e Psychology Applied, con particolare riferimento a secondary school e higher education. I criteri di esclusione adottati per giungere al numero di articoli poi analizzati sono stati i seguenti, in ordine di applicazione: sono stati esclusi report e analisi sistematiche della letteratura precedentemente condotte e sono stati esclusi contributi *work in progress*, al fine di concentrarsi esclusivamente su fonti primarie che restituissero studi o progetti di ricerca conclusi. Inoltre, è stato verificato che i contributi elaborati dagli stessi autori o gruppi di ricerca ricorrenti si riferissero a progetti non sovrapponibili. Sono stati inoltre esclusi i contributi segnalati contemporaneamente da più banche dati e i contributi segnalati ma non accessibili mediante Sistema Bibliotecario dell’Università degli Studi di Firenze, giungendo a 41 contributi. Data la limitatezza dei contributi isolati a seguito dell’applicazione dei criteri di esclusione e l’ulteriore selezione a partire dalla lettura dettagliata dell’abstract, si è ritenuto di considerare sia risorse di natura concettuale che empirica e di ammettere nell’analisi anche contributi non specificamente dedicati alla scuola secondaria (estremamente limitati) e all’istruzione terziaria (prevalentemente focalizzati su work-related learning), ma trasversali con un focus sull’orientamento permanente, purché centrato sull’accesso. L’analisi si è così circoscritta ai 22 contributi di seguito descritti.

2.4. Identificare e organizzare i dati (Step 4)

I 22 contributi selezionati (7 concettuali e 15 empirici) sono riportati in Figura 1, ciascuno con riferimento al setting e/o alla fascia d’età dei soggetti coinvolti rimanendo nel target scuola secondaria di secondo grado e istruzione terziaria.

N.	Autori	Anno pubbl.	Tip. Contr.	Titolo	Setting/Target
1	Sultana	2014	Teorico	Pessimism of the Intellect, Optimism of the Will? Troubling the Relationship between Career Guidance and Social Justice	Trasversale

2	Thomsen	2014	Teorico	Non-Participation in Guidance: An Opportunity for Development?	Trasversale
3	Wall, Tran, & Soejatminah	2017	Empirico	Inequalities and Agencies in Workplace Learning Experiences: International Student Perspectives	Istruzione terziaria (VET)
4	Tran & Soejatminah	2017	Empirico	Integration of Work Experience and Learning for International Students: From Harmony to Inequality	Istruzione terziaria (VET)
5	Moote & Archer	2018	Empirico	Failing to deliver? Exploring the current status of career education provision in England	Studenti 10-16 anni
6	Waibel, Petzoldb, & Rürger	2018	Empirico	Occupational status benefits of studying abroad and the role of occupational specificity—A propensity score matching approach	Istruzione terziaria
7	Hammersley, Lloyd, & Bilous	2018	Empirico	Rethinking the expert: Co-creating curriculum to support international work-integrated learning with community development organisations	Istruzione terziaria
8	Crawford-Lee & Wall	2018	Teorico	Sustainability 2030: a policy perspective from the University Vocational Awards Council	Istruzione terziaria
9	Qian et al.	2018	Empirico	The Use of a Coaching Model to Support the Academic Success and Social Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in Community and Technical College Settings	Istruzione terziaria (VET)
10	Paris & Biggs	2018	Teorico	Why Canada needs a global education strategy	Istruzione terziaria
11	Robertson & Egdell	2018	Teorico	A Capability Approach to Career Development: An Introduction and Implications for Practice	Trasversale
12	Kenny et al.	2019	Teorico	Applying the Psychology of Working Theory for Transformative Career Education	Giovani
13	Mallozzi & Drevery	2019	Empirico	Creating Inclusive Co-Op Workplaces: Insights from LGBTQ+ Students	Istruzione terziaria (focus su studenti LGBTQ+)
14	Valencia-Forrester et al.	2019	Teorico	Practical aspects of service learning make work-integrated learning wise practice for inclusive education in Australia	Istruzione terziaria
15	Andrew	2020	Empirico	Ensuring Equitable Work-Integrated Learning Opportunities for International Students	Istruzione terziaria
16	Davis et al.	2020	Empirico	Student dignity during work-integrated learning: a qualitative study exploring student and supervisors' perspectives	Istruzione terziaria
17	Magnano et al.	2021	Empirico	Approaches and strategies for understanding the career development needs of migrants and refugees: the potential of a systems-based narrative approach	Migranti e rifugiati
18	Lee et al.	2021	Empirico	Equity in Career Development of High School Students in South Korea: The Role of School Career Education	Istruzione secondaria di secondo grado
19	Itano-Boase et al.	2021	Empirico	Exploring diversity and inclusion in work-integrated learning: An ecological model approach	Istruzione terziaria

20	Meldrum	2021	Empirico	Group Career Coaching—A Critical Pedagogical Approach	Studenti 16-17 anni e disoccupati adulti
21	Groves et al.	2021	Empirico	One student might get one opportunity and then the next student won't get anything like that': Inequities in Australian career education and recommendations for a fairer future	Istruzione secondaria di secondo grado
22	Skovhus & Poulsen	2021	Empirico	A Broader Educational and Vocational Outlook in Compulsory Education Has Consequences for Social Justice	Studenti 13-16 anni

Figura 1. Contributi considerati ai fini dell'analisi della letteratura.

