

**POLITICHE
DEL LAVORO**

IL LAVORO CAMBIA E I GIOVANI CHE FANNO?

**Tra struttura, aspirazioni
e percezioni**

**A cura di
Sonia Bertolini
Camilla Borgna
Sara Romanò**



FrancoAngeli 

Collana di Politiche del lavoro

La collana editoriale Politiche del lavoro, avviata nel 1985, si propone di diffondere materiali di analisi, ricerca e documentazione sulle politiche locali del lavoro. La scelta della dimensione locale come asse di riferimento non è casuale: essa è frutto della convinzione, sempre più diffusa in Europa, che l'efficacia delle politiche del lavoro è maggiore se vi è una diretta responsabilizzazione dei soggetti locali (istituzioni e parti sociali). Nel nostro Paese questa scelta, assume ancora maggior rilievo alla luce del decentramento di poteri alle Regioni ed agli Enti locali in materia di collocamento, servizi per l'impiego e politiche attive del lavoro, disciplinato dal decreto legislativo 23 dicembre 1997, n. 469.

La collana ospita quindi studi e ricerche nonché contributi originali su temi ed esperienze rilevanti per le politiche del lavoro attuate in sede locale.

La collana è diretta da Pier Antonio Varesi.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

<https://www.francoangeli.it/autori/21>

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

IL LAVORO CAMBIA E I GIOVANI CHE FANNO?

**Tra struttura, aspirazioni
e percezioni**

**A cura di
Sonia Bertolini
Camilla Borgna
Sara Romanò**

FrancoAngeli 

La presente pubblicazione è stata realizzata con il contributo del Dipartimento di Culture, Politica e Società dell'Università degli Studi di Torino e del Collegio Carlo Alberto di Torino.

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

INDICE

1. Risorse, strategie e capacità di aspirare dei giovani in un mercato del lavoro in trasformazione, di <i>Sonia Bertolini, Camilla Borgna e Sara Romanò</i>	pag.	11
1.1. Introduzione	»	11
1.2. Trasformazioni del mercato del lavoro e opportunità occupazionali per i giovani: uno sguardo di lungo periodo	»	12
1.3. Sovraistruzione e <i>mismatch</i> : rischi e strategie per farvi fronte	»	17
1.4. Percezioni, aspettative e strategie dei giovani che diventano adulti nel “nuovo” mercato del lavoro	»	24
2. Giovani e lavoro: attivazioni e primi ingressi tra 2010 e 2020, di <i>Alessandro Chiozza, Luca Mattei e Benedetta Torchia</i>	»	34
2.1. Premessa	»	34
2.2. Il campo di analisi	»	35
2.3. Le attivazioni	»	37
2.4. Gli individui attivati	»	48
2.5. I primi ingressi	»	50
2.6. Conclusioni	»	55
3. Lavoro e povertà dei giovani in Italia. Uno sguardo di lungo periodo su divari sociali e territoriali, di <i>Claudia Colombarolli, Marianna Filandri e Silvia Pasqua</i>	»	60
3.1. Introduzione	»	60

3.2. Il fenomeno dei working poor in Italia	pag.	62
3.3. Le conseguenze della pandemia	»	66
3.4. Dati	»	69
3.5. Principali risultati	»	70
3.6. Conclusioni	»	75
4. Le disuguaglianze generazionali sul mercato del lavoro nell'ottica delle classi sociali, di Pasquale di Padova	»	79
4.1. Introduzione	»	79
4.2. Dati e metodi	»	81
4.3. Risultati	»	83
4.4. Conclusioni	»	97
5. I lavori artigiani tra tradizione e innovazione. Una sfida per i giovani, di Massimo Tamiatti	»	102
5.1. Introduzione	»	102
5.2. Nuovo artigianato nella struttura occupazionale piemontese	»	102
5.3. Passaggio generazionale, artigianato e giovani	»	111
5.4. Considerazioni finali	»	118
6. La sovra-istruzione e il mismatch di competenze globali e trasversali degli ingegneri dal punto di vista della percezione delle aziende, di Valeria Breuker	»	120
6.1. Introduzione	»	120
6.2. Background teorico	»	121
6.3. Ipotesi di ricerca	»	125
6.4. Strategia analitica	»	125
6.5. Le aziende trentine	»	126
6.6. Le competenze più richieste dalle aziende trentine	»	127
6.7. Cosa manca ai giovani ingegneri che si affacciano al mercato del lavoro	»	128
6.8. Il ruolo delle università	»	129
6.9. Mismatch di competenze tra giovani ingegneri e aziende del Trentino	»	130
6.10. Conclusioni e discussione	»	133

7. I laureati nel mercato del lavoro. Uno studio sui tirocini e la coerenza occupazionale , di <i>Sara Romanò, Silvia Ghiselli e Claudia Girotti</i>	pag. 138
7.1. Introduzione	» 138
7.2. I tirocini: cosa sono e quanto sono diffusi tra i laureati	» 140
7.3. La letteratura: le teorie sulla sovra-istruzione e i precedenti studi sul ruolo dei tirocini	» 142
7.4. La ricerca: i dati e il metodo	» 146
7.5. Risultati	» 149
7.6. Conclusioni	» 155
8. Strategie di acquisizione delle competenze attraverso percorsi di formazione online , di <i>Valentina Goglio e Sonia Bertolini</i>	» 158
8.1. Introduzione	» 158
8.2. Quadro teorico	» 159
8.2.1. Conoscenza e competenze	» 159
8.2.2. Competenze e struttura del mercato del lavoro	» 160
8.3. Perché iscriversi a un MOOC	» 162
8.3.1. Motivazioni e condizione occupazionale	» 164
8.4. Dati e metodo	» 166
8.5. Risultati	» 167
8.5.1. Per curiosità o per lavoro?	» 168
8.5.2. Strategie e struttura del mercato del lavoro	» 172
8.6. Conclusioni	» 173
9. Il lavoro che farai da grande lo farai per tutta la vita? L'accesso al mondo del lavoro nelle aspirazioni video-narrate dai giovani modenesi , di <i>Antonella Capalbi, Eleonora Costantini, Giulia Piscitelli e Tommaso Fabbri</i>	» 177
9.1. Introduzione	» 177
9.2. La «capacità di aspirare» come paradigma di riferimento	» 178
9.3. Il video come strumento di <i>voice</i>	» 182
9.4. I laboratori nelle scuole: campione, dati e contesto	» 184
9.5. La survey: alcuni risultati	» 187
9.6. La simulazione di un colloquio di lavoro nei prodotti video degli studenti	» 190