2.5. Analizzare i dati ed elaborare la complex literature review (Step 5 e 6)

Quali fattori favoriscono o ostacolano l'accesso ad opportunità di CE e WRL?

Con riferimento ai fattori che possono favorire o ostacolare l'accesso ad opportunità di CE e WRL, come ricordano Moote e Archer (2018), ormai consolidati risultano gli studi che evidenziano come le aspirazioni e le decisioni dal punto di vista formativo e professionale siano influenzate dalle esperienze familiari e scolastiche, dall'esposizione al mondo del lavoro mediante *work experience* e dall'incoraggiamento proveniente da adulti significativi o mediante azioni di CE (Archer et al., 2012; Blenkinsop et al., 2006). A tale proposito, è in particolare Sultana (2014) ad interrogarsi sul contributo che la *career guidance* può apportare in termini di *social justice* e a chiedersi quali pratiche *socially-just* possano essere incoraggiate per affrontare concretamente il meccanismo della riproduzione delle disuguaglianze sociali.

“One student might get one opportunity and then the next student won't get anything like that” (p. 1): con questa affermazione apre la riflessione di Groves e colleghi (2021) che indagano i limiti nell'accesso a una CE di qualità con particolare riferimento agli studenti con svantaggio socioculturale. Gli autori evidenziano come, purtroppo, nel contesto scolastico spesso l'unica opportunità di CE sia fornita, individualmente, da consulenti con cui non sempre gli studenti riescono ad attivare una connessione proficua con il risultato di perdere la sola possibilità di supporto loro offerta.

Il tema dell'accesso e la riflessione sui fattori che possono favorirlo o ostacolarlo, è oggetto anche del lavoro di Itano-Boase e colleghi (2021) con riferimento al *work-integrated learning* (WIL) nel contesto canadese. Gli autori partono dalla premessa che “it is unclear whether diverse students also encounters systemic barriers to accessing WIL programs prior to their placement” (p. 255) e indagano i fattori che ostacolano le organizzazioni nell'offrire opportunità di WIL che possano definirsi inclusive. Da un lato, gli autori hanno rilevato differenze significative rispetto all'accesso, con una sottorappresentanza della popolazione femminile rispetto a quella maschile e delle persone con disabilità, soprattutto in area STEM e business. Al contempo, sul fronte organizzativo, il team di ricerca ha rilevato da parte dei referenti intervistati un certo grado di consapevolezza rispetto alla necessità di rendere le opportunità di WIL più inclusive, rilevando tuttavia la mancanza di politiche interne che facilitino tale processo. Secondo gli autori, esso tenderebbe a permanere nelle mani del singolo recruiter che agirebbe “as a gatekeeper to set the conditions and/or influence students across the WIL programs” (Itano-Boase et al., 2021, p. 265).

Tale aspetto si ripercuote anche su quella che Davis e colleghi (2020) definiscono *workplace dignity*, definita con riferimento a come “people feel, think and behave in

relation to the worth or value of themselves and other” (Royal College of Nursing, 2008, p. 1). Gli autori individuano fattori individuali, relazionali e/o organizzativi potenzialmente ostacolanti o facilitanti. A livello individuale, fattori ostacolanti hanno a che vedere, ad esempio, con un limitato livello di auto-efficacia e di fiducia nelle proprie competenze da parte degli studenti, che rispondono dunque timidamente e con insicurezza alle richieste che pervengono dal contesto professionale e, sul fronte dei supervisori, con abusi esercitati nei termini di atteggiamenti aggressivi, eccessivo carico di lavoro attribuito, aspettative non realistiche rispetto al contributo che gli studenti possono apportare. Dal punto di vista relazionale, il focus è proprio sulla relazione studente-supervisore che può concretizzarsi in una relazione fortemente gerarchica e formale o al contrario in una relazione estremamente informale e alla pari, come fattore quindi di ostacolo o a supporto di una relazione di fiducia e collaborazione. Sul fronte organizzativo, la cultura organizzativa, la gestione del tempo e i servizi di accompagnamento agli studenti (ad esempio per riflettere e condividere l’andamento dell’esperienza) possono fare la differenza. Gli autori individuano dunque nell’opportunità di prendere parte a programmi preparatori pre-WIL, che avvino sia gli studenti che i supervisori nell’affrontare le esperienze di *work experience*, e nella capacità di feedback dei supervisori, due fattori chiave per contribuire a positive esperienze di *workplace dignity* da parte degli studenti.