9.7. Conclusioni	pag.	196
10. Lavoro giovanile nei servizi al cliente e transizione all'età adulta , di <i>Annalisa Dordoni</i>	»	199
10.1. Le “sfide strutturali” da affrontare	»	199
10.2. Transizione alla vita adulta e progettualità di vita	»	201
10.3. Il lavoro giovanile nel <i>retail</i>	»	204
10.4. Precarietà del lavoro e crisi della narrazione del futuro	»	206
10.5. Considerazioni e prospettive dopo la pandemia di Covid-19	»	216
11. Un traguardo, tante strade. Giovani, lavoro e transizione alla vita adulta , di <i>Ciro Cangiano e Rosalba Sarnataro</i>	»	220
11.1. Premessa	»	220
11.2. Diventare adulti nella società contemporanea	»	222
11.2.1. Uno sguardo al contesto della ricerca	»	224
11.3. I giovani e i loro percorsi verso l'età adulta a Napoli	»	226
11.3.1. Gli <i>esploratori</i>	»	227
11.3.2. Gli <i>affannati</i>	»	229
11.3.3. I <i>precoci per difetto</i>	»	231
11.4. Considerazioni conclusive	»	233
12. Diventare adulti: risorse e ostacoli per l'indipendenza abitativa , di <i>Valentina Joffre e Manuela Michellini</i>	»	238
12.1. Introduzione	»	238
12.2. L'uscita dalla famiglia di origine, differenze di genere e generazione	»	240
12.2.1. Le scelte abitative	»	244
12.3. I giovani in famiglia. Le cause di una giovinezza prolungata	»	245
12.3.1. Un percorso reversibile: i rientri nella famiglia	»	247
12.3.2. Le intenzioni di uscita	»	249
12.4. L'autonomia abitativa tra aspettative e realizzazione	»	250

13. Single ma non soli? Percezione della difficoltà economica dei giovani in Italia , di <i>Marianna Filandri, Silvia Pasqua, Eleonora Priori e Violetta Tucci</i>	pag.	259
13.1. Introduzione	»	259
13.2. Le difficoltà economiche dei giovani	»	261
13.3. Il ruolo degli aiuti	»	264
13.4. Il sostegno al reddito per i giovani	»	265
13.5. Dati e metodo	»	267
13.6. Risultati principali	»	269
13.7. Conclusioni	»	273

8. STRATEGIE DI ACQUISIZIONE DELLE COMPETENZE ATTRAVERSO PERCORSI DI FORMAZIONE ONLINE

di *Valentina Goglio** e *Sonia Bertolini**

8.1. Introduzione

Il presente capitolo intende fare luce su alcune delle strategie messe in campo dai giovani nell'ambito del proprio percorso formativo. Nel contesto dell'“economia della conoscenza” e della “4° Rivoluzione Industriale”, istruzione e formazione rivestono un ruolo fondamentale nella costruzione di un proprio percorso di transizione al mercato del lavoro e di mobilità all'interno di esso. Pertanto, la formazione continua diventa uno degli ambiti su cui i giovani possono fare leva per far fronte alle difficoltà di transizione alla vita adulta, consapevoli del contributo che questa può dare nel mantenere un elevato livello di occupabilità in un mercato del lavoro competitivo e in rapida evoluzione. Investire in formazione continua può rappresentare una strategia di fronteggiamento dell'insicurezza lavorativa che deriva, per i lavoratori in posizioni temporanee, dal susseguirsi di molteplici lavori in settori professionali affini ma che possono riguardare mansioni diverse. Dall'altro lato, anche nel caso di lavoratori in posizioni stabili, l'insicurezza può avere origine dalla rapida evoluzione delle mansioni e delle competenze richieste in un contesto di incremento dell'uso delle tecnologie ICT.

Nell'attuale mercato del lavoro vi è infatti una proliferazione di professioni e contratti che variano nel tempo, così come sono in rapida evoluzione anche le pratiche organizzative, come ha dimostrato il repentino passaggio al lavoro da remoto durante la pandemia da COVID-19. In tale contesto diventa quindi rilevante la capacità di adattarsi all'evoluzione delle professioni, e la formazione volta a sviluppare competenze specifiche e competenze trasversali assume un ruolo centrale nel supportare i giovani lavoratori e lavoratrici in queste transizioni.

* Università degli Studi di Torino.

Questo studio è stato finanziato dal programma H2020-MSCA-IF-2016, nell'ambito del progetto MOOC_DaSI (GA nr. 750242).

Il presente saggio esamina il contributo che la formazione online può dare in questa direzione, concentrandosi in particolare su una forma molto popolare e di recente evoluzione come i corsi online denominati Massive Open Online Courses (MOOCs). I MOOCs sono corsi online di livello universitario, focalizzati su un singolo argomento, sono di lunghezza variabile (da un minimo di 1 a un massimo di 16 settimane), comprendono videolezioni online, esercizi di autovalutazione e la possibilità di accedere a un certificato di completamento del corso (non riconosciuto formalmente). I MOOCs sono diventati molto popolari negli USA a partire dal 2012, grazie a una copertura mediatica che ne esaltava le caratteristiche di gratuità e flessibilità. Si sono poi diffusi in tutto il mondo attraverso diverse piattaforme online che danno accesso a una moltitudine di corsi a titolo gratuito o a costi molto ridotti (es. circa 50€ a corso, oppure circa 150€/anno). Nel corso del 2020, in corrispondenza delle misure di lockdown legate alla pandemia da COVID-19 che hanno interessato diversi paesi in tutto il mondo, i MOOCs hanno vissuto una seconda ondata di interesse, sui media ma anche e soprattutto in termini di incremento di utenti registrati (si pensi che nel solo mese di aprile 2020 i tre principali providers di MOOCs hanno registrato un numero di nuovi utenti pari a quelli registrati nell'intero anno 2019)¹.

Pertanto, i MOOCs rappresentano un tipo di formazione online ormai molto popolare, diffuso e in crescita, la cui analisi può contribuire a fornire nuovi e interessanti spunti di riflessione sui trend di evoluzione della formazione da un lato, ma anche, dall'altro lato, sulle strategie messe in atto dai lavoratori per rimanere competitivi nel mercato del lavoro. A tal fine il saggio presenta i risultati di un'indagine qualitativa condotta su un campione (non rappresentativo) di utenti registrati ai MOOCs residenti in Europa. Attraverso l'analisi di 18 interviste semi strutturate, questo lavoro metterà in luce le motivazioni che hanno portato gli intervistati a utilizzare i MOOCs come strumento di formazione continua e come li abbiano inseriti all'interno delle loro strategie di acquisizione di nuove competenze o di riqualificazione professionale.

8.2. Quadro teorico

8.2.1. Conoscenza e competenze

L'assunto alla base della teoria del capitale umano² è che livelli di istruzione più elevati siano associati a una maggiore produttività dei lavoratori,

¹ DHAWAL S., *By the Numbers: MOOCs During the Pandemic*, Class Central's MOOCReport, 2020 <<https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-pandemic/>> [accessed 18 August 2020].