Quali strategie scuole ed università possono attivare per facilitare l’accesso ai servizi correlati? Quali metodi?

Dall’analisi dei contributi, è possibile rintracciare strategie e metodi mirati proposti dagli autori, che possono essere aggregati, sulla base del tema/problema di ricerca, dell’obiettivo dello studio/ricerca e delle conclusioni a cui gli autori sono giunti intorno a dei nodi di attenzione ben precisi, di seguito descritti.

Cambio di direzione.

Sul tema, è in particolare il contributo di Thomsen (2014) ad interrogarsi sulle strategie più idonee a raggiungere i beneficiari potenziali di azioni di *career guidance*. Con particolare riferimento, tra gli altri target presi in considerazione, ai lavoratori di un’azienda e alla loro disattesa partecipazione ad opportunità di orientamento, l’autore si interroga sulla “non participation as an agent of change” (p. 69) che ha sollecitato i consulenti a raggiungere i lavoratori direttamente in fabbrica, approcciandoli come gruppo anziché come singoli modificando così sia il setting (dallo studio alla fabbrica), che l’approccio (da individuale a di gruppo). Il contributo si interroga dunque sulla necessità di integrare azioni di *guidance* nella vita quotidiana dei potenziali beneficiari e nei luoghi in cui operano, capovolgendo la direzione dell’intervento (non è il beneficiario che si rivolge al servizio, ma il servizio che raggiunge il beneficiario).

Anche lo studio di Groves e colleghi (2021) ha ipotizzato che un cambio di direzione nella relazione consulente/orientatore e, in questo caso, studenti, possa risultare benefico per un ampliamento della partecipazione a programmi di CE. Più precisamente gli studiosi evidenziano la centralità di uno spostamento dal formale – e dalla formalità di una consulenza che si realizza nel contesto scolastico – al non formale – fondato sulla costruzione di una relazione più prossima del consulente con gli studenti e che faccia maggiormente leva sulla fiducia. Al contempo, si segnala, come ormai evidenziano gli studi sulla *career education* (Del Gobbo, 2021; ELGPN-European Lifelong Guidance Policy Network, 2015) la centralità che la scuola tutta sia coinvolta nei processi di *guidance*, riconoscendo un ruolo e una responsabilità cruciali agli insegnanti e agli input che possono offrire a partire dalle loro discipline di riferimento.

Un cambio di direzione viene sollecitato anche da Skovhus e Poulsen (2021) che invitano ad un ampliamento del focus di attenzione della CE oltre quello ristretto e circoscritto alla scelta, sia essa formativa e/o professionale. Come già nel 2004 l'Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) aveva affermato, “too often services fail to develop people’s career management skills, but focus upon immediate decisions” (p. 3). Gli autori sottolineano la centralità della *libertà* di scelta, ben oltre un’enfasi su *cosa* le persone raggiungono in termini di successo e dunque sugli *outcome*, quanto più sul processo che conduce alla scelta e sulle garanzie che il soggetto possa scegliere tra molteplici opportunità.

Networking.

Il tema del networking e precisamente della partnership università-comunità emerge chiaramente nel contributo teorico di Kenny e colleghi (2019). Il team di ricerca statunitense si è infatti interrogato sul ruolo chiave della *Career Development Education* nel preparare i giovani ad affrontare i rischi di marginalizzazione in un mondo del lavoro che cambia repentinamente. La critica che gli autori muovono ai tradizionali e più noti modelli teorici che hanno guidato e continuano ad orientare proposte di *guidance* (dal modello di Super a quello di Savickas) è di non accordare sufficiente rilievo a fattori ecologici e di identità sociale quali il genere, la nazionalità, la classe sociale di appartenenza, l’etnia, etc. focalizzandosi primariamente su fattori individuali e interni.

Con riferimento alle risorse analizzate, la dimensione del *networking*, definita nei termini di *collaborative multi-stakeholders partnership*, viene identificata anche da Groves e colleghi (2021) che includono università, provider dell’istruzione professionale, organizzazioni e comunità come soggetti chiave di questa partnership. E a riguardo, Robertson e Egdell (2018) concludono la loro riflessione teorica evidenziando la centralità di un focus sul *career development* come *collective practice* resa possibile dal contributo attivo della comunità e dei suoi attori.

Programmi ampi e precoci.