² BECKER G.S., *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, University of Chicago Press, Chicago, 1964.

produttività che verrà ricompensata con salari più alti in un mercato del lavoro competitivo. In quest'ottica, le relazioni sociali ed economiche che si instaurano nei sistemi economici avanzati diventano sempre più complesse, e di conseguenza richiedono alla forza lavoro livelli di competenze sempre più elevati per far fronte a lavori e processi sempre più complessi e interconnessi. Becker ha anche distinto tra *competenze generali e competenze specifiche*. Le prime vengono acquisite in famiglia e nel sistema educativo e comprendono un'ampia gamma di competenze: cognitive, non cognitive e socio-emotive. Le seconde invece, sono competenze specifiche a un determinato compito, lavoro o occupazione in cui l'individuo è coinvolto e sono generalmente acquisite successivamente nel percorso educativo attraverso la formazione professionale o la formazione sul posto di lavoro. Mentre le competenze generali possono essere utili in una vasta gamma di occupazioni e lavori, il valore delle competenze specifiche è molto alto per il lavoro specifico che l'individuo svolge, ma possono rivelarsi irrilevanti in caso di cambio di mansione. Inoltre, le competenze specifiche implicano generalmente un ruolo attivo dei datori di lavoro o dei loro rappresentanti nella definizione di quali competenze specifiche sono richieste da un settore, occupazione o lavoro particolare³.

8.2.2. *Competenze e struttura del mercato del lavoro*

La letteratura mostra che, a seconda delle istituzioni educative nazionali e delle normative del mercato del lavoro, i meccanismi con cui l'istruzione viene ricompensata sul mercato del lavoro variano tra i paesi e sono specifici al contesto istituzionale⁴. A questo proposito, le teorie dei sistemi occupazionali⁵ e delle varietà di capitalismo⁶ possono contribuire a comprendere ulteriormente l'interrelazione tra sistemi educativi e mercato del lavoro. Infatti, i meccanismi di ritorno delle competenze possono variare a seconda della

³ GEBEL M., HEINECK G., *Returns to Education in the Life Course*, in *Research Handbook on the Sociology of Education*, ed. by Rolf Becker, Edward Elgar Publishing Cheltenham, UK; Northampton, MA, USA, 2019, pp. 454-75.

⁴ VAN DE WERFHORST H.G., Skill and Education Effects on Earnings in 18 Countries: The Role of National Educational Institutions, *Social Science Research*, 2011, 40(4): 1078-90 <<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.03.004>>.

⁵ FLIGSTEIN N., BYRKJEFLOT H., *The Logic of Employment Systems*, in *Social Differentiation and Social Inequality. Essays in Honor of John Pock*, ed. by James N. Baron, David B. Grusky, and Donald Treiman, Routledge, Cheltenham, UK; Northampton, MA, USA, 1996, pp. 11-35.

⁶ HALL P.A., SOSKICE D., *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford University Press, 2001.

struttura del sistema educativo e del grado di coordinamento del mercato del lavoro⁷.

Nelle economie di mercato coordinate (ad es. Germania, Austria, Svizzera) i diplomi professionali sono sviluppati nell'ambito di un sistema coordinato fra stato, sistemi educativi, imprese e associazioni dei datori di lavoro. In questi paesi vige un modello di struttura occupazionale che è stato definito "vocationalist", in cui la presenza di un sistema duale si accompagna anche allo stretto coinvolgimento dei sindacati nella regolamentazione del lavoro. In questo contesto i dipendenti sono incentivati a investire in competenze specifiche legate al settore o all'azienda in cui lavorano, in ragione della prevalenza di carriere interne all'interno di un'occupazione o di un'azienda. In questi contesti, la formazione fornisce competenze professionali specifiche, ha un elevato valore informativo in termini di capitale umano e capacità produttive del candidato o lavoratore, e svolge una funzione di segnalazione (*signalling*) della potenzialità del lavoratore ad essere formato (dal datore di lavoro). Tuttavia, nei paesi con sistemi a orientamento professionale e un mercato del lavoro strettamente regolamentato, è più probabile che queste stesse qualifiche professionali funzionino come credenziali per accedere a lavori qualificati. Possono quindi rappresentare un meccanismo di chiusura sociale⁸. I meccanismi di chiusura sociale tendono a essere più presenti nel modello professionale dei sistemi occupazionali in cui le associazioni professionali regolano l'accesso al mercato del lavoro, in particolare per i laureati e le scuole superiori. Un esempio tipico è il sistema delle Grandes Écoles in Francia, che forma le élite professionali e rilascia credenziali educative che funzionano secondo meccanismi di chiusura sociale⁹.

La classificazione dicotomica di Hall e Soskice tra economie di mercato liberali ed economie di mercato coordinate lascia da parte i modelli intermedi che sono stati successivamente classificati come economie di mercato miste o inclusi in modelli più dettagliati di varietà di capitalismo¹⁰. Ad esempio, i paesi dell'Europa meridionale (dove risiedono molti partecipanti alla ricerca) sono tipicamente classificati all'interno del modello del capitalismo mediter-

⁷ BOL T. et al., School-to-Work Linkages, Educational Mismatches, and Labor Market Outcomes, *American Sociological Review*, 2019, 84(2): 275-307 <<https://doi.org/10.1177/0003122419836081>>.

⁸ BOL T., van de WERFHORST H.G., Signals and Closure by Degrees: The Education Effect across 15 European Countries, *Research in Social Stratification and Mobility*, 2011, 29(1): 119-32 <<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.12.002>>.

⁹ BALLARINO G., *Sistemi formativi e mercato del lavoro*, in *La sociologia economica contemporanea*, ed. by Marino Regini, Laterza, Bari, 2007, pp. 231-57.

¹⁰ BOYER R., How and Why Capitalisms Differ, *Economy and Society*, 2005, 34(4): 509-57 <<https://doi.org/10.1080/03085140500277070>>.

raneo¹¹. In questi paesi la maggior parte delle competenze vengono acquisite attraverso meccanismi informali di formazione sul lavoro basati su un approccio ‘learning by doing’, mentre il settore professionale di istruzione e formazione post-secondaria rimane limitato, come limitato è il coinvolgimento dei datori di lavoro e delle loro relative associazioni di rappresentanza¹².

Dato questo contesto, nei mercati del lavoro dei paesi europei è probabile che la partecipazione ai MOOC venga premiata sulla base del loro valore di segnalazione. In questo contesto, i MOOC possono indicare una proattività generale degli studenti, la loro motivazione e capacità di apprendimento autonomo e di auto-formazione. Questi fattori costituiscono quindi segnali indiretti, per i datori di lavoro, di produttività e capacità dei candidati o dei lavoratori a formarsi nel corso dell’attività. Allo stesso tempo i MOOC possono essere utilizzati anche come strategia per distinguersi nella fila dei candidati (‘job queue’), secondo il meccanismo dell’“istruzione come bene posizionale”¹³. Tuttavia, il mancato riconoscimento dei MOOC come veri e propri crediti formativi indebolisce il loro potenziale come credenziali formative e rafforza invece i meccanismi di chiusura sociale basati sul requisito di licenze e qualifiche accreditate.

8.3. Perché iscriversi a un MOOC

Dalla letteratura emerge come le motivazioni degli studenti MOOC differiscono significativamente da quelle degli studenti che frequentano le istituzioni tradizionali – in presenza – per una serie di fattori strutturali. Innanzitutto, i MOOCs eliminano diverse barriere tipiche delle scuole tradizionali. Non ci sono costi monetari associati all’iscrizione; oppure, se presenti, sono estremamente bassi rispetto a quelli delle università formali. I MOOCs rimuovono le barriere dovute alla distanza fisica e ai vincoli di tempo associati agli orari fissi delle scuole tradizionali. In secondo luogo, i MOOC aprono un insieme molto più ampio di possibilità educative per gli studenti rispetto a quelle a portata di mano nel mondo fisico (ad esempio la possibilità di sce-

¹¹ BURRONI L., PAVOLINI E., REGINI M. (eds.), *Mediterranean Capitalism Revisited: One Model, Different Trajectories*, Cornell Studies in Political Economy (Ithaca [New York]: Cornell University Press, 2021).

¹² REGINI M., *Education, Training, Employment and Work in Italy for the Younger Generation: Present Challenges for the Future*, 2021.

¹³ THURLOW L.C., *Generating Inequality: Mechanisms of Distribution in the U.S. Economy*, Basic Books, New York, 1975.

gliere fra un numero molto ampio di corsi, a diversi livelli e in diversi campi, anche offerti da università in paesi geograficamente distanti). D'altra parte, questi vantaggi sono controbilanciati dalla mancanza di altre caratteristiche tipiche della formazione in presenza, che tendono ad aiutare gli studenti a rimanere coinvolti e a riuscire a completare il percorso di apprendimento. Rispetto ai tradizionali corsi in presenza, nell'ambiente dei MOOC gli studenti non sono supervisionati; il tutoraggio è molto limitato; e mancano le interazioni faccia a faccia periodiche. C'è anche un livello molto più basso di responsabilità nei confronti dei compagni e degli insegnanti rispetto alla frequenza e regolarità nello studio¹⁴. Questi fattori costringono gli studenti a fare molto più affidamento sulle proprie capacità di autoregolamentazione e sulla capacità di apprendimento auto-diretto¹⁵, portando a risultati di apprendimento molto diversi per vari gruppi di studenti.

Coerentemente, gli studenti MOOC hanno motivazioni diverse rispetto a coloro che studiano nell'istruzione tradizionale¹⁶. Questa eterogeneità di motivazioni deriva dalla capacità di strumenti flessibili e accessibili come i MOOC di attrarre individui con caratteristiche demografiche e socio-economiche molto diverse¹⁷. Le motivazioni individuate da questi studi vanno da quelle strumentali – come la ricerca di conoscenze e competenze, il desiderio di integrare l'istruzione universitaria o scolastica superando le barriere fisiche e finanziarie dell'istruzione e della formazione formale – a motivazioni più legate alla sfera personale – come la ricerca di sfide personali, crescita personale, divertimento, il desiderio di connettersi con le persone ed anche un tentativo di sfuggire all'isolamento geografico – che nel caso di uno strumento online può sembrare paradossale.

Nel contesto dei MOOC gli utenti sono guidati da motivazioni sia intrinseche che estrinseche. Uno studio qualitativo di Shapiro e colleghi¹⁸ evidenzia che la grande maggioranza degli studenti ha motivazioni intrinseche le-

¹⁴ ALARIO-HOYOS C. et al., Understanding Learners' Motivation and Learning Strategies in MOOCs, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2017, 18(3) <<https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i3.2996>>.

¹⁵ SONG L., HILL J.R., A Conceptual Model for Understanding Self-Directed Learning in Online Environments, *Journal of Interactive Online Learning*, 2007, 6(1): 27-42.

¹⁶ WATTED A., BARAK M., 'Motivating Factors of MOOC Completers: Comparing between University-Affiliated Students and General Participants', *The Internet and Higher Education*, 2018, 37: 11-20 <<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.12.001>>.

¹⁷ LUIK P. et al., Programming MOOCs – Different Learners and Different Motivation, *International Journal of Lifelong Education*, 2020: 1-14 <<https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1780329>>.

¹⁸ SHAPIRO H.B. et al., Understanding the Massive Open Online Course (MOOC) Student Experience: An Examination of Attitudes, Motivations, and Barriers, *Computers & Education*, 2017, 110: 35-50 <<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.003>>.

gate all'acquisizione di conoscenze, al desiderio di apprendere e migliorare la propria conoscenza della materia del corso. Un altro motivo per ipotizzare una prevalenza della motivazione intrinseca nell'ambito dei MOOC riguarda il loro mancato riconoscimento: i certificati di completamento del corso rilasciate dalle piattaforme MOOC al termine dei corsi non sono formalmente accreditate, per cui tali certificati non hanno lo stesso potenziale estrinseco come credenziali educative formali¹⁹. Tra gli studenti intervistati da Shapiro e colleghi solo un terzo di loro ha mostrato di essere davvero interessato al completamento del corso con il certificato. Tuttavia, la ricerca ha anche evidenziato che alcune forme di motivazione estrinseca esistono tra gli studenti MOOCs. A questo proposito il principale indicatore della motivazione estrinseca è la pertinenza rispetto al lavoro delle conoscenze e delle competenze insegnate sul MOOC: gli studenti che segnalano questa motivazione decidono di iscriversi al corso per svolgere meglio il proprio lavoro, per avanzare di carriera o – nel caso degli insegnanti – per migliorare la loro capacità di insegnamento.

8.3.1. *Motivazioni e condizione occupazionale*

Nel complesso, le ricerche sulle motivazioni all'iscrizione ai MOOCs hanno identificato tre ampie categorie di benefici attesi: benefici personali, educativi e di carriera (per una rassegna si veda Watted & Barak). Il primo gruppo – *benefici personali* – riguarda il desiderio di acquisire nuove conoscenze a causa dell'interesse personale per la materia, per il piacere di imparare, o per le opportunità di crescita personale e di arricchimento associate all'apprendimento di cose nuove. Il secondo gruppo – *benefici educativi* – riguarda le opportunità offerte dai MOOC in termini di guadagni accademici (es. migliorare il rendimento scolastico utilizzando i MOOC come tutoraggio o corsi di aggiornamento, integrando l'istruzione formale con crediti extra) ma anche ottenendo un certificato educativo, sebbene non sia ufficialmente riconosciuto. Infine, i *benefici di carriera* riguardano un insieme di motivazioni legate al desiderio di acquisire nuove competenze che sono rilevanti per il lavoro (attuale o futuro) o sono importanti per migliorare le opportunità nel mercato del lavoro in termini di cambiamento di occupazione, settore o di promozione.

¹⁹ WANG Y., BAKER R., Grit and Intention: Why Do Learners Complete MOOCs?, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2018, 19(3) <<https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3393>>.

Queste ragioni tendono a variare tra individui con caratteristiche socio-economiche differenti. Mentre le motivazioni intrinseche associate alla dimensione personale, ad es. crescita e arricchimento personale, tendono ad essere trasversali a molti gruppi, le motivazioni estrinseche relative ai benefici educativi tendono a prevalere per gli individui e gli studenti poco istruiti, ma anche per gli individui che vivono in paesi con poche scelte educative o che non possono permettersi il costo dell'istruzione. Le motivazioni estrinseche riconducibili al miglioramento delle competenze sono più spesso segnalate da individui disoccupati, ma anche da studenti che vogliono prepararsi per l'ingresso nel mercato del lavoro. Gli studenti con alti livelli di istruzione e individui occupati tendono ad essere più attratti dall'importanza dei MOOC per il lavoro e per le competenze professionali.