Too little, too late è quanto evidenziano Moote & Archer (2018) in merito ai programmi di CE di cui gli studenti coinvolti nell’indagine hanno beneficiato: troppo brevi e avviati troppo tardi nel loro percorso di studio. Nel progetto di ricerca da loro condotto, che ha coinvolto studenti di 15-16 anni e genitori, il 20% dei ragazzi ha dichiarato che il supporto fornito in termini di CE fosse obbligatorio e solo 4 degli intervistati ha affermato di aver incontrato il *career counselor* più di una volta. I ricercatori hanno così raccolto un interesse esplicito verso “more, earlier and longer term careers education” (Moote & Archer, 2018, p. 198).

Programmi mirati a target specifici

Crawford-Lee e Wall (2018) si interrogano sulla centralità di allestire opportunità di WRL nell’ambito dell’istruzione terziaria che coinvolgano target specifici quali *older workers* e piccole e medie imprese, integrando i costrutti di equità e inclusione anche nei processi di *work-based learning*. Allo stesso modo, Mallozzi e Drewery (2019) si focalizzano su studenti e studentesse della comunità LGBTQ+ e sulla loro partecipazione a programmi di WRL. Quanto inclusiva può definirsi la loro esperienza nei contesti professionali, a partire dalla fase di selezione a quella di svolgimento di una *work experience*? Come supervisor e personale degli uffici responsabili di organizzare e gestire le relazioni tra partner formativo e professionale possono facilitare esperienze di inclusione e non di esclusione?

Il focus programmi e strategie mirate a target specifici caratterizza anche lo studio condotto da Magnano e colleghi (2021) che hanno indagato approcci e strategie di *career development* rivolti a migranti e rifugiati, ancora oggetto, secondo gli autori, di limitata attenzione.

Un altro target a cui si rivolgono specificamente ben quattro tra i contributi selezionati è quello degli *international students*. La riflessione, peculiare ai contributi di origine australiana, porta sulle opportunità di accesso a CE e WRL da parte degli studenti internazionali, con l'obiettivo di assicurare loro un accesso equo sia a opportunità di placement che ad iniziative di WRL che non necessariamente prevedono un periodo di permanenza nel contesto professionale. Si pensi ad esempio alla realizzazione di portfoli, *mock interview*, programmi di simulazione che possono comunque risultare meno accessibili agli studenti internazionali (Andrew, 2020). Sono in particolare Wall, Tran, e Soejatminah (2017) a sottolineare la ridotta disponibilità di studi che indagano l'accesso degli studenti internazionali alle opportunità di WIL e la necessità, dunque, di approfondire le difficoltà che essi incontrano, ad esempio, in termini di competenze linguistiche o problematiche relative ai visti per la permanenza. Viene così enfatizzato il ruolo chiave di fasi preparatorie affinché gli studenti, da un lato, non accolgano passivamente tali situazioni discriminatorie come parte integrante della loro esperienza internazionale e dall'altro, riconoscano e valorizzino tutte le risorse che possono risultare loro preziose per supportarli, come ad esempio la possibilità di rivolgersi a tutor dedicati (Wall, Tran, & Soejatminah, 2017).

Il tema dell'accesso degli studenti internazionali alle *work experience* è, ancora una volta, il focus del contributo di Tran e Soejatminah (2017) che hanno rilevato in un ridotto supporto da parte dell'università un fattore chiave nel facilitare o nell'ostacolare l'accesso stesso e soprattutto il pieno e completo svolgimento dei periodi di permanenza nel contesto professionale. Accanto al ruolo dell'università, Hammersley, Lloyd, e Bilous (2018) valorizzano i processi di collaborazione e coprogettazione con *international community partners* proprio con l'obiettivo di promuovere opportunità di WIL a livello internazionali che si basino su un processo di progettazione collaborativa con le organizzazioni partner.

Lo stesso target, ma con riferimento al contesto tedesco, è invece al centro del contributo di Waibel, Petzold, e Rüger (2018) che hanno indagato le ricadute positive di esperienze di WIL all'estero sullo stato occupazionale degli studenti. La stessa riflessione emerge dal territorio canadese grazie al lavoro di Paris e Biggs (2018), guidati dalla convinzione che "learning abroad – in classroom or in work traineeships – builds knowledge that will help the next generation of leaders extend Canada's global reach" (p. 146).

Strategie e metodi allineati agli obiettivi e al target specifico

Dal punto di vista metodologico, Qian e colleghi (2018) hanno indagato i benefici percepiti da studenti e studentesse con disabilità cognitive che hanno usufruito di un modello di coaching progettato per accompagnare la transizione dall'istruzione secondaria, e da un ambiente di apprendimento maggiormente diretto dalla scuola, all'istruzione terziaria, e ad un ambiente di apprendimento che fa maggiormente leva sulla responsabilità individuale dello studente. Accanto alla progettazione mirata su beneficiari specifici, il contributo si focalizza sulla rilevanza di metodi e strategie *allineate* agli obiettivi e al target stesso. Sempre il coaching, con particolare riferimento al *Collective Career Coaching Model*, è stato proposto da Meldrum (2021) per superare l'approccio one-to-one prevalente nei programmi di career guidance e per enfatizzare "the collective empowerment and social justice potential of group work" (p. 214), richiamando Hooley e Sultana (2016) e Thomsen (2012).