Benché le caratteristiche socio-economiche abbiano ricevuto relativamente meno attenzione rispetto alle caratteristiche demografiche, le ricerche condotte su questo tema hanno evidenziato un approccio compensativo rispetto ai MOOCs da parte di individui con un background svantaggiato sul mercato del lavoro. Studenti con livelli di istruzione inferiori tendono ad essere più propensi a selezionare – tra le molte motivazioni proposte – il miglioramento delle competenze e l'ottenimento di una certificazione. Al contrario, gli studenti con livelli di istruzione più elevati tendono ad essere più motivati dalla pertinenza del corso per il loro lavoro e meno dai benefici educativi²⁰. Allo stesso modo, i disoccupati tendono a partecipare di più ai MOOC e ad usarli come strumento economico e flessibile per riqualificarsi e segnalare la loro disponibilità al lavoro. Inoltre, gli individui occupati che non hanno ricevuto supporto dal loro datore di lavoro tendono ad utilizzare i MOOC per compensare questa mancanza di opportunità di formazione e potenzialmente per migliorare la loro posizione lavorativa²¹. Infine, gli occupati sembrano apprezzare particolarmente la flessibilità dei MOOC, in particolare la flessibilità del corso in termini di conciliazione di studio, lavoro retribuito e famiglia: per gli studenti con responsabilità lavorative e familiari il fatto che i MOOC siano gratuiti e flessibili in termini di tempo e spazio è un forte fattore motivante²².

Dato questo contesto, il saggio andrà ad indagare le motivazioni espresse dagli intervistati “giovani” o “giovani adulti” rispetto agli intervistati adulti (oltre i 40 anni) e come queste motivazioni varino a seconda del background socio-economico dei singoli individui, tenendo conto del contesto istituzio-

²⁰ LUIK et al. op. cit.

²¹ CASTAÑO-MUÑOZ et al. op. cit.

²² SHAPIRO et al. op. cit.

nale e di regolazione del mercato del lavoro in cui sono inseriti. Inoltre, si cercherà di comprendere come gli intervistati combinino diverse motivazioni e diversi corsi all'interno di un processo consapevole di creazione del proprio percorso formativo.

8.4. Dati e metodo

L'analisi empirica è basata su materiale qualitativo originale raccolto attraverso 18 interviste semi-strutturate con persone iscritte ai MOOC, tutti residenti in Europa e nella fascia di età fra i 26 e i 66 anni.

Gli intervistati sono stati reclutati attraverso canali formali resi disponibili dal Joint Research Center (JRC) della Commissione europea a Siviglia (Spagna), che ha concesso l'accesso al database MOOCKnowledge. Il database include indirizzi e-mail degli studenti che hanno risposto a survey pre- e post-corso e che hanno acconsentito ad essere contattati in survey di follow-up. Le interviste sono state condotte nella primavera del 2019, a distanza su Skype o al telefono. Metà delle interviste è stata condotta in inglese, sei interviste sono state condotte in spagnolo e tre in francese, per venire incontro alle esigenze degli intervistati non di madrelingua inglese. Tutte le interviste sono state registrate con il consenso dell'intervistato e trascritte ai fini della ricerca. Le interviste sono state codificate e analizzate utilizzando categorie a priori ideate dal gruppo di ricerca. Sulla base della letteratura presentata, è stato compilato un codebook comprendente 16 temi che sono stati utilizzati per codificare le trascrizioni delle interviste. Inoltre, per ogni intervista, gli autori hanno stilato una sinossi evidenziando i risultati e le citazioni più pertinenti per ogni tema.

Il campione ha una leggera prevalenza di donne (11 donne e 7 uomini), la maggior parte degli intervistati ha un titolo di istruzione elevato (11 con laurea magistrale, 3 con laurea triennale) e sono occupati (11). Tutti i MOOCs da cui sono stati tratti i contatti degli intervistati erano in lingua spagnola (nel settore business e marketing digitale), con l'eccezione di un corso di lingua francese (in francese), fattore che ha influenzato la distribuzione geografica degli studenti (Tabella 1).

Tabella 1 – Caratteristiche demografiche e socio-economiche del campione

		Nr.
	Totale campione	18
genere	Donne	11
	Uomini	7
età	Età media	40,8
	Min	26
	Max	66
Titolo di istruzione	Scuola superiore	2
	Laurea triennale	5
	Magistrale/Dottorato	11
occupazione	occupato	11
	disoccupato	4
	studente	3
Paese di residenza	Europa (include non-EU28)	18
	Solo EU-28	16
	di cui:	
	Spagna	8
	Belgio	3
	altri	5

8.5. Risultati

È stato chiesto agli intervistati di descrivere i fattori che li hanno spinti a decidere di iscriversi a un MOOC, differenziando anche tra la prima esperienza (il primo MOOC a cui si sono iscritti) e le successive esperienze. La quasi totalità degli intervistati ha dichiarato di essersi iscritta a diversi MOOC negli anni passati, oltre al corso da cui era stato tratto il proprio indirizzo email. In media gli intervistati hanno dichiarato di essersi iscritti a circa 5-6 corsi, in discipline molto diverse (con alcuni casi estremi di un massimo di circa 40 corsi frequentati – nel caso di Pepe – ad un minimo di solo 1 corso – per Estrella).

8.5.1. Per curiosità o per lavoro?

Nel complesso, le interviste restituiscono un'immagine di individui con una passione verso lo studio, l'imparare cose nuove, e in generale che hanno un atteggiamento proattivo nei confronti dell'apprendimento. Alla domanda sul motivo principale che li ha portati a iscriversi ai MOOCs, la maggior parte degli studenti ha infatti parlato di una curiosità generale e di un'attitudine verso l'apprendere cose nuove. Tuttavia, dietro a tale curiosità generale si rivelava spesso un interesse personale unito a esigenze lavorative contingenti: spesso nella decisione di iscriversi a un MOOC non c'era un'unica motivazione. Questo intreccio di molteplici fattori è particolarmente visibile nell'ampia gamma di corsi a cui gli intervistati si sono iscritti. La grande maggioranza di loro ha infatti mescolato percorsi molto diversi, abbinando percorsi orientati all'acquisizione di competenze tecniche e specifiche con quelli orientati all'acquisizione di soft skills, oppure a percorsi ludico-ricreativi. I corsi menzionati ad esempio spaziano fra: energia fotovoltaica, diritto ambientale, gestione di database, presentazioni PowerPoint, lingue, capacità imprenditoriali, gestione dei social media, arte, fumetti, mindfulness, gestione dell'ansia.

Tra il sottocampione adulto (oltre i 40 anni), spesso le ragioni legate al lavoro tendono a essere sottovalutate, ma questo atteggiamento può anche essere il risultato di un processo circolare in cui l'iscrizione successiva a numerosi MOOCs tende a ridefinire le motivazioni iniziali che avevano guidato la scelta del primo MOOC. Ad esempio, spesso gli intervistati hanno iniziato la loro esperienza perché avevano bisogno di affrontare una specifica mancanza di conoscenza, ma poi, una volta familiarizzato con il sistema, hanno continuato a scoprire nuovi argomenti e nuovi corsi e di conseguenza ad aggiungere molteplici motivazioni. Abbastanza tipico tra gli intervistati è proprio un processo di iscrizione graduale e cumulativo in cui iniziano iscrivendosi a un corso, poi familiarizzando con il sistema continuano a iscriversi a molti altri corsi aggiuntivi e in campi diversi.

Un esempio è Caterina, 44 anni, laureata in Giurisprudenza, vive in Spagna, ha un buon percorso educativo ma un percorso lavorativo debole. Si è iscritta a molti MOOCs. Alcuni in legge altri non legati a nessuna sua specializzazione precedente (es. lingue straniere o PowerPoint). Dimostrando un comportamento proattivo, dice che la motivazione principale è stata "la sua curiosità e passione per l'apprendimento". Inoltre, ha scoperto che la qualità dei MOOC è buona e che può imparare cose nuove a un buon livello.

Ha lavorato durante tutto il periodo dell'università per sostenersi ma facendo piccoli lavori secondari non legati a suoi studi. Al momento dell'in-

tervista è disoccupata da tre anni, e dichiara che si sta formando per aprire una sua attività legata al coaching.

Caterina ha completato solo alcuni dei corsi a cui si è iscritta, le capita di iscriversi a più corsi di quelli che riesce a seguire ma ormai dopo pochi moduli tende a selezionare, abbandonando quelli che non la convincono e concentrandosi su quelli che le sembrano più promettenti.

Una differenza con il sotto campione dei giovani (meno di 40 anni) è che questi nella maggior parte dei casi si sono iscritti ai MOOCs principalmente per ragioni lavorative. Tuttavia, rileviamo delle differenze fra individui con più o meno risorse socio-economiche, culturali-cognitive.

A questo proposito, il caso di Anita è esemplificativo: laureata in Giurisprudenza presso un'università messicana, è iscritta a un master in Svizzera al momento dell'intervista. All'inizio Anita ha parlato di un interesse generico per i MOOCs, ma tende a sottovalutare le ragioni lavorative. Infatti nel corso dell'intervista dichiara di essersi iscritta a un corso in diritto ambientale prima di fare volontariato per una ONG, al fine di inserirlo come esperienza nel suo curriculum, e poi ad un MOOC di lingue per prepararsi alla sua carriera in Svizzera come studentessa magistrale:

quello [il corso] in diritto ambientale mi è stato utile quando ero alla ONG e così anche quello in francese. [...] Perché ora mi sto concentrando sulle scienze ambientali e su uno sviluppo più sostenibile e il corso che ho fatto in diritto ambientale mi ha aiutato; e quello in francese è stato utile anche per... per quando ho sostenuto l'esame B2 in francese

(Anita, 26 anni, laurea, Svizzera)

Asunción ha una laurea in ingegneria geofisica dal Messico, al momento dell'intervista è studentessa magistrale in Energie Rinnovabili in Francia, presso il Politecnico di Parigi. Dopo la laurea, Asunción ha insegnato inglese in Messico per 1 anno e mezzo e poi è andata a Parigi per il Master.

il corso di francese consisteva solo nel leggere e comunicare in francese per essere preparata a venire qui in Francia. Quello sull'energia solare mi ha dato le conoscenze di base [...] perché stavo facendo uno stage sui pannelli solari, quindi mi ha aiutato a capire cosa succede all'interno del pannello solare.

E quello su "Learning how to learn" mi ha davvero aiutato, beh, a pensare a diversi modi di insegnare – perché in quel periodo insegnavo – ma anche poi per me stessa, è servito a imparare da sola quando andavo a lezione, su come prendere appunti, su come studiare [...].

(Asunción, 27 anni, laurea, Francia)

Asunción describe anche una sorta di strategia di selezione dei MOOCs mirata, che prevede sfogliare il materiale, seguire le parti che le sembrano più interessanti e poi fermarsi se l'argomento non le interessa più.

Anita e Assunción sono due casi di giovani con alti livelli di istruzione e di specializzazione, molto selettive nella scelta dei corsi da frequentare. Qui individuiamo casi di strategia razionale, in grado di affiancare i MOOCs alla formazione tradizionale universitaria e per colmare quella formazione specifica che l'azienda non offre più ai suoi lavoratori, con l'esternalizzazione delle forme di lavoro atipiche.

Dall'altro lato, i giovani in **situazioni lavorative deboli**, come quelli che vivono periodi di disoccupazione o con lavori precari e a bassa retribuzione, tendono ad essere più espliciti sulle ragioni legate al lavoro per iscriversi ai MOOCs. Ad esempio, Sol (diploma di scuola secondaria superiore) ha cambiato diversi lavori di bassa qualità nella sua carriera, ma alla fine è riuscita ad ottenere un lavoro temporaneo in una posizione amministrativa. Anche lei inizialmente si è definita generalmente interessata all'apprendimento, ma poi ha chiarito che attraverso i MOOCs ha sempre cercato di acquisire competenze che avrebbero potuto essere utili per lavori futuri. Non a caso infatti, si era iscritta a MOOCs in tema di amministrazione e contabilità, ma anche di gestione dei social media:

Quindi... cerco sempre di studiare, [...] normalmente faccio sempre qualcosa, soprattutto per cercare di impedire al mio cervello di addormentarsi, [...]. Di solito cerco cose che possono essere utili per me, che posso usare in futuro. [...]. Quando li ho fatti [i MOOC] era anche un po' per cercare di aprire le porte al lavoro.

[sui corsi di marketing digitale] *Quindi ho cercato di fare soldi in qualche modo, e ho iniziato a fare bambole Reborn [...] Quindi, volevo imparare a farlo, e volevo anche saperne di più sui social media per essere in grado di venderle*
(Sol, 40 anni, diploma scuola superiore, Spagna)

Allo stesso modo Pepe, laurea in ingegneria delle telecomunicazioni, uno studente appassionato che dichiara di essersi iscritto a circa 40 MOOC, è stato più esplicito nel dire che la motivazione principale per iscriversi era quella di migliorare le sue opportunità di trovare un lavoro, tenendosi aggiornato e segnalando le sue capacità e motivazione a potenziali datori di lavoro:

Quando ho fatto questi MOOC ero disoccupato, per questo motivo ho cercato di investire di più in istruzione, e ho pensato che i MOOC fossero una grande opportunità per ottenere un altro tipo di istruzione, non necessariamente di tipo universitario e a volte... questi MOOCs erano su argomenti veramente molto interessanti da studiare.

(Pepe, 42 anni, laurea, Spagna)

Il suo percorso lavorativo però è confuso, con molte esperienze nel settore turistico, così come la sua partecipazione ai MOOCs scelti in maniera un po' indiscriminata.

Anche Inés, nonostante una laurea in Giurisprudenza, ha sempre lavorato durante il periodo dell'università, facendo lavoretti (cameriera, cassiera, hotel...) e al momento dell'intervista è impiegata come agente assicurativo con contratto di 1 anno. Si definisce precaria, poiché il contratto è definito come "beca", che corrisponde ad una borsa di studio o a uno stage.