Nello studio precedentemente citato di Magnano e colleghi (2021) è stato proposto lo strumento di *career assessment My System of Career Influences* (McMahon, Watson, & Patton, 2013) con l'obiettivo di accompagnare i beneficiari su quattro livelli di riflessione: "thinking about who I am", "thinking about people around me", "thinking about society and my environment", e "thinking about the past, present, and future" (Magnano, et al., 2021).

Nel contesto australiano, infine, Valencia-Forrester e colleghi (2019) indagano le strategie più idonee ad assicurare che tutti gli studenti possano equamente beneficiare del potenziale trasformativo di opportunità quali *service learning* (SL) e WIL. *The WIL report* del 2009, infatti, mette in evidenza come "international, employed students, students with family responsibilities, students from lower socioeconomic background, those with a disability, Indigenous students, and those from regional and remote areas" (Patrick et al., 2009, p. 24) subiscano problematiche di equità e accesso. Numerose sono le strategie evidenziate dagli autori per supportarli: dall'offrire corsi ad accesso flessibile e materiali di supporto online, al fornire materiali in lingua inglese e supporto dal punto di vista culturale per contrastare le barriere linguistiche e culturali, dall'offrire un'ampia selezione di opportunità di placement basate su ambienti e *learning outcome* vari e molteplici, al fornire supporto economico (Valencia-Forrester et al., 2019). Offrire opportunità di SL a distanza, che consentano dunque di superare il problema della mobilità e rafforzare la relazione docenti-territorio vengono inoltre identificate come strategie operative di inclusione nei progetti di SL e WIL.

Come favorire processi di valutazione di effetti e impatti dei programmi, progetti e azioni di CE e WRL?

I contributi indagati, seppur in numero ridotto, sottolineano efficacemente anche la centralità che adeguati processi di valutazione, rigorosi e sistematici, dei programmi, progetti o interventi di CE e/o WRL possono rivestire con l'obiettivo di identificare gli effetti diretti e collaterali da essi prodotti oltre che gli impatti a livello sociale ed economico che possono essere in grado di favorire. Con riferimento ai progetti di SL e WIL, Valencia-Forrester e colleghi (2019), infatti, sottolineano la centralità di procedure di revisione dei progetti stessi per migliorarli e monitorare la rispondenza ai criteri dati.

Il tema della valutazione degli *outcome* di programmi di CE è stato preso in considerazione da Lee e colleghi (2021) nel contesto della Corea del Sud con l'obiettivo di indagare se la partecipazione ad opportunità offerte dalla scuola possa contribuire alla riduzione delle disuguaglianze socioeconomiche rilevate in fase di accesso. Come evidenziano, infatti, gli autori, "despite ample evidence of socio-economic gap in career development of adolescents, surprisingly, few empirical studies have taken a closer look at educational gap in outcomes of career education" (Lee et al., 2021, p. 2). Il team di ricerca sudcoreano ha indagato quanto il background socioeconomico di provenienza si ripercuota sul livello di sviluppo di competenze di *career development* degli studenti evidenziando come il livello di soddisfazione rispetto alle opportunità beneficate sia positivamente correlato allo sviluppo delle competenze stesse e mitighi la relazione con il livello di istruzione della famiglia di provenienza. I ricercatori evidenziano dunque come per offrire una soddisfacente CE, che contribuisca ad interrompere meccanismi di riproduzione sociale, le scuole debbano personalizzarne le modalità di erogazione, i metodi e i contenuti in risposta ai bisogni degli studenti e considerando il loro stadio di *career development* (Lee et al., 2021).

3. Conclusioni

I contributi analizzati, seppur in numero ridotto, consentono di mettere a fuoco alcuni nodi critici relativamente all'accesso alla proposta di CE e WRL, sia con riferimento alla scuola secondaria (meno rappresentata nelle risorse indagate) che all'istruzione terziaria.

Innanzitutto, come già anticipato in sede di scelta delle parole chiave per la selezione dei contributi, essi confermano l'adozione di una molteplicità di costrutti di riferimento che testimoniano una chiarezza terminologica ancora in via di costruzione. Se tale variabilità non incide negli impianti di ricerca scelti per indagare i temi dell'accesso e della partecipazione alle proposte testimoniate, tuttavia essa pare influenzare profondamente le declinazioni metodologiche che esse assumono nei contesti della scuola o dell'università, ad esempio accordando uno spazio più o meno ampio al dialogo con le organizzazioni e il mondo delle professioni o invece ai processi di riflessione e auto-valutazione dei partecipanti sulle loro prefigurazioni professionali, sulle loro motivazioni e propensioni, etc.