Ines è iscritta a diversi MOOC in vari campi: psicologia, arte, pittura, informatica, powerpoint. La motivazione principale è stata la necessità di applicare direttamente le competenze fornite dal MOOC, ma emerge anche la ricerca di corsi nelle discipline al di fuori del suo campo, per divertirsi e per esplorare o imparare cose nuove per interesse personale (es. arte).

Ad esempio si è iscritta al primo MOOC perché aveva bisogno di imparare a fare una presentazione in pubblico:

Penso che [il primo] fosse un MOOC sulle presentazioni, perché volevo fare una presentazione e mi sono registrata, per fare una presentazione in pubblico.

Principalmente il motivo principale per cui mi sono iscritta ai MOOCs è perché ero interessata all'argomento, volevo conoscere meglio l'argomento. Ad esempio, il corso sulla gestione dell'ansia è perché dovevo fare un esame e volevo saperne di più.

(Inés, 31 anni, laurea, Spagna)

Tuttavia, tende ad avere difficoltà a finire i corsi ed ha scarsi ritorni lavorativi.

Pertanto, sebbene tutti gli intervistati citati siano soggetti dinamici e proattivi, con medi o elevati titoli di studio, emergono delle differenze rilevanti. Mentre Anita e Assunción sono dei casi di profilo 'forte' che usano i MOOCs in maniera molto mirata per rafforzarsi ulteriormente; Pepe, Sol e Inés sono più deboli, tendono a cumulare diversi corsi, ma non hanno chiaro l'obiettivo verso cui tendere.

8.5.2. Strategie e struttura del mercato del lavoro

Questi risultati relativi alle motivazioni dietro alla decisione di iscriversi a uno o più MOOC rivelano anche un forte legame tra le strategie degli studenti e la struttura del mercato del lavoro in cui sono coinvolti.

Fra gli intervistati l'insieme delle motivazioni tende ad essere vario, sebbene il potere attrattivo dei MOOC per obiettivi di carriera, lavoro o istruzione rimane alto. In questo frangente si possono identificare due macro gruppi: da un lato ci sono persone occupate e studenti che sono alla ricerca di una soluzione formativa veloce e spesso combinano più corsi in più materie, in un processo cumulativo di esperienze sia lavorative che personali. Dall'altra parte, ci sono stati intervistati con percorsi lavorativi deboli che sono più espliciti nel dire che hanno utilizzato i MOOC con l'obiettivo di migliorare la propria situazione lavorativa, le prospettive di carriera o per uscire da circoli viziosi di disoccupazione o lavoro a bassa retribuzione. Si tratta soprattutto di giovani o persone con un background migratorio che incontrano difficoltà nell'inserirsi nel mercato del lavoro, soprattutto se si pensa che la maggior parte degli intervistati risiede in paesi dell'Europa meridionale caratterizzati da una struttura del mercato del lavoro che tende a penalizzare outsiders come nuovi entranti nel mercato del lavoro e le donne²³.

Tuttavia, questi risultati sottolineano anche il ruolo critico che svolgono le competenze dei singoli nell'individuare e costruire percorsi di formazione individuali di successo. Infatti, l'analisi del processo decisionale che porta all'iscrizione a un MOOC rivela che al momento dell'iscrizione gli studenti hanno già valutato la loro situazione, riflettendo sulle loro debolezze e lacune – sia professionali che educative – hanno identificato quella che potrebbe essere una possibile soluzione (es. MOOC) e hanno deciso come e dove ottenere quella soluzione. Queste abilità non sono alla portata di tutti: le abilità cognitive, metacognitive e gestionali giocano un ruolo cruciale, ma tendono ad essere apprese durante le precedenti esperienze educative, in particolare nell'istruzione superiore accademica, dove gli studenti sono esposti a vari metodi di apprendimento, sono socializzati al pensiero critico, all'apprendimento autonomo e all'autogestione delle proprie carriere.

Pertanto, gli individui che decidono di intraprendere un MOOC hanno in mente strategie definite a partire dalla propria dotazione di capacità cognitive, metacognitive e organizzative, ma anche modellate dalle proprie percezioni ed esperienze della struttura degli incentivi e dei vincoli propri del proprio mercato del lavoro di riferimento.

²³ REYNERI E., *Sociologia del mercato del lavoro*, il Mulino, Bologna, 2011.

8.6. Conclusioni

I MOOCs sono spesso studiati come strumento alternativo all'istruzione formale e talvolta elemento che avrebbe potuto permettere una democratizzazione dell'accesso all'istruzione e del superamento delle disuguaglianze in tal senso. Tuttavia è anche interessante studiarli rispetto alle strategie di mercato del lavoro che i soggetti mettono in campo.

Dalle interviste sembra che siano soprattutto i giovani a utilizzare i MOOCs per acquisire competenze lavorative specifiche in relazione ai loro percorsi. Sappiamo che i MOOCs rimettono al centro le disuguaglianze perché in tal senso la popolazione che vi accede è già una popolazione molto selezionata di soggetti con titoli di studio medi o elevati, e che non hanno difficoltà nell'uso degli strumenti digitali. Inoltre, tra questi solo coloro che posseggono maggiori risorse culturali e socio economiche sono in grado di individuare il corso che è in grado di dare loro quella competenza specifica di cui è carente il loro percorso formativo, al fine di raggiungere o svolgere meglio particolari lavori. Chi ha percorsi formativi più deboli o minore capacità di analisi e riflessione, tende talvolta ad accumulare corsi senza essere in grado di applicare un frame razionale strategico.

Se osservati dalla prospettiva dei cambiamenti del mercato del lavoro, i MOOCs appaiono per i giovani non tanto alternativi alla formazione tradizionale, quanto rivolti alla formazione di competenze specifiche che non vengono più erogate dalle imprese. Queste ultime vogliono lavoratori "pronti all'uso" e i giovani con più elevate competenze culturali, cercano di rendersi tali attraverso la frequenza dei MOOCs. Non tutti però sono in grado di applicare una strategia razionale e di successo alla loro autoformazione. In molti casi compaiono delle generiche motivazioni estrinseche (es. "potrebbe servirmi"), più che una precisa e consapevole strategia dettata dalla conoscenza del mercato del lavoro e dei loro progetti professionali.

Bibliografia

- ALARIO-HOYOS C. et al., Understanding Learners' Motivation and Learning Strategies in MOOCs, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2017, 18(3) <<https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i3.2996>>.
- AMABLE B., *The Diversity of Modern Capitalism*, Oxford University Press, Oxford, 2003.
- BALLARINO G., CHECCHI D. (a cura di) *Sistema Scolastico e Disuguaglianza Sociale: Scelte Individuali e Vincoli Strutturali*, il Mulino, Bologna, 2006.

- BALLARINO G., *Sistemi formativi e mercato del lavoro*, in REGINI M. (a cura di) *La sociologia economica contemporanea*, Laterza, Bari, 2007, pp. 231-57.
- BECKER G.S., *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, University of Chicago Press, Chicago, 1964.
- BELANGER Y., THORNTON J., *Bioelectricity: A Quantitative Approach Duke University's First MOOC*, 5 February 2013 <<https://dukespace.lib.duke.edu/dspace/handle/10161/6216>> [accessed 13 January 2021].
- BOL T., VAN DE WERFHORST H.G., Signals and Closure by Degrees: The Education Effect across 15 European Countries, *Research in Social Stratification and Mobility*, 2011, 29(1): 119-32 <<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.12.002>>.
- BOL T. et al., School-to-Work Linkages, Educational Mismatches, and Labor Market Outcomes, *American Sociological Review*, 2019, 84(2): 275-307 <<https://doi.org/10.1177/0003122419836081>>.
- BOYER R., *How and Why Capitalisms Differ in Economy and Society*, 2005, 34(4): 509-57 <<https://doi.org/10.1080/03085140500277070>>.
- BURRONI L., *Capitalismi a Confronto: Istituzioni e Regolazione Dell'economia Nei Paesi Europei*, il Mulino, Bologna, 2016.
- BURRONI L., PAVOLINI E., REGINI M. (eds.), *Mediterranean Capitalism Revisited: One Model, Different Trajectories*, Cornell University Press, Ithaca New York, 2021.
- CASTAÑO-MUÑOZ J. et al., Does Digital Competence and Occupational Setting Influence MOOC Participation? Evidence from a Cross-Course Survey, *Journal of Computing in Higher Education*, 2017, 29(1): 28-46 <<https://doi.org/10.1007/s12528-016-9123-z>>.
- CLASS CENTRAL, *Beginners Guide to Massive Open Online Courses (MOOCs)*, 2021 <<https://www.classcentral.com/help/moocs>> [accessed 3 December 2021].
- DAVIS H. et al., *MOOCs for Universities and Learners - An Analysis of Motivating Factors*, in Proceedings of the 6th International Conference on Computer Supported Education (presented at the 6th International Conference on Computer Supported Education, Barcelona, Spain: SCITEPRESS – Science and Technology Publications, 2014), pp. 105-16 <<https://doi.org/10.5220/0004844901050116>>.
- DIPRETE T.A. et al., School-to-Work Linkages in the United States, Germany, and France, *American Journal of Sociology*, 2017, 122(6): 1869-1938 <<https://doi.org/10.1086/691327>>.
- FLIGSTEIN N., BYRKJEFLOT H., *The Logic of Employment Systems*, in BARON J.N., GRUSKY D.B., TREIMAN D. (eds.), *Social Differentiation and Social Inequality. Essays in Honor of John Pock*, Routledge, Cheltenham, UK; Northampton, MA, USA, 1996, pp. 11-35.
- GEBEL M., HEINECK G., *Returns to Education in the Life Course*, in BECKER R. (ed.), *Research Handbook on the Sociology of Education*, Edward Elgar Publishing Cheltenham, UK; Northampton, MA, USA, 2019, pp. 454-75.
- HALL P.A., SOSKICE D., *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford University Press, 2001.

- HANCKÉ B., RHODES M., THATCHER M., *Beyond Varieties of Capitalism*, Oxford University Press, Oxford, 2007 <<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199206483.001.0001>>.
- HEW K., CHEUNG W., *Students' and Instructors' Use of Massive Open Online Courses (MOOCs): Motivations and Challenges*, in *Educational Research Review*, 2014, 12 <<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.001>>.
- KIZILCEC R.F., PIECH C., SCHNEIDER E., *Deconstructing Disengagement: Analyzing Learner Subpopulations in Massive Open Online Courses*, in LAK '13 Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge, ACM Press, 2013, pp. 170-79 <<https://doi.org/10.1145/2460296.2460330>>.
- KIZILCEC R.F., SCHNEIDER E., Motivation as a Lens to Understand Online Learners: Toward Data-Driven Design with the OLEI Scale, *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 2015, 22(2): 1-24 <<https://doi.org/10.1145/2699735>>.
- LITTLEJOHN A. et al., Learning in MOOCs: Motivations and Self-Regulated Learning in MOOCs, *The Internet and Higher Education*, 2016, 29. Supplement C, 40-48 <<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003>>.
- LUIK P. et al., Programming MOOCs – Different Learners and Different Motivation, *International Journal of Lifelong Education*, 2020, 1-14 <<https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1780329>>.
- MILLIGAN C., LITTLEJOHN A., Why Study on a MOOC? The Motives of Students and Professionals, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2017, 18.2 <<https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.3033>>.
- MOLINA O., RHODES M., *The Political Economy of Adjustment in Mixed Market Economies: A Study of Spain and Italy*, in HANCKÉ B., RHODES M., THATCHER M. (a cura di), *Beyond Varieties of Capitalism*, Oxford University Press, Oxford, 2007, pp. 223-52 <<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199206483.001.0001>>.
- REGINI M., *Education, Training, Employment and Work in Italy for the Younger Generation: Present Challenges for the Future*, Second International Conference of Scuola Democratica, 4 giugno 2021.
- REYNERI E., *Sociologia del mercato del lavoro*, il Mulino, Bologna, 2011.
- SHAH D., *By the Numbers: MOOCs During the Pandemic*, Class Central's MOOC Report, 2020 <<https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-pandemic/>> [accessed 18 August 2020].
- SHAPIRO H.B. et al., Understanding the Massive Open Online Course (MOOC) Student Experience: An Examination of Attitudes, Motivations, and Barriers, *Computers & Education*, 2017, 110: 35-50 <<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.003>>.
- SONG L., HILL J.R., A Conceptual Model for Understanding Self-Directed Learning in Online Environments, *Journal of Interactive Online Learning*, 2007, 6(1): 27-42.
- STICH A.E., REEVES T.D., Massive Open Online Courses and Underserved Students in the United States, *The Internet and Higher Education*, 2017, 32: 58-71 <<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.09.001>>.

- THUROW L.C., *Generating Inequality: Mechanisms of Distribution in the U.S. Economy*, Basic Books, New York, 1975.
- VAN DE OUDEWEETERING K., AGIRDAG O., MOOCS as Accelerators of Social Mobility? A Systematic Review, *Journal of Educational Technology & Society*, 2018, 21(1): 1-11.
- VAN DE WERFHORST H.G., Skill and Education Effects on Earnings in 18 Countries: The Role of National Educational Institutions, *Social Science Research*, 2011: 1078-90 <<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.03.004>>.
- VAN DE WERFHORST H.G., Skills, Positional Good or Social Closure? The Role of Education across Structural-Institutional Labour Market Settings, *Journal of Education and Work*, 2011: 521-48 <<https://doi.org/10.1080/13639080.2011.586994>>.
- WANG Y., BAKER R., Grit and Intention: Why Do Learners Complete MOOCs?, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2018, 19(3) <<https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3393>>.
- WATTED A., BARAK M., Motivating Factors of MOOC Completers: Comparing between University-Affiliated Students and General Participants, *The Internet and Higher Education*, 2018, 37: 11-20 <<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.12.001>>.
- ZHENG S. et al., *Understanding Student Motivation, Behaviors and Perceptions in MOOCs*, in Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing, Association for Computing Machinery, New York, USA, 2015: 1882-95 <<https://doi.org/10.1145/2675133.2675217>>.