Su 22 contributi selezionati, è rilevante, inoltre, che i lavori specificamente concentrati proprio sui fattori che facilitano o ostacolano l'accesso siano solo quattro (Groves, et al., 2021; Itano-Boase et al., 2021; Moote & Archer, 2018; Sultana, 2014) di cui uno di natura concettuale (Sultana, 2014) e gli altri tre focalizzati rispettivamente focalizzati su scuola secondaria di primo e secondo grado, su scuola secondaria di secondo grado e infine istruzione terziaria, con un'attenzione distribuita su entrambi i target qui considerati. Il tema dell'equità nell'accesso e dell'inclusione in azioni di CE e WRL è inoltre maggiormente rintracciabile proprio con riferimento a quest'ultimo, e soprattutto a livello di università e contesto australiano. Sono ben otto infatti i contributi che si focalizzano su work experience, accesso a placement e WRL/WIL (Andrew, 2020; Davis et al., 2020; Hammersley, Lloyd, & Bilous, 2018; Itano-Boase et al., 2021; Mallozzi & Drevery, 2019; Tran & Soejatminah, 2017; Valencia-Forrester et al., 2019; Wall, Tran, & Soejatminah, 2017). È possibile che tale predominanza sia legata alla possibilità di basare gli studi sulle evidenze fornite dai database degli istituti formativi che consentono di descrivere il campione di studenti partecipanti e, in alcuni casi, anche il loro background socioeconomico e culturale. Più limitato da un punto di vista empirico il focus sull'accesso ad opportunità di CE, probabilmente perché ancora *too little, too late*, come evidenziato da Moote e Archer (2018) e dunque poco strutturate ed occasionali soprattutto a livello scolastico, rendendo così complesse l'acquisizione e la consultazione di dati di accesso e partecipazione.

Emerge poi chiaramente, una debolezza a livello di valutazione dei progetti. Su 22 contributi solo due (Lee et al., 2021; Valencia-Forrester et al., 2019) pongono la questione. Entrambi evidenziano come solo valutazioni continue e strutturate possano contribuire ad un ampliamento e ad un miglioramento delle azioni in essere. Probabilmente, anche su questo fronte, soprattutto per quanto riguarda la CE, il tema già posto dell'occasionalità e limitatezza delle pratiche contribuisce fortemente alla debolezza di tale dimensione.

I temi dell'equità e dell'inclusione nell'accesso e nella partecipazione a programmi, progetti, azioni di CE e/o WRL emergono così strettamente connessi alla sistematicità e alla strutturazione degli interventi stessi, soprattutto con riferimento alla *Career Education*. Non è solo la chiarezza terminologica e concettuale, dunque, a richiedere investimento in termini di studio e di ricerca, ma anche la progettazione di pratiche che la letteratura descrive ben lungi dall'essere messe a sistema. Se *work experience* e opportunità di WRL infatti, soprattutto a livello universitario, costituiscono ormai una proposta strutturata e composita, seppur ancora non equamente accessibile, l'accesso alla *Career Education*

presenta ancora ostacoli consolidati e complessi da superare che vedono studenti e studentesse, target prevalente di riferimento di questa analisi, ancora troppo vincolati da fattori individuali e sociali che solo una proposta più ampia, articolata e prolungata potrebbe contrastare offrendo altresì opportunità di studio e di ricerca empirica che risultano ancora limitate o di livello per lo più concettuale.

Riferimenti bibliografici

- Andrew, L. (2020). Ensuring Equitable Work-Integrated Learning Opportunities for International Students. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(4), 13.
- Archer, L., & Dewitt, J. (2017). Participation in informal science learning experiences: The rich get richer? *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 7(4), 356–373. <https://doi.org/10.1080/21548455.2017.1360531> (ver. 15.03.2022).
- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., et al. (2012). Science Aspirations, Capital, and Family Habitus: How Families Shape Children's Engagement and Identification With Science. *American Educational Research Journal*, 49(5), 881–908. <https://doi.org/10.3102/0002831211433290> (ver. 15.03.2022).
- Bimrose, J., Brown, A., Barnes, S-A., & Hughes, D. (2011). *The role of career adaptability in skills supply. Evidence report 35. Main report*. London: UK Commission for Employment and Skills.
- Blenkinsop, S., McCrone, T., Wade, P., & Morris, M. (2006). *How Do Young People Make Choices at 14 and 16? Research Report 773*. London: Department for Education and Skills.
- Coll, R. K., Eames, C., Paku, L., Lay, M., Ayling, D., Hodges, D., & Martin, A. (2008). Putting the 'integrated' in work-integrated learning. In *World Association of Cooperative Education Asia Pacific 2008 Conference: Work Integrated Learning (WIL): Transforming Futures, Practice... Pedagogy... Partnerships* (pp. 101-107). Australian Collaborative Education Network.
- Coll, R., & Zegwaard, K. (2011). The integration of knowledge in cooperative and work-integrated education programs. In R. Coll & K. Zegwaard (Eds.), *International handbook of cooperative and workintegrated education* (pp. 297-304). Lowell, MA: World Association for Cooperative Education.
- Commission of the European Communities (2000). *Memorandum on lifelong learning*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11047> (ver. 15.03.2022).
- Cooper, L., Orrell, J., & Bowden, M. (2010). *Work integrated learning: A guide to effective practice*. London: Routledge.
- Council of the European Union (2004). *Draft resolution of the council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on strengthening policies, systems and practices in the field of guidance throughout life in Europe*. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST%209286%202004%20INIT/EN/pdf> (ver. 15.03.2022).

- Council of the European Union (2008). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies. *Official Journal of the European Union*, 2008/C 319/02. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=IT) (ver. 15.03.2022).
- Crawford-Lee, M. S. & Wall, T. (2018). Sustainability 2030: a policy perspective from the University Vocational Awards Council. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 8(3), 233–242.
- Davis, C., King, O. A., Clemans, A., Coles, J. et al. (2020). Student dignity during work-integrated learning: a qualitative study exploring student and supervisors' perspectives. *Advances in Health Sciences Education*, 25(1), 149–172.
- Del Gobbo, G. (2021). Early Career Education: verso nuove prospettive di orientamento formativo. In G. Del Gobbo, D. Frison, & G. Galeotti, *Early Career Education. Strategie e prospettive di orientamento* (pp. 39-80). Lecce: Pensa Multimedia.
- Del Gobbo, G., Frison, D., & Galeotti, G. (2021). *Early Career Education. Strategie e prospettive di orientamento*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dirkx, J. M. (2011). Work-Related Learning in the United States: Past Practices, Paradigm Shifts, and Policies of Partnerships. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Eds.), *The Sage Handbook of Workplace Learning* (pp. 293-306). Los Angeles, CA: Sage.
- EC. European Commission (2020). *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities. Final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- ELGPN. European Lifelong Guidance Policy Network (2015). *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)*. http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_CMS_tool_no_4_web.pdf (ver. 15.03.2022)
- European Parliament & Council of the European Union (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 2006/962/EC. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (ver. 15.03.2022)
- European Parliament & Council of the European Union (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 2008/C 111/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=IT) (ver. 15.03.2022).
- Frison, D. (2016). Esperienza e apprendimento: verso una didattica work-related. In M. Fedeli, V. Grion, D. Frison, (Eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 259-288). Lecce: Pensa Multimedia.

- Frison, D. (2021). Verso una Early Career Education: strategie e metodi per facilitarla. In G. Del Gobbo, D. Frison, & G. Galeotti, *Early Career Education. Strategie e prospettive di orientamento* (pp. 81-120). Lecce: Pensa Multimedia.
- Flouri, E. & Panourgia, C. (2012). *Do primary school children's career aspirations matter? The relationship between family poverty, career aspirations and emotional and behavioural problems. Working paper*. London: Centre for Longitudinal Studies.
- Galeotti, G. (2021). Early Career Education: un inquadramento teorico-metodologico. In G. Del Gobbo, D. Frison, & G. Galeotti, *Early Career Education. Strategie e prospettive di orientamento* (pp. 13-30). Lecce: Pensa Multimedia.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545–579.
- Groves, O., Austin, K., O'Shea, S., & Lamanna, J. (2021). 'One student might get one opportunity and then the next student won't get anything like that': Inequities in Australian career education and recommendations for a fairer future. *The Australian Educational Researcher*, 1–18.
- Hammersley, L., Lloyd, K., & Bilous, R. (2018). Rethinking the expert: Co-creating curriculum to support international work-integrated learning with community development organisations. *Asia Pacific Viewpoint*, 59(2), 201–211.
- Hooley T. (2015). *Emancipate yourselves from mental slavery. Self-actualisation, social justice and the politics of career education*. Presented at the Tristram Hooley's inaugural professorial lecture, Derby, UK.
- Hooley, T., & Sultana, R. G. (2016). Career guidance for social justice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 36(1), 2–11. <https://doi.org/10.20856/jnicec.3601> (ver. 15.03.2022).
- Howard, K. A., Kimberly, A. S., Flanagan, S., Castine, E., & Walsh, M. E. (2015). Perceived influences on the career choices of children and youth: an exploratory study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15(2), 99–111. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9298-2> (ver. 15.03.2022).
- ICCDPP. International Centre for Career Development and Public Policy (2019). *Investing in career guidance: joint statement of OECD, ILO, UNESCO, The European Commission and its agencies ETF and CEDEFOP*. <https://www.iccdpp.org/investing-in-career-guidance-joint-statement-of-oecd-ilo-unesco-the-european-commission-and-its-agencies-etf-and-cedefop-december-2019/> (ver. 15.03.2022).
- Itano-Boase, M., Wijesingha, R., Cukier, W., Latif, R., & Hon, H. (2021). Exploring Diversity and Inclusion in Work-Integrated Learning: An Ecological Model Approach. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 22(3), 253–269.
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Liang, B., Klein, T., & Etchie, Q. (2019). Applying the psychology of working theory for transformative career education. *Journal of Career Development*, 46(6), 623–636.
- Lee, Y., Lee, G., Kim, J., & Lee, M. (2021). Equity in career development of high school students in South Korea: The role of school career education. *Education Sciences*, 11(1), 20.

- Machi, L. A., & McEvoy, B. T. (2016). *The literature review: Six steps to success*. Los Angeles, CA: Corwin.
- Magnano, P., Zarbo, R., Zammitti, A., & Sgaramella, T. M. (2021). Approaches and strategies for understanding the career development needs of migrants and refugees: the potential of a systems-based narrative approach. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1–21.
- Mallozzi, R., & Drewery, D. (2019). Creating Inclusive Co-Op Workplaces: Insights from LGBTQ+ Students. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 20(3), 219–228.
- McMahon, M., Watson, M., & Patton, W. (2013). *My system of career influences MSCI (Adult): A qualitative career assessment reflection process: facilitator's guide*. AU: Australian Academic Press.
- Meldrum, S. (2021). Group career coaching—A critical pedagogical approach. *The Journal for Specialists in Group Work*, 46(2), 214–225.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). *Linee Guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Orientamento scolastico, universitario e professionale*. https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/cm43_09.html (ver. 15.03.2022).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee Guida in materia di orientamento permanente*. https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf (ver. 15.03.2022).
- Moote, J., & Archer, L. (2018). Failing to deliver? Exploring the current status of career education provision in England. *Research Papers in Education*, 33(2), 187–215.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. OECD Publications. <https://www.oecd.org/edu/innovation-education/34060761.pdf> (ver. 15.03.2022).
- Paris, R., & Biggs, M. (2018). Why Canada needs a global education strategy. *International Journal*, 73(1), 146–157.
- Patrick, C.-j., Peach, D., Pocknee, C., Webb, F. et al. (2009). *The WIL (Work Integrated Learning) report: A national scoping study*. AU: Queensland University of Technology.
- Qian, X., Clary, E., Johnson, D. R., & Echternacht, J. K. (2018). The Use of a Coaching Model to Support the Academic Success and Social Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in Community and Technical College Settings. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(3), 193–208.
- Robertson, P. J., & Egdell, V. (2018). A capability approach to career development: An introduction and implications for practice. *Australian Journal of Career Development*, 27(3), 119–126.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212–217.

- Royal College of Nursing (2008). *The RCN's definition of dignity*. London: RCN. <https://www.rcn.org.uk/professional-development/publications/pub-003298> (ver. 15.03.2022).
- Skovhus, R. B., & Poulsen, B. K. (2021). A broader educational and vocational outlook in compulsory education has consequences for social justice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21(2), 465–480.
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and work*, 25(2), 225–248.
- Sultana, R. G. (2014). Pessimism of the intellect, optimism of the will? Troubling the relationship between career guidance and social justice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 5–19.
- Thomsen, R. (2012). *Career guidance in communities*. Aarhus University Press.
- Thomsen, R. (2014). Non-participation in guidance: An opportunity for development? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 61–76.
- Tracey, T. J. G. (2001). The development of structure of interests in children: Setting the stage. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 89–104.
- Tran, L. T., & Soejatminah, S. (2017). Integration of work experience and learning for international students: From harmony to inequality. *Journal of Studies in International Education*, 21(3), 261–277.
- Valencia-Forrester, F., Patrick, C. J., Webb, F., & Backhaus, B. (2019). Practical Aspects of Service Learning Make Work-Integrated Learning Wise Practice for Inclusive Education in Australia. *International Journal of Work-Integrated Learning* (1), 31–42.
- Waibel, S., Petzold, K., & Rüger, H. (2018). Occupational status benefits of studying abroad and the role of occupational specificity—A propensity score matching approach. *Social Science Research*, 74, 45–61.
- Wall, T., Tran, L. T., & Soejatminah, S. (2017). Inequalities and agencies in workplace learning experiences: international student perspectives. *Vocations and Learning*, 10(2), 141–156.
- Watts, A. G. & Sultana, R. G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2/3), 105–122.
- Whiston, S. C., Li, Y., Goodrich Mitts, N., & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175–184